



glasbenopedagoški zbornik

Akademije za glasbo v Ljubljani



the journal of music education

of the Academy of Music in Ljubljana

LETNIK 17, ZVEZEK 34

2021

glasbenopedagoški
34

časopis

GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK AKADEMije za GLASBO, LETNIK 17, ZVEZEK 34
THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION OF THE ACADEMY OF MUSIC IN LJUBLJANA
VOLUME 17, NUMBER 34

Glavna in odgovorna urednica • Editor-in-chief

Branka Rotar Pance (Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani, SI)

Urednica stevilke • Issue Editor

Katarina Habe (Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani, SI)

Izvršni urednik, design in prelom • Executive Editor, Design and Typesetting

Jonatan Vinkler (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem, SI)

Uredniški odbor • Editorial Board

Michele Biasutti, FISPPA Department, University of Padova (IT); Tina Bohak Adam, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI); Bogdana Borota, Univerza na Primorskem,

Pedagoška fakulteta (SI); Snježana Dobrota, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu (HR); Rūta Girdzijauskienė, Lithuanian Academy of Music and Theatre (LT); Sanja Kiš Zuvela, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu (HR); Darja Kotter, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI); Gabriela Karin Konkol, Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdańsk (PL); Tatjana Marković, Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti Beograd (RS); Andrej Misson, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI); Nicole Molumby, Boise State University (USA); Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (HR); Katarina Zadnik, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

Lektorja • Proofreading

Davorin Dukič

Susan Cook

Izdala in založila • Published by

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani (zanjo: Marko Vatovec, dekan/dean)

Stari trg 34, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

Založba Univerze na Primorskem (zanjo: Klavdija Kutnar, rektorica/rector)

Titov trg 4, SI-6000 Koper, Slovenija

Glavni urednik • Editor-in-chief

Jonatan Vinkler

Vodja založbe • Managing Editor

Alen Ježovnik

Ljubljana, Koper 2021

ISSN 1318-6876 (tiskana izdaja)

ISSN 2712-3987 (spletna izdaja)

DOI: [https://doi.org/10.26493/2712-3987.17\(34\)](https://doi.org/10.26493/2712-3987.17(34))

© 2021 UL Akademija za glasbo

Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo / The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana je indeksiran v mednarodnih bibliografskih bazah Abstracts of Music Literature RILM, ProQuest, EBSCO.

Izid revije je finančno podprtja Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije s sredstvi državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.

Univerza v Ljubljani
Akademija za glasbo



glasbenopedagoški zbornik

Akademije za glasbo v Ljubljani



the journal of music education

of the Academy of Music in Ljubljana

LETNIK 17, ZVEZEK 34

2021

KAZALO • CONTENTS

Katarina Habe

- 9** Uvodnik
Editorial

Snježana Dobrota, Antonija Vrančić, Ivana Križanac

- 13** Attitudes of primary school teachers in Croatia toward Music as a school subject
Stališča osnovnošolskih učiteljev na Hrvaškem do glasbe kot šolskega predmeta

Linda Mravunac Fabijanić

- 29** Qualitative content analysis – piano accompanists' and collaborative pianists' competencies
Kvalitativna analiza vsebine – kompetence umetniških sodelavcev/korepetitorjev

Katja Bogovič

- 47** Razlike v skupinski dinamiki in psihični pripravi na nastop med glasbeniki in športniki v manjših skupinah
Differences in group dynamics and psychological performance preparation between musicians and athletes in small groups

Aleš Pogačnik

- 67** Glasbeniki in blagostanje: pregled literature
Musicians and psychological well-being: Systematic review

Bojan Kovačić, Nejc Černela

- 91** Stališča strokovnih delavcev do folklорne dejavnosti v osnovnih šolah s posebnim programom vzgoje in izobraževanja
Views of professionals regarding folklore activities in primary schools with special education program

Stanka Dokuzova

- 115** Didaktična literatura za violino Dušana Vodiška
Didactic violin literature by Dušan Vodišek

Branka Rotar Pance

- 147** Review: Interdisciplinary perspectives in music education

Jelena Martinović Bogojević

- 153** Abstract of doctoral thesis: Fostering musical creativity in primary school
Povzetek doktorske disertacije: Spodbujanje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli

UVODNIK

KATARINA HABE
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
katarina.habe@ag.uni-lj.si

Sodobna znanost kliče po prebojih, po novih spoznanjih, celo novih znanstvenih paradigmah. To je zaznati tudi na področju glasbene pedagogike. Ustaljene poti se rušijo, stari sistemi kažejo vrzeli in odprtost do novih doganjaj je nagovarjana z vseh strani. Navedeno nam lahko predstavlja grožnjo, po drugi strani pa nam nudi svojevrsten izziv za iskanje novih, drugačnih rešitev. Nova znanstvena paradigma tudi na področju glasbene pedagogike od raziskovalcev zahteva inovativnost, originalnost in fleksibilnost – ključne sestavine ustvarjalnosti –, kliče pa tudi po sinergiji različnih znanstveno-raziskovalnih smeri.

Rdeča nit, ki povezuje prispevke v 34. zvezku *Glasbenopedagoškega zbornika Akademije za glasbo*, je interdisciplinarnost: od glasbene pedagogike preko psihologije glasbe do zgodovine glasbe z didaktično noto.

Čeprav navajana na koncu zbornika, recenzija dr. Branke Rotar Pance o znanstveni monografiji z naslovom *Interdisciplinary Perspectives in Music Education* izpod uredniške taktirke dr. Jerneje Žnidaršič, ki vsebuje prispevke pet najstih slovenskih avtorjev, ki bralcu omogočajo uvid v teoretično podstat medpredmetnega povezovanja, različnih interdisciplinarnih konceptov, izvirne raziskovalne izsledke, strokovne ugotovitve in primere iz pedagoške prakse, pravzaprav posebbla vsebino 34. zvezka. Recenzija izpostavlja pomen multidisciplinarnega prepletanja na področju sodobne glasbene pedagogike, ki predstavlja vizijo prihodnosti in ponudi uvid v presežno vrednost znanstvenih doganjaj, izpeljanih iz raznolikih znanstveno-raziskovalnih strok.

Izjemno aktualna tema v zadnjih letih je blagostanje glasbenikov, ki je tema prispevka Aleša Pogačnika, v katerem je predstavljen sistematičen pregled raziskav s področja psihološkega blagostanja pri študentih glasbe in na drugi strani pri poklicnih glasbenikih. Avtor navaja, da število raziskav na tem področju vztrajno narašča. Prav tako ugotavlja, da je pri spodbujanju blagostanja glasbenikov ključen odnosni vidik, kar pomeni, da so predvsem socialni akterji (učitelji, starši, sovrstniki, glasbeni soustvarjalci, vodje glasbenih skupin ipd.) tisti, ki vplivajo na to, kako zadovoljen bo glasbenik s svojim poklicem, kakšna čustva bo doživeljal ob izvajanju glasbenih dejavnosti in kako bodo le-te vplivale na njegov občutek samouresničenja ter doživljanja življenjskega smisla. Avtor opozarja tudi na potrebno po sistematičnem načrtovanju intervencij za doseganje psihološkega blagostanja pri glasbenikih.

Na področje aplikativne psihologije glasbe, kjer ima korenine tudi v prejšnjem odstavku predstavljeni prispevek, se umešča tudi prispevek Katje Bogovič z naslovom »Razlike v skupinski dinamiki in psihični pripravi na

nastop med glasbeniki in športniki v manjših skupinah«. Avtorica je v svoji raziskavi zapolnila dve znanstveno-raziskovalni vrzeli: med seboj je primerjala populacijo študentov glasbenikov in študentov športnikov glede na skupinsko dinamiko ter glede na psihično pripravo na nastop, po drugi strani pa se je osredotočila na dinamiko in nastopanje v manjših skupinah, kar je novost, saj večina raziskav s tega področja raziskuje bodisi individualno nastopanje bodisi nastopanje v večjih skupinah, kot so zbori in orkestri. V svoji raziskavi je ugotovila, da med skupinsko dinamiko in psihično pripravo na nastop med glasbeniki in športniki obstaja več podobnosti kot razlik. Slednje so se pokazale le pri zaznavanju prednosti in slabosti skupinske izvedbe v primerjavi z individualno izvedbo, prav tako pa so bile potrjene razlike v raznolikosti situacij nastopanja v prid glasbenikom v primerjavi s športniki.

Neke vrste glasbeno-športno dejavnost – folklorno dejavnost – raziskuje tudi prispevek avtorjev dr. Bojana Kovačiča in Nejca Černele, ki obravnava stališča strokovnih delavcev do folklornih dejavnosti v osnovnih šolah s posebnim programom vzgoje in izobraževanja. Glavni ugotovitvi izvedene raziskave sta, da imajo strokovni delavci, ki izvajajo folklorno dejavnost za osebe s posebnimi potrebami, pozitivna stališča do folklorne dejavnosti, poročajo pa, da so tekom institucionalnega izobraževanja dobili premalo znanja o značilnostih otrok s posebnimi potrebami in o prilagoditvah dela z njimi. Avtorja izpostavljata pomen folklorne dejavnosti v prepletu ljudskih plesov, ljudske pesmi in ljudske rajalne pesmi. Prihodnost raziskovanja folklorne dejavnosti pri osebah s posebnimi potrebami vidita v interdisciplinarnem prepletanju specjalne in rehabilitacijske pedagogike, glasbene didaktike, folkloristike, etnokoreologije, glasbene terapije, psihologije in kineziologije.

Obravnavo didaktičnega vidika s historično noto nagovarja tudi prispevek Stanke Dokuzove z naslovom »Didaktična literatura za violino Dušana Vodiška«. V zadnjih letih lahko opažamo pomemben porast raziskovanja didaktičnih načel pri poučevanju različnih inštrumentov (npr. klavir: dr. Ilonka Pucihaar, flavta: dr. Ana Kavčič Pucihaar, dr. Karolina Šantl Zupan), Stanka Dokuzova pa postavlja temelje sistematičnega preučevanja violinske didaktike v slovenskem prostoru in v svojem prispevku z zgodovinskega vidika obravnava didaktično literaturo violinskega pedagoga Dušana Vodiška. Avtorica v dolgletnem Vodiškovem opusu (od leta 1966 do leta 2016) prepoznavata izvirne rešitve posamičnih elementov violinske igre in glasbenega razvoja učencev, kar po njenem mnenju predstavlja pomemben prispevek k razvoju violinske pedagogike in violinske igre v Sloveniji.

Prispevkom slovenskih avtorjev se pridružujeta dva prispevka avtoric iz Hrvaške. Če nadaljujem z bolj didaktično obarvanim prispevkom, potem naj na tem mestu predstavim prispevek Linde Mravunac Fabijanić z naslovom »Kvalitativna analiza vsebine – kompetence umetniških sodelavcev/korepetitorjev«. Na populaciji korepetitorjev so narejene le redke raziskave, zato je prestavljena toliko dragocenejša. Avtorica je v svoji kvalitativni raziskavi obli-

kovala pet kompetenc, o katerih poročajo korepetitorji: izvajalske in umetniške kompetence, kompetence načrtovanja in organizacije, komunikacijske in pedagoške kompetence, posredniške kompetence in refleksivno praktikantske kompetence.

Drugi tuji prispevek, avtoric dr. Snježane Dobrota, Antonije Vrančič in Ivane Križanac z naslovom »Stališča osnovnošolskih učiteljev na Hrvaškem do glasbe kot šolskega predmeta«, nas, kot že naslov pove, popelje v osnovnošolsko okolje. Ključna ugotovitev raziskave je, kako pomembno je, da so učitelji glasbenega pouka sami glasbeno aktivni, bodisi da pogosto obiskujejo klasične koncerte in teater, se glasbeno udejstvujejo bodisi v vokalnih bodisi v instrumentalnih skupinah in imajo ustrezno glasbeno izobrazbo. Vse navedene značilnosti učiteljev so povezane z njihovim doživljjanjem sebe kot kompetentnejših za poučevanje pouka glasbe, po drugi strani pa v slednjem prepoznavajo tudi večji izvor blagostanja učencev (sprostitev). Prispevek opozarja tudi na pomem vseživljenjskega učenja učiteljev, ki poučujejo glasbo.

Na koncu tokratnega zbornika je predstavljen še povzetek doktorske disertacije dr. Jelene Martinović Bogojević z naslovom *Spodbujanje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli (Fostering Musical Creativity in Primary School)*, ki raziskuje uresničevanje in pomen glasbene ustvarjalnosti pri pouku glasbene kulture/glasbene umetnosti v osnovnošolskem izobraževanju v Črni gori in Sloveniji.

Z zadnjim prispevkom tudi vsebinsko zaokrožimo drugo rdečo nit 34. zvezka *GP zbornika*, ki je, poleg prve, interdisciplinarnosti, ustvarjalnost. Obe rdeči niti tketa pot glasbeni pedagogiki sodobnega časa, ki bo prepletena v sinergiji ustvarjalnih prebojev različnih z njo povezanih znanstvenih in umetniških disciplin ter bo verjetno odpirala vrata tudi številnim potrebnim spremembam v glasbenoizobraževalnem sistemu.

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CROATIA TOWARD MUSIC AS A SCHOOL SUBJECT

SNJEŽANA DOBROTA

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia

dobrota@ffst.hr

ANTONIJA VRANČIĆ

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia

avrancic@ffst.hr

IVANA KRIŽANAC

Elementary School Brodarica, Croatia

Ivana.krizanac@skole.hr

Abstract: The paper explores the influence of years of work experience, professional qualifications, additional music education, engaging in music activities in leisure time, and going to the theatre/classical music concerts on the attitudes of primary school teachers toward the school subject Music. The research was conducted on a sample of primary education teachers from all Croatian counties ($N = 233$), using a questionnaire composed of two parts: *The General Data Questionnaire and Attitudes Toward Music as a School Subject*. The results confirm that primary school teachers with fewer years of work experience have more positive attitudes toward the *Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar Schools in the Republic of Croatia*, while in other aspects of attitudes no difference was found. Furthermore, no differences were found in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to their professional qualifications. Primary education teachers who have attended additional music classes, who engage in music activities in leisure time and who often attend theatre/classical music concerts, consider Music to be an important school subject that relaxes the students, and consider themselves more competent to teach music. The obtained results have significant implications in terms of music pedagogy, with regard to organizing the music education of preservice primary teachers and their lifelong learning.

Keywords: music classes, attitudes, primary education teachers

STALIŠČA OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV NA HRVAŠKEM DO GLASBE
KOT ŠOLSKEGA PREDMETA

Izvleček: Prispevek obravnava vpliv večletnih delovnih izkušenj, poklicnih kvalifikacij, do-datnega glasbenega izobraževanja, ukvarjanja z glasbenimi dejavnostmi v prostem času ter obiskovanja koncertov na stališča osnovnošolskih učiteljev do predmeta glasba. Raziskava je bila izvedena na vzorcu osnovnošolskih učiteljev iz vseh hrvaških regij ($N=233$). Rezultati

potrjujejo, da imajo osnovnošolski učitelji z manj leti delovnih izkušenj pozitivnejši odnos do Kurikuluma za pouk glasbe na razredni in predmetni stopnji osnovnih šol v Republiki Hrvaški, dočim se v drugih vidikih stališč razlike niso potrdile. Tako niso bile potrjene razlike v stališčih osnovnošolskih učiteljev do predmeta glasba glede na poklicne kvalifikacije. Tisti osnovnošolski učitelji, ki so obiskovali dodatne glasbene ure, ki se ukvarjajo z glasbenimi dejavnostmi v prostem času in ki pogostokrat obiskujejo klasične koncerte, doživljajo glasbo kot pomemben šolski predmet, ki učence sprošča. Sebe doživljajo kot bolj kompetentne za poučevanje glasbe. Pridobljeni rezultati imajo pomembne implikacije z vidika glasbene pedagogike v smislu organizacije glasbenega načrtovanja učiteljev razrednega pouka in njihovega vseživljenjskega učenja.

Ključne besede: pouk glasbe, stališča, osnovnošolski učitelji

One of the fundamental efforts of music pedagogues is to surround children with quality music experiences from the earliest age. In addition to the development of musical abilities, such experiences affect children's social, emotional, psychomotor, and cognitive development. Many authors talk about the impact of musical abilities on language development, literacy development, intelligence, creativity, concentration, emotional sensitivity, teamwork, self-discipline, and relaxation (Hallam, 2010). Consequently, encounters with quality music should be an integral part of children's experiences in and out of school (Fiske, 2001). The results of previous research confirm that early musical experiences significantly influence the future development of attitudes toward music and represent significant predictors of engaging in music activities later in life (Asmus, 1986; Bowles, 1991). It is preschool educators and primary education teachers who are the most important sources of early musical experiences and have the ability to influence children's attitudes toward music (Gamble, 1988). The child's early interaction with music has a positive effect on the quality of their overall life.

Attitude is an acquired and stable organization of positive or negative emotions, evaluations, and reactions to an object that is relatively permanent and stable over time, with a complex psychological structure consisting of cognitive, emotional, and conative components (Petz, 2005, p. 465). According to Bohner (2003), attitude represents the overall evaluation of an object, and for the individual it has a cognitive function, a utilitarian function, a function of social identity, and a function of maintaining self-esteem.

The issue of attitudes is closely related to education, both in the context of examining students' attitudes toward school and toward different school subjects (Dobrota & Barbarić, 2017; Dobrota & Conar, 2018; Haladyna & Thomas, 2015), and in the context of examining teachers' attitudes toward the aforementioned phenomena (Della Pietra et al., 2010; Hash, 2010; Nikolić, 2017; Seddon & Biasutti, 2008; Thibaut et al., 2018; Wilkins, 2010).

McCarthy et al. (2019) have explored students' attitudes toward the subject of music in second-level education in the Republic of Ireland. The results showed that students' attitudes to music were influenced by their innate inter-

est in the subject and the perceived use of the subject as a pathway for entry to further/higher education or for a student's professional career.

As of 2006, music teaching in Croatian primary schools has been organized according to the *Curriculum for Primary School* (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006). The music teaching programme is open, which means that the teacher is free to choose the way of active music engagement, while listening to music and gaining knowledge of music is a mandatory part of it. Music classes in the first three grades of primary school are based on the activities of singing, playing, listening, and musical creativity, while in the fourth, fifth and sixth grade, music classes cover the area of singing, listening and knowledge of music, performing and reading music, playing music games and free, improvised rhythmizing, moving to music, dancing, and playing. Music class activities in the seventh and eighth grades of primary school have been reduced to singing, listening, and knowledge of music, playing, creating, and computer use by choice.

Music classes in secondary schools were previously organized according to the "Curriculum for Grammar Schools: Music Education" ("Nastavni plan i program za gimnazije: glazbena umjetnost", 1999), and they were conceived according to the *diachronic model*, in which 'the program mainly follows the chronology of development of music and its styles' ("Nastavni plan i program za gimnazije: glazbena umjetnost", 1999, p. 77).

Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar Schools in the Republic of Croatia (*Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*, 2019) is a document on the basis of which music classes in Croatian primary and secondary schools have been organized since 2019 and which, unlike previous programmes, is based on educational outcomes. The programme defines the purpose and description of the subject, educational objectives of learning and teaching, the structure, educational outcomes, content, and levels of adoption by grades and domains, connections with other subjects and cross-curricular topics, learning and teaching the subject, and evaluation of adoption of educational outcomes.

AIM OF RESEARCH, RESEARCH PROBLEMS AND HYPOTHESES

The aim of this research is to examine the impact of years of work experience, professional qualifications, additional music education, engaging in music activities in leisure time, and going to the theatre/classical music concerts on the attitudes of primary school teachers toward the school subject Music. In accordance with the stated objective, the following research problems were defined:

1. To examine whether the attitudes of primary school teachers toward the school subject Music differ with regard to years of work experience.
2. To examine whether the attitudes of primary school teachers toward the school subject Music differ with regard to professional qualifications.

3. To examine whether the attitudes of primary school teachers toward the school subject Music differ with regard to additional music instruction, engaging in music activities in leisure time and going to the theatre/classical music concerts.

Based on the defined research objective and problems, the following hypotheses were set:

- H₁: Primary education teachers with fewer years of work experience, compared to more experienced teachers, have more positive attitudes toward the school subject Music.
- H₂: Primary education teachers with a higher level of education, compared to teachers with a lower level of education, have more positive attitudes toward the school subject Music.
- H₃: Primary education teachers who had additional music lessons, compared to teachers without additional music lessons, have more positive attitudes toward the school subject Music.
- H₄: Primary education teachers who engage in music activities in leisure time, compared to teachers who do not engage in music activities in leisure time, have more positive attitudes toward the school subject Music.
- H₅: Primary education teachers who go to the theatre/concerts of classical music more often, compared to those who rarely or never attend such events, have more positive attitudes toward the school subject Music.

METHOD

Participants

Table 1. The structure of the sample

Years of work experience	N	Professional qualifications	N
0–10	105	PhD/MA	8
11–20	60	university degree	186
21–30	41	college degree	39
31–40	27	secondary education	0
Total	233		

The research was conducted by administering an online survey to a sample of 233 participants, primary education teachers from all Croatian counties (Table 1). Out of the total number of participants, 30.47% attended music school or had some other form of music education, while 28.33% of participants were engaged in music activities in their leisure time (singing in a choir or 'klapa', playing an instrument, etc.). Only 7.73% of participants have never attended a

theatre/concert of classical music, 76.82% of them sometimes go to such events, and 15.45% of participants often attend theatres/concerts of classical music.

Instrument and Testing Procedure

A questionnaire was constructed for the purposes of the research. In the first part, *The General Data Questionnaire*, sociodemographic data on participants were collected (county and city where the school is located, years of work experience, professional qualifications, additional music education, engaging in music in leisure time, going to theatre performances and classical music concerts). The second part, *Attitudes Toward Music as a School Subject*, contained fourteen statements that examined different attitudes toward the subject: level of difficulty, level of student overload, self-assessment of competence for teaching music, music textbooks, and the attitude toward *Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar Schools in the Republic of Croatia*. Each statement was accompanied by a 1–5-point rating scale (1 = I strongly disagree; 5 = I strongly agree). By checking the factor structure of the scale using exploratory factor analysis (EFA) employing the principal components method with varimax normalized rotation, a three-factor structure of the scale was obtained. Six particles had a significant saturation on the first factor (statements 9–14), six particles on the second factor (statements 1–6) and two particles on the third factor (statements 7–8). These factors explain 73% of the variance. The psychometric characteristics of the scale are shown in Table 2.

Table 2. Psychometric characteristics of the scale attitudes toward Music as a school subject.

		Statement	
		Importance, relaxation, self-assessment of competence (S1-S6)	Textbooks (S7-S8)
1.	Attitudes toward the Curriculum (S9-S14)	I believe that the <i>Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar schools in the Republic of Croatia</i> has significantly improved music classes in primary school.	I believe that Music is an important subject for the overall development of students.
2.		I believe that the <i>Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar schools in the Republic of Croatia</i> is written clearly and concisely.	The textbook is extremely important to me in teaching music. I think it would be useful to return Music textbooks for classroom teaching to the list of compulsory textbooks.

		Statement	
	Attitudes toward the Curriculum (S9-S14)	Importance, relaxation, self-assessment of competence (S1-S6)	Textbooks (S7-S8)
3.	I believe that the <i>domains</i> (listening to and getting to know music, expressing through and with music, music in a context) of the <i>Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar schools in the Republic of Croatia</i> are clearly and logically defined.	I consider myself competent to teach music in general.	
4.	I believe that the <i>educational outcomes, contents, and levels of adoption</i> from the <i>Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar schools in the Republic of Croatia</i> are defined clearly and logically. I consider myself competent to carry out the activities of singing and playing.		
5.	I believe that the <i>educational outcomes, contents, and levels of adoption</i> from the <i>Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar schools in the Republic of Croatia</i> are realistically defined, i.e. that students can achieve them.	I consider myself competent to carry out music listening activities.	
6.	The evaluation of the adoption of educational outcomes prescribed by the <i>Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar schools in the Republic of Croatia</i> is completely clear to me.	I consider myself competent to carry out the activities of musical creation.	
Cronbach α	0.92	0.89	0.79
M (sd)	21.40 (4.71)	25.88 (3.96)	7.42 (1.98)
range	8-30	12-30	2-10
average r among particles	0.68	0.60	0.66
K-S d	0.09, p<0.05	0.15, p <0.01	0.15, p<0.01

RESULTS AND DISCUSSION

H₁: Primary education teachers with fewer years of work experience, compared to more experienced teachers, have more positive attitudes toward the school subject Music.

In order to examine whether the attitudes of primary school teachers toward the subject Music differ with regard to years of work experience, three Kruskal-Wallis tests were performed, one for each factor of attitude toward the subject Music (Table 3). The results confirm the difference between the attitudes of primary school teachers toward Music with regard to work experience, but only in the part related to the *Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar Schools in the Republic of Croatia* (*Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*, 2019), where the teachers with the least work experience have the most positive attitudes toward this document (Figure 1). For other aspects of attitudes toward the subject Music, no differences were found with regard to teachers' work experience. This partially confirmed the hypothesis.

The obtained results can be explained by the fact that the youngest teachers became familiar with the *Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar Schools in the Republic of Croatia* (*Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*, 2019) during their studies, which could affect their attitudes toward this document.

Table 3. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to work experience.

Years of work experience	F ₁ *			F ₂ *			F ₃ *		
	C	H (3, N=233)	P	C	H (3, N=233)	P	C	H (3, N=233)	P
0–10	3.92			4.63			3.47		
11–20	3.32			4.31			3.99		
21–30	3.31			4.32			3.96		
31–40	3.33			4.30			3.98		

*F₁ = attitudes toward curriculum; F₂ = attitudes toward importance, relaxation, self-assessment of competence; F₃ = attitudes toward textbooks

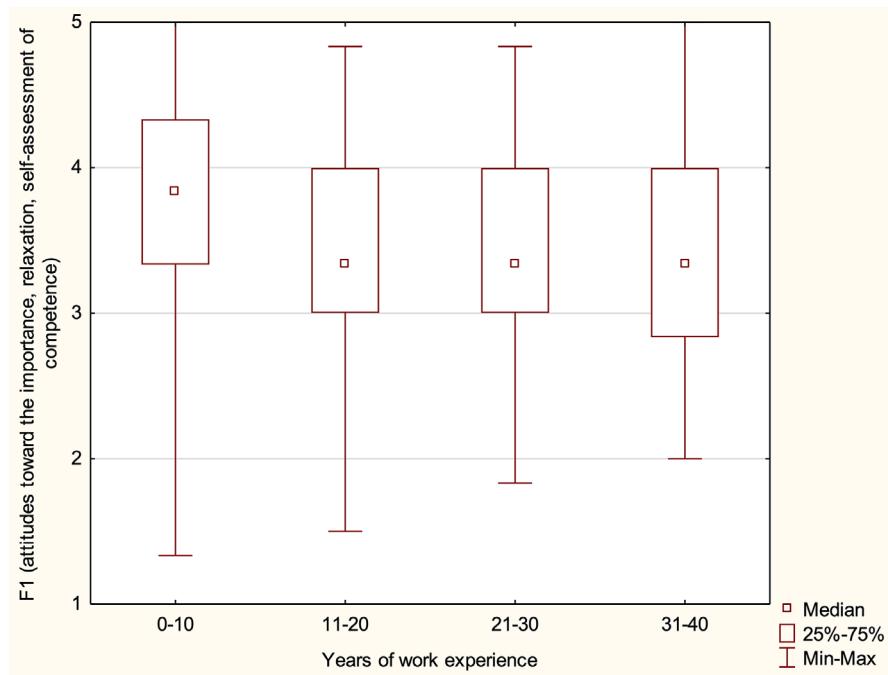


Figure 1. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to work experience.

H2: Primary education teachers with a higher level of education, compared to teachers with a lower level of education, have more positive attitudes toward the school subject Music.

In order to examine whether the attitudes of primary education teachers toward the subject Music differ with regard to their level of education, three Kruskal-Wallis tests were again performed (Table 4). No difference was found for any aspect of the attitude toward the subject Music with regard to the professional qualifications of teachers, which made us reject the hypothesis.

The results of the previous research (Jeanneret, 1997; Seddon & Biasutti, 2008) generally suggest that a higher level of education, which implies better music instruction of primary education teachers, also results in a better self-assessment of teachers' musical abilities.

Table 4. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to professional qualifications.

Profession- al qualifi- cations	F1*			F2*			F3*		
	C	H (2, N = 233)	P	C	H (2, N = 233)	P	C	H (2, N = 233)	P
PhD, MA	3.83			4.40			3.22		
university degree	3.57	1.64	0.44	4.38	3.81	0.15	3.97	1.99	0.37
college degree	3.51			4.14			3.97		

*F₁ = attitudes toward curriculum; F₂ = attitudes toward importance, relaxation, self-assessment of competence; F₃ = attitudes toward textbooks

H₃: Primary education teachers who had additional music lessons, compared to teachers without additional music lessons, have more positive attitudes toward the school subject Music.

We used three Mann-Whitney U-tests (Table 5) to examine whether the attitudes of primary school teachers toward the subject Music differ with regard to having additional music lessons. The results indicate the existence of differences in the aspect of attitude toward the subject Music, which refers to the attitude toward the importance, relaxation, and self-assessment of competence for teaching (Figure 2). Primary education teachers who have attended additional music classes consider music to be an important subject that relaxes students and consider themselves more competent to teach music. No differences were found in other aspects of the attitude toward the subject Music, therefore the hypothesis was partially accepted.

Table 5. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to attending additional music classes.

Atten- ding ad- ditional music classes	F1*			F2*			F3*					
	C	IN	z	P	C	IN	z	P	C	IN	z	P
no	3.48	5694.5	0.12	0.91	4.33	3615	4.56	0.00	3.99	5178.5	-1.23	0.23
yes	3.65				4.82				3.48			

*F₁ = attitudes toward curriculum; F₂ = attitudes toward importance, relaxation, self-assessment of competence; F₃ = attitudes toward textbooks

Jeanneret (1997) points out the extremely significant influence of music lessons on teachers' self-assessment of teaching competence.

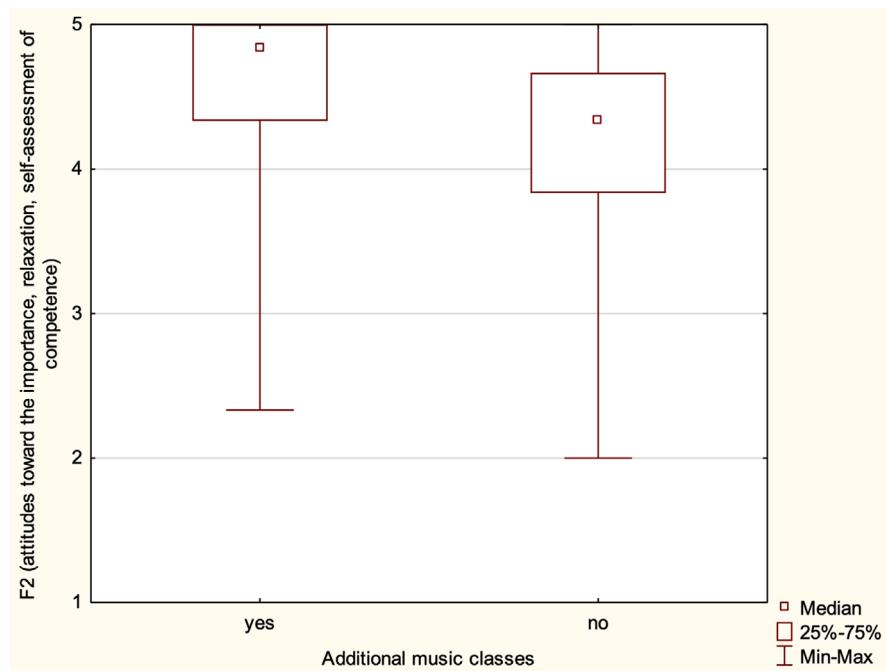


Figure 2. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to attending additional music classes.

H4: Primary education teachers who engage in music activities in leisure time, compared to teachers who do not engage in music activities in leisure time, have more positive attitudes toward the school subject Music.

In order to examine whether the attitudes of primary school teachers toward the subject Music differ in terms of engaging in music activities in leisure time, three Mann-Whitney U-tests were performed again (Table 6). Differences were found in the part of the attitude related to the assessment of importance and relaxation and self-assessment of competence to teach. No differences were found in other aspects of the attitudes; therefore, the hypothesis was partially accepted.

Table 6. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to engaging in music activities in leisure time.

Engaging in music activities in leisure time	F ₁ *				F ₂ *				F ₃ *			
	C	IN	z	p	C	IN	z	p	C	IN	z	p
no	3.50	5167.5	0.74	0.46	4.30	3755.5	3.83	0.00	4.00	5329.50	-0.40	0.70
yes	3.60				4.81				3.98			

*F₁ = attitudes toward curriculum; F₂ = attitudes toward importance, relaxation, self-assessment of competence; F₃ = attitudes toward textbooks

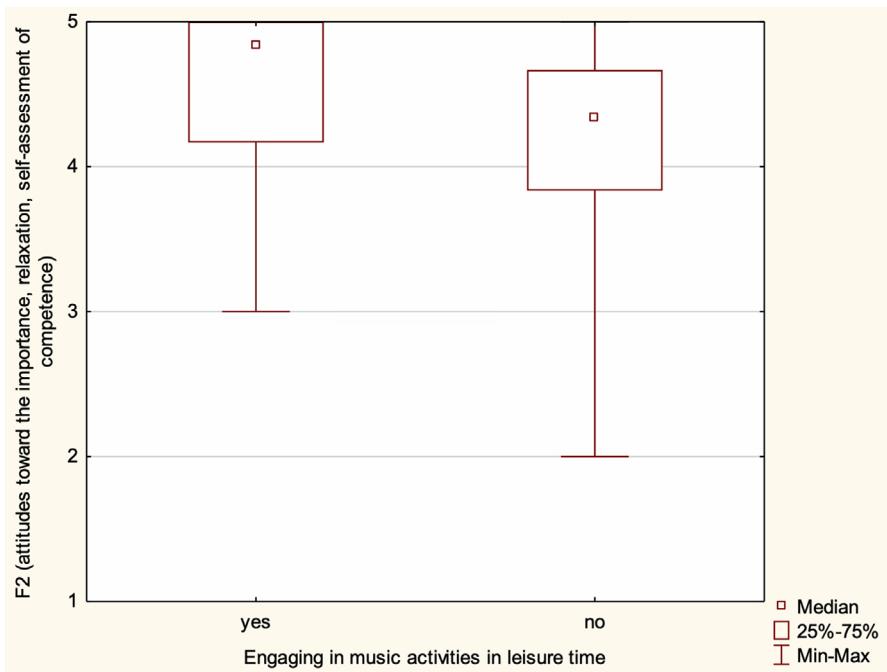


Figure 3. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to engaging in music activities in leisure time.

H₅: Primary education teachers who go to the theatre/concerts of classical music more often, compared to those who rarely or never attend such events, have more positive attitudes toward the school subject Music.

In order to examine whether the attitudes of primary school teachers toward the subject Music differ with regard to going to the theatre/classical music concerts, three Kruskall-Wallis tests were performed (Table 7). The difference

was found in attitudes toward the importance, relaxation, and self-assessment of teachers' competence in the sense that teachers who frequently attend these events consider themselves more competent and consider music to be an important subject which makes children feel relaxed. No differences were found in other aspects of the attitudes; thus the hypothesis was partially accepted.

Table 7. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to going to the theatre/classical music concerts.

Going to the theatre or classical music concerts	F ₁ *			F ₂ *			F ₃ *		
	C	H (z, N = 233)	P	C	H (z, N = 233)	P	C	H (z, N = 233)	P
never	3.22				4.13			4.00	
sometimes	3.66	1.55	0.46	4.31	17.25	0.00	3.96	0.18	0.92
often	3.56			4.82			3.98		

*F₁=attitudes toward curriculum; F₂=attitudes toward importance, relaxation, self-assessment of competence; F₃=attitudes toward textbooks

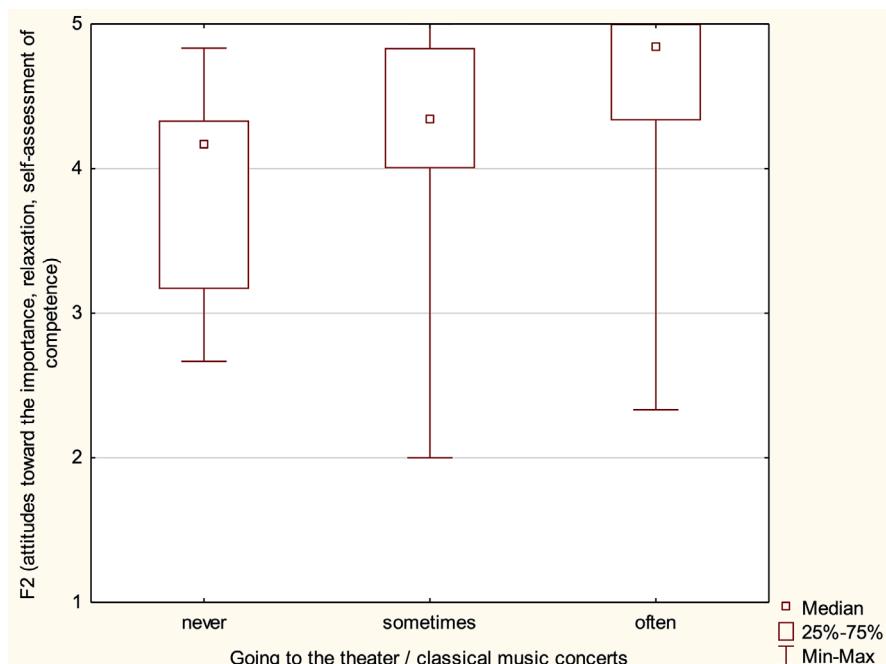


Figure 4. Differences in the attitudes of primary school teachers toward the subject Music with regard to going to the theatre/classical music concerts.

CONCLUSION

The results of this research confirmed the influence of years of work experience in one aspect of attitudes toward the subject Music - the one that relates to attitudes toward the *Curriculum of Music Education for Primary Schools and for Grammar Schools in the Republic of Croatia* (*Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*, 2019). For other aspects of attitudes, the influence of years of work experience has not been confirmed.

The influence of the level of teacher education on attitudes toward the subject Music has not been confirmed. As for the influence of additional music lessons, teachers who took such lessons consider Music an important school subject which makes students feel relaxed, and consider themselves more competent to teach music. Teachers who engage in music activities in leisure time and who often go to the theatre/classical music concerts are more likely to consider themselves more competent to teach music and consider music to be an important subject that relaxes students.

The obtained results have many implications in terms of music pedagogy. First of all, they stress the importance of conceptualizing quality music education for students of teacher education, but also the importance of their lifelong education through various seminars and workshops. In addition, it is necessary to encourage students to attend theatres/concerts of classical music as often as possible, in order to aesthetically educate them and help them realize the importance of music education, not only for the development of students' musical abilities, but for their overall development as well.

References

- Asmus, E. (1986). Students beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262–275.
- Bohner, G. (2003). Stavovi. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Uvod u socijalnu psihologiju, europske perspective* (pp. 195–234). Naklada Slap.
- Bowles, C. L. 1991. Self-expressed adult music education interests and music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 191–204.
- Della Pietra, C. J., Binder, S., & Devaney, T. A. (2010). Preservice elementary classroom teachers' attitudes toward music in the school curriculum and teaching music. *Research & Issues in Music Education*, 8(1): 1–15.
- Dobrota, S., & Barbarić, S. (2017). Croatian elementary school students' attitudes towards music lessons. *The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana*, 26, 5–19.

- Dobrota, S., & Conar, R. (2018). Stavovi učenika prema nastavi glazbene kulture i glazbene umjetnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(1), 131–139.
- Fiske, E. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. The Arts Education Partnership.
- Gamble, S. 1988. The elementary classroom teacher: An ally for music education. *Music Educators Journal*, 75(1), 25–28.
- Haladyna, T., & Thomas, G. (2015). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *The Journal of Experimental Education*, 48(1), 18–23.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hash, P. (2010). Preservice classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6–24.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37–44.
- Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*. (2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- McCarthy, C., O'Flahery, J., & Downey, J. (2019). Choosing to study music: Student attitudes towards the subject of music in second-level education in the Republic of Ireland. *British Journal of Music Education*, 36(2), 139–153.
- Nastavni plan i program za gimnazije: glazbena umjetnost. (1999). *Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske*.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nikolić, L. (2017). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(2), 39–55.
- Petz, B. (Ed.). (2005). *Psihologiski rječnik*. Naklada Slap.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403–421.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190–205.
- Wilkins, J. L. M. (2010). Elementary school teachers' attitudes toward different subjects. *The Teacher Educator*, 45(1), 23–36.

Povzetek

UDC 025.178:796/799

Prispevek obravnava stališča hrvaških osnovnošolskih učiteljev do predmeta glasba glede na njihove delovne izkušnje, poklicne kvalifikacije, dodatno glasbeno izobraževanje, ukvarjanje z glasbenimi dejavnostmi v prostem času ter glede na pogostost obiskovanja klasičnih koncertov/teatrov. Raziskava je bila izvedena na vzorcu osnovnošolskih učiteljev iz vseh hrvaških regij ($N=233$). V namen raziskave je bil oblikovan vprašalnik stališč do šolskega predmeta glasba. Rezultati so pokazali vpliv delovnih izkušenj na stališča do *Kurikuluma za pouk glasbe na razredni in predmetni stopnji osnovnih šol v Republiki Hrvaški* (2019); Učitelji z več leti delovnih izkušenj so izkazovali bolj pozitivna stališča do kurikuluma za predmet glasba. V drugih vidikih stališč do glasbenega pouka vpliv delovnih izkušenj ni bil potrjen.

Vpliv stopnje izobraževanja učiteljev na njihova stališča do predmeta glasba ni bil potrjen. Glede na dodatno glasbeno izobrazbo osnovnošolskih učiteljev se je pokazalo, da tisti, ki jo imajo, doživljajo večjo pomembnost glasbe kot šolskega predmeta in v njem vidijo tudi priložnost za sprostitev učencev. Prav tako sebe doživljajo kot bolj kompetentne za poučevanje glasbe.

Pridobljeni rezultati imajo številne implikacije za področje glasbene pedagogike. Kot prvo, poudarjajo pomembnost konceptualiziranja kakovostnega glasbenega izobraževanja za študente razrednega pouka, po drugi strani pa izpostavljajo pomen vseživljenjskega učenja v obliki seminarjev in delavnic. Pomembna implikacija rezultatov je tudi v uvidu, da je pomembno spodbujati študente razrednega pouka, da čim bolj pogosto obiskujejo klasične koncerte/ teatre z namenom oblikovanja lastnega estetskega okusa. Izpostaviti pa je potrebno tudi pomen kakovostne glasbene izobrazbe študentov razrednega pouka, ne zgolj za razvoj njihovih glasbenih sposobnosti, temveč za njihov celostni razvoj.

QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS – PIANO ACCOMPANISTS’ AND COLLABORATIVE PIANISTS’ COMPETENCIES

LINDA MRAVUNAC FABIJANIĆ

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu

lindamravunac@gmail.com

Abstract: The aim of this research was to describe, explain and categorise the key competencies of collaborative pianists in music schools and music/arts academies in the Republic of Croatia. A qualitative research design was applied, based on qualitative content analysis of nine interviews with collaborative pianists and an online questionnaire filled out by nine fifth-year students from the Music Academy in Zagreb. Findings have been grouped into five competence categories according to the European Polifonia framework: performance and artistic, planning and organisational, communication and pedagogical, facilitation and reflective practitioner.

Keywords: collaborative pianist, competencies, piano accompanist, qualitative content analysis

KVALITATIVNA ANALIZA VSEBINE – KOMPETENCE UMETNIŠKIH SODELAVCEV/
KOREPETITORJEV

Izvleček: Raziskava je bila izvedena s ciljem opisa, razlage in kategoriziranja ključnih kompetenc umetniških sodelavcev/korepetitorjev, zaposlenih na glasbenih šolah in glasbenih/umetniških akademijah v Republiki Hrvaški. Uporabljen je bil kvalitativni raziskovalni pristop, ki je zasnovan na analizi vsebine devetih intervjujev z umetniškimi sodelavci/korepetitorji in spletnega vprašalnika, ki ga je izpolnilo devet študentov petega letnika pevskega ali enega izmed instrumentalnih študijev na Glasbeni akademiji v Zagrebu. Rezultati so opredelili pet kategorij kompetenc po evropskem okviru Polifonia: izvajalske in umetniške, planerske in organizatorske, komunikacijske in pedagoške, posredniške ter refleksivno praktikantske.

Ključne besede: kompetence, korepetitor, kvalitativna analiza vsebine, umetniški sodelavec

QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS – PIANO ACCOMPANISTS’ AND COLLABORATIVE PIANISTS’ COMPETENCIES

Musical collaboration of two or more musicians is inevitable in both artistic performances and music education of vocalists and instrumentalists. Accompaniment involves two persons: vocalist/string/wind/brass/percussion instrumentalist and pianist. Who are collaborative pianists and piano accompanists and what are piano accompaniment and musical collaboration?

A *collaborative pianist* is a pianist with a degree in piano performance with significant artistic experience, who takes part in accompaniment classes at music/arts academies, plays with vocal/instrument students and regularly performs before an audience. They most often play pieces originally written for the piano, and adapt compositions not originally written for the piano for concert performances (D. Domitrović, personal communication, March 31, 2009).

A *piano accompanist* is a pianist who gives accompaniment classes in primary and secondary music and dance schools in Croatia, takes part in the educational process and publicly performs with students. According to a definition in the Croatian Encyclopaedia, however, a *piano accompanist* is an artist who practices music sections or roles with soloists or choirs. They can be pianists or conductors, employed at the theatre, opera or ballet, and do not perform pieces originally written for the piano, but instead play orchestral piano reductions. According to the *Cambridge Dictionary* (Cambridge University Press, n.d.), *accompaniment* is music that is played with someone who is singing or playing the main tune.

In Croatia, the term *piano accompanist* used to be used for all artists providing accompaniment in primary and secondary music and ballet schools, and at the Music Academy, as well as those employed in theatres. At the request of piano accompanists at the Music Academy, their name was changed so as to differentiate between the different roles that accompanists and collaborative pianists have in practice.

Collaborative pianists, senior collaborative pianists and artistic advisors-collaborative pianists at the Music Academy and piano accompanists working for music schools are the only public service employees whose job description involves both teaching and artistic performance. In this article, the term collaborative pianist will be used to cover all of the above. In other words, what differentiates piano accompanists and collaborative pianists employed in music schools and academies from accompanists in the broader sense of the word is their artistic and educational engagement. The Collaborative Piano programme is a course at numerous music academies and conservatories but is currently non-existent in Croatia.

Competencies denote a dynamic combination of one's practical and theoretical knowledge, one's skills and abilities to perform a role as well as personal independence and responsibility in how one behaves and applies that knowledge, always with good ethics and values. Students' educational achievements are closely linked to teacher quality (Commission of the European Communities, 2007) and there is a range of competencies that teachers need to develop (Lončarić & Pejić Papak, 2009; Ljubetić & Kostović Vranješ, 2008; Vizek Vidović, 2009). Teachers who have a developed sense of self-efficacy will invest greater efforts in the teaching process (Vidić & Miljković, 2019), and 'good quality activity depends on whether teachers possess the required competencies' (Svalina, 2015, p. 184). Assuming that there is a close link between teach-

er competencies and student competencies, if we know what competencies we want to develop in students, we will know which competencies in teachers we need to work on.

The Erasmus project called Polifonia (Association européenne des conservatoires, académies de musique et Musikhochschulen, 2010), aimed at harmonising the higher music education system with the Bologna Process, plays an important role in defining competencies in music as it concerns the education of future instrumental and vocal teachers. The INVITE working group has published a handbook explaining the conceptual framework behind desirable instrumental and vocal teacher competencies, which have been divided into six competence categories: performance and artistic, planning and organisational, communication and pedagogy, facilitation, reflective practitioner, and advocacy, networking and collaborative.

In artistic piano accompaniment, a pianist should have specific collaborative piano skills if the rehearsal process is to be efficient and the final performance beautiful and professional. Many a pianist has spoken about sight reading, score reading, orchestral reduction, transposition, sense of rhythm, and repertoire development and maintenance (Adler, 1965; Baker, 2006; Foley, 2005; Hoblit, 1963; Katz, 2009; Lindo, 1916). Moore (1943; 1962) has, as a practising piano accompanist, pedagogue and writer, had a great impact on raising public awareness about the role of piano accompanists, earning himself the title ‘the greatest of accompanists’ (Baker, 2006, p. 144).

Numerous studies have been conducted in Croatia on the competencies of various profiles and involving actual or future primary music education teachers (Nikolić, 2017; Šulentić Begić, 2013a; 2013b). Fewer studies focused on the competencies of instrument teachers in music schools and academies (Novak, 2016; Sabljar, 2019; Sesar, 2016; Svalina, 2017; 2018; Šimunović, 2012), and even fewer are the studies about collaborative pianists, none of which were conducted in Croatia (Baker, 2006; Kiik-Salupere & Ross, 2011; Lee, 2009; Lee, 2016; Lippmann, 1979; Rich, 2002; Rose, 1981; Roussou, 2017), and most of which are also about competencies. Roussou (2017) states that collaborative pianists should possess special musical, social and other skills specific to performing with another musician.

Since accompaniment classes are a ‘one-to-one type of class’ (Opić, 2016, p. 439), achieving student-tailored goals is the responsibility of collaborative pianists. Naturally, since they are in charge of the interaction it is their duty to coordinate such activities (Bryan, 2004; Hanken, as cited in Chmurzynska, 2009, p. 44). According to Bryan (2004), however, the roles of players in dyadic interaction change little or not at all over time, even though Bronfenbrenner (1979, pp. 56–57) stresses that the optimal situation for acquiring interaction competencies is that in which the student ‘is given increasing opportunity to exercise control over the situation’. In accompaniment, things get even more complicated since classes sometimes entail a triadic interaction composed

of student – vocal/instrument teacher – collaborative pianist, especially with younger students. Triadic interaction will be discussed in more detail later on.

Collaborative pianists have an important role to play in young musicians' education and in the development of their taste in music. Rojko (1987, p. 21) finds that acquiring technical proficiency is 'more of a skills than a knowledge acquisition' process, thus highlighting the importance of technical, artistic and musical skills, and consequently expecting the same competencies from collaborative pianists. However, in the educational process, teachers should be well aware of the pedagogical and psychological fundamentals, as well as of the basics of general and developmental psychology of music (Bačlija Sušić, 2016, p. 39). Further research is needed to determine what other competencies collaborative pianists should possess if they are to work in schools and academies.

METHODS

Taking the interpretive/constructivist approach to inquiry, and assuming that there is no one objective truth, the author opted for a qualitative, inductive research design, which 'practitioners find particularly attractive' (Mejovšek, 2013, p. 166).

THE AIM OF THE STUDY

This is the first study aimed at describing, explaining and categorising the key competencies collaborative pianists should have in order to be able to provide quality accompaniment classes in primary and secondary music schools and music/arts academies in the Republic of Croatia from the theoretical standpoint of qualitative content analysis.

RESEARCHER'S BACKGROUND

It is worth noting that there is a risk of researcher bias concerning the aim of this study as she already has a personal opinion based on years of experience as an artist/musician and teacher in primary and secondary music schools and the Zagreb Music Academy. It was therefore all the more important to give the participants an opportunity to express their opinion, to be heard and to get an insight into a problem as seen from their perspective.

PARTICIPANTS

A purposive sample of collaborative pianists experienced in working at all levels of music education in Croatia was chosen for this research, regardless of

current employment status/position. In fact, to be able to give accompaniment lessons, they can be employed as piano teachers, piano accompanists, collaborative pianists, senior collaborative pianists and artistic advisor-collaborative pianists. Such a sample provided opportunities for analysing a whole range of competencies. Since the research is a qualitative one, the number of participants was not predefined. The targeted population was also that of fifth-year students of the singing/instruments department of the Zagreb Music Academy, not just because of their regular cooperation with collaborative pianists throughout their music education, but also because they are about to become professionals who themselves will have direct cooperation with collaborative pianists in their work as educators and/or musicians.

DATA COLLECTION

Various data collection strategies have been used, including semi-structured interview for collaborative pianists and an online student questionnaire.

DATA ANALYSIS

Qualitative content analysis was applied, which includes personal researcher involvement and enables the systematic description and explanation of the meaning of the materials (Schreier as cited in Cho & Lee, 2014). In order to achieve an advance in knowledge, a theoretical orientation was applied (Mayring, 2014, p. 59) and the object of analysis was observed in the context of current competence frameworks and research. The unit of analysis is composed of all parts of collaborative pianists’ interview transcripts concerning competencies and all student answers submitted through an online questionnaire.

PROCEDURES

Phase One

The interview being the main data collection resource with a direct impact on research goals (Cohen et al., 2007), four semi-structured interviews were conducted with collaborative pianists between January and June 2020. In this context, participants are seen as ‘experts for a certain field of activity’ (Flick, 2009, p. 165). They were informed of the purpose of this research, the principle of voluntary participation, the right to withdraw and to remain anonymous, and that their personal information would be used only for academic purposes, after which they signed a statement agreeing to take part in the study. They were asked an open question: ‘What competencies should a collaborative pia-

nist working in music schools and academies possess?', aimed at encompassing specialist and practical expert knowledge using the naive researcher technique. Interviews were recorded with the participants' consent, after which the audio recording was manually transcribed (pure verbatim protocol), with incomplete sentences, pauses, repetitions, laughter, etc. (Mayring, 2014) and coded with one letter of the alphabet. The inductive category formation was applied, whereby only the script passages referring to the research objective were analysed (Mayring, 2014). What ensued was a fine, artistic process of category formation (Krippendorff, 1980). Such an inductive category assignment procedure is very practical when existing theories or literature on an issue are limited, and the research objective requires a deeper understanding and description of the object of analysis (Mayring, 2014), which is also why it was selected for this research.

Phase Two

Following the approval of the dean of the Zagreb Music Academy, in June 2020, all 5th year vocal/instrument students working with collaborative pianists got an email invitation to take part in the research. A Google Forms questionnaire was open for polling for 10 days and, in addition to questions concerning participants' socio-demographic characteristics, included the following open question: 'What competencies should a collaborative pianist working in music schools and/or academies in all aspects of accompaniment classes possess?' The purpose of the study was explained to participants, and they were informed that their participation would be voluntary, anonymous, that they could withdraw from the research at any time and that their information would only be used for academic purposes. Once the answers were collected, they were coded, and each participant was awarded a number. Of the 44 students who were sent the invitation, 9 filled out the online questionnaire which means that the response rate was 20%. Participants were aged between 23 and 25, or 23.6 on average. Among them were two students of singing, two students majoring in string and five in wind/brass instruments. Six were female, and three male.

Phase Three

Interviews continued with collaborative pianists during the period between June and December 2020, when four more semi-structured interviews were held. When saturation was achieved, since no new element concerning competencies emerged, it was decided that the last interview would be held in January 2021.

Overall, 9 collaborative pianists from 4 counties took part in the interview. All of those who were contacted via telephone and asked to take part in the research accepted the invitation. Three interviews were held at the Music Academy in Zagreb, one in a participant's home, one in the researcher's home

and 4 by phone. Participants were aged between 28 and 55, or 41.8 on average. Seven were female, and two male. Six had a degree in piano (level 7.1 according to the Croatian Qualifications Framework, n.d.) and three a Master’s Degree (level 8.1). Four were employed as piano accompanists and piano teachers, two as piano teachers, two as senior collaborative pianists and one as artistic advisor-collaborative pianist. One participant does not give accompaniment lessons, three work with singers, one with string instrumentalists, one with wind/brass instrumentalists and 3 with different instrument players. Accompaniment experience among the participants ranged between 1 and 25 years, or 18 on average. Overall participant experience is between 5 and 33 years or 18.8 on average.

In this study, triangulation (Cohen et al., 2007; Denzin & Lincoln, 2005) was achieved by applying different data collection strategies (interview and online questionnaire), by involving different informants (collaborative pianists and students) and by verifying alternative theoretical competence frameworks. The list of competencies thus prepared was sent to a person from the student group of participants so that they could check content validity. Although no true cognitive interview was conducted, that person carefully reviewed the list and presented their remarks concerning the content. After that the list was returned to all participating collaborative pianists for feedback and sent to two experts in music pedagogy and psychology for verification.

FINDINGS

In the first and second phase of this research, which involved reading interview transcripts and student responses as well as coding and analysis, inductive reasoning led to emerging theoretical categories and subcategories. In the third phase, different theoretical models on competencies were compared. As the Polifonia project (Association européenne des conservatoires, académies de musique et Musikhochschulen, 2010) concluded that knowledge and skills are inseparable, and that the same applies to music and pedagogy or to isolating specific attitudes and values, it is clear that different teacher roles will overlap in practice and that the same applies to vocal/instrument or, in this case, accompaniment teacher competencies, since they cannot be divided into separate areas independent of one another. The Polifonia framework encompasses a whole range of collaborative pianists’ competencies needed if they are to work in music education and the teaching-learning environment, recognises the interactive character of accompaniment classes, and best fits the data obtained from the materials. Re-coding was done by applying a deductive approach, providing for a revision of existing categories and another review of existing materials in a new way. Applying the constructivist paradigm of subjectivist episte-

mology, this research concluded that collaborative pianists' competencies can be grouped into 5 categories:

- performance and artistic;
- planning and organisational;
- communication and pedagogical;
- facilitation;
- reflective practitioner.

PERFORMANCE AND ARTISTIC COMPETENCIES

Findings show that both students and collaborative pianists recognise the importance of musicality, of the ability to adjust rhythm and tempo and to recognise music styles and compositions as musical wholes. They also appreciate pianistic as well as solo and ensemble performance skills, but collaborative pianists describe these in much more detail than students. In other words, excellent performance is appreciated by both collaborative pianists and students. How important overall artistic competencies are, is also seen in the number of statements given under each code, the greatest number of which were under 'Knowledge – Profession' (12 overall) and 'Pianist – Artist' (9). Only collaborative pianists mention expressive melody and phrase performance, bass support, mastering harmony, technical skills, sight-reading and transposition, as well as a broad general education and thorough repertoire familiarity. They were also the only ones to compare different competencies, and there is a general opinion that technical proficiency is not crucial, which is best demonstrated by participant C: '[P]iano playing skills are not that crucial for someone to be... like, I don't know, Carnegie Hall material [laughter]'. However, there are also those who believe that pianistic proficiency is more important than any other competency when it comes to collaborative pianists. Adaptation to learners is also mentioned by collaborative pianists, like participant E: 'all the things you have to think about when playing with someone else' and Z: 'an all-encompassing job', while the students talk of the need to know the technical aspects of vocal/instrumental performance.

PLANNING AND ORGANISATIONAL COMPETENCIES

More students than collaborative pianists find that collaborative pianists play a major role in the formation of students' professional identity, like participants 5: 'I believe that piano accompanists play a very important part of our education', and Z: '[W]e need to prepare the new generations, those who will sooner or later start doing that job'. Students recognise the importance of pedagogical

skills of collaborative pianists in planning for the best learning and teaching situations that facilitate learner development, like ‘being able to judge how to approach which student’ (participant 2). Collaborative pianists describe musical collaboration, like P: ‘[I]n other words, it is not enough to play well, you really have to listen, you really have to be all in it; you have to be a team player’.

COMMUNICATION AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES

Both students and collaborative pianists recognise the value of verbal communication in the student – vocal/instrumental teacher – collaborative pianist triad, thus the ‘Communication’ code contains 7 statements. Only collaborative pianists describe non-verbal communication, like participant C: ‘In a way, as a piano accompanist, I am the conductor because with my breath or my head or any other sign whatsoever I send out signals about what we are about to do, and when, and how’, and musical collaboration, again like C: ‘However, often we see colleagues who are excellent pianists but are not that good piano accompanists because they lack the collaborative element, you know, when with one ear you’re listening to your own part and with the other to something that someone else is playing.’ General pedagogical competencies are mentioned by the students. Collaborative pianists, on the other hand, focus more on specific approaches to teaching, like Z: ‘[B]e they on stage or in class, we try to explain some things that they don’t understand’. As for the characteristics needed to strike the right balance between pedagogical approaches, collaborative pianists mention being ego-free and patient, a characteristic mentioned by students as well. Both students and collaborative pianists described desirable pre-stage behaviour, like Y: ‘[W]hen you are about to go on stage with a student and play something, and you see the student is insecure, you have to be the one to say the right words and in the right way’.

FACILITATION COMPETENCIES

General knowledge of psychology is mentioned by both students and collaborative pianists. One element that has been highlighted is emotional support during classes and on stage and the connection between the students and the collaborative pianist, as in the example of participant C, who said: ‘[T]hey are highly dependent on their piano accompanist and they find it very important to play with that very person’. Collaborative pianists recognise the importance of taking an individualised approach, of being sensitive to other people’s emotions and of adapting their behaviour to the students’ needs. Most think that a personalised approach and interpersonal relations are much more important than playing competencies, while one participant finds both equally impor-

tant. Concerning musical support, both groups speak of the same thing from different perspectives: collaborative pianists provide assistance, and pupils/students expect to get it. Participant 5 stated that ‘such collaborations can be an inspiration and an encouragement to younger musicians to keep on creating’. Personal character traits were described by both participant groups, as in the case of Z: ‘[they should be a] beautiful person, excellent instrumentalist, musically engaged, a musician of excellence, a professional’, and 5: ‘[I]t should be a person you can trust’.

COMPETENCIES OF A REFLECTIVE PRACTITIONER

This category is mostly related to reflection and progress of collaborative pianists, which is why their answers are predominant. On the one hand, they highlight love for their job, and on the other the pressure that they must always be available and meet expectations. It is quite obvious that collaborative pianists believe that the necessary competencies are acquired with experience and practice and they see an additional value in studying and adapting to new situations, such as participant C: ‘In our job if you, I don’t know, get the score and you’re thrown into the circle of fire, you just have to find your way out any way you can’, or B: ‘I’ve had to learn how to listen to them as I play along with them’, and again C: ‘[Y]ou adapt, you learn for goodness’ sake, that too is part of that life-long learning, I guess’; they should also know when to lead and when to follow. Students, too, think that it is important that collaborative pianists be quick, flexible and resourceful in adapting to new situations. Both groups of participants believe that the precondition for musical collaboration is a natural predisposition that cannot be learnt, which is why the ‘Talent for collaboration/accompaniment’ code had eight statements.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In line with the research objective, research findings provide a more extensive insight into the competencies that collaborative pianists should possess in order to be able to provide quality accompaniment lessons in music schools and academies. The explained competencies have been grouped into the 5 categories of the European Polifonia Framework (Association européenne des conservatoires, académies de musique et Musikhochschulen, 2010): performance and artistic, planning and organisational, communication and pedagogical, facilitation and the reflective practitioner.

The findings of this study, just like prior research findings, indicate that high-level performance and art competencies are a fundamental precondition for collaborative pianists, and that the same applies to artistic interpretation,

sight-reading and transposition (Baker, 2006; Lippmann, 1979; Rose, 1981; Roussou, 2017). Interestingly enough, participants' opinions concerning pianistic skills are ambiguous: some believe that excellent skills are very important, which is in line with Baker (2006), Lippmann (1979) and Rose (1981), while others believe that being a good player is enough. Even more interesting is the finding that one person ranked the same competencies in a different manner, stating first that piano playing skills are more important and then that those skills are just as important as psychological affinity. Such a dichotomy is not surprising given the fact that the collaborative pianists' role is in practice dual: they are pedagogues and psychologists in the classroom and artists in the concert hall. Previous research (Sabljar, 2019; Svalina, 2017) shows that most Croatian music instrument teachers consider their pedagogical role more important than their artistic one, which is why it would be good to conduct a research into what competencies students and collaborative pianists appreciate more.

Participants explain verbal communication, like Jurčić (2014) and Lee (2016), and non-verbal communication in their playing together in musical collaboration, as described by Baker (2006), Lippmann (1979) and Rose (1981), which is also confirmed by Bryan (2004), who says that only one third of communication during one-to-one instrumental lessons takes place verbally. Communication pertaining to listening is the precondition for musical collaboration, which is in line with earlier findings (Baker, 2006; Lee, 2009; Lippmann, 1979; Kiik-Salupere & Ross, 2011; Rose, 1981).

One student's remark that collaborative pianists should be quick to react to the instrument/singing teacher's instructions in class certainly needs to be clarified. Sometimes it is easier to organise simultaneous classes from their major and accompaniment, especially at the beginning of music education, and that is when the aforementioned student-instrument/singing teacher-collaborative pianist triad takes place in the classroom. At higher levels of music education, student-collaborative pianist dyads are more common in class, and when it comes to public performances that interaction is, naturally, always dyadic.

This study, just like earlier ones, reveals that maintaining good interpersonal relations is crucial (Lee, 2016) since these are the best predictors of inner and outer music identity (Russell, 2012; Wagoner, 2015). As in earlier studies, participants mention teacher traits such as empathy, friendliness, calmness and patience (Jurčić, 2014), confidence (Šimunović, 2012) and sensitivity (Svalina, 2017), as well as psychological and emotional ties between instrumental teachers and their pupils (Chmurzynska, 2009). Teaching being an emotional process (Hargreaves, 1998; Vidić & Miljković, 2019), emotions are an inseparable part of the teaching profession (Sutton & Wheatley, 2003; Vidić & Miljković, 2019). It seems like good cooperation between collaborative pianists and pu-

pils/students is indeed inspirational and encourages personal and artistic development in learners.

Participants believe that a natural predisposition is crucial for musical collaboration, which is nothing new (Hoblit, 1963; Moore, 1943). Roussou (2017, p. 6) states that ‘piano accompaniment is a specialist art which can be studied, taught, and to an extent, learnt’, but that not all pianists are capable of efficiently collaborating with other artists. Collaborative pianists are aware of the need for personal growth and development, which includes preparation, practice, diligence (as in Baker, 2006; Lippmann, 1979; Pow, 2016; Rose, 1981) and reflection, making the opinions of this study’s participants in line with European (OECD, 2005; European Trade Union Committee for Education & Comitee syndical Europeen de l’education, 2008) and Croatian recommendations that include the need for professional training (Pavin et al., 2005), especially in psychology and pedagogy. In this study, collaborative pianists speak of love for the profession, which according to Rijavec et al. (2016), is connected to greater degrees of job satisfaction, but also to the expectations that they should always be available. Whether this is just an impression of collaborative pianists or an opinion shared by the students should be further researched.

LIMITATIONS

Although great efforts have been invested into applying the naive researcher technique in order to avoid researcher bias, it is impossible to determine the extent to which personal attitudes, involvement in the issue and subjectivity have made an impact on the construction of the meaning of data and on the interpretation of findings. A possible limitation of this research lies in the participation of a collaborative pianist who no longer provides accompaniment. Furthermore, the last interview was with a person with little accompaniment experience, employed in a primary music school and the Academy, but not a secondary school, and it remains unknown if a new piece of data would have emerged during the last interview had it been with a more experienced collaborative pianist. Moreover, reports of the Croatian Bureau of Statistics (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske/Croatian Bureau of Statistics, 2020) contain no data on the number of collaborative pianists and it is not known whether these findings can be generalised to the entire population of collaborative pianists.

IMPLICATIONS

This is the first scientific research in the Republic of Croatia tackling issues related to collaborative pianists’ competencies, the scientific contribution of

which lies in describing, explaining and classifying key competencies, providing new scientific facts based on the theoretical orientation concept, and redefining existing terms from the teacher competence arena by transposing them to that of collaborative pianist competencies. The grounds set by this research will serve to initiate future studies looking into the students’ and collaborative pianists’ opinions on the importance of particular competencies, how these are interrelated and whether and how they are linked to other variables.

This research will have long-term implications for the area studied and can also encourage the introduction of changes in practice. Recommendations in that regard concern modifying existing or designing new programmes and courses, organising practical accompaniment lessons within the existing piano programme, designing professional development programmes for collaborative pianists, providing support for the induction of collaborative pianists into the profession, designing an adequate system of promotion for piano accompanists and organising a collaborative piano study programme.

References

- Adler, K. (1965). *The art of accompanying and coaching*. University of Minnesota Press.
- Association européenne des conservatoires, académies de musique et Musikhochschulen. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives; Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training*. Association européenne des conservatoires. <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf>
- Bačlja Sušić, B. (2016). Temeljni aspekti kognitivnih modela djetetova glazbenog razvoja. *Napredak*, 157(1–2), 33–53.
- Baker, D. (2006). *A resource manual for the collaborative pianist: Twenty class syllabi for teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography*. (Publication No. 3241248) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryan, D. M. (2004). *Student/teacher interaction in the one-to-one piano lesson*. [Doctoral dissertation, University of Sheffield]. White Rose E-theses Online. <http://etheses.whiterose.ac.uk/3557/>
- Cambridge University Press. (n.d.). Accompaniment. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved March 21, 2021, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/accompaniment>
- Chmurzynska, M. (2009). Self-efficacy of piano teachers’ of specialized music school. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, O. Himberg, & E. Päivi-Sisko (Eds.), *7th Triennial Conference of European Society for*

- the Cognitive Sciences of Music ESCOM 2009* (pp. 44–51). University of Jyväskylä.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1–20.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Commission of the European Communities. (2007). *Communication from the Commission to the Council and European Parliament: Improving the quality of teacher education* (COM(2007) 392 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- Croatian Encyclopaedia (n.d.). Korepetitor. In *Hrvatska enciklopedija*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Retrieved March 21, 2021, from <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=33173>
- Croatian Qualifications Framework. (n.d.). <http://www.kvalifikacije.hr/en>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske/Croatian Bureau of Statistics. (2020). *Visoko obrazovanje u 2019* (Statistička izvješća)/*Higher education, 2019* (Statistical reports). https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/SI-1665.pdf
- European Trade Union Committee for Education & Comitee syndical Europeen de l'education. (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE policy paper* [brochure]. https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Foley, C. (2005, November 7). *Required and preferred skills for the collaborative pianist*. The Collaborative Piano Blog. <https://collaborativepiano.blogspot.com/2005/11/required-and-preferred-skills-for.html>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hoblit, H. A. (1963). The art of accompanying. *Music Educators Journal*, 50(1), 139–139.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenziјe. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Katz, M. (2009). *The complete collaborator: The pianist as partner*. Oxford University Press.
- Kiik-Salupere, V., & Ross, J. (2011). Tripartite unity: What students expect from their teacher and accompanist during individual singing lessons. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15(65/60)(4), 404–421.

- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Lee, K. (2016). *Developing the skills necessary to become an effective collaborative choral pianist*. [Doctoral dissertation, Texas Tech University]. Electronic Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/2346/67048>
- Lee, P. S. (2009). *The collaborative pianist: Balancing roles in partnership* (Publication No. 3415684) [Doctoral dissertation, New England Conservatory of Music]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lindo, A. H. (1916). *The art of accompanying*. G. Schirmer.
- Lippmann, J. C. (1979). *A program in piano accompanying at the Ohio state university: a feasibility* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. Electronic Theses or Dissertation. <https://etd.ohiolink.edu/>
- Ljubetić, M., & Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica. *Odgojne znanosti*, 10(1(15)), 209–230.
- Lončarić, D., & Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 227–243.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Naklada Slap.
- Moore, G. (1943). *The unashamed accompanist*. The MacMillan.
- Moore, G. (1962). *Am I too loud? Memoirs of an accompanist*. H. Hamilton.
- Nikolić, L. (2017). Evaluacija modela glazbenoga obrazovanja budućih učitelja primarnoga obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 66(2), 161–179.
- Novak, M. (2016). Kompetencije nastavnika-pripravnika u osnovnim i srednjim glazbenim školama – perspektiva poslodavaca. In *Međunarodna znanstvena i stručna konferencija Didaktički izazovi II – je li novo staro? Knjiga sažetaka* (pp. 68–70). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* [brochure]. <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/34990905.pdf>
- Opić, S. (2016). Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. In M. Matijević, V. Bilić, & S. Opić (Eds.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (pp. 356–423). Školska knjiga.
- Pavin, T., Rijavec, M., & Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (Biblioteka Znanost i društvo; pp. 95–123). Institut za društvena istraživanja.

- Pow, L. B. (2016). "More than the mere notes": Incorporating analytical skills into the collaborative pianist's process in learning, rehearsing and performing repertoire [Doctoral dissertation, University of Miami]. https://scholarship.miami.edu/discovery/fulldisplay/ alma991031447337202976/01UOML_INST:ResearchRepository
- Rich, C. A. (2002). *A manual for the vocal accompanist* (Publication No. 3053548) [Doctoral dissertation, University of Washington]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Rijavec, M., Pečjak, S., Jurčec, L., & Gradišek, P. (2016). Money and career or calling? Intrinsic vs. extrinsic work orientations and job satisfaction of Croatian and Slovenian teachers. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 201–223.
- Rojko, P. (1987). Prepostavke za znanstveno zasnivanje metodike muzičke nastave. *Tonovi*, 2–3, 19–24.
- Rose, E. L. (1981). *Competencies in piano accompanying* [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331626/> ark: ark:/67531/metadc331626
- Roussou, E. N. (2017). *Exploring the piano accompanist in western duo music ensembles: Towards a conceptual framework of professional piano accompaniment practice* [Doctoral dissertation, University of Hull]. Digital Repository, Hydra. <http://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:16564a/content>
- Russell, J. A. (2012). The occupational identity of in-service secondary music educators: Formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 145–165.
- Sabljar, M. (2019). *Procjene nastavnika glasovira o kompetencijama potrebnima za poučavanje sviranja glasovira u glazbenim školama*. [Unpublished doctoral dissertation]. Sveučilište u Zagrebu.
- Sesar, M. (2016). Refleksivne kompetencije nastavnika u glazbenim školama. In B. Jerković & T. Škojo (Eds.), *Zbornik radova 1. međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti: umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenoga odgoja i obrazovanja* (pp. 588 – 602). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Svalina, V. (2017). Glazbeni umjetnik danas – umjetnik i/ili glazbeni pedagog. In S. Vidulin (Ed.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih*

- i budućih promjena 5: zbornik radova* (pp. 447–470). Sveučilište Jurja Dobra u Puli.
- Svalina, V. (2018). Profesionalni identitet glazbenih pedagoga. In M. Petrović (Ed.), *Proceedings of the 20th pedagogical forum of performing arts* (pp. 89–98). Fakultet muzičke umetnosti.
- Šimunović, Z. (2012). Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi. *Život i škola*, 58(27), 167–175.
- Šulentić Begić, J. (2013a). *Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju* [Unpublished doctoral dissertation]. Sveučilište u Zagrebu.
- Šulentić Begić, J. (2013b). Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola*, 59(29), 252–269.
- Vidić, T., & Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologische teme*, 28(2) 291–312.
- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. In V. Vizek Vidović (Ed.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 33–40). Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Wagoner, C. L. (2015). Measuring music teacher identity: Self-efficacy and commitment among music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (205), 27–49. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0027>

Povzetek

UDC 025.178

Umetniški sodelavci/korepetitorji, ki so zaposleni na osnovnih in srednjih glasbenih šolah ter glazbenih/umetniških akademijah, neposredno sodelujejo v vzgojno izobraževalnem procesu ob istočasnem umetniškem delovanju med poukom in na javnih nastopih. Pri individualnem pouku si prizadevajo za uskladitev umetniških, pedagoških in drugih spremnostih, da lahko dijakom/študentom pomagajo pri njihovem osebnem in profesionalnem razvoju. Glede na to da je medsebojno umetniško sodelovanje pcvcev ali instrumentalistov in umetniškega sodelavca/korepetitorja nepogrešljivo v procesu izobrazbe in umetniškega delovanja, se ta raziskava ukvarja s kompetencami umetniških sodelavcev/korepetitorjev, ki so potrebne za delo na vseh stopnjah izobrazbe, vključno z vsemi vidiki pouka korepeticije. Ob upoštevanju interpretativno-konstruktivistične paradigm je bila izbrana kvalitativna, odprta, induktivna raziskovalna metodologija s ciljem opisa, razlage in kategoriziranja ključnih kompetenc umetniških sodelavcev/korepetitorjev, zaposlenih na glazbenih šolah in glazbenih/umetniških akademijah v Republiki Hrvaški. Kot udeleženci raziskave so bili izbrani umetniški sodelavci/korepetitorji z delovnimi izkušnjami na vseh ravneh glasbene izobrazbe tako kot študenti petega letnika pevskega ali enega izmed instrumentalnih študijev na Glasbeni akademiji v Zagrebu,

ki neposredno sodelujejo z umetniškim sodelavcem/korepetitorjem. Tako je zahtevane kompetence v polstrukturiranem intervjuju opisalo devet umetniških sodelavcev/korepetitorjev, v spletnem vprašalniku pa devet študentov. Po transkripciji njihovih odgovorov ter kodiranju in analizi podatkov z uporabo metode kvalitativne analize vsebine, so rezultati pokazali, da se skupne kompetence lahko razvrstijo v pet kategorij, predlaganih v evropskem projektu Polifonia: izvajalske in umetniške, planerske in organizatorske, komunikacijske in pedagoške, posredniške ter refleksivno praktikantske. Ker gre za prvo raziskavo, ki se na takšen način ukvarja s kompetencami umetniških sodelavcev/korepetitorjev, se znanstveni prispevek nanaša na opisovanje, razlago in klasifikacijo kompetenc, vpogled v nova znanstvena dejstva, ki temeljijo na teorijski orientaciji, ponovno opredelitev obstoječih pojmov iz konteksta učiteljskih kompetenc, prenesenih v konkretne kompetence umetniških sodelavcev/korepetitorjev ter razvoj podlage za bodočo teorijo kompetenc umetniških sodelavcev, ki trenutno manjka. Ta raziskava kaže na potrebo po novih raziskavah kompetenc umetniških sodelavcev/korepetitorjev kot tudi na potrebo po spodbujanju sprememb v praksi, ki se nanašajo na spreminjanje obstoječih ali oblikovanje novih študijskih programov ter organiziranje prakse iz umetniškega sodelovanja/korepeticije pri obstoječem študiju klavirja, programa usposabljanja za umetniške sodelavce/korepetitorje, podpore pri uvajanju umetniških sodelavcev/korepetitorjev v poklic, ustreznega sistema napredovanja za korepetitorje ter navsezadnje organizacijo študija umetniškega sodelovanja/korepeticije.

RAZLIKE V SKUPINSKI DINAMIČNI IN PSIHIČNI PRIPRAVI NA NASTOP MED GLASBENIKI IN ŠPORTNIKI V MANJŠIH SKUPINAH

KATJA BOGOVIČ
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
katjabogovic7@gmail.com

Izvleček: Uspešen nastop je rezultat premagovanja številnih izzivov, tako fizičnih kot psihičnih, s katerimi se glasbene in športne skupine srečujejo na svoji poti. Na prvi pogled se mogoče zdi, da teme z glasbenega področja nimajo veliko skupnega s temami s športnega področja, vendar pa obstaja kar veliko podobnosti. Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšne so podobnosti priprave in izvedbe glasbenega nastopa v manjših skupinah v primerjavi s pripravo in izvedbo tekmovanja v ekipnih športih. V raziskavi je sodelovalo 51 študentov Akademije za glasbo in 54 študentov Fakultete za šport, ki so člani manjših skupin (do 12 članov). Rezultati so pokazali, da med skupino glasbenikov in skupino športnikov obstajajo podobnosti pri dejavnikih, ki najpomembnejše vplivajo na delovanje manjše skupine, podobnosti pri dejavnikih, ki vplivajo na uspešnost izvedbe nastopa, ter podobnosti pri psihični pripravi na glasbeno oz. športno izvedbo v manjših skupinah. Nekatere razlike so se pokazale v zaznavanju prednosti in slabosti skupinske izvedbe glede na individualno izvedbo. Prav tako so bile potrjene razlike v raznolikosti vrst izvedbe pri glasbenikih kot pri športnikih v manjših skupinah.

Ključne besede: glasbeniki, športniki, skupinska struktura in dinamika, psihična priprava na nastop, skupinska izvedba

DIFFERENCES IN GROUP DYNAMICS AND PSYCHOLOGICAL PERFORMANCE PREPARATION BETWEEN MUSICIANS AND ATHLETES IN SMALL GROUPS

Abstract: Musical and sports groups face many challenges on their way of performing successfully. At first glance, it may seem that music and sport do not have much in common. However, the aim of our research was to become aware of the similarities between the preparation and performance stages needed for a successful small group musical performance and the preparation and implementation of a team sport contest. Our research involved 51 musicians and 54 athletes, studying either at the Academy of Music or at the Faculty of Sport, who are members of musical or sports teams consisting of up to 12 members. As seen in the findings, the similarities between the groups of musicians and sportspeople are predominantly found in the factors affecting the small group's operations, the success of the performance, and the mental preparation of both groups. Some differences were found in the perception of the advantages and the disadvantages of group over individual performances. Our findings confirm that situational performances in smaller music groups are more diverse than those in smaller sports teams.

Keywords: musicians, athletes, group structure and dynamics, psychological performance preparation, group performance

Pričerjava glasbene in športne discipline ni tako pogosta, kot bi morda lahko pričakovali. V resnici pa imata glasba in šport kar nekaj skupnih točk; pri obeh govorimo o nastopu, za glasbenika je to npr. nastop na koncertnem odru, za športnika tekma v športni dvorani, kjer mora nastopajoči v določenem trenutku dati vse od sebe in pokazati vrhunsko pripravljenost. Da se to zgodi, mora biti pred tem zelo vztrajen, požrtvovalen, delaven in discipliniran. Tako pri glasbeni kot pri športni izvedbi odigra pomembno vlogo pri doseganju izvajalske odličnosti ustrezna predhodna psihična priprava. Da bi lahko v čim večji meri uspeli realizirati svoje sposobnosti v danem trenutku, se glasbeniki in športniki poslužujejo različnih strategij psihične priprave (izdelava strategij vadenja, učenje tehnik relaksacije, tehnik za izboljšanje koncentracije, tehnik vizualizacije, kontrole pozitivnega mišljenja itn.).

V naši raziskavi smo želeli nadgraditi predhodne študije, ki se večinoma usmerjajo v solistično izvedbo, ter osvetliti strukturo in dinamiko v manjših glasbenih/športnih skupinah ter značilnosti psihične priprave na izvedbo. V teoretičnih izhodiščih bomo predstavili ključne elemente skupinske strukture in dinamike, dejavnike uspešnosti nastopanja ter strategije psihične priprave skupinske izvedbe.

KLJUČNI ELEMENTI SKUPINSKE STRUKTURE IN DINAMIKE PSIHOLOŠKIH SKUPIN

Če želimo navezovati, razvijati in ohranjati zadovoljujoče medosebne odnose, se moramo naučiti nekaterih temeljnih spremnosti s področij medosebnega spoznavanja in zaupanja, komuniciranja, medsebojnega sprejemanja in potrjevanja ter konstruktivnega reševanja konfliktov v zvezi z odnosom (Zaletel Černoš idr., 2004). Kozlowski in Ilgen (2016) psihološko skupino definirata kot dva ali več članov v medsebojni interakciji, v odnosu »iz oči v oči« (angl. *face-to-face*) in z vsaj enim skupnim ciljem. V njej imajo posamezniki večjo možnost vzpostaviti stike z vsemi drugimi v skupini (Nastran Ule, 1994). Tušak idr. (2003) skupini pripisujejo naslednje lastnosti: identiteta skupine (člani skupine se ločijo od drugih skupin, po navadi to takoj opazimo na podlagi imen), skupinska usoda (uspešno ali neuspešno lahko nastopa le celotna skupina), strukturirani vzorci interakcij (določene in uigrane taktične kombinacije, različni vzorci socialne interakcije med člani), specifična komunikacija (značilnejša za šport, specifični žargonski izrazi, ki jih drugi pogosto ne poznajo), struktura skupine (vloge, pravila, pozicije, status posameznikov, norme), medsebojna odvisnost (posamezniki morajo med seboj sodelovati, če želijo biti uspešni, ter so odvisni od kvalitete ostalih članov), medsebojna privlačnost (člani postanejo prijatelji ali pa vsaj dobri kolegi), samokategorizacija (vsaj posameznik se mora počutiti kot član skupine, celotna skupina mora imeti občutek, da se loči od ostalih) in občutek enotnih ciljev (razvitost enakih ciljev, tako kratko- kot dolgoročnih).

Osnovni element zgradbe vsake skupine so njeni člani s svojimi različnimi značilnostmi, ki se lahko razlikujejo v dimenzijah, kot so demografske značilnosti, fizična predispozicija, motorične, mentalne sposobnosti, stališča, vrednote, osebnostne lastnosti, motivi, potrebe. Predvsem so pomembne naslednje lastnosti članov: psihosocialne lastnosti in pa tehnične sposobnosti ter kvaliteta članov skupine (Tušak idr., 2003). A pomembne so tudi nekatere lastnosti, ki pozitivno vplivajo na skupinsko dinamiko in s tem izboljšujejo pogoje za uspešnost delovanja. Po besedah Tušaka idr. (2003) so to dobre socialne sposobnosti, socialna inteligentnost, sposobnost učinkovitega komuniciranja, vodenje, sposobnost reševanja konfliktov, visoka frustracijska toleranca, občutljivost za lastne težave in težave drugih, družabnost, odgovornost, zanesljivost, emocionalna kontrola in emocionalna stabilnost. Vsi ti elementi na koncu so odločajo o uspešnosti nastopa tako vsakega posameznika kot celotne ekipe (Carron idr., 2002).

Sawyer (2007 v Duncan in West, 2018) je izpostavil deset pogojev za dobro dinamiko znotraj skupine: postavljeni skupinski cilji, pozorno poslušanje, usklajevanje egov vseh posameznikov, predanost, enakovrednost, komunikacija, sprotno reševanje težav, vizija, sprejemanje možnosti poraza.

Različne raziskave (Beal idr., 2004; Braun idr., 2020; Hambrick, 1995; Katzenbach in Smith, 1993) so večkrat pokazale soodvisnost visoke kohezivnosti z uspešnostjo nastopa (Kozlowski in Ilgen, 2016). Martinović (Barboreč idr., 2018) ločuje dve vrsti kohezivnosti: socialno kohezivnost (angl. *social cohesion*), ki se nanaša bolj na medosebne zadeve, kot so prijateljstvo, socialna potrditev in socialno-čustvena podpora, ter delovno kohezivnost (angl. *task-oriented cohesion*), ki se nanaša na predanost skupinskim ciljem in izvedbi.

V eni redkih raziskav, kjer so primerjali športnike in glasbenike, je bilo ugotovljeno, da sta pri vrhunskih športnikih pogosteje prisotna postavljanje jasnih ciljev in neposrednost povratne informacije o kakovosti izvedbe v primerjavi z vrhunskimi glasbeniki, dočim slednji poročajo o večji samonagrajujoči vrednosti izvedbe in o spremenjenem doživljaju časa med izvedbo (Habe idr., 2019).

Tušak idr. (2003) opozarjajo na konflikt, ki se pogosto pojavi v skupinski dinamiki, in sicer da je v skupinah zelo pogosta in nezaželena situacija nasproteje med individualnimi in skupinskimi cilji. Vodstvo mora vedno izhajati iz skupinskih ciljev, ob tem pa nikakor zanemariti ciljev posameznih članov. Če cilje postavijo vsi skupaj, se tudi vsi posamezniki bolj trudijo, da bi jih dosegli. Pri postavljanju ekipnih ciljev je pomembno, da ne pride to t. i. pojava socialnega španja, ko posamezniki znižajo svoj trud za doseg cilja. Med postavitvijo in doseganjem ciljev poteka več procesov. Med učinkovite načine reševanja posameznih težav pri doseganju ciljev sodijo: širjenje možnosti za delovanje, odvračanje od distrakcij, prožnost spoprijemanja z naporom, zmožnost postavljanja nadomestnih ciljev, izogibanje oviram, kompenziranje neuspehov in reševanje konfliktov, povezanih z različnimi cilji (Habe idr., 2019). V študiji, kjer so

preučevali skladnost individualnih in skupinskih ciljev v glasbenih ansamblih (MacRitchie idr., 2018), so ugotovili, da če razmerja niso uravnotežena, določeni posamezniki lahko hitro začutijo, da je njihovo žrtvovanje večje od drugih, kar pomeni, da se skupni cilji premikajo k idealu enega posameznika.

Zelo pomemben proces v skupini predstavlja komunikacija. Tušak idr. (2003) poudarjajo, da v skupinah komuniciramo neprestano, kar pomeni, da športnikom ves čas nekaj sporočamo, in obratno, da si športniki med seboj ves čas nekaj sporočajo. In seštevek teh sporočil ima na dolgi rok lahko močan vpliv na odnose med trenerji in športniki ter na njihovo psihološko pripravljenost. Pri orkestrskih glasbenikih je na pomen komunikacije, predvsem med dirigentom in orkestraši, opozorila Lipovškova (2017), ki izpostavlja pomen neverbalne komunikacij in navaja, da čeprav glasbeniki na vajah ali na koncertu ne govorijo, njihov molk vseeno govorji. Komunikacija med dirigentom in orkestrskimi glasbeniki je med samim nastopom izključno neverbalna, saj dirigentova sporočila do glasbenikov prihajajo simultano in po več kanalih. Če bodo njegova sporočila usklajena, varna in avtentična, se bodo lahko prepustili njegovemu vodenju.

DEJAVNIKI USPEŠNOSTI GLASBENE/ŠPORTNE IZVEDBE

Tako glasba kot šport sta disciplini, kjer mora posameznik v določenem trenutku pokazati najboljše, kar zmore. Za glasbenika je npr. ena takšnih situacij izvedbe koncert, za športnika je to tekma (Habe idr., 2019). Cilj slehernega nastopajočega, športnika ali glasbenika, pa je uspešen nastop. Ta je po besedah Habetove (2000) odvisen od optimalne tehnične pripravljenosti in učinkovitega spoprijemanja s socialnim momentom. Nastopi običajno potekajo v navzočnosti občinstva, kar ponuja možnost za javno prepoznavnost pa tudi možnost dodatnega psihološkega pritiska in potrebo po razvoju tehnik za pomoč obvladovanja tega pritiska (Cohen in Ehud, 2019).

Nov trend sodobne družbe vse bolj stremi k perfekcionizmu, ni več dovolj biti dober, biti moraš najboljši. Posledice so vidne tudi v tem, da je starost začetka ukvarjanja z določeno dejavnostjo vse nižja, pokazala pa se je tudi potreba po usvajanju veščin učinkovitega učenja in veščin učinkovitega nastopanja. Uspešen nastop je največkrat povezan z osredotočenostjo na cilj in doseganjem rezultatov zadanih ciljev (Norsworthy idr., 2017). Posameznik mora v danem trenutku pokazati ves svoj potencial (Biasutti, 2016), kar pomeni, da mora biti pripravljen fizično in psihično (Sinnamon, 2021). Kot ena pomembnejših kvalitet, ki jo povezujemo z uspešnim nastopanjem, se je izkazala lahketnost nastopanja (Ginsborg, 2018).

Idealno nastopno počutje se kaže v telesni sproščenosti, v popolni umirjenosti, v nizki anksioznosti, v napolnjenosti s pozitivno energijo, ki izvira iz želje po uživanju pri ukvarjanju z določeno dejavnostjo, v lahketnosti izvedbe, v

avtomatizmu in v obvladanju oz. eliminiranju pritiska (Tušak in Tušak, 2003). Loehr (1986) trdi, da ugodno notranje stanje predstavlja temelj uspešne izvedbe. Ustvarjanje, kreiranje idealnega notranjega stanja vodi k realizaciji potencialov, dobri izvedbi. Med najbolj zanimimi sodobnimi modeli predtekmovalnih stanj je Haninov model IZOF (Tušak in Tušak, 2003), ki predstavlja enega izmed zelo redkih sistematičnih pristopov k diagnosticiranju optimalnega predtekmovalnega stanja športnika v svetu.

Za razliko od sistematično razdelanih pogojev optimalne izvedbe pri športnikih pri glasbenikih kljub napredku na področju performance coachininga ti pogoji niso obravnavani tako načrtovano in strukturirano. Po besedah Habetove (2002) ni presenetljivo, da so raziskave na športnem področju v porastu, saj so v ozadju ekonomski razlogi, povezani z denarjem, ki ga industrija in sponzorji vlagajo v šport in posameznega športnika. Politične razloge lahko vidimo v interesu države, ki se uveljavlja tudi skozi uspešne in odmevne nastope. Glasbeniki se na drugi strani srečujejo s podobnimi pritiski kakor športniki, le da so dosti bolj prepuščeni sami sebi. Športni psiholog je že izoblikovan poklicni profil, vključen v strokovni tim, ki športniku pomaga do uspešne izvedbe. V športu je prisotno zavedanje, da je ustrezna psihična priprava prav tako pomembna kakor telesna, v glasbi pa se to ozaveščanje šele počasi prebuja.

Kriterije uspešnosti lahko razdelimo na zunanje in notranje (Habe, 2002). Notranja kriterija sta predvsem lastno zadovoljstvo in prepričanje o dobri izvedbi. Zunanji kriteriji pa predstavljajo različne nagrade na tekmovanjih, dobre ocene pri izpitu, dobre kritike, uspešno opravljene avdicije in podobno. Habetova (2002) v praksi opaža, da so za izvajalce zunanji in notranji kriteriji pogostokrat neskladni. Posameznik zadošča zunanjim kriterijem uspešnosti, kljub temu pa je sam pri sebi nezadovoljen in ni prepričan o uspešnosti svoje izvedbe. Vzroke za tovrstna neskladja lahko povezujemo z usmerjenostjo sodobne družbe, ki v ospredje postavlja zunanje kriterije uspešnosti.

Vsakodnevno delo glasbenih kritikov, glasbenih pedagogov in glasbenih izvajalcev je ocenjevanje. Z evalvacijo preverjamo kriterije glasbene uspešnosti. Ločimo lahko med globalno evalvacijo in evalvacijo specifičnih vidikov izvedbe (Habe, 2000). Evalvacija specifičnih vidikov izvedbe se nanaša na tehnični del izvedbe. V glasbi npr. govorimo o ocenjevanju intonacije, kvalitete tona, ritma, dinamike, artikulacije, fraziranja, dihanja. Pri globalni evalvaciji pa gre za ocenjevanje splošnega vtisa izvedbe. Tu pravzaprav ne vemo, kakšno oceno nosi vsak vidik, saj se ponderiranje posameznih vidikov lahko spreminja glede na različne ocenjevalce. Evalvacija je vsekakor pomemben dejavnik pri razvoju sposobnosti, a je ključnega pomena, da je res natančna, sicer lahko vodi v napako osredotočenost v prihodnje (Millar idr., 2017).

Tu bi morda veljalo dodati, da se ocenjevanje v športu in glasbi razlikuje ravno v tej globalni oceni. Šport je objektivnejše narave, štejejo točke, zadetki, čas. Glasbi pa je dodana še ta subjektivna nota in njena evalvacija je navsezadnje res odvisna od vsakega posameznika. Tudi raziskave so potrdile, da na

oceno glasbene izvedbe lahko vplivajo obleka, rasa, atraktivnost nastopajočega (Waddell idr., 2018). Seveda pa tudi v športu obstajajo discipline, kjer se poleg same tehnike ocenjuje še sam vtis izvedbe, kot so npr. ples, umetnostno drsanje, gimnastika idr.

Glavni dejavniki, ki vplivajo na uspešnost nastopanja, so posameznikove sposobnosti, vsakodnevna vadba, čustvene lastnosti, kot so zanos, vztrajnost, visoka motiviranost, ter socialni dejavniki, kot so družina, učitelji, vrstniki.

STRATEGIJE PSIHIČNE PRIPRAVE NA SKUPNO IZVEDBO

Glasbeni nastop oz. športna tekma sta največkrat ključni trenutek neke priprave. Ena izmed ključnih značilnosti posameznikovega odgovora na stres je njegova sposobnost spoprijemanja z njim (Tušak in Blatnik, 2017). V trenutkih največjih telesnih in psihičnih obremenitev morajo znati posamezniki poskrbeti tudi za sprostitev.

Vrhunski glasbeniki in športniki se čedalje bolj zavedajo pomembnosti ter povezanosti tehnične/fizične in psihične pripravljenosti. Tehnična oz. fizična natančnost in odličnost gresta z roko v roki skupaj z mentalno agilnostjo, odločnostjo, s fokusom (Williamon, 2004). Obstaja kar nekaj tehnik ali pristopov psihične priprave, ki pa zahtevajo (enako kakor tehnična/fizična priprava) izredno veliko vadbe in treniranja, neskončno vztrajnost in učenje. Tu lahko športniku nasproti pride športni psiholog ali glasbeniku *performance coach* ozziroma psihoterapevt (Tušak in Tušak, 2003). V kolikor se določene vaje izvajajo redno, vsakodnevno, pride do fizioloških sprememb, kot so upočasnitev srčnega utripa, upočasnitev dihanja, znižanje krvnega tlaka, zmanjšanje napetosti v skeletnih mišicah, upad analitičnega mišljenja. Ključno je narediti tudi miselno-čustveni preskok v svojih stališčih do nastopanja in se zavedati, kaj je tisto, kar je res bistvo našega nastopanja. Tisto vznemirjenje, ki se pojavi pri nas na telesni ravni, pred samo izvedbo, lahko nekdo, ki ima pozitivna stališča do nastopanja, izkoristi kot energetski naboj za boljšo izvedbo (Rupnik, 2020).

Med najpopularnejše tehnike psihične priprave uvrščamo: prednastopne rutine, tehnike relaksacije, dihalne tehnike, tehnike za izboljšanje koncentracije, t. i. tehnike samogovora, tehnike nadzora pozitivnega mišljenja, hipnozo, biofeedback metodo sproščanja, avtogeni trening, tehnike vizualizacije in senzorizacije, team building, sprotno reševanje težav, postavljanje ciljev, reševanje stresnih reakcij s pogовором in drugo (Tušak in Blatnik, 2017). Najpogostejše izmed njih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju.

Dihalne tehnike predstavljajo enega najpogostejših načinov sproščanja napetosti. Obenem so tudi izredno praktične, saj jih lahko v svojo prednastopno psihično pripravo vključimo kar na samem terenu, kjer čakamo stresni dogodek. Pripeljejo nas do stanja »tukaj in zdaj« in pomagajo, da najdemo svoj fokus (Tušak in Blatnik, 2017; Williamon, 2004).

Tehnika vizualizacije je oblika mentalnega predstavljanja – nekega objekta oz. same aktivnosti, nastopa, treninga. Trening poteka tako, da se posameznik v mirnem prostoru najprej rahlo sprosti, nato pa si poskuša predstavljati prostor, kjer bo nastopal, čim bolj v podrobnostih. Ko je slika čedalje jasnejša, si začne predstavljati nastop, v mislih ga lahko tudi večkrat ponavlja, dokler izvedba ni brezhibna.

Za eno najpogosteje uporabljenih tehnik relaksacije označujemo avtogeni trening. Učinek vaj je zelo počasen, saj sleherna vaja v naših možganih pusti le majhno sled. Da dosežemo želene cilje, je potrebna redna in pogosta vadba. Po izkušnjah to pomeni trikrat na dan: zjutraj, popoldan, zvečer (Kožar, 1995). Sleherna odstopanja, v smislu nerednosti, ne prinašajo rezultatov. Vadba poteka v lahno zatemnjenem, ne pretoplem prostoru brez motečih dražljajev hrupa, navadno v naslednjih položajih: aktivna sedeča drža, pasivna sedeča drža, leže. Vključuje 6 vaj. Vsaka ima svoje geslo, ki ga praviloma ne izgovarjamo ali šepetamo, pač pa si ga samo zelo živo predstavljamo (Tušak in Blatnik, 2017).

Niti dve osebi ne uporabljata enakih avtosugestij za doseganje ciljev, iz česar lahko sklepamo, da je kontrola pozitivnega mišljenja v resnici zelo subjektivna tehnika. Zaskrbljenost zaradi nastopa, še posebno v primerjavi z drugimi ljudmi, nezmožnost odločanja, premišljevanje o možnih posledicah zaradi slabega nastopa, misli o neustreznosti, samokritika so nekatere glavne kategorije negativnih misli, s katerimi se lahko srečujejo glasbeniki in športniki (Tušak in Blatnik, 2017). Nekdo, ki mora pred nastopom poskrbeti za popolno koncentracijo in umiritev, si lahko pomaga z naslednjimi sugestijami: »Zdaj se umirim«, »Vem, da se znam umiriti in zbrati«, »Zdaj se obvladujem, pripravljen sem«, »Diham mirno in enakomerno«. Izredno pomembne so tudi sugestije, s katerimi krepimo samozaupanje pred stresnim nastopom, dvigujemo samozavest in stišamo glasove dvomov v sebi: »Vem, da imam realne razloge, da zaupam vase«, »Dobro sem treniral, dobro sem pripravljen«, »Naredil bom optimalen nastop«, »To je moj nastop, vem, da zmorem« (Tušak in Blatnik, 2017).

Pri skupinski pripravi na uspešnost izvedbe igra pomembno vlogo tudi team building. Tušak idr. (2003) ga opredeljujejo kot proces, s katerim se skupina izboljšuje v izpolnjevanju skupinskih in individualnih ciljev ter potreb. Bettenhausen (1991) pravi, da s team buildingom želimo izboljšati nastop skupine, in sicer tako da izboljšamo komunikacijo, zmanjšamo število konfliktov, med člani spodbujamo kohezivnost ter zavezost ciljem. Večina aktivnosti je sicer podobna igri, vendar z njimi vplivamo na procese razmišljanja pri posameznikih (Zečević, 2016). Študija Kleina idr. (2009) poroča o povezanoosti team buildinga z uspešnostjo skupine in navaja štiri najpomembnejše komponente: postavljanje ciljev, medosebni odnosi, reševanje težav ter klasifikacija vlog. Učinkovitost skupine bo zgolj naključna, če ne znamo učinkovito sodelovati in upravljati z ljudmi. Gre za proces, ki mora biti neprestano v teku, kjer je v vsakem trenutku pomemben način komunikacije. Uspešna skupina se nav-

sezadnje gradi na osnovi razumevanja, spoštovanja in upoštevanja posameznikov, ki ekipo sestavljajo.

NAMEN IN HIPOTEZE

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšne so podobnosti in razlike v psihični pripravi ter izvedbi glasbenega nastopa in športnega tekmovanja v manjših skupinah z vidika študentov glasbe in športa.

Na podlagi teoretičnih izhodišč so bile postavljene sledeče hipoteze:

Hipoteza 1: Situacije izvedbe so za manjše glasbene skupine bolj raznolike kot za manjše športne skupine.

Hipoteza 2: Obstajajo razlike v dejavnikih, ki najpomembnejše vplivajo na delovanje manjše glasbene oz. športne skupine.

Hipoteza 3: Obstajajo razlike v prednostih in slabostih skupinske izvedbe v primerjavi z individualno izvedbo v glasbi oz. športu.

Hipoteza 4: Obstajajo razlike v dejavnikih, ki vplivajo na uspešnost glasbene oz. športne izvedbe.

Hipoteza 5: Obstajajo razlike v lastnostih, ki so pomembne za mentorja manjše glasbene skupine, in tistimi, ki so pomembne za trenerja športne ekipe.

Hipoteza 6: Obstajajo razlike v strategijah psihične priprave na glasbeno oz. športno izvedbo v malih skupinah.

METODOLOGIJA

Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V raziskavi je sodelovalo 105 udeležencev, študentov Akademije za glasbo in Fakultete za šport, ki so del manjših skupin z do 12 člani. Med udeleženci je bilo 51 glasbenikov (48,6 %) in 54 športnikov (51,4 %). V skupini glasbenikov je bilo 13 moških (12,4 %) in 38 žensk (36,2 %), v skupini športnikov pa 25 moških (23,8 %) in 29 žensk (27,6 %). Tako pri glasbenikih (49,0 %) kot pri športnikih (50,0 %) je bila prevladujoča spolna struktura skupin ženska. Najmanjši delež glasbenikov je članov moške skupine (21,6 %), najmanjši delež pri športnikih pa predstavljajo spolno mešane skupine (13,0 %). Večina udeležencev je del skupin, kjer so člani podobno stari. Pri glasbenikih je ta odstotek 68,6 %, pri športnikih pa 70,4 %. Večina glasbenikov (90,2 %) in športnikov (87,0 %) je članov relativno stalnih skupin. Največ glasbenikov je dejalo, da so članstvo v skupi-

ni določili sami (47,1 %), nekoliko manjši delež pa, da so članstvo določili drugi člani (25,5 %) oz. mentor skupine (17,6 %). Pri športnikih je največ udeleženec dejalo, da je njihovo članstvo določil trener (42,6 %) oz. so ga sami (40,7 %). Nekoliko manjši odstotek pa kot določitelji članstva predstavljajo drugi člani skupine (9,3 %) in selektor (5,6 %).

Raziskovalni instrumenti

Za namen raziskave je bil sestavljen anketni vprašalnik. Vprašalnik vsebuje devet vprašanj zaprtega in dve vprašanji odprtrega tipa. Od tega je pri enem vprašanju možnost izbire več odgovorov, dve vprašanji pa ponujata možnost dopolnitve predloženih odgovorov (drugo). Sledi večje število postavk o uspešnosti delovanja manjše glasbene/športne skupine, o uspešnosti glasbenega/športnega nastopa in o psihični pripravi na nastop. Udeleženci so postavke vrednotili glede na stopnjo strinjanja na ocenjevalni lestvici Likertovega tipa od 1 (popolnoma zavračam) do 5 (popolnoma se strinjam).

Postopek

Anketni vprašalnik je bil objavljen 1. junija 2020 v spletni aplikaciji EnKlikAnketa in posredovan študentom Akademije za glasbo in Fakultete za šport. Podatke smo zbirali do 6. februarja 2021. Zbrane podatke smo statistično obdelali v programih Microsoft Excel in RStudio, kjer smo računali opisne statistike (minimalne, maksimalne vrednosti, aritmetične sredine, standardne deviacije, mediane) in na podlagi pridobljenih podatkov izrisali grafe in preglednice. Vse statistično pomembne ugotovitve smo sprejemali na 5-odstotni ravni tveganja. Normalnost porazdelitve podatkov smo preverili s testom Shapiro-Wilk. Ker porazdelitev ni bila normalna, smo preverjali homogenost varianc s pomočjo Fligner-Killeenovega testa. Za računanje razlik med dvema skupinama glasbenikov in športnikov smo zaradi kršene predpostavke o normalni porazdelitve podatkov uporabili neparametrični Mann-Whitneyev U-test in preverjali nominalne spremenljivke s preizkusom Hi-kvadrat (χ^2 -test). Velikost učinka smo računali s Cohenovim d-koeficientom.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Rezultati bodo prikazani v skladu z zastavljenimi hipotezami.

Hipoteza 1: Situacije izvedbe so za manjše glasbene skupine bolj raznolike kot za manjše športne skupine.

Koncerti (88,2 %) in nastopi na kulturnih dogodkih (80,4 %) so najpogosteje situacijske izvedbe za glasbenike v naši raziskavi. Nekoliko manj je tistih, ki se udeležujejo glasbenih tekmovanj (43,1 %), še manjši pa je delež glasbeni-

kov, ki se udeležujejo avdijij (13,7 %). Večina anketirancev se je pri tem vprašanju odločila za več izmed danih odgovorov. Nekateri (11,8 %) so svoje odgovore dopolnili in kot namen izvajanja glasbene dejavnosti navedli: rojstne dneve, poroke, pogrebe, snemanja, izobraževalni namen. Rezultati raziskave pri športnikih kažejo, da večina teh izvaja športno dejavnost z namenom športnega tekmovanja (90,7 %), precej manjši delež udeležencev pa z namenom selekcije v novo ekipo (7,4 %) in z namenom telesne aktivnost (5,6 %).

Naši rezultati raziskave kažejo, da so glasbeniki podali 121 odgovorov na vprašanje o situacijskih izvedbah, v katerih izvajajo glasbeno dejavnost, in opredelili 9 različnih situacij izvedbe. Športniki pa so pri istem vprašanju podali 56 odgovorov, v katerih so opredelili 5 različnih situacij izvedbe. Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko prvo hipotezo *potrdimo*.

Literature, ki bi neposredno raziskovala primerjavo med glasbeniki in športniki v tem kontekstu, nismo našli, se pa lahko navežemo na Davidsonovo (1997), ki pravi, da obstaja več različnih situacij nastopanja. Ločimo formalne in neformalne nastope, ki so opredeljeni s strukturiranostjo situacije. Formalni nastop (avdijije, tekmovanja, izpitki) ima točno določena pravilna in norme, čutiti je močan pritisk občinstva na izvajalca, zato pogosto vzbuja izvajalsko anksioznost. Neformalni nastop pa je bolj sproščen in spontan, običajno celo v manjšem krogu poznanih ljudi. Ugotavljamo, da pri športnikih v naši anketi neformalnega nastopanja skoraj da ni, medtem ko pri glasbenikih poleg formalnega nastopa obstaja še vrsta neformalnih situacijskih izvedb, kjer se lahko predstavijo.

Hipoteza 2: Obstajajo razlike v dejavnikih, ki najpomembnejše vplivajo na delovanje manjše glasbene oz. športne skupine.

Preglednica 1 prikazuje distribucije odgovorov na enajst dejavnikov, ki najpomembnejše vplivajo na delovanje manjše glasbene in manjše športne skupine. Tudi tu je precejšnje število povprečij odgovorov zelo visoko, kar kaže na visoko stopnjo strinjanja. Tako pri glasbenikih kot športnikih so se kot najpomembnejši dejavniki za uspešno delovanje skupine izkazali motivacija članov skupine, iskrena komunikacija ter želja po skupinskem cilju. Rezultati sovpadajo z navedbami Tušaka (1999), ki govori o pomembnosti razvoja ekipne motivacije in ekipnega cilja, ki vsem posameznikom predstavlja pomemben izvir in vrednoto, s katerim se vsi člani strinjajo in za doseganje katerega si bodo vsi prizadevali. V skupini, bodisi glasbeni bodisi športni, kjer so posamezniki medsebojno odvisni, so skupinski cilji, ki jih vsi člani postavijo skupaj, za njeno delovanje zelo koristni, saj pospešijo komunikacijo in sodelovanje med posamezniki (Tušak idr., 2003). Obe skupini udeležencev sta velik pomen pri uspešnem delovanju skupine pripisali še tehnični pripravljenosti skupine in medosebnim odnosom med člani.

Dobljeni rezultati sovpadajo tudi z nekaterimi drugimi raziskavami (Duncan in West, 2018; MacRitchie idr., 2018; Norsworthy idr., 2017), ki so pokazale povezanost želje po skupinskem cilju z uspešnostjo nastopanja. V eni

Preglednica 1: Opisne statistike in Mann-Whitneyev U-test za ugotavljanje razlik v zaznavanju dejavnikov, ki vplivajo na delovanje manjše glasbene skupine in manjše športne ekipe

Dejavniki	M_G	SD_G	M_\S	SD_\S	Min	Max	U	P
Porazdelitev vlog v skupini	3,82	1,07	3,96	0,85	1	5	1290,5	0,56
Motivacija članov skupine	4,80	0,40	4,54	0,61	3	5	1683	0,01
Poenoteni individualni cilji	4,14	0,85	4,11	0,86	2	5	1396	0,90
Medosebni odnosi med člani	4,41	0,78	4,28	0,74	2	5	1539	0,26
Iskrena komunikacija	4,65	0,63	4,17	0,88	2	5	1810,5	<0,01
Želja po skupinskem cilju	4,75	0,56	4,61	0,66	3	5	1516	0,24
Psihična pripravljenost skupine	4,25	0,77	4,17	0,75	2	5	1467	0,53
Tehnična pripravljenost skupine	4,45	0,73	4,48	0,57	2	5	1402	0,86
Osebnost članov skupine	3,76	1,03	3,61	1,04	1	5	1495,5	0,43
Vodja skupine	4,12	0,82	4,20	0,79	1	5	1285,5	0,53
Drugo	0,20	0,20	0,15	0,76	0	5	/	/

redkih raziskav (Habe idr., 2019), kjer so primerjali športnike in glasbenike, so med spoznanji zabeležili tudi, da si je v športu lažje postavljati cilje in svoje dosegke nadzorovati. V nasprotju s športom pa je glasba kot umetniška disciplina subjektivnejšega značaja in je posledično takšna jasnost pri postavljanju ciljev tu težje izvedljiva.

Hipotezo 2 smo potrdili, saj so se statistično pomembne razlike med skupino glasbenikov in skupino športnikov pokazale pri dejavniku motivacije članov skupine in dejavniku iskrenej komunikacije v prid višje izraženosti pomena obeh dejavnikov pri glasbenikih.

Hipoteza 3: Obstajajo razlike v prednostih in slabostih skupinske izvedbe v primerjavi z individualno izvedbo v glasbi oz. športu.

Zbrani rezultati kažejo, da je največja prednost skupinske izvedbe v glasbi in v športu občutek povezanosti ($M_G = 4,53$; $M_\S = 4,44$, $U = 1474$, $p = 0,48$), kar so večkrat pokazale tudi različne predhodne raziskave (Beal idr., 2004; Braun idr., 2020; Hambrick, 1995; Katzenbach in Smith, 1993). Izkazalo se je tudi, da skupina na posameznika deluje pozitivno, tj. kot motivator ($M_G = 4,18$; $M_\S = 4,17$, $U = 1437,5$, $p = 0,68$), in da je v skupini lažje prebroditi krizne situacije ($M_G = 4,08$; $M_\S = 4,28$, $U = 1268$, $p = 0,45$).

Udeleženci so bili manj konsistentni pri postavki, da je za posameznika manj stresno, če nastopa več ljudi hkrati ($M_G = 3,78; M_{\bar{s}} = 3,33, U = 1666, p = 0,06$), kar je precej zanimiva ugotovitev, saj bi pričakovali, da več kot je ljudi, manj stresa bi to moralo pomeniti za posameznika.

Tako glasbeniki kot športniki v povprečju kot največjo pomanjkljivost skupinske izvedbe v primerjavi z individualno zaznavajo odvisnost od drugih ($M_G = 3,61; M_{\bar{s}} = 3,50, U = 1460, p = 0,58$). Najnižjo stopnjo strinjanja pa so izrazili s postavko, da posameznik v skupini ni dovolj izpostavljen ($M_G = 2,04; M_{\bar{s}} = 2,41, U = 1149,5, p = 0,13$), kar lahko navežemo na zgornjo ugotovitev, da več ljudi v skupini še ne pomeni tudi manjšega stresa. Literature, ki bi neposredno raziskovala primerjavo med glasbeniki in športniki v tem kontekstu, ponovno nismo našli, se pa naši rezultati povezujejo z definiranjem skupine Tušaka idr. (2003), ki pravi, da posamezniki med seboj morajo sodelovati, če želijo biti uspešni, ter so odvisni od kakovosti preostalih članov.

Vendar pa se razlike v zaznavanju prednosti in slabosti skupinske izvedbe v primerjavi z individualno izvedbo med glasbeniki in športniki niso izkazale kot statistično značilne, kar pomeni, da smo hipotezo 3 *zavrnili*.

Hipoteza 4: Obstajajo razlike v dejavnikih, ki vplivajo na uspešnost glasbene oz. športne izvedbe

Preglednica 2 prikazuje distribucije odgovorov za sedem dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost glasbene oz. športne izvedbe. Precejšnje število povprečij odgovorov je zelo visoko, kar kaže na visoko stopnjo strinjanja.

Pri glasbenikih se je izkazalo, da so dejavniki, ki najpomembnejše vplivajo na uspešnost izvedbe glasbenega nastopa, koncentracija, samozaupanje, samospoštovanje ter motivacija. O visoki povezavi koncentracije in uspešnosti nastopa je v svojih zapisih govoril tudi že Williamson (2004), o pomembnosti posameznikovega samozaupanja in samospoštovanja pa Coopersmith (Kobal, 2000), ki je ob rezultatih raziskave zapisal, da so tisti z visokim samospoštovanjem uspešnejši, niso preveč občutljivi na kritiko, zaupajo svojemu mišljenju, so optimistični in ambiciozni.

Zelo visoko pa so ocenili tudi splošno tehnično pripravljenost, način skupinske komunikacije in vodenje mentorja. Po mnenju športnikov je najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na uspešnost športne tekme, splošna tehnična pripravljenost na nastop, kar sovpada tudi z raziskavami drugih avtorjev (Biasutti, 2016; Ericsson idr., 2006; Ginsborg, 2018; Sinnamon, 2021; Slaboda idr., 1996). Visoko so bili ocenjeni še motivacija, skupinska povezanost, koncentracija in vodenje trenerja. Vsi udeleženci, tako glasbeniki kot športniki, pa so bili najmanj konsistentni pri vprašanju vpliva publike na uspešnost nastopa.

Hipotezo 4 tako lahko *potrdimo*, saj so se statistično značilne razlike med skupino glasbenikov in skupino športnikov pokazale pri naslednjih dejavnikih, ki vplivajo na uspešnost izvedbe glasbenega nastopa in športne tekme: samozaupanje in samospoštovanje, koncentracija, skupinska povezanost in na-

Preglednica 2: Opisne statistike in Mann-Whitneyev U-test za ugotavljanje razlik v zaznavanju dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost glasbene oz. športne izvedbe

Dejavniki	M_G	SD_G	M_S	SD_S	Min	Max	U	P
Sposobnosti, talent	3,82	0,84	3,61	0,68	2	5	1573,5	0,17
Splošna tehnična priravljeno na nastop	4,61	0,60	4,54	0,57	3	5	1483	0,43
Samozaupanje in samospoštovanje	4,67	0,59	4,26	0,83	2	5	1761	<0,01
Motivacija	4,63	0,63	4,44	0,69	3	5	1581	0,13
Koncentracija	4,69	0,55	4,41	0,71	3	5	1660,5	0,03
Zdravje	3,94	0,90	4,20	0,88	2	5	1141	0,11
Publika	3,25	1,09	2,98	1,09	1	5	1573,5	0,19
Skupinska povezanost	4,20	1,00	4,44	1,11	0	5	1096	0,04
Način skupinske komunikacije	4,61	0,75	4,31	0,72	2	5	1742	<0,01
Vodenje mentorja oz. trenerja	4,61	0,63	4,41	0,63	3	5	1635	0,59
Drugo	0,27	1,11	0,44	1,30	0	5	/	/

čin skupinske komunikacije, pri čemer lahko opazimo, da je bila pomembnost vseh navedenih dejavnikov, razen skupinske povezanosti, višje vrednotena s strani glasbenikov.

Hipoteza 5: Obstajajo razlike v lastnostih, ki so pomembne za mentorja manjše glasbene skupine, in tistimi, ki so pomembne za trenerja športne ekipe.

Vodenje je proces, ki vključuje vplivanje na cilje, naloge in strategije skupine ali organizacije, vplivanje na ljudi v organizaciji, da izvršijo strategije in dosežejo cilje, vplivanje na ohranitev skupine in identifikacijo ter vplivanje na organizacijsko kulturo (Kajtna in Tušak, 2007). Distribucijo odgovorov o osebnostnih lastnostih, ki so bile v naši raziskavi zaznane kot pomembne za mentorja manjše glasbene skupine in za trenerja manjše športne ekipe, prikazuje preglednica 3.

Obe skupini udeležencev sta kot najpomembnejšo lastnost prepoznali motiviranost vodje. Rezultati prikazujejo tudi visoko stopnjo strinjanja z njegovim pedagoškim pristopom ter strokovnimi referencami, znanjem in veščinami. Kot najmanj pomembne so vsi udeleženci ocenili osebnostne lastnosti vodje. Rezultati na splošno prikazujejo visoko stopnjo strinjanja anketiranih glasbenikov in športnikov. Dobljeni rezultati so konsistentni z izsledki Kajtne in Tušaka (2007), prav tako pa se tudi, po Uletova (2005), skladajo z lastnostmi in značilnostmi uspešnega vodje.

Preglednica 3: Opisne statistike in Mann-Whitneyev U-test za ugotavljanje razlik v osebnostnih lastnostih, ki so pomembne za mentorja manjše glasbene skupine, in tistimi, ki so pomembne za trenerja manjše športne ekipe

Dejavniki	M_G	SD_G	M_S	SD_S	Min	Max	U	p
Strokovne reference, znanja in veščine	4,55	0,64	4,37	0,73	2	5	1550	0,21
Njegov pedagoški pristop	4,69	0,58	4,44	0,66	3	5	1658,5	0,03
Njegove osebnostne lastnosti	4,00	0,80	3,91	0,90	1	5	1429	0,72
Njegove izkušnje	4,10	0,83	3,98	0,96	2	5	1449	0,62
Njegova motiviranost	4,75	0,56	4,59	0,63	3	5	1559	0,13
Veščine skupinskega vodenja	4,18	0,84	4,28	0,88	2	5	1264,5	0,44
Drugo	0,29	1,19	0,30	1,08	0	5	/	/

Hipotezo 5 smo zavrnili, saj so se statistično značilne razlike med skupinama glasbenikov in športnikov pokazale le pri lastnosti »njegov pedagoški pristop«. To pomeni, da glasbeniki in športniki podobno zaznavajo pomembnost pedagoškega pristopa mentorja manjših glasbenih skupin oz. trenerja ekipnih športov. Pomembnost pedagoškega pristopa je bila v obeh skupinah zaznana kot druga najpomembnejša osebnostna lastnost mentorja oz. trenerja.

Hipoteza 6: Obstajajo razlike v strategijah psihične priprave na glasbeno oz. športno izvedbo v malih skupinah.

Preglednica 4 prikazuje distribucije odgovorov za osem strategij psihične priprave na izvedbo v manjših skupinah. Psihična priprava je tista, ki pogostokrat razlikuje nadpovprečne glasbene izvajalce oz. športnike od vrhunskih. Pogosto se namreč zgodi, da so ljudje na vaji ali na treningu zelo uspešni, na samem nastopu pa tega ne znajo realizirati.

Pri udeležencih obeh skupin naše raziskave, le v nekoliko drugačnem vrstnem redu pri športnikih in pri glasbenikih, so se kot najpogosteje strategije izkazali team building, sprotno reševanje težav in postavljanje ciljev. Zadnja dva dejavnika sovpadata tudi z ugotovitvami študije Duncanove in Westa (2018). Glasbeniki so visoko stopnjo strinjanja pokazali še pri dihalnih tehnikah. Glasbeniki v naši raziskavi se pri psihični pripravi na nastop najredkeje poslužujejo avtogenega treninga, športniki pa meditacije. Rezultati se povezujejo z najpopularnejšimi tehnikami samopomoči pri športnikih, ki jih navajata Tušak in Blatnikova (2017), in na drugi strani z nedavnimi raziskavami o procesih psihične priprave na nastop pri študentih glasbe (Diaz, 2018; Huang in Song, 2021).

Preglednica 4: Opisne statistike in Mann-Whitneyev U-test za ugotavljanje razlik v zaznavanju učinkovitosti strategij psihične priprave na izvedbo v malih skupinah pri glasbenikih in športnikih

Dejavniki	M_G	SD_G	$M_{\bar{s}}$	$SD_{\bar{s}}$	Min	Max	U	p
Vizualizacija	3,67	0,91	3,50	1,02	1	5	1451	0,62
Avtogeni trening	3,08	1,18	3,02	1,04	1	5	1438,5	0,68
Dihalne tehnike	4,04	1,13	2,91	1,31	1	5	2043	<0,01
Meditacija	3,39	1,23	2,44	1,11	1	5	1960	<0,01
Povezovalne tehnike tik pred nastopom	3,86	1,13	3,39	1,22	1	5	1684,5	0,04
Team building	4,22	1,03	4,57	0,77	1	5	1100	0,04
Spreminjanje negativne notranje komunikacije v pozitivnejšo	3,96	1,15	3,43	1,07	1	5	1772,5	<0,01
Sprotno reševanje problemov	4,35	0,84	4,13	0,83	2	5	1596	0,13
Postavljanje ciljev	4,35	1,04	4,15	1,22	0	5	1542	0,24
Drugo	0,08	0,56	0,09	0,45	0	4	/	/

Hipotezo 6 lahko potrdimo, saj so se statistično značilne razlike med skupino glasbenikov in skupino športnikov pokazale pri naslednjih strategijah psihične priprave na nastop male glasbene oz. športne skupine: dihalne tehnike, meditacija, povezovalne tehnike tik pred nastopom, team building in spremnjanje negativne notranje komunikacije v pozitivnejšo. Rezultati so pokazali, da vse navedene strategije, z izjemo team buildinga, pri svoji psihični pripravi na nastop pogosteje uporabljajo glasbeniki kot športniki.

ZAKLJUČEK

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da med glasbeniki in športniki v manjših skupinah obstaja več podobnosti kot razlik. Ugotovili smo, da so situacijske izvedbe za manjše glasbene skupine bolj raznolike kot za manjše športne skupine. Pokazalo se je, da sta dejavnika, ki najpomembnejše vplivata na delovanje manjše glasbene oz. športne skupine, motivacija članov in iskrena komunikacija. Najpomembnejša lastnost mentorja glasbene skupine in trenerja športne ekipe je po mnenju študentov njegov pedagoški pristop. Dejavniki, ki v največji meri vplivajo na uspešnost glasbenega in športnega nastopa so samospoštovanje, motivacija, skupinska povezanost in način skupinske komunikacije. Najpogostejše strategije psihične priprave na nastop, ki se jih manjše glasbene in športne skupine poslužujejo enako pogosto, so dihalne tehnike,

meditacija, povezovalne tehnike tik pred nastopom, team building in spremi-njanje negativne notranje komunikacije v pozitivnejšo.

Prednost naše raziskave je, da je to ena izmed redkih raziskav v Sloveniji in v tujini, ki primerja glasbeno in športno izvedbo s poudarkom na psihični pri-pravi in ki se osredotoča na manjše skupine, zato so lahko naše ugotovitve dobra iztočnica za nadaljnje raziskave. Opozoriti pa je potrebno tudi na nekatere pomanjkljivosti. Vzorec udeležencev je relativno majhen, saj so v raziskavi lahko sodelovali le glasbeniki/športniki, ki so stalni člani manjše skupine in na-stopajo predvsem skupinsko. Težava se je pojavila tudi na področju literature, saj so študije, ki bi primerjale glasbenike in športnike, zelo redke. Prav tako je primanjkovalo raziskav, ki bi bile usmerjene v skupinsko izvedbo, večina se jih namreč usmerja v individualno. Kljub vsemu navedenemu ima naša raziskava uporabno vrednost za glasbenike in športnike, saj izpostavlja nekatere vidike, ki so pri psihični pripravi in izvedbi v manjših skupinah drugačni v primerja-vi z individualno izvedbo.

Literatura

- Barborač, K., Holsedl, A., Jeromen, T., Kajtna, T., Kodelja, K., Martinović, D., Smrdž, M., Vičič, A., in Zagorc, B. (2018). *Praktični vidiki športne psihologije*. Fakulteta za šport in Društvo psihologov Slovenije, Sekcija za psihologijo športa.
- Beal, D., Cohen R., Burke, M., in McLendon, C. (2004). Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relations. *The Journal of Applied Psychology*, 88(6), 989–1004.
- Bettenhausen, K. L. (1991). Five years of group research: What have we learned and what needs to be addressed. *Journal of Management*, 17(2), 345–381.
- Biasutti, M. (2016). Flow and optimal experience. V J. P. Stein (ur.), *Reference module in neuroscience and biobehavioral psychology*. Elsevier.
- Braun, M. T., Kozlowski, S. W. J., Brown, T. A., in DeShon, R. P. (2020). Exploring the dynamic team cohesion–performance and coordination–performance relationships of newly formed teams. *Small Group Research*, 51(5), 551–580.
- Carron, A., Bray, S., in Eys, M. (2002). Team cohesion and team success in sport. *Journal of Sport Science*, 20(2), 119–126.
- Cohen, S., in Bodner, E. (2019). Music performance skills: A two-pronged approach – facilitating optimal music performance and reducing music performance anxiety. *Psychology of Music*, 47(4), 521–537.
- Davidson, J. (1997). The social in musical performance. V D. J. Hargreaves in A. C. North (ur.), *The social psychology of music* (str. 209–226). Oxford University Press.

- Diaz, F. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150–167.
- Duncan, J., in West, R. (2018). Conceptualizing group flow: A framework. *Educational Research and Reviews*, 13(1), 1–11.
- Ericsson, K., Prietula, M., in Cokely, E. (2006). The making of an expert. *Harvard Business Review*, 85(7–8), 114–121.
- Ginsborg, J. (2018). The brilliance of perfection or pointless finish? What virtuosity means to musicians. *Musicae Scientiae*, 22(4), 454–473.
- Habe, K. (2000). Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja. *Psihološka obzorja*, 2(9), 103–120.
- Habe, K. (2002). *Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja* [neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Habe, K., Biasutti, M., in Kajtna, T. (2019). Flow and satisfaction with life in elite musicians and top athletes. *Frontiers in Psychology*, 10, 698. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00698>
- Hambrick, D. (1995). Fragmentation and other problems CEOs have with their top management teams. *California Management Review*, 37(3), 110–127.
- Huang, W.-L., in Song, B. (2021). How do college musicians self-manage musical performance anxiety: strategies through time periods and types of performance. *International Journal of Music Education*, 39(2), 95–118.
- Kajtna, T., in Tušak, M. (2007). *Trener: športna psihologija in trenerji*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Katzenbach, J., in Smith, D. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 71(2), 111–120.
- Klein, C., DiazGranados, D., Salas, E., Le, H., Burke, S., Lyons, R., in Goodwin, G. (2009). Does team building work? *Small Group Research*, 40(2), 181–222.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut.
- Kozlowski, S. W. J., in Ilgen, D. R. (2016). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124.
- Kožar, A. (1995). *Premagajmo stres in druge bolezni z vajami avtogenega treninga*. Lunik.
- Lipovšek, M. (2017). *Stili navezanosti in odnosi v orkestru* [neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Loehr, J. E. (1986). *Mental toughness training for sports: Achieving athletic excellence*. Stephen Green Press.
- MacRitchie, J., Herff, S., Procopio, A., in Keller, P. (2018). Negotiating between individual and joint goals in ensemble musical performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(7), 1535–1551.

- Millar, S.-K., Oldham, A., Renshaw, I., in Hopkins, W. (2017). Athlete and coach agreement: Identifying successful performance. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(6), 807–813.
- Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Znanstveno in publicistično središče.
- Norsworthy, C., Thelwell, R., in Weston, N. (2017). Flow training, flow states, and performance in elite athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 49(2), 134–152.
- Rupnik, T. (2020, 4. april). *Vesela ali otožna – vsaka je lahko zdravilna: Pogovor s psihologinjo dr. Katarino Habe o blagodejnih učinkih glasbe*. Naši zbori. <https://www.nasizbori.si/vesela-ali-otozna-vsaka-je-lahko-zdravilna/>
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Sinnamon, S. (2021). *Achieving peak performance in music: Psychological strategies for optimal flow*. Routledge.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., in Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309.
- Tušak, M. (1999). *Motivacija in šport: ključ do uspeha*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Tušak, M., in Blatnik, P. (2017). Živeti s stresom: tehnike samopomoči. Poslovna založba MB.
- Tušak, M., in Tušak, M. (2003). *Psihologija športa* (3. dopolnjena izd.). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tušak, M., Misja, R., in Vičič, A. (2003). *Psihologija ekipnih športov*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Fakulteta za družbene vede.
- Waddell, G., Perkins, R., in Williamon, A. (2018). Making an impression. *Music perception: An Interdisciplinary Journal*, 36(1), 60–76.
- Williamon, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.
- Zaletel Černoš, P., Tušak, M., Tušak, M., in Zagorc, M. (2004). Pomen medsebojnih odnosov v športnem plesu. *Anthropos*, 36(1), 73–88.
- Zečević, Nina (2016). *Vpliv team buildinga na motivacijo zaposlenih* [neobjavljeno diplomsko delo]. Univerza v Mariboru.

Summary
UDC 398

Taking all our findings into account, we can conclude that there are more similarities than differences between musicians and sportspeople who perform in small groups. We found out that situational performances in smaller music groups are more diverse than

those in smaller sports teams and that the most crucial factors influencing the performances of small music or sport groups are motivation and honest communication. According to the students, the key characteristic of a mentor/coach is his/her pedagogic approach while the factors that have the greatest impact on the success of a musical as well as sports performance are self-esteem, motivation, group cohesion and the manner of communicating. The strategies most commonly used by both groups of students to psychologically prepare for a performance are breathing techniques, meditation, connecting before the performance, team building and changing negative internal communication into positive.

The advantage of our research is that this is one of the few studies in Slovenia and abroad that compares sports and music preparation with an emphasis on psychical approach and focuses on smaller groups. Therefore, our research can be a great starting point for further examinations. However, some limitations need to be noted as well. Our sample of interviewees is relatively small due to our focus on those performers who are permanent members of small groups and mainly perform in groups/teams. The problems of the research can also be seen in the lack of literature on the topic, as such specific studies are extremely rare. We also struggled with scarce number of researches focusing on psychological preparation to perform in a small group, since most of the existing researches usually deal with individual preparation. Notwithstanding everything written above, our research can prove useful for musicians and sportspeople, as it sets out particular aspects of psychological preparation and performance in small groups that differ to those from individual performances.

GLASBENIKI IN BLAGOSTANJE: PREGLED LITERATURE

ALEŠ POGAČNIK
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
alespogacnik@gmail.com

Izvleček: Namen prispevka je pregled raziskav, ki se nanašajo na preučevanje blagostanja pri poklicnih glasbenikih in pri študentih glasbe, ki so na poti k poklicnemu ukvarjanju z glasbo. Trenutno na to temo še ni velikega obsega raziskav, vendar njihovo število hitro narašča. Psihološko blagostanje je tema, ki je pri poklicnih glasbenikih postala aktualna v zadnjih desetih letih, zanimanje za to raziskovalno področje pa še narašča. Na podlagi preučenih znanstveno-raziskovalnih virov lahko sklenemo, da slednji izhajajo iz različnih teoretičnih predpostavk o blagostanju, saj enotne in splošno uveljavljene definicije blagostanja še ni. Dosedanje raziskave se posvečajo širokemu spektru udeležencev z raznolikimi značilnostmi, pri katerih ugotavljajo dejavnike, ki vplivajo na nižjo ali višjo raven blagostanja in služijo za načrtovanje vpeljevanja ustreznih intervencij za dvig ravni blagostanja. Kot eden ključnih vidikov moderiranja blagostanja se je izkazal odnosni vidik. Iz dosedanjih raziskav je razvidno, da lahko v prihodnje pričakujemo porast zanimanja in raziskovanja na področju blagostanja pri glasbenikih in jasneje začrtane intervencije, ki bi vodile v povišanje ravni blagostanja pri glasbenikih, vse od ravni glasbenega izobraževanja dalje.

Ključne besede: blagostanje, poklicni glasbeniki, študenti glasbe, model PERMA, zdravje

MUSICIANS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: The purpose of this article is to review the studies that are related to the research of well-being in professional musicians and students of music who are on their way to starting their professional careers in music. Currently, there aren't many such studies available, but their number is growing rapidly. Psychological well-being is a topic that has become popular with professional musicians in the last ten years, while interest in this field of research has been growing. Based on the analysed scientific and research sources, we can conclude that the latter sources are based on different theoretical assumptions about well-being, as a uniform and generally accepted definition of well-being hasn't been adopted yet. So far, all studies have focused on a wide range of participants with diverse characteristics, in which identifying factors have been found that have an influence on whether the levels of one's well-being are low or high, as well as provide a base for planning an introduction to applying appropriate forms of intervention to raise one's level of well-being. One of the key aspects of moderating well-being is the relational aspect. Studies performed so far have made it clear that, in the future, we may expect an increase in the development of interest, as well as conducted research, in the field of well-being in musicians; moreover, we may expect the development of more clearly defined forms of

intervention that would lead to increased levels of well-being in musicians, starting at the level of musical education and moving forward.

Key words: well-being, professional musicians, students of music, the PERMA model, health

Vpsiologiji je že nekaj desetletij močno prisotna raziskovalna smer pozitivne psihologije. Pozitivna psihologija se nanaša na preučevanje dejavnikov, ki človekovo življenje naredijo vredno živeti (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000). Velik del človekovega življenja predstavlja tudi poklicno delo. Mnogo ljudi se identificira s svojo izobrazbo, s svojim poklicem in z delovnim mestom, zato lahko predpostavljamo, da imajo izkušnje s potekom dosedanje poklicne kariere pomembno vlogo pri vrednotenju in osmišljajuju lastnega življenja.

Vsek poklic ima svoje specifične lastnosti in zahteve, ki jih osebe v tem poklicu dojemajo kot privlačne ali odbijajoče, pozitivne ali negativne. Enako velja tudi za poklicno skupino glasbenikov. Biti profesionalen glasbenik prinaša vrsto značilnosti poklica, za katerega se v veliki večini pripravljajo že od otroštva. Pri tem se lahko ustavimo pri vprašanju, ali je sistem vzgoje in izobraževanja za glasbenika takšen, da bo odrasel profesionalni glasbenik svojo karo doživeljjal kot smiselno in vredno vztrajanja v njej.

Tu naletimo na področje znanstvenega raziskovanja v psihologiji, ki ga strokovno poimenujemo blagostanje. Vendar si v psihološki stroki še nismo povsem enotni pri definirjanju slednjega. S pregledom literature bomo poskušali ugotoviti, v katero smer se nagibajo tendence pri opredeljevanju blagostanja, s posebnim poudarkom na blagostanju glasbenika. Pri pregledu raziskav bomo pozorni tudi na raznolikost intervencij, ki so bile uporabljene z namenom dviga blagostanja pri različnih ciljnih skupinah, tako pri študentih, ki se glasbeno izobražujejo, kot pri profesionalnih glasbenikih.

NAMEN IN CILJI

Namen raziskave je bil pregled dosedanjega raziskovanja, kako se ukvarjanje z glasbo povezuje z blagostanjem udeležencev izvedenih raziskav. Pri tem smo zasledovali dva cilja. Prvi cilj je splošno postavljen, in sicer pregledati literaturo, ki pokriva širše področje ukvarjanja z glasbo v odnosu do blagostanja udeležencev, drugi cilj pa je specifičen, saj zajema pregled raziskav, ki so se posvečale delovnemu blagostanju profesionalnih glasbenikov (tako študentov glasbe v procesu izobraževanja kot poklicnih glasbenikov) in temu, kako raziskovalci blagostanje opredeljujejo.

METODA

Pri odkrivanju virov, ki pokrivajo zgoraj predstavljeno tematiko, smo uporabljali spletnne baze podatkov, ki jih ponujata podatkovni bazi EBSCOhost in

APA. Ponudnika omogočata dostop do večjega števila baz podatkov, kot so: APA PsycInfo, APA PsycArticles, Academic Search Complete, SocINDEX with Full Text, Business Source Premier, Communication & Mass Media Complete, eBook Collection, ERIC, GreenFILE, Library Literature & Information Science Full Text, Library, Information Science & Technology Abstracts, MasterFILE Premier, MEDLINE, Regional Business News, MasterFILE ReferenceeBook Collection, MLA Directory of Periodicals, MLA International Bibliography, Atla Religion Database with AtlaSerials PLUS in Frontiers.

Ker so baze podatkov v angleškem jeziku, sem v iskalniku za pridobitev širših informacij o blagostanju uporabljal angleško sopomenko za termin blagostanje: *well-being* oz. *wellbeing*. Ne glede na obliko zapisa je iskalnik izpisal enak obseg raziskav v enakem vrstnem redu.

Pri raziskovanju blagostanja pri poklicni skupini glasbenikov sem v iskalniku izbral presek zadetkov dveh ključnih besed: blagostanje in glasbeniki oz. v angleškem jeziku *well-being* in *musicians*.

Iskalnik EBSCOhost je prikazal 251 zadetkov. Prvi kriterij izločanja ustreznih raziskav med vsemi ponujenimi je bila vsebnost obeh ključnih besed ali v naslovu članka ali med ključnimi besedami. V primeru zadostitve prvega kriterija je bil drugi kriterij ustreznost vsebine povzetka, kjer smo presojali, ali raziskava smiselno pokriva področje našega zanimanja.

REZULTATI

Blagostanje

Doživljvanje blagostanja je ključni izid na mnogih področjih psihologije, od klinične in razvojne psihologije, do drugih smeri, kot so psihologija zdravja in psihologija starostnikov. S konceptom blagostanja se ukvarjajo tudi v pedagoški psihologiji, organizacijski psihologiji, socialni psihologiji in še kje. Ključno mero je, v kolikšni meri doživljajo blagostanje in kako se spreminja občutek blagostanja, ko v enačbo vključimo različne intervencije pri različnih skupinah ljudi. Pomembno pa je, kako definiramo blagostanje, saj se različni kazalci blagostanja različno odzivajo na širok spekter pogojev in intervencij. Martela in Sheldon (2019) omenjata, da je zato potrebno določiti, kako meriti blagostanje. Opažata, da so se do sedaj najpogosteje uporabljali trije elementi subjektivnega blagostanja: zadovoljstvo z življenjem, pozitivni afekt in pomanjkanje negativnega afekta. Še posebej zadovoljstvo z življenjem se je uporabljalo v mnogih mednarodnih vprašalnikih. Omenjata, da nekateri avtorji (Ryff, 1989; Keyes, 2007 v Martela in Sheldon, 2019) trdijo, da je pojem subjektivnega blagostanja preozek, saj zanemarja vidik pozitivnega psihološkega delovanja (v angl. izvirniku: *positive psychological functioning*). Tega poimenujejo »evdaimonija«, zajema funkcionalne vidike blagostanja in se loči od hedonističnega dela blagostanja. Ti avtorji trdijo, da življenje ne sestoji le iz hedonističnih užitkov in

zadovoljstva, temveč vključuje tudi dimenzijske, kot so osebna izpolnjenost, zadovoljitev temeljnih potreb in uresničenje posameznikovega potenciala.

Lewisova (2019) ugotavlja, da se pojem blagostanja pogosto povezuje z drugimi koncepti, kot so sreča, zadovoljstvo z življenjem, kvaliteta življenja, čustvena inteligenčnost, pozitivno mentalno zdravje, če naštejemo le nekatere od njih. Morrowova in Mayall (2009) menita, da povezovanje konceptov pojem blagostanja naredi zelo »konceptualno nejasnega«. Obstaja namreč ogromno število teoretičnih opredelitev blagostanja, ki izhajajo iz uveljavljenih raziskovalnih disciplin, kot so filozofija, psihologija in ekonomija.

Dve od najpogosteje omenjenih dimenzijskih blagostanja sta subjektivno in objektivno blagostanje. Objektivno blagostanje je navadno konceptualizirano kot samostalnik, ki ga je mogoče izmeriti in ima trdno pomensko osnovo. Subjektivno blagostanje pa je videno kot abstrakten pojem, ki so ga skonstruirali v socialnih in kulturnih krogih, nima trdne pomenske osnove, hkrati pa ga je zelo težko meriti. Lewisova (2019) tako dodaja, da je subjektivno blagostanje kompleksen in težko oprijemljiv pojem, saj se spreminja glede na osebo, spol, starost, stan, status, prostor, kulturo itd.

Grant (2007 v Duffy idr., 2016) poroča o raziskavah, ki ugotavljajo, da imajo ljudje, ki se čutijo povezane z dobrobitmi svojega dela in menijo, da je njihovo delo vpeto v širši družbeni kontekst, trdneje oblikovano identiteto, boljšo samopodobo in občutek večje družbene vrednosti. Pretekle raziskave prav tako kažejo, da se boljša povezanost s svojim delom in večja pripadnost delu povezuje s pozitivnim delovanjem izven službenega konteksta (Duffy idr., 2016). Duffy idr. (2016) poroča o raziskavah, ki ugotavljajo, da se osamljenost pri delu povezuje z nižjimi stopnjami zadovoljstva z življenjem kot tudi z nižjim zadovoljstvom z delom in nižjo stopnjo pripadnosti organizaciji, v kateri posameznik dela. Lindorffova (2001 v Duffy idr., 2016) omenja, da podpora sodelavcev v večji meri pripomore k zmanjševanju anksioznosti, ki jo povzročajo delovne zahteve.

Duffy idr. (2016) omenjajo precejšnje število raziskav, ki ugotavljajo, da se približevanje intrinzičnim ciljem pozitivno povezuje s samopodobo, samouresničenjem, negativno pa z depresijo in anksioznostjo. Visoke vrednosti pri dimenzijski zadovoljevanja potreb ne napovedujejo le osebnega blagostanja, temveč se pozitivno povezujejo tudi z blagostanjem v odnosih in s funkcioniranjem v njih. Ti ljudje se počutijo zadovoljnješje na področjih avtonomije in kompetenčnosti, ki se pozitivno povezujeta z višjim zadovoljstvom z življenjem, življenjsko močjo in nižjo izčrpanostjo.

Nastopajoči umetniki so izpostavljeni širokemu spektru poklicnih zahtev, ki vplivajo na njihovo blagostanje. Willisova idr. (2019) so pregledali 20 raziskav, ki so pokazale, da so organizacijske, odnosne in čustvene zahteve tiste, ki zmanjšujejo blagostanje. Nasprotno pa so glasbeno udejstvovanje, nastopanje in socialna podpora viri, ki se povezujejo z višjim blagostanjem.

Blagostanje in ukvarjanje z glasbo

Blagostanje je večdimenzionalni pojav in se nanaša na čustvene in kognitivne dimenzijs posameznikove izkušnje, ki izhaja iz ocene določenih področij lastnega življenja. Williamon in Antonini Philippejeva (2020) ugotavlja, da se izvedba in blagostanje ne povezujeta le na področju športa, temveč to povezavo lahko vidimo tudi pri drugih dejavnostih, kot je umetnost, še posebej pri glasbi. Tako pri športu kot pri glasbi avtorja vidita širok spekter psihosocialnih zahtev, ki jih morajo nastopajoči nadzorovati in obvladati.

Kot ugotavlja Williamon in Antonini Philippejeva (2020), mnoge raziskave izpostavljajo neučinkovitost glasbenikov pri usvajanju in uporabi strategij, s katerimi bi ohranjali zdravje. Vedno več raziskav nakazuje, da se določeni stresorji in zahteve, s katerimi se glasbeniki srečujejo pri vaji, pojavijo v obliki bolečin, izvajalske anksioznosti, poklicnega stresa, kar vse negativno vpliva na blagostanje in pomembno ovira pred učinkovito izvedbo nastopa (Williamon in Thompson, 2006; Cruder idr. 2018 v Williamon in Antonini Philippe, 2020).

Pred kratkim so se raziskave začele usmerjati k razmisleku, kako pri glasbenikih spodbuditi in okrepliti vedenje, ki ščiti zdravje. Raziskava Antonini Philippejeve idr. (2019 v Williamon in Antonini Philippe, 2020) razkriva, da je potrebno študente, ki so se zavezali k profesionalnemu izvajanju glasbe, bolje podpreti pri skrbi za lastno zdravje, jih ozavestiti o pomembnosti te skrbi, podobno pa velja tudi za učitelje, administratorje in drugo podporno osebje. Rezultati raziskave nakazujejo nove možnosti intervencij, s katerimi bi podprli glasbenike pri izboljševanju skrbi za zdravje in njihovega nastopa. Williamon in Antonini Philippejeva (2020) napoveduje okrepitev raziskav, ki bodo preverjale pripravo glasbenikov pred nastopi in odkrivale metode, ki bi učinkovito odpravljale posledice akutnega stresa, vse to z namenom, da bi oblikovali programe treninga mentalnih veščin, ki bi bile po meri glasbenikov. Ti programi bi vsebovali izboljševanje nastopa, večjo mero uživanja in doseganje večje mere zadovoljstva s seboj med nastopanjem.

Če Williamon in Antonini Philippejeva izpostavlja učinek glasbe na čustvenem in kognitivnem področju, Krausova idr. (2018) ugotavlja, da ima ukvarjanje z glasbo poleg že omenjenih dveh koristi še na telesnem področju. Avtorji izpostavljajo čustvene koristi, kot je uravnavanje razpoloženja, in ustvarjanje pozitivnih čustev, kamor sodijo dvig razpoloženja, odpravljanje stresa, sproščanje. Ukvarjanje z glasbo vključuje pozitivne učinke tako pri procesiranju kot pri izražanju čustev. Kognitivni učinki se kažejo pri mišljenju o samopodobi, samospoštovanju in oblikovanju identitete, pri kognitivnem procesiranju pa opažajo koristi pri pomnenju, koncentraciji in intelektualni stimulaciji. Rezultati glasbene spodbude pri kogniciji so opazni tudi pri izražanju ustvarjalnosti in domišljije. Koristi na telesnem področju se izražajo v občutku boljšega zdravja in uspešnem ogibanju bolezni. Izboljšanje se je pokazalo

tudi na specifičnih telesnih področjih, kot so motorična koordinacija, močnejši imunski sistem, mišični tonus, gibčnost, bolj zdrava drža telesa in dihanje.

Waddington-Jonesova idr. (2019) poročajo, da več raziskav poudarja pozitivne učinke glasbenega udejstvovanja v skupinah. Ustvarjalnost in socialni vidik delovanja v takšnih aktivnostih ima pozitiven vpliv na posameznikovo blagostanje. Skupinska kompozicija glasbe ponuja močan primer takšnega delovanja. Ugotovljeno je bilo, da so bili pri takšnem ustvarjanju prisotni vsi vidiki subjektivnega in psihološkega blagostanja, ki ga opredeljuje koncept blagostanja PERMA. V letu 2011 je namreč eden vodilnih psihologov na področju pozitivne psihologije, Martin Seligman, predstavil model blagostanja, ki ga je poimenoval PERMA. Ta model predlaga pet bistvenih elementov blagostanja: *pozitivna čustva* (angl. *Positive emotions*), *angaziranost* (angl. *Engagement*), *odnosi* (angl. *Relationships*), *smisel* (angl. *Meaning*) in *dosežki* (angl. *Accomplishment*) (Harkins idr., 2016).

Avtorji več raziskav (Hays in Minichiello, 2005; Ritchie in Williamon, 2011; Van Goethem in Sloboda, 2011; Croom, 2015 v Waddington-Jones idr., 2019) ugotavljajo, da je pozitiven vpliv aktivne vpetosti v ustvarjanje glasbe na subjektivne in psihološke dimenzije blagostanja večji, kot bi bil pri pasivnem sodelovanju. Videti je, da višja stopnja vpetosti v delovanje ponuja več priložnosti za samozražanje, ki posledično vodi v občutek dosežka.

Razliko v aktivnem ali neaktivnem glasbenem udejstvovanju opažamo tudi v raziskavi Perez-Aldeguerja in Leganesove (2014), ki sta ugotavljala razlike v blagostanju starejših odraslih, ki se ljubiteljsko ukvarjajo s petjem, in tistih, ki se ne. Rezultati so pokazali, da je osebno blagostanje zboristov boljše od udeležencev, ki ne pojejo. Kot najpozitivnejše lestvice vprašalnika pri zboristih so se izkazale *osebnostna rast, upravljanje z okoljem in pozitivni odnosi*. Ženske so poročale o višji stopnji osebnega blagostanja kot moški, še posebej pa so kot najpozitivnejše dojemale lestvice *pozitivni odnosi, osebnostna rast in samospredajanje*.

Williams, Dingle in Clift idr. (2018) so izvedli pregled raziskav, ki raziskujejo vpliv zborovskega petja na duševno zdravje udeležencev. Več raziskav nakazuje, da petje v zboru krepi pozitivna čustva, zmanjšuje anksioznost in spodbuja družabno povezovanje. Ni pa povsem jasno, ali je zborovsko petje primeren in učinkovit dodatek pri zdravljenju težav z mentalnim zdravjem. Avtorji so v pregled vzeli 13 člankov s skupno 667 udeleženci, ki so sodelovali v zborovskem petju in so bili diagnosticirani kot osebe z mentalnimi težavami. Sedem longitudinalnih raziskav je pokazalo, da se je mentalno stanje in blagostanje oseb, ki so pele v zboru, izboljšalo od srednje do visoke velikosti učinka. Šest kvalitativnih raziskav pa je prišlo do skupnih ugotovitev, da zborovsko petje prinaša užitek, izboljšuje čustveno stanje in samozavest ter razvija občutek pripadnosti pri zboristih.

Do podobnih ugotovitev sta prišli tudi raziskovalki Barbeaujeva in Cossettejeva (2019), ki sta na vzorcu starejših odraslih raziskovali učinke začetkov

glasbenega udejstvovanja na njihovo blagostanje. Cilj raziskave je bil ugotoviti, do kakšne mere sodelovanje v orkestru skupnosti vpliva na kvaliteto življenja, mentalno in fizično zdravje glasbenikov – začetnikov, ki so starejši od 60 let. Koristi, ki so jih zaznali, so se nanašale na povečano blagostanje, kognitivno stimulacijo, občutek smisla in identitete ter splošno uživanje. V družabnem smislu so se učinki pokazali v srečevanju novih ljudi, občutku pripadnosti skupini in ohranjanju prijateljskih stikov. Člani orkestra so poročali o višji ravni zadovoljstva.

Sodelovanje v glasbeni skupini pri starejših ljudeh kot pomemben instrument oblikovanja identitete dojema tudi Dabbek (2008). Glasbena identiteta se po njegovih ugotovitvah ne oblikuje le s pridobivanjem glasbenih veščin, temveč tudi s prisvajanjem socialnih vlog, v katerih posameznik prispeva k uspešnosti celotne glasbene skupine. Priznanje in spodbuda s strani pomembnih drugih se kažejo kot spodbuda in krepitev glasbene identitete. Pomembna je tudi socialna interakcija, s katero ljudje oblikujejo svoje socialne vloge in se dejemajo kot zdravi in produktivni. Angažiranost starejših ljudi v skupnosti, kot je glasbena skupina, ponuja strukturo za preživljvanje časa in občutek smisla, kar prispeva k telesnemu, mentalnemu in duševnemu zdravju.

Pozitivni učinki ukvarjanja z glasbo niso prisotni le pri starejši populaciji, temveč so vidni v vseh življenjskih obdobjih, kar nam kaže naslednja raziskaava Köhlerjeve in Neubauerja (2020), ki sta v vzorec vključila 1.042 ljubiteljskih glasbenikov, starih od 13 do 82 let. Kot teoretsko osnovo sta vzela teorijo samodeterminacije, ki poudarja pomembnost izpolnjevanja potreb po avtonomiji, kompetentnosti in povezanosti z drugimi, kar rezultira v občutku blagostanja. Rezultati so pokazali, da sta bila zadovoljitev potreb in pozitivni afekt v dneh, ko so se udeleženci glasbeno izražali, višja, medtem, ko sta bila nezadovoljstvo in negativni afekt nižja.

Harkins idr. (2016) so preverjali vpliv ukvarjanja z glasbo pri mladoletnih osebah. Osredotočeni so bili predvsem na prikrajšane otroke in mladostnike s težavami v mentalnem zdravju. Avtorji so razmišljali o vrsti intervencij, ki bi bile smiselne pri otrocih s tovrstnimi težavami. Ugotavlajo, da med strokovnjaki še ni doseženega soglasja, kakšne naj bi te intervencije bile niti kakšen učinek zagotavljajo na umetnosti temelječe intervencije. Namen njihove raziskave je bil nasloviti to nejasnost z izvedbo kvalitativne ocene kratko- in srednjeročnih učinkov na mentalno in čustveno blagostanje otrok in mladostnikov, ki so se vključili v program sodelovanja v glasbenem orkestru. Rezultati so pokazali, da program spodbuja mentalno in čustveno zdravje udeležencev skozi tri vidike:

1. zadovoljstvo in uživanje pri sodelovanju z orkestrom, še posebej pri glasbenem ustvarjanju;
2. občutek varnosti, pripadnosti in odnosi, ki so se oblikovali pri sodelovanju;

3. povečan občutek ponosa, samozavesti in izboljšana samopodoba, ki so rezultat pridobljenih zahtevnih glasbenih veščin, prejemanja konsistentne pohvale in priložnosti izkazovanja pridobljenih veščin na rednih orkestrskih nastopih.

Leejeva idr. (2017) so v svoji raziskovalni dejavnosti razmišljali, kako bi lahko spodbudili glasbeno dejavnost, da bo krepila blagostanje v šolskem kontekstu. Raziskovalci so vsebino študij primerov razvrstili glede na kategorije modela PERMA, da bi lahko ugotovili, kako je glasbeni program vplival na vsakega od elementov modela blagostanja PERMA. Rezultati so pokazali, da je najpogosteje omenjena vsebina, ki se nanaša na element odnosov. Sodelovanje in partnerstvo med učenci, učitelji, drugim osebjem na šoli, prav tako pa odnosi z ljudmi v lokalnem okolju, kot so starši, lokalni podjetniki in glasbeniki, so bili opredeljeni kot najpomembnejši dejavniki pri uspehu glasbenega programa. Vloga vodstva šole, ki je ponudilo priložnost učencem, da so se vključili v glasbeno udejstvovanje in z njim povezane aktivnosti (angažiranost), ter izkazalo spoštovanje teh izkušenj (smisel), je bila ravno tako ključna pri uspenosti izvedbe glasbenega programa. Ugotovitve te raziskave kažejo, da po meri ustvarjen program glasbenega ustvarjanja in odnosi, ki se oblikujejo pri tem, ne le izboljšajo veščine in sposobnosti učencev, temveč izboljšajo psihosocialno blagostanje učencev ter skupnosti.

Blagostanje pri poklicnih glasbenikih

Blagostanje pri študentih glasbe

Mentalno in fizično zdravje glasbenikov v znanstvenem raziskovanju pridobiva na zanimanju. Nizki dohodki, nestalni delovni urnik in neodobravanje glasbenega poklica kot vredne karierne izbire so dejavniki, ki vplivajo na mentalno in fizično zdravje glasbenikov.

Lingova in Tepper (2013) osvetljujeta določene težave in strese, s katerimi se srečujejo glasbeniki in drugi umetniki, ki so vanje zvabljeni pod vtipom svobode in ustvarjalnosti, v resnici pa se srečajo z izkoriščanjem v obliki nizkih prihodkov, začasnega in pogosto rutinskega, neglamuroznega dela. Bartleetova idr. (2019) omenjajo raziskave (Gross in Musgrave, 2016; van den Eynde idr., 2016), ki odkrivajo, da delo na področju glasbe in drugih umetnosti lahko pomembno destruktivno vpliva na posameznikovo mentalno in fizično blagostanje.

Bartleetova idr. (2019) ugotavljajo, da takšnim ugotovitvam ustanove glasbenega izobraževanja v Avstraliji in širše posvečajo precej pozornosti, vseeno pa je potrebno vložiti še nekaj raziskovalnega truda, da se bo bolje razumelo vzročne pojave takšnega stanja. Organizacije, kot je Entertainment Assist (Van den Eynde idr., 2016 v Bartleet idr., 2019), dvigajo ozaveščenost o mentalnem zdravju v avstralski zabavni industriji s pomočjo raziskav, nudijo pravno pod-

poro glasbenikom, se ukvarjajo s spremembami v glasbenem izobraževalnem sistemu in zagotavljajo podporo osebam v stiski. Razumevanje tehtnosti teh izlivov, kot tudi stopnje pojavnosti mentalnih bolezni in fizičnih omojitev zaposlenih v glasbenem sektorju, lahko pripomore k razvoju podpornih struktur v tem sektorju in glasbenem izobraževanju na akademski ravni. Zaenkrat pa Bartleetova idr. (2019) ugotavljajo, da zeva še precejšnja praznina v razumevanju, kako poteka karierno odločanje pri glasbenikih in kakšne so karakteristike glasbenega dela skozi celotno kariero glasbenika.

Diaz-Morales idr. (2013) so blagostanje raziskovali pri španskih študentih glasbe. Zanimala jih je predvsem povezava pretirane vaje, razpoloženja in zadovoljstva z življenjem. Rezultati so pokazali, da so pogosteje vadeči glasbeniki bolj zadovoljni z življenjem, vendar pa poročajo o večji napetosti, depresivnem razpoloženju, utrujenosti in zmedenosti.

Antonini Philippejeva idr. (2019) so tudi v Švici ugotovili, da mnogi glasbeniki trpijo zaradi težav, povezanih s telesnim in psihičnim zdravjem. V raziskavi so se namenili oceniti in analizirati blagostanje dveh različnih skupin glasbenikov, tako študentov glasbe kot amaterskih glasbenikov. Blagostanje so ocenjevali s pomočjo vprašalnika kvalitete življenja WHO (*Quality of Life – QoL*), ki ocenjuje fizično zdravje, psihično zdravje, odnose z drugimi in okolje. Obe skupini sta dosegli visoke rezultate na vseh ocenjevanih lestvicah. Razlike med skupinama so se pojavile v oceni splošnega zdravja kot tudi pri dimenziji fizičnega zdravja, kjer so se študenti glasbe ocenili nižje kot amaterski glasbeniki. So se pa študenti glasbe ocenili višje od amaterskih glasbenikov pri dimenziji odnosov z drugimi. Avtorji menijo, da glasbeno udejstvovanje lahko ponudi nekatere pozitivne učinke na zdravje, je pa potrebno posvetiti več pozornosti promociji zdravja pri študentih glasbe. Pri tem ozaveščanju je potrebno vključiti tudi učitelje, administratorje in podporno osebje.

Zaradi zgoraj omenjenih ugotovitev se vedno pogosteje pojavljajo predlogi za spremembo študijskega programa in načina poučevanja. Allsup (2012) meni, da poučevanje glasbe v sklopu glasbenih skupin temelji na premočnem nadzoru učiteljev in zunanjih meritv potrditve. Kritiki predlagajo zamenjavo tega zastarelega modela z novim, ki bi se osredotočal na blagostanje študentov glasbe in njihove potrebe postavljal na prvo mesto.

Da je vrsta motivacije, ki jo učitelji spodbujajo pri študentih, pomembna, so odkrili tudi Haraldsenova idr. (2020), ko so v norveških šolah, ki so delale z nadarjenimi učenci, raziskovali povezanost blagostanja z vrsto motivacije pri učencih glasbe, baleta in plavanja. Opazovali so dejavnike, ki vplivajo na motivacijo učencev, kot so vrednote enakopravnosti, načrtne vaje za odličen nastop in pogoji nadzora. Ti dejavniki so pri učencih oblikovali raznovrstne izkušnje, ki so vplivale na posameznikovo uravnavanje motivacije, ki je segala vse od prevladujoče samodeterminacije do pretežno zunanjega nadzora. Rezultati so pokazali, da je uravnavanje motivacije pomembno, saj so se učenci, ki so delovali z motivacijo samodeterminiranosti, v nastopu angažirali z večjo mero užitka, ve-

selja in na zdrav način (samouresničenje, zanos, visoka samopodoba in živost). Pri tem so izkazovali nižjo stopnjo odvisnosti od danih pogojev učenja. Na sprotno so učenci, ki so motivacijo črpali pretežno iz zunanjega nadzora, poročali o višji stopnji ranljivosti in nezdravega počutja (nižja samopodoba, perfekcionizem, obsesivnost, anksioznost, negativni afekt in izčrpanost).

Pojavljajo se različni eksperimenti, ki ugotavljajo, na kakšen način bi lahko izboljšali izkušnjo glasbenega izobraževanja pri študentih glasbe. Enega od njih so raziskovali tudi du Plessis idr. (2001), ki so preučevali vpliv metode Tomatis na odpravljanje stresa in izboljšanje vokalne sposobnosti. V raziskavi so preverjali sposobnost poslušanja, psihično blagostanje in glasovno sposobnost pri kulturno raznoliki skupini 28 odraslih glasbenikov iz dveh akademskih glasbenih institucij. Po izvedbi programa Tomatis v obsegu 87 ur so pri eksperimentalni skupini poleg izboljšane glasovne sposobnosti zaznali pomembno višjo sposobnost poslušanja in spremembe v psihičnem blagostanju, kar se je kazalo v zmanjšanju negativnega in povišanju pozitivnega razpoloženja ter izboljšanju sposobnosti vedenjskega in čustvenega spoprijemanja s stresom.

Lamontova (2012) je pri študentih glasbe raziskovala povezanost čustev z glasbenim izvajanjem. Glasbeno izvajanje prinaša potencial, da se doseže blagostanje, tako preko hedonistične kot tudi evdaimonične smeri, ki privablja užitek, angažiranost in smisel. V svoji raziskavi je 35 študentov glasbe povprašala o njihovih najintenzivnejših izkušnjah glasbenega izvajanja. Študenti so v odgovorih večjo utež pripisovali evdaimonični poti do blagostanja (preko angažiranosti in smisla), kar nakazuje, da imajo tudi mladi glasbeniki dragocene in nagrajujoče izkušnje, ki ohranjajo in dvigujejo dolgoročno motivacijo za glasbeno udejstvovanje.

Med nagrajujoče izkušnje pri mladih glasbenikih lahko štejemo doživljaj zanosa kot optimalnega psihičnega stanja, ki se vzpostavi kot pozitivna izkušnja glasbenega izvajanja. Smolej Fritzova in Avseceva (2007) sta na vzorcu študentov glasbe ugotovila, da je doživljaj zanosa mnogo bolj emocionalna kot kognitivna izkušnja in da je več vidikov zanosa pozitivno povezanih z merami subjektivnega blagostanja. Med njimi izpostavljata *jasnost ciljev, ravnovese med izzivom in sposobnostmi, usmerjenost v ter avtoteličnost (samonagrajevalno moč)*.

Doživljaj zanosa pa je lahko odvisno tudi od zunanje situacije, ki vpliva na način življenja študentov glasbe. V času spremenjenih okoliščin življenja zaradi ukrepov za zajezitev pandemije covid-19 so velike spremembe doletele tako študente glasbe kot športa. Habetova idr. (2021) so ugotavljali, kako močno so se te spremembe odražale na njihovem doživljanju blagostanja in zanosa. Rezultati na lestvici zanosa so pokazali, da so študenti športa doživljali več pozitivnega in manj negativnega afekta kot študenti glasbe. Med obema skupinama študentov pa niso opazili pomembnih razlik v doživljanju zadovoljstva z življnjem in glede vpliva učinkov zaradi situacije s covidom-19.

Blagostanje pri poklicnih glasbenikih

Odsotnost blagostanja pri glasbenikih

Kakšne so lahko posledice nezmožnosti obvladovanja svojega profesionalnega dela, ki privede do utrujenosti, sta raziskovala Jain in Nataraja (2019). Učinek utrujenosti sta ugotavljala s testiranjem delovnega spomina in slušne percepциje pred pojavom utrujenosti ter po njem. Ugotovila sta, da utrujenost vpliva na delovni spomin in slušno percepциjo. Kljub temu, da imajo glasbeniki boljše sposobnosti delovnega spomina kot neglasbeniki, so enako nagnjeni k distresu in negativnim posledicam na področju delovnega spomina. Prednost, ki jo glasbeno izobraževanje ustvari pri sposobnostih delovnega spomina, se zara-di utrujenosti zmanjša.

Slabe delovne pogoje in njihove posledice na telesno in umsko stanje glasbenika sta raziskovala tudi Wills in Cooper (1987). Njuna raziskava je ocenjevala zadovoljstvo z delom, mentalno blagostanje in zdravje na naključnem vzorcu 246 glasbenikov zabavne glasbe v Veliki Britaniji. Ugotovila sta, da je velik delež glasbenikov zadovoljnih s svojim delom, vendar pa nadpovprečno trpijo zaradi anksioznosti. Poglavitni prediktorji pomanjkanja mentalnega blagostanja so bili izvajalska anksioznost, slabi delovni pogoji (nočno delo, nastopanje v nezadovoljivih razmerah), delovna preobremenjenost zaradi potovanj in vpliv dela na družabno in družinsko življenje.

Tudi Kennyjeva idr. (2014) poročajo o rezultatih raziskave, ki so jo opravili na 377 glasbenikih iz osmih poklicnih simfoničnih in opernih orkestrov. Glasbenice so poročale o pomembni višji stopnji izraženosti anksioznosti kot osebnostni potezi, višji izvajalski in socialni anksioznosti in drugih oblikah anksioznosti ter depresivnega stanja kot glasbeniki. Najmlajši glasbeniki (mlajši od 30 let) so bili pomembno anksioznejši kot najstarejši glasbeniki (starejši od 51 let). Izvajalska anksioznost je najbolj prizadela glasbenice, mlajše od 30 let, najmanj pa glasbenike, starejše od 51 let. 33 % glasbenikov je dosegalo kriterije za določitev diagnoze socialne fobije, pri 22 % glasbenikov pa se je izkazala slika posttravmatskega stresnega sindroma. 32 % odstotkov glasbenikov je v odgovorih prikazalo sliko depresivne motnje razpoloženja.

Eno odmevnjejših raziskav sta opravila Parasuraman in Purohit (2000). Pri 63 poklicnih glasbenikih sta ugotavljala, kateri z delom pogojeni stresorji vplivajo na njihovo psihično zdravje in blagostanje. Ugotovila sta, da so trije najpomembnejši stresorji, s katerimi se soočajo glasbeniki, pomanjkanje umetniške integritete, težavnost delovnih nalog in napetosti v odnosih. Ti stresorji so povzročili stresni odziv v dveh oblikah: distres, ki je nastal zaradi delovne preobremenitve, in zdolgočasenost, ki je nastala zaradi premajhne delovne obremenitve. Napetosti v odnosih in težavnost delovnih nalog so povzročale stres preobremenjenosti, pomanjkanje umetniške integritete pa je bilo vir obeh oblik stresov. Nizka raven umetniške integritete nakazuje, da orkester ne zmo-

re v polnosti uporabiti vseh večin, ki jih glasbenik obvladuje, kar se lahko izkazuje v povišanju ravni zdolgočasenosti pri glasbeniku. Avtorja trdita, da orkestri povsod po svetu postajajo vedno homogenejši in da imajo le redki med njimi inovativno umetniško vizijo oz. prepoznaven zven.

Parasuraman in Purohit (2000) sta ugotovila tudi pomembno moderatorsko vlogo predanosti delu, ki vpliva na raven doživljanja stresa pri delu. Visoka predanost delu vpliva na pozitivnejše doživljanje več stresorjev in tako zmanjšuje negativne posledice zaradi njih. Tako se zaradi višje predanosti delu in vpletjenosti v delo zmanjšuje raven zdolgočasenosti, glasbeniki medsebojne odnose dojemajo kot manj stresne, nižje je tudi nezadovoljstvo z delom v primerjavi z manj predanimi glasbeniki.

Elementi blagostanja pri glasbenikih

Hutchisonova (2016) je izvedla raziskavo pri 18 zdravih starejših koncertnih glasbenikih, ki so že v mladosti razvili glasbeno eksperimentnost tako v izvajanju kot tudi komponiranju glasbe. Raziskava je ugotavljala, kako je glasba prispevala k občutku blagostanja, ki je deloval kot varovalni dejavnik pri ohranjanju zdravja. Avtorica je opredelil štiri dimenzije blagostanja. Čustveno blagostanje se je izrazilo z zaupanjem vase, deljenjem čustev z drugimi in s sprejemanjem procesa staranja, s čimer so se udeleženci uspeli lažje prilagajati svojim sposobnostim in omejitvam pri nastopanju. Intelektualno blagostanje se je izražalo v odnosu med kompleksnostjo glasbe in umskim zdravjem. Telesno blagostanje se je pokazalo v obliki dobre telesne pripravljenosti, ustrezne prehrane in energije (tako telesne kot intelektualne) za izvajanje glasbe. In kot četrta dimenzijska je tu še sociološko blagostanje v obliki povezanosti z družino, s prijatelji in skupnostjo. Vloga glasbe v življenju je pojasnila motivacijo in željo po repertoarju, ki je predstavljal izziv. Vseživljenjsko učenje glasbe se je odražalo v občutku sreče, ki se je pojavit ob eksperimentni izvedbi zahtevnega repertoarja. Izvajanje glasbe so doživljali kot vzneseno in zabavno izkušnjo ne glede na brezštevilne ure vaj. Omenjena raziskava je pokazala, da je glasba za udeležence pomenila kritični dejavnik, ki je prispeval k zdravju, sreči in blagostanju.

Lamontova (2012) opisuje, kako pozitivna psihologija naslavlja blagostanje s kombiniranjem dveh različnih tradicij. Prva, hedonistična tradicija se osredotoča na srečo oz. užitek, ki ga definira kot prisotnost pozitivnega in odstotnost negativnega afekta. Doživljanje pozitivnih čustev, kot sta veselje in zadovoljstvo, prinaša mnogo psiholoških koristi, vključno z zdravjem in izboljšanjem kognicije. Gabrielsson in Lindström Wik (2003 v Lamont, 2012) v hedonističnem smislu doživljanja glasbe navajata mravljinice ob telesnem vzbujenju, navdušenje in evforijo, doživljanje ekstaze. Druga, evdaimonična tradicija pa se osredotoča na izpolnjujoče življenje. Seligman (2002 v Lamont 2012) je prepoznal dve različni poti. Prva je angažiranost, ki je bistvena komponenta. Ustrezno uravnovešanje izziva in sposobnosti vodi do angažiranega

stanja, ki se imenuje zanos, v katerem se posameznik tako močno vplete v dejavnost, da izgubi zavedanje samega sebe (Csikszentmihalyi in Csikszentmihalyi, 1988 v Lamont, 2012). Ljudje, ki zmorejo doživljati zanos, so na splošno bolj motivirani in ustvarjalnejši tako pri delu kot v prostem času. Druga pot je smisel, ki se nanaša na posameznikovo zavzetost in zavezanost k nečemu večjemu od sebe, kot je npr. prostovoljstvo, vključenost v različne družbene skupine, kot so religiozne dejavnosti, kar pomembno prispeva k posameznikovemu blagostanju.

Lamontova (2012) dalje opisuje pozitivne čustvene izkušnje, ki jih posameznik pridobi z glasbenim izvajanjem. Kot primer navede petje, tako solistično kot v skupini, za katerega so ugotovili, da zmanjšuje napetosti v telesu in dviguje nivo energije ter hedonskega vzdušja, hkrati pa posameznik zaznava višjo kvaliteto življenja. Sloboda (1991 v Lamont, 2012) je ugotovil, da so se odrasli, ki so še pred 10. letom starosti doživeli vrhunske izkušnje pri glasbenem udejstvovanju, verjetneje z glasbo ukvarjali tudi kasneje v življenju. Visoka angažiranost in doživljanje zanosa v glasbi ponuja pomemben razlog, da glasbeni izvajalci še naprej vztrajajo v tej dejavnosti.

Že omenjeni model blagostanja PERMA so uporabljali tudi v raziskavah s poklicnimi glasbeniki. Ascenso idr. (2018) so ta model uporabili v raziskavi, v katero so vključili 601 udeleženca. Naj le spomnimo, da ta model ocenjuje pet vidikov hedonskega in evdaimonskega blagostanja: pozitivna čustva, angažiranost, odnose z drugimi, smisel in dosežke. Raziskava je vsebovala različne profile glasbenikov, kot so solisti, orkestrski glasbeniki, komorni glasbeniki, zborovski pevci kot tudi skladatelji in dirigenti. Rezultati vprašalnika PERMA so pokazali visoke vrednosti pri vseh dimenzijah, najvišje ocenjena dimenzija pa je bila smisel. Glasbeniki so se pomembno višje od splošne populacije ocenili pri dimenzijah pozitivna čustva, odnosi z drugimi in smisel.

Avtorji zgornje raziskave razmišljajo, da so ti rezultati na nek način presenetljivi, saj jih lahko razumemo kot zanikanje izsledkov preteklih raziskav, ki stereotipno poklicno ukvarjanje z glasbo povezujejo z viri močnih stresorjev in naporov, ki onemogočajo blagostanje. Trdijo, da so glasbeniki odpornejši na tovrstne izzive, kot se je menilo v preteklosti. Ugotavljajo tudi, da so pretekle raziskave pri raziskavi blagostanja v resnici merile odsotnost blagostanja oz. dejavničke tveganja bolezenskega stanja (angl. *ill-being*), kar lahko pomaga razumeti rezultate njihove raziskave. Kot je razmišljal že Keyes (2005 v Ascenso idr., 2018), se merjenje blagostanja nujno povezuje z merjenjem komponent pozitivnega delovanja, ki pa so drugačne od komponent, ki so jih doslej merili pri odsotnosti blagostanja – torej gre za različna fenomena. Če dosedanje raziskave blagostanja pogledamo podrobneje, ugotovimo, da je šlo skoraj izključno za raziskave, ki so merile motnje (depresivnost, stres, anksioznost, socialna fobija itd.). Sklepamo lahko, da so te raziskave merile bolezenska stanja, ne pa blagostanja, zato rezultate tako različnih študij med seboj lahko primerjamo le v omejenem obsegu.

S pomočjo modela blagostanja PERMA so isti avtorji (Ascenso idr., 2017) že leto prej naredili nekoliko drugačno raziskavo. S pomočjo intervjujev so naredili kvalitativno analizo blagostanja pri šestih profesionalnih glasbenikih s šestih različnih področij glasbenega delovanja: sola, orkestra, zbora, komornega orkestra, dirigiranja in skladanja. Z vsakim udeležencem so pred izvedbo raziskave in po njej izvedli intervju, v vmesnem času pa so imeli udeleženci na logo 14 dni voditi dnevnik. Rezultati so prikazali visoko stopnjo blagostanja. Kot najočitnejši dejavnik vzdrževanja blagostanja se je izkazala jasna zavest o samem sebi, kot najzahtevnejši čas glasbenega razcveta pa so glasbeniki navedli prehod v profesionalno glasbeno kariero. Pozitivna čustva so se izkazala kot zelo cenjena pri glasbenem izražanju, medtem ko sta raznolikost repertoarja in sodelovanje z različnimi glasbenimi skupinami vodila do visoke stopnje angažiranosti. Smisel se je najočitneje izkazoval v povezavi s soustvarjanjem in z deljenjem glasbene izkušnje z drugimi glasbeniki, občutek dosežka pa se je oblikoval z izpolnitvijo osebnih ciljev in občutkom enosti v izvajanjju z drugimi glasbeniki. Ključni procesi pozitivnega delovanja se povezujejo z ustrezno regulacijo odnosov z drugimi.

O višji izraženosti pri dimenzijah modela PERMA, ki je posledica ustrezno vodenih odnosov z drugimi, poročata tudi Forbesova in Bartlettova (2020). V raziskavo sta vključila 11 večinoma akademsko izobraženih glasbenikov, ki so delovali kot spodbujevalci (angl. *facilitators*) v glasbenih skupinah lokalnih skupnosti, ki so vključevali različne skupine ljudi (starejši, z dočenimi zdravstvenimi stanji itd.) Raziskovalci so facilitatorje v poglobljenih polstrukturiranih intervjujih povprašali o njihovih izkušnjah s spodbujanjem članov glasbenih skupin, pri čemer so se naslanjali na model blagostanja PERMA. Facilitatorstvo poleg glasbenega znanja zahteva še pedagoške veščine podajanja glasbenega znanja in razumevanje zdravstvenega stanja članov glasbenih skupin. V tej raziskavi so udeleženci svoje facilitatorstvo izkušali kot zelo poglobljen medčloveški odnos, cenjen kot prijateljski ali skoraj družinski odnos, ki sproža pozitivna čustva in močan občutek smiselnosti.

Blagostanje pri opernih pevcih

Operni pevci se pogosto soočajo s poklicnimi zahtevami, ki ogrožajo njihovo blagostanje in zadovoljstvo s kariero. Thomsonova idr. (2017) so izvedli raziskavo, v kateri so se operni pevci udeležili 2- ali 4-tedenskega intenzivnega treninga, s katerimi bi nadgradili svoje veščine nastopanja. Program se je izvedel v zelo podpornem in sprejemajočem vzdušju, kjer so pevci lahko vadili brez strahu pred kritiko. Rezultati so pokazali, da sta obe verziji treninga uspeli dvigniti sposobnost optimalne izvedbe, nadzora čustev in samopodobe ter znižati občutek sramu, perfekcionizem in osebnostno potezo anksioznosti.

Cupido (2016) je izvedel raziskavo pri 46 profesionalnih opernih pevcih (24 žensk in 22 moških) iz različnih držav, kjer je raziskoval njihovo fizično,

čustveno, finančno in socialno blagostanje. Rezultati so pokazali, da je zasledovanje kariere opernega pevca izvedljivo, res pa pri večini udeležencev operni nastopi niso bili edini vir zasluga, temveč so poleg nastopanja tudi poučevali petje. Finančno so se počutili zadovoljne, fizične in psihične težave pa so bile minimalne ter po njihovem mnenju lahko obvladljive.

Blagostanje pri glasbenikih iz deprivilegiranih skupin

Tapsonova idr. (2018) so izvedli raziskavo s pomočjo intervjujev z glasbenimi vodji, projektnimi menedžerji in glasbeniki v dveh orkestrih v Veliki Britaniji, ki vključujeta deprivilegirane člane. Rezultati so pokazali, da vključenost v takšen orkester v lokalni skupnosti ponuja priložnosti za ustvarjanje in izobraževanje, prav tako pa podpira blagostanje članov in širi občutek opolnomočenosti v skupnosti, iz katere izhajajo člani in orkester. Toplina in priateljstvo v odnosih med člani orkestra spodbujata občutek lastne vrednosti in občutek pripadnosti. Avtorji raziskave so pri opazovanju delovanja obeh orkestrrov opazili, da člani uživajo v glasbeni dejavnosti in nimajo ovir pri vzpostavljanju ter vzdrževanju odnosov. Člani ustvarjajo toplo in dobrodošlo vzdušje tako za nove kot dolgoletne člane. Udeleženci so poročali o občutku, da so cenjeni in da doživljajo občutek pripadnosti. Preučevana orkestra tako ponujata dobrobit ljudem, ki imajo nizke prihodke, se počutijo osamljene v skupnosti ali tistim, ki jim angleščina ni materni jezik.

Pomembnost ukvarjanja z glasbo v tuji deželi je prepoznala tudi Manijeva (2020). Izvedla je raziskavo, v kateri je raziskovala bivanje, izobraževanje, nastopanje glasbenikov – migrantov v Avstraliji. Ugotavlja, da se slednji poslužujejo širokega nabora glasbenih aktivnosti, s katerimi krepijo, izražajo in ohranjajo svojo prvotno nacionalno identiteto, hkrati pa z njo bogatijo kulturno raznolikost, svoje življenje in življenje ljudi v njihovem bližnjem okolju. Glasbeno izražanje v stilu lastne prvotne kulture je vir čustvenega izražanja, povezovanja z drugimi, krepitve lastne identitete in blagostanja.

Drugi viri blagostanja pri glasbenikih

Mnogo glasbenikov izraža tesen odnos, v katerem so s svojim instrumentom. Nekateri na svoj instrument gledajo celo kot na del svojega bitja, kar se izkazuje kot prednost. Simoensova in Tervaniemijeva (2013) sta izvedli raziskavo, s katero sta potrdili, da je občutek združenosti z instrumentom odnos, ki prinaša višje blagostanje. Ugotavljata, da obstajajo razlike v vidikih blagostanja med glasbeniki, ki različno opredeljujejo odnos do svojega instrumenta.

Kot vir dviga blagostanja in znižanja stresa pa Arbaugh Varona (2018) meni, da bi lahko uporabili na čuječnosti temelječe intervencije. Učitelji glasbe lahko z uporabo tehnik čuječnosti prepoznačajo in uzavestijo dejavnike, ki povzročajo poklicni stres. S tehnikami čuječnosti ga lahko obvladajo ter preprečijo, da bi stres prešel v izgorelost. Avtor še ugotavlja, da učitelji začetni-

ki doživljajo višji nivo stresa kot izkušeni učitelji glasbe. Učitelji, ki poučujejo tako petje kot instrument, pa doživljajo višji nivo depersonalizacije in nižji nivo osebne izpolnjenosti kot učitelji, ki poučujejo le eno vrsto instrumenta.

Primerjava blagostanja med glasbeniki in izvajalci na drugih področjih

Soudi in Kamble sta v dveh raziskavah (2018 in 2019) primerjala zanos in psihično blagostanje različnih skupin umetnikov. Najprej sta primerjala glasbenike in plesalce (Soudi in Kamble, 2018). Glasbeniki so dosegli podpovprečne rezultate pri vseh dimenzijah: *zanos, ravnotežje med izzivom in veščinami, smisel življenja in samosprijemanje*. Plesalci so pri vseh dimenzijah dosegali višje rezultate, do visoko pomembne razlike pa je prišlo le pri dimenziji *ravnotežje med izzivom in veščinami*.

Leto kasneje (Soudi in Kamble, 2019) pa sta izvedla enako raziskavo še pri glasbenikih in gledaliških igralcih. Glasbeniki so tudi tu podajali podpovprečne ocene pri zanosu, ravnovesju med izzivom in veščinami, smislu življenja in samosprijemanju. Gledališki igralci so statistično pomembno višje ocene od glasbenikov dosegli pri vseh dimenzijah razen dimenziji samosprijemanja.

Že pri študentih glasbe (Smolej Fritz in Avsec, 2007) smo videli, da se blagostanje pozitivno povezuje z doživljjanjem zanosa in z zadovoljstvom z življnjem. Habetova idr. (2019) so izvedli raziskavo, ki je primerjala doživljjanje zanosa in zadovoljstva z življnjem pri profesionalnih glasbenikih in pri vrhunskih športnikih. Pri doživljjanju zanosa so glasbeniki izkazali pomembno višje vrednosti na lestvicaх *Spremenjeno doživljjanje časa* in *Avtoteličnost izkušnje*, športniki pa so pridobili pomembno višje rezultate na lestvicaх *Jasnost ciljev* in *Nedvoumnost povratnih informacij*. Tudi odnosni vidik doživljanja blagostanja se je tu izkazal kot pomemben dejavnik, saj so tako glasbeniki kot športniki v večji meri doživljali zanos pri skupinskih oblikah izvedbe kot posamičnih. Vse dimenzije zanosa so izkazovale pozitivne korelacije z doživljjanjem zadovoljstva v življenu, a statistično pomembno povezanost je dosegla le dimenzija *ravnovesje med izzivom in sposobnostmi*.

INTERPRETACIJA

Iz pregleda raziskav lahko razberemo, da še ni velikega obsega raziskav na temo blagostanja pri glasbenikih, se pa v zadnjih nekaj letih stopnjuje zanimanje za to področje. Glede na letnico nastanka raziskav lahko opazimo, da jih je večina nastala v obdobju zadnjih nekaj let, starejših raziskav pa je precej manj. V kolikor smo žeeli priti do jasnega odgovora, kaj natančno blagostanje pomeni, vidimo, da si tudi dosedanje raziskave niso uspele povsem jasno odgovoriti na to vprašanje.

Pomeni blagostanje odsotnost negativnih vidikov glasbene kariere, ki povzročajo nezadovoljstvo s karierno potjo? V znanstveni literaturi najdemo hitro naraščajoče število raziskav, ki se pri populaciji glasbenikov ukvarjajo npr. s fenomenom izvajalske anksioznosti, vzroki za njen nastanek ter preizkušanjem različnih intervencij, s katerimi bi izvajalsko anksioznost uspešno obvladali. Kot pomemben vir negativnih vidikov glasbene kariere, predvsem v delovnem okolu profesionalnih glasbenih sestavov, pa izpostavljajo tudi stres, ki nastaja zaradi nezmožnosti izražanja glasbene integritete, težavnosti delovnih nalog (ki so lahko ali prelahke ali pretežke) ter odnosov.

Po drugi strani vidimo uveljavljanje modela blagostanja PERMA, ki blagostanja ne dojema kot odsotnost neugodnega počutja, temveč kot povsem novo dimenzijo prisotnosti elementov, ki nakazujejo pozitivno doživljjanje življenja, tudi pri glasbenikih. Da gre za različne dimenzije, vidimo iz podatkov, kjer glasbeniki poročajo o prisotnosti negativnih vidikov doživljjanja glasbenega izvajanja, kot so izvajalska anksioznost in s tem povezana druga negativna stanja, hkrati pa pri svojem delu občutijo visoko izraženost vidikov blagostanja, ki jih določa model PERMA. Dosedanje raziskave poudarjajo predvsem odnosni vidik kot enega poglavitnih moderatorjev doživljjanja blagostanja.

Tudi intervencije, ki so jih raziskovalci uporabljali v svojih raziskavah, v veliki meri odražajo odnosni vidik blagostanja (facilitatorstvo, aktivnejša udeležba deležnikov iz lokalnega okolja, preoblikovanja odnosa študent – učitelj pri glasbenem izobraževanju, ustvarjanje sprejemajočega in vključujočega okolja itd.) in so se glede na rezultate izkazale kot ustrezne s pozitivnim učinkom. Nekateri avtorji (Williamon in Antonini Philippe, 2020) načrtujejo sistematično oblikovanje intervencij, s katerimi bi kar najučinkoviteje naslovili dejavnike, ki onemogočajo doživljjanje blagostanja, seveda ustrezno glede na ciljno skupino glasbenikov.

Iz dosedanjih raziskav vidimo, da se vedno več pozornosti namenja procesu izobraževanja bodočih profesionalnih glasbenikov, kjer z različnimi intervencijami vnašajo elemente v študijski proces, ki bi mladim glasbenikom omogočili doseganje čim višje ravni blagostanja na njihovi profesionalni glasbeni poti.

Kennyjeva idr. (2014) so ugotovili, da mlajši profesionalni glasbeniki doživljajo višjo stopnjo anksioznosti kot starejši, iz česar lahko sklepamo, da v izobraževalnem procesu mladih profesionalnih glasbenikov psihično ne uspejo dovolj dobro pripraviti na profesionalno glasbeno kariero. Parasuraman in Purrohit (2000) omenjata moderatorski učinek predanosti poklicu, ki zmanjšuje doživljjanje stresa pri profesionalnih glasbenikih. Predanost poklicu bi lahko bil eden pomembnih elementov, ki bi ga zasledovali v izobraževalnem procesu. Pri tem se postavlja vprašanje, ali so učitelji v izobraževalnem procesu zmožni predstavljati model predanosti svojemu poklicu, po katerem bi se mladi glasbeniki lahko zgledovali? Ali učitelji predajajo svoje znanje s strastjo in z zanosom? Kako kvaliteten odnos so zmožni vzpostaviti s svojimi učenci? Tu se po-

novno izkaže pomembnost odnosnega vidika doživljanja blagostanja, tokrat na relaciji učitelj – učenec.

Menimo, da bi bila lahko ta smer ena od priložnosti za nadaljnje raziskovanje in da bi bilo smiselno raziskovati tudi z longitudinalnim pristopom, ali učitelji glasbenih instrumentov z izražanjem svoje predanosti poklicu in zanosom pri delu vplivajo na sposobnost razvoja predanosti glasbenemu poklicu pri svojih študentih. Kot smo videli v eni od raziskav (Ascenso idr., 2017), je prehod iz izobraževanja v poklicno glasbeno kariero eno od najzahtevnejših obdobjij glasbene kariere, in smiselno bi bilo, če bi mladi glasbeniki razvili predanost poklicu kot enega od elementov blagostanja, ki bi jim pomagal pri soočanju z izzivi na začetku profesionalne glasbene kariere.

Morda je to raziskovalno področje še vseeno premlado, da bi kaj takega že bilo lahko izvedeno, vendar med raziskavami pogrešamo takšen longitudinalen raziskovalni pristop, kjer bi spremljali udeležence od otroštva dalje v različnih glasbenoizobraževalnih okoljih in kasneje v profesionalni glasbeni karieri. V tem času bi preučili značilnosti vsakega izobraževalnega okolja glede na to, kakšno vzgojo in izobrazbo ponuja. Zatem bi ugotavljali, kako se iz izobraževalnega obdobja pridobljeno znanje, veštine, miselna naravnost itd. izražajo kasneje v profesionalni glasbeni karieri in kako udeleženec svojo kariero tudi doživlja. Pri udeležencih z najvišjo izraženostjo doživljanja blagostanja bi tako lahko identificirali elemente izobraževalnega okolja, ki so najpomembnejše prispevali k njihovemu blagostanju, in bi te elemente v intervencijah vključevali v redni glasbenoizobraževalni program.

ZAKLJUČEK

Po pregledu raziskav lahko zaključimo, da raziskav blagostanja pri glasbenikih še ni veliko, vendar obstaja vedno večji interes za njegovo preučevanje. Definicija blagostanja še ni povsem dorečena, videti pa je, da bo šla v smer razlikovanja med prisotnostjo elementov blagostanja, ki jih določa model PERMA, in odsotnostjo negativnih elementov, ki znižujejo pozitivnost percepceje delovanja na glasbenem področju. Ciljne skupine glasbenikov v raziskavah so raznolike, prav tako intervencije, ki so bile uporabljenе za dvig njihovega blagostanja. Ker je to raziskovalno področje še relativno mlado, je pričakovati, da se bo zanimanje zanj še krepilo, prav tako pa bo naraščalo število raziskav z raznolikimi pristopi in intervencijami, s katerimi si bodo prizadevali krepiti doživljanje blagostanja pri glasbenikih, vse od mladih v procesu glasbenega izobraževanja preko celotne glasbene kariere v pozno odraslost.

Literatura

- Allsup, R. E. (2012). The moral ends of band. *Theory into Practice*, 51(3), 179–187.
- Antonini Philippe, R., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Williamon, A., in Crettaz von Roten, F. (2019). Understanding wellbeing among college music students and amateur musicians in Western Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 10, 820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00820>
- Arbaugh Varona, D. (2018). The mindful music educator: Strategies for reducing stress and increasing well-being. *Music Educators Journal*, 105(2), 64–71.
- Ascenso, S., Perkins, R., in Williamon, A. (2018). Resounding meaning: A PERMA wellbeing profile of classical musicians. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>
- Ascenso, S., Williamon, A., in Perkins, R. (2017). Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of positive psychology. *Psychology of Music*, 45(1), 65–81.
- Barbeau, A.-K., in Cossette, I. (2019). The effects of participating in a community concert band on senior citizens' quality of life, mental and physical health. *International Journal of Community Music*, 12(2), 269–288.
- Bartleet, B.-L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V., in Harrison, S. (2019). Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education. *Music Education Research*, 21(3), 282–294.
- Croom, A. (2015). Music practice and participation for psychological wellbeing: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae*, 19(1), 44–64.
- Cruder, C., Falla, D., Mangili, F., Azzimonti, L., Araújo, L., Williamon, A., in Barbero, M.. (2018). Profiling the location and extent of musicians' pain using digital pain drawings. *Pain Practice*, 18(1), 53–66.
- Csikszentmihalyi, M., in Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience*. Cambridge University Press.
- Cupido, C. (2016). Learning from experience: Exploring the wellbeing of professional opera singers. *Journal of Music Research in Africa*, 13(2), 80–107.
- Dabback, W. M. (2008). Identity formation through participation in the Rochester New Horizons Band Programme. *International Journal of Community Music*, 1(2), 267–286.
- Díaz-Morales, J. F., Nieto-Marquez Darder, M., in Sanchez Beleña, F. (2013). Dedicación a la música: Estado de ánimo y satisfacción vital. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 12(1), 57–76

- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., in Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148.
- du Plessis, W., Burger, S., Munro, M., Wissing, D., in Nel, W. (2001). Multimodal enhancement of culturally diverse, young adult musicians: A pilot study involving the Tomatis Method. *South African Journal of Psychology*, 31(3), 35–42.
- Forbes, M., in Bartlett, I. (2020). ‘This circle of joy’: Meaningful musicians’ work and the benefits of facilitating singing groups. *Music Education Research*, 22(5), 555–568.
- Gabrielsson, A., in Lindström Wik, S. (2003). Strong experiences related to music: A descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7(2), 157–217.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *The Academy of Management Review*, 32(2), 393–417.
- Gross, S. A., in Musgrave, G. (2016). *Can music make you sick? Music and depression: A Study into the incidence of musicians' mental health. Part 1: Pilot survey report*. University of Westminster, MusicTank.
- Habe, K., Biasutti, M., in Kajtna, K. (2019). Flow and satisfaction with life in elite musicians and top athletes. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00698>
- Habe, K., Biasutti, M., in Kajtna, K. (2021). Wellbeing and flow in sports and music students during the COVID-19 pandemic. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100798. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100798>
- Haraldsen, H. M., Nordin-Bates, S. M., Abrahamsen, F. E., in Halvari, H. (2020). Thriving, striving, or just surviving? TD Learning conditions, motivational processes and well-being among Norwegian elite performers in music, ballet, and sport. *Roeper Review*, 42(2), 109–125.
- Harkins, C., Garnham, L., Campbell, A., in Tannahill, C. (2016). Hitting the right note for child and adolescent mental and emotional wellbeing: A formative qualitative evaluation of Sistema Scotland’s »Big Noise« orchestral programme. *Journal of Public Mental Health*, 15(1), 25–36.
- Hays, T., in Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music*, 33(4), 437–451.
- Hutchison, B. (2016). *The role of music among healthy older performance musicians* [neobjavljen doktorska disertacija]. North Dakota State University.
- Jain, S., in Nataraja, N. P. (2019). The effect of fatigue on working memory and auditory perceptual abilities in trained musicians. *American Journal of Audiology*, 28(2), 483–494.
- Kenny, D. T., Driscoll, T. R., in Ackermann, B. (2012). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210–232.

- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108.
- Köhler, F., in Neubauer, A. B. (2020). From music making to affective well-being in everyday life: The mediating role of need satisfaction. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 493–505.
- Krause, A., Davidson, J., and North, A. (2018). Musical activity and well-being: A new quantitative measurement instrument. *Music Perception*, 35(4), 454–474.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574–594.
- Lee, J., Krause, A. E., in Davidson, J. W. (2017). The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. *Research Studies in Music Education*, 39(1). <https://doi.org/10.1177/1321103X17703131>
- Lewis, A. (2019). Examining the concept of well-being and early childhood: Adopting multi-disciplinary perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 294–308.
- Lindorff, M. (2001). Are they lonely at the top? Social relationships and social support among Australian managers. *Work & Stress*, 15(3), 274–282.
- Lingo, E. L., in Tepper, S. J. (2013). Looking back, looking forward: Arts-based careers and creative work. *Work and Occupations*, 40(4), 337–363.
- Mani, C. (2020). Livelihoods as a kaleidoscope of distributed lifeworlds: Towards a nuanced understanding of music-making and identity in migrants in South-East Queensland. *Music Education Research*, 22(5), 581–595.
- Martela, F., in Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458–474.
- Morrow, V., in Mayall, B. (2009). What is wrong with children's well-being in the UK? Questions of meaning and measurement. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 31(3), 217–229.
- Parasuraman, S., in Purohit, Y. S. (2000). Distress and boredom among orchestra musicians: The two faces of stress. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 74–83.

- Perez-Aldeguer, S., in Leganes, E.-N. (2014). Differences in psychological well-being between choristers and non-choristers in older adults. *International Journal of Community Music*, 7(3), 397–407.
- Ritchie, L., in Williamon, A. (2011). Primary school children's self-efficacy for music learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146–161.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M., in Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Simoens, V. L., in Tervaniemi, M. (2013). Musician–instrument relationship as a candidate index for professional well-being in musicians. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 171–180.
- Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. In K. A. Ericsson (ur.), *Towards a general theory of expertise: Prospects and limits* (str. 153–171). Cambridge University Press.
- Smolej Fritz, B., in Avsec, A. (2007). Doživljanje zanosa in subjektivno blagostanje pri študentih glasbe. *Psihološka obzorja*, 16(2), 5–17.
- Soudi, S. P., in Kamble, S. V. (2018). Flow and psychological well-being of musicians and dancers. *International Journal of Social Sciences*, 6(10), 1896–1899.
- Soudi, S. P., in Kamble, S. V. (2019). Flow and psychological well-being in performing artists. *International Journal of Social Sciences*, 7(6), 1873–1875.
- Tapson, C., Daykin, N., in Walters, D. M. (2018). The role of genre-based community music: A study of two UK ensembles. *International Journal of Community Music*, 11(3), 289–309.
- Thomson, P., Jaque, S. V., in Baltz, A. (2016). Intensive opera training program effects: A psychological investigation. *International Journal of Music Education*, 35(4), 479–489.
- van den Eynde, J., Fisher, A., in Sonn, C. (2016). *Working in the Australian entertainment industry: Final report*. Victoria University.
- Van Goethem, A., in Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208–228.
- Waddington-Jones, C., King, A., in Burnard, P. (2019). Exploring wellbeing and creativity through collaborative composition as part of Hull 2017 City of Culture. *Frontiers in Psychology*, 10, 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00548>

- Williamon, A., and Antonini Philippe, R. (2020). Wellbeing in and through performance: Perspectives from sports and music. *Frontiers in Psychology*, 11, 399. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00399>
- Williamon, A., in Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of Music* 34(4), 411–430.
- Williams, E., Dingle, G. A., in Clift, S. (2018). A systematic review of mental health and wellbeing outcomes of group singing for adults with a mental health condition. *European Journal of Public Health*, 28(6), 1035–1042.
- Willis, S., Neil, R., Mellick, M. C., in Wasley, D. (2019). The relationship between occupational demands and well-being of performing artists: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 393. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>
- Wills, G. I., in Cooper, C. L. (1987). Stress and professional popular musicians. *Stress Medicine*, 3(4), 267–275.

Summary

UDC 374.7

The article provides an overview of studies related to the well-being of people involved with music, with a special focus on professional musicians and students of music. We have come to the conclusion that this field of research has been gaining more and more attention in recent years, and the number of studies dealing with this topic has been growing. As seen from the review of conducted studies, researchers haven't adopted a uniform definition of well-being yet. Elements of subjective well-being, such as life satisfaction, positive affect, and the lack of negative affect, are most commonly used. Other researchers have also included other aspects of well-being into the concept of well-being, such as personal fulfillment, the realization of one's own potential, life satisfaction, and positive mental health. Conducted studies have covered different groups of participants, exploring how engaging in music is associated with well-being in different forms. Many studies have confirmed the importance of the relational aspect that leads to experiencing a high level of well-being. When it comes to students of music, the relational aspect has been reflected in the providing of support for students of music during their musical education, as well as in the level of the involvement of their teachers in paving the way for their students towards achieving professional careers, including their teachers' approach to teaching, their providing of psychological, legal and administrative support, while the relational aspects in adult musicians has been reflected in their making sense of creating meaningful music, feeling useful, and contributing to the well-being of the community in which the musician is involved.

When studying musicians, research has, for example, mostly focused on the phenomenon of performance anxiety, the causes for its occurrence, and the testing of various forms of intervention that would successfully manage performance anxiety. An important source of negative aspects of one's career in music, especially in the work en-

vironment of professional music ensembles, is the stress caused by the inability to express one's musical integrity, the difficulty of work tasks (which can be either too easy or too difficult), and the relationships between musicians. On the other hand, we have witnessed the implementation of the PERMA model of well-being, which does not perceive well-being as the absence of discomfort, but rather as a completely new dimension of the presence of the elements that indicate a positive life experience, even for musicians. The existence of different dimensions can be observed in the data gathered about musicians explaining how they have been experiencing the presence of negative aspects during a musical performance, such as performance anxiety and other related negative states, while at the same time feeling high levels of well-being as defined by the PERMA model.

The definition of well-being hasn't been fully defined, but it seems that attempts will be made to distinguish between the presence of the elements of well-being as defined by the PERMA model, and the absence of negative elements that reduce the positivity in the perception of one's musical performance. The target groups of musicians involved in different studies are diverse, as are the forms of intervention that have been used to raise the level of a musician's well-being. As this field of research is still relatively new, we can expect an increase in the number of interested researchers; moreover, we may expect an increased in the number of studies conducted with diverse approaches and forms of intervention to enhance levels of well-being in musicians, including all groups of musicians, namely young people undergoing an educational process, professional working musicians and musicians reaching the point of late adulthood.

STALIŠČA STROKOVNIH DELAVCEV DO FOLKLORNE DEJAVNOSTI V OSNOVNIH ŠOLAH S POSEBNIM PROGRAMOM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

BOJAN KOVAČIČ

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
bojan.kovacic@um.si

NEJC ČERNELA

Vrtci občine Moravske Toplice
nejc.cernela@gmail.com

Izvleček: Prispevek preučuje stališča strokovnih delavcev v osnovnih šolah s posebnim programom vzgoje in izobraževanja, povezanim s folklorno dejavnostjo. V raziskavi je sodelovalo 240 strokovnih delavcev iz vseh 28 slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki izvajajo omenjeni program. Anketiranci so na podlagi 5-stopenjske lestvice označili svoje strinjanje s trditvami, ki se nanašajo na formalno izobrazbo in folklorne dejavnosti, vključevanje folklornih vsebin in dejavnosti, odnos do folklore in delo v razredu ter uporabo folklornih vsebin v terapevtske namene. Glavne ugotovitve se nanašajo na dejstvo, da strokovni delavci tekom institucionalnega izobraževanja niso pridobili dovolj znanja za posredovanje folklornih vsebin pri delu z učenci s posebnimi potrebami, kar kaže na to, da je v zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, na tem področju še veliko možnosti napredka glede vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti, s poudarkom na ljudskih plesih, ljudskih pesmih, ljudskih rajalnih igrah ter šegah in navadah. Temu pritrjuje ugotovljeno dejstvo, da imajo strokovni delavci zelo pozitiven odnos do folklore nasprotno. Ugotovitve lahko predstavljajo izhodišče za prihodnje raziskave, ki bi potrdile ugnost interdisciplinarnega pristopa različnih znanstvenih področij (specialne in rehabilitacijske pedagogike, glasbene didaktike, folkloristike, etnokoreologije, glasbene terapije, psihologije in kinezilogije).

Ključne besede: folklorna dejavnost, folklorne vsebine, otroci s posebnimi potrebami, osnovne šole s posebnim programom vzgoje in izobraževanja, stališča strokovnih delavcev

VIEWS OF PROFESSIONALS REGARDING FOLKLORE ACTIVITIES IN PRIMARY
SCHOOLS WITH A SPECIAL EDUCATION PROGRAM

Abstract: The paper examines the views of professionals in primary schools with a special education program in relation to folkloric activities and content. The research involved 240 professionals from all 28 Slovenian educational institutions implementing the program. Respondents rated their agreement on statements related to formal education and folklore activities, inclusion of folklore content and activities, attitudes towards folklore and classroom work, and use of folklore content for therapeutic purposes on a

5-point scale. The main findings relate to the fact that during institutional training, professionals did not acquire sufficient knowledge to teach folkloric content when working with students with special needs, suggesting that there are still many opportunities for progress in the integration of folkloric content and activities, with a focus on folk dances, folk songs, folk games and customs and habits, in institutions that implement the special education program of education. This is confirmed by the fact that the professionals have a very positive attitude towards folklore in general. The results can represent a starting point for future research, which would confirm the need for an interdisciplinary approach in different scientific fields (special and rehabilitation education, music didactics, folklore, ethnochoreology, music therapy, psychology and kinesiology).

Keywords: folklore activity, folklore content, children with special needs, primary schools with special education program, views of professionals

V tem prispevku se osredotočamo na folklorno dejavnost in ožamo fokus na področje folklora ter folklornih dejavnosti in vsebin pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Prispevati želimo k zavedanju izobraževalnega potenciala, ki ga ima folklorna dejavnost v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, in tudi širše. Zavedanje pomena ljudskega glasbenega izročila v vzgojno-izobraževalnem procesu nasploh je pomembno. Vendar, kot navaja Knific (2007), brez ustreznega poučevanja elementov plesa od učenca ne moremo pričakovati, da bo pokazal pristen odnos do tega, kar mu slovensko ljudsko plesno izročilo ponuja. Koban Dobnikova (2005, str. 64) izpostavi, da je »ljudski ples bogat vir vzgojnih in izobraževalnih vsebin«.

V skrbi za razvoj glasbenega talenta učencev s posebnimi potrebami, kamor se implicitno ali eksplisitno umešča plesni talent, se lahko opiramo na kriterije potencialnega plesnega talenta (Baum idr., 2004). Nabor na področju sposobnosti vključuje: telesni nadzor (nadzira po občutku, se lahko prilagaja, ohranja ravnotežje na eni nogi, ima moč v nogah, rokah in trupu, vzdržuje korekcije), koordinacijo in gibčnost (lahko kombinira gibe, izvaja kompleksne lokomotorne/gibalne vzorce, ločeno giba posamezne dele telesa, se prosto giblje v prostoru, se hitro giblje), prostorsko zavedanje (zaveda se drugih ljudi, prilagaja se drugim plesalcem in prostoru, poravnava se po krogu ali liniji, je točen v času in prostoru), spomin in priklic (zapomni si podatke, izvaja brez posnemanja, natančno opazuje in ponovi gibe, je zmožen graditi sekvence), ritem (s telosom izraža ritem, natančno ponavlja ritmične vzorce, anticipira/predvideva, čaka na pravi trenutek za začetek, najde osnovni pulz ali ritem). Področje motivacije vključuje: sposobnost osredotočanja (usmerja pozornost, popolno se posveča gibanju, je zainteresiran in vključen v razredne aktivnosti), vztrajnost (ne preda se zlahka, vadi, napreduje, vzame si čas za premislek, poskuša do pravilne izvedbe). Ustvarjalnost vključuje: ekspresivnost (kaže zadovoljstvo v gibanju, izvedba je intenzivna in energična, je popolnoma vključen, izraža občutke), gibalne kvalitete (prikazuje različne dinamike, gibanje v ravneh, smereh,

stilih, subtilno komunicira, gibanje je popolno, povezuje dele telesa), improvizacijo (odziva se spontano, osredotočeno ustvarja realnost, prikazuje podrobnosti, odgovori so presenetljivi ali nenavadni). Opažamo manko raziskav, ki bi prenašale kriterije plesne izvedbe na populacijo otrok s posebnimi potrebami. Verjamemo pa, da celotna glasbenopedagoška stroka v vzgojno-izobraževalnih zavodih nasploh sprejema pozitivne učinke gibanja in plesa ter skrbi za pogosto vključevanje različnih oblik gibalno-plesnih aktivnosti v pouk glasbe. Koban Dobnikova (2005) poudarja zagotavljanje glasbenih spodbud za gibanje in ples, zavedanja pomena pesmi, uporabo gibalnih in rajalnih iger, pantomime, spontane in usmerjene gibalne igre z vlogami, gibno plesno in govorno dramatiziranje, gibalne didaktične igre in ples, kar je na tem področju del sodobne prakse. Avtorica izpostavi tudi pomembne vsebinske vidike gibalno-plesne aktivnosti v vzgojno-izobraževalni praksi: oblikovanje celostne podobe učenca, preventivno in terapevtsko delovanje pri različnih motnjah, spodbujanje doživljanja in razmišljanja, aktivacijo telesne, čustvene, razumske in duhovne zmožnosti učenca, kompleksnost gibalno-plesnih aktivnosti. Gibalno-plesne aktivnosti imajo v vzgojno-izobraževalni praksi pomembno mesto in prinašajo koristi. Koban Dobnikova (2005) navaja tudi razsežnosti ciljev gibalno-plesnih aktivnosti: kognitivni, telesno-gibalni, socialni, čustveni, motivacijski, estetski in moralno-etični cilji.

Uvodoma izpostavimo še raziskavo Deansa (2016), ki priča o tem, da je učenje plesa preko igre dobra izbira pri učencih prvega triletja. Učenci namreč pridejo iz različnih okolij, toda vsem je skupno področje igra, iz katere je potrebno izhajati. Raziskava je pokazala, da je ples povezovalec gibalno-ritmične dejavnosti in usvajanja socialnih spremnosti. Učenci torej preko plesa dosežejo določeno stopnjo zavedanja samih sebe in kolektiva, v katerem delujejo. To jim nudi odlična izhodišča za nadaljnji razvoj in s tem spoznavanje šole kot živega sistema, v katerem veljajo določena pravila, sicer sam po sebi ne more funkcionirati. Tudi raziskava, ki je po osem tedenskem izobraževalnem programu preučevala učinke plesa (Lobo in Winsler, 2006), je pokazala, da ima ples zelo veliko vlogo pri pridobivanju socialnih spremnosti. Izvedena je bila na primeru štiridesetih otrok, ki so prihajali iz socialno ogroženih družin in bili naključno razdeljeni v dve skupini – eksperimentalno in kontrolno. Pri tistih, ki so dvakrat tedensko obiskovali plesni program, je bil opažen napredek na področju pozornosti, vedenja, povezovanja uma s telesom, komunikacije, varnosti in stikov.

Na predpostavki o pozitivnih učinkih plesa ter obravnave folklorne dejavnosti in vsebin ter ob vpogledu v možnosti izvajanja folklorne dejavnosti v posebnem programu vzgoje in izobraževanja v prispevku preučujemo stalništva strokovnih delavcev slovenskih šol s posebnim programom vzgoje in izobraževanja do formalne izobrazbe in folklorne dejavnosti, vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti ter njihov odnos do folklore, dela v razredu in uporabe folklornih vsebin v terapevtske namene. Implicitno želimo poudariti pomen interdisciplinarnega povezovanja, ki bi lahko privedlo do oblikovanja didak-

tičnih načel in priporočil ter specifične metodike poučevanja ljudskih plesov in ostalih folklornih vsebin pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

FOLKLORA

Besedo folklora je prvič uporabil John Thoms leta 1846 v Angliji kot skovanko besed *folk* (ljudstvo) in *lore* (poznavanje) (Stanonik idr., 2004). *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, 2015) geslo folklora opredeljuje kot: »ljudska duhovna kultura«. »Folklor – etnol. ljudska duhovna kultura; spontana, v glavnem nešolana, na ustni tradiciji temelječa ustvarjalnost širšega sloja prebivalstva. Zajema ljudsko pesništvo, prozo, glasbo, ples; vključuje etnološka, regionalna, tradicijska in religijska izročila.« (Bučar idr., 2006, str. 296)

Folklorna skupina je navadno skupina enakomislečih ljudi, ki predstavlja zametke plesnega dogajanja posameznih pokrajin. V svoje nastope vnašajo plese, šege in navade, ki se smiselnog dopoljujejo in povezujejo. Navadno jih spremljajo godci, ki poskrbijo za poustvarjanje vzdusja, kakršno je bilo nekoč (Knific, 2005). Folklorna skupina preko druženja z glasbo in s plesom nudi odlično priložnost za zbliževanje na družinski, prijateljski ali kolektivni ravni. Folklorna skupina seznanja občinstvo z »ljudsko plesno in pevsko tradicijo predvsem na svojih nastopih, na raznih prireditvah, na festivalih ali pa na celovečernih koncertih. Z gostovanj v tujini pa predstavlja slovensko raznolikost širokemu občinstvu.« (Janžič, 2007, str. 11–12) Danes imamo v Sloveniji približno 500 folklornih skupin, bodisi odraslih bodisi otroških. Otreške so navadno oblikovane znotraj interesnih dejavnosti na šoli, odrasle pa v okviru društev (Ferenc Trampus, 2016). Dejstvo kaže na bogato ljubiteljstvo kulturno. Po drugi strani se kaže, da zanimanje za folkloro upada. Pogosto se jo pojmuje kot zastarelo, podeželsko in nazadnjaško (Ramovš, 1999), čeprav ponuja pregled nad kulturno-zgodovinskim dogajanjem. Za to so po mnenju Glatzove (2006) deloma krive folklorne skupine same, saj jo ponujajo kot nekaj, kar je bilo nekoč in nima nič opraviti s sedanjostjo. V resnici bi to morala biti povsem sodobna umetniška praksa, ki bi s sodobnimi modeli prišla naproti širšim množicam in soustvarjala kulturno dediščino. Folklora ni samo preoblačenje v obleke naših prednikov, ampak je tudi vživljanje v njihovo čustvovanje ter doživljanje praznovanj, ki počasi izumirajo (Delavsko prosvetno društvo Svoboda in in Folklorna skupina Bolnišnica (Ptuj), 2006). Zato so za ohranjanje ljudskega izročila pomembne odrske postavitve, pri katerih poleg ljudskih pesmi, ljudskih iger, ljudskih glasbil, instrumentalne glasbe, dramske igre, rekvizitov, folklornih kostumov, narečnega govora osrednje mesto zavzema ljudski ples.

Folklorna dejavnost kot ljubiteljsko udejstvovanje predvsem folklornikov je izrednega pomena za ohranjanje in poustvarjanje ljudskega izročila. Promo-

cija dejavnosti med učitelji oz. različnimi profili strokovnih delavcev bi lahko pripomogla k izgradnji zavedanja o izobraževalnem potencialu na različnih ravneh izobraževanja, ki ga ta dejavnost ima.

FOLKLORNE VSEBINE

Na Slovenskem je ljudski ples človeka spremjal po končanem spoprijemanju z vsakodnevnimi opravili, kot so bile trgatve, košnje, žetve, ličkanje koruze ipd. Tudi otroci so se sproščali na podoben način, s to razliko, da je njihovo poplesovanje mejilo na mešanico igre in plesa (Fuchs in Rački, 2004). »Dandanes se z ljudskim plesom dosti srečujemo, gledamo ga na raznih prireditvah, resnih in zabavnih, na proslavah, veselicah, kot okras pa služi mnogim televizijskim oddajam. Le redko pa se upravičeno vprašamo, kaj ljudski ples pravzaprav je in ali to ime upravičeno uporabljam. O njem navadno govorimo, da je del duhovnega ljudskega izročila, da je ljudska umetnost, a ljudje ga največkrat na kratko imenujejo 'folklora', ker ga pač vidijo v izvedbi folklornih skupin.« (Ramovš, 1980, str. 13)

Tipične folklorne vsebine so poleg ljudskih plesov tudi ljudska glasba, ljudske pesmi, rajalne igre, šege in navade. Za ljudsko glasbo velja, da so njeni ustvarjalci ljudski godci. Ti skorajda ne vključujejo solističnih glasbil. Sicer pa med ljudske inštrumente uvrščamo vsakršen predmet, iz katerega je moč izvabiti zvoke in spada na področje glasbenega izročila. Med vsemi inštrumenti izstopa harmonika, ki je bila na sredini 19. stoletja nepogrešljiv člen ljudskega inštrumentarija. Razlog tiči v njeni kompleksnosti, relativno lahki prenosljivosti in prilagodljivosti (Cvetko, 2008).

Prvenstvo slovenske, še danes zanesljive in sprejemljive definicije narodne/ljudske/folklorne pesmi pripada Alojziju Resu in se glasi: »Vsaka pesem je narodna, kakor hitro jo narod sprejme in (svobodno) poje, ne glede na njeno vsebino ali izvor, ne glede na to, ali je stvaritelj izšel iz ljudskih krogov ali ne, ali je znan ali ni. Nasprotno ni in ne more biti nobena pesem 'narodna', ki v narodnem petju ne živi ali ni živila, najsit v napevu, metriki, občutku in vsebinii še tako nalikuje temi, kar smatramo sicer za poseben značaj narodne pesmi.« (Glušič, 2007, str. 85)

Rajalne igre »zajemajo lastnosti otroške igre, psiko-fizično sprostitev ter tudi zasnove plesne tehnike in plesnega ustvarjanja« (Zagorc, 2006, str. 37). Otroci se igrajo že kot dojenčki in pravila iger prilagajo po svoje. Vanje vnašajo novitete v koraku s časom, uporabljajo moderne pripomočke in se jih igrajo zgolj zaradi tega, da se zabavajo (Arh, 2009). Ramovš (1992) je ugotavljal, da pravzaprav pravih otroških plesov niti ne poznamo oz. da gre pri otroških plesih pravzaprav za otroške igre, ki šele ob ritmičnem gibanju dobijo svoj pravi pomen. Primeri takšnih rajalnih iger so: »Ringa, ringa raja«; »Al' je kej trden most«; »Bela, bela lilija«. Rajalne igre so lahko ljudske ali umetne. Učence

lahko seznamo z otroško ljudsko glasbo in s številnimi gibalnimi igrami. Obstaja tudi možnost, da jih (ob upoštevanju pravilnih postavitev) ustvarimo tudi sami. Gibalni motiv in ritmični motiv, ki mu sledi, skupaj tvorita ključno komponento rajalnih iger. Slednje prepoznamo po gibanju posameznika ali skupine v prostoru ob govorjenem besedilu (Kroflič in Gobec, 1989).

Šege in navade lahko v grobem razdelimo v tri skupine: šege in navade živiljenskega kroga, šege in navade ob delu in šege ob praznikih (Poljak Istenič, 2013).

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Izraz posebne potrebe označuje posameznika, ki se teže prilagaja pričakovanjem in potrebam okolja (Kobolt, 2011). »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)« (2011) otroke s posebnimi potrebami deli v naslednje skupine: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma 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 (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)«, 2011, 2. člen). V *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Zavod RS za šolstvo, 2015) najdemo pomembnejše značilnosti vseh obstoječih skupin otrok s posebnimi potrebami po posameznih stopnjah. Med prilogami tega dokumenta lahko zasledimo tudi kriterije za določitev začasnega spremjevalca za fizično pomoč, v primerih, ko je le-ta potreben za optimalni razvoj otroka. 12. člen »Zakona o osnovni šoli (Zosn-UPB3)« (2006) pravi: »Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. Ti učenci so glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje opredeljeni v zakonu, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.« Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami lahko med drugim poteka po *posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih* (v nadaljevanju *Posebni program vzgoje in izobraževanja*) (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)«, 2011, 5. člen). Izhodišče *Posebnega programa vzgoje in izobraževanja* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, 2014) je proces vzgoje in izobraževanja učencev z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, strukturiran na specialni pedagoško-andragoški bazi. Učenci z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju zaradi posebnosti potrebujejo veliko spodbud za svoj osebni razvoj. Poseben program vzgoje in izobraževanja delimo na več delov, in sicer na:

- obvezni del, ki traja devet let in vključuje tri stopnje: prvo (I.), drugo (II.) in tretjo (III.),
- nadaljevalni del, ki traja tri leta in vključuje četrto (IV.) stopnjo,
- nadaljevalni del, ki traja osem let – raven Učenje za življenje in delo – in vključuje peto (V.) in šesto (VI.) stopnjo.

Prva dva dela trajata do 18. leta, tretji del programa traja od 18. do 26. leta.

Oddelki posebnega programa so lahko nameščeni v istih stavbah kot redne osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom ali posebni zavodi (Jurišid, 2020). »Različni ali, kot jih pogosto označimo, drugačni otroci, so del socialnega tkiva. Stvarnost in duhovni prostor skupnosti soustvarjamo in bogatimo vsi, ki živimo v skupnosti. Človeška različnost je gibalo odnosov in razvoja.« (Mikuš Kos, 1999; Petovič, 2014, str. 10)

Zgodnja obravnava (Globačnik idr., 2012) stremi k temu, da izbrana pojmenovanja skupin s posebnimi potrebami posameznih držav sovpadajo s šolskimi sistemi le-teh. Slovenija je na tem področju usmerjena v smeri inkluzije (vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole in vrtce) in sistema segregacije (vključevanje otrok s posebnimi potrebami v specializirane ustanove).

Strokovnjakom, staršem in učencem pri usmerjanju znatno pomaga »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)« (2011). Negativna diskriminacija se ne odobrava, pozitivna pa je dobrodošla, saj odpravlja razlike, ki nepravično delijo učeče se. Za čim boljšo umestitev otroka v najprimernejšo vzgojno-izobraževalno ustanovo in zagotavljanje optimalnih pogojev za učenje je nujno kvalitetno odkrivanje posameznih primanjkljajev, ovir in motenj ter sposobnosti in funkcioniranja v procesu usmerjanja. V skladu s tem se nato načrtujejo ustrezne prilagoditve ter dodatna strokovna pomoč (Krek idr., 2011).

FOLKLORNA DEJAVNOST V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Poučevanje otrok s posebnimi potrebami je oteženo, saj tekom procesa vzgoje in izobraževanja pride do prepletov zunanjih in notranjih dejavnikov, ki z medsebojnimi vplivi zamegljijo mejo med vzročno-posledičnimi povezavami. Osebe lahko slabše zaznavajo stvari, so motorično nekonkurenčne vsakdanjim situacijam in niso sposobne tvoriti zapletenih miselnih procesov (Pečavar, 2004). Folklora v tem primeru ponuja možnosti za napredek, saj, kot navaja Krofličeva (1999, str. 24), »v plesnih aktivnosti deluje telo kot sprejemnik, posredovalec in izvajalec, ko sprejema kinestetične, ritmične in socialne dražljaje ter se odziva nanje. Otrok se pričenja zavedati telesa in njegovih delov, številnih možnosti gibanja v času in prostoru ob različni količini porabljenih energij in ob lastnih svojstvenih vzorcih gibanja.« Bucikova (2003) v zvezi z gibalno oviranimi otroki navaja, da že, denimo, telesni in očesni stik pri gibalno oviranih otrocih in njihovih soplesalcih pomembno prispevata k temu, da se spro-

stijo kanali komunikacije. Zainteresiranost za dejavnost kar naenkrat naraste, z njem pa se veča tudi želja po raziskovanju sposobnosti svojega telesa in umna. Otroci po tem hrepenijo. Ples jim ponuja ogromno paleto izzivov in možnosti, da uporabijo vsa čutila. Pazljivo je potrebno izbrati vsebine, saj lahko ob pretiranem vsiljevanju pride do neželenega učinka, ki ga je zelo težko popraviti.

V posebnem programu vzgoje in izobraževanja je folklora ena izmed možnih interesnih dejavnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004a). *Posebni program vzgoje in izobraževanja* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, 2014) omogoča vključevanje učencev v izbirne vsebine na IV. in V. stopnji (2 uri na teden). V okviru interesih dejavnosti je opredeljena tudi plesna dejavnost, ki se lahko izvaja kot ples, ljudski ples ali družabni ples. Izvajajo jo lahko vsi učitelji, ki imajo pogoje za delo na osnovni šoli in so si že oz. si morajo pridobiti ustrezna znanja s področja plesa na najmanj treh seminarjih v trajanju najmanj 16 ur za vsak posamezni sklop.

Za poučevanje v posebnem programu vzgoje in izobraževanja morajo učitelji in drugi strokovni delavci zadostiti kriterijem, ki so bili sprejeti s »Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom« (2015). Poučuje lahko posameznik, ki je dokončal univerzitetni študijski program defektologije, specialne in rehabilitacijske pedagogike ali magistrski študijski program druge stopnje specialna in rehabilitacijska pedagogika. Svetovalni delavec je lahko, kdor je končal: univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali magistrski študijski program druge stopnje psihologija, pedagogika, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje, inkluzivna pedagogika ali inkluzija v vzgoji in izobraževanju. Vsebine s področja športa lahko v posebnem programu posreduje posameznik, ki je dokončal univerzitetni študijski program športne vzgoje ali magistrski študijski program druge stopnje športna vzgoja. Učitelj za področje glasbene vzgoje je lahko tudi, kdor je dokončal univerzitetni študijski program glasbene pedagogike ali magistrski študijski program druge stopnje glasbena pedagogika. Mednarodne raziskave (Bamford, 2006), ki so bile izvedene pod okriljem organizacij IFA-CCA, UNESCO in Australia Council for the Arts, kažejo, da se predmeti, pri katerih je vključena folklorna dejavnost, pojavljajo v učnih načrtih skoraj vseh držav sveta, ugotovili pa so tudi, da v petintridesetih državah po svetu primanjkuje ustrezno izobraženega kadra na področju umetnosti, ki bi lahko posredoval dotične vsebine učencem.

Učni načrt za glasbeno vzgojo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004b) vsebuje

nekaj ciljev, ki so neposredno ali posredno povezani s folklornimi vsebinami in dejavnostmi. Primeri splošnih ciljev: *obranjati ljudsko izročilo z izvajanjem ustreznih ljudskih pesmi in plesov ter z izdelovanjem preprostih ljudskih instrumentov oblikovati pozitiven odnos do domače in tuje glasbene kulture, izražati glasbena doživetja in vsebine z gibalno, likovno ter besedno komunikacijo, razvijati interes in željo po glasbenem udejstvovanju in vključevanju v glasbene dejavnosti* (str. 5). Primeri operativnih ciljev na področju gibalnega izražanja na prvi stopnji: *spoznavajo dele telesa in njihovo funkcijo, se prosti gibljejo ob glasbi, se ritmično zibljejo ob umirjenih glasbenih vsebinah, opazujejo različna gibanja, skupinsko izvajajo elemente rajalnih iger* (str. 8). Na tretji stopnji se nabor ciljev na področju gibalnega izražanja nekoliko razširi: *spoznavajo dele telesa in njihovo funkcijo, se prosti gibajo ob glasbi, korakajo ob glasbi, uskladijo gibanje telesa oz. dele telesa z ritmom posredovane glasbe, nakažejo gibanje melodije z gibanjem telesa, izvedejo elemente ljudskih plesov v gibanju, gibalno ponazorijo vsebine obravnavanih pesmi (dramatizacija pesmi)* (str. 20). Učni načrt vključuje tudi številne druge operativne cilje na področju poslušanja glasbe, igranja na instrumente, petja ter glasbeno-didaktičnih iger in drugih dejavnosti v povezavi z glasbo, ki se jih da povezati s folklornimi vsebinami in dejavnostmi.

Učni načrt za gibanje in športno vzgojo posebnega programa vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004a) za prvi del (od treh) osnovnošolske ravni predлага nekatere dejavnosti (plesanje ljudskih plesov, značilnih za pokrajino, igranje izštevank, utrditev znanih plesov), ki jih ravno tako lahko povežemo s folklornimi vsebinami in dejavnostmi.

Po Krofličevi in Gobčevi (1989) v plesni vzgoji uporabljamo tri različne oblike vzgojnega dela, in sicer skupno, skupinsko in individualno, Retuznik Bozovičar idr. (2011) dodajajo še obliko dela v parih. Najprimernejšo obliko dela izbere izvajalec sam, saj je le-ta odvisna od izbranega cilja, spodbud ter pogojev za delo. Vodje skupin se pravilnih plesnih drž in načinov podajanja plesnih korakov naučijo na raznih izobraževanjih. Prilagodijo se tudi določene plesne drže in motivi, ki jih mlajši otroci ne zmorejo izvesti tako, kot bi bilo to potrebno. Zato otrokom prilagodijo trokoračno in dvokoračno polko, pogosto tudi valčkov korak, prilagajajo trikorake, izpustijo intenzivnejše obrate, zibe z boki, klece ipd., a ne povsod ustrezno (Ramovš, 2000). Pri delu z učenci s posebnimi potreбami pa so ključne prilagoditve. Žal je *Učni načrt za glasbeno vzgojo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja* (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004b), kar se tiče vključitve specialnodidaktičnih priporočil, skromen. Med drugim je zapisano, da mora učitelj premišljeno

uporabljati najprimernejše metode ter učencem ves čas pomagati, da razvijajo preko petja, igranja, poslušanja in različnih iger glasbeno občutljivost. Ponuditi jim mora glasbo takih vsebin in v takih odmerkih, da jo bodo sposobni sprejeti in jim bo hkrati omogočala optimalen razvoj. Vsak učitelj si glede na sposobnosti učencev ustvari svoj način dela. Pri tem svobodno izbira program pesmic in melodij za

poslušanje, petje in igranje, gibalnih in glasbenodidaktičnih iger ter ostalih dejavnosti, ki jih vsebinsko povezuje s primernimi področji izobraževanja. (str. 24–25)

Znano je, da se ples uporablja tudi v terapevtske namene. Bannerman-Haigova (2006) pravi, da je naše gibanje pravzaprav naše vedenje. Terapevtska sfera pri plesni dejavnosti posega na področje telesa, uma ter njune interakcije: različne spremembe v telesu vplivajo na naše psihološko področje in obratno.

O folklorni dejavnosti učencev s posebnimi potrebami ne vemo veliko, zato smo izvedli raziskavo na reprezentativnem vzorcu, s katero smo med drugim želeli ugotoviti, ali se folklornim vsebinam in dejavnostim v polju posebnih potreb posveča dovolj pozornosti. Specialnodidaktični pristop na tem področju raziskovanja in strokovnega delovanja vsekakor zahteva interdisciplinarno povezovanje.

METODA

Problem in cilji raziskave

Glavni namen raziskave je bil preučiti stališča strokovnih delavcev v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, do formalne izobrazbe in folklorne dejavnosti, vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti ter njihov odnos do folklore in dela v razredu ter uporabe folklornih vsebin v terapevtske namene. Proučiti smo želeli tudi, ali med skupinami pedagoških delavcev, ki delujejo na slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, obstajajo statistično pomembne razlike v proučevanih stališčih.

Raziskovalna vprašanja

RV₁: Kakšna so stališča strokovnih delavcev slovenskih šol s posebnim programom vzgoje in izobraževanja do formalne izobrazbe in folklorne dejavnosti, do vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti, kakšen je njihov odnos do folklore in dela v razredu ter uporabe folklornih vsebin v terapevtske namene?

RV₂: Ali med skupinami strokovnih delavcev (specialni in rehabilitacijski pedagogi, defektologi, inkluzivni pedagogi, socialni pedagogi, učitelji s specialno pedagoško dokvalifikacijo, drugi strokovni delavci) na šolah s posebnim programom vzgoje in izobraževanja obstajajo statistično pomembne razlike v stališčih do formalne izobrazbe in folklorne dejavnosti, vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti ter odnosu do folklore, dela v razredu in uporabe folklornih vsebin v terapevtske namene?

Hipoteze so implicitno izražene v obliki raziskovalnih vprašanj.

Vzorec

Raziskovalni vzorec vključuje 240 strokovnih delavcev z vseh 28 slovenskih šol s posebnim programom vzgoje in izobraževanja, iz enajstih statističnih regij Slovenije: gorenjske, goriške, jugovzhodne Slovenije, koroške, obalno-kraške, osrednjeslovenske, podravske, pomurske, posavske, savinjske in zasavske. Vzorec sestavlja 72 specjalnih in rehabilitacijskih pedagogov (30,0 %), 69 defektologov (28,7 %), 41 inkluzivnih pedagogov (17,1 %), 32 socialnih pedagogov (13,3 %), 22 učiteljev s specianoppedagoško dokvalifikacijo (9,2 %) in 4 drugi pedagoški delavci (1,7 %). V strukturi vzorca glede na spol povsem prevladujejo ženske (236 oz. 98,3 %). Vzorec ocenujemo kot reprezentativen. V raziskavi je bilo udeleženih 68 strokovnih delavcev (28,3 %), ki imajo nad 20 let delovnih izkušenj z učenci s posebnimi potrebami, 73 (30,4 %) je bilo takšnih, ki imajo od 10 do 20 let tovrstnih izkušenj. Od 5 do 10 let delovnih izkušenj s takšnimi učenci ima 58 anketirancev (24,2 %). Do 5 let delovnih izkušenj z učenci s posebnimi potrebami ima 41 anketirancev (17,1 %). Anonimno anketiranje po pošti smo izvajali od novembra 2019 do februarja 2020.

Merski instrument

Za potrebe raziskave je bil oblikovan anketni vprašalnik. Prvi del vprašalnika se nanaša na demografske podatke (spol, izobrazba, doba poučevanja, leta izkušenj z učenci s posebnimi potrebami in obiskovanje glasbene šole); drugi del vsebuje oblikovane trditve, ki se nanašajo na formalno izobrazbo in folklorno dejavnost, vključevanje folklornih vsebin in dejavnosti, odnos do folklore in delo v razredu ter uporabo folklornih vsebin v terapevtske namene.

Anketiranci so svoje strinjanje izrazili s pomočjo petstopenjske lestvice, ki vsebuje naslednje stopnje: 1. sploh se ne strinjam, 2. ne strinjam se, 3. ne morem se opredeliti, 4. strinjam se, 5. popolnoma se strinjam.

Statistična analiza in merske karakteristike

Podatke smo analizirali s statističnim paketom SPSS. Za predstavitev vzorca in spremenljivk smo naredili frekvenčne porazdelitve in opisne statistike (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum, maksimum). Za preverjanje zanesljivosti merskega instrumenta smo uporabili Cronbachov koeficient. Stopnjo strinjanja s trditvami smo ocenjevali na podlagi aritmetične sredine. Morebitne statistično pomembne razlike v stališčih med skupinami strokovnih delavcev smo preverjali s Kruskall-Wallisovim testom.

Objektivnost: objektivnost z vidika izvedbe testiranja je visoka, saj so navodila in preučevane trditve jasni in nedvooumni, vsak anketiranc pa je imel pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika enake pogoje; objektivnost z vidika vrednotenja odgovorov je tudi visoka, saj je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica enotna za vse udeležence. *Zanesljivost:* zanesljivost lestvice je sprejemljiva, saj

je vrednost Cronbachovega koeficiente $\alpha = 0,623$. *Veljavnost:* vsebinska veljavnost temelji na obravnavani literaturi.

REZULTATI IN DISKUSIJA

Formalna izobrazba in folklorna dejavnost

Preglednica 1: Frekvenčne distribucije (%) , aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) stališč strokovnih delavcev do trditev o formalni izobrazbi in folklorni dejavnosti

Trditev	(1) (%)	(2) (%)	(3) (%)	(4) (%)	(5) (%)	M	SD
S formalnim izobraževanjem sem pridobil//a dovolj znanja za posredovanje folklornih vsebin pri delu z učenci s posebnimi potrebami.	37,5	29,2	23,8	8,3	1,3	2,07	1,03
Folklorno interesno dejavnost v osnovni šoli s posebnim programom lahko poučuje samo glasbeni pedagog.	40,0	15,4	22,1	6,3	16,3	2,43	1,47

Opombe: naslovi stolpcov: (1) sploh se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne morem se opredeliti, (4) strinjam se, (5) popolnoma se strinjam, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon.

Rezultati kažejo, da se kar 66,7 % strokovnih delavcev ne strinja s trditvijo, da so s formalnim izobraževanjem pridobili dovolj znanja za posredovanje folklornih vsebin pri delu z učenci s posebnimi potrebami, medtem ko se s tem strinja le 9,6 % anketirancev.

Trditev, ki pravi, da folklorno interesno dejavnost v osnovni šoli s posebnim programom lahko poučuje samo glasbeni pedagog, je (podobno kot prejšnja trditev) naletela na nestrinjanje več kot polovice (55,4 %) anketirancev. Kljub temu se jih 22,6 % strinja, da lahko folklorno interesno dejavnost poučuje samo glasbeni pedagog. Preostali (22,1 %) se pri tej trditvi niso mogli opredeliti.

Rezultati nakazujejo, da bi morali v procesu formalnega izobraževanja in usposabljanja različnih profilov strokovnih delavcev, ki delujejo v okviru posebnega programa vzgoje in izobraževanja, folklorni dejavnosti nameniti več pozornosti. Folklorne vsebine in dejavnosti, s poudarkom na ljudskih plesih, pesmih, rajalnih igrah, ljudskih šegah in navadah, pravzaprav predstavljajo del kulturnih vrednot, ki si zasluži odprtost izobraževalnega okolja. Morda rezultati skrivajo implicitno izraženo željo po vključevanju tovrstnih vsebin kot tudi pripravljenost za strokovno izpopolnjevanje in opolnomočenje na tem področju. V tem kontekstu bi bilo treba pozornost nameniti pridobivanju znanj, sposobnosti in spretnosti preko aktivne udeležbe študentov/učiteljev ter neka-

terim ključnim vsebinskim in izvedbenim razsežnostim (koreografski elementi, ljudske koreografije, interpretacija ljudskega plesa ipd.). Poseben izviv predstavljajo ožje interdisciplinarno povezovanje strokovnjakov in prenos znanj s področja folkloristike, etnokoreologije in didaktike glasbe na področje dela z učenci s posebnimi potrebami, oblikovanje specifičnih didaktičnih priporočil, prilagoditev, ustreznih metod in oblik dela kot tudi zagotavljanje ustreznih izobraževalnih virov s strokovnimi podlagami in primeri dobre prakse v dostopnih oblikah (didaktični priročniki, videoposnetki ipd.).

Vključevanje folklornih vsebin in dejavnosti

Preglednica 2: Frekvenčne distribucije (f%), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) stališč strokovnih delavcev do trditve o vključevanju folklornih vsebin in dejavnosti

Trditev	(1) (%)	(2) (%)	(3) (%)	(4) (%)	(5) (%)	M	SD
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske plese.	7,9	22,1	40,0	21,3	8,8	3,01	1,05
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske pesmi.	4,2	13,3	32,5	29,2	20,8	3,49	1,09
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske rajalne igre.	5,0	18,8	39,2	29,2	7,9	3,16	0,99
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske šege in navade.	15,0	27,9	32,9	24,2	0,0	2,66	1,01

Opombe: naslovi stolpcov: (1) sploh se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne morem se opredeliti, (4) strinjam se, (5) popolnoma se strinjam, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon.

V svoje vzgojno-izobraževalno delo ljudske plese pogosto vključuje 30,1 % vprašanih. Skoraj identično število (30,0 %) anketirancev ljudskih plesov v svoje delo ne vključuje pogosto. Ostali se niso mogli opredeliti. Glede stališča o pogostem vključevanju ljudske pesmi v vzgojno-izobraževalno delo se polovica strinja; 17,5 % pa ljudske pesmi v svoje delo z učenci s posebnimi potrebami ne vključuje pogosto. Ljudskih rajalnih iger v svoje vzgojno-izobraževalno delo ne vključuje pogosto 23,8 % anketirancev. Tretjina vprašanih jih vključuje. 39,2 % se jih ne more opredeliti. Podobna neopredeljenost (32,9 %) je glede pogostosti vključevanja ljudskih šeg in navad, toda vseeno je nekoliko višji odstotek (42,9 %) takšnih, ki le-teh v svoje delo ne vključujejo pogosto. 24,2 % anketirancev se strinja s trditvijo, da v svoje delo pogosto vključujejo ljudske šege in navade. Dobro bi bilo, da bi pedagoški delavci v večji meri prepoznali prednosti in koristi folklornih vsebin ter dejavnosti. V tem sklopu trditev je najvišja povpreč-

na vrednost ($M = 3,49$; $SD = 1,09$) pri trditvi, povezani z vključevanjem ljudskih pesmi v vzgojno-izobraževalno delo.

Rezultati nakazujejo, da je v zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, še veliko možnosti in priložnosti kar se tiče učiteljevega vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti v njegovo vzgojno-izobraževalno delo. Pri strokovnih delavcih oz. učiteljih bi bilo treba krepiti zavedanje, da imajo preučevane folklorne vsebine (ljudski ples, ljudske pesmi, rajaalne igre, šege in navade) velik vzgojni in izobraževalni potencial. V vključevanju tovrstnih vsebin vidimo številne prednosti in koristi: zadovoljevanje potrebe po telesni aktivnosti učencev, potrebe po gibanju, pridobivanje znanj, sposobnosti in spretnosti, ohranjanje ljudske dediščine in tradicije, komunikacija skozi ples, spodbujanje motivacije, zabava, sodelovanje na šolskih prireditvah, razvoj odnosa posameznika do skupine, do plesnega partnerja ipd. S splošnega glasbeno-didaktičnega vidika pa pravzaprav zasledujemo celostni vidik glasbene vzgoje, ki izpostavlja pomen spodbujanja uravnoteženega učnega razvoja (Sicherl-Kafol, 2015) v smeri napredka in razvoja plesnega talenta na različnih področjih spremeljanja (Baum idr., 2004) in zagotavljanja glasbenih spodbud za gibanje in ples, upoštevajoč razsežnosti ciljev gibalno-plesnih aktvinosti (Koban Dobnik, 2005). Učinki vključevanja plesa se kažejo v napredku na področjih pozornosti, vedenja, povezovanja uma s telesom, komunikacije, varnosti in stikov (Lobo in Winsler, 2006), učenje plesa preko igre pa prinaša tudi povezovanje gibalno-ritmične dejavnosti in usvajanje socialnih spretnosti (Deans, 2016). Posebno pozornost je treba nameniti tudi glasbenim metodam poučevanja in učenja (Sicherl Kafol, 2015), glasbenim dejavnostim (Borota, 2015) in oblikam vzgojnega dela na področju plesne vzgoje (Kroflič in Gobec, 1989).

Odnos do folklore in delo v razredu

Kot je razvidno iz preglednice 3, ima večina anketiranih (89,6 %) do folklore pozitiven odnos, preostali (10,4 %) se ob tej trditvi v tem sklopu niso mogli opredeliti. Povprečna vrednost pri prvi trditvi v tem sklopu je visoka ($M = 4,43$; $SD = 0,68$). Rezultati so zelo spodbudni. Rezultati v zvezi s pozornostjo, ki jo strokovni delavci namenjajo folklornim vsebinam v razredu, so razpršeni. Skupno 42,1 % anketirancev je izrazilo strinjanje z drugo trditvijo v tem sklopu, 25,4 % se jih ni moglo opredeliti, 32,5 % se jih s trditvijo ne strinja. Povprečna vrednost se giblje okoli sredine lestvice ($M = 3,14$; $SD = 1,23$).

Visok rezultat na našem vzorcu v zvezi s pozitivnim odnosom do folklore v svojih skritih bistvih verjetno ne pritrjuje ugotovitvi Ramovša (1999), da se folkloro pogosto pojmuje kot zastareloto, podeželsko in nazadnjaško. Na visoko izraženem pozitivnem odnosu do folklore je treba graditi, kadar je govora o pozitivnih premikih na področju izobraževanja različnih profilov strokovnih delavcev, ki delujejo v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, kot tudi ostalih. Stališča uči-

Preglednica 3: Frekvenčne distribucije (f%), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) stališč strokovnih delavcev do trditev o odnosu do folklore in delu v razredu

Trditev	(1) (%)	(2) (%)	(3) (%)	(4) (%)	(5) (%)	M	SD
Do folklore imam pozitiven odnos.	0,0	0,0	10,4	35,8	53,8	4,43	0,68
V razredu folklornim vsebinam namejnjam dovolj pozornosti.	10,4	22,1	25,4	26,7	15,4	3,14	1,23

Opombe: naslovi stolpcev: (1) sploh se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne morem se opredeliti, (4) strinjam se, (5) popolnoma se strinjam, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon.

teljev vsekakor lahko imajo pomembno vlogo pri njihovi odločitvi o vključevanju folklornih vsebin in dejavnosti v vsakodnevno pedagoško prakso, ki je odvisna tudi od preferenc učiteljev, stila poučevanja, učinkovitosti poučevanja, nenazadnje pa tudi od (ne)kompetentnosti in (ne)usposobljenosti za izvajanje folklornih dejavnosti. Preučiti bi veljalo domnevo, da bi lahko v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki ponujajo posebni program vzgoje in izobraževanja, bolje izkoristili možnost folklora kot interesne dejavnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004a) kot tudi plesno dejavnost (interesna dejavnost), ki se lahko izvaja kot ples, ljudski ples ali družabni ples (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, 2014), kamor bi se lahko vključevali ustrezno usposobljeni strokovnjaki. V študijskih programih, ki skladno s »Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom« (2015) omogočajo poučevanje v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, bi bilo treba promovirati folklorne dejavnosti in vsebine, kar bi pripeljalo do stanja, da bi strokovni delavci v svoji vsakodnevni pedagoški praksi v razredu temu morda posvečali več pozornosti. To nenazadnje omogočata tudi *Učni načrt za glasbeno vzgojo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja* (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004b) in *Učni načrt za gibanje in športno vzgojo posebnega programa vzgoje in izobraževanja* (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, 2004a).

Uporaba folklornih vsebin v terapevtske namene

Preglednica 4: Frekvenčne distribucije (f%), aritmetična sredina (M) in standardni odklon (SD) stališč strokovnih delavcev do trditve o uporabi folklornih vsebin v terapevtske namene

Trditev	(1) (%)	(2) (%)	(3) (%)	(4) (%)	(5) (%)	M	SD
Folklorne vsebine uporabljam v terapevtske namene.	38,3	28,3	15,4	15,8	2,1	2,15	1,16

Opombe: naslovi stolpcev: (1) sploh se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne morem se opredeliti, (4) strinjam se, (5) popolnoma se strinjam, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon.

Rezultati v preglednici 4 kažejo, da več kot polovica anketirancev (56,6 %) folklorne vsebine ne uporablja v terapevtske namene, medtem ko jo 17,9 % uporablja za tovrstni namen. 15,4 % jih je neopredeljenih. Povprečna vrednost odgovorov ($M = 2,15$; $SD = 1,16$) je nizka.

Terapevtskim vidikom uporabe folklornih vsebin in dejavnosti na populaciji učencev s posebnimi potrebami bi v prihodnje veljalo nameniti posebno raziskovalno pozornost. V literaturi zasledimo ugotovitve o porastu uporabe glasbene terapije v svetu za zdrave posameznike (Hilliard, 2007; Flower in Oldfield, 2008; Ilie in Rehana, 2013; Koelsch, 2020) ter poudarek o vplivu glasbe na širši razvoj otrok z različnimi motnjami v obdobju osnovnega šolanja (Čebulc, 2009; Kopačin, 2014).

Rezultati primerjave stališč med skupinami strokovnih delavcev glede formalne izobrazbe in folklorne dejavnosti, vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti, odnosa do folklore in dela v razredu ter uporabe folklornih vsebin v terapevtske namene

V preglednici 5 je prikazana primerjava med skupinami strokovnih delavcev (specialni in rehabilitacijski pedagogi, defektologi, inkluzivni pedagogi, socijalni pedagogi, učitelji s specialno pedagoško dokvalifikacijo, drugi pedagoški delavci) glede strinjanja s preučevanimi devetimi trditvami, ki se nanašajo na formalno izobrazbo in folklorno dejavnost, vključevanje folklornih vsebin in dejavnosti, odnos do folklore in delo v razredu ter uporabo folklornih vsebin v terapevtske namene. Statistično pomembne razlike smo ugotavljali z uporabo Kruskall-Wallisovega testa.

Preglednica 5: Število (N), aritmetična sredina (M), standardni odklon, najmanjša (Min) in najvišja vrednost (Max) ter Kruskall-Wallisov test (p)

Trditev	Poklic	N	M	SD	Min	Max	p
S formalnim izobraževanjem sem pridobil/-a dovolj znanja za posredovanje folklornih vsebin pri delu z učenci s posebnimi potrebami.	SRP	72	2,06	0,96	1	5	0,525
	D	69	1,97	0,97	1	4	
	IP	41	1,93	1,13	1	5	
	SP	32	2,28	1,17	1	5	
	USPD	22	2,32	1,04	1	4	
	Drugo	4	2,25	0,96	1	3	
Folklorno interesno dejavnost v osnovni šoli s posebnim programom lahko poučuje samo glasbeni pedagog.	SRP	72	2,33	1,54	1	5	0,612
	D	69	2,36	1,49	1	5	
	IP	41	2,51	1,55	1	5	
	SP	32	2,84	1,35	1	5	
	USPD	22	2,32	1,25	1	5	
	Drugo	4	2,00	1,16	1	3	
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske plese.	SRP	72	3,15	0,96	1	5	0,219
	D	69	3,06	1,03	1	5	
	IP	41	2,85	1,13	1	5	
	SP	32	2,75	1,19	1	5	
	USPD	22	3,18	0,96	1	5	
	Drugo	4	2,25	1,26	1	4	
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske pesmi.	SRP	72	3,55	1,10	1	5	0,157
	D	69	3,69	0,99	1	5	
	IP	41	3,24	1,07	1	5	
	SP	32	3,53	1,27	1	5	
	USPD	22	3,14	0,94	1	5	
	Drugo	4	3,00	1,63	1	5	
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske rajalne igre.	SRP	72	3,15	0,88	1	5	0,705
	D	69	3,32	1,01	1	5	
	IP	41	3,03	1,01	1	5	
	SP	32	3,06	1,19	1	5	
	USPD	22	3,14	0,94	1	5	
	Drugo	4	3,00	0,82	2	4	

Trditvev	Poklic	N	M	SD	Min	Max	p
V svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske šege in navade.	SRP	72	2,76	1,03	1	4	0,195
	D	69	2,81	0,97	1	4	
	IP	41	2,44	0,95	1	4	
	SP	32	2,38	1,13	1	4	
	USPD	22	2,64	0,79	1	4	
	Drugo	4	3,00	1,41	1	4	
Do folklore imam pozitiven odnos.	SRP	72	4,43	0,71	3	5	0,991
	D	69	4,42	0,72	3	5	
	IP	41	4,39	0,59	3	5	
	SP	32	4,47	0,67	3	5	
	USPD	22	4,5	0,67	3	4	
	Drugo	4	4,5	0,58	4	5	
V razredu folklornim vsebinam namenjam dovolj pozornosti.	SRP	72	3,07	1,15	1	5	0,553
	D	69	3,33	1,23	1	5	
	IP	41	3,17	1,34	1	5	
	SP	32	2,84	1,32	1	5	
	USPD	22	3,23	1,07	1	5	
	Drugo	4	3,00	1,41	2	5	
Folklorne vsebine uporabljam v terapevtske namene.	SRP	72	2,28	1,19	1	5	0,551
	D	69	2,23	1,15	1	5	
	IP	41	1,95	1,16	1	5	
	SP	32	1,91	1,15	1	4	
	USPD	22	2,23	1,07	1	4	
	Drugo	4	2,00	1,41	1	4	

Legenda: SRP – specialni in rehabilitacijski pedagog, D – defektolog, IP – inkluzivni pedagog, SP – socialni pedagog, USPD – učitelj s specialno pedagoško dokvalifikacijo.

Pri vseh trditvah rezultati v preglednici 5 kažejo, da med šestimi skupinami reprezentativnega vzorca strokovnih delavcev (specialni in rehabilitacijski pedagogi, defektologi, inkluzivni pedagogi, socialni pedagogi, učitelji s specialno pedagoško dokvalifikacijo, drugi), ki smo jih vključili v raziskavo, ne prihaja do statistično pomembnih razlik v stališčih. To pomeni, da so stališča strokovnih delavcev do preučevanih trditev, ki smo jih predhodno preučevali po sklopih, zelo podobna. S tem prispevamo dodaten argument za mogočo pospolšljivost dobljenih rezultatov na celotno populacijo strokovnih delavcev.

v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja.

SKLEP

V pričujoči raziskavi so nas zanimala stališča strokovnih delavcev slovenskih šol s posebnim programom vzgoje in izobraževanja, povezana s folklorno dejavnostjo in vsebinami. Glavne ugotovitve se nanašajo na dejstvo, da strokovni delavci tekom institucionalnega izobraževanja niso pridobili dovolj znanja za posredovanje folklornih vsebin pri delu z učenci s posebnimi potrebami, iz česar izhaja, da je v zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, na tem področju še veliko možnosti napredka glede vključevanja folklornih vsebin in dejavnosti, s poudarkom na ljudskih plesih, ljudskih pesmih, ljudskih rajalnih igrah ter šegah in navadah. Temu pritrjuje ugotovljeno dejstvo, da imajo strokovni delavci zelo pozitiven odnos do folklore nasploh. Ugotovitve predstavljajo izhodišče za prihodnje raziskave, ki bi pokazale na nujnost in uspešnost interdisciplinarnega pristopa različnih znanstvenih področij oz. podpodročij (specialne in rehabilitacijske pedagogike, didaktike glasbe, folkloristike, etnokoreologije, glasbene terapije, psihologije in kineziologije). Verjamemo, da bi oblikovanje specialnodidaktičnih priporočil (upoštevajoč vrste in stopnje primanjkljajev) omogočilo pozitivne premike na področju folklorne dejavnosti tako v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki izvajajo posebni program vzgoje in izobraževanja, kot tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru nasploh.

Literatura

- Arh, D. (2009). *Poznavanje in uporaba ljudskih iger v vzgojno-izobraževalnem procesu razrednih učiteljev* [neobjavljeno diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Bamford, A. (2006). *The Wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bannerman-Haig, S. (2006). Stretching, tensing and kicking: Aspects of infantile movement in dance movement therapy with children and adolescents in special education. V H. Payne (ur.), *Dance movement therapy: Theory, research and practice* (str. 87–100). Routledge.
- Baum, S., Owen, S. V., in Oreck, B. A. (2004). Talent beyond words: Identification of potential talent in dance and music in elementary students. V E. Zimmerman (ur.), *Artistically and musically talented students* (str. 57–72). Corwin Press.
- Borota, B. (2015). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerzitetna založba Annales.

- Bucik, K. (2003). Plesno-gibalna terapija pri otrocih z motnjami komunikacije. *Defektologica Slovenica*, 11(1–3), 65–68.
- Bučar, F., Jakulin, V., Kušec, G., Ogrizek, M., Perenič, A., Sajovic, B., in Zabel, B. (2006). *Leksikon Sova*. Cankarjeva založba.
- Cvetko, I. (2008). Ljudska glasba. V N. Židov (ur.), *Med naravo in kulturo: vodnik po stalni razstavi Slovenskega etnografskega muzeja* (str. 124–131). Slovenski etnografski muzej.
- Čebulc, M. (2009). *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev* [neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Deans, J. (2016). Thinking, feeling and relating: Young children learning through dance. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 46–57.
- Delavsko prosvetno društvo Svoboda in Folklorna skupina Bolnišnica (Ptuj). (2006). *Tako so nekoč plesali: 30 let Folklorne skupine Bolnišnica Ptuj*. Splošna bolnišnica dr. Jožeta Potrča.
- Ferenc Trampuš, T. (2016). Kuh 'na? Se res kaj kuha? *Folklorenik*, 12, 24–25.
- Flower, C., in Oldfield, A. (2008). *Music therapy with children and their families*. Jessica Kingsley Publishers.
- Fuchs, B., in Rački, T. (2006). *Ljudski plesi v osnovni šoli: priročnik za učitelje, mentorje in vaditelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glatz, C. (2006). Otroška folklorna skupina klopotec. V Delavsko prosvetno društvo Svoboda in Folklorna skupina Bolnišnica (Ptuj), *Tako so nekoč plesali: 30 let folklorne skupine Bolnišnica Ptuj* (str. 101–106). Splošna bolnišnica dr. Jožeta Potrča.
- Globačnik, B., Šelih, A., Košak, B. M., Macedoni-Lukšič, M., in Vršnik Perše, T. (2012). *Zgodnja obravnava*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glušič, H. (2007). Marija Stanonik: procesualnost slovstvene folklore. Slovenska nesnovna kulturna dediščina! Ljubljana: Založba ZRC, SAZU, 2006. 503 str. *Jezik in slovstvo*, 52(6), 85–86.
- Hilliard, R. (2007). The effects of orff-based music therapy and social work groups on childhood grief symptoms and behaviors. *Journal of Music Therapy*, 44(2), 123–138.
- Ilie, G., in Rehana, R. (2013). Effect of individual music listening on acute-stress recovery. *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 23–46.
- Janžič, M. (2007). Ljudski ples: šport ali umetnost? *Folklorenik*, 3, 11–13.
- Jurišid, B. D. (B. I.). Šolsko obdobje (6–15 let). Zveza Sožitje. <http://www.zveza-sozitje.si/solsko-obdobje-615-let.html>
- Knific, B. (2005). Otroške folkorne skupine in njihovi programi: napotki za »začetnike« in smernice za ostale. *Folklorenik*, 1, 42–46.
- Knific, B. (2007). Beseda urednika. *Folklorenik*, 3, 6–7.
- Koban Dobnik, M. (2005). *Glasba in gib*. Založba Educa.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173.

- Koelsch, S. (2020). A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions. *NeuroImage*, 223(2), 1–10.
- Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligenčnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2(7), 81–96.
- Krek, J., Globokar, R., Kalin, J., Kodelja, Z., Pribac, I. in Šimenc, M. (2011). Uvod. V Ministrstvo za šolstvo in šport, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 11–62). Pedagoški inštitut.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B., in Gobec, D. (1989). *Plesna vzgoja za najmlajše: priročnik za vzgojitelje predšolskih otrok in učitelje*. Pedagoška obzorja.
- Lobo, Y., in Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519.
- Mikuš Kos, A. (1999). *Različnim otrokom enake možnosti*. Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. (2004a). *Učni načrt za gibanje in športno vzgojo posebnega programa vzgoje in izobraževanja*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/1-3-stopnja/gibanje_in_sportna_vzgoja-osn_raven.pdf
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. (2004b). *Učni načrt za glasbeno vzgojo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/1-3-stopnja/glasbena_vzgoja-osn_raven.pdf
- Pečavar, N. (2004). Vedenjska in kognitivna terapija pri delu z duševno prizadetimi. V N. Anič (ur.), *Prispevki iz vedenjsko-kognitivne terapije* (str. 197–210). Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo Slovenije in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Petovič, A. (2014). *Pomen plesnih dejavnosti na osnovni šoli Juričevega Drejčka Ravne na Koroškem* [neobjavljeni diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Poljak Istenič, S. (2013). *Tradicija v sodobnosti: Janče – zeleni prag Ljubljane*. Založba ZRC.

- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom. (2015). *Uradni list Republike Slovenije*, (65). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/preledPredpisa?id=PRAV12433>
- Ramovš, M. (1980). *Plesat me pelji – plesno izročilo na Slovenskem*. Cankarjeva založba.
- Ramovš, M. (1992). *Polka je ukazana. Plesno izročilo na Slovenskem: Gorenjska, Dolenjska, Notranjska*. Založba Kres.
- Ramovš, M. (1999). Ljudske plesne pesmi na Slovenskem. *Traditiones*, 28(2), 167–175.
- Ramovš, M. (2000). *Polka je ukazana. Plesno izročilo na Slovenskem: Koroška in Zahodna Štajerska*. Založba Kres.
- Retuznik Bozovičar, A., Krajnc, M., Zupančič, D., Devjak, T., in Kalin, J. (2011). *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju; učbenik za modul Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju v programu Predšolska vzgoja*. Modart.
- Sicherl-Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Pedagoška fakulteta.
- Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. (2015). *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2., dopolnjena in deloma prenovljena izd.). Cankarjeva založba.
- Stanonik, M., Terseglav, M., in Slavec Gradišnik, I. (2004). Folklora. V A. Baš idr. (ur.), *Slovenski etnološki leksikon* (str. 130–131). Mladinska knjiga.
- Zagorc, M. (2006). *Ples – ustvarjanje z gibom in ritmom*. Fakulteta za šport.
- Zakon o osnovni šoli (Zosn-UPB3). (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, (81). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535? sop=2006-01-3535>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, (58). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-2714? sop=2011-01-2714>
- Zavod RS za šolstvo. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*.

Summary
UDC 025.178

In the presented research we were interested in the views of Slovenian primary school professionals who implement a special education program regarding folklore activities. One of the forms of expression in the field of musical art is dance, which is an important part of the musical content in school because, despite the agreed guidelines, it gives the individual the opportunity to bring authenticity to his or her movements. In the introduction, the article focuses on folklore activity, which is inseparably connect-

ed with folk dance, folk music, folk songs, dance games, jokes and habits. The discussion is transferred into the context of working with children with special needs, with a closer focus on a special educational program for children with moderate, severe and more severe intellectual disabilities, and other special programs where folklore is one of the possible activities of interest. It can be carried out by all teachers who are qualified to work in primary schools and who already have or need to acquire appropriate knowledge in the field of dance. The main aim of the research was to examine the views of professionals regarding work and inclusion of folklore activities and content in the special education program. We also wanted to examine whether there are statistically significant differences in views between groups of educational professionals working in Slovenian schools with a special education program. A survey questionnaire was designed for the needs of the research, using a five-point scale. The research sample is representative and includes 240 professionals from all 28 Slovenian schools with special education programs. Measurement parameters (objectivity, reliability, validity) were taken into account. The main findings relate to the fact that, during institutional training, professionals did not acquire sufficient knowledge to teach folkloric content when working with students with special needs, suggesting that there are still many opportunities for progress in the integration of folkloric content and activities, with a focus on folk dances, folk songs, folk games and customs and habits, in institutions that implement the special education program of education. This is confirmed by the fact that the professionals have a very positive attitude towards folklore in general. The results can represent a starting point for future research, which would confirm the need for an interdisciplinary approach in different scientific fields (special and rehabilitation education, music didactics, folklore, ethnochoreology, music therapy, psychology and kinesiology). We believe that the formulation of specific didactic recommendations (depending on the nature and level of deficits) would allow positive changes in the field of folklore in educational institutions implementing a special educational program of education, as well as in the field of education in general.

DIDAKTIČNA LITERATURA ZA VIOLINO DUŠANA VODIŠKA

STANKA DOKUZOVA

Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani

stanka.dokuzova@guest.arnes.si

Izvleček: V članku obravnavamo didaktično literaturo za violino, violinista in pedagoške Dušana Vodiška. Njegov opus predstavlja povezovalno nit med didaktično literaturo prejšnjega stoletja in sodobno didaktično literaturo za violino, saj obsega obdobje od leta 1966 do leta 2016. V tem 50-letnem obdobju so njegova dela – violinska začetnica, otroške skladbe za violino in klavir, mladinske skladbe za violino in klavir, skladbe za komorno zasedbo in godalni orkester ter dva učbenika o menjavi lege – pomembno obogatila didaktično literaturo za violino v Sloveniji. V gradivih smo prepoznali tudi izvirne rešitve posamičnih elementov violinske igre in glasbenega razvoja učencev, zato predstavljajo pomemben prispevki tudi k razvoju violinske pedagogike in violinske igre v Sloveniji.

Ključne besede: didaktični pristopi, Dušan Vodišek, otroške skladbe za violino, skladbe za komorno zasedbo, učbeniška literatura za violino.

DIDACTIC VIOLIN LITERATURE BY DUŠAN VODIŠEK

Abstract: The article discusses didactic violin literature by violinist and pedagogue Dušan Vodišek. Covering the period between 1966 and 2016, his oeuvre represents a bridge between didactic violin literature of the previous century and contemporary didactic violin literature. Over these 50 years, he significantly enriched didactic violin literature in Slovenia with his works, which include a violin book for beginners, children's compositions for violin and piano, youth compositions for violin and piano, compositions for chamber ensemble and string orchestra, and two textbooks on position changing. These materials provide original solutions to challenges concerning individual elements of violin playing and the musical development of students. Therefore, they also represent an important contribution to the development of violin pedagogy and violin playing in Slovenia.

Keywords: didactic approaches, Dušan Vodišek, compositions for chamber ensemble, children's compositions for violin, violin textbook literature.

>> **V**iolinska pedagogika je stara prav toliko kot samo igranje na violino: osebno prenašanje znanja, pisanje tehničnih del, etud in teoretičnih razprav najdemo že v prvih letih obstoja tega inštrumenta.« (Klopčič, 1996, str. 67) Zato, ugotavlja Klopčič (1996), sta razvoj violinske igre in violinska literatura pogojeni v medsebojni odvisnosti.

Dinamičen odnos med razvojem violinske igre, violinske pedagogike in didaktične literature za violino opazimo tudi v slovenskem prostoru. Violinski pedagogi, ki so pri svojem delu čutili pomanjkanje literature v slovenskem jeziku, so pričeli s pisanjem violinskih šol, etud za violino, narodnih pesmi in dru-

gih skladb za violino. Prva šola za violino v slovenskem jeziku je *Vijolinska šola ali pouk v igranju na gosli* Frana Koruna-Koželjskega (Zupančič, 2013). Izšla je leta 1910 pri založbi *Lavoslava Schwentnerja*¹ (Korun-Koželjski, 1910; Grdina, 2012). V tem nekaj več kot 100-letnem časovnem razponu smo priča nastanku zelo raznolike in bogate avtorske didaktične literature za violino. Nekatera dela so pomembnejše vplivala na razvoj violinske igre in violinske pedagogike ter imajo svoj pomen tudi danes, druga manj. Mnoga dela pa so šla v pozabovo. V zgodovinskem pomenu imajo prav vsa izdana dela svoje zaslužno mesto v razvoju sodobne didaktične literature za violino.

Didaktična literatura za violino violinista in pedagoga Dušana Vodiška predstavlja pomembno obogatitev didaktične literature za violino v Sloveniji. Njegov opus, od izdaje njegove prve zbirke otroških skladb *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violino in klavir* (Vodišek in Rančigaj, 1966) do zadnje izdanega zvezka, učbenika *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del* (Vodišek, 2016a), spremljamo v spoštovanju vrednem 50-letnem časovnem loku. Do danes je Vodišek tudi edini slovenski avtor, ki se ponaša z najširšim spektrom izdane violinske didaktične literature. Izdal je učbeniško gradivo za violino (violinsko začetnico in dva učbenika o menjavi lege), otroške skladbe za violino in klavir, mladinske skladbe za violino in klavir ter slovenske narodne in otroške skladbe za različne vrste komornih zasedb in godalni orkester. Vodiškova didaktična literatura je sestavni del predlagane literature v učnih načrtih za violino, kar kaže, da je njegovo delo na področju violinske pedagogike sprejeto in prepoznavno.

Namen izvirnega znanstvenega članka je osvetliti avtorsko didaktično literaturo za violino Dušana Vodiška. Prvič bomo preučili pedagoško vrednost Vodiškovih didaktičnih gradiv ter naredili vzporednice in primerjave s preostalimi didaktičnimi gradivi, ki so bila v času nastanka v uporabi, in sicer avtorjev Frana Staniča, Maksimilijana Skalarja, Leona Pfeiferja in Matije Terceleta ter Karla Rupla. Pri tem se osredotočamo le na didaktično literaturo, ki so jo napisali, zbrali ali uredili violinski pedagogi za potrebe neposrednega pouka z učenci, in ne na umetniško literaturo za violino, ki so jo ustvarjali akademsko izobraženi skladatelji. Izpostavili bomo nekatere elemente violinske igre, za katere menimo, da jih je Vodišek pri razvoju učenčevega violinskega znanja in splošnega glasbenega razvoja uporabil na izviren ter svojstven način, in tako ugotavljali vpliv njegovega didaktičnega gradiva na razvoj violinske igre in violinske pedagogike v Sloveniji.

V članku uporabljamo zgodovinski in teoretični metodološki pristop, analitični in interpretativni pristop pri osvetljevanju različnih vsebinskih elementov didaktičnih gradiv Dušana Vodiška ter primerjalni metodološki pri-

¹ Lavoslav Schwentner (1865–1952), založnik slovenske literarne in glasbene moderne. Svojo založniško pot je začel leta 1892 z notami za citre – *Venec slovenskih pesmi* Josipa Mešička. Sodeloval je z mnogimi slovenskimi skladatelji, kot so Emil Adamič, Risto Savin, Anton Lajovic idr., ter izdajal njihova glasbena dela (Grdina, 2012).

stop pri ugotavljanju pedagoške vrednosti teh gradiv v primerjavi z didaktičnimi gradivi Vodiškovih sodobnikov.

ŽIVLJENJSKA IN POKLICNA POT DUŠANA VODIŠKA



Slika 1: Hiša, kjer je stanovala družina Vodišek v Dolah pri Litiji. Narisal Dušanov brat Marjan Vodišek (1929–2001). Vir: družinski album risb Marjana Vodiška.

Družina Dušana Vodiška izhaja iz Čehoslovaške, od koder se je njegov dedek Josip Vodišek na prehodu iz 19. v 20. stoletje priselil na ozemlje Slovenije. Zaposlil se je kot učitelj v osnovni šoli v Mokronogu na Dolenjskem. Leta 1902 se je v Gornjem Mokronogu rodil Vodiškov oče, tudi po imenu Josip. Bil je glasbeno nadarjen, učil se je klarinet v Konservatoriju v Ljubljani. Obiskoval in končal je tudi Orglarsko šolo v Ljubljani. Med šolanjem v Ljubljani je spoznal bodočo soproga Marijo Janežič (roj. 1903). Med leti 1924–1929 je oče služboval kot vojaški glasbenik, klarinetist. Prvo zaposlitev je dobil v Sarajevu; za tem je delal na mestu prvega klarinetista Godbe Dravske divizije² v Ljubljani. Od leta 1928 je bil tudi kapelnik Godbe Prosvetnega društva Kranj (Zavrnik, 2018).

² Godbo Dravske divizije je ustanovil Josip Čerin. Orkester je prvič nastopil 11. julija 1919. Na začetku je bila osnovna naloga orkestra sodelovanje pri vojaških nastopih in paradah. Sčasoma se je orkester močno razvil in je izvajal tudi zahteven simfonični repertoar (Šramel, 2010).

To delo je opravljal vsaj do leta 1930 ali 1931.³ Leta 1931 je Josip Vodišek ponovno nadaljeval delo vojaškega glasbenika; tokrat je delovno mesto dobil v Kosovski Mitrovici. Slabe življenske razmere, naporno delo in očetovo slabo zdravstveno stanje (bil je srčni bolnik) so bile okoliščine, ki so botrovale, da je oče zaprosil za preместitev na drugo delovno mesto. Tako se je družina preselila v Bjelovar, kjer se je dne 20. 3. 1936 zakoncema Josipu in Mariji Vodišek rodil četrtni od šestih otrok, Ivan Dušan Vodišek.⁴

Tudi v Bjelovarju se življenske razmere za družino Vodišek niso nič kaj izboljšale, saj je očetovo zdravje postajalo vse slabše. Leta 1938 je bil primoran zaprositi za upokojitev. To je bil razlog, da se je družina vrnila nazaj v Slovenijo. Nastanili so se v Dolah pri Litiji, v hišo očetove tete (slika 1). Oče je orglal v tamkajšnji župniji; življenje družine v Dolah se je ustalilo vse do pričetka druge svetovne vojne.

Druga svetovna vojna je spremenila usode mnogih ljudi. Dogodki so dramatično zaznamovali tudi življenje družine Vodišek. Na območju Dolenjske je potekala osrednja razmejitve med okupacijskima silama Nemčije in Italije. Severni del Dolenjske je pripadel nemškemu rajhu, preostali del Dolenjske pa Italiji (Repe, 2019). Vodišek se spominja, da je bil tudi v Dolah pri Litiji vzpostavljen en kilometer širok razmejitveni pas med obema vojskama. Prebivalci so bili nasilno izseljeni v Nemčijo ali pa v Srbijo. 1. decembra 1941 so Nemci družino Vodišek prisilno izselili iz njenega doma ter odpeljali v grad Rajhenburg (pri Brestanici), kjer je bilo zbirno taborišče za izgon Slovencev v Nemčijo. Najprej so jih deportirali v taborišče Schelklingen, kasneje v taborišče Schwäbisch Hall, nato pa v bližnjo vas Westheim, kjer so ostali do konca vojne. V Westheimu je Dušan leta 1942 začel obiskovati osnovno šolo ter do konca vojne leta 1945 opravil tri razrede in polovico 4. razreda. 5. avgust 1945 je dan, ko je družina Vodišek iz Nemčije prišla nazaj v Slovenijo v Celje. Za obdobje izgonu iz Slovenije od 1. 12. 1941 do 5. 8. 1945 je bil 3. 10. 1997 Vodišku priznan status žrtve vojnega nasilja.⁵

Ceprav je bilo vojnih strahot konec, se ob vrnitvi v domovino Vodiškovim niso imeli česa veseliti. V Dole se niso mogli vrniti, saj od hiše ni ostalo nič; bomba jo je razrušila. Življenje v Celju pa ni bilo lahko. Vodišek to obdobje opisuje kot »polno trpljenja in pomanjkanja« (Vodišek, osebna komunikacija, 1. 2. 2020). Prvo zatočišče je družina našla pri Kapucinskem samostanu, kjer so jim ponudili sobo za bivanje. Oče Josip ni imel prihodkov. Kot upokojenemu vojnemu godbeniku mu takratna oblast ni priznala pravice do pokojni-

³ Završnik napačno navaja ime Vodušek namesto Vodišek ter letnico vodenja godbe od 1928 do 1932. Vendar se je po Vodiškovih besedah družina leta 1931 že preselila v Kosovsko Mitrovico (Vodišek, osebna komunikacija, 1. 2. 2020). Po sliki Godbe, na kateri je tudi kapelnik Josip Vodišek, je razvidna letnica 1930. Sliko hrani D. Vodišek.

⁴ Vir: Svoje biografske podatke in podatke članov njegove družine je posredoval D. Vodišek.

⁵ Vir: Potrdilo o statusu žrtve vojnega nasilja Upravne enote Ljubljana, izpostava Čiška (1997). Hrani D. Vodišek.

ne. Da je domov prinesel vsaj minimalen dohodek, je bil kljub šibkemu zdravju primoran delati razna priložnostna honorarna dela. Med drugim je eno leto poučeval kot učitelj glasbe na otoku Braču; poučeval je tudi klarinet v Glasbeni šoli Celje (Germadnik, 2008); opravljal je pisarniško delo v Železarni Štore; med letoma 1953 in 1954 je bil tudi kapelnik tamkajšnje pihalne godbe. Družini se je sčasoma le uspelo ustaliti v Štorah, kjer so živelji v majhnem dvosobnem stanovanju.

Šolanje, ki ga je pričel v Nemčiji, je Dušan nadaljeval v Celju. S šolskim letom 1945/46 se je vpisal na Prvo gimnazijo v Celju, ki jo je obiskoval osem let, tri leta nižjo gimnazijo in pet let višjo gimnazijo. Hkrati je obiskoval tudi nižjo glasbeno šolo Glasbene matice v Celju. Violino se je učil v razredu Dušana Sancina (1902–1973).⁶

Leta 1954 je Dušan Vodišek v Celju zaključil šolske obveznosti. 22. junija 1954 je opravil maturo⁷ ter končal sedem razredov nižje glasbene šole. Odšel je v Ljubljano, se vpisal na Pravno fakulteto (od koder se je čez dve leti izpisal) in hkrati nadaljeval z učenjem violine na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani. Prvi dve leti je bil v razredu Vinka Šušteršiča (1912–1973),⁸ nato pa tri leta pri Cirilu Veroneku (1923–2000).⁹ Zaključno spričevalo Srednje glasbene šole je prejel 9. junija 1960.¹⁰ Šolanje je nadaljeval na Akademiji za glasbo v Ljubljani, kamor se je 3. oktobra 1960¹¹ vpisal na študij violine v razred Igorja Ozima (roj. 1931).¹² V Ozimovem razredu je Vodišek ostal štiri semestre, dve leti, saj je Ozim nadaljeval svojo profesorsko kariero na Visoki šoli za glasbo v Kölnu. Vodišek je takrat naredil študijsko pavzo. V tem času je poučeval na Glasbeni šoli Franca Šturm-

⁶ Dušan Sancin (1902–1973), po rodu Tržačan, je violinist študiral na Glasbenem konservatoriju v Trstu (Zupančič, 2013). Skupaj z bratom Karлом Sancinom (1893–1974) (Zupančič, 2013), tudi violinistom, učiteljem in v letih od 1923 do 1941 tudi ravnateljem na šoli Glasbene matice v Celju (Germadnik, 2008), sta pomembno vplivala na razvoj violinske pedagogike.

⁷ Vir: Maturitetno spričevalo Prve gimnazije v Celju (1954). Hrani D. Vodišek.

⁸ Vinko Šušteršič (1912–1973), violinist in pedagog. Bil je študent Jana Šlaja (1893–1975) (Zupančič, 2013). Po drugi svetovni vojni je bil član stalne zasedbe Ljubljanskega godalnega kvarteta (Leon Pfeifer, Ali Dremelj, Vinko Šušteršič in Čenda Šedlbauer) (Koter, 2020). Med letoma 1955 do 1962 je na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani poučeval violino ter vodil godalni orkester (Blažič idr., 2019).

⁹ Ciril Veronek (1923–2000), violinist in pedagog. Diplomiral je leta 1954 v razredu Karla Ruppla (Koter, 2020). Poučeval je na Glasbeni šoli Franca Šturma, v letih 1963–1990 pa na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani (Blažič idr. 2019). Bil je tudi zunanjji sodelavec na oddelku za godala na Akademiji za glasbo (Koter, 2020).

¹⁰ Vir: Spričevalo o zaključnem izpitu Srednje glasbene šole v Ljubljani (1960). Hrani D. Vodišek.

¹¹ Vir: Indeks predavanj Akademije za glasbo v Ljubljani (1960). Hrani D. Vodišek.

¹² Igor Ozim, roj. 1931, violinist in pedagog. Srednjo glasbeno šolo je končal v Ljubljani pri Leonu Pfeiferju, nato pa študiral pri Maxu Rostalu na Royal College of Music v Londonu. Bil je dolgoletni profesor na Visoki šoli v Kölnu ter visokih šolah na Dunaju in salzburškem Mozarteumu (Koter, 2020).

ma in igral v obeh slovenskih orkestrih. Štiri leta je honorarno igrал v orkestru Radiotelevizije Slovenija in dve leti v orkestru Slovenske filharmonije, s katero je bil leta 1976 na turneji v Rusiji, na Poljskem in v Švici (Vodišek, osebna komunikacija, 1. 2. 2020). V letih med 1974 do 1977 je na Akademiji za glasbo opravljal potrebne diferencialne izpite za dokončanje višješolskega študija. Tako je 24. decembra 1977 pridobil izobrazbo I. stopnje.¹³

Šolanje pri Veroneku in Ozimu je bilo za Vodiškov razvoj ključnega pomena. Ne samo da je od njiju pridobil veliko violinskega znanja, temveč je z njima analiziral in preučeval probleme violinske tehnike do najmanjših podrobnosti. Z njima se je poglobil v pedagoške probleme ter razvil sistematičnost, ki je oblikovala njegovo pedagoško delovanje in didaktično misel. Družila jih je skupna lastnost – vsak od njih je v sebi nosil željo po znanju.¹⁴ Veronek in Ozim sta bila velikokrat tudi recenzenta Vodiškovega gradiva. Dolgoletno sinergijo Vodišek – Veronek – Ozim prepoznamo v učbeniškem gradivu *Menjava lege na violinini = Position Changing on the Violin* (Vodišek, 1973), *Žiga-žaga: skladbe za violinista – začetnika* (Vodišek in Šurbek, 1974) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violinini* (Vodišek, 2008a; 2016a). Na zanimiv in simboličen način je njihov krog medsebojnega sodelovanja in spoštovanja sklenil Vodiškov sin Iztok, ki se je na nižji glasbeni stopnji šolal pri očetu; nato je šolanje nadaljeval na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani pri Cirilu Veroneku. Po zaključku srednje šole je violinska znanja nadgrajeval na celovškem konservatoriju pri Brianu Finlaysonu in Saewonu Suhu; akademsko izobrazbo je pridobil na Visoki šoli za glasbo v Kölnu pri Igorju Ozimu in Gorjanu Košuti (Vodišek, osebna komunikacija, 1. 2. 2020).

Dušanova živiljenjska sopotnica je bila Vera Vodišek, roj. Gjurasek. S poučevanjem klavirja je pričela na Glasbeni šoli Karol Pahor Ptuj, kjer je v šolskem letu 1967/68 dobila redno zaposlitev (Žgeč, 2008). Leta 1971 se je zaposnila na Glasbeni šoli Franca Šurma v Ljubljani (Žgeč, 2008). Poučevala je klavir in harmoniko ter bila korepetitorka v razredu svojega moža. Poročila sta se leta 1969. Njuna otroka sta se tudi podala po glasbeni poti staršev: sin Iztok je violinist; živi in dela v orkestru Gran Canaria v Las Palmasu na Kanarskih otokih; hčerka Nadja je pianistka, zaposlena kot učiteljica klavirja v glasbeni šoli v Zavodu sv. Stanislava v Ljubljani. Vera Vodišek je preminula leta 2001 (Vodišek, osebna komunikacija, 1. 2. 2020).

¹³ Vir: Indeks predavanj Akademije za glasbo v Ljubljani (1960). Hrani D. Vodišek.

¹⁴ Vzporednico med Veronekom, Ozimom in Vodiškom sem predstavila na podlagi svojega lastnega mnenja ter lastnih izkušenj. Sama sem bila na Akademiji za glasbo v Ljubljani tri leta Veronekova študentka. Ozimova dognanja na področju violinske pedagogike sem imela priložnost spoznati v več kot 30-letnem obdobju tako na seminarjih za učitelje violine, ki so bili organizirani v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kot tudi na mnogih poletnih violinskih šolah na Bledu in Velenju, ki sem se jih udeležila kot poslušalka ali kot mentorica svojim učencem. Z Dušanom Vodiškom sva bila na Glasbeni šoli Franca Šurma dolgoletna sodelavca (op. S. Dokuzova).

PEDAGOŠKO DELO DUŠANA VODIŠKA

S pedagoškim delom je Vodišek pričel leta 1955, zelo hitro po prihodu v Ljubljano. Mlad in na začetku svoje violinske poti (pravzaprav še med šolanjem na Srednji glasbeni šoli) je dobil priložnost za poučevanje violine na Glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani. V službo ga je sprejela ravnateljica Nada Udovč (Winkler-Kuret, 1998). Zaposlitev je bila honorarna. Za tiste čase je bilo precej običajno, da so šole zaposlike učitelje tudi še brez uradno pridobljene izobrazbe. Glasbene šole so, čeprav v skromnih delovnih pogojih, širile svoje oddelke, zato je bilo pomanjkanje učiteljev vedno prisotno (Winkler-Kuret, 1998).

Vodišek je imel srečo, da je imel že od začetka pedagoškega delovanja možnost sodelovati z Veronekom, ki je po zaključku študija violine leta 1954 pričel s poučevanjem violine tudi na Glasbeni šoli Franca Šturma (Vodišek, osebna komunikacija, 9. 1. 2021). S svojim že izoblikovanim violinskim znanjem je bil Veronek Vodišku v veliko pomoč ne samo pri pridobivanju izkušenj iz vsakdanje pedagoške prakse, temveč je pripomogel tudi k usmeritvi Vodiškovega didaktičnega pristopa in oblikovanju njegove didaktične misli. Svoja razmišljanja in ugotovitve iz neposrednega dela z učenci je Vodišek kasneje večkrat delil v strokovni glasbeni reviji *Grlica*, kjer je v letnikih med 1968/69 in 1974/75 objavil šest člankov.

Tako v članku »Osveščanje sluha – pogoj za uspešen violinski pouk« govori o povezanosti med *slušnim, tipnim in vizualnim svetom* (Vodišek, 1968/69b, str. 37) pri igranju na violino. S tem izzivom se violinski pedagogi pri delu z učenci srečujemo tudi danes. Zapiše (str. 38):

Učenec že pravilno drži obe roki, ko pa začne igrati z lokom, prav čutimo pri tem težave. Kje so vzroki? Učencu smo posredovali znanje, ki predstavlja delovanje rok (zadostili smo zahtevam splošnega violinškega habitusa ter splošne violinske tehnikе), zanemarili pa smo njeovo slušno predstavo. Učenec se nenadoma in nepripravljen znajde v nepoznanem svetu.

V članku »Pri začetnih urah violinškega pouka« (Vodišek, 1968/69a, str. 21-22) beremo:

V sodobni pedagogiki ima *zavestno znanje* [poud. a.] vse večji pomen, saj se nenehno pojavlja vprašanje, kako bi v čim krajšem času in z najmanj napora čim bolje obvladali inštrument.

Nato nadaljuje (str. 22): »Zato pa je potrebno, da analitično pripravimo posamezne probleme, ki jih vsebuje skladbica.«

Razmišljanje v slednjem zapisu predstavlja jedro didaktičnega pristopa, ki ga je Vodišek uporabil v učbeniških gradivih *Menjava lege na violini* (Vodišek, 1973), *Žiga-žaga* (Vodišek in Šurbek, 1974) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini* (Vodišek, 2008a; 2016a).

Pri delu z učenci je bil Vodišek dosleden in nepopustljiv. Vztrajal je pri podrobnostih. Svoj sistematičen in analitičen odnos do dela je želel prenesti tudi na učence. Pri nekaterih učencih mu je to bolj uspevalo, pri drugih pa manj. Začetnike je poučeval po svojem učbeniku *Žiga-žaga*. Ob postavitev prstov na struno je pri učenju intonacije in ustvarjanju slušne predstave uporabljal petje po solmizaciji (Vodišek in Šurbek, 1974, str. 3). *Žiga-žaga* obravnava igranje v 1. legi le v dveh prstnih prijemih, zato je z usvajanje nadaljnji tehničnih prvin v 1. legi delal po *Školi za violinu II*. Ladislava Miranova (Miranov, 1955). Menjava leg je delal po *Violinski šoli* Frana Staniča (Stanič, 1965), ki mu je bila tudi kot izhodišče za pripravo materiala za svoj učbenik *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini* (Vodišek, 2008a; 2016a).

Učenci iz Vodiškovega razreda so se udeležili različnih tekmovanj; nekateri izmed njih so nadaljevali glasbeno izobraževanje. Z učenko Katjo Klančnik, ki se je kasneje usmerila tudi v studij violine, je dvakrat sodeloval na tekmovanju violinistov v Gradiški (Italija). Na 7. mednarodnem tekmovanju violinistov leta 1989 je v A kategoriji dosegla 5. mesto (Škrjanc, 1999), naslednje leto, 1990, na 8. mednarodnem tekmovanju violinistov tudi v A kategoriji pa častno diploma (Winkler-Kuret, 1998). Leta 1994 se je učenec Jure Čeč udeležil 23. tekmovanja mladih glasbenikov Slovenije v I. B kategoriji ter prejel priznanje (Winkler-Kuret, 1998). Na 26. tekmovanju mladih glasbenikov Slovenije, ki je bilo leta 1997, je sodeloval s tremi učenci: Juretom Čečem, Jurijem Porento in Janom Brulcem – vsi v I. C. kategoriji in vsi trije so prejeli priznanje (Winkler-Kuret, 1998). Slednji so svoje šolanje nadaljevali na različnih študijskih področjih; mnogi drugi Vodiškovi učenci so nadaljevali svojo glasbeno pot bodisi kot violinisti v orkestru ali kot učitelji na glasbenih šolah. Med njimi je bil Bojan Arh, ki je na Akademiji za glasbo leta 2003 zaključil študij viole (Koter, 2020). Romana Kokalj in Natalija Popov sta leta 1990 zaključili študij violine na Akademiji za glasbo v Ljubljani (Koter, 2020); sedaj sta violinistki v orkestru Slovenske filharmonije. Katja Klančnik (poročena Jelenc) je na Akademiji za glasbo leta 2003 zaključila študij violine (Koter, 2020); sedaj poučuje violino na Glasbeni šoli Franca Šurma. Peter Kranjec, ki poučuje violino na Glasbeni šoli Franca Šurma in na Glasbeni šoli Domžale, je študij violine na Akademiji za glasbo zaključil leta 2009 (Koter, 2020). Nejc Avbelj je poleg Pravne fakultete študiral tudi violino na Akademiji za glasbo v Ljubljani in leta 2012 zaključil univerzitetni študijski program prve stopnje (Koter, 2020). Eden izmed zadnjih Vodiškovih učencev je tudi skladatelj Rok Golob. Leta 1998 je na Akademiji za glasbo v Ljubljani zaključil študij kompozicije in glasbene teorije (Koter, 2020). Sedaj je profesor na Akademiji za glasbo.

Vodišek je ves čas svojega pedagoškega delovanja poučeval na Glasbeni šoli Franca Šurma v Ljubljani. Med letoma 1969 in 1971 je kratek čas honorarno poučeval na Glasbeni šoli Karol Pahor Ptuj (Žgeč, 2008); predvidoma med letoma 1981 do 1984 je tri leta honorarno poučeval na Glasbeni šoli Škofja

Loka¹⁵ (Vodišek, osebna komunikacija, 9. 1. 2021), med letoma 1984 do 1989 pa honorarno tudi v Glasbeni šoli Kranj (Pogačnik, 2009). Na Glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani je vrsto let skrbel za godalni inštrumentarij ter vodil godalni orkester. Upokojil se je 31. 10. 1997.¹⁶

AVTORSKA DIDAKTIČNA LITERATURA ZA VIOLINO DUŠANA VODIŠKA

Vodišek je zgodaj pričel s pisanjem didaktične literature za violino. Le 11 let po pričetku pedagoškega dela, leta 1966, je izšel prvi zvezek *Štirih strun* (Vodišek in Rančigaj, 1966), naslednje leto, 1967, pa drugi zvezek (Vodišek in Rančigaj, 1967). Leta 1969 je končal s pisanjem violinske začetnice *Žiga-žaga* in že delal na učbeniku *Menjava lege na violini*. V njegovem pedagoškem delu in literaturi, ki jo je pisal, prepoznamo intenzivnost njegovih notranjih procesov iskanja in analize ter entuziazem, ki ga je ob tem vodil.

Avtorsko delo Dušana Vodiška vsebinsko obsega širok spekter gradiva, ki ga opredelimo kot učbeniško violinsko literaturo, skladbe za violino in klavir, skladbe za komorno zasedbo in godalni orkester; celoten opus v uvrščamo v otroško in mladinsko literaturo za violino.

Po kronološkem vrstnem redu izdaj je najprej izšel zvezek *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violino in klavir* (1966); nato pa *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violino in klavir* (1967); učbenik *Menjava lege na violini* (1973); violinska začetnica *Žiga-žaga* (1974); skladbe za klavirski trio *Pet skladbic za najmlajše* (1987); skladbe za komorno igro in godalni orkester *Slovenske narodne in otroške, 1. violina, 2. violina, violončelo, kitara, partitura* (2000a; b; c; d; e); učbenik *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del = Playing in the Positions: Find Out the Fingerboard on the Violin, 1st Part* (2008a); *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del = Playing in the Positions: Find Out the fingerboard on the Violin, 2nd Part* (2016a).

V nadaljevanju predstavljamo kronološki pregled Vodiškove didaktične literature za violino. Najprej bomo predstavili gradiva, namenjena učencem na nižji stopnji glasbenega izobraževanja, nato pa tista, ki so namenjena učencem na srednji stopnji glasbenega izobraževanja. Zaradi lažje preglednosti smo gradiva umestili v dva sklopa – v sklop učbeniških gradiv in v sklop zbirke skladb.

¹⁵ Glasbena šola Škofja Loka ne hrani podatkov za honorarne sodelavce za toliko let nazaj (osebna komunikacija z uradno osebno šole, 24. 3. 2021) (op. S. Dokuzova).

¹⁶ Vir: dopis Dušana Vodiška z dne 24. 9. 2020. (Hrani S. Dokuzova.)

UČBENIŠKA GRADIVA ZA NIŽJO STOPNJO GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA

Učbenik Žiga-žaga (Vodišek in Šurbek, 1974)

Učbenik za začetni pouk violine *Žiga-žaga* (Vodišek in Šurbek, 1974) je izšel pri Državni založbi Slovenije leta 1974. Leta 1998 ga je Vodišek izdal tudi v samozaložbi.

Žiga-žaga je bila pod postavko »violinske šole« predlagana literatura v 1. razredu violine (Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1980, str. 46), v 2. razredu violine (str. 47) in v 3. razredu violine (str. 49) v predhodnem učnem načrtu. V sedaj veljavnih učnih načrtih pa je predlagana literatura v 1. razredu violine v dveh postavkah, »šole-metode« in »skladbe« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 25).

Žiga-žago sestavlja 64 skladb. V njih Vodišek obravnava pridobivanje osnovnih violinskih znanj, katerih težavnost nadgrajuje in stopnjuje po tedanjem učnem načrtu za 1. razred violine. Učnega načrta, ki je bil v veljni leta 1969, nismo uspeli pridobiti. Po pregledu učne snovi, predstavljene v stvarnem kazalu (Vodišek in Šurbek, 1974, str. 2), opazimo, da se po zahtevnosti ne razlikuje od posodobljenega učnega načrta iz leta 1980¹⁷ niti od učnih načrtov, po katerih delamo danes.¹⁸ Učbenik se začne s skico, preko katere se učenec sezna ni z opisom violine (str. 5), ter s skico, kjer so predstavljene ravnine loka na posameznih strunah (str. 7). V prvih treh skladbah učenec spozna prazne strune v tonskem trajanju četrtiny. V skladbah št. 4, 5 in 6 pa so dodana tudi tonska trajanja polovink. Te skladbe učenec igra z brenkanjem. Prehod na igranje z lokom je v skladbah od št. 7 do št. 10. Tem skladbam je dodano besedilo, ki z ritmiziranimi zlogi učencu pomaga pri igranju tonskih trajanj polovink z lokom in natančni izvedbi polovinskih pavz (slika 2).

MIŠKA IN SLOM

Miška prosi slo-o-na-a:
»Daj mi dva bonbo-o-na-a!«
Slon odkima z_gla-a-vo-o:
»Prosi rajši kra-a-vo-o!«

Slika 2: Primer ritmiziranega besedila v skladbi *Miška in slon*. Pri igranju tonskih trajanj polovink z lokom in natančni izvedbi polovinskih pavz si učenec pomaga s podaljševanjem izgovorjave zlogov. Vir: Vodišek in Šurbek (1974, skladba *Miška in slon*, str. 12).

¹⁷ Vir: *Predmetniki in učni načrti za glasbene šole* (1980). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

¹⁸ Vir: *Učni načrt za violino* (2013). Ministrstvo za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Violina.pdf> dostopno 10. 4. 2021.

Postavitev prstov leve roke Vodišek predstavi z ilustracijo (str. 11). K ilustraciji je dodana naloga za izvajanje prstnih vaj. V nalogi Vodišek zapisa (str. 11): »Na struno položi 4. prst, nato pa še ostale tri. Razvrsti jih v prvi prstni prijem: 0-1-2-3-4.« S postavljenimi ležečimi prsti učenec izvaja prstne vaje še brez loka.

Nato sledijo skladbe, ki so namenjene igranju s prsti. Pri učenju intonacije na violini in ustvarjanju slušne predstave Vodišek uporablja metodo solmizacije. Pri tem učencu zapiše tudi učne korake, kako naj poišče posamezen prst (slika 3). Na enak način učne korake zapiše tudi v nadaljevanju učbenika pri postavitvi preostalih prstov na struno.

N a l o g a : kako poiščeš visok prvi prst:

- a) brenkaj prazno struno — poj DO
poj DO-RE
brenkaj prazno struno — 1. prst
 - b) enako z lokom

Slika 3: Učni koraci za čisto intonančno izvajanje pri igranju s 1. prstom. Vir: Vodišek in Šurbek (1974, str. 14).

Igranje s prsti Vodišek prične s t.i. *okvirjem roke*¹⁹ oz. s *kvartnim prijemom* med 1. in 4. prstom. V »Uvodu« zapiše (str. 3):

Za utrditev kvartnega prijema v levi roki je priporočljivo, da učenec položi 4. prst na zgornjo struno. To je označeno na začetku skladbice z oglato noto. Četrti prst naj leži do konca skladbice ali vsaj tako dolgo, dokler ne bo nastopal kot sestavni ton v skladbici.

Skladbica *Vojaška kapa* (str. 14) je prva skladba, kjer učenec prične z igranjem s 1. prstom, in sicer na struni D. Opazimo, da je na začetku vaje označeno, da učenec položi 4. prst na višjo sosednjo struno A. Medtem ko učenec igra s 1. prstom na struni D, je 4. prst ves čas postavljen na struni A (slika št. 4).

VOJAŠKA KAPA

Musical score for 'Odločno' showing measures 14-15. The score consists of two staves. The top staff uses a treble clef and a common time signature, starting with a half note. Measure 14 continues with quarter notes and eighth notes. Measure 15 begins with a half note, followed by a measure of eighth notes. The bottom staff uses a bass clef and a common time signature, starting with a half note. Measure 14 continues with quarter notes and eighth notes. Measure 15 begins with a half note, followed by a measure of eighth notes.

Slika 4: 4. prst postavljen na struni A, medtem, ko učenec s 1. prstom igra pesmico na struni D. Odlomek skladbe Vojška kapa. Vir: Vodiček in Šurbek (1974, skladba Vojška kapa, str. 14).

19 Strokovni izraz *okvir roke* označuje razdaljo med postavljenim 1. prstom in 4. prstom, ki priigranj na violino predstavlja končna prsta. Ko ju postavimo na isti struni, tvorita razdaljo intervala čiste kvarte, zato ta *okvir roke* imenujemo *kvartni prijem*. Ko pa 1. prst postavimo na nižji struni in 4. prst na višji sosednji struni, tvorita razdaljo intervala čiste oktave. Slednji *okvir roke* imenujemo *oktavni prijem* (op. S. Dokuzova).

Postavivti 1. in 4. prsta na vseh strunah ter utrjevanju okvirja roke so namenjene skladbe, ki sledijo od zaporedne št. 15 (*Papirnat čoln*) do vključno s skladbo *Ročna tehnicka* (str. 22), ki je pod zaporedno številko 34. Vodišek je tej problematiki posvetil izjemno veliko časa in prostora – skoraj polovico učbenika.²⁰ Ob takšni razporeditvi učne problematike opazimo izrazito dualnost učbenika. V tem, prvem delu učbenika tehnična plat močno prevladuje nad muzikalnim elementom skladb, saj so zaradi usvajanja tehnične problematike – kvartnega prijema skladbe sestavljenе v intervalih velike sekunde, čiste kvarte in velike sekste. Intervalli in melodije so za učenca – začetnika zahtevni tako za pevsko izvajanje kot tudi za igranje po spominu.

Nasprotje temu sledi po usvojitvi postavitve 1. prsta in 4. prsta, ko Vodišek nadaljuje s postavitvijo 2. in 3. prsta. Sledijo skladbe od zaporedne št. 35 do št. 42, kjer pridejo do izraza bolj spevni in melodični napevi, ki jih učenci radi igrajo. Prva skladba, v kateri učenec zaigra melodijo na petih tonih, je *Nagajivka* (str. 26), ki je pod zaporedno številko 43. Pri *Nagajivki* se Vodišek zadriži dlje časa. Skladba je napisana v tonskih trajanjih četrtrinki in zato predstavlja dobro izhodišče za učenčeve podrobnejše spoznavanje igranja z lokom – razumevanje smeri in dolžine loka. S slednjim se učenec seznaniti v predstavljeni razpredelnici (slika 5).

SMER POTEZE	DOLŽINA LOKA →		
	MEJNI TOČKI	SP $\frac{1}{2}$	ZG $\frac{1}{2}$
	1		
Π	Ž – SR	SR – K	Ž – K
V	SR – Ž	K – SR	K – Ž

Razpredelnica prvin za nastanek poteze

Slika 5: Razpredelnica prvin za nastanek poteze. Namenjena je spoznavanju igranja z lokom in razumevanju smeri potez z lokom in dolžine loka. Vir: Vodišek in Šurbek (1974, str. 27).

Prav tako pri *Nagajivki* Vodišek preveri dotedanje učenčeve usvajanje glasbenega zapisa. Ker je skladba napisana na struni D, ima učenec nalogu, da zapiše manjkajoče note na struni A (str. 29).

²⁰ Razlog za takšno odločitev najdemos v Veronekovem stališču, da je pravilno postavljen 4. prst na struni pogoj za uspešno učenje tehničnih prvin, s katerimi se učenec sreča v nadaljnjem šolanju (menjava leg. igranje v dvojemkah). Veronek je pri svojih učencih zahteval, da je bil 4. prst postavljen na struni pri izdelovanju posameznih tehničnih vaj ali elementov. Tako je uspešno korigiral postavitev roke pri učencih, pri katerih je opazil, da je to potrebno. (J. Kjuder, osebna komunikacija, 7. 7. 2020) (Jagoda Kjuder je bila Veronekova učenka. Op. S. Dokuzova.)

Ko učenec usvoji igranje na petih tonih (na eni struni), Vodišek preide na igranje po dveh strunah in predstavi lestvico D-dur. Nadaljuje s skladbami v lestvičnem obsegu ene oktave – *Mala jadrnica* (str. 36), *Rdeče češnje* (str. 39), nadaljuje v tercah – *Japonček* (str. 38), Škrat na lestvi (str. 40), *Vrtne jagode* (str. 57), v trozvokih – *Vrtljak* (str. 39). Do konca učbenika Vodišek v skladbah *Pokošene vijolice* (str. 44), *Žalostna lutka* (str. 44), *Vitka balerina* (str. 45) in *Osamljena breza* (str. 45) obravnava še spoznavanje tonskih trajanj osmink in postavitev poltona med 1. in 2. prstom. Sledita lestvici G-dur in C-dur (str. 50) ter skladbe, namenjene utrjevanju teh dveh tonalitet. Na kratko so predstavljeni tudi dvojemke s prazno struno – sekste, oktave, kvarte in terce (str. 52).

Sestavni del učbenika so kratke zgodbice, ki jih je napisal Dušan Vodišek, revidirala pa Vida Rudolf (1900–1993).²¹ Vsaka izmed 64 skladb ima svojo zgodbo, ki na slikovit način poudari dogajanje v glasbenem tekstu. Tako se npr. v skladbi *Nerodni mezinček* (str. 17) učenec uči postavitev 4. prsta na struni E. Zgodbica pripoveduje:

Mezinček je pozabil rasti, zato je postal najkrajši prst. Mezinček je pozabil rasti, zato je postal najtanjni prst. Mezinček je pozabil telovaditi in je postal nerodni mezinček. (Vodišek, 1998, 21. Nerodni mezinček, strani neoštevilčene).

Klavirska spremljava je delo Milivoja Šurbka (roj. 1942).²² Enostavnim začetnim melodijam, ki so napisane na enem ali dveh tonih, je dodal klavirsko spremljavo, ki »je neke vrste improvizirana glasbena ilustracija« (Vodišek in Šurbek, 1974, 3.). »S tem je skladbica v celoti bogata in violinist močneje občuti, da je sredi glasbenega dogajanja.« (str. 3)

Koncept *Žiga-žage* je Vodišek skrbno in premišljeno usmeril k raznovrstnim pridobivanjem *učenčevih izkušenj* ter doživetij. Zgodbice in ilustracije k skladbam, ki jih je prispeval Vodiškov brat Marjan Vodišek (1929–2001), na različne načine spodbudijo učenčevu domišljijo, klavirske spremljave pa obogatijo njegovo glasbeno doživljanje. Strokovne skice, ki jih je nariral slikar Savo Sovre (1928–2008),²³ pripomorejo k natančnosti predstavljanja in besednega izražanja strokovnih pojmov. Moramo omeniti tudi lično grafično oblikovanje. Glasbeni tisk ni zasičen, je prostoren, lepo berljiv in zato primeren za mlajše otroke. Prav tako je oblikovanje strani prostorno; učenci imajo možnost kaj narisati, napisati. Pritegne nas tudi naslovница, ki z močno oranžno barvo kar vabi, da pogledamo, kaj je notri. Nedvomno se največja novost in izvirnost kaže na strokovnem področju, in sicer v didaktičnem pristopu postavitve kvartnega

²¹ Vida Rudolf (1900–1993), glasbenica, pisateljica in pesnica. Zaključila Operno šolo v Ljubljani (Blažič idr., 2019).

²² Milivoj Šurbek (roj. 1942), pianist in dirigent. Študiral na Akademiji za glasbo v Ljubljani; izpopolnjeval se je na Guildhall School of Music v Londonu. Na Akademiji za glasbo v Ljubljani je bil dolgoletni profesor in pomembno prispeval k delovanju operne šole ter oddelka za orkestrsko dirigiranje (Koter, 2020).

²³ Savo Sovre (1928–2008), slikar.

prijema in priporočilu, da naj »[č]etrti prst [...] leži do konca skladbice ali vsaj tako dolgo, dokler ne bo nastopil kot sestavni ton v skladbici«. (Vodišek in Šurbek, 1974, str. 3) Čeprav je ta Veronekova zamisel²⁴ teoretično utemeljena, je zaradi te specifičnosti uporaba učbenika tako, kot je predstavljena, za učence začetnike nekoliko prezahtevna. Roka je od začetka postavitve v raztegnjenem, napetem položaju, kar učencu predstavlja fizični napor. Zahtevnost za učenca prepoznamo tudi s kognitivnega stališča, saj mora učenec tedaj, ko drži 4. prst na struni, misliti in predvideti ton, ki ga igra s 1. prstom v že omenjenih (ne preveč melodičnih) intervalih čiste kvarte, velike sekunde ali velike sekste. Zato je na strani učitelja, da na učnih urah zlasti pri poučevanju mlajših učencev začetnikov najde uravnotežen način dela, s katerim kljub izpostavljenim zahtevnostim ohranja učenčeve motivacijo za učenje.

V 70. prejšnjega stoletja je bil v slovenski didaktični literaturi za violino čutiti velik primanjkljaj na področju violinski šol in začetnic, v katerih bi bila učna snov za pouk violinistov začetnikov zaobsežena v enem samem zvezku. Zasnovo, podobno Vodiškovemu učbeniku, ima *Violinska šola I.* Maksimilijana Skalarja (1908–1997)²⁵ (Skalar, 1968a). Skalar je strukturiral pridobivanje violinskih tehničnih prvin po Ševčíkovi metodi o prstnih prijemih. V glasbenih primerih je uporabil svoje avtorsko gradivo in poleg tega tudi otroške pesmice, narodne napeve, plese in duete tudi iz svetovne violinske literature. Zvezek vsebuje ilustracije, skice, razlage in navodila. Od *Žiga-žage* se razlikuje po tem, da glasbenim primerom ni dodana klavirska spremjava in da Skalar pridobivanje violinskih znanj nadaljuje tudi z zvezkom *Violinska šola II.* (Skalar, 1968b). *Violinsko šolo I.* (Skalar, 1968a) in *Violinsko šolo II.* (Skalar, 1968b) so učitelji pri pouku radi uporabljali.

Sicer pa so bili učitelji violine vajeni izbirati glasbene primere med različnimi gradivi. Tako so pri učenju tehničnih prvih uporabili odlomke iz *Violinske šole* Frana Staniča²⁶ (Stanič, 1965), ki ni namenjena zgolj učencem začetnikom, temveč obravnava problematiko violinske tehnike v vseh razredih nižje glasbene šole. Preostale glasbene primere so izbrali med etudami – *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: I. del. A: prva lega* (Stanič, 1961); *40 lakih etud za violino* (Skalar, 1970) ali med skladbami s spremljavo klavirja – *Labke*

²⁴ V pogovoru z Vodiškom sem razumela, da je bila to Veronekova originalna zamisel, ki je ni prevzel od drugod (D. Vodišek, osebna komunikacija, 9. 1. 2021).

²⁵ Maksimiljan Skalar (1908–1997), violinist, pedagog in goslar, avtor didaktične literaturе za violino. Šolal se je na praškem konservatoriju pri violinistih Karlu Holubu (1893–1974) in Karlu Hoffmannu (1872–1936) (Zupančič, 2013).

²⁶ Fran Stanič (1893–1979), violinist in pedagog, avtor didaktične literaturе za violino. Šolal se je pri Janu Šlajsu na Državnem konservatoriju v Ljubljani. Njegov učenec je bil Dejan Bravničar (Ajlcc, 2013b).

skladbe za violino in klavir (Skalar, 1972); *Mamici v radost* (Pfeifer²⁷ in Tercelj,²⁸ 1958) in *Malim violinistom. 1: devet skladbic za violino in klavir* (Stanič, 1957a). Zato je Vodiškova *Žiga-žaga* vnesla svežino in obogatitev didaktične literature na področju začetnega pouka violine. Učitelji so jo lepo sprejeli in jo pri svojem pouku tudi uporabljali. Ne glede na slovenski jezik je učbenik *Žiga-žaga* vzbudil veliko zanimanje tudi v drugih republikah Jugoslavije ter se je uspešno prodajal in uporabljal po celi tedanji skupni državi.²⁹

Kaj *Žiga-žaga* ponuja današnjim učiteljem violine glede na to, da je dandas možnost izbire literature za začetni pouk violine skoraj neomejena? Pravzaprav isto, kar je Vodišek zapisal že leta 1969: »Skladbice v celoti predstavljajo samostojno šolo, uporabne pa so tudi kot dopolnilo k poljubni violinski šoli.« (Vodišek in Šurbek, 1974, str. 3) Ne glede na didaktičen pristop, ki ga učitelji violine uporabljajo pri postaviti leve roke na violino, lahko z neko zrelo odločitvijo maksimalno izkoristijo potencial predstavljenega Vodišek-Veronekovega didaktičnega pristopa. Odločitev je več. Lahko ta pristop uporabijo pri starejši starostni skupini učencev začetnikov, ki so že na višji kognitivni stopnji mišljeneja. Lahko ga uporabijo v selektivnem izboru skladbic v določenem začetnem obdobju postavitve roke. Še najprimernejši je pri uporabi morebitne korekcije postavitve roke v katerikoli fazi učenja, pravzaprav tako, kot si ga je zamislil in uporabljal Veronek. Ne nazadnje pa lahko učiteljem koristi kot teoretično študijsko gradivo, saj je *Žiga-žaga* eden redkih učbenikov, kjer je postavitev okvirja roke, kvartni prijem, izdelana do takšnih potankosti.

Pri skladbicah, kot so *Nagajivka*, *Mala jadrnica*, *Japonček* in druge, pa ni dvomov. Vodišek je nagovoril otroško muzikalno naravo. So brezčasne; učenci jih bodo vedno radi igrali.

Učbenik Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini = Playing in the Positions: Find Out the Fingerboard on the Violin (Vodišek, 2008a; 2016a)

Učbenik v dveh delih – *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del = Playing in the Positions: Find out the fingerboard on the Violin, 1st Part* (2008a) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del = Playing in the Positions: Find Out the Fingerboard on the Violin, 2nd Part* (2016a) – je Vodiškovo zadnje izdano delo. Posvetil ga je svojemu profesorju Cirilu Veroneku. Recenzi-

²⁷ Leon Pfeifer (1907–1986), violinist in pedagog. Rektor Akademije za glasbo v Ljubljani. Šolal se je pri Janu Šlajsu, izpopolnjeval na Ševčíkovi mojstrski šoli v Pragi. Njegovi učenci so bili Igor Ozim, Rok Klopčič, Tomaž Lorenz (Koter, 2020).

²⁸ Mattija Tercelj (1927–2016), violinist in pedagog. V letih 1963–1985 ravnatelj Srednje glasbene šole v Ljubljani (Blažič idr., 2019).

²⁹ Po pripovedovanju Dušana Vodiška je Zoran Milenković po *Žiga-žagi* poučeval tudi svojega sina Stefana Milenkovića (Vodišek, osebna komunikacija, 9. 1. 2021).

je so prispevali Volodja Balžalorsky,³⁰ Igor Ozim, Zoran Milenković³¹ in Jani Golob.³² Strokovni svet Republike Slovenije je učbenik dne 3. 3. 2005 potrdil kot zbirko nalog za pouk violine od 2. do 4. razreda glasbene šole za obdobje 5 let (Vodišek, 2008a). Vodišek se je v obeh zvezkih odločil za sprotni prevod v angleščino, s čimer je želel učbeniku odpreti pot tudi v mednarodni prostor.

Prvi del je leta 2008 izšel pri založbi Družina. Vodišek v 22 skladbicah obravnava spoznavanje 3. lege in igranje s prehodi med 1. in 3. lego. Metodičen pristop je zasnovan v treh sklopih: igranje v 3. legi, tehnika in menjava leg med 1. in 3. lego. V prvem sklopu je deset skladbic, preko katerih se učenec seznaní s 3. lego. V prvih štirih skladbah učenec spozna vsako posamezno struno. Nato igranje utrjuje po dveh strunah, čemur so namenjene tri skladbe. Sledita dve skladbi na treh strunah in v zadnji igra na vseh štirih strunah.

KAKO POIŠČEŠ TON Z VISOKIM (tj. oktavnim) PRVIM PRSTOM V III. LEGI na D-struni:

HOW TO FIND A TONE WITH A HIGH (it means an octave) FIRST FINGER IN THE THIRD POSITION on D-string:



Slika 6: Uvajalna vaja k prvi skladbi, Uspavanka. Na sliki so predstavljeni učni koraki, kako poiskati tone v tretji legi. V prvih treh taktih učenec na struni D poišče tretjo lego; 3. prst v 1. legi zamenja s 1. prstom v 3. legi. Intonacijo slednjega preizkusí v intervalu oktave. V naslednjih dveh taktih poišče in zaigra še preostale tone v 3. legi ter spozna tonska razmerja prstnega prijema. V zadnjih treh taktih utrjuje intonacijo čiste kvarte med 1. in 4. prstom v 3. legi (kvartni prijem). Vir: Vodišek (2008a, str. 10).

V vajah od št. 1 do št. 4 se učenec prvič sreča z igranjem v 3. legi. Vsaka od štirih vaj ima uvajalno vrstico, kjer avtor učenca vodi korak za korakom (slika 6). V prvih treh taktih pokaže način, kako naj učenec poišče 3. lego. V naslednjih dveh taktih učenec spozna tone, ki jih igra na posamezni struni v tretji legi. Tudi v tem učbeniku Vodišek ostaja zvest kvartnemu prijemu med 1. in 4. prstom in ga v predstavi v zadnjih treh taktih.

Čeprav se na prvi pogled v tej uvajalni vaji zdi vse logično in skoraj preveč enostavno, so ti učni koraki izrednega pomena. Nemalokrat se učitelji pri svojem delu odločijo za bližnjice, še zlasti z učenci, ki hitro razumejo, in prve, osnovne korake nove snovi – igranje v tretji legi – usvojijo brez težav. Ko učite-

³⁰ Volodja Balžalorsky (roj. 1956) violinist in pedagog. Profesor na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Študiral pri Igorju Ozimu na Visoki šoli za glasbo v Kölnu.

³¹ Zoran Milenković (roj. 1948), violinist in pedagog. (Zoran Milenković, b.l.).

³² Jani Golob (roj. 1948), violinist in skladatelj. Profesor kompozicije na Akademiji za glasbo v Ljubljani (Križnar in Pinter, 1997).

lji opazijo, da je učenec sposoben, v želji, da bi hitreje napredovali z gradivom, preskočijo in/ali zanemarijo te osnovne korake. Čeprav se to v tistem trenutku niti ne zdi tako zelo napačno, saj učenec s snovjo hitro napreduje, se pravo znanje učenca pokaže precej kasneje, ko v tretji legi učenec sčasoma ni več sposoben igrati s čisto intonacijo. Takrat se je ne glede na učenčev napredek v zahtevnosti notnega gradiva, ki ga že igra, potrebno vrniti na ta prvi in osnovni korak prehajanja v lego in tako korigirati intonacijo v tretji legi. Misel, ki jo je ob preučevanju Ševčikove violinske metode izrazil Papatzikis (2008, str. 157), da »tudi najpreprostejši element igranja na violino mora slediti določenemu procesu«, pride najbolj do izraza ravno pri tovrstnem izgrajevanju novih znanj iz osnov. Tako je tudi pri omenjeni uvajalni vaji. Ko se učenec prvič sreča s 3. lego, mora usvojiti vsak, še tako majhen korak.

Drugi sklop zvezka je namenjen pridobivanju elementarnih tehničnih veščin pri igranju tretje lege. Obsega igranje lestvice v obsegu ene oktave, v obsegu dveh oktav, vaje v dvojemkah in prstne vaje. Tretji sklop zvezka pa je namenjen prehajjanju med 1. in 3. lego. Vsebuje 12 skladbic, v katerih učenec na vsaki struni posebej spozna različne načine prehajanja v lego. Tukaj se Vodišek navezuje na terminologijo iz svojega prejšnjega učbenika o menjavi lege (Vodišek, 1973). Štiri vrste prehodov v lego poimenuje *čisti prehod, razširjen prehod, zožen prehod in prosti prehod* (Vodišek, 2008a, str. 36).

Drugi del učbenika *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini* (2016a) je Vodišek izdal v samozaložbi. V njem v 20 skladbah obravnava igranje v 2. in 4. legi. Didaktični pristop je ponovno zasnovan v sklopih: spoznavanje igranja v 2. legi, tehnika v 2. legi, spoznavanje igranja v 4. legi in tehnika v 4. legi. Zgradba vsakega sklopa je enaka kot v 1. delu. V prvih desetih skladbicah se učenec seznaní z 2. lego. Ponovno, zelo postopoma, v štirih skladbah učenec spozna vsako posamezno struno z vključeno uvajalno vajo, kako naj poišče 2. lego. Sledijo skladbe po dveh strunah, na treh strunah in na vseh štirih strunah. V sklopu tehnike v 2. legi so lestvice v obsegu ene oktave, v obsegu dveh oktav, dvojemke, prstne vaje. Z enakim postopkom se nadaljuje spoznavanje in igranje v 4. legi in tehniki v 4. legi.

Problematika igranja v legah je v slovenski didaktični literaturi obsežno in kvalitetno predstavljena v gradivih Frana Staniča. *Melodische etüden für Violin und Klavier: II. Band. A: Legen* (Stanič, 1965); *Melodische etüden für Violin und Klavier: II. Band. B: Wechselseitige Legen* (Stanič, 1950a); *Melodische etüden für Violin und Klavier: II. Band. B: Wechselseitige Legen* (Stanič, 1950b) in *Melodische etüden für Violin und Klavier: III. Band* (Stanič, 1969) je velik zajem gradiva, ki skozi več desetletij predstavlja temeljno gradivo za učenje igranja v legah. Prav Staničev gradivo je Vodišku služilo kot izhodišče pri zasnovi njegovega učbenika (Vodišek, osebna komunikacija, 9. 1. 2021).

Medtem ko učitelj po Staničevem gradivu sam pripravi svoj izbor glasbenih primerov, ki v danem trenutku ustrezajo določeni zahtevnosti učnega procesa, Vodišek učenca in učitelja vodi po vnaprej začrtani poti. Učenčovo znanje gradi postopoma, brez izpuščanja osnov, na najhitrejši in najbolj ekonomičen

način, brez odvečnega balasta. Prav v tem učbeniku je Vodišek našel ravnovesje, ki ga je iskal, in zapisal, spomnimo se, že leta 1969 (Vodišek, 1968/69a, str. 21–22):

V sodobni pedagogiki ima *zavestno znanje* [poud. a.] vse večji pomen, saj se nenehno pojavlja vprašanje, kako bi v čim krajšem času in z najmanj napora čim bolje obvladali inštrument.

To ravnovesje se odraža v jasno izraženem didaktičnem postopku, zato delo po učbeniku učencem in učiteljem ponuja dve dragoceni pedagoški vrednoti – zanesljivost in predvidljivost. Zanesljivost se kaže v tem, da se učenci, ki po glasbeni nadarjenosti ne izstopajo in/ali imajo manj razvit posluh, tudi naučijo igranja v legah tehnično urejeno in z zelo solidno intonacijo. Predvidljivost se kaže v pregledni strukturiranosti vaj, kar učitelju omogoča, da učenčev razvoj učenja igranja v legah načrtuje z gotovostjo, saj ima v vsaki fazi procesa učenja na voljo – rešitev za vsak učni izziv, s katerim se učenec sreča.

Veliko dodano vrednost učbeniku *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini* prinese Vodiškova odločitev, da problematiko igranja v 2. in 4. legi predstavi v posebnem zvezku. Čeprav naj bi učenci violine usvajali tehnična znanja igranja v različnih legah povsem enakovredno ne glede na to, ali se učijo igranja v 3. ali pa v 2. in 4. legi, moramo vendarle pripomniti, da je igranju v 3. legi v violinski didaktični literaturi posvečeno občutno več instruktivnega gradiva kot pa igranju v 2. in 4. legi. Predstavitev 2. in 4. lege v samostojnjem zvezku je v didaktični literaturi za violino prava redkost.

Violinskim skladbam so dodane klavirske spremljave, ki jih je napisal Vodišek sam (Vodišek, 2008b; 2016b). Učbenik je lično oblikovan. Risbo na platnicah je prispeval Dušanov brat Marjan Vodišek. Glasbeni tisk je povečan in lepo berljiv.

Z izkazanimi kvalitetami učbenik Dušana Vodiška *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini = Playing in the Positions: Find Out the Fingerboard on the Violin* (Vodišek, 2008a; 2016a) nedvomno predstavlja pomemben prispevok v slovenski didaktični literaturi za violino in tudi pomembno prispeva k razvoju violinske igre ter violinske pedagogike v Sloveniji.

ZBIRKE SKLADB ZA NIŽJO STOPNJO GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA

Zbirka otroških in mladinskih skladb Štiri strune (Vodišek in Rančigaj, 1966; 1967)

Zbirka otroških in mladinskih skladb za violino in klavir *Štiri strune* (Vodišek in Rančigaj, 1966; 1967) vsebuje dva zvezka. Oba sta enako zasnovana, vsebujejo skladbe za solo violino in skladbe za različne komorne zasedbe. Ta zasnova ju povezuje v zaključeno celoto.

Prvi zvezek, *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violino in klavir* je izšel pri Državni založbi Slovenije leta 1966. Vsebuje 14 skladb, namenjenih učen-

cem od prvega do četrtega razreda nižje glasbene šole (Vodišek in Rančigaj, 1966, str. 3). Prvi zvezek je del predlaganega izbora skladb v učnem načrtu za violino za 1. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 25), 2. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 26) in 3. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 27). V skladbah je Vodišek vključil lokove tehnične prvine, ki se stopnjujejo po težavnosti. Na začetku zvezka sta skladbi, kjer uporabi osnovni lokovi potezi *détaché*³³ in *legato*³⁴ (*Nagajivka*, str. 1; *Pesmica*, str. 3); nato sledijo skladbi z zahtevnejšima lokovima potezama *martelev*³⁵ (*Ples*, str. 7) in *spiccato*³⁶ (*Veverica*, str. 5, *Solzice*, str. 9). V skladbi *Šaljivi ples* (str. 11) pa vključuje kombinirani lokovi potezi *détaché* in *spiccato*. Sledijo skladbe z menjavo leg med 1. in 3. lego (*Veverica*, str. 5; *Večer*, str. 6; *Ples*, str. 7; *Dude*, str. 8; *Solzice*, str. 9). Na koncu zvezka so še skladbe za komorni zasedbi, ki imajo enostaven sestav. Za dve violinini sta napisani skladbi *Dude* (str. 8) in *Snežka snežinka* (str. 10), za tri violine pa skladbi *Mamici* (str. 13) in *Gugalnica* (str. 14). V tem zvezku zbirke so skladbe večinoma enodelne in dvodelne kratke pesemske strukture. Prvi zvezek *Štirih strun* je Vodišek kasneje ponatisnil v samozaložbi (brez letnice).

Drugi zvezek, *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violino in klavir* je leta 1967 izdala Državna založba Slovenije. Zvezek sestavlja 12 skladb, namenjenih učencem od četrtega razreda naprej (Vodišek in Rančigaj, 1966, str. 3). Drugi zvezek je del predlaganega izbora skladb v učnem načrtu za violino za 4. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 28), 5. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 29) in 6. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 30). Skladbe so zapisane v dvodelni in trodelni pesemske strukturi. V primerjavi s skladbami iz prvega dela zbirke imajo slednje bogatejšo vključenost raznolikih glasbenih elementov. Razgibano glasbeno izraznost s spremembami tonalitet (*Tarantela*, str. 3; *Mlinček*, str. 7; *Kobilice*, str. 10) z raznolikimi ritmičnimi vzorci (*Kolo*, str. 11, *Otožna*, str. 14) in v povezavi z okraski (*Kolo*, str. 11). V večji meri je zastopana lokova poteza *spiccato* (*Otroško igrišče*, str. 5; *Otroško kolo*, str. 6; *Mlinček*, str. 7; *Spominčice*, str. 9) tudi v kombinaciji s potezo *martelé* (*Trgatév*, str. 8). V skladbah vključuje tudi igranje v 5. legi (*Skerco*, str. 15, *Spominčice*, str. 9). Komorne zasedbe so zasnovane bolj smelo tudi z dodatkom violončela, kar komorni zvok pomembno obogati. Za zasedbo treh violin ali dveh violin in violončela je napisana skladba *Meglica* (str. 12), za dve violinini in violončelo skladba *Otožna* (str. 14), za tri violine in violončelo pa skladba *Skerco* (str. 16).

Zbirka *Štiri strune* (Vodišek in Rančigaj, 1966; 1967) je skrbno zasnovana. Strukturiranost v zahtevnosti elementov violinske lokove tehnike je postop-

³³ *Détaché* – »ločena ali deljena lokova poteza« (Kolman, 2005b, str. 11).

³⁴ *Legato* – »vezana lokova poteza« (Kolman, 2005b, str. 18).

³⁵ *Martelé* – »močna staccato lokova poteza, ki se izvede z lokom, ležčim na struni« (Kolman, 2007, str. 18).

³⁶ *Spiccato* – »staccato poteza, ki se izvede z skakljajočim lokom« (Kolman, 2007, str. 20).

na. Najprej sta uporabljeni osnovni lokovi potezi *détaché* in *legato*, nato *martelé* in *spiccato*. Skozi sestavo komornih zasedb opazimo, da je Vodišek skrbno premislil tudi učenčev razvoj slišanja igranja v večglasju. V prvem zvezku prične z zasedbo dveh violin, nato treh violin. Nato pa v drugem zvezku obema zasedbama doda novo zvočno barvo – violončelo. Uporabi zasedbi dve violin in violončelo, nato pa tri violine in violončelo. Sodoben glasbeni izraz je podprt v klavirski spremljavi, ki jo je Vodišek zaupal pianistu in skladatelju Ljubi Rančigaju (roj. 1936),³⁷ s katerim sta bila kolega na Glasbeni šoli Franca Šurma (Winkler-Kuret, 1998). Kot zapiše sam (Vodišek in Rančigaj, 1966, str. 3), ga »je pri sestavi te zbirke vodila misel, da bi ji dal sodoben značaj, ki ga poudarja predvsem klavirska spremljava«.

Za zbirko *Štiri strune* (Vodišek in Rančigaj 1966; 1967) je Skupščina temeljne izobraževalne skupnosti v Ljubljani Vodišku junija 1971 podelila Priznanje in nagrado za izredne uspehe pri vzgoji in izobraževanju mladine.³⁸

V času izida zbirke *Štiri strune* so bile za violinski pouk v obtoku tudi druge zbirke skladb, kot so *Mladi violinist 1 in 2* (Rupel, 1958a in 1958b),³⁹ *Mamici v radost* (Pfeifer in Tercelj, 1958) in *Labke skladbe za violino in klavir* (Sklar, 1972). V navedenih zbirkah so violinski pedagogi zbrali skladbe iz različnih obdobjij in različnih avtorjev ter jih uredili v zaključeno notno edicijo. V uporabi je bila tudi zbirka skladb za violino in klavir v več zvezkih *Malim violinistom*⁴⁰ Frana Staniča. Vsebuje zvezke *Malim violinistom. 1: devet skladbic za violino in klavir* (Stanič, 1957a);⁴¹ *Malim violinistom. 2, violinski koncert v D-duru* (Stanič, 1957b);⁴² *Malim violinistom. 3, violinski koncert v starem slogu* (Stanič, 1958a); *Malim violinistom. 4, concertino breve za violino in godalni orkester* (Stanič, 1958b) in *Malim violinistom. 5: violina in klavir* (Stanič, 1959). Skladbe v zbirki *Štiri strune* (1966; 1967) so v celoti avtorsko delo Dušana Vodiška in

³⁷ Ljubo Rančigaj (roj. 1936), pianist in skladatelj. Na Akademiji za glasbo v Ljubljani je končal študij klavirja leta 1960 in specialistični študij leta 1962. Kompozicijo je študiral pri Urošu Kreku in jo zaključil leta 1986. (Križnar in Pinter, 1997).

³⁸ Vir: plaketa Temeljne izobraževalne skupnosti (1971). Hrani D. Vodišek.

³⁹ Karlo Rupel (1907–1968), violinist in pedagog. Rektor Akademije za glasbo v Ljubljani (Koter, 2020). Šolal se je pri Janu Šlaju na Državnem konservatoriju v Ljubljani, izpopolnjeval pa v zasebni mojstrski šoli Otakarja Ševčika. Njegov učenec je bil Ciril Veronek (Ajlec, 2013a).

⁴⁰ Zbirko *Malim violinistom* je po navedbi portala Slovenske biografije Stanič izdal v samozačložbi v petih zvezkih (Ajlec, 2013b). V bazi podatkov Cobiss je razvidno, da je izšel tudi šesti zvezek z naslovom *Malim violinistom. 6, 21 skladb za violino in klavir* (Stanič, 1976). Le tega si v čitalnici NUK-a nismo uspeli ogledati, zaradi preventivnih ukrepov, ki veljajo zaradi preprečevanja širjenja pandemije covid-19.

⁴¹ Portal *Slovenska biografija* navaja, da je letnica 1957 na platnici zvezka *Malim violinistom. 1: devet skladbic za violino in klavir* (Stanič, 1957) napačno datirana (Ajlec, 2013b).

⁴² Podatek o zvezku *Malim violinistom. 2, violinski koncert v D-duru*, (Stanič, 1957) povzemamo le s portala Slovenske biografije (Ajlec, 2013b). Preostali zvezki (*Malim violinistom 1; Malim violinistom 3; Malim violinistom 4; Malim violinistom 5*, so še vedno v uporabi in dostopni v knjižnicah glasbenih šol).

Ljuba Rančigaja in zato zbirka predstavlja obogatitev didaktične literature za violino na področju otroških ter mladinskih skladb v Sloveniji, ne samo v času izida, temveč tudi danes.

SKLADBE ZA KLAVIDIRSKI TRIO PET SKLADBIC ZA NAJMLAJŠE: KLAVIDIRSKI TRIO (VODIŠEK, 1987)

Pet skladbic iz učbenika *Žiga žaga* (1974) je Vodišek priredil za zasedbo klavirskega tria. To so začetne skladbe po praznih strunah *Nemirne copatke*, *Trije zvončki*, *Ciciban pleše* in *Nerodni mezinček* ter skladba *Mala jadrnica*, ki je v obsegu ene oktave. Vodišek je rad približal komorni zvok učencem že od prve učne ure. V sodelovanju s člani *Tria Lorenz*,⁴³ ki so naredili izbor in redakcijo skladb, je *Pet skladbic za najmlajše, klavirski trio* izdala Državna založba leta 1987.

ZBIRKA SKLADB SLOVENSKE NARODNE IN OTROŠKE (VODIŠEK, 2000)

Zbirka skladb *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a; b; c; d; e) vsebuje 35 skladbic. Prijejene so za različne komorne skupine: duet dveh violin, trio dveh violin in violončela, trio dveh violin in kitare, kvartet dveh violin, violončela in kitare ali za zasedbo godalnega ansambla. Skladbe se lahko uporabijo tudi kot učno gradivo za solo violino. Zbirka je namenjena učencem nižjih razredov glasbene šole. Izdana jo je založba Ritmo leta 2000. Vsebuje pet zvezkov: 1. violina, 2. violina, violončelo, kitara in partitura za godalni ansambel. Recenzije so prispevali Ciril Veronek, Uroš Krek⁴⁴ in Jožica Zupan.⁴⁵ Zbirka *Slovenske narodne in otroške* je v predlagani literaturi izbora skladb v učnem načrtu za violino za 1. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 25), za 2. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 26) in za 3. razred (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2013, str. 27).

Prizadevanja na področju razvoja slišanja večglasja in igranja v komorni skupinah, s katerimi je Vodišek pričel že v *Štirih strunah*, je v zbirki *Slovenske narodne in otroške* le še nadaljeval. Za otroke je izbral zelo znane pesmice: *Ringga – raja* (str. 5), *Čuk se je oženil* (str. 11), *Izidor ovčice pasel* (str. 15) idr. Skladbe so miniaturne, prijejene in primerne za delo že od 1. razreda violine naprej.

⁴³ Klavirski *Trio Lorenz* so sestavljali bratje Tomaž Lorenz (1944–2016), violina, Matija Lorenz (roj. 1938), violončelo, in Primož Lorenz (1942–2007), klavir (Koter, 2020).

⁴⁴ Akademik Uroš Krek (1922–2008), skladatelj in dirigent. Profesor na Akademiji za glasbo v Ljubljani. (Križnar in Pinter, 1997).

⁴⁵ Jožica Zupan, učiteljica violince in vodja godalnega orkestra na Glasbeni šoli Zagorje (Cestnik in Podpečan, 2013).

Učitelj ima na voljo raznolike možnosti za sestavo komorne skupine, kar učenčeve glasbene izkušnje in doživetja le bogati. Zbirka je še posebej dobrodošla manjšim glasbenim šolam, ki zaradi majhnega števila učencev violine s težavo sestavijo godalni orkester. S temi priredbami pa se lahko zelo hitro že znotraj razreda enega učitelja violine naredi sestav malega godalnega orkestra. Ni odveč pripomniti, da raznolikost sestavov komornih zasedb učencem violine omogoča veliko možnosti za muziciranje tudi v domačem, družinskem okolju, saj so mnogi med njimi vzljubili glasbo prav zaradi spodbud domačega okolja.

Spremljava za violončelo je delo Petra Škrjanca (roj. 1942),⁴⁶ za kitaro pa Primoža Sobana (1946–2004).⁴⁷ Zbirka je lično oblikovana, s prostornim notnim tekstom, ki je za učence lahko berljiv. K posameznim skladbam so priložene risbe, ki jih je narisal Marjan Vodišek. Zbirka skladb *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a; b; c; d; e) bogati nabor didaktične literature za violino na področju skupinskega muziciranja in širi nabor učiteljevih didaktičnih pristopov pri delu z učenci, začetniki na violini.

UČBENIK ZA SREDNJO STOPNJO GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA

Učbenik Menjava lege na violini = Position Changing on the Violin (Vodišek, 1973)

Menjava lege na violini = Position Changing on the Violin (Vodišek, 1973) je učbenik, namenjen učencem na srednji stopnji izobraževanja. Izšel je pri Državnji založbi Slovenije leta 1973. Učbenik je bil odobren s strani Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo dne 4. marca 1969 za obdobje petih let.⁴⁸ Recenzije so prispevali Igor Ozim, Ciril Veronek in Pavle Kalan.⁴⁹

Menjava lege na violini je poglobljena študija o tej problematiki. Vsebuje teoretično razlago, ki je podprta s skicami, vajami in primeri. Na začetku Vodišek zapiše (str. 72):

- Pri iskanju zakonitosti so me vodili naslednji nagibi: 1. Zavestno obravnavanje tehničnih problemov namesto motoričnega vadenja.
- 2. Povezovanje posameznih problemov iste tehnične discipline. 3. Ustvarjanje preglednosti celotne violinske tehnike.

⁴⁶ Peter Škrjanc, dirigent in pianist. Študiral na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Leta 1972 zaključil študij klavirja in dirigiranja (Koter, 2020). Ravnatelj Glasbene šole Kranj v letih 1988–2009 (Škrjanc, 1999).

⁴⁷ Primož Soban (1946–2004), violist v orkestru Slovenske filharmonije. Na Akademiji za glasbo v Ljubljani končal študij violine (1971) in viole (1973) (Koter, 2020). Prav tako je leta 1969 zaključil srednjo glasbeno šolo iz kitare (Šegula, 2005).

⁴⁸ Vir: Dopolnični dopis Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo (1969). Hrani D. Vodišek.

⁴⁹ Pavle Kalan (1929–2005), pedagog in skladatelj. Pedagoški svetovalec za glasbeno vzgojo na Zavodu RS za šolstvo (»Umrl glasbeni pedagog in skladatelj Pavle Kalan«, 2005).

Za opis prehajanja v lego ni ustaljene ali uveljavljene terminologije. V pedagoški praksi učitelji uporabljamo opis prehoda v lego, ki je za učenca v tistem trenutku glede na njegovo violinsko znanje in znanje glasbene teorije najrazumljivejši. Prehod npr. opišemo preko prstnega reda (prehod z istim prstom, prehod iz nižjega na višji prst ali prehod iz 1. prsta na 3. prst), preko intervala (prehod za veliko terco, za čisto kvarto) ali preko določitve lege po številu (prehod v 3. lego, prehod v 4. lego). Ta neenotnost strokovnega izražanja je lahko ob določenih primerih moteča. Še posebej takrat, ko učenec po nižji nadaljuje šolanje na srednji stopnji in ko ob zamenjavi učitelja opazi, da za do tedaj njemu že poznana poimenovanja prehajanja v lego učitelj uporablja druge izraze. Ta moment prilagoditve je sicer kratkotrajen, prisoten pa je ravno zaradi neobstaja ustaljene ali uveljavljene terminologije. To je bila vrzel, ki jo je želel Vodišek zapolniti. V učbeniku *Menjava lege na violinini* išče nove ubeseditve, želi vzpostaviti terminologijo, s katero bi skozi zakonitosti raznoterih elementov, ki so prisotni ob prehajjanju v lego, čim natančneje opisal posamičen prehod. Prehode v lego razpredi po: 1. *kakovosti – čisti prehod, razširjen prehod, zožen prehod in prosti prehod*, 2. *usmerjenosti – navzgornji, navzdoljni* in 3. *vrednosti – pozitiven, negativen in nevtralen*. Intervale ob prehodih v lego poimenuje *položajni interval, prehajalni interval in medprstni interval*. Obravnava menjavo poteze v prehodu – nov lok, star lok in slišnost prehoda. Nazadnje nameni pozornost *menjavi lege kot izraznemu sredstvu* (Vodišek, 1973).

V to delo je Vodišek vložil veliko truda in časa.⁵⁰ O besednih zvezah, ki si jih je zamislil sam, se je posvetoval z Igorjem Ozimom, Cirilom Veronekom, Rokom Klopčičem (1933–2010)⁵¹ in Miroslavom Kalašem⁵² (Vodišek, 1973, str. 72). Čeprav se terminologija, ki jo v učbeniku uvaja v pedagoški praksi, ne uporablja, njegovo delo vendarle razumemo kot smel začetek urejanja tega področja. Učbenik *Menjava lege na violinini* (1973) je temeljito teoretično delo in kot takšno predstavlja redkost v violinski didaktični literaturi v Sloveniji. Podobno teoretično delo je napisal Karlo Rupel, ki v knjigi *Tehnika loka* (Rupel, 1949) k tehniki igranja z lokom pristopa iz osnov, celostno, teoretično in s primeri (Zupančič, 2013).

⁵⁰ Zanimiva je Vodiškova pripoved o tem, kako so potekali pogovori in razmišljjanja pri iskanju ustreznih izrazov. Pravi: »Ciril Škerjanec je rekel, da je prazna struna (leere Saite, nem.) napačen termin za uporabo. Če imamo prazno struno, katera je potem polna struna? Nato pa je Vilim Demšar rekel, da bi bil najbolj primeren izraz prosta struna.« (Vodišek, osebna komunikacija, 9. 1. 2021) Zato Vodišek za opis prehoda iz prazne strune v lego uporablja termin »prosti prehod« (Vodišek, 1973, str. 74; 2008a, str. 36).

⁵¹ Rok Klopčič (1933–2010), violinist in pedagog. Diplomiral pri Leonu Pfeiferju, izpopolnjeval se je v Londonu pri Maxu Rostalu. Dolgoletni profesor violine na Akademiji za glasbo v Ljubljani (Koter, 2020).

⁵² Miroslav Kalaš, učitelj violine na Glasbeni šoli Franca Šturma (Winkler-Kuret, 1998).

ZAKLJUČEK

V nadaljevanju predstavljamo kratek pregled didaktične literature za violino, ki je bila ustvarjena po izidu Vodiškovih gradiv, pri čemer se opiramo na že predstavljena tematska sklopa – učbeniška gradiva (violinske šole/začetnice) in zbirke skladb za nižje glasbeno izobraževanje.

Tri desetletja po izidu *Žiga-žage* (Vodišek in Šurbek, 1974) sta slovensko violinsko didaktično literaturo na področju učbeniških gradiv violinskih šol/začetnic osvežili deli dveh avtorjev, Kristiana Kolmana in Vildane Repše. Kristian Kolman⁵³ je pouku začetnikov namenil učbenik *Vesela violina: šola za violino; 1. zvezek* (Kolman, 2005b), snov 2. razreda violine nadaljuje v zvezku *Vesela violina: šola za violino; 2. zvezek* (Kolman, 2005c), tretji zvezek, *Vesela violina: šola za violino; 3. zvezek* (Kolman, 2007) pa je namenjen pouku učencev v 3. razredu nižje glasbene šole. Pri usvajanju elementov violinske igre je Kolman avtor tehničnih vaj, ki se nanašajo na določen element. V glasbenih primerih pa uporablja primere znanih otroških in slovenskih ljudskih pesmi, skladbe iz svetovne violinske literature ter odlomke iz etud različnih avtorjev. Z uporabo sodobne računalniške tehnologije je avtor učbenik bogato ilustrial z grafičnimi prikazi in fotografijami, ki nazorno dopolnjujejo razlagajo posamičnih elementov. Glasbenim primerom iz vseh treh učbenikov je dodana klavirska spremjava v posebnem zvezku *Vesela godala 123: klavirska spremjava* (Kolman, 2005a). Naslednje leto, 2006, je izšel učbenik za začetnike na violini *Prvi koraki* (Repše, 2006) katerega avtorica in urednica je Vildana Repše.⁵⁴ Predstavljen didaktični pristop poučevanja učencev začetnikov temelji na vključevanju otrokovih razvojih in psiholoških značilnosti zato so »načela violinske igre omejena na najbolj preprosta dejstva in pravila« (Repše in Ulokina, 2006, str. 7). Učno gradivo zajema kratke glasbene primere in didaktične pesmi, ki jih je Repšetova tudi sama napisala, poleg teh primerov pa uporablja tudi primere slovenskih in tujih ljudskih pesmi ter skladbe slovenskih in tujih avtorjev. Vsi glasbeni primeri so ilustrirani z ilustracijami Jelke Reichman,⁵⁵ večina pa jih vsebuje tudi poezijo ali enostavne rime, ki otroka nehote spontano povabijo k petju. V posebnem zvezku so učiteljem podana metodična priporočila za delo, kjer so podrobno opisani predlagani koraki pri delu za vsakega od

⁵³ Kristian Kolman, violinist, violist in pedagog, avtor didaktične literature za violino in violo. Na Akademiji za glasbo študiral violino, kjer je leta 1994 diplomiral v razredu Roka Klopčiča, leta 2000 zaključil tudi visokošolski študij viole v razredu Svave Bernharðsdóttir. Leta 2004 pri Roku Klopčiču opravil znanstveni magisterij (Koter, 2020). Poučuje na Glasbeni šoli Celje.

⁵⁴ Vildana Repše, violinistka in pedagoginja, avtorica didaktične literature za violino. Leta 1978 diplomirala na Akademiji za glasbo v Ljubljani (Koter, 2020) v razredu Dejana Bravničarja. Ravnateljica in soustanoviteljica prve zasebne glasbene šole v Sloveniji, Glasbenega ateljeja Tartini (*Vildana Repše, ravnateljica – poučevanje violine, b.l.*).

⁵⁵ Jelka Reichman (roj. 1939), slikarka in ilustratorka (*Jelka Reichman, 2020*).

devetih poglavij učbenika in violinske spremljave k skladbam, ki jih je napisala Olga Ulokina⁵⁶ (Repše in Ulokina, 2006).

Tudi na področju skladb za violino in klavir za nižje glasbeno izobraževanje je od izdaje zbirke *Štiri strune* (Vodišek in Rančigaj, 1966; 1967) do izdaje novih zvezkov opazen velik časovni razmik. Literaturo otroških skladb je leta 2009 obogatil zvezek *Zaigrajmo goslice* (Fabiani, 2009) pedagoginje Darinke Fabiani.⁵⁷ Zbirka je namenjena učencem 1. razreda violine. Fabianijeva je zbrala in uredila 58 skladb iz zakladnice otroških pesmic, ljudskih pesmi in ostale že poznane literature za violino drugih avtorjev. Sama je avtorica malega števila skladb in besedil. Skladbam je dodana klavirska spremljava, nekatere od njih (brez oznake, katere) je napisal skladatelj Jani Golob. Violinist in pedagog Tomaž Lorenz (1944–2016)⁵⁸ pa je bil pobudnik izdaje obsežnejše zbirke mladinskih skladb za violino in klavir z naslovom *Slovenski skladatelji mladim violinistom* (Lorenz, 1982; 1983a; 1983b). V treh zvezkih je naredil izbor 28 skladb slovenskih skladateljev različnih generacij, slogov in izraznosti, za katere je naredil redakcijo violinskega parta. Večina skladb iz zbirke je primernih za učence nižjega glasbenega izobraževanja, nekatere pa tudi za starejše učence na srednjem stopnji izobraževanja.

Tridesetletni časovni razmik je za violinske šole/začetnice dolgo časovno obdobje. Še zlasti, ker ravno to obdobje zaznamuje velik tehnološki napredek, ki nam je omogočil, da smo dobili vpogled v stvari, ki jih prej nismo bili zmožni dojeti na način, kot jih dojemamo danes. Nova spoznanja se odražajo tudi v razvoju didaktičnih pristopov violinske pedagogike. Zato je med gradivom Vodiška, Kolmana in Repšetove težko izpeljali relevantne vzporednice, saj primerjava ne more izpolniti pravih pričakovanj ter se nesorazmerno nagiba v škodo starejšega gradiva. Lahko omenimo, da Kolmanove večplastne predstavitve posamičnih elementov v predstavljenem grafičnem in slikovnem prikazu učencu omogočajo povsem drugačno učno izkušnjo kot skice, ki jih v svojem gradivu uporablja Vodišek. Vendar moramo zraven pripomniti, da Vodišek do računalniške tehnologije v času nastanka *Žiga-žage* ni imel dostopa. Prav tako prepoznamo spremembo in svežino v didaktičnem pristopu začetnega poučevanja, ki ga je v svoji začetnici predstavila Repšetova, in ponovno moramo pripomniti, da je bilo poznavanje razvojnih in glasbeno-razvojnih zakonitosti sta-

⁵⁶ Olga Ulokina, muzikologinja, skladateljica in glasbena pedagoginja. Avtorica in soavtorica učbenikov, ki zajemajo celotni sistem razvoja segmentov glasbenega posluha ter splošnega glasbenega izobraževanja (*Olga Ulokina, skupinski glasbeni pouk – nauk o glasbi*, b. I.). Poučuje v Glasbenem ateljeju Tartini v Ljubljani in na Glasbeni šoli Fran Korun Koželjski v Velenju.

⁵⁷ Darinka Fabiani, violinistka in pedagoginja. Leta 1977 na Akademiji za glasbo v Ljubljani končala višješolski študij violine (Koter, 2020). Poučevala na Glasbeni šoli Vihrnika in Glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani.

⁵⁸ Tomaž Lorenz (1944–2016), violinist in pedagog. Študiral na Akademiji za glasbo v Ljubljani, kjer je diplomiral leta 1966 (Koter, 2020) pri Leonu Pfeiferju. Leta 1967 končal specialistični študij violine ter leta 1968 tudi specialistični študij komorne igre (Koter, 2020). Poučeval na Srednji glasbeni šoli v Ljubljani. Član klavirskega *Tria Lorenz*.

rostnega obdobja otrok v Vodiškovem času na nižji ravni. Zato se zdi, da je med omenjenimi violinskimi šolami najprimernejša vzporednica v ugotovitvi, da v uporabljenih glasbenih primerih Vodišek v celoti uporablja svoje avtorsko gradivo, Repše delno, medtem ko je Kolman avtor tehničnih vaj, glasbene prime-re pa uporablja iz drugih virov. Enako vzporednico uporabljamo tudi med Vodiškovimi zbirkami skladb ter gradivom Fabianijeve in Lorenza, saj se slednja dva ne pojavljata v vlogi avtorjev skladb, temveč sta gradivo izbrala in uredila.

Pri Vodiškovi didaktični literaturi za violino nas pritegne širina – raznolikost in obseg gradiva ter dejstvo, da je v celoti avtorska. Opazimo, da se Vodišek usmerja v postavljanje osnov igranja na violino, kot so začetek igranja na violino, začetek igranja v legah, začetek igranja v komornih skupinah. Učbeniška gradiva izkazujejo Vodiškova poznavanja začetnih izzivov učenja igranja na violino, obenem pa so didaktični pristopi strokovno podprt s sodobnima violinističnima avtoritetama v slovenskem (Veronek) in mednarodnem prostoru (Ozim). Pri zbirkah skladb je z glasbenimi spremljavami iskal glasbenoestetski vidik ter se v ta namen povezoval s priznanimi sodobnimi skladatelji in pianisti (Šurbek, Rančigaj).

Izpostavljamo dva elementa violinske pedagogike, za katera menimo, da jih je Vodišek predstavil na izviren način, neodvisno od obstoječe didaktične literature za violino v Sloveniji. To sta didaktični pristop postavite leve roke na violino, ki predstavlja izviren element učbenika *Žiga-žaga: skladbe za violinista – začetnika* (Vodišek in Šurbek, 1974) in didaktični pristop začetkov igranja v 2., 3. in 4. legi v učbeniku *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violin = Playing in the Positions: Find Out the Fingerboard on the Violin* (Vodišek, 2008a; 2016a).

Skozi presek gradiv *Štiri strune* (Vodišek in Rančigaj, 1966; 1967), *Pet skladbic za najmlajše: klavirske trio* (Vodišek, 1987) in *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a; b; c; d; e) smo prepoznali Vodiškov premišljen in skrbno zasnovan koncept učenčevega glasbenega razvoja skozi zgodnjie in postopno uvajanje v razvoj slišanja večglasja ter komornega zvoka. Izviren prispevek predstavlja tudi predstavitev terminologije v učbeniku *Menjava lege na violin* (Vodišek, 1973).

Zaključujemo, da Vodiškova didaktična literatura za violino nedvomno bogati in v 50-letnem časovnem obdobju pomembno oblikuje prostor violiniske didaktične literature v Sloveniji. V posamičnih elementih violiniske pedagogike vpliva tudi na razvoj violinske igre in violinske pedagogike v Sloveniji. Menimo, da bi nadaljnja raziskava, ki bi zajela didaktično literaturo za violino na področju začetkov igranja v legah v mednarodnem prostoru, tudi prepozna-la že izpostavljene kvalitete učbenika *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violin = Playing in the Positions: Find Out the Fingerboard on the Violin* (Vodišek, 2008a; 2016a) ter ga uvrstila v sam vrh sodobne didaktične literature za violinu tudi zunaj meja Slovenije.

Zahvala

Iskreno se zahvaljujem Dušanu Vodišku za posredovane dokumente, podatke in čas, ki ga je posvetil razjasnitvi razvoja slovenske violinske pedagogike in osvetlitvi svoje violinske didaktične literature. Njegove razlage so mi bile pri pisanku v neprecenljivo pomoč.

Literatura

- Ajlec, R. (2013a). Rupel, Karlo (1907–1968). V Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, *Slovenska biografija*. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi526824/#slovenski-biografski-leksikon>
- Ajlec, R. (2013b). Stanič, Fran (1893–1979). V Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, *Slovenska biografija*. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi601524/#slovenski-biografski-leksikon>
- Blažič, P. J., Koter, D., Neubauer, H., Rotar, P. B., Pintarič, L., Stefanija, L., in Zadnik, K. (2019). *Med ljubeznijo in poklicem: sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Cestnik, K., in Podpečan M. (2013). *Godalni orkester Glasbene šole Zagorje: 30 let povezani z glasbo*. Glasbena šola Zagorje.
- Fabiani, D. (ur.). (2009). *Zaigrajmo goslice: zbirka skladb za 1. razred violine* (notno gradivo). Bogataj.
- Germadnik, J. (2008). *100 let slovenskega glasbenega šolstva v Celju*. Glasbena šola Celje.
- Grdina, I. (2012). *Rodoljubni založnik Lavoslav Schwentner*. Antikariat Glavan in Umco.
- Jelka Reichman. (2020, 20. december). V *Wikipedii*. https://sl.wikipedia.org/wiki/Jelka_Reichman
- Klopčič, R. (1996). *Violina*. Mihelač.
- Kolman, K. (2005a). *Vesela godala 123: klavirska spremjava* (notno gradivo). Sloway.
- Kolman, K. (2005b). *Vesela violina: šola za violino; 1. zvezek* (notno gradivo). Sloway.
- Kolman, K. (2005c). *Vesela violina: šola za violino; 2. zvezek* (notno gradivo). Sloway.
- Kolman, K. (2007). *Vesela violina: šola za violino; 3. zvezek* (notno gradivo). Sloway.
- Korun-Koželjski, F. (1910). *Vijolinska šola ali pouk v igranju na goslih* (notno gradivo). Schwentner.
- Koter, D. (2020). *Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani – 80 let: 1939–2019*. Znanstvena založba Filozofske fakultete in Akademija za glasbo.

- Križnar, F., in Pinter, T. (1997). *Sto slovenskih skladateljev: sodobni glasbeni ustvarjalci*. Prešernova družba in Vrba.
- Lorenz, T. (1982). *Slovenski skladatelji mladim violinistom: skladbe za violino in klavir; 1. zvezek* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Lorenz, T. (1983a). *Slovenski skladatelji mladim violinistom; 2. zvezek* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Lorenz, T. (1983b). *Slovenski skladatelji mladim violinistom; 3. zvezek* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Miranov, L. (1955). *Škola za violinu II* (notno gradivo). Mužička naklada.
- Olga Ulokina, skupinski glasbeni pouk – nauk o glasbi*. (B. l.). Glasbeni atelje Tartini. https://tartini.si/our_team/olga-ulokina-skupinski-glasbeni-pouk-nauk-o-glasbi/
- Papatzikis, E. (2008). *A conceptual analysis of Otakar Ševčík's method* [neobjavljena doktorska disertacija]. University of East Anglia.
- Pfeifer, L., in Tercelj, M. (1958). *Mamici v radost: instruktivna zbirka skladb mojstrov predklasike, klasike, romantike, sodobnih in slovenskih skladateljev za 1. in 2. razred nižjih glasbenih šol* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Pogačnik, J. (ur.). (2009). *100 let glasbene šole Kranj*. Glasbena šola Kranj.
- Repe, B. (2019). Diplomatsko razkosanje Slovenije med drugo svetovno vojno in določanje meja na terenu. *Zgodovinski časopis*, 159(1–2), 158–192.
- Repše, V. (2006). *Prvi koraki: učbenik za začetnike na violini* (notno gradivo). Glasbeni atelje Tartini.
- Repše, V., in Ulokina, O. (2006). *Prvi koraki: učbenik za začetnike na violini; metodična priporočila* (notno gradivo). Glasbeni atelje Tartini.
- Rupel, K. (1949). *Tehnika loka*. Državna založba Slovenije.
- Rupel, K. (1958a). *Mladi violinist: zbirka skladb za violino in klavir za nižje razrede; 1. zvezek* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Rupel, K. (1958b). *Mladi violinist: zbirka skladb za violino in klavir za nižje razrede; 2. zvezek* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Skalar, M. (1968a). *Violinska šola I* (notno gradivo). Samozaložba.
- Skalar, M. (1968b). *Violinska šola II* (notno gradivo). Samozaložba.
- Skalar, M. (1970). *Lahke skladbe za violino in klavir* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Skalar, M. (1972). *40 lahkih etud za violino* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1950a). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: II. del. A: lege* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1950b). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: II. del. B: menjava leg* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1957a). *Malim violinistom. 1: devet skladbic za violino in klavir* (notno gradivo). Samozaložba.

- Stanič, F. (1957b). *Malim violinistom. 2, violinski koncert v D-duru* (notno gradivo). Samozaložba.
- Stanič, F. (1958a). *Malim violinistom. 3, violinski koncert v starem slogu* (notno gradivo). Samozaložba.
- Stanič, F. (1958b). *Malim violinistom. 4, concertino breve za violino in godalni orkester* (notno gradivo). Samozaložba.
- Stanič, F. (1959). *Malim violinistom. 5, violina in klavir.* (notno gradivo). Samozaložba.
- Stanič, F. (1961). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: I. del: prva lega* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1965). *Violinska šola* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1969). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: III. del* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Šegula, T. (2005). In memoriam, Primož Soban. *Bilten*, 10, 9–10.
- Škrjanc, P. (ur.). (1999). *Devetdeset let Glasbene šole Kranj*. Glasbena šola Kranj.
- Šramel, V. U. (2010). *Orkestrska poustvarjalnost v Ljubljani med obema vojnama* [neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. (2013). Učni načrt: predmet violina. V Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, *Posodobljeni učni načrt. Klavir: druge oblike samostojnega ali skupinskega dela za harmoniko, violino, violo, violončelo, kontrabas, flauto, oboe, klarinet, fagot, saksofon, rog, trobento, pozavno, tubo, kitaro, harfo, citre in tolkala* (str. 21–35).
- Umrl glasbeni pedagog in skladatelj Pavle Kalan. (2005, 14. februar). *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/112691>
- Vildana Repše, ravnateljica – poučevanje violine.* (B. l.). Glasbeni atelje Tartini. https://tartini.si/our_team/vildana-repse-ravnateljica-poucevanje-violine/
- Vodišek, D. (1968/69a). Pri začetnih urah violinskega pouka. *Grlica, revija za glasbeno šolo*, 13(2), 21–23.
- Vodišek, D. (1968/69b). Osveščanje sluha – pogoj za uspešen violinski pouk. *Grlica, revija za glasbeno šolo*, 13(3), 37–39.
- Vodišek, D. (1973). *Menjava lege na violini = Position changing on the violin.* Državna založba Slovenije.
- Vodišek, D. (1987). *Pet skladbic za najmlajše: klavirski trio* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Vodišek, D. (1998). *Zgodbice k instruktivnim skladbicam za violinista – začetnika.* Samozaložba.
- Vodišek, D. (2000a). *Slovenske narodne in otroške: 1. violina* (notno gradivo). Ritmo.
- Vodišek, D. (2000b). *Slovenske narodne in otroške: 2. violina* (notno gradivo). Ritmo.

- Vodišek, D. (2000c). *Slovenske narodne in otroške: violončelo* (notno gradivo). Ritmo.
- Vodišek, D. (2000d). *Slovenske narodne in otroške: kitara* (notno gradivo). Ritmo.
- Vodišek, D. (2000e). *Slovenske narodne in otroške: partitura* (notno gradivo). Ritmo.
- Vodišek, D. (2008a). *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violinu, 1. del = Playing in the positions: Find out the fingerboard on the violin, 1st part* (notno gradivo). Družina.
- Vodišek, D. (2008b). *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violinu, 1. del. Klavirska spremljava k violiniskim skladbam = Playing in the positions: Find out the fingerboard on the violin, 1st part. Piano accompaniment to the violin tunes* (notno gradivo). Družina.
- Vodišek, D. (2016a). *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violinu, 2. del = Playing in the positions: Find out the fingerboard on the violin, 2nd part* (notno gradivo). Samozaložba.
- Vodišek, D. (2016b). *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violinu, 2. del. Klavirska spremljava k violiniskim skladbam = Playing in the positions: Find out the fingerboard on the violin, 2nd part. Piano accompaniment to the violin tunes* (notno gradivo). Samozaložba.
- Vodišek, D., in Rančigaj, L. (1966). *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violinino in klavir* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Vodišek, D., in Rančigaj, L. (B. l.). *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violinino in klavir* (notno gradivo). Samozaložba.
- Vodišek, D., in Rančigaj, L. (1967). *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violinino in klavir* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Vodišek, D., in Šurbek, M. (1974). *Žiga-žaga: skladbe za violinista – začetnika* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Vodišek, D., in Šurbek, M. (1998). *Žiga-žaga: skladbe za violinista – začetnika* (notno gradivo). Samozaložba.
- Winkler-Kuret, L. (ur.). (1998). *50 let glasbene šole Franca Šurma*. Glasbena šola Franca Šurma.
- Zavod SR Slovenije za šolstvo. (1980). *Predmetniki in učni načrti za glasbene šole*.
- Završnik, T. (2018). *120 let Pihalnega orkestra Mestne občine Kranj*. Pihalni orkester Mestne občine.
- Zoran Milenković*. (B. l.). Internacionalni susreti violinista. <http://internationalgatheringofviolinists.org/sr/zoran-milenkovic/>
- Zupančič, M. (2013). *Razvoj violinske pedagogike in šolstva na Slovenskem od začetka 19. stoletja do začetka druge svetovne vojne* (Glasbena preteklost na Slovenskem). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žgeč, L. (2008). *Viva la Musica: 130 let glasbenega šolstva na Ptiju*. Glasbena šola Karol Pahor Ptuj.

Summary

UDC 025.178

Dušan Vodišek (born 1936) is a Slovenian violinist, pedagogue, and author of didactic literature for violin. He studied violin at the Secondary Music School in Ljubljana in the classes of Vinko Šuštersič and Ciril Veronek. He continued his studies at the Academy of Music in Ljubljana, where he was a student in the class of Igor Ozim for 2 years. Over 50 years, covering the period between 1966 and 2016, he significantly enriched didactic violin literature in Slovenia with his works, which include a violin book for beginners, children's compositions for violin and piano, youth compositions for violin and piano, compositions for chamber ensemble and string orchestra, and two textbooks on position changing. In Vodišek's didactic literature for the violin, we are attracted by the breadth – the diversity and scope of the material and, at the same time, the systematic and analytical nature of the presented material.

Here is a chronological review of his literature: *Four Strings, 1st part, Children's compositions for violin and piano* (Vodišek and Rančigaj, 1966); *Four Strings, 2nd part, Youth compositions for violin and piano* (Vodišek and Rančigaj, 1967); textbook *Position changing on the violin* (Vodišek, 1973); textbook *Žiga-žaga, Compositions for the Violinist-Beginner* (Vodišek and Šurbek, 1974); compositions for piano trio *Five Compositions for the Youngest, Piano Trio* (Vodišek, 1987); compositions for chamber music and string orchestra *Slovenian National and Children's* (Vodišek, 2000) and his last work is textbook *Playing in the Positions, Find out the Fingerboard on the Violin, 1st part*, (Vodišek, 2008a) and *Playing in the Positions, Find out the Fingerboard on the Violin, 2nd part*, (Vodišek, 2016a).

We highlight two elements of violin education for which we believe Vodišek presented in an original way, independent of the existing didactic literature for the violin in Slovenia. These are the didactic approach of placing the left hand on the violin which is an original element of the textbook *Žiga-žaga, Compositions for the Violinist-Beginner* (Vodišek and Šurbek, 1974) and the didactic approach of the beginnings of playing in the 2nd, the 3rd, and the 4th position in the textbook *Playing in the Positions, Find out the Fingerboard on the Violin* (Vodišek, 2008a; 2016a).

Through the cross-section of the materials *Four Strings* (Vodišek and Rančigaj, 1966; 1967), *Five Compositions for the Youngest, Piano Trio* (Vodišek, 1987), and *Slovenian National and Children's* (Vodišek, 2000a; b; c; d; e), we recognized Vodišek's thoughtful and the carefully conceived concept of student's musical development through early and a gradual introduction into the development of polyphonic hearing and chamber sound.

We conclude that Vodišek's didactic literature for violin undoubtedly enriches and, in 50 years, shapes the space of violin didactic literature in Slovenia significantly. In individual elements of violin education, it also influences the development of the violin playing and violin education in Slovenia.

BRANKA ROTAR PANCE

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

Branka.RotarPance@ag.uni-lj.si

Jerneja Žnidaršič (ur.) (2020). *Interdisciplinary perspectives in music education* (Education in a competitive and globalizing world). Nova Science Publishers. (ISBN 978-1-53617-954-5)

Medpredmetno povezovanje je tema, ki je že dalj časa v ospredju znanstvenoraziskovalne pozornosti in strokovne prakse. Kontinuum obravnave medpredmetnega povezovanja je vpet v spreminjajočo se izobraževalno politiko, razvoj predmetnikov in učnih načrtov ter splošni družbeno-socialni kontekst. V slovenskem šolskem prostoru prve obravnave medpredmetnega povezovanja zasledimo v času med obema svetovnima vojnama. Na glasbenopedagoškem področju se je medpredmetno povezovanje pogosteje preučevalo v osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja. V skladu z nadgradnjo splošne pedagoške doktrine se je tekom desetletij spremenjala tudi terminologija. Največji vpliv na to je imela literatura, objavljena v angleščini. Na začetku 21. stoletja so v slovenskem prostoru večjo pozornost začeli namenjati interdisciplinarnim raziskavam tako v izobraževalnem sistemu kot tudi v povezavi z drugimi vedami.

Za mednarodno predstavitev slovenskih interdisciplinarnih raziskav, strokovnih praks in perspektiv glasbene vzgoje in izobraževanja je leta 2020 poskrbela Jerneja Žnidaršič. Uredila je znanstveno monografijo *Interdisciplinary Perspectives in Music Education*, ki jo je izdala ameriška založba Nova Science Publishers. V njej je povezala prispevke petnajstih slovenskih avtorjev, ki bralcu omogočajo uvid v teoretično podstat medpredmetnega povezovanja, različnih interdisciplinarnih konceptov, izvirne raziskovalne izsledke, strokovne ugotovitve in primere iz pedagoške prakse.

Sistematičen pregled literature je osnova za razumevanje razvoja tematskega področja in z njim povezanih (glasbeno)pedagoških obravnav. Jerneja Žnidaršič ga poda v prvem poglavju, naslovjenem »The Conception and Applications of Interdisciplinary Perspectives in (Music) Education«. Med novejšimi koncepti izpostavlja multidisciplinarnost, interdisciplinarnost, transdisciplinarnost in predstavi različne učne strategije. Posebno pozornost nameni integraciji umetnosti. Ob tem odpira vprašanji o vlogi glasbe kot samostojne discipline in o vlogi glasbe v integrirani umetnosti.

Žnidaršičeva v povezavi s konceptom in cilji kulturno-umetnostne vzgoje v desetem poglavju monografije konkretno predstavi možnosti in koristi medpredmetnega povezovanja dveh osnovnošolskih predmetov: glasbene vzgoje in

zgodovine. V lastnem eksperimentalnem programu je razvila pristope, ki so pri devetošolcih spodbudili pozitivne spremembe v njihovi zainteresiranosti za klasično glasbo. Povečala se je tudi njihova samoiniciativnost za poslušanje klasične glasbe. Učenci so užavestili pomembnost izbranih vrednot: kulture, umetnosti, ustvarjalnosti, znanja in kakovostne glasbe. Žnidaršičeva v sklepu predstavi shematični model načrtovanja in izvajanja interdisciplinarnih interakcij, ki vključujejo timsko delo učiteljev različnih predmetnih področij in umetnikov oz. zunanjih.

Na področje psihologije glasbe in njenih interdisciplinarnih povezav seže Katarina Habe, ki pod nekoliko poetičnim naslovom »Music: An Elixir of Wellbeing in a Child's Development« izpostavi vpliv glasbe na celostni razvoj otroka. Prispevek gradi na zgoščenem pregledu relevantne znanstvene literaturre, v kateri so obravnavani učinki glasbenih dejavnosti v otroštvu. Glasba kot univerzalni jezik spodbuja in podpira otrokov psihomotorični, čustveno-socialni in kognitivni razvoj, kar potrjujejo tudi novejše interdisciplinarne raziskave, v katerih se povezujejo psihologija glasbe, razvojna psihologija, glasbena pedagogika, nevrologija, etnologija in druge vede. Habetova izpostavi raziskovalne izsledke o vplivu glasbe na delovanje možganov in poslušanje glasbe v povezavi z Mozartovim učinkom. Ugotavlja, da se lokus pozornosti na izobraževalnem področju vse bolj usmerja v inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Interdisciplinarni pristopi vplivajo tudi na pogosteje povezovanje formalnih in neformalnih oblik učenja.

Izpostavljeni lokus se v monografiji kaže v prispevku Ksenije Burić »The Effect of Music Therapy on Young Children with Communication Difficulties«. V njem avtorica predstavi izsledke študije, v katero je bilo vključenih trinajst dečkov v starosti od dveh let in dveh mesecev do širih let in devet mesecev. Cilj raziskave je bil preučiti vpliv glasbene terapije na muzikalnost, emocionalne veščine, socialne veščine in ekspresivno komunikacijo. Vsak deček je bil deset tednov kontinuirano deležen individualnega muzikoterapevtskega pristopa, nato je sledil desetedenski premor in po njem je bil izpeljan enajsti individualni terapevtski pristop. Rezultati so pokazali statistično značilne razlike v dvigu muzikalnosti, emocionalnih veščin, socialnih veščin in ekspresivne komunikacije. Pozitivne tendence so bile razvidne tudi v jezikovnem razvoju in simbolnih veščinah.

Kurikulum za vrtce (1999) v temeljnih postulatih izhaja iz celostnega razvoja otrok in je medpodročno zasnovan. Glasbene cilje in dejavnosti umešča na področje *Umetnost*. Medpodročnost je spodbudila več interdisciplinarnih raziskav, usmerjenih v predšolsko obdobje. Miha Marinšek in Olga Denac v prispevku »Effects of Music and Movement Programmes on Development of Rhythmic Abilities and Fundamental Motor Skills in Early Childhood« predstavljata teoretična izhodišča, na osnovi katerih sta izvedla eksperimentalno raziskavo med 5- in 6-letnimi otroki. Izpostavljata, da povezanost glasbe in gibanja zaznamo že v otrokovih spontanih dejavnostih. V raziskavi sta to pod-

krepila s posebej načrtovanimi in izvajanimi dejavnostmi v vrtcu, ki so vplivale na napredek otrok tako na področju ritmičnih kot tudi motoričnih sposobnosti. Rezultati so pokazali največji napredek v skladnem gibanju otrok z ritmom glasbe in v njihovem prepoznavanju trajanja tonov. Gibanje pri otrocih aktivira več senzornih kanalov, spodbuja razvoj glasbenega mišljenja in osmišljjanje ritmičnega poteka glasbe. Tovrstni medpredmetni didaktični pristopi so usmerjeni k celostnemu razvoju otrok in vplivajo na trajnost razvitih veščin ter pridobljenih znanj.

Glasba otroke spontano spodbudi k plesu. Povezovanje glasbenih in plesnih dejavnosti otrokom omogoča globlje zaznavanje glasbenih prvin in glasbene forme. Olga Denac in Ana Tina Jurgec v prispevku »Music as an Incentive for Expressing Dance in Childhood« predstavita nekaj izbranih učnih modelov tujih avtorjev. Izhodišče za spontano povezanost oz. t. i. *nedeljivo celoto* otroka, glasbe in plesa je lahko tudi pesem. Njeni glasbeni parametri in besedilo pesmi ponujajo številne povezave z gibanjem in s plesom. Avtorici teoretično obravnavo podkrepita s primerom iz prakse: učno enoto za drugo starostno skupino v vrtcu. V njej ustvarita preplet različnih aktivnosti, ki na glasbenem področju izhajajo iz pesmi Olge Denac *The Sun and the Rain* in se na plesnem področju razvijejo v izvirno plesno igro.

Bogdana Borota v prispevku »Artistic Expression of Experiences after Listening to Music« predstavi različne pristope k poslušanju glasbe, podprte z znanstvenimi izsledki in didaktičnimi postopki za izvajanje poslušalske dejavnosti v vrtcu. Izpostavlja izkustveno poslušanje glasbe, kreativno poslušanje glasbe in otrokovo vzpostavljanje glasbene komunikacije ter izražanje doživetij ob predvajanih skladbah. Borota je v raziskavi, izvedeni na vzorcu 125 otrok druge starostne skupine, preučevala izoblikovani model kreativnega poslušanja glasbe. Pomemben način izražanja glasbenih izkušenj in doživetij so bile risbe otrok, ki so jih narisali v povezavi s poslušanim glasbenim delom. Avtorica jih je analizirala tako z vidika likovno-izraznih elementov kot tudi z vidika glasbenih elementov. V sklepu ugotavlja, da kombinacija različnih umetniških jezikov – besednega, likovnega in glasbenega – spodbuja estetski razvoj otrok in njihovo celostno doživljjanje umetnosti.

V učnih načrtih vseh osnovnošolskih predmetov je posebno poglavje namenjeno medpredmetnim povezavam. Pri glasbeni umetnosti medpredmetnost izhaja iz nevroznanstvenih ugotovitev, ki pri glasbenih dejavnostih potrjujejo celostno učenje ob kompleksni aktivaciji in delovanju obeh možganskih hemisfer. Barbara Sicherl Kafol je tokom let posvetila vrsto prispevkov kompleksni razsežnosti medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmeti. V monografiji se s soavtoricama Barbaro Podvršič in Majo Skrbe Dimec usmerja v obravnavo medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti s predmetom spoznavanje okolja v prvem triletju osnovne šole (»Interdisciplinarity of Music Education and Natural and Social Sciences in Slovene Basic Education«). Realizacija medpredmetnega povezovanja je bila preučena med 90 raz-

rednimi učitelji. Rezultati so pokazali, da učitelji medpredmetno povezovanje obeh predmetov načrtujejo predvsem na ravni dnevnih priprav, da ga udejanja jo pri vseh oblikah izvajanja pouka (redni pouk, dnevi dejavnosti, šola v naravi, projekti) in da zaznavajo pomanjkanje ustreznih didaktičnih gradiv. Pri učencih se pozitivni učinki medpredmetnega povezovanja kažejo v njihovi motiviranosti, aktivnem sodelovanju, ustvarjalnosti in samostojnosti v učnih procesih.

Bojan Kovačič in Anja Šplinder obravnavata vključevanje glasbenih vsebin v pouk tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole (»The Inclusion of Musical Content in Foreign Language Lessons in Primary Education«). Tudi v tem primeru so bili v raziskavo vključeni učitelji, ki poučujejo tuj jezik ($N = 129$). Rezultati so pokazali, da je vključevanje ciljev, vsebin in učnih metod s področja glasbene umetnosti pogosteje v prvem triletju osnovne šole.

Bojan Kovačič in Črtomir Matejko preučujeta gibanje in ples z vidika fizične aktivnosti otrok med glasbenim udejstvovanjem med glasbeno nadarjenimi osnovnošolci v starosti šestih do desetih let (»Movement and Dance in the Context of Slovenian Musically Talented Pupils«). Raziskovala sta njihovo gibalno-plesno estetsko izražanje, gibalno-plesne sposobnosti in komunikacijo z občinstvom. Ekstrahirani faktor *gibanje in ples* sta preverjala v povezavi s spolom in starostjo glasbeno nadarjenih osnovnošolcev. Rezultati so na vseh treh področjih – gibalno-plesnem estetskem izražanju, gibalno-plesnih sposobnostih in komunikaciji z občinstvom – pokazali statistično značilne razlike v prid deklicam. Med različno starimi glasbeno nadarjenimi osnovnošolci pa statistično značilnih razlik ni bilo na nobenem od navedenih področij.

Povezovanje med umetnostnimi področji je Konstanco Zalar vodilo k raziskovanju, kako povezanost poezije prostega verza, glasbene ustvarjalnosti in dramatizacije gradi interdisciplinarni pristop k učenju skozi umetnost (»Free Verse Poetry and Music Making«). V monografiji je to edini prispevek s področja kvalitativnih raziskav, in sicer v kombinaciji multiple študije primera in fenomenološke raziskave. V raziskavi sta sodelovali dve skupini učencev, starih od sedem do devet let. V prvi skupini je bilo 12 učencev, ki so v glasbeni šoli obiskovali Orffovo skupino kot izbirni predmet. V drugi skupini je bilo 18 učencev, ki so obiskovali popoldansko interesno dejavnost po končanem pouku na eni izmed mestnih osnovnih šol.

Medpredmetno povezovanje inštrumenta in nauka o glasbi v glasbeni šoli je tema, ki jo obravnavata Katarina Zadnik (»Cross-Curricular Connections between Instrument and Music Theory in Slovenian Music Schools«). Za mednarodno javnost je pomembna tudi zato, ker predstavlja tako osnovne značilnosti izvajanja predmetnika v programu *Glasba*, dosedanje raziskave na področju medpredmetnega povezovanja in vpetost slednjega v učne procese pri nauku o glasbi in solfeggiu (skupinski pouk) ter pri pouku inštrumenta (individualni pouk). Avtorica medpredmetno povezovanje v glasbeni šoli primerja z osnovnošolskim medpredmetnim povezovanjem. Ugotavlja, da je v glas-

benih šolah medpredmetnost udejanjena predvsem z vidika učnih vsebin in pojmov, primanjkljaj pa se kaže na ravni procesov učenja. Podrobnejše analizira dejavnostni področji solfeggio in ustvarjanje, ki sta ciljno, procesno in glasbenorazvojno vključeni v vse učne načrte. V glasbeni šoli bi morali pri medpredmetnem povezovanju uporabljati ustrezne didaktične pristope in učne strategije. Pri učencih bi morali tudi z vidika medpredmetnega povezovanja razvijati kritično vrednotenje in reflektiranje učnih procesov, ki vodijo k razvoju in uporabi funkcionalne glasbene pismenosti.

Interdisciplinarne povezave so aktualne tudi za učne procese v srednješolskem in visokošolskem izobraževanju. Vedno večji pomen dobivajo tudi na podiplomskem študiju in predstavljajo izhodišče številnih projektov. Želimo si, da bi predstavljeni monografiji sledilo njeno nadaljevanje, v katerem bi prispevki segli tudi na navedena področja.

FOSTERING MUSICAL CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL

JELENA MARTINOVÍC BOGOJEVIĆ
University of Montenegro, Academy of Music
jelena.bo@ucg.ac.me

Mentorica: izr. prof. dr. Branka Rotar Pance
Zagovor: 25. 1. 2021 na Akademiji za glasbo UL

Doktorska disertacija z naslovom *Spodbujanje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli (Fostering Musical Creativity in Primary School)* raziskuje uresničevanje in pomen glasbene ustvarjalnosti pri pouku glasbene kulture/glasbene umetnosti v osnovnošolskem izobraževanju v Črni gori in Sloveniji. Kontekst raziskave je bil določen na podlagi komparativne analize učnih načrtov, med katero so bile ugotovljene številne podobnosti obeh izobraževalnih sistemov. Najpomembnejši skupni značilnosti sta struktturna razdeljenost osnovnošolskega izobraževanja na tri vzgojno-izobraževalna obdobja in koncept glasbenega pouka s tremi temeljnimi glasbenimi dejavnostmi: izvajanjem, poslušanjem in ustvarjanjem.

Korenine teh podobnosti segajo v leto 2001, ko se je v Črni gori začela obsežna reforma izobraževalnega sistema, ki se je močno opirala na slovenske izkušnje. Implementacija postopnega prehoda z osemletne na devetletno osnovno šolo se je začela v šolskem letu 2004/2005. Metodologija oblikovanja učnega načrta za predmet Glasbena kultura v osnovni šoli je nastala v sodelovanju med črnogorskimi in slovenskimi strokovnjaki. Čeprav je *ustvarjanje* opredeljeno kot ena izmed dejavnosti v vseh prejšnjih predmetnih učnih načrtih predmeta Glasbena kultura (*Predmetni program Muzička kultura*, 2003; 2011; 2013; 2017), doslej še ni bilo izvedene raziskave o tem, v kolikšni meri je ta glasbena dejavnost zaživela v črnogorski osnovnošolski praksi. Raziskave o uresničevanju *ustvarjanja* kot glasbene dejavnosti v slovenskem splošnem šolstvu potekajo sporadično (e. g. Črinovič Rozman, 2009; Oblak, 1987; Rotar Pance in Igličar, 2017), zato je ta tema še vedno pomembna in aktualna. Eden od glavnih ciljev disertacije je bil preučiti stališča in izkušnje učiteljev obeh držav o udejanjanju glasbene ustvarjalnosti pri pouku.

Oblakova (1987) je v svoji disertaciji potrdila, da je spodbujanje glasbene ustvarjalnosti pomembno za otrokov ustvarjalni in celostni razvoj pa tudi potrebo po nenehnem razvoju novih učnih metod. Z lastnim raziskovalnim delom je znanstveno utemeljila inovativne spremembe, ki so zaživele v slovenskem šolstvu skozi rezultate njenega *eksperimentalnega pouka*, ki je imel daljnosežen vpliv na razvoj glasbene pedagogike v Sloveniji. Od takrat do danes se v Sloveniji razvijajo učne metode, učbeniki in didaktična literatura, v katerih glasbena ustvarjalnost vzbuja veliko pozornosti. V zadnjem desetletju je

glasbena ustvarjalnost v slovenskem splošnem šolstvu dobila pomembno oporo v *Slovenski glasbeni olimpijadi* (Rotar Pance, 2015; 2018; Rotar Pance in Igličar, 2017), manifestaciji, ki spodbuja glasbeno talentirane učence k pridobivanju prvih skladateljskih izkušenj.

Teoretični del disertacije tvorijo štiri poglavja. Uvodnemu poglavju sledi poglavje z naslovom »Explanation of Creativity« (sl. »Razlaga ustvarjalnosti«), ki vsebuje pregled interpretacij in opredelitev pojma ustvarjalnosti, in sicer od zgodnjih mistifikacij do znanstvenih razprav, ki so intenzivno potekale od druge polovice dvajsetega stoletja do danes (e. g. Albert in Runco, 1999; Amabile, 1983; 1996; 2003; Csikszentmihalyi, 1990; 1996; 1999; 2006; Gläveanu, 2010; Gläveanu in Kaufman, 2019; Runco in Jaeger, 2012; Simonton, 1999; Sternberg, 1999; 2003). Predstavljenе so najpomembnejše raziskave, razlage ustvarjalnega procesa in ustvarjalnega produkta ter načini, kako ustvarjalnost spodbujati v izobraževanju. Specifike ustvarjalnih procesov, ki sestavljajo glasbeno ustvarjalnost, so predstavljene v tretjem poglavju »Explanations of Musical Creativity« (»Razlage glasbene ustvarjalnosti«) s presekom multidisciplinarnih in interdisciplinarnih raziskav, predvsem na področju glasbene psihologije in glasbene pedagogike (e. g., Biasutti, 2012; Deliège in Wiggins, 2006; Gabora, 2016; Habe, 2010; Lehmann, Sloboda in Woody, 2007; Sloboda, 1985; 2001; 2005). Otroško glasbeno ustvarjanje ima posebne značilnosti, ki se odražajo na različne načine, kar je odvisno od otrokove starosti in glasbenih dražljajev, ki ga obdajajo. Otroci ne ustvarjajo iz nič (Chevalier, 1995). Znanstveniki so njihovo naravno potrebo po glasbenem izražanju preučevali od spontanih melodij, ki jih otroci ustvarjajo v zgodnjem otroštву, do načinov ustvarjanja večjih glasbenih celot v srednjem in pozнем otroštvu (Chevalier, 1995; Kratus, 1989; 1995; Moog, 1976; Moorhead in Pond, 1941; Cloud, 1987; 2000; 2001; Reinhardt, 1990; Rotar Pance in Igličar, 2017; Swanwick in Tillman, 1986; Young, 2002). Sodobna glasbena pedagogika glasbeno ustvarjalnost raziskuje z novimi pristopi, ki posledično vodijo do izboljšav učnih načrtov (Burnard, 2006; Campbell, 2010; Hickey, 2009; Odena, 2016; Sundin, 2007; Webster, 2002). Podrobnejši pregled, v katerem so predstavljene nekatere najpomembnejše teorije, npr. konstruktivistična teorija v glasbeni vzgoji, je podan v četrtem poglavju »Creativity in Music Education« (»Ustvarjalnost v glasbenem izobraževanju«) (Abramo in Reydols, 2015; Burnard in Murphy, 2017; Jordan in Carlile, 2013; Koutsoupidou, 2008; Oblak, 1987; 2000; 2001; Odena, 2016; Pesek, 1997; Rotar Pance, 2015, 2018; Sullivan in Willingham, 2002). Vsebina petega poglavja »Music Education in Primary School« (»Glasbena vzgoja v osnovni šoli«) vključuje širši, evropski kontekst in specifične primerjalne analize učnih načrtov za predmeta Glasbena kultura v Črni gori (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017) in Glasbena umetnost v Sloveniji (*Učni načrt Glasbena vzgoja*, 2011). Poglavlje vsebuje tudi pregled interdisciplinarnih povezav, integrativnega poučevanja, uporabe sodobnih tehnologij in vloge učiteljev pri spodbujanju glasbene ustvarjalnosti.

Empirični del je sestavljen iz dveh delov, predstavljenih v šestem in sedmem poglavju. V šestem poglavju so predstavljeni rezultati deskriptivne in kavzalno neeksperimentalne empirične raziskave, v kateri smo preučevali stališča in izkušnje učiteljev o glasbeni ustvarjalnosti v osnovnih šolah v Črni gori in Sloveniji ($N = 154$). Kot raziskovalni inštrument je bil uporabljen anketni vprašalnik z ustreznimi merskimi karakteristikami. Raziskovalni rezultati so predstavljeni v treh sklopih: odnos učiteljev do glasbene ustvarjalnosti, načini urešnicanja glasbene ustvarjalnosti v praksi in učiteljeve kompetence. Rezultati so potrdili krovno hipotezo, da učitelji v svoji praksi namenjajo manj pozornosti ustvarjanju v primerjavi z izvajanjem in s poslušanjem glasbe. Pokazali so, da slovenski učitelji uresničujejo več ustvarjalnih dejavnosti v *glasbi* kot črnogorski. Le-ti večino ustvarjalnih nalog uresničujejo skozi prenos glasbenih izkušenj in doživetij v druge medije (likovno izražanje, besedno izražanje). Oteževalni okoliščini, ki lahko vplivata na uresničevanje glasbene ustvarjalnosti pri pouku, sta za obe skupini anketirancev identični: nezadostno število ur in veliko število učencev v razredu. Slovenski učitelji so kot oteževalno okoliščino navajali tudi preobsežen učni načrt predmeta, črnogorski učitelji pa pomanjkanje didaktične literature in učnih sredstev ter nezainteresiranost učencev za ustvarjanje. Učitelji obeh držav menijo, da so učenci ustvarjalno najproduktivnejši v drugem triletju osnovne šole. Ob pregledu kompetenc črnogorskih in slovenskih učiteljev je bilo ugotovljeno, da visoko ocenjujejo lastno obvladanje vseh izvedbenih faz pri vodenju glasbenih ustvarjalnih dejavnosti, da se prepoznavajo kot ustvarjalne osebe in da v veliki meri udejanjajo glasbeno ustvarjalnost pri lastnih izvenšolskih dejavnostih. Črnogorski in slovenski učitelji menijo, da med študijem niso pridobili dovolj znanj in veščin na področju glasbene ustvarjalnosti. Slovenski učitelji so s programi stalnega strokovnega izpolnjevanja bolj zadovoljni kot črnogorski. Slovenski učitelji ocenjujejo, da jim tovrstni programi omogočajo pridobitev potrebnih znanj in veščin na področju vodenja ustvarjalnih dejavnosti učencev. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije je pri delu učiteljev prisotna na različne načine. Slovenski učitelji nimajo enotnega mnenja o tem, ali uporaba sodobne tehnologije spodbuja glasbeno ustvarjalnost učencev.

Raziskovalni rezultati omogočajo celovit pogled na glasbenoizobraževalni kontekst v osnovni šoli in odpirajo pot nadaljnjam raziskavam. Nakazujejo tudi možnosti za spremembe in izboljšave tako učnih načrtov kot tudi programov za izobraževanje učiteljev glasbe. Izražajo tudi potrebo po zagotavljanju pogojev, ki bodo omogočili boljšo realizacijo ustvarjanja kot temeljne glasbene dejavnosti v osnovni šoli.

V sedmem poglavju je predstavljen drugi del empirične raziskave. Izveden je bil kot akcijska raziskava, ki je potekala v šolskem letu 2017/2018 v enem od petih razredov izbrane osnovne šole v Črni gori. Raziskava, v katero je bilo vključenih 30 učencev, je potekla v dveh ciklih. V sklopu raziskave je bilo izvedenih šestnajst ur pouka pri predmetu Glasbena kultura, pri katerih se je

glasbena ustvarjalnost učencev spodbujala z različnimi dejavnostmi. Na osnovi kvalitativne analize podatkov so bile opredeljene naslednje kategorije: razumevanje glasbenega znanja, razvijanje glasbenih veščin, učenje skozi reševanje problemov, razvijanje kritičnega mišljenja, kolaborativna ustvarjalnost s podkategorijami vloga učitelja, motivacija in integrativno poučevanje. Pridobljeno znanje učencev se je gibalo od intuitivnega do konceptualnega (Kachub in Smith, 2009): Postopnost je bila dosežena z dejavnostmi, ki so otroku pozname (Burnard, 2006), kot sta oblikovanje gibov in raziskovanje instrumentov. Vključene so bile tudi kompleksnejše dejavnosti, npr. ustvarjanje zvočnih slik, oblikovanje melodije na dano besedilo in ustvarjanje javne predstave, za katero so učenci sami izbrali ustvarjalne produkte. V prvem ciklu akcijske raziskave sta bila raziskovalec in razredni učitelj usmerjena v ustvarjalni proces, ki ustreza kategoriji »mini c« ustvarjalnosti. V drugem ciklu je bil poudarek tudi na ustvarjalnem produktu, ki ga lahko štejemo za prehod k spodbujanju »male c« ustvarjalnosti (Kaufman in Beghetto, 2009). Predstavljeni raziskovalni rezultati spodbujajo implementacijo pristopov h glasbeni ustvarjalnosti v vsakdanjo pedagoško praks ter vključitev novih učnih metod v pouk. Raziskava je pokazala, da pridobljeno znanje in razvoj glasbenih spremnosti pozitivno vpliva na uspešnost ustvarjalnega procesa, prav tako pa so povratne informacije učencev prispevale k boljšemu sodelovanju učitelja z učenci. V drugem ciklu je bil razviden razvoj kritičnega mišljenja pri učencih. Občasno integrativno poučevanje v kombinaciji z različnimi predmeti se je izkazalo kot učinkovita oblika pouka, ki pozitivno vpliva na motivacijo učencev in učiteljev, vključenih v integrativno poučevanje. Tak pristop omogoča premostitev siceršnje časovne omejitve pouka na 45 minut, kar pogosto ni dovolj za prehod skozi vse faze ustvarjalnega procesa. Integrativno poučevanje nikakor ne sme biti prevladujoče v zvezi z ločeno realizacijo pouka glasbe. To je le ena izmed oblik, ki se uporablja, kadar integracija vodi v širitev že pridobljenega glasbenega znanja in spodbuja konstruktivistični ter holistični način učenja. Manifestiranje glasbene izkušnje z umetniškimi sredstvi je pokazalo, da učenci ustvarjajo likovne upodobitve predvajane glasbe tako, da v njih lahko opazimo glasbeni pomen. Glasba je kot stimulus spodbudila likovno ustvarjalnost učencev pri kreiranju abstraktnih in polikromnih izdelkov.

Na začetku in na koncu raziskave je bil uporabljen Webstrov test *merjenje ustvarjalnega mišljenja v glasbi* (angl. *Measure of Creative Thinking in Music*, MCTM – II, 1994), ki meri štiri dejavnike ustvarjalnega mišljenja v glasbi: glasbeno ekstenzivnost (GE), glasbeno fleksibilnost (GF), glasbeno originalnost (GO) in glasbeno sintakso (GS). Rezultati meritev so pokazali, da so učenci, spodbujeni h glasbenemu ustvarjanju, znatno napredovali pri treh dejavnikih od štirih: najbolj v glasbeni fleksibilnosti (GF), nato v glasbeni sintaksi (GS) in nekoliko manj v glasbeni originalnosti (GO).

SPODBUJANJE GLASBENE USTVARJALNOSTI V OSNOVNI ŠOLI

Mentor: Assoc. Prof. Branka Rotar Pance PhD.

Public defence: 25st January 2021

Abstract of doctoral thesis

The doctoral dissertation entitled *Fostering Musical Creativity in Primary School* (sl. *Spodbujanje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli*) explores the encouragement, realisation and importance of musical creativity in primary school general education. The context of the research is the teaching of music in the educational systems of the two countries, Montenegro and Slovenia, defined on the basis of a comparative analysis of the two curricula, during which numerous similarities were noticed. The most important ones refer to the structure of the nine-year primary school, divided into three three-year cycles, as well as to the concept of teaching music, which is realised through three musical activities: performing, listening and creating.

The roots of these similarities date back to 2001, when a comprehensive reform of the education system in Montenegro began, which relied heavily on Slovenia's educational experience. The methodology for creating the programme for the subject Music culture was, then, created in cooperation with Montenegrin and Slovenian experts. Although creation had been defined in all previous course programmes (*Course programme Music culture*, 2003; 2011; 2013; 2017), there has been no research on how much this activity has taken root in the practice of Montenegrin primary schools. Research on encouraging musical creativity in Slovenian primary education has been sporadically conducted (e.g., Črčinović Rozman, 2009; Oblak, 1987; Rotar Pance & Igličar, 2017), so this topic is still relevant for further research. One of the main goals of the dissertation was to establish to what extent and in what way the creation, as a programme-defined musical activity, is realised in the regular teaching of music in Montenegro and Slovenia by examining the experience and attitudes of teachers.

B. Oblak (1987) confirmed in her dissertation that the promotion of musical creativity is important for children's creative and holistic development, as well as the need for continuous development of new learning methods. With her own research work, she scientifically substantiated the innovative changes that came to life in Slovenian education through the results of her experimental teaching, which had a far-reaching impact on the development of music pedagogy in Slovenia. From then until today, teaching methods, textbooks and didactic literature have been developed in Slovenia, in which musical creativity attracts a lot of attention. In the last decade, musical creativity in Slovenian general education has gained significant support in the *Slovene Music Olympiad* (Rotar Pance, 2015; 2018; Rotar Pance & Igličar, 2017), a manifesta-

tion that encourages musically talented pupils to gain their first compositional experience.

In order to have a more comprehensive and deeper understanding of the practice and the possibility of systematically realising creative musical activities within regular classes, in real school conditions, a qualitative pedagogical research was conducted with one fifth grade class within the Montenegrin educational system. The methodology of action research was applied, which proved to be effective in contemporary music pedagogy in order to have a greater impact of research on changing of the teaching practice (Bačlija Sušić, 2012; Conway & Borst, 2001; Hartwing, 2014; Holcar Brunauer, 2013; Laprise, 2017; Pucihar, 2016; Rusinek, 2016; Veloso & Carvalho, 2016). The allowed pluralism of methods provided the possibility of analysing a large number of collected data from several sources, in order to better understand the possibilities of encouraging musical creativity and to understand the effects that this activity exercised on pupils. As part of the action research, Webster's (1994) test *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM – II) was applied at the beginning and end of the research process, which measured four factors: musical extensiveness (ME), musical flexibility (MF), musical originality (MO) and musical syntax (MS).

Empirical research relies on theories of musical creativity, presented in the theoretical part of the dissertation, which consists of four chapters: Explanation of creativity, Explanations of musical creativity, Creativity in music education and Music education in primary school. The chapters contain the most significant theories on creativity, a phenomenon that has been intensively researched in psychology from the second half of the 20th century to the present day (Albert & Runco, 1999; Amabile, 1983; 1996; 2003; Csikszentmihalyi, 1990; 1996; 1999; 2006; Glăveanu, 2010; Glăveanu & Kaufman, 2019; Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 1999; Sternberg, 1999; 2003). The specificities of musical creativity, as a domain of a certain construct, are presented from the analysis of the process of music formation to the presentation of research on the characteristics of children's musical creation (e.g. Chevalier, 1995; Kratus, 1989, 1995; Moog, 1976; Moorhead & Pond, 1941; Oblak, 1987; 2000; 2001; Reinhardt, 1990; Swanwick & Tillman, 1986; Young, 2002).

Intensive research over the past decade has led to a clearer definition of the term musical creativity in music education. The need to modify and redefine the Western European music educational concept means, above all, providing opportunities for each child to experience their own creative experience, from spontaneous exploration of sounds to generating musical ideas into meaningful musical wholes (Abramo & Reynolds, 2015; Burnard & Murphy, 2017; Jordan & Carlile, 2013; Koutsoupidou, 2008; Oblak, 1987; 2000; 2001; Odena, 2016; Pesek, 1997; Sullivan & Willingham, 2002). This opportunity was given to primary school pupils in Montenegro and Slovenia, through programme-defined creative activities, which were presented through a compar-

ative analysis of course programmes. The theoretical part also points out the following: the application of constructivist theory in music education, interdisciplinary connections and integrative teaching, as well as the application of modern information and communication technologies that are becoming an important tool for encouraging creative music processes in music education. The impetus for the research was, also, provided by contemporary reflections on the importance of practice in a certain socio-cultural context (McPherson et al., 2012).

The empirical part of the doctoral dissertation is presented in the sixth and seventh chapters. The sixth chapter contains the results of a quantitative empirical pedagogical research in which the attitudes and experiences of teachers on musical creativity in primary schools in Montenegro and Slovenia were examined ($N = 154$).

The results show that there are differences in achieving the goals of musical creativity between Montenegrin and Slovenian teachers. Slovenian teachers achieve more goals in the field of creativity in music, while Montenegrin teachers realise more verbal and artistic expression of musical experience, achieving a higher degree of intercourse connection. As aggravating circumstances, teachers in Slovenia see, above all, an excessive course programme, while Montenegrin teachers state the lack of didactic literature, tools for work, but also the lack of interest of pupils in creation. According to the teachers, pupils are the most creatively productive in the second three-year educational cycle. In the realisation of tasks, a significantly higher percentage of teachers pay more attention to the creative process in relation to the creative product. Teachers perceive themselves as creative people, both at school and outside, which confirms their involvement in various musical activities. Teachers highly value their mastery of all stages of the implementation of creation in teaching practice. The research also examined the competencies of teachers in the field of musical creativity, so both groups of respondents believe that they have not acquired a high level of knowledge and skills in the field of musical creativity during their studies, and that licensed professional development programs in both countries contain elements of musical creativity. Slovenian teachers, unlike Montenegrin ones, highly value the knowledge and skills they acquire within these programmes. The use of modern information and communication technologies (ICT) is used equally in both countries, with Slovenian teachers in this research being divided on whether or not technology encourages creativity. Research of attitudes and experiences of music teachers can, in addition to scientific contribution, provide a deeper picture of the situation in teaching practice, provide significant insights in future curriculum improvement, both in primary schools and higher education music institutions, in order to strengthen the competencies of future music teachers.

The seventh chapter presents a qualitative empirical pedagogical research, conducted as an action research during the 2017/2018 school year with one

fifth grade class ($N = 30$) in one primary school in Montenegro. The research was conducted in two cycles, determined according to school semesters. Action research shows that, in a clearly defined school framework, it is possible to intensively realise creation as a musical activity, while overcoming certain limitations, through clearly designed methodological procedures in the realisation of a wide range of tasks. Some of the strategies that can be applied are: group form of work in most activities, encouraging a constructivist way of learning and the implementation of integrative teaching as an upgrade to the acquired knowledge that achieves a holistic approach in music education. At the end of the research, relational coding was performed to establish the connection between the categories: acquisition of musical knowledge, development of musical skills, development of critical thinking, learning through problem solving, collaborative creativity, which highlighted the subcategory of teacher roles, and integrative teaching and motivation.

Measurement by Webster's (1994) MCTM – II test, demonstrates that teaching in which creativity was encouraged contributed to the development of three factors of creative thinking in music: musical flexibility, musical originality and musical syntax.

The dissertation aims to contribute to new knowledge of the importance of the child's own creative processes for the child's development, as well as to contribute to a deeper insight into the real state of practice, by examining attitudes about musical creativity, ways of realisation and competencies from the teacher's perspective.

ISSN 2712-3987

