

Emocionalna ekspresivnost glasbe – percepcija štvudentov

Prejeto 10.10.2021 / Sprejeto 01.12.2021

Znanstveni članek

UDK 37.012:78-057.875

KLJUČNE BESEDE: izvajalska ekspresivnost, emocionalna izraznost, glasbeno izobraževanje, študentje glasbe, optimalna izkušnja, zanos

POVZETEK – Čustvena ekspresivnost pri izvajanju glasbe je eden najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na kakovost in vrednost glasbenega izvajanja. S pomočjo prilagojenega vprašalnika (Lindström idr., 2003) smo preučevali koncept ekspresivnosti študentov glasbe, izraznost v njihovi vsakdanji praksi in pri študiju glasbe ter povezavo med izraznim nastopom in navdušenjem. Rezultati raziskave kažejo, da večina študentov ekspresivnost povezuje s čustvi, ceni izraznost in poskuša zavestno izražati čustva pri izvajanju glasbe. Čeprav njihovi učitelji posvečajo dovolj časa vadbi izraznosti pri pouku, študentje dajejo večji poudarek vadbi tehničnih veščin. Ugotovili smo, da obstaja povezava med časom, ki ga je učitelj porabil za poučevanje izraznega izvajanja, in časom, ki so ga študentje porabili za vadbo izraznosti, ter pozitivna korelacija med navdušenjem in ekspresivnim izvajanjem glasbe. Za nadaljnji razvoj in razumevanje tako teorije kot glasbeno-pedagoške prakse se od učiteljev kot metodikov pričakuje, da poznajo obstoječe načine ter da najdejo nove načine prenašanja in spodbujanja čustvene izraznosti pri izvajanju glasbe pri študentih.

Received 10.10.2021 / Accepted 01.12.2021

Scientific paper

UDC 37.012:78-057.875

KEYWORDS: expressivity, emotional expressiveness, music education, music students, flow, optimal experience, enthusiasm

ABSTRACT – Emotional expressiveness during music performance is one of the most important factors influencing the quality and value of musical performances. The customized questionnaire by Lindström et al. (2003) was used to examine students' conceptualization of expressivity, the expressivity in their daily practice and study of music, and the relationship between expressivity and flow experience. The results of the research indicate that the majority of students associate expressivity with emotions, and try to consciously express emotions while performing. Although their teachers devote enough time to expressiveness in class, they spend more time practicing technical skills. A correlation has been established between the time a teacher spent teaching expressive performance and the time the students spent practicing expressiveness. There is also a positive correlation between enthusiasm and expressive student performance. In order to further develop and understand both theory and music-pedagogical practice, teachers as methodologists are expected to know the existing ways of transmitting and encouraging students' expressivity during performance, and to find new ones.

1 Uvod

Većina glazbenika i glazbenih pedagoga ekspresivnost smatraju najvažnijim aspektom izvodaćevih vještina (Lindström, Juslin, Bresin i Williamon, 2003; Laukka, 2004; Juslin, 2013; Juslin i Isaksson, 2014) koji za njih ujedno predstavlja i najveći izazov. Upravo je ekspresivnost glazbenika pri glazbenoj izvedbi ono je što određenu glazbenu izvedbu čini vrijednijom u odnosu na drugu i radi koje su slušatelji često spremni izdvojiti i vrijeme i novac kako bi ju čuli. Promatrajući ekspresivnost kao najvažniju karakteristiku izvedbe (Laukka, 2004; Woody, 2000), glazbeni pedagozi nastoje pronaći različite strategije u prenošenju te poticanju ove vrijednosti kod učenika i studenata glazbe.

Uz ekspresivne značajke, visoka razina glazbene izvedbe bez sumnje zahtjeva i visoku razinu tehničkih vještina za koju je potrebna ustrajna i redovita vježba. Uz primjenu različitih parametara poput intenziteta, tempa, osjećaja za vrijeme, artikulacije i drugih elemenata pri izvođenju klasičnog djela (Goebel i sur., 2008), kao osobito značajna komponenta ekspresivne ili izražajne izvedbe, ističe se njezin emocionalni aspekt. Sistematsko proučavanje emocionalne ekspresivnosti počelo je relativno nedavno (Juslin, 2001). Iako se ranije smatrala misterijem te se izbjegavala u područjima kao što su muzikologija ili psihologija glazbe, u posljednje vrijeme pridaje joj se sve veća pozornost.

Značajan doprinos razumijevanju samog pojma izvođačke ekspresivnosti predstavlja definiranje ovog fenomena u okviru tzv. GERMS modela (Juslin, 2003). Prema ovom modelu ekspresivnost je multidimenzionalni konstrukt koji se može promatrati s pet temeljnih aspekata: *G – Generativna pravila* (engl. Generative rules) služe razjašnjavanju glazbene strukture promjenom tempa, dinamike, artikulacije i slično; *E – Emocionalna ekspresija* (engl. Emotional expression) služi za prenošenje emocija slušateljima manipuliranjem izvođačkih značajki kao što su tempo i dinamika; *R – Slučajne fluktuacije* (engl. Random fluctuations) koje odražavaju ljudska ograničenja u motoričkoj preciznosti; *M – Principi kretanja* (engl. Motion principles) – prema kojima bi neki aspekti izvedbe (primjerice promjene tempa) trebale biti oblikovane u skladu s prirodnim modelima ljudskog pokreta ili “biološkog pokreta” i *S – Stilaska neočekivanost* (engl. Stylistic unexpectedness) – prema kojima izvedba može biti izražajna na način da se pri javljanju i izražavanju emocija u glazbi često odstupa od uobičajenih izvođačkih konvencija (Juslin, 2003).

Fokus ovoga rada usmjeren je na emocionalni aspekt glazbene ekspresivnosti, kao jednog od najvažnijih aspekata ekspresivnog izvođenja (Juslin, 2003; 2013). Polazeći od glazbe kao ekspresivnog medija koji izvođaču pruža mogućnost neverbalne komunikacije i izražavanja emocija, neki autori taj odnos između glazbe i ljudskog izraza nazivaju “jezikom emocija” (engl. “language of emotions”) (Eerola i Vuoskoski, 2013; Mithen, 2006, str. 24). Stoga je razumljivo da se uz izraz ekspresivnost često kao istoznačnica koristi izraz emocionalna ekspresivnost, koji ujedno pretpostavlja da glazba izaziva emocije kod slušatelja. Naime, utvrđeno je da su upravo emocionalni učinci glazbe najvažniji razlog radi kojeg ljudi sudjeluju u glazbenim aktivnostima (Juslin i Laukka, 2004; Sloboda i O’Neill, 2001) te da, s druge strane, slušatelji upravo to očekuju i žele čuti u glazbi (Gabrielsson i Lindström, 1995).

S obzirom na razliku u izvoru emocija u glazbi te načinu na koji ih pojedini glazbeni događaj može izraziti i dočarati, ono što se odnosi na jedan određeni izvor emocija ne mora vrijediti za drugi. Neke emocije mogu biti izazvane strukturnim karakteristikama glazbe (Juslin, 2003), dok druge primjerice mogu odražavati osobne asocijacije izvođača (Sloboda i Juslin, 2001). Istraživanja u kojima su izvođači instruirani da isto djelo izvedu pokušavajući izraziti različite emocije, pokazalo je da se skoro pri svakom aspektu izvedbe koristi tempo, osjećaj za vrijeme, dinamika, intonacija, artikulacija, vibrato, timbar i drugo (Gabrielsson i Juslin, 2003).

Bez obzira na važnost koju glazbeni pedagozi pridaju ekspresivnom izvođenju, ekspresivne vještine učestalo se zapostavljaju u glazbenom obrazovanju (Persson, 1993; Rostwall i West, 2001, Juslin, Karlsson, Lindström, Friberg, i Schoonderwaldt, 2006). Provedena istraživanja ukazuju da se tijekom ranog glazbenog obrazovanja malo po-

zornosti posvećuje poučavanju ekspresivnog načina izvođenja, a slična je situacija na konzervatorijima, odnosno glazbenim akademijama (Karlsson i Juslin, 2008; McPhee, 2011). To se može pripisati stajalištu prema kojem se ovaj fenomen opisuje kao oblik složenog, tzv. prešutnog znanja (engl. *tacit knowledge*) koje je nastavnicima često teško prenijeti na učenike (Juslin, 2003; Juslin, Karlsson, Lindström, Friberg i Schoonderwaldt, 2006).

Kao tri temeljna pristupa u prenošenju vještina ekspresivnog izvođenja s nastavnika na učenika/studenta Woody (2006) navodi zvučno modeliranje, verbalno opisivanje konkretnih glazbenih svojstava i verbalno predstavljanje mentalnih slika. Pritom smatra da razina njihova korištenja od strane nastavnika prije svega ovisi o njegovom uvjerenju u tumačenju i shvaćanju prirode glazbene ekspresivnosti (Laukka, 2004). Tako primjerice dok neki smatraju da verbalne upute o mogućnostima glazbene izvedbe dovde do simulirane ekspresivnosti kojoj nedostaje potrebna emocionalna komponenta, drugi smatraju da se pri sposobnosti ekspresivne izvedbe radi o urođenom talentu koji se ni na koji način ne može naučiti. Kao ključ uspjeha ističe se i nastavnikovo korištenje sva tri navedena načina u obrazovnoj praksi u različitim omjerima i u međusobnoj povezanosti. Naglašava se da ukoliko su studenti svjesni važnosti ekspresivnog izvođenja i nalaze korisnima nastavnikove upute, od nastavnika se osobito očekuje da studentu olakša stjecanje ovih vrijednosti (Woody, 2006). Navedeni pristup u skladu je sa stajalištem koje kao temeljnu strategiju poučavanja koja dominira u glazbeno-pedagoškoj praksi u prenošenju vještina ekspresivnog izvođenja s nastavnika na učenika ističe nastavnikov verbalni izraz, govor (Young, Bunvell i Pickup, 2003).

S obzirom na ekspresivnost kao važan element glazbene izvedbe (Williamon, 2014; Woody, 2000), važno je razvijati razumijevanje ovog fenomena u kontekstu glazbenog obrazovanja kako kod nastavnika tako i kod učenika i studenata glazbe.

Uz navedenu usmjerenost na emocionalni aspekt ekspresivnog izvođenja, problem ovog rada bio je ukazati na te ispitati povezanost ekspresivnosti i zanesenosti. Zanesenost (engl. *flow*) je stanje intrinzične motivacije u kojem je osoba potpuno uronjena u zadatak radi aktivnosti same a ne zbog vanjske nagrade (Csikszentmihalyi, 1975/2000). Zanesenost ovisi o ravnoteži između razine izvođačkih vještina osobe i izazova predstavljenog u zadatku. Ukoliko nečija vještina nadmašuje izazov, rezultat je dosada dok u slučaju kad izazov premašuje nečiju vještinu, ono rezultira anksioznošću. Tijekom zanesenosti osoba je u potpunosti koncentrirana na zadatak što dovodi do drugih uobičajenih karakteristika zanesenosti: spajanja svijesti i aktivnosti, gubitak samosvijesti, promijenjenog osjećaja za vrijeme i osjećaja kontrole (Csikszentmihalyi, Abuhamedh i Nakamura, 2005; Nakamura i Csikszentmihalyi, 2002).

Tako primjerice glazbenici pri tzv. grupnoj zanesenosti koja ih može inspirirati da sviraju na način koji inače nebi mogli postići pri samostalnom izvođenju (Sawyer, 2006), govore o umu grupe u duhovnom smislu koji kanalizira "istinu izvan njihovog svjesnog razmišljanja" (Seham, 2001, str. 64). Na povezanost emocionalnog ekspresivnog izvođenja sa stanjem zanesenosti ukazuje i nalaz da glazbeni izvođači kao jedan od ključnih prediktora sklonosti postizanja stanja zanesenosti pri glazbenoj izvedbi navode njihovu želju za doživljajem i izražavanjem osjećaja putem glazbe (Bloom i Skutnick Henley, 2005).

Dogantan-Dack (2014, str. 14) navodi: “Ne znam za nijednu tradiciju izvođenja gdje izvođač može skrenuti svoj fokus s muziciranja na značajno vrijeme bez negativnog utjecaja na ekspresivnost izvedbe”. Neki autori s druge strane smatraju da optimalna izvedba zahtijeva stanje opuštene koncentracije (Williamson, 2004) ili zanesenosti koje može biti nespojivo s doživljavanjem određenih emocija. Ono što izvođač predstavlja u glazbenoj izvedbi obično nije sama emocija, već njen “izražajni oblik” (Juslin i Lindström, 2016). Drugim riječima to je “kontrolirani emocionalni angažman” (Foxcroft i Panebianco-Warrens, 2012). Nadalje, istraživanja su pokazala da je količina dnevnih vježbi pozitivan prediktor zanesenosti kod pijanista (Marin i Bhattacharya, 2013) te se stoga očekuje da će postojati povezanost između zanesenosti tijekom izvođenja i vremena utrošenog na vježbanje tehničkih vještina i ekspresivnosti.

S obzirom na sve navedeno, u ovom istraživanju se žele ispitati problemi konceptualizacije ekspresivnosti kod studenata glazbe, ekspresivnost u svakodnevnoj praksi te povezanost ekspresivnosti i zanesenosti. Vezano za te probleme, formirane su sljedeće hipoteze:

- Ispitati koncepciju ekspresivnosti studenata glazbe
 - *H1*: Očekuje se da će ekspresivnost uglavnom biti konceptualizirana u smislu emocija.
- Ispitati ekspresivnost u svakodnevnoj praksi
 - *H2*: Karakteristika koju studenti najviše cijene kod izvođača je ekspresivnost.
 - *H3*: Većina studenata pokušava svjesno izraziti emocije dok izvodi glazbu.
 - *H4*: Većina studenata osjeća se slobodno interpretirati muzičko djelo prema vlastitim preferencijama.
 - *H5*: Većina studenata voljela bi više vježbati ekspresivno sviranje.
 - *H6*: Postoji povezanost između vremena koje ispitanici provode u uvježbavanju ekspresivnosti i vremena koje njihov nastavnik posvećuje vježbanju ekspresivnosti.
- Ispitati povezanost ekspresivnosti pri izvođenju glazbe sa zanesenosti
 - *H7*: Postoji povezanost između zanesenosti tijekom izvođenja i vlastite samoprocjene ekspresivnog sviranja.
 - *H8*: Postoji povezanost između zanesenosti tijekom izvođenja i svjesnog izražavanja emocija.
 - *H9*: Postoji povezanost između zanesenosti tijekom izvođenja i vremena utrošenog na vježbanje tehničkih vještina i ekspresivnosti.

2 Metoda

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 90 studenata Muzičke akademije u Zagrebu ($N = 90$). Prosječna dob ispitanika bila je 19,5 godina (16–33) pri čemu je 52% ispitanika bilo ženskog spola.

U istraživanju je korišten prilagođena verzija upitnika Lindström i suradnika (2003) koji se sastojao od 33 čestice. Upitnikom je ispitivano mišljenje studenata i percepcija studenata o glazbenoj ekspresivnosti. Prilagođeni upitnik se sastojao od tri djela:

- konceptualizacija ekspresivnosti,
- ekspresivnost u svakodnevnoj praksi i
- ekspresivnost u poučavanju glazbe. Pitanja su bila različitog tipa, od otvorenih pitanja do procjena postotaka ili čestine.

Zanesenost u izvođenju je mjerena sa *Švedskim upitnikom sklonosti zanesenosti* (*Swedish Flow Proneness Questionnaire – SFPQ*; Ullen i suradnici, 2012) koji je prilagođen za mjerenje zanesenosti u glazbenoj domeni. Izvorni SFPQ mjeri koliko često ispitanik doživljava zanesenost tijekom posla, rutinskih poslova i slobodnog vremena. S obzirom da je ovo istraživanje provedeno sa studentima glazbe, skala je prilagođena mjerenju zanesenosti tijekom izvođenja glazbe. SFPQ se sastoji od sedam čestica, primjerice “Kada izvodite glazbu koliko se često događa da vam je ... dosadno?”. Sudionici procjenjuju svaku česticu na Likertovoj ljestvici, u rasponu od “1 – nikad” do “5 – svaki dan ili gotovo svaki dan”. Opća zanesenost izračunata je kao aritmetička sredina svih čestica. SFPQ je već korišten na uzorku hrvatskih studenata i pokazao je primjerenu pouzdanost (Olčar, 2019). Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbachov α) na ovom uzorku iznosi 0.69.

3 Rezultati

1. Problem: Studentska konceptualizacija ekspresivnosti

Tablica 1

Studentska percepcija ekspresivnosti u glazbi

Kategorije	% odgovora
“Sviranje s osjećajem” (npr. “svirati s osjećajem”, “svirati sa srcem a ne mozgom”, “staviti svoje srce u glazbu”)	42
“Prenošenje osjećaja” (npr. “prenijeti emociju publici”, “dirnuti slušaoca”, “pobuditi osjećaje i emocionalne reakcije”, “transformirati emocije i raspoloženja u tonove”, “izraziti osjećaje slušatelja”, “izazvati osjećaj emocija zvukom”)	13
“Fokus na samu glazbu” (npr. “koristiti dinamiku, naglaske i drugo”, “stvarati glazbu iz nota”, “imati neko mišljenje o djelu”, “svakom detalju u glazbi pružiti značajnu ulogu”)	38
Nisu odgovorili	7

Kako bismo ispitali percepciju ekspresivnosti studenata glazbe, prvo pitanje upitnika bilo je otvorenog tipa na kojem su studenti mogli sami definirati što za njih znači ekspresivno sviranje. Većina hrvatskih studenata (Tablica 1) ekspresivnost povezuje s emocijama pri čemu veći dio ispitanika (42 %) pod time podrazumijeva općenito svira-

nje s osjećajem, dok manji dio ispitanika (13 %) pod ekspresivnošću podrazumijeva uspostavljanje komunikacije s publikom putem izražavanja emocija pri izvođenju glazbe. Uz to, s obzirom na dobivene rezultate, dosta je prevalentna percepcija studenata da to znači fokusirati se na samu glazbu (38 %).

Rezultati se djelomično razlikuju od onih dobivenih u istraživanju od Lindström i suradnika (2003) na studentima iz Engleske, Italije i Švedske gdje studenti u najvećoj mjeri povezuju ekspresivnost s “prenošenjem emocija” na slušatelja publiku (44 %) što je kod nas bilo rangirano na trećem mjestu. Na drugom mjestu u istraživanju Lindström i suradnika (2003) je “fokus na samu glazbu” što je kod nas također na drugom mjestu. Na zadnjem mjestu kod stranih studenata je sviranje s osjećajem (16 %). Iako odgovori pokazuju različiti uzorak, i u stranom i u našem istraživanju je ekspresivnost povezana s emocijama, samo što kod nas studenti naglašavaju sviranje s osjećajem, dok strani studenti naglašavaju prenošenje osjećaja.

Da većina ispitanika pod glazbenom ekspresivnošću podrazumijeva izražavanje emocija, potvrđuju i rezultati koji ukazuju da 78 % ispitanika smatra da se putem glazbe najviše izražavaju emocije. U nešto manjem ali i dalje visokom postotku studenti smatraju da glazba može izraziti zvukovne obrasce (65 %), ljepotu (61 %), psihološko uzbuđenje ili opuštanje (60 %), iskustva koja se ne mogu opisati riječima (57 %), religioznost (53 %), osobne karakteristike (50 %), događaje i objekte (45 %), fizičke aspekte (41 %), socijalne uvjete (35 %) te muzičke običaje (29 %). Može se zaključiti da studenti više daju važnost internalnim faktorima (emocije, psihološko uzbuđenje...) nego li eksternalnim (zvukovni obrasci, muzički običaji...). Po tome su rezultati u skladu s onima od Lindstrom i suradnici (2003).

2. Problem: Ispitati svakodnevnu praksu vezanu za ekspresivnost

Tablica 2

Karakteristika izvođača koje ispitanici najviše cijene

	<i>Ekspresivnost</i>	<i>Tehničke vještine</i>	<i>Prisutnost na pozornici</i>	<i>Osobni stil</i>	<i>Osjećaj za ritam</i>	<i>Teorijsko znanje</i>
Rang	1	2	3	4	5	6

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 2 ispitani studenti iz Hrvatske najviše cijene ekspresivnost izvođača, a najmanje teorijsko znanje. Takvi su i rezultati istraživanja Lindstrom i suradnici (2003) na studentima glazbe iz Italije, Engleske i Švedske. Na veliku razliku u shvaćanju glazbene ekspresivnosti ukazuje razlika u rangiranju tehničkih vještina izvođača. Dok ih studenti iz Hrvatske stavljaju na drugo mjesto studenti iz navedenih zemalja ovu karakteristiku izvođača stavljaju na peto mjesto. Nadalje, studenti iz Hrvatske puno manje cijene osobni stil izvođača (4), dok je stranim studentima ova vrijednost na drugom mjestu, nakon glazbene ekspresivnosti izvođača.

Tablica 3*Procjena čestine ekspresivnog sviranja*

	<i>Nikad</i>	<i>Rijetko</i>	<i>Često</i>	<i>Uvijek</i>
Pokušavate li svjesno izraziti emocije dok izvodite glazbu?	9%	16%	52%	23%
Ako svjesno izražavate određenu emociju, osjećate li tu emociju dok svirate?	–	14%	71%	15%
Vjerujete li da izražavate određenu emociju dok svjesno o njoj razmišljate?	2%	26%	57%	15%
Osjećate li se slobodno interpretirati muzičko djelo prema vlastitim preferencijama?	2%	28%	61%	9%

Navedeni rezultati prikazani u Tablici 3 ukazuju da je većina ispitanih studenata u svojoj svakodnevnoj praksi često usmjerena na izražavanje emocija tijekom izvedbe. Dok ukupno 75% ispitanika smatra da često (52%) ili uvijek (23%) svjesno izražava emocije pri izvođenju glazbe, čak njih ukupno 86% procjenjuje da isto tako često ili uvijek osjeća tu emociju dok svira. Uz to, ukupno 72% ispitanika smatra da često ili uvijek izražava određenu emociju upravo dok svjesno o njoj razmišlja. Važno je isto tako istaknuti da se ukupno 70% studenata često ili uvijek osjeća slobodno pri interpretaciji glazbe u skladu sa svojim osobnim preferencijama, a ne preferencijama nastavnika. Slični su rezultati dobiveni u istraživanju Lindstromi suradnika (2003), iako se tamo čak nešto više (86%) studenata osjeća većinom slobodno interpretirati djelo prema svojim preferencijama.

Tablica 4*Deskriptivna statistika i tablica korelacija promatranih varijabli*

		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Vlastita samoprocjena ekspresivnog sviranja	r	–	0.21*	0.07	–0.04	0.04	0.35**
	p		0.04	0.48	0.71	0.72	0.001
Svjesno izražavanje emocija	r		–	0.17	0.004	0.05	0.21*
	p			0.13	0.97	0.63	0.05
Vrijeme utrošeno na vježbanje ekspresivnosti	r			–	0.36**	–0.13	0.03
	p				0.001	0.25	0.75
Koliko nastavnik podučava ekspresivnost	r				–	–0.01	0.01
	p					0.92	0.96
Vrijeme utrošeno na vježbanje tehničkih vještina	r					–	–0.01
	p						0.95
Zanesenost tijekom sviranja	r						–
	p						
Aritmetička sredina		6.44	2.87	48.86%	61.93%	58.28%	4.09
Standardna devijacija		1.88	0.91	21.14	23.14	21.63	0.47
Raspon		0–10	1–4	0–100%	0–100%	0–100%	1–5

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 4 može se vidjeti da studenti na skali od 0–10 procjenjuju svoju ekspresivnost pri izvođenju glazbe $M = 6.44$ ($sd = 1.86$), što je relativno visoko. Uz to navode da više vremena provode za uvježbavanje tehničkih vještina (58.28 %) nego na uvježbavanje ekspresivnog sviranja (48.86 %). Studenti navode da ih nastavnik podučava ekspresivnom izvođenju u prosjeku 62 % vremena, te ih većina (86 %) procjenjuje tu količinu dovoljnom. Unatoč tome, 76 % studenata svjesno je važnosti ekspresivnosti pri izvođenju glazbe te bi željelo više vremena trošiti na uvježbavanje ekspresivnog izvođenja. Pri usporedbi dobivenih rezultata s rezultatima istraživanja Lindström i suradnika (2003) studenti iz Engleske, Italije i Švedske, strani studenti provode sličnu količinu vremena u uvježbavanje tehničkih vještina (55 %) i na uvježbavanje ekspresivnog sviranja (51 %).

Prema dobivenim rezultatima prikazanim u tablici 3. postoji povezanost između vremena koliko je nastavnik poučavao ekspresivno izvođenje i vremena koje su studenti proveli u uvježbavanju ekspresivnosti no ne postoji povezanost vremena provedenog u vježbanju tehničkih vještina sa vremenom provedenim u vježbanju ekspresivnosti ili koliko je nastavnik poučavao ekspresivnost.

3. Problem: Ispitati Povezanost glazbene ekspresivnosti i zanesenosti glazbom

Studenti procjenjuju da vrlo često doživljavaju zanesenost tijekom sviranja ($M = 4.09$; $SD = 0.47$; raspon = 1–5). Zanesenost tijekom sviranja se pokazala povezanom s vlastitom samoprocjenom ekspresivnog sviranja ($r = 0.35$; $p < 0.01$) i sa svjesnim izražavanjem emocija tijekom sviranja ($r = 0.21$; $p < 0.05$). Zanesenost tijekom sviranja nije se pokazala povezana ni s vremenom utrošenim na vježbanje ekspresivnosti ($r = 0.03$; $p = nz$) ni s vježbanjem tehničkih vještina ($r = -0.01$; $p = nz$). Također, vrijeme utrošeno na vježbanje ekspresivnosti i na vježbanje tehničkih vještina se isto tako nisu pokazala povezanim ($r = -0.13$; $p = nz$).

4 Rasprava

Prvi problem ovog rada bio je ispitati koncepciju ekspresivnosti studenata glazbe. Pretpostavljeno je da će studenti konceptualizirati glazbenu ekspresivnost prvenstveno kroz emocije (H1) što je i potvrđeno. Najviše studenata pod ekspresivnošću podrazumijeva sviranje s osjećajem te na pitanje što glazba može izraziti u najvećoj mjeri navode osjećaje. Svi navedeni rezultati u skladu su s GERMS modelom (Juslin, 2003) po kojem je glazbena ekspresivnost multidimenzionalni fenomen od kojih je jedna od sastavnica prenošenje i pobuđivanje emocija. Općenito je prihvaćeno stajalište da glazba može i izraziti emocije i izazvati emocionalne reakcije kod slušatelja (npr. Gabrielsson, 2001–2002; Juslin i Sloboda, 2010) što podupiru i novija istraživanja iz neuroznanosti (Koelsch, 2014; Vuilleumier i Trost, 2015). To je također i u skladu s navedenim pristupom glazbi kao ekspresivnom mediju koji izvođaču pruža mogućnost neverbalne komunikacije i izražavanja emocija opisujući ga pritom kao “jezik mocija” (Eerola i Vuoskoski, 2013; Mithen, 2006).

Drugi problem ovoga rada bio je ispitati svakodnevnu praksu vezanu za ekspresivnost. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da većina studenata glazbe cijeni ekspresivnost, pokušava svjesno izraziti emocije dok izvodi glazbu i osjeća se slobodno u interpretaciji glazbenog djela što potvrđuje hipoteze H2, H3 i H4. Dobiveni rezultati sukladni su onima koje su dobili Lindstrom i suradnici (2003) na studentima konzervatorija u Engleskoj, Italiji i Švedskoj.

Prema rezultatim provedenih istraživanja ekspresivnost predstavlja jedna od najvažnijih aspekata glazbene izvedbe (Juslin, 2013; Woody, 2000) što očito naši studenti prepoznaju i cijene. Procjenjuju da više vremena provode uvježbavajući tehničke vještine te bi voljeli više vježbati ekspresivnost (H5). Studenti procjenjuju da oko 62 % vremena nastavnici podučavaju ekspresivnost, što ukazuje da nastavnici na Muzičkoj akademiji u Zagrebu imaju pozitivno stajalište spram podučavanja ekspresivnog izvođenja kod studenata koji su isto tako svjesni važnosti ekspresivnosti pri izvođenju glazbe. Iako strana istraživanja pokazuju da je ekspresivno izvođenje jedva podučavano u ranom glazbenom školovanju, a tek djelomično na konzervatorijima (Karlsson i Juslin, 2008; McPhee, 2011), dobiveni rezultat je u skladu sa stajalištem prema kojem razina podučavanja ekspresivnog izvođenja prije svega ovisi o uvjerenju te tumačenju i shvaćanju nastavnika (Laukka, 2004).

Rezultati pokazuju da postoji povezanost između vremena koliko je nastavnik podučavao ekspresivno izvođenje i vremena koje su studenti proveli u uvježbavanju ekspresivnosti čime je potvrđena hipoteza (H6). To bi značilo da nastavnikovo naglašavanje važnosti ekspresivnosti, potiče vrednovanje i vježbanje ekspresivnosti kod studenata. Danas su glazbene akademije prije svega usmjerene na obrazovanje budućih reproduktivnih umjetnika pri čemu se osobita pozornost usmjerava na razvoj praktičnih vještina i tehničke spretnosti budućih glazbenika dok se vrlo malo pažnje posvećuje kreativnim i stvaralačkim aktivnostima u okviru njihovog glazbenog obrazovanja (Bačlija Sušić, Habe i Kudek Mirošević, 2019). Ovaj nam podatak ukazuje koliko je bitno da nastavnici to osvješćuju i potiču kod studenata. S druge strane, pokazalo se da ne postoji povezanost vremena provedenog u vježbanju tehničkih vještina sa vremenom provedenim u vježbanju ekspresivnosti ili koliko je nastavnik podučavao ekspresivnost. Za očekivati bi bilo da je vrijeme provedeno u vježbanju ekspresivnosti negativno povezano s vježbanjem tehničkih vještina, ali očito nije tako. To nam govori da studenti i dalje vježbaju svoje tehničke vještine, uz vježbanje ekspresivnih, vjerojatno ovisno o djelu na kojem rade.

Treći problem bio je ispitati povezanost ekspresivnosti i zanesenosti. Pokazalo se da studenti vrlo često doživljavaju zanesenost tijekom sviranja što je u skladu s ranijim istraživanjima (Olčar, 2019). Zanesenost i ekspresivno sviranje su se pokazali pozitivno povezanim (H7) kao što smo i očekivali s obzirom da je za izražajnu izvedbu potrebna duboka koncentracija (Dogantan-Dack, 2014). Zanesenost tijekom sviranja se pokazala povezanom s vlastitom samoprocjenom ekspresivnog sviranja (H8) što je također u skladu s očekivanjima. Naime, emocionalni angažman izvođača s obzirom na glazbu koju izvodi može imati presudnu ulogu u pripremi izražajne izvedbe (Van Zijl i Sloboda, 2011), no on treba biti kontroliran jer nekontrolirani emocionalni angažman može remetiti usmjerenu koncentraciju koja je izvođačima potrebna za spontane, kreativne i izražajne izvedbe (Foxcroft i Panebianco-Warrens, 2012). Dobiveni rezultati svjesnog izražavanja emocija studenata tijekom izvođenja glazbe mogu se povezati sa stajalištem

koje navode Bloom i Skutnick Henley (2005) prema kojem se kao jedan od ključnih prediktora sklonosti postizanja stanja zanesenosti pri glazbenoj izvedbi ističe želja izvođača da doživi i izrazi osjećaje putem glazbe.

Zanesenost tijekom sviranja nije se pokazala povezana ni s vremenom utrošenim na vježbanje ekspresivnosti ni s vježbanjem tehničkih vještina (H9). Takvi rezultati nisu u skladu s očekivanjima (Marin i Bhattacharya, 2013), no moguće je da s obzirom na to da su svi ispitanici studenti Muzičke akademije koji već imaju razvijene vještine, praktična iskustva i s lakoćom postižu stanje zanesenosti te se stoga ta povezanost nije pokazala značajnom.

5 Zaključna razmatranja

Iako su provedena brojna istraživanja o odnosu između glazbene strukture i emocionalnog izraza, odnosno o tome kako različiti čimbenici u glazbenoj strukturi glazbenog djela utječu na percipiranu emocionalnu ekspresiju, neki autori smatraju da ovo područje s aspekta izvođača, još treba biti istraženo (Van Zijl i Sloboda, 2011). Za razliku od tradicionalnog uvjerenja prema kojem prenošenje vještina ekspresivnog načina izvođenja na učenika i studenta brojni nastavnici još uvijek smatraju oblikom složenog, tzv. prešutnog znanja koje je teško prenosivo (Juslin, 2003; Juslin i sur., 2006), nastavnici trebaju biti upoznati s postojećim načinima prenošenja ovih vrijednosti (Woody, 2006). Isto tako, od njih se očekuje da tijekom svog glazbeno-pedagoškog rada ujedno pronalaze i nove načine njihovog poticanja te prenošenja na učenike i studente jer “dobar metodičar mora ne samo poznavati postojeće nastavne metode, nego treba umjeti prema konkretnim prilikama i odgojnim potrebama izumiti i nove” (Polić, 2006, str. 23).

Daljnja istraživanja u ovom području doprinijela bi obogaćivanju i razumijevanju teorije vezane uz ovaj problem, odnosno znanstveno utemeljenom razumijevanju ekspresivnog izvođenja što bi isto tako imalo daljnje implikacije na glazbeno-pedagošku praksu i prenošenje ovih vještina i sposobnosti na učenike i studente glazbe.

Blaženka Bačlija Sušić, PhD, Diana Olčar, PhD

Emotional Expressiveness of Music – Students’ Perception

When observing music as an expressive medium that, in addition to the possibility of nonverbal communication, provides the performer with the ability to express emotions, the concept of expressiveness is often implied and identified with the emotional aspect of performance.

It has been found that the emotional effects of music are the most important reason for participating in musical activities (Juslin and Laukka, 2004; Sloboda and O’Neill, 2001). At the same time, listeners expect and appreciate most such an emotional performance from the performer (Gabrielsson and Lindström, 1995). Although it represents one of the most important aspects of quality performance, the transmission and promo-

tion of these values is neglected in educational practice, especially at the lower level of music education (Karlsson and Juslin, 2008; McPhee, 2011).

An important contribution to the conceptualization of the very concept of performance expressiveness is a multidimensional construct – the so-called GERMS model (Juslin, 2003), which observes the concept of expressiveness through five fundamental aspects. In addition to the emotional aspect that emphasizes emotional expression and the transmission of emotions to listeners (emotional expression), this model also includes: understanding the concept of the structure of the musical piece (generative rules); limitations regarding motor precision and the technical aspect of performance (random fluctuations); its principles of movement in accordance with the natural, biological model of human movement related to changes in tempo; and the stylistic aspect (stylistic unexpectedness) that gives the performer the opportunity to diverge from stylistic conventions in expressing emotions during performance.

With the aim of improving understanding and finding new ways of transmitting and promoting expressive performance among music students, the paper examines their opinion and perception of performance expressiveness. As the most important factor influencing the transmission and promotion of emotional expressiveness to pupils and students of music education, the teacher's interpretation and understanding of the concept of musical expressiveness is emphasized (Laukka, 2004). The approach to this problem is twofold. On the one hand, it is seen as a form of complex, so-called tacit knowledge which is difficult to pass on to students (Juslin, 2003; Juslin et al., 2006) when understanding giftedness as an innateness that cannot be taught (Woody, 2006). On the other hand, given the importance of the emotional expressiveness of musical performance (Williamon, 2014; Woody, 2000), it emphasizes the need to understand this phenomenon in the context of music education and find new ways of promoting it among pupils and students. Taking into account the emotional engagement of performers and their desire to experience and express feelings through music (Bloom and Skutnick Henley, 2005), the performers' emotional expressiveness in relation to the state of flow is observed in the research. In a state of flow, the person is fully concentrated on the task, which leads to a combination of consciousness and activity, loss of self-awareness, an altered sense of time and sense of control (Csikszentmihalyi et al., 2005; Nakamura and Csikszentmihalyi, 2002).

Within the theoretical framework, the research paper starts from the following problems: the concept of expressiveness of music students, expressiveness in performing music in their daily practice, and the connection between expressiveness in music performance and flow. The adapted questionnaire by Lindström, Juslin, Bresin and Williamon (2003) was used in the research to examine students' opinions and perceptions of musical expressiveness. The questionnaire consists of three parts:

- conceptualization of expressiveness,
- expressiveness in everyday practice, and
- expressiveness in teaching music.

In addition, a Swedish questionnaire (SFPQ; Ullen et al., 2012) was used to measure flow, which was adapted to measure flow during music performance. The sample included 90 students of the Music Academy in Zagreb ($N = 90$) with an average age of 19.5 (ages 16–33), with 52 % being female.

The obtained results concerning the first research problem indicate that in the conceptualization of the concept of musical expressiveness the students focused on the emotional aspect of expressive performance, which includes performing with emotions and expressing emotions through musical performance.

This is consistent with the multidimensional GERMS model (Juslin, 2003) which emphasizes, as one of the components of expressive performance, the emotional aspect of expressiveness, and which is also recognized in recent research in neuroscience (Koelsch, 2014; Vuilleumier and Trost, 2015).

The second problem examined by this research paper is everyday practice related to expressiveness. The results show that most music students appreciate expressiveness, try to consciously express emotions while performing music, and feel free to interpret a piece of music.

The results obtained are consistent with those obtained by Lindstrom et al. (2003) among conservatory students in England, Italy and Sweden. According to research, expressiveness is one of the most important aspects of musical performance (Juslin, 2013; Woody, 2000), which is in line with the opinions and values of our student participants. They estimate that they spend more time practicing technical rather than expressive skills, and that they would like to practice expressiveness more. Students estimate that teachers spend about 62% of the time teaching expressiveness, which indicates that teachers at the Music Academy in Zagreb have a positive attitude towards teaching expressive performance to students.

Although some research shows that expressive performance is barely taught in early music schooling, and only partially at conservatories (Karlsson and Juslin, 2008; McPhee, 2011), the obtained result is consistent with the view that the level of teaching expressive performance depends primarily on the beliefs, interpretation and understanding of teachers (Laukka, 2004).

The results show that there is a correlation between the time a teacher spent teaching expressive performance and the time the students spent practicing expressiveness. It can be concluded that the teacher's emphasis on the importance of expressiveness promotes the evaluation and practice of expressiveness in students. Today, music academies are primarily focused on the education of future reproducing artists, with special attention focused on the development of practical and technical skills of future musicians, while very little attention is paid to creative activities within their music education (Bačlija Sušić et al., 2019). Because of that, it is important for teachers to make students aware of expressive skills and encourage them. On the other hand, it has been established that there is no correlation between the time spent practicing technical skills and the time the teacher spent teaching expressiveness. A negative correlation was expected between the time spent in expressiveness training versus technical skills training, but the results did not confirm it. Students most likely continue to practice their technical skills in addition to practicing expressive skills, probably depending on the nature of the musical piece they are working on.

The third problem was to examine the association between expressiveness and flow. It has been shown that students very often experience flow while playing, which is in line with previous research (Olčar, 2019).

Flow and expressive playing proved to be positively related as we expected, given that expressive performance requires deep concentration (Dogantan-Dack, 2014). Flow while playing proved to be related to the self-assessment of expressive playing.

Namely, the emotional engagement of the performer during the music performance can play a crucial role in the preparation of expressive performance (Van Zijl and Sloboda, 2011). According to Foxcroft and Panebianco-Warrens (2012), it needs to be controlled because uncontrolled emotional engagement can disrupt the focused concentration that performers need for spontaneous, creative and expressive performances.

Although the obtained results indicate that students and teachers at the Music Academy in Zagreb recognize the importance of the emotional aspect of expressive performance, it is still necessary to further promote an understanding of the importance of this phenomenon. This is especially important in the contemporary context in which the audience's interest in classical music is declining.

Therefore, in order to satisfy the interests of the audience, which expects the performer to be emotionally expressive during the performance (Gabrielsson and Lindström, 1995), it is important to constantly work on finding new ways to promote expressive performance in music students. Given the results of previous research, which show that very little attention is paid to teaching expressive performance to students during early music education, and only partially at conservatories (Karlsson and Juslin, 2008; McPhee, 2011), that kind of performance needs to be developed from the very beginnings of music education. It is important to develop an awareness of the importance of these values among music students as future music pedagogues, who will later encourage and develop expressive performance among their own students. Teachers at higher education institutions are expected to introduce students to the existing ways of transmitting and promoting these values to their future students, and to find new teaching methods and ways to encourage expressive music performance.

The obtained results have implications for education in terms of the development and understanding of theory, and a better understanding and recognition of the importance of expressive performance in contemporary music-pedagogical practice.

LITERATURA

1. Bačlija Sušić, B., Habe, K. in Kudek Mirošević, J. (2019). The role of improvisation in higher music education. V: Gómez Chova, L., López Martínez, A. in Candel Torres, I. (ur.). *Proceedings of 12th International conference of education, research and innovation conference (ICERI) 2019* (str. 4473-4482). Sevilja, Španjolska: IATED Academy. Pridobljeno dne 20.11.2020 s svetovnega spleta: <https://library.iated.org/publications/ICERI2019>.
2. Bloom, A.J. in Skutnick-Henley, P. (2005). Facilitating flow experiences among musicians. *The American Music Teacher*, 54(5), 24.
3. Csikszentmihalyi, M. (1975/2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. 2. izd. San Francisco, CA: Jossey Bass.
4. Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. in Nakamura, J. (2005). Flow. V: Elliot, A. (ur.). *Handbook of Competence and Motivation* (str. 598–608). New York: The Guilford Press.
5. Dogantan-Dack, M. (2014). Philosophical reflections on expressive music performance. V: Fabian, D., Timmers, R. in Schubert, E. (ur.). *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures* (str. 1–21). Oxford: Oxford University Press.

6. Eerola, T. in Vuoskoski, J.K. (2012). A review of music and emotion studies: Approaches, emotion models, and stimuli. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 307–340.
7. Foxcroft, C. in Panebianco-Warrens, C. (2012). Exploring the role of the performer's emotional engagement with music during a solo performance. V: *The 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Thessaloniki, Greece.
8. Gabrielsson, A. (2001–2002). Emotion perceived and emotion felt: Same or different? *Musicae Scientiae, Spec Issue* (str. 123–147). Pridobljeno dne 20.11.2020 s svetovnega spleta: <https://doi.org/10.1177/10298649020050S105>.
9. Gabrielsson, A. in Juslin, P.N. (2003). *Emotional expression in music*. Oxford: Oxford University Press.
10. Gabrielsson, A. in Lindström, S. (1995). Can strong experiences of music have therapeutic implications? V: Stainberg, R. (ur.). *Music and the mind machine* (str. 195–202). Berlin, Heidelberg: Springer.
11. Goebel, W., Dixon, S., De Poli, G. idr. (2008). Sense in expressive music performance: Data acquisition, computational studies, and models. V: Polotti, P. (ur.). *Sound to sense-sense to sound: A state of the art in sound and music computing* (str. 195–242). Berlin: Logos Verlag.
12. Juslin, P.N. (2001). Communicating emotion in music performance: A review and a theoretical framework. V: Juslin, P.N. in Sloboda, J.A. (ur.). *Series in affective science. Music and Emotion: Theory and Research* (str. 309–337). Oxford: Oxford University Press.
13. Juslin, P.N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273–302.
14. Juslin, P.N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266.
15. Juslin, P.N. in Isaksson, S. (2014). Subjective criteria for choice and aesthetic judgment of music: A comparison of psychology and music students. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 179–198.
16. Juslin, P.N. in Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research*, 33(3), 217–238.
17. Juslin, P. in Lindström, E. (2016). Emotion in music performance. V: Hallam, S., Cross, I. in Thaut, M. (ur.). *The Oxford handbook of music psychology* (str. 597–613). 2. izd. Oxford: Oxford University Press.
18. Juslin, P.N., Karlsson, J., Lindström, E. idr. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 79–95.
19. Juslin, P.N. in Sloboda, J.A. (2010). The past, present, and future of music and emotion research. V: Juslin, P.N. in Sloboda, J.A. (ur.). *Series in affective science. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (str. 933–955). Oxford: Oxford University Press.
20. Karlsson, J. in Juslin, P.N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of music*, 36(3), 309–334.
21. Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170–180. Pridobljeno dne 20.11.2020 s svetovnega spleta: <https://doi.org/10.1038/nrn3666>.
22. Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), 45–56.
23. Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R. idr. (2003). Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 23–47.
24. Marin, M.M. in Bhattacharya, J. (2013). Getting into the musical zone: trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. *Frontiers in Psychology*, 4, 853.
25. McPhee, E.A. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journal of Music Education*, 29(4), 333–346.
26. Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Cambridge: Harvard University Press.

27. Nakamura, J. in Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. V: Snyder, C.R., Lopez, S.J. (ur.). Handbook of Positive Psychology (str. 89–105). New York: Oxford University Press.
28. Olčar, D. (2019). Personality Traits as Predictors of Domain Specific Flow Proneness. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences – EpSBS, 72, 86–99.
29. Persson, R.S. (1993). The Subjectivity of Musical Performance: An Exploratory Music-Psychological Real World Enquiry Into the Determinants and Education of Musical Reality [Doktorska disertacija]. Pridobljeno dne 15.11.2020 s svetovnega spleta: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:278485/FULLTEXT01.pdf>.
30. Polić, M. (2006). Činjenice i vrijednosti. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
31. Rostwall, A.L. in West, T. (2001). Interaktion och Kunskapsutveckling—en studie av frivillig musikundervisning. (Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning). Stockholm: Kungliga Musikhögskolani.
32. Sawyer, R.K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. Psychology of music, 34(2), 148–165.
33. Seham, A.E. (2001). Whose improv is it anyway?: Beyond Second City. Jackson: University Press of Mississippi.
34. Sloboda, J.A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. V: Ericsson, K. A. (ur.). The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games (str. 107–126). New York: Psychology Press.
35. Sloboda, J.A. in Juslin, P.N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. V: Juslin, P.N. in Sloboda, J.A. (ur.). Series in affective science. Music and Emotion: Theory and Research (str. 71–104). Oxford: Oxford University Press.
36. Sloboda, J.A. in O’Neill, S.A. (2001). Emotions in everyday listening to music. V: Juslin, P.N. in Sloboda, J.A. (ur.). Series in affective science. Music and Emotion: Theory and Research (str. 415–429). Oxford: Oxford University Press.
37. Ullén, F., de Manzano, O., Almeida, R. idr. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. Personality and Individual Differences, 52, 167–172. Pridobljeno dne 15.11.2020 s svetovnega spleta: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.003>.
38. Van Zijl, A.G. in Sloboda, J. (2011). Performers’ experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. Psychology of Music, 39(2), 196–219.
39. Vuilleumier, P. in Trost, W. (2015). Music and emotions: from enchantment to entrainment. Annals of the New York Academy of Sciences, 1337(3), 212–222.
40. Williamon, A. (2014). Implications for education. V: Fabian, D., Timmers, R., Schubert, E. Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures (str. 348–352). Oxford: Oxford University Press.
41. Woody, R.H. (2006). The effect of various instructional conditions on expressive music performance. Journal of Research in Music Education, 54(1), 21–36.
42. Young, V, Bunvell, K., Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. Music Education Research, 5, 139–155.

Dr. Blaženka Bačlija Sušić (1969), docentka na Učiteljski fakulteti Sveučilišta v Zagrebu.
Naslov/Address: Ivana Mažuranića 3. odv. 5a, 10430 Samobor, Hrvatska
Telefon/Telephone: (+385) 098 136 00 10
E-mail: blazenka.baclijasusic@ufzg.hr

Dr. Diana Olčar (1983), docentka na Učiteljski fakulteti Sveučilišta v Zagrebu.
Naslov/Address: Balokovićeva 3, 10000 Novi Zagreb, Hrvatska
Telefon/Telephone: (+385) 098 934 28 07
E-mail: diana.olcar@ufzg.hr