

UČITELJI IN RAVNATELJI SLOVENSКИH GLASBENIH ŠOL O GLASBENEM IZOBRAŽEVANJU UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

*MUSIC EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND PRINCIPALS IN SLOVENIAN
MUSIC SCHOOLS*

IRENA LESAR

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
irena.lesar@pcf.uni-lj.si

ANDREJA MARČUN KOMPAN

Glasbena šola Domžale
andreja.marcun-kompan@guest.arnes.si

SABINA AUTOR

Pedagoški inštitut
sabina.autor@pei.si

Izvilleček: Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) v glasbenih šolah z javnoveljavnim programom je v Sloveniji raziskovalno precej spregledano. Zato pričujoča raziskava do neke mere zapolni to vrzel, saj omogoča vpogled v to, kaj o tem menijo učitelji/-ce in ravnatelj/-ce javnih glasbenih šol. V tem prispevku bodo predstavljeni izsledki kombinirane raziskave (anketna vprašalnika za učitelj(ic)e ($n = 185$) in ravnatelj(ic)e ($n = 32$) ter dve študiji primera glasbenih šol) o sprejemnih preizkusih, izkušnjah pedagoškega dela učiteljev z UPP in seznanjenosti z glasbenim izobraževanjem UPP. Ugotovitve kažejo, da le desetina vprašanih ocenjuje, da sprejemni preizkusi dopuščajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti UPP. Večina učiteljev z izkušnjo poučevanja UPP je imela težave pri poučevanju UPP. Posebej relevantna pa je ugotovitev, da se kar dve petini učiteljev ne čuti kompetentne za poučevanje katere koli skupine UPP.

Ključne besede: glasbeno izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, učitelji glasbenih šol, ravnatelj glasbenih šol, sprejemni preizkusi, izkušnje poučevanja, izobraževanja in usposabljanja učiteljev

Abstract: The musical education of students with special educational needs (SEN students) in music schools has been largely neglected in Slovenian research. The present study fills this gap to a certain extent by providing an insight into the opinions of teachers and principals of music schools with a public programme. This paper presents the results of a combined survey (questionnaires for teachers ($n=185$) and principals ($n=32$) and two case studies of music schools) on entrance exams, the respondents' experiences with

SEN students, and their competence in teaching SEN students. The results show that only one tenth of the respondents believe that entrance exams provide sufficient opportunities to adapt musical assessment of SEN students. Most of the teachers with experience teaching SEN students had experienced difficulties in teaching these students. Particularly relevant is the finding that two fifths of the teachers did not feel able to teach any group of SEN students.

Keywords: music education, students with special educational needs, music school teachers, music school principals, entrance exams, teaching experience, teacher education and training

UVOD

Vprašanje glasbenega izobraževanja učencev¹ s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) v javnih glasbenih šolah (v nadaljevanju GŠ) je v javnosti postalo odmevnejše v letu 2022 po objavi *Priporočila Zagovornika načela enakosti glede spremembe oziroma dopolnitve Zakona o glasbenih šolah* (Zagovornik načela enakosti, 2022).² Kljub temu pa pregled znanstvenih objav pokaže, da so na diskriminatornost oz. nezadostno pravno urejenost vpisa v določene programe GŠ v zadnjem desetletju opozarjale že številne raziskovalke (Marčun Kompan, 2019; Peklaj, 2010; Piber, 2016; Smolej Fritz, 2010).

Sprememba Zakona o glasbenih šolah v delu, ki ureja vpis v program Glasba, ko je predhodno treba opraviti sprejemni preizkus, je le en, nedvomno zelo pomemben vidik, toda zagotovo nezadosten za glasbeno izobraževanje UPP. Poleg pravnega argumenta omogočanja dostopa do javne dobrine, kamor osnovno glasbeno izobraževanje sodi in bi ga kot podpisniki številnih mednarodnih dokumentov (npr. *Konvencija o otrokovih pravicah*, *Konvencija o pravicah invalidov*, *Salamanška izjava*) morali zagotavljati, je treba upoštevati tudi pedagoške argumente. Med njimi je »načelo inkluzije«, kot to zapiše Zagovornik načela enakosti (2022), ki predpostavlja jasnejše opredeljevanje samega pojmovanja inkluzivnosti na nacionalni ravni. Ali drugače, za kakovostno udejanjanje inkluzivnosti bo treba zagotoviti osnovne pogoje na sistemski in institucionalni ravni, ki bodo učitelje podprli pri udejanjanju tega načela pri vsakodnevnem pedagoškem delu. To pomeni, da bo treba na nacionalni ravni oblikovati koncept inkluzivnosti, ki bo nadalje temelj premislekom o normativih, standardih, financiranju, kurikulumu, ocenjevanju napredovanja učencev in učiteljev ter izobraževanju in usposabljanju pedagoškega kadra – če našte-

1 V nadaljevanju uporabljamo moški spol kot spolno nezaznamovano obliko.

2 Pričujoči članek je nastal v okviru raziskave Inkluzivno glasbeno šolstvo (2022-2023) na Pedagoškem inštitutu, ki jo je naročilo ter financiralo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

jemo le najključnejše sistemsko pogojene vidike, med katerimi so nekateri trenutno nespodbudni za delo z UPP v GŠ (npr. merila za napredovanje učiteljev v nazive, ki dajejo prednost rezultatom učencev GŠ na različnih tekmovanjih, ne vrednotijo pa drugega pedagoškega dela, ki prispeva k izjemnim individualnim napredkom) (Lesar, 2023).

V prispevku bomo pozornost namenili določenim sistemskim vidikom, ki po oceni ravnateljev in učiteljev iz slovenskih javnih GŠ o(ne)mogočajo udeležanje inkluzivnosti, ter njihovim izkušnjam dela z UPP. Pred tem pa bomo na hitro predstavili nekatere konceptualne in raziskovalne ugotovitve, relevantne za preučevano temo.

Zakaj vključevati učence s posebnimi potrebami v javne glasbene šole?

Enega od temeljnih razlogov smo omenili že v uvodnem razmisleku, in sicer ker so slovenske GŠ javna dobrina in naj bi omogočale osnovno glasbeno izobraževanje z namenom, da se bodo posamezniki po zaključku bodisi ljubiteljsko glasbeno udeleževali ali/in nadaljevali svojo profesionalno pot (Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1), 2006, 2. člen). Ker podatkov o vključenosti UPP v javne GŠ na nacionalni ravni ne zbiramo, so edini dostopni in relevantni podatki tisti, ki jih je v svoji doktorski raziskavi pridobila Andreja Marčun Kompan (2019, str. 218–220), ko je ugotovila, da je bil v šol. letu 2015/16 delež UPP v GŠ le 0,25 %, medtem ko je bilo v preučevanem letu v večinskih šolah vključenih 5,9 % osnovnošolcev s statusom UPP.

Toda glasbeno izobraževanje ni obvezno, kot to velja za osnovnošolsko izobraževanje, temveč je omogočeno tistim, ki izrazijo interes po tovrstnem izobraževanju in na sprejemnem preizkusu pokažejo določeno raven glasbene nadarjenosti. Tu pa se pojavijo različne dileme: (a) ali je interes UPP za glasbeno izobraževanje manjši, podoben ali večji v primerjavi z interesom učencev brez posebnih potreb; nadalje, (b) ali so glasbene sposobnosti pri UPP nižje, enake ali višje kot pri učencih brez posebnih potreb; in nenazadnje, (c) ali so sprejemni preizkusi dovolj subtilno izvedeni, da čim objektivneje, zanesljiveje in veljavneje ocenijo glasbene sposobnosti tudi pri UPP?

Ker o interesu za glasbeno izobraževanje UPP nismo izsledili raziskav, tega vidika ne moremo tematizirati. Obstajajo pa nekatere raziskave o glasbenih sposobnostih določenih skupin UPP, ki ugotavljajo, da je npr. pojavnost absolutnega posluha pri učencih z avtistično motnjo med 5 in 11 % (Romani idr., 2021), da je precej učiteljev pri teh učencih prepoznalo glasbeni talent (Hourigan in Hourigan, 2009) in da so učenci z avtistično motnjo enako ali celo uspešnejši pri glasbenem izobraževanju kot učenci, ki posebnih potreb nimajo (Applebaum idr., 1979). Nadalje smo zasledili raziskave, ki ugotavljajo, da imajo učenci z ADHD (s kinestetično motnjo in motnjo pozornosti) lahko boljše glasbene sposobnosti na področju melodičnega in ritmičnega posluha (Raviotta in Raviotta, 2018a) ter so lahko na glasbenem področju nadpovprečno us-

pešni, saj naj bi imeli sposobnost hiperosredotočenosti, glasbene pasaže oz. tehnično zahtevnejše dele skladb naj bi si zapomnili in obvladovali skozi mišični spomin (Raviotta in Raviotta, 2018b). Tudi pri učencih s specifičnimi učnimi težavami sta Raviotta in Raviotta (2018a) ugotovila, da imajo lahko boljše glasbene sposobnosti na področju melodičnega posluha pa tudi na področju ritma in da so bile sposobnosti na slušnem področju razvitejše pri učencih z disleksijo, medtem ko so imeli učenci brez primanjkljajev boljše ritmične sposobnosti (Overy idr., 2003). Sacks (2007) je pri slepih in slabovidnih učencih ugotovil, da je zelo pogost absolutni posluh. Na podlagi teh ugotovitev in dejstva, da reprezentativnih raziskav, ki bi vključevale vse podskupine UPP, ni zaslediti, v besedilu izhajamo iz predpostavke, da so glasbene sposobnosti med UPP podobno razpršene kot med osebami brez posebnih potreb oz. da posebne potrebe in glasbena nadarjenost ne korelirajo negativno.

Glede sprejemnih preizkusov je Zagovornik načela enakosti (2022) opozoril, da mora zakonodajalec v zakonu predvideti prilagoditve pri vpisu za UPP, v nasprotnem primeru bo Zakon o glasbenih šolah še nadalje omogočal diskriminacijo. Ob tej formalni zahtevi se poraja temeljno vprašanje, kako pri otrocih čim objektivneje in čim bolj nepristransko meriti glasbene sposobnosti nasploh, če vemo, da je izraznost slednjih močno pogojena z okoljem, v katerem otrok odrašča, v smislu, koliko je izpostavljen glasbeno bogatemu okolju. V trenutnem Zakonu o glasbenih šolah (ZGla-UPB1) (2006) je v 23. členu (sprejemni preizkus) zapisano takole:

Vpis v glasbene šole se opravi na podlagi opravljenega sprejemnega preizkusa. Ne glede na določilo prvega odstavka tega člena je vpis v program predšolske glasbene vzgoje in v program glasbene in plesne pripravnice mogoč brez sprejemnega preizkusa. Sprejemni preizkus opravljajo učenci pred vpisom. Vsebino sprejemnega preizkusa in druge podrobnosti določa izobraževalni program. Komisijo za sprejemni preizkus in njene naloge določi ravnatelj šole.

Ker vsebinske zahteve in načini preverjanja na sprejemnih preizkusih niso formalno določeni, načini preverjanja glasbenih sposobnosti v slovenskih glasbenih šolah niso poenoteni.

Glasbene vsebine, ki se najpogosteje izpostavljajo v fazi sprejemnih preizkusov, so:

- izvajanje ritmičnih in melodičnih vzorcev po metodi imitacije;
- petje poljubno izbrane otroške/ljudske pesmi;
- preverjanje notranjih slušnih zaznav ritmičnih ali/in melodičnih vsebin.

[Zadnik, 2011, str. 119]

Na sprejemnem preizkusu učitelji v zelo kratkem času ocenijo primernost posameznega kandidata za sprejem v GŠ. Ob tem seveda ostaja odprto vprašanje, ali na ta način dejansko lahko objektivno merimo glasbene sposobnosti otrok, in sicer ne le zaradi pomisleka, ali je to res objektivno in zanesljiv na-

čin ocenjevanja glasbenih sposobnosti, pač pa tudi zaradi znanega dejstva, da je razvitost zmožnosti petja, posnemanja in tudi glasbenega spomina močno pogojena z okoljem, v katerem otrok odrasča (Ebin, 2015; Glasbeni center Edgar Willems, b. l.), kot tudi z morebitnimi specifičnostmi delovanja njegovega telesa. O(ne)mogočanje dostopanja do javnega izobraževanja na temelju dejavnikov, ki niso posameznikova izbira (družina in/ali hendikep), marveč je to danost ali udarec usode, kot to slikovito opiše Rawls (1999), pa je v osnovi nepravično in vodi bolj v ohranjanje družbene stratifikacije kot v spodbujanje glasbeno sposobnih posameznikov. Vse to je še posebej relevantno pri UPP, že zaradi njihove izjemne heterogenosti. V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011) je namreč v 2. členu zapisano, da naša država formalno identificira devet podskupin UPP, ki so:

otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Pri tem naštevanju podskupin UPP je treba še enkrat spomniti, da imajo lahko vsi tudi visoke glasbene sposobnosti.

Dvom v objektivnost in zanesljivost trenutno uveljavljenega načina preverjanja glasbenih sposobnosti ter dejstvo okoljske pogojenosti izraznosti glasbenih zmožnosti otroka bosta pri razmisleku o preoblikovanju sprejemnih preizkusov zahtevala nemajhen napor, da se v predlaganih spremembah čim bolj upošteva tudi pestrost značilnosti različnih podskupin UPP, in nadalje temeljit premislek, kolikšno težo pri dostopanju do javne dobrine pripisati rezultatom na sprejemnih preizkusih. Opozorila glede petja pri sprejemnem preizkusu kot enega od pokazateljev glasbene nadarjenosti je moč zaslediti v nekaterih že objavljenih razpravah (Marčun Kompan, 2019; Piber, 2016), saj nimajo vsi otroci, bodisi zaradi premalo izkušenj s petjem ali pa zaradi kakršnih koli fizičnih specifičnosti, dobro razvitega pevskega aparata, ki bi jim omogočal melodično izražanje, imajo pa kljub temu visoke glasbene sposobnosti. Zato je pomembno, da se pri sprejemnih preizkusih upošteva ugotovitev, da slabše izraženih zmožnosti ali celo nezmožnosti petja ne smemo enačiti z nižjimi glasbenimi sposobnostmi in da bo treba razviti še kakšne druge načine preverjanja glasbenih sposobnosti.

V kontekstu razprav o enakih možnostih glede dostopa do glasbenega izobraževanja pa je treba opozoriti še na eno značilnost, ki je povezana z razpršenostjo GŠ po Sloveniji. Število otrok, ki jih lahko sprejme GŠ, je namreč odvisno od kadrovskih in prostorskih kapacitet posamezne GŠ in tudi števila prijavljenih na preizkus glasbene nadarjenosti ter od morebitne druge ponudbe glasbenega izobraževanja v določenem kraju. To pomeni, da je dostopnost glede na vpisne pogoje in omejitve GŠ (lahko) precej različna oz. neenotna. Kajti

v nekaterih okoljih se lahko, zaradi manjšega interesa za določene instrumente ali manj prijavljenih otrok, otroke vpiše zgolj na podlagi interesa. Tako morajo ponekod bodoči učenci GŠ izkazati bistveno večjo glasbeno nadarjenost na preizkusih kot morda druge, kjer ni toliko prijavljenih (Zadnik, 2011). Tudi zaradi tega je na mestu temeljit razmislek, kakšno vlogo naj imajo sprejemni preizkusi v prihodnosti.

Vključevanje UPP v javne GŠ ni samo upoštevanje pravnih zahtev, pač pa prinaša številne koristi in seveda tudi izzive vsem sodelujočim v tem procesu. Če izhajamo iz okvira razumevanja koristi ukvarjanja z umetnostmi, ki so ga predstavili avtorji dela *Gifts of the Muse* (McCarthy idr., 2004), ukvarjanje z umetnostmi ne prinaša koristi le posamezniku, marveč tudi širši družbi. Pri tem pa poleg instrumentalnih koristi za posameznika (npr. izboljšanje samoučinkovitosti, testnih rezultatov, učnih spretnosti, zdravja) in za družbo (npr. razvijanje socialnega kapitala, ekonomska rast) navajajo tudi intrinzične koristi za posameznika (npr. očaranost, uživanje, povečana zmožnost empatije) in za družbo (npr. oblikovanje družbenih vezi, izražanje skupnosti).

Če izhajamo iz sodobnejših konceptov inkluzivnosti, ki predpostavljajo transformacijo šolskega sistema (Opertti idr., 2014) in inkluzivnost razumejo kot večdimenzionalen koncept, v katerem v ospredju ni le učenje in pridobivanje formalne izobrazbe (Qvortrup in Qvortrup, 2018; Lesar, 2020), je jasno, da z vključevanjem UPP v GŠ pridobimo vsi, saj poleg omogočanja kakovostnega in pravičnejšega glasbenega izobraževanja na tak način omogočamo izkušnje sobivanja v družbi raznolikih ter ustvarjamo odprta, spoštljiva in podporna socialna okolja. V tem procesu imajo izjemno pomembno vlogo učitelji, in sicer zlasti tisti, ki so to načelo inkluzivnosti sprejeli kot svoje vodilo pedagoškega delovanja ter so postopoma pridobivali potrebna znanja in spretnosti za delo z različnimi učenci. To potrjujejo tudi nekateri raziskovalni izsledki doma in v tujini, saj so učitelji v GŠ z izkušnjo poučevanja UPP neredko poročali, da je ta izkušnja omogočala njihovo osebnostno rast (Hammel, 2001; Marčun Kompan, 2019; VanWeelden in Whipple, 2007) in profesionalni razvoj (Adamer, 2001; Marčun Kompan, 2019; McDowell, 2010; Mnatzaganian, 2004; Zadnik in Habe, 2018).

NAMEN RAZISKAVE

Kakšno je stanje na področju izobraževanja UPP v javnih GŠ, smo povprašali učitelje in ravnatelje GŠ z javnoveljavnim programom. V raziskovanju smo naslovili različne teme (organizacija in financiranje glasbenega izobraževanja UPP, sprejemni preizkusi glasbene nadarjenosti, izvedba in organizacija pouka instrumentalnega ter nauka o glasbi, seznanjenost učiteljev in ravnateljev z glasbenim izobraževanjem ter izobraževanje in usposabljanje učiteljev na področju glasbenega izobraževanja UPP), ki so omogočile odgovor na temeljno raziskovalno vprašanje. V tem prispevku pa bomo pozornost namenili zlasti stališčem učiteljev in

ravnateljev GŠ o sprejemnih preizkusih glasbene nadarjenosti, njihovih izkušnjah dela z UPP in izobraževanju oz. usposabljanju učiteljev na področju glasbenega izobraževanja UPP. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali uveljavljeni načini izvedbe sprejemnega preizkusa omogočajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti pri UPP in so zadosten kriterij za vpis v GŠ?
2. Ali so imeli učitelji v GŠ z izkušnjo poučevanja UPP kakšne težave pri pedagoškem delu z UPP, ki se bistveno razlikujejo od težav pri pedagoškem delu z učenci brez posebnih potreb? Kako so se lotili reševanja identificiranih težav?
3. Kako je izkušnja poučevanja UPP vplivala na učitelje v GŠ?
4. Za poučevanje katerih skupin UPP se učitelji v GŠ čutijo kompetentne?
5. Na kakšne načine bi bilo po oceni učiteljev iz GŠ najsmiselnejše organizirati izobraževanja oz. usposabljanja na področju glasbenega izobraževanja UPP?

RAZISKOVALNA METODA

Uporabili smo komplementarno kombiniranje kvalitativnih in kvantitativnih metod, natančneje, pojasnjevalni sekvenčni model (angl. *sequential explanatory design*), saj smo pričeli z zbiranjem in analizo kvantitativnih podatkov, čemur sta sledila zbiranje in analiza kvalitativnih podatkov (Košmerl, 2021; Lobe, 2006). Najprej smo izvedli anketiranje ravnateljev GŠ, ki mu je sledilo anketiranje učiteljev GŠ. Ugotovitve iz teh anketiranj smo dopolnili s pomočjo polstrukturiranih intervjujev z ravnatelji, učitelji, s starši in z UPP kot tudi opazovanja pouka inštrumenta s pasivno udeležbo (Banjac, 2020).

Raziskovalni vzorec

V kvantitativnem delu raziskave se je na povabilo odzvalo 47,8 % ($n = 32$) ravnateljev GŠ in 10,5 % ($n = 185$) učiteljev iz GŠ, saj je po *Evidenci vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, b. l.) v šolskem letu 2022/23 v 67 javnih in zasebnih GŠ delovalo 1.758 strokovnih delavcev. Med učitelji našega vzorca je bilo največ učiteljev inštrumenta (87 %), komorne igre (27 %), nauka o glasbi (21 %), orkestra (14 %) in pevskega zbora (5 %). Sodelovali so tudi korepetitorji (11 %). Med učitelji inštrumenta je bilo največ učiteljev inštrumentov s tipkami (38,7 %), bistveno manj učiteljev godal (17,4 %), pihal (15,5 %) in brenkal (14,8 %) ter še manj učiteljev trobil (7,1 %), petja (3,9 %) in tolkal (1,9 %). En sodelujoči je učitelj baleta (0,6 %). Glede na regijo lahko ugotovimo, da je dobra petina v raziskavi sodelujočih učiteljev iz osrednjeslovenske regije (21 %) in

malo manj iz gorenjske regije (19 %). Več kot desetina sodelujočih učiteljev je iz podravske (14 %), pomurske (11 %) in savinjske regije (10 %). Manj kot desetina sodelujočih prihaja iz primorsko-notranjske regije (7 %), zasavske (5 %), jugovzhodne (5 %), koroške (4 %), obalno-kraške (3 %), posavske (2 %) in goriške regije (1 %). Izkušnje s poučevanjem UPP je do sedaj imelo 46 % ravnateljev in 65 % učiteljev.

V kvalitativnem delu raziskave smo obiskali dve GŠ z javnoveljavnim programom, sodelovala pa sta dva ravnatelja, pet učiteljev, trije starši UPP in pet UPP.

POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Zaradi časovne omejitve in obsežne ter široko razvejane mreže javnega glasbenega izobraževanja v Sloveniji smo se odločili, da vprašalnik v elektronski obliki s povabilom pošljemo ravnateljem vseh GŠ z javnoveljavnimi programi. Ker je dostopnost elektronskih naslovov učiteljev omejena, je bilo od ravnateljev odvisno, ali so k izpolnjevanju spodbudili tudi svoje učitelje. Anketna vprašalnika sta bila v aplikaciji iKA dostopna tri mesece; tisti za ravnatelje (dostopen v obdobju 7. 6.–7. 9. 2022) je vseboval 19 vprašanj, tisti za učitelje (dostopen v obdobju 30. 9.–30. 12. 2022) pa 24 vprašanj, pri čemer sta oba vključevala vprašanja izbirnega, odprtega in kombirniranega tipa.

Za kvalitativni del raziskave smo izbrali dve GŠ, v katerih so ravnatelji potrdili, da vključujejo večji delež UPP. Po pristanku ravnateljev, da sodelujejo še v kvalitativnem delu, smo za dovoljenje, da njihov otrok sodeluje v raziskavi, vprašali tudi starše UPP in eno GŠ obiskali v novembru leta 2022 ter drugo v marcu leta 2023. Polstrukturirani intervjuji so trajali različno dolgo (od deset minut do tri ure), pri tem smo upoštevali zmožnosti in časovno razpoložljivost intervjuvancev.

Numerične podatke, pridobljene z anketnima vprašalnikoma, smo obdelali kvantitativno, na ravni deskriptivne in inferenčne statistike (frekvence, odstotki, srednje vrednosti, hi-kvadrat, korelacije). Podatke, pridobljene iz intervjujev in odprtih vprašanj v anketnih vprašalnikih, smo analizirani kvalitativno deduktivno oz. hermenevitično v skladu s postavljenimi raziskovalnimi vprašanji (Mesec, 1998; Vogrinc, 2008).

REZULTATI IN DISKUSIJA

Sprejemni preizkusi glasbene nadarjenosti oz. dostopnost glasbenih šol

Glasbene šole izvajajo različne programe in po dostopnih podatkih na straneh Statističnega urada Republike Slovenije (b. l.) lahko razberemo, da je v šolskem letu 2018/19 (zadnji dostopni podatki) glasbene šole obiskovalo 24.153

udeležencev.³ Prednost pri vpisu v program Glasba, ki nas v tem prispevku zanima, imajo bolj glasbeno nadarjeni učenci, kar se preverja s sprejemnimi preizkusi (Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1), 2006, 23. člen). Ob tem se postavlja vprašanje, kako so sprejemni preizkusi izvedeni oz. ali so ti dovolj senzibilni, da z njimi lahko ugotavljajo stopnjo glasbene nadarjenosti glede na različnost otrok, npr. pri UPP. Pred predstavitvijo analize podatkov je treba omeniti, da je v šolskem letu 2022/23 dobra polovica učiteljev v naši raziskavi (54 %) poročala, da poučuje UPP. Ker GŠ podatkov, kdo ima dejansko odločbo o usmeritvi, ne zbirajo, je to edini dostopen in relevanten podatek.

Na vprašanje *Ali ocenjujete, da sprejemni preizkusi dopuščajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti UPP?* smo dobili precej različne odgovore učiteljev in ravnateljev.

Preglednica 1

Učitelji in ravnatelji o možnostih prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti UPP

Odgovori	Učitelji GŠ <i>f f(%)</i>	Ravnatelji GŠ <i>f f(%)</i>
Da	13 9 %	4 12 %
Ne vem	27 19 %	3 9 %
Ne	53 38 %	7 21 %
Odvisno od primanjkljaja, ovire oz. motnje posameznega UPP	48 24 %	19 58 %
Skupaj	141 100 %	33 100 %

Da sprejemni preizkusi dopuščajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti UPP, ocenjujeta podobna deleža učiteljev (9 %) in ravnateljev (12 %). Razlike med sodelujočimi pa so očitne pri vseh ostalih odgovorih, saj nasprotno – da sprejemni preizkusi ne dopuščajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti UPP – ocenjuje precej več učiteljev (38 %) kot ravnateljev (21 %). Tudi pri odgovoru, da je to odvisno od primanjkljaja, ovire oz. motnje posameznega UPP, se odstotki zelo razlikujejo, saj se je za ta odgovor odločila le četrtina (24 %) učiteljev in dobra polovica ravnateljev (58 %). Za možnost *Ne vem* pa se je določila petina (19 %) učiteljev in desetina (9 %) ravnateljev.

Na vprašanje, za katere skupine UPP menite, da bi morali izvedbo sprejemnega preizkusa posodobiti, pa so učitelji GŠ odgovarjali takole (možnih je bilo več odgovorov):

- Podrobnejši podatki kažejo, da je bilo v predšolsko glasbeno vzgojo vključenih 344 otrok, v glasbeno pripravnico 1.352 otrok, v plesno pripravnico 1.077 otrok, v program Glasba 19.882 učencev in v program Ples 1.498 učencev (Statistični urad Republike Slovenije, b. l.).

- a) sprejemni preizkusi bi morali biti posodobljeni za vse učence ne glede na njihove posebnosti – 61 %,
- b) učenci z avtističnimi motnjami – 43 %,
- c) učenci z motnjami v duševnem razvoju – 36 %,
- d) gluhi in naglušni učenci – 35 %,
- e) učenci s čustveno-vedenjskimi motnjami – 30 %,
- f) učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – 29 %,
- g) slepi in slabovidni učenci oz. učenci z okvaro vidne funkcije – 24 %,
- h) učenci z govorno-jezikovnimi motnjami – 24 %,
- i) gibalno ovirani učenci – 20 %,
- j) dolgotrajno bolni učenci – 20 %.

Presenetljiva je ugotovitev, da skoraj dve tretjini učiteljev (61 %) meni, da bi morali biti sprejemni preizkusi posodobljeni za vse učence ne glede na njihove posebnosti. Izmed UPP pa so najpogostejše izbrali možnosti, da bi morali sprejemne preizkuse posodobiti za učence z avtističnimi motnjami (43 %), za učence z motnjami v duševnem razvoju (36 %) in za gluhe in naglušne učence (35 %). Tudi na GŠ, ki smo ju obiskali, so za UPP prilagodili način izvedbe sprejemnega preizkusa.

Odgovori na vprašanje učiteljem, *Ali je po vašem mnenju obstoječi način preverjanja glasbenih sposobnosti zadosten kriterij za vpis v glasbene šole?*, so za odločevalce zakonodajnih sprememb zelo sporočilni, saj je dobra polovica (57 %) učiteljev odgovorila negativno. Kvalitativna analiza utemeljitve izbrane ocene, da torej obstoječi način preverjanja glasbenih sposobnosti ni zadosten kriterij za vpis v GP, pokaže, da se večkrat pojavijo naslednji argumenti: *neupoštevanje otrokovega razvoja, strah in trema pri otroku ter da na ta način ne preverjamo delovnih navad, motiviranosti, motorike in podpore staršev*. Nekateri so opozorili še na to, da *gre za časovno prekratek preizkus, da določeni otroci niso imeli predhodno možnosti razvoja glasbenih sposobnosti in se pojavi problem pri petju ter da bi bilo bolje vpisovati na podlagi glasbene pripravnice*. Posamično pa so še navajali, da *so razlike med GŠ glede na število prijavljenih, da je preizkus zastarel, da na potek preizkusa vpliva preveč drugih dejavnikov ter da melodični in ritmični posluh nista dovolj*. Dobri dve petini učiteljev (43 %) ocenjuje, da je obstoječi način preverjanja glasbenih sposobnosti zadosten kriterij za vpis v GŠ, pri čemer so svojo odločitev utemljevali z naslednjimi argumenti: *preizkusi obsegajo dovolj informacij o otroku in ta preizkus deluje, ni pogojev za kakšno drugačno izvedbo oz. so že možne prilagoditve*.

Podobno stališče o potrebnosti premisleka vloge sprejemnih preizkusov smo zaznali v intervjujih ob obisku izbranih GŠ. Eden izmed sogovornikov je poudaril, da bi pomembno vlogo pri odločitvi o nadaljnjem glasbenem izobraževanju poleg sprejemnih preizkusov morala imeti še glasbena pripravnica,

da se skupaj z otrokom in njegovimi starši ugotovi, ali je smiselno nadaljevanje glasbenega izobraževanja ali pač ne.

Iz pridobljenih podatkov v anketnih vprašalnikih kot tudi v intervjujih na izbranih GŠ lahko zaključimo, da bo treba vprašanju preizkusa glasbenih sposobnosti nameniti kar nekaj pozornosti, saj je trenutna možnost izvedbe ocenjena kot premalo prilagodljiva in občutljiva glede določanja glasbenih sposobnosti ne le UPP, marveč vseh učencev. Tudi Suzuki v svojem konceptu npr. opozarja, da je slabše ali sploh nerazviti posluš posledica pomanjkljivega glasbenega okolja in ne posledica prirojenega stanja (Ebin, 2015). Podobno trdi Willems, da je torej občutek za glasbo potencialno navzoč v vsakem človeku in da ga je s primerno vzgojo mogoče prebuditi in razvijati že od ranega otroštva (Glasbeni center Edgar Willems, b. l.). Ne samo upoštevanje spoznanj omenjenih dveh pomembnih učiteljev na področju glasbenega izobraževanja, pač pa tudi ostale ugotovitve naše raziskave napeljujejo k sklepu o nujno potrebnih premislekih glede vloge sprejemnega preizkusa kot edinega kriterija za vpis v glasbene šole.

Izkušnje dela z UPP

V kontekstu poučevanja UPP nas je zanimalo, ali so imeli učitelji v GŠ z izkušnjo poučevanja UPP kakšne težave pri pedagoškem delu z UPP, ki se bistveno razlikujejo od težav učencev brez posebnih potreb. Le 16 % učiteljev ni imelo nobenih težav, dobri dve petini oz. 44 % jih je imelo težave pri vseh UPP, dve petini oz. 40 % pa jih je imelo težave samo pri nekaterih UPP. Na kombinirano vprašanje, kakšne so bile težave pri poučevanju, so učitelji odgovarjali takole:

- a) nezbranost in slabša koncentracija (81 %),
- b) težave z branjem notnega zapisa (76 %),
- c) počasnejše delo (72 %),
- d) slabša motorika (59 %),
- e) pogosta potreba po gibanju, kar je motilo oz. moti pedagoško delo (41 %),
- f) slabše razumevanje učiteljevih navodil (40 %),
- g) težave pri načrtovanju in organizaciji vadenja (28 %),
- h) slabše delovne navade (27 %),
- i) nenadni in burni odzivi (27 %),
- j) težave pri zapisovanju notnega zapisa (24 %),
- k) nemotiviranost za delo (21 %),
- l) drugo (6 %) (npr. nezmožnost sledenja pouku NGL v skupini, odsotnost od pouka, starši s previsokimi zahtevami).

Podrobnejša frekvenčna analiza pokaže, da je pomembno večji delež učiteljev nauka o glasbi (v nadaljevanju NGL) poročal o slabšem razumevanju učiteljevih navodil (58 %), nenadnih burnih odzivih (42 %), težavah pri zapi-

sovanju notnega zapisa (42 %) in nemotiviranosti za delo (42 %). Hkrati pa pomembno manjši delež učiteljev NGL zaznava težave z branjem notnega zapisa (46 %), medtem ko pomembno večji delež učiteljev inštrumenta (83 %) poroča o tej težavi. Ugotovili smo še, da pomembno večji delež učiteljev komorne igre prepozna slabšo motoriko UPP (76 %) ter težave pri načrtovanju in organizaciji vadenja (42 %).

Analiza odgovorov, kako so se lotili reševanja prepoznanih težav ob poučevanju UPP, pokaže, da so učiteljem inštrumenta pomagala zlasti priporočila staršev in sodelovanje z njimi (71 %), več kot polovica (52 %) pa se jih je poslužila prilagoditev pouka. Kvalitativna analiza odprtih odgovorov je privedla do oblikovanja naslednjih kategorij: *didaktične prilagoditve dela z UPP; prilagoditve notnega zapisa; prilagoditve učnih načrtov; posvetovanja; posebne prilagoditve glede na instrument in/ali skupino UPP; individualno in fleksibilno prilagajanje pouka*. Večina je navedla prilagoditve, ki jih lahko zasledimo v strokovni literaturi, čeprav se je po naših podatkih strokovne literature posluževala le dobra tretjina (37 %) učiteljev. Poudariti velja tudi, da je dve petini učiteljev (41 %) kot način reševanja težav navedlo posvetovanje z učencem, malo manj (37 %) pa se jih je za nasvet obrnilo na sodelavce. Zelo pomemben je podatek, da je skoraj tri četrtine učiteljev prepoznalo starše kot relevantne in konstruktivne sogovornike (kar v svoji raziskavi ugotavlja tudi Raviotta in Raviotta (2018b)) pa tudi posvetovanje z učenci je bilo nekaterim učiteljem v pomoč pri odzivanju na težave. Tisti učitelji, ki zaznavajo podporo ob poučevanju UPP, jo v precejšnji meri zaznavajo tako pri vodstvu GŠ kot tudi pri sodelavcih, bistveno manjšo pa v študijski skupini.

Kako je izkušnja poučevanja UPP vplivala na učitelje v GŠ, je bilo tudi vprašanje, ki smo ga zastavili, in pri tem dobili naslednje odgovore:

- a) Poučevanje UPP je prispevalo k moji profesionalni rasti, saj sem spoznal/-a nove pristope poučevanja (74 %).
- b) Poučevanje UPP je prispevalo k moji osebni obogatitvi (59 %).
- c) Poučevanje UPP je prineslo veliko dela, a ne želenih rezultatov (26 %).
- d) Poučevanje UPP na mene ni pomembno vplivalo (8 %).
- e) Drugo (11 %)

Kvalitativna analiza odprtih odgovorov pod kategorijo Drugo ($n = 12$) pokaže, da je večina navajala *različne negativne učinke poučevanja UPP* (stres, veliko energije in pozornosti, utrujenost, frustracije, UPP nimajo delovnih navad, šibka koncentracija in posledično motenje skupinskega pouka). Nekdo je jasno zapisal, da ne želi poučevati nepredvidljivih otrok, medtem ko so trije navajali *pozitivne učinke* (zadovoljstvo staršev in otroka, delo z UPP je osebni izziv, pomoč bližnjemu je dragocena izkušnja) oz. *nevtralne učinke* (rezultati so odvisni od posameznikov, potrebna sprememba mišljenja, potrebno najti »njihov jezik glasbe«).

Tudi z vidika izkušenj dela z UPP so ugotovitve naše raziskave skladne z ugotovitvami predhodnih, saj je poučevanje UPP po poročanju večine učiteljev prispevalo k profesionalni rasti (kot navajajo tudi npr. Adamer (2001), Marčun Kompan (2019), McDowell (2010) in Mnatzaganian (2004)) in osebni obogatitvi (podobno ugotavljajo npr. Hammel, (2001), Marčun Kompan (2019), VanWeelden in Whipple (2007) ter Zadnik in Habe (2018)).

Izobraževanje in usposabljanje (bodočih) učiteljev na področju glasbenega izobraževanja UPP

Vprašanje izobraževanja in usposabljanja (bodočih) učiteljev v GŠ je vsekakor zelo pomembno pri doseganju večje inkluzivnosti naših GŠ. V tem kontekstu je treba poudariti, da se dobri dve petini (42 %) učiteljev v naši raziskavi ne čuti kompetentne za poučevanje katere koli skupine UPP. Tretjina učiteljev (34 %) se čuti kompetentne za poučevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolnih, malo manj (29 %) pa za poučevanje učencev z govorno-jezikovnimi motnjami in s čustveno-vedenskimi motnjami (28 %). Petina učiteljev (21 %) se čuti kompetentne za poučevanje učencev z avtističnimi motnjami, malo manj (19 %) za poučevanje gibalno oviranih, še manj za poučevanje slepih in slabovidnih (15 %), učencev z motnjami avtističnega spektra (10 %) ter najmanj za poučevanje gluhih in naglušnih učencev (2 %).

Na vprašanje, ali so v času študija pridobili kakšna znanja o poučevanju UPP, je samo 10 % učiteljev odgovorilo pritrdilno, 3 % se jih ne spomni, 87 % jih ni prejelo nobenih znanj. Kvalitativna analiza odprtih odgovorov na vprašanje, katera znanja ste pridobili v času študija na področju poučevanja UPP, pokaže, da so najpogostejše navedli *obvezne in izbirne predmete na Akademiji za glasbo*, nadalje študij v tujini, *znanje o otrocih z avtizmom, o slepih in slabovidnih ter gluhih in naglušnih* in posamične navedbe: *predavanje dr. V. Ščuke, proces pridobivanja Willemsove diplome, študij socialne pedagogike*.

Ko smo jih povprašali, ali so se sami že udeležili izobraževanja oz. usposabljanja na temo poučevanja UPP, smo ugotovili, da je le 25 % odgovorilo pritrdilno. Kvalitativna analiza odgovorov na vprašanje, katere teme so bile predstavljene na teh izobraževanjih oz. usposabljanjih, pa je privedla do oblikovanja naslednjih kategorij: *značilnosti posameznih skupin UPP, delo s posameznimi skupinami UPP, glasbena terapija in splošne teme o glasbenem izobraževanju UPP*. Pri tem statistična analiza ($\chi^2 = 5,708$, sig. < 0,05) pokaže, da se je pomembno večji delež učiteljev, ki so že v času študija prejeli določena znanja, udeležil dodatnih izobraževanj (47 %), in obratno, pomembno večji delež učiteljev, ki v času študija niso prejeli nobenih znanj, se ni odločil za dodatna izobraževanja na temo glasbenega izobraževanja UPP (78 %). Tisti učitelji, ki nimajo potrebnih znanj za delo z UPP, jih samoiniciativno tudi ne iščejo, je ugotovitev, ki je izjemno sporočilna. Zanimalo nas je tudi njihovo stališče o

tem, na kakšne načine bi morali pridobivati potrebna znanja za poučevanje UPP. Učitelji iz GŠ so se odločali takole (več možnih odgovorov):

- a) Že v času študija bi morali pridobiti praktične izkušnje poučevanja UPP (63 %).
- b) Organizirana bi morala biti srečanja učiteljev (študijske skupine) v GŠ z namenom predstavitve pedagoškega dela z UPP (56 %).
- c) GŠ naj organizira izobraževanja za celoten kolektiv (52 %).
- d) Že v času študija bi morali opraviti obvezen predmet o GI UPP (51 %).
- e) V okviru dodatnega izpopolnjevanja – individualno, ki ga vsako leto objavi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (KATIS) (51 %).

V tem kontekstu velja omeniti ugotovitve na temo usposabljanja učiteljev za delo z UPP, ki smo jih pridobili iz anketnega vprašalnika za ravnatelje in ki kažejo, da je le ena tretjina (35 %) ravnateljev že organizirala usposabljanja na temo glasbenega izobraževanja UPP. Kvalitativna analiza odprtih odgovorov na vprašanje, katere vsebine so bile obravnavane, pokaže, da so najpogosteje navajali *značilnosti posameznih skupin UPP* (npr. otroci z avtističnimi motnjami, disleksija, ADHD, slepi in slabovidni) in *potrebne prilagoditve za posamezne skupine UPP* (predvsem otroci z avtističnimi motnjami).

Ugotovitve o usposobljenosti za glasbeno poučevanje UPP so precej zaskrbljujoče, saj je zelo majhen delež (10 %) učiteljev že v času študija prejel nekatera znanja za delo z UPP, hkrati pa jih je velik delež (42 %) prepričan, da niso usposobljeni za poučevanje katere koli od podskupin UPP. Če to percepcijo učiteljev o nekompetentnosti združimo z ugotovitvami, da je le tretjina ravnateljev do sedaj že organizirala izobraževanja na svojih GŠ, potem lahko zaključimo, da je še kar nekaj manevrskega prostora pri omogočanju profesionalnega razvoja celotnih kolektivov GŠ – kar je kot možen način pridobivanja potrebnih znanj za poučevanje UPP izbrala tudi več kot polovica učiteljev.

ZAKLJUČEK

Ključne ugotovitve predstavljene analize podatkov so, da uveljavljeni načini izvedbe sprejemnega preizkusa po prepričanju večine učiteljev in ravnateljev GŠ ne omogočajo dovolj možnosti prilagajanja preverjanja glasbenih sposobnosti za vse skupine UPP in niso zadosten kriterij za vpis v GŠ. Trenutno uveljavljeni načini preverjanja glasbenih sposobnosti premalo upoštevajo specifičnosti posameznih skupin UPP (zlasti otrok z avtistično motnjo, otrok z motnjo v duševnem razvoju ter gluhih in naglušnih). Prav tako lahko preizkus petja, ki velja za običajen element sprejemnega preizkusa, vodi v zamenjavo slabše izraženih zmožnosti petja (nespodbudno glasbeno okolje) z nižjimi glasbenimi sposobnostmi. Presenetljiva je ugotovitev, da skoraj dve tretjini učiteljev (61 %) ocenjuje, da bi morali biti sprejemni preizkusi posodobljeni za vse

učence ne glede na njihove posebnosti. Po poročanju učiteljev (v šolskem letu 2022/23 naj bi UPP poučevala dobra polovica učiteljev našega vzorca) in ravnateljev so UPP vključeni v glasbeno izobraževanje, vendar njihova prisotnost v GŠ večini učiteljev povzroča kar nekaj preglavic. Kljub temu učitelji poročajo, da so se reševanja težav UPP – drugačnih od težav, ki se pojavljajo pri poučevanju učencev brez posebnih potreb – lotili na način, ki smo ga tudi v teoriji prepoznali kot najrelevantnejšega: sodelovanje s starši, z otrokom in s sodelavci (Raviotta in Raviotta, 2018b). Več kot polovica učiteljev inštrumentov (52 %) pa se je poslužilo prilagoditev pouka (npr. *didaktične prilagoditve dela z UPP; prilagoditve notnega zapisa; prilagoditve učnih načrtov; posvetovanja; posebne prilagoditve glede na instrument*). Preseneča tudi ugotovitev, da je večina učiteljev izkušnjo dela z UPP doživljala kot osebno bogatitev in profesionalno rast ter da je le četrtina poročala, da je ta izkušnja prinesla veliko dela, vendar ne želenih rezultatov. Pri tem ne gre zanemariti podatka, da je le tretjina ravnateljev do sedaj že organizirala izobraževanja na svojih GŠ.

Upoštevajoč ugotovitev, da večina učiteljev (87 %) v času dodiplomskega študija ni bila deležna nobenih izobraževanj na temo glasbenega poučevanja UPP, lahko rečemo, da tisti UPP, ki so uspeli opraviti preizkus glasbene nadarjenosti in napredujejo v procesu glasbenega izobraževanja, GŠ obiskujejo predvsem zaradi odprtosti in prilagodljivosti ter osebnega angažmaja učiteljev, ravnateljev in staršev. Ob tem pa vendarle moramo opozoriti, da nimamo podatkov o tem, koliko glasbeno nadarjenim UPP ni uspelo opraviti preizkusa glasbene nadarjenosti, in nadalje tudi ne vemo, koliko vpisanih UPP zaradi neprilagojenosti pedagoškega dela ni uspelo nadaljevati glasbenega izobraževanja.

Analiza pridobljenih podatkov oblikovalcem šolskih politik in odločevalcem na nacionalni ravni glede urejenosti osnovnega glasbenega izobraževanja nalaga precej dela, zlasti na področju preverjanja glasbenih sposobnosti. Tu bo treba najprej odgovoriti na vprašanje, kakšno vlogo naj ima preizkus glasbenih sposobnosti pri dostopu do glasbenega izobraževanja in kako ga izvajati, da bo čim objektivnejše, zanesljivejše in občutljivejše meril glasbene sposobnosti otrok. Trenutno je iz ugotovitev predstavljene empirične raziskave kot tudi iz nekaterih konceptov glasbenega izobraževanja (npr. Suzuki, Willems) in konceptov pravičnosti ter inkluzivnosti (Lesar, 2023) jasno, da v prihodnje tako izvajanje preizkusa glasbenih sposobnosti ne more biti več edino merilo vpisa v GŠ.

Drugo pomembno področje, ki mu bo treba posvetiti pozornost, je izobraževanje in usposabljanje (bodočih) učiteljev v GŠ. Ob prenovi študijskih programov na Akademiji za glasbo bo treba narediti temeljit premislek, kako bi se dalo teme s področja glasbenega izobraževanja UPP vključiti v različne predmete, predvsem pa študentom omogočiti čim več neposrednih praktičnih izkušenj poučevanja UPP. Na nacionalni ravni bi morali oblikovalce programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja spodbuditi, da že delujočim učiteljem v GŠ ponudijo čim kakovostnejša usposabljanja.

Literatura

- Adamer, M. S. (2001). Meeting special needs in music class: General music teachers can meet the challenges of inclusion by tailoring learning strategies to each student's strengths and weaknesses. *Music Educators Journal*, 87(4), 23–26.
- Applebaum, E., Egel, A. L., Koegel, R. L., in Imhoff, B. (1979). Measuring musical abilities of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 279–285.
- Banjac, M. (2020). *Uvod v kvalitativne metode zbiranja podatkov: opazovanje, intervju in fokusna skupina*. Založba FDV.
- Ebin, Z. (2015). *Shinichi Suzuki and musical talent: An analysis of his claims* [Neobjavljena doktorska disertacija]. York University Toronto.
- Glasbeni center Edgar Willems. (B. l.). *Značilnosti Willemsovega pristopa*. <https://willems.si/zivljenjepis/znacilnosti-willemsovega-pristopa/>
- Hammel, A. M. (2001). Preparation for teaching special learners: Twenty years of practice. *Journal of Music Teacher Education*, 11(1), 5–11.
- Hourigan, R., in Hourigan, A. (2009). Teaching music to children with autism: Understandings and perspectives. *Music Educators Journal*, 96(1), 40–45.
- Košmerl, T. (2021). Kombinirani raziskovalni pristopi kot način združevanja kvalitativnih in kvantitativnih metod. *Sodobna pedagogika*, 72(1), 88–107.
- Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolj podpira uresničevanje inkluzivnosti. V R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.), *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145–164). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lesar, I. (2023). Ali so glasbene šole v Sloveniji pravično in inkluzivno zasnovane? Primer glasbenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami. V J. Krek (ur.), *Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju* (str. 93–106). Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Lobe, B. (2006). Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod: stara praksa v novi preobleki? *Družboslovne razprave*, 22(53), 55–73.
- Marčun Kompan, A. (2019). *Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani
- McCarthy, K. F. Ondaatje, E. H., Zakaras, L., in Brooks, L. (2004). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. RAND Corporation.
- McDowell, C. (2010). An adaption tool kit for teaching music. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3), 2–17.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.

- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (B. l.). *Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/Default.aspx>
- Mnatzaganian, S. (2004). Feel the music. *The Strad*, 115(1373), 928–932.
- Opertti, R., Walker, Z., in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. V L. Florian (ur.), *The SAGE handbook of special education* (str. 149–169). Sage.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., in Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: Measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9(1), 18–36.
- Pekljaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 14, 53–64.
- Piber, N. (2016). *Avtizem in glasba* [Neobjavljena diplomska naloga]. Univerza v Ljubljani.
- Qvortrup, A., in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Raviotta, B., in Raviotta, S. (2018a). ADHD and dyslexia: Learning differences in the private studio, part 1. V B. Scharnberg (ur.), *The horn call* (str. 46–49). International Horn Society.
- Raviotta, B., in Raviotta, S. (2018b). ADHD and dyslexia: Learning differences in the private studio, part 2. V B. Scharnberg (ur.), *The horn call* (str. 42–47). International Horn Society.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Romani, M., Martucci, M., Castellano Vissaggi, M., Prono, F., Valente, D., in Sogos, C. (2021). What if sharing music as a language is the key to meeting halfway? Absolute pitch, pitch discrimination and Autism Spectrum Disorder. *Clinica Terapeutica*, 172(6), 577–590.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. Random House.
- Smolej Fritz, B. (2010). Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 14, 65–70.
- Statistični urad Republike Slovenije. (B. l.). *Delež otrok in mladih, ki so vključeni v glasbeno in plesno izobraževanje, po starosti in spolu, Slovenija, letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0979205S.px>
- VanWeelden, K., in Whipple, J. (2007). An exploratory study of the impact of field experiences on music education majors' attitudes and perceptions of music for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 34–44.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta.
- Zadnik, K. (2011). *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.

- Zadnik, K. in Habe, K. (2018). Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* (str. 251–267). Univerzitetna založba Univerze.
- Zagovornik načela enakosti. (2022). *Ocena diskriminatornosti Zakona o glasbenih šolah* (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo). https://zagovornik.si/wp-content/uploads/2022/08/OCENA_Zakon-o-glasbenih-solah-diskriminatoren-do-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf
- Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1). (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, (81). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-3536>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>

Summary

UDC 37.018.54:78:376

The musical education of students with special educational needs (SEN students) in music schools has been largely neglected in Slovenian research. The present study fills this gap to some extent by providing insight into the opinions of teachers and principals of music schools with a publicly approved programme. The survey, commissioned and financed by the Ministry of Education and conducted by the Educational Research Institute, addressed several relevant aspects (organisation and financing of music education of SEN students, entrance exams, implementation and organisation of instrumental and theory lessons, teachers' and principals' understanding of music education, and teacher training in music instruction of SEN students).

This paper presents the results of a combined survey (questionnaires for teachers (n=185) and principals (n=32) and two case studies of music schools) on entrance exams, the respondents' experiences with SEN students, and their competence in teaching SEN students. The results show that only one tenth of the respondents believe that entrance exams provide sufficient opportunities to adapt musical assessment of SEN students. Most of the teachers with experience teaching SEN students had experienced difficulties in teaching these students, which they had resolved in a variety of ways (e.g. recommendations from parents, adjustment of teaching, consultation with SEN students and colleagues). The majority of teachers rated the experience of teaching SEN students as contributing to their professional and personal growth, while only a quarter indicated that teaching SEN students had been a lot of work but had not produced the desired results. Particularly relevant is the finding that two fifths of the teachers did not feel able to teach any group of SEN students. When asked how they would acquire the skills needed to teach SEN students, most (two thirds) of the teachers responded that they would need to gain practical experience teaching SEN students during their studies.