



*glasbenopedagoški zbornik*

Akademije za glasbo v Ljubljani

♦  
*the journal of music education*

of the Academy of Music in Ljubljana

LETNIK 19, ZVEZEK 39

2023



glasbenopedagoški  
39 zbornik

*Glavna in odgovorna urednica • Editor-in-chief*

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

*Urednica številke • Issue Editor*

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

*Izvršni urednik in design • Executive Editor and Design*

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); Snjezana Dobrota, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu (HR); Rūta Girdzijauskienė, Lithuanian Academy of Music and Theatre (LT); Sanja Kiš Žuvela, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu (HR); Darja Koter, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI); Gabriela Karin Konkol, Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk (PL); Tatjana Marković, Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti Beograd (RS); Andrej Misson, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI); Nicole Molumbly, 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 (slo.), Susan Cook (ang.)

*Prelom • Typesetting*

Primož Orešnik

UDK • UDC

Mojca Novak

*Izdala in založila • Published by*

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

Kongresni trg 1, 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 2023

ISSN 2712-3987 (spletna izdaja)

DOI: [https://doi.org/10.26493/2712-3987.19\(39\)](https://doi.org/10.26493/2712-3987.19(39))

© 2023 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 podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije s sredstvi državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.





*glasbenopedagoški zbornik*

Akademije za glasbo v Ljubljani



*the journal of music education*

of the Academy of Music in Ljubljana

LETNIK 19, ZVEZEK 39

2023



## KAZALO • CONTENTS

---

- Branka Rotar Pance*
- 9** Uvodnik  
*Editorial*
- Katarina Zadnik, Katarina Habe, Saška Rakef, Katarina Kompan Erzar*
- 11** Doživljanje radiofonskih pravljič pri predšolskih otrocih  
*Preschool Children's Experience of Radio Fairy Tales*
- Natalija Šimunovič, Katarina Habe*
- 35** Vzводи identitetnega zorenja v glasbenem izobraževanju  
*Levers of Identity Maturation in Music School*
- Stanka Dokuzova*
- 63** Didaktična literatura za violino Dušana Vodiška: prepoznavnost in uporaba med učitelji violine ter viole v glasbenih šolah v Sloveniji  
*Pedagogical Literature for Violin by Dušan Vodišek: Recognition and Use among Violin and Viola Teachers in Music Schools in Slovenia*
- Marina Novak*
- 83** Značilnost ocenjevanja pri individualnem pouku inštrumenta v glasbenih šolah  
*Assessment Characteristic in the Individual Teaching of Music Instruments in Music Schools*
- Erik Šmid*
- 105** Vpliv osebnostnih lastnosti na vlogo zborovodje  
*The Influence of Personality Traits on the Role of a Choir Director*
- Karolina Šantl Zupan*
- 115** Interakcija med umetnostjo in znanostjo – razhajanja in približevanje  
*Interaction between Art and Science – Divergences and Convergences*
- Brigita Vilč, Renata Martinec, Damir Mibolič*
- 127** The Effects of Music Listening on Pain Perception and Coping with Breast Cancer  
*Vpliv poslušanja glasbe na zaznavanje bolečine in spoprijemanje z rakom dojke*

*Claudia Knabe*

**I43** Prepletanje funkcionalnega in psihoterapevtskega vidika v glasbeni terapiji z osebami s težkimi motnjami v razvoju

*Intertwining of Functional and Psychotherapeutic Orientation in Music Therapy with People with Severe Disabilities*



## UVODNIK EDITORIAL

---

BRANKA ROTAR PANCE  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si

Glasbena pedagogika samostojno in v interdisciplinarnih povezavah raziskuje številna tematska področja, povezana s formalnim, z neformalnim in informalnim učenjem glasbe. Tudi z vidika različnih življenjskih obdobj, človekovih aktivnosti in okoliščin odpira nova raziskovalna vprašanja ter raziskuje specifična tematska področja. Glasbena pedagogika je stičišče med umetnostjo in znanostjo, na katerem se srečujeta področji glasbene umetnosti in edukacijskih ved. To stičišče spodbuja in omogoča uporabo različnih ter hkrati skrbno izbranih metodoloških pristopov pri raziskovalnem delu. Bralec bo tako v 39. zvezku revije našel pestro paleto glasbenopedagoških in interdisciplinarnih prispevkov domačih ter tujih avtorjev, ki so preučevali izbrane teme v različnih populacijah ljudi, od predšolskega obdobja pa do odraslosti.

Z vprašanjem doživljanja radiofonskih pravljič pri predšolskih otrocih so se ukvarjale Katarina Zadnik, Katarina Habe, Saška Rakef in Katarina Kompan Erzar. Natalija Šimunovič je skupaj s Katarino Habe preučevala vzvode identitetnega zorenja v glasbenem izobraževanju. Na področje glasbenega šolstva segata tudi prispevka Stanke Dokuzove in Marine Novak. Dokuzova raziskuje didaktično literaturo za violino Dušana Vodiška, njeno prepoznavnost in uporabo med učitelji violine ter viole v glasbenih šolah v Sloveniji. Značilnosti ocenjevanja pri individualnem pouku instrumenta v hrvaškem osnovnem in srednjem glasbenem šolstvu raziskuje Marina Novak, pri čemer se osredinja na stališča in pristope ocenjevanja med učitelji flavte.

Področje zborovodstva je bilo doslej v reviji obravnavano le enkrat, in sicer z vidika pevskega zbora kot dejavnika izgradnje socialnega kapitala na univerzah v Litvi. Erik Šmid v 39. zvezku zapolnjuje vrzel na tem področju s prispevkom o vplivu osebnostnih lastnosti na vlogo zborovodje. Tematsko prvenstven je prispevek Karoline Šantl Zupan, ki razmišlja o interakciji med glasbeno umetnostjo in znanostjo, o tem, v čem vidi razhajanja in približevanja obeh področij. Spodbudil ga je zelo dolg proces akreditacije tretjestopenjskega interdisciplinarnega doktorskega študijskega programa Umetnost, ki se je uspešno zaključil leta 2023. Doktorski študij na področju umetnosti bodo na Univerzi v Ljubljani izvajale vse tri umetniške akademije, Akademija za glasbo UL, Akademija za likovno umetnost in oblikovanje UL ter Akademija za gledališče,

radio, film in televizijo UL, v sodelovanju s Fakulteto za arhitekturo UL, Biotehniško fakulteto UL in Naravoslovnotehniško fakulteto UL. Študentom, ki se bodo v doktorski študijski program Umetnost prvič vpisali v študijskem letu 2024/25, bo omogočal izobraževanje na naslednjih umetniških področjih: glasba, likovna umetnost, oblikovanje, gledališče, radio, film, televizija, krajinska arhitektura, arhitektura ter oblikovanje tekstilij in oblačil. V prihodnosti torej lahko pričakujemo, da se bo glasbena pedagogika kot samostojno znanstveno področje interdisciplinarno povezovala tudi z raziskovalnimi področji znotraj doktorskega študijskega programa Umetnost.

Za revijo novo in hkrati zelo aktualno tematiko odpira prispevek Brigite Vilč, Renate Martinec in Damirja Miholića z naslovom »The Influence of Music Listening on Pain Perception and Coping with Breast Cancer« (Vpliv poslušanja glasbe na zaznavanje bolečine in spoprijemanje z rakom dojke). Glasba ima terapevtsko vlogo pri delu z različnimi ranljivimi skupinami ljudi in v Sloveniji zdaj lahko govorimo o razvoju muzikoterapije kot znanstvene discipline. Prvi prispevek na tem področju je delo Claudie Knabe, ki je konec leta 2023 na Akademiji za glasbo UL ubranila doktorsko disertacijo *Prepletanje funkcionalnega in psihoterapevtskega vidika v glasbeni terapiji z osebami s težkimi motnjami v razvoju* (mentorica doc. dr. Katarina Habe), v reviji pa je objavljen izvleček slednje.

DOŽIVLJANJE RADIOFONSKIH PRAVLJIC  
PRI PREDŠOLSКИH OTROCIH  
*PRESCHOOL CHILDREN'S EXPERIENCE OF RADIO FAIRY TALES*

---

KATARINA ZADNIK

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Katarina.Zadnik@ag.uni-lj.si

KATARINA HABE

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Katarina.Habe@ag.uni-lj.si

SAŠKA RAKEF

Radio Slovenija  
sasa.rakefperko@rtvslo.si

KATARINA KOMPAN ERZAR

Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta  
LiaKatarina.KompanErzar@teof.uni-lj.si

*Izvleček:* Namen raziskave je bil evalvirati doživljanje otrok ob poslušanju treh namensko ustvarjenih radiofonskih iger za predšolske otroke v okviru projekta B-AIR. Ugotavljalo se je, kaj pri predšolskih otrocih pri poslušanju radiofonskih iger najbolj pritegne njihovo pozornost in spodbudi čustveni odziv ter kako posamezni elementi (govor, zvok, glasba) posamezno in v prepletu vplivajo na otrokovo doživljanje ter zapornitev vsebine. Preučevalo se je, na kakšen način petletniki najlažje izrazijo svoje doživljanje ob poslušanju radiofonskih iger. V raziskavi je sodelovalo 54 petletnih vrtčevskih otrok. Rezultati kvalitativne raziskave, pridobljeni s triangulacijo podatkov (otroška risba, intervju z otroki, anekdotski zapisi opazovalcev), kažejo, da sta ritem in dialoškost pravljice ključnega pomena za ohranjanje otrokove pozornosti, enakovredna prepletenost vseh radiofonskih gradnikov pa vpliva na globlje doživljanje. Poslušanje radiofonskih del je za otroka zahtevno, treba je zagotoviti predhodno pripravljen in varen prostor ter stik z odraslim. Otroška risba je najprimernejši medij za evalvacijo zvočnega doživljanja petletnikov.

*Ključne besede:* doživljanje, petletniki, poslušanje, radiofonski gradniki, radiofonske pravljice

*Abstract:* The purpose of the research was to evaluate the experiences of children while listening to three purposefully created radio plays for preschoolers within the B-AIR project. We explored what aspects of radio plays captivate the attention of preschoolers and evoke emotional responses, as well as how individual elements (speech, sound, music)

independently and in combination influence a child's experience and memory of the content. We examined how five-year-olds most easily express their experiences when listening to radio plays. A total of 54 five-year-old preschool children participated in the study. Through the results of qualitative research, obtained through triangulation of data (children's drawings, interviews with children, anecdotal records from observers), we found that the rhythm and dialogues of the story are crucial for maintaining children's attention, and the equal intertwining of all radio play elements influences a deeper experience. Listening to radio plays is challenging for a child, and it is necessary to provide a prepared and safe space with contact with an adult. Children's drawings are the most suitable medium for evaluating the auditory experiences of five-year-olds.

*Keywords:* experience, five-year-olds, listening, radiophonic elements, radio fairy tales

**E**valvacija radiofonskih vsebin za otroke je poseben raziskovalni izziv, saj predšolski otroci svoje doživljanje izražajo bolj posredno, preko vedenja in neverbalno (Ritterfeld idr., 2005). Zato se večina raziskav na tem področju poslužuje kvalitativne metodologije, opazovanja vedenja in čustvenih odzivov, analize risbe, verbalni odgovori pa so zanimivejši zgolj z vidika prepoznavanja, kateri segmenti poslušanega gradiva se pojavljajo kasneje v otrokovem govoru, ali ponavlja določene besede, fraze, melodije, na kaj ga poslušan material asociira. Pri pregledu literature s področja radijskih iger/pravljič lahko opazimo, da primanjkuje raziskav, ki bi se osredotočile prav na radijsko igro/pravljičo kot obliko umetniške vsebine, ki lahko otroku omogoči celovito in bogato estetsko izkušnjo ter nagovarja njegovo senzitivnost na zvok v predšolskem obdobju (Samuelsson idr., 2013).

Razvojna nevroznanost vedno jasneje kaže, da je pomen estetske, sploh zvočne, izkušnje za otrokov razvoj več kot le preprost pripomoček za spodbujanje določenih spretnosti in veščin (Custodero in Johnson-Green, 2008). Ne gre le za to, da bi glasba krepila otrokove kognitivne in druge dosežke, temveč za razumevanje, da je celoten ustroj otrokove/človeške notranjosti, čustvenega sveta in doživljanja glasben, torej temelji na ritmu, uglašenosti, varnosti in melodični strukturi, ki jo prinaša glasbeno in zvočno ustrezno oblikovano okolje. Glasbenozvočna dela omogočajo dostop do tega notranjega sveta, do regulacije čustev ter do temeljev medosebnega povezovanja in stika (Malloch in Trevarthen, 2009).

Ko razmišljamo o radiofonskih delih za najmlajše, je pomembno odgovoriti na vprašanje, kaj ta dela prinašajo v otrokovo notranjost, kako otroka nagovarjajo in čemu služijo. Radiofonska tehnika ponuja ogromno tehničnih možnosti oblikovanja zvoka, ki jih prej še ni bilo in s katerimi lahko oblikujejo zvočno izkušnjo, ki je zelo kompleksna (Cuadrado idr., 2020).

Radijskoigrska umetnosti ima v slovenskem prostoru svojo dolgoletno tradicijo. Prva radijska igra za otroke, »Zvezdica zaspanka« pisatelja, režiserja in igralca Franeta Milčinskega – Ježka, je nastala v obdobju novoustanovljene-ga Radia Ljubljana (leta 1928). Po tem letu si je radijska igra za otroke ob radijski igri za odrasle utirala samostojno pot razvoja in se vse do 70. let 20. stoletja z dramaturško-estetskimi in drugimi lastnostmi izoblikovala v enakovredno radijskoigrsko umetniško zvrst, ki je požela veliko pozornosti v tedanjem jugoslovanskem in evropskem prostoru (Sajko, 2006). Terminološke opredelitve radijske igre niso strokovno poenotene, različne utemeljitve avtorjev odslkavajo specifične lastnosti te zvrsti in jo je zato zahtevno enoznačno opredeliti ter določiti. Radijskoigrska umetnosti je spoj več umetniških zvrsti. Ena temeljnih posebnosti radijske igre je, da nastane v dolgotrajnem ustvarjalnem kolektivnem procesu. Radijskoigrska umetnina je rezultat prepleta sodelovanja različnih specifičnih poklicnih profilov umetniških zvrsti, kot so avtor besedila, dramaturg, režiser, radijska tehnična ustvarjalna ekipa, igralci in programerji, ki na podlagi napisanega scenarija soprispevajo h končnemu ustvarjenemu zvočnemu dogodku (Mugerli Lavrenčič, 2019). Temeljno izrazilo radijskoigrske umetnosti je zvok, ki ima kot nosilec besede, glasbe, šumov in tišine izjemno pripovedno ter izpovedno moč. Radijskoigrska umetnina je zaradi odsotnosti medijske vizualnosti radia v celoti odvisna od radijske zvočnosti ali radiofonskosti in akustičnosti radia. Radijska zvočnost ali radiofonskost poslušalca neposredno nagovarja in spodbuja soustvarjanje dogajanja v njegovi domišljiji zaradi edine abstraktne prisotnosti zvoka oz. človeškega glasu. Funkcija akustičnosti radia se odraža v zvočnem upodabljanju predmetov, situacij in dogajanj v dejavni ter gibajoči se stvarnosti (Páez, 2022).

Po nemških zgledih, kjer je v 50. letih 20. stoletja radijskoigrska umetnost dosegla nesluten razcvet, je slovenski prostor prevzel, glede na dramaturške in oblikovne zakonitosti, poimenovanje dveh temeljnih tipov – klasične (tradicionalne) in eksperimentalne (nove) radijske igre. Temeljno sredstvo klasične oz. tradicionalne radijske igre je besedilo (beseda oz. govor), ki je na podlagi elektroakustičnih izraznih sredstev preoblikovano in preneseno v zvočni svet, glasba in šum pa podpirata dogajanje. Temeljna zakonitost eksperimentalne (nove) radijske igre se zrcali v integraciji izrazil govora, glasbe, šuma in tišine, ki z enakovrednim spojem vseh teh izrazil ob podpori tehničnih in akustičnih izraznih sredstev deluje kot akustična zvrst. Klasična radijska igra se bolj približuje literarni umetnosti, eksperimentalna radijska igra pa je bližje glasbeni (Páez, 2022; Sajko, 2006). Enotna in ključna specifična nastajanja radijskoigrske umetnosti je ustvarjanje z »zvočnim pogledom na svet« (Sajko, 2006, str. 13) in ne z vizualnim pristopom (Jan, 2018). Slovenska radijskoigrska umetnost razmejuje radijsko igro za odrasle in otroke (Sajko, 2006). Vsaka od teh

dveh kategorij zahteva poseben pristop ustvarjanja radijskoigrske umetnine. Pri ustvarjanju radijskih iger za otroke morajo avtorji poznati razvojne značilnosti slednjih in potrebe posameznih razvojnih obdobj.

V zadnjem obdobju se radijskoigrska umetnost za otroke sooča z nizko produkcijo ter s pomanjkanjem besedil za zvočno uprizoritev in poklicnega kadra (Páez, 2022). Mednarodni projekt B-AIR, ki poteka v sodelovanju devetih partnerskih organizacij iz sedmih evropskih držav pod vodstvom Radia Slovenija, raziskuje vlogo zvoka v razvoju človeka, od prenatalne faze dalje. Cilj interdisciplinarnega projekta je tudi ustvarjanje zvočne umetnosti za predšolske otroke in ranljive skupine na umetniškem spletnem radijskem kanalu, podprtem z inovativno tehnologijo. Tako projekt spodbuja nastajanje novih radijskih iger za otroke, ki so namenjene dojenčkom, malčkom in predšolskim otrokom.<sup>1</sup> Zaradi razvojnih razlik v omenjenih obdobjih na področju poslušanja smo se v pričujočem prispevku osredotočili na petletne otroke, ki so se jim predvajale tri novonastale radiofonske pravljice.

#### ZNAČILNOSTI POSLUŠANJA PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH

Poslušanje je opredeljeno kot proces strukturiranja zvokov in govora v umu kot rezultata slišanja, usmerjanja pozornosti ter razumevanja slišane (Brezovnik, 2014). Osmišljanje slišanih zvokov kot rezultat mentalnih procesov kaže, da je poslušanje aktivno in ustvarjalno dejanje (Cramer, 2004). Pri poslušanju posamezniki, še posebej otroci, niso pasivni sprejemniki, temveč kognitivno, čustveno in motorično aktivni sprejemniki (Karadžić, 2010). Spretnosti poslušanja predstavljajo kompleksen perceptivno-kognitiven fenomen, ki se jih začne otrok učiti v predšolskem obdobju s pomočjo poslušanja pravljic, njihovega ponavljanja in uporabe strategij zapomnitve (Visu-Petra idr., 2008). Če želimo, da predšolski otrok razume slušno gradivo, morata biti zvok in govor otrokom razumljiva in jasna ter primerna njihovi razvojni ravni (Özbay, 2009). Razvoj večine poslušanja ni zgolj spontan proces, temveč zahteva dobro načrtovanje v skladu z razvojnimi značilnostmi predšolskega otroka (Machado, 2010).

V predšolskem obdobju otrok zaznava ter se uči o zvočnem oz. glasbenem svetu z lastno aktivnostjo na podlagi senzornih in motoričnih procesov ter pozitivne čustvene naravnosti. Temeljni cilj poslušanja v predšolskem obdobju je vzbuditi radovednost in ohranjati zanimanje za poslušanje ter na tej podlagi razviti slušne zaznave in pozornost na zvok (Denac, 2008). Premišljena izbira zvočnega oz. glasbenega gradiva in sistematično načrtovanje poslušanja izbranih del bosta spodbudila veselje ter željo po poslušanju, ki bo lahko postopno prerasla v potrebo po poslušanju in poslušalske navade (Borota, 2013; Voglar, 1987). Borota (2013) poudarja nekatere potrebne pogoje za poslušanje. V prvi

1 O projektu B-AIR: <https://www.rtvsl.si/b-air/o-projektu-b-air/571260>.

vrsti je pomembna pripravljenost za poslušanje, ki podpira usmerjanje pozornosti na zvok in vzdrževanje dolgotrajnejše pozornosti. Ključen pri poslušanju je spomin oz. pomnjenje slišane, na usmerjanje pozornosti v zvok in kakovost poslušanja pa vplivajo tudi čustva in predsodki (Borota, 2013). Trstenjak (1981) navaja, da je doživljanje temeljno za sprejemanje in ustvarjanje katere koli umetnine. V predšolskem obdobju cilji poslušanja spodbujajo doživljanje, občutenje različnih razpoloženj in ustvarjalno izražanje doživetij na afektivni ravni.

Rosanda Sajko (2006) poudarja perceptivno neobremenjenost in odprtost za novo v predšolskem obdobju ter izpostavlja tipične lastnosti otroka v tem obdobju, kot so optimizem in zaupljivost, zvedavost in odkritosrčnost, pristranskost, občutljivost za lepoto, usmerjenost navzven, doživljanje kontinuiranosti dogajanja ter doživljanje tega trenutka *tukaj in zdaj*. Podobne ugotovitve izpostavlja tudi eden izmed treh teoretičnih pristopov pri preučevanju glasbenih preferenc. Razvojni pristop, ki predpostavlja kritična obdobja za razvoj glasbenih preferenc, poudarja, da so otroci v predšolskem obdobju v fazi *slušne odprtosti* (angl. *open earedness*) in tako dovzetni za raznolike glasbene stile (Le Blanc, 1991, v Hargreaves idr., 2006). Tudi Gordon (1990) izpostavlja proces akulturacije (angl. *acculturation*) v predšolskem obdobju, ki ga označujejo adaptacija, usvajanje in izgrajevanje zvočnih ter glasbenih vzorcev neke kulture v zvočnem/glasbenem spominu.

Na slovenskem vzorcu predšolskih otrok je bilo glede glasbenih preferenc otrok ugotovljeno, da po mnenju vzgojiteljic predšolski otroci najraje poslušajo otroško glasbo, ki jo izvajajo otroci, nato ljudsko glasbo v izvedbi otrok in odraslih. Sledijo ambientalna glasba (zvoki iz narave), klasična glasba, glasba drugih kultur in popularna slovenska glasba (Gabrovec, 2011). Olga Denac (2012) je ugotovila, da imajo otroci raje glasbene dejavnosti, pri katerih so lahko aktivni (gibanje ob glasbi, petje pesmi in igranje inštrumentov). Po drugi strani pa je njena raziskava nakazala, da je interes vrtčevskih otrok za glasbo v veliki meri pogojen z glasbenim interesom vzgojiteljic. Katarina Habe in Bratina (2018) sta na vzorcu pet- in šestletnikov ugotovila, da predšolski otroci pozitivno vrednotijo vse glasbene zvrsti, najbolj pa otroško pesem v izvedbi otroka. Rezultati pa so pokazali tudi, da so glasbene preference otrok pomembno povezane z glasbenimi preferencami njihovih staršev.

Kot že rečeno, se v predšolskem obdobju slušna senzibilnost, pozornost na zvok in glasbeni spomin intenzivno razvijajo, zato nas je v pričujoči raziskavi zanimalo, kateri elementi pritegnejo otrokovo slušno pozornost in kateri izmed teh elementov (vsebina, zvok, glasba) se jim najbolj vtisnejo v spomin. Temeljni namen raziskave je ugotoviti, ali so novonastale radiofonske pravljice ustrezno oblikovane glede na omenjeno razvojno obdobje, s ciljem povratnih informacij sklepnih ugotovitev ustvarjalcem radiofonskih umetnin. V nadaljevanju predstavljamo vsebino in gradnike radiofonskih pravljič, ki so bile predmet te raziskave.



Za namen raziskave smo analizirali vsebino in temeljne gradnike treh radiofonskih pravljič, ki so nastale v okviru mednarodnega projekta B-AIR. Pri analizi temeljnih gradnikov smo se oprli na kategorije, kot jih opredeljuje Rosanda Sajko (2006). Tako smo analizirali strukturo gradnikov radiofonskih pravljič, ki smo jih kategorizirali v (1) govorni (besedni) del, (2) zvočni del (šum, zven, fuoli) in (3) glasbeni del.

*Nataša Konc Lorenzutti: »Nekoč je živela, še zmeraj živi«*

Radiofonska pravljič avtorice Nataše Konc Lorenzutti »Nekoč je živela, še zmeraj živi«<sup>2</sup> je zgodba v rimah in govori o tem, kako se rodi in živi pravljič. Pravljič potuje po deželi in išče nekoga, ki jo bo znal in želel povedati. Ob tem sreča najprej tri fante, ki jo zasmehujejo, ona pa si želi, da bi bili njeni prijatelji. Nato pride do Mojstra, ki jo slabovoljen napoti, da naj gre naprej žvižgat rakom. Pravljič to zares naredi in cela vojska rakov se odzove s strumno pesmijo. Mojstru priskočijo na pomoč in ta ne more verjeti svojim očem. Mojster vpraša Pravljič, kdo je, in Pravljič se mu predstavi ter ga prosi, če jo lahko pove svojim otrokom. Najprej Mojster tega ne želi narediti, vendar pa se kasneje po prigovarjanju Pravljič in otrok premisli ter otrokoma pove Pravljič za lahko noč.

Vodilni in temeljni gradnik radiofonske pravljič »Nekoč je živela, še vedno živi« avtorice Nataše Konc Lorenzutti (glasbena oblikovalka: Darja Hlavka Godina) v dolžini 14 minut je govorjeno besedilo, ki poteka v monološki in dialoški besedni obliki med poosebljeno Pravljič (dekliški glas), mojstrom mizarjem (moški glas), njegovim sinom (deški glas) ter avktorialno pripovedovalko kot glavno povezovalko pri orisu dogajanja, dejanj in čustvenih razpoloženj glavnih junakov. Celotni besedni del poteka v rimanih verzih. Začetek radiofonskega dela uvede glasbeni element spevne molove melodije v nižjem registru v kljunasti flvti, ki ob zvočnih elementih ptičjega žvrgolenja in žuborenja potoka postane spremljava napovednemu monologu zgodbe glavne pripovedovalke. Po zaključku spevne melodije se zvočna spremljava nadaljuje, ko znova vstopi koračniška durova melodija v višjem registru v kljunasti flvti. Spevna molova in koračniška durova melodija sta temeljna glasbena gradnika radiofonske pravljič ter vstopata z namenom orisovanja čustvenih razpoloženj nastopajočih likov. Za razliko od glasbenih gradnikov so zvočni elementi (ptičje žgolenje, žuborenje potoka, čiričanje, žaganje, brušenje idr.) stalna spremljavača podlaga, ki akustično pričarajo prostor, čas in vzdušje dogajanja v zgodbi. Z analizo gradnikov ugotavljamo, da radiofonska pravljič »Nekoč je živela, še vedno živi« sodi v kategorijo klasične (tradicionalne) radijske igre. Pri

2 Pravljič je mogoče poslušati na tem spletnem naslovu:  
<https://www.rtvsllo.si/rtv365/arhiv/174822270?s=mmc>.



tem izpostavljamo, da s ključnim in vodilnim gradnikom govorenega besedila v obliki literarne zvrsti poezije, ki ga dopolnjujeta in podpirata zvočna ter glasbena podlaga, poudarja nenavadnost ter neobičajnost v primerjavi z ostalimi otroškimi pravljičami v prozni obliki. Glasbeni gradnik, ki uvede in zaokroži radiofonsko pravljičico ter tudi orisuje čutno-čustveno dogajanje, predstavlja tipično lastnost klasične tradicionalne radijske igre (Sajko, 2006).

*Gaja Kos: »Pikčev prvi superjunaški primer«*

Radiofonska pravljičica »Pikčev prvi superjunaški primer«<sup>3</sup> avtorice Gaje Kos (glasbena oblikovalka: Darja Hlavka Godina) v dolžini devetih minut govori o fantku Pikcu, ki postane superjunak, in njegovi prijateljici Narcisi, ki je zmagovalka v dvigovanju uteži. To, da je superjunak, odkrije, ko poje svoj prvi indijski orešček in se kar naenkrat znajde v roza dekliški sobi, ogrnjen v ogrinjalo superjunaka. Tam je deklica Petra, ki joče, ker se počuti neuspešno in nesprejeto med sošolci. Pikec ji pomaga rešiti njene težave in Petra mu reče, da je pravi superjunak.

Osrednji govorno-besedni element je dialog med deklico Petro in dečkom Pikcem. Dogajanje povezuje avktorialna pripovedovalka, ki orisuje glavne značilnosti Pikca in deklice Petre ter povezuje dogajanje v zgodbi. Uvodno in zaključno dogajanje v radiofonski pravljičici poteka na zvočno spremljavo (bobnenje, šelestenje, tiktakanje), elektroakustični sintetični zvok na eni frekvenci naraščajočega in poenjajočega brnenja ter potresavanje ropotulje zvočno orišeta teleportacijo Pikca in spremembo prostora dogajanja iz kuhinje v dekliško sobo ter njegovo vrnitev domov. Zvočni element tiktakanja, ki spremlja uvodni dialog med Pikcem in jokajočo deklico Petro, orisuje spremembo prostora in časa. Ko Petra ogovori Pikca, da izgleda kot superjunak, vstopi elektora-kustična glasba v hitrem tempu, ki asociira na računalniške igrice. Na izrazito ritmično elektroakustično glasbo, s ponavljajočo se melodično motiviko na toniki in dominantni durove tonalitete, se dialog nadaljuje. Dokončno Pikčevo zapustitev Petrine sobe oznanita šelestenje Petrinega pisanja in kratka tišina. Z analizo gradnikov ugotavljamo, da radiofonska pravljičica »Pikčev prvi superjunaški primer« sodi v kategorijo klasične (tradicionalne) radijske igre. Pri tem izpostavljamo, da je irealni zvočni element, elektroakustični sintetični zvok, povezovalno akustično sredstvo prenosa dogajanja pravljičice v različna prostora, osrednji govorni dialoški del, ki poteka v rahli akustični odmevnosti, pa je podprt z izrazito ritmično elektroakustično glasbo, s ponavljajočo se melodično motiviko v durovi tonaliteti na toniki in dominantni. Omenjena elementa sta ključna gradnika radiofonske pravljičice, ki s svojo zvočnostjo orisujeta znanstvenofantastičnost dogajanja.

3 Pravljičico je mogoče poslušati na tem spletnem naslovu: <https://www.rtvsllo.si/rtv365/arhiv/174824295?s=mmc>.

## Peter Svetina: »Junaška pravljica«

Radiofonska pravljica »Junaška pravljica«<sup>4</sup> avtorja Petra Svetina Kos (skladateljica: Bojana Šaljič Podešva, glasbena oblikovalka: Darja Hlavka Godina) v dolžini desetih minut govori o Pravljici, ki je ušla iz knjige iskat velikana Pepija. Katjuša in Franček ji sledita. Gresta v dvigalo, Pravljica pa jima uide po stopnicah in na ulico ter po mestu. Katjuša in Franček tečeta za njo. Ko Pravljica tako hiti po ulici, polni prometa, pade na klancu in si zlomi gleženj. Katjuša in Franček jo pobereta in jo odneseta v bolnišnico. Nožico Pravljice je treba operirati. Pravljica leži v bolniški sobi med otroki. Katjuša in Franček jo vprašata, zakaj je tako bežala, Pravljica pa pove, da je šla iskat velikana Pepija. Ko pride v sobo zdravnica in vpraša otroke »Kako ste, moji velikani?«, se Pravljica zave, da ni našla samo enega, temveč polno malih velikanov.

V radiofonski pravljici »Junaška pravljica« nastopa moški glas v vlogi avtorialnega pripovedovalca, njegova neosebna pozicija povezovalca se med potekom pravljice spreminja v osebno pozicijo glavnih likov Katjuše, Frančka, Pravljice in zdravnice. Pripovedovalec, ki z lastnim glasom poseblja ostale like, povezuje dogajanje v zgodbi ne le s pripovednim povezovalnim monologom, temveč tudi z nagovori in dialogi glavnih likov. Pripovedovalčev glas ustvarja tako zvočne kot glasbene gradnike, ki zvočno ponazarjajo dogajanje v zgodbi, nastale situacije in ključne dogodke (beg in lovljenje Pravljice, padec in zdravljenje Pravljice). Glasbeni del se odraža skozi tri zvočne ritmične izreke tem z logi »hop« (kombinacija dob in poddelitev), »com-pek« (v prvi poddelitvi) in »te-ka-teka« (v drugi poddelitvi), ki zvočno uprizarjajo beg Pravljice. Melodičnemu izrazu se s petjem kratkih melodičnih motivov približa tema »hop«. Ti trije elementi so temeljni glasbeni gradniki, iz katerih so izpeljani tudi zvočni gradniki zgodbe. Moški glas ponazarja beg Pravljice (neenakomerna ritmična izreka zvenelih zlogov »hop«, »comp«, »pek« v različni glasovnih barvah in intonacijah, izvajanje vokalnih glissandov »ooo« in »hoop« v smeri navzgor/navzdol) in dogajanja na ulici: odpiranje/zapiranje vrat avtobusa (»pccc«), kramljanje mamic z vozički (žvižganje in tleskanje z ustnicami), padec Pravljice (glissando z žvižgom) ipd. Pripovedovalec z izrazito dikcijo in artikulacijo ustnic, s spreminjanjem barve glasu, dinamike ter tempa izreka različne soglasnike, samoglasnike, zveneče besede in zloge ter medmete, s katerimi zvočno ponazori posamezne dogodke, nastale situacije, odzivanje in čustvovanje likov. Dogajanje v pravljici je podprto s tehničnimi sredstvi ustvarjanja zvočnega in akustičnega prostora prihajanja zvoka (z leve, desne, oddaljeno, blizu, v odmevu), z dvo- ter večglasnimi polifonskimi prepletanji zvočnih in glasbenih elementov.

Z analizo gradnikov ugotavljamo, da radiofonska pravljica »Junaška pravljica« sodi v kategorijo eksperimentalne (nove) radijske igre. Ugotavljamo, da so govorni, zvočni in glasbeni gradniki medsebojno enakovredno povezani ter

4 Pravljico je mogoče poslušati na tem spletnem naslovu:  
<https://prvi.rtvsllo.si/podkast/rio-radijska-igra-za-otroke/173250372/174820167>.

predstavljajo koherentno zvočno celoto. Ustvarjalci so poskušali oblikovati ne-ločljivo teksturo med govorom in zvočnimi elementi, ki jo doživimo kot glasbo, in hkrati ustvarja ambient dogajanja ter efekte. Glas pripovedovalca, z izjemno glasovno interpretacijo vseh gradnikov, z izrazito govorno izreko in rabo različnih intonacij, glasovnih barv, tempa, dinamike, artikulacije je temeljno sredstvo zlitja posameznih gradnikov v nedeljivo celoto. Za doseganje akustične celostnosti je interpretacija pripovedovalca posameznih zlogov in besed glavne junakinje ločeno posneta. Vsaka izmed teh predstavlja svojo ritmično plast, s čimer prispeva h gradnji gostote in napetosti, ki sledita dramaturški liniji pravlјice. Radiofonskost in akustičnost, ki sta podprli reliefno kombiniranje plasti, njihovo zgoščevanje in širjenje, dajeta občutek različnih prostorov in podpirata dinamično spreminjanje ambientov v pravlјici ter ustvarjata učinek 3D-zvočne oblike.

Raziskave učinka različnih prepletov gradnikov radiofonskega gradiva prinašajo različne ugotovitve, kot npr. raziskava Ute Ritterfeld idr. (2005), v kateri se je pokazalo, da ima formalna zasnova teh elementov radiofonskega dela ključno vlogo pri pozornosti in čustvenem odzivu predšolskih otrok (starosti 3–4 let). Radiofonsko obdelana pravlјica je dosti bolj pritegnila otroško pozornost kot zgolj literarno izvedena (radijska pravlјica, ki je bila samo prebrana, ne pa tudi zvočno in glasbeno obogatena). Podobno ugotavljajo tudi Cuadrado idr. (2020), ki so potrdili, da je 3D-zvočna oblika radiofonskega gradiva za otroke privlačnejša kot stereooblika.

#### ODZIVI OTROK NA POSLUŠANJE ZVOČNEGA MATERIALA

Uvid v ponotranjene miselne predstave, ki si jih otroci ustvarijo ob poslušanju, lahko pridobimo s pomočjo njihovih verbalnih, vizualnih in kinestetičnih odzivov (Kerchner, 2000). Za predšolske otroke je značilno, da najlažje izražajo svoje doživljanje najprej preko kinestetičnih (področje motorike) in kasneje preko vizualnih reakcij (področje otroške risbe). Otrokova uporaba vizualnih reprezentacij in kinestetičnih gest kot kognitivnih metafor je bila predmet prenekaterih raziskav (Cohen, 1980; Sims, 1985). V zadnjem času pa je poudarek na veččutnih odzivih otrok na slušne dražljaje in na ugotavljanju, kateri od teh odzivov je najpovednejši in najbližje otrokovemu doživljanju (Kerchner, 2000).

Espeland (1987) navaja, da akustični material v otroku pusti impresijo v obliki notranje reakcije, ki sčasoma vodi do asociacije, imaginacije, selekcije, urejanja in organizacije zvoka v notranjosti. Te ponotranjene operacije vodijo do ekspresije v smislu odkritih reakcij. Zadnji del te sekvence vključuje preurejanje, utemeljevanje, primerjavo, procesiranje, zavračanje in sprejemanje, kar cikl ponovno vrne nazaj na raven impresije. Marilyn Zimmerman in Sechrest (1968) sta ugotovila, da predšolski otroci pogostokrat nimajo ustreznega besednjaka, da bi lahko izrazili ustrezen in natančen opis zvočnega dražljaja, zato se lažje izrazijo preko

giba in risbe. Tudi Ute Ritterfeld idr. (2005) poudarjajo, da otroci svoje doživljanje težko izražajo neposredno s pomočjo besed, temveč lažje posredno, preko vedenja. Večina raziskav, ki preučujejo odzive predšolskih otrok, se zato poslužuje predvsem kvalitativne metodologije, opazovanja vedenja in čustvenih odzivov, analize risbe, verbalni odgovori pa so zanimivejši zgolj z vidika prepoznavanja, kateri segmenti poslušanega gradiva se pojavljajo kasneje v otrokovem govoru, ali ponavlja določene besede, fraze, melodije, na kaj ga poslušan material asociira.

#### RAZISKAVA O DOŽIVLJANJU RADIOFONSKIH PRAVLJIC PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH

Namen naše raziskave je bil evalvirati doživljanje otrok ob poslušanju treh namensko ustvarjenih radiofonskih iger za predšolske otroke. Poleg tega smo želeli ugotoviti, kaj pri predšolskih otrocih pri poslušanju radiofonskih iger najbolj pritegne njihovo pozornost ter kako posamezni elementi (govor, zvok, glasba) posamezno in v prepletu vplivajo na otrokovo doživljanje ter zapomnitev vsebine. V skladu s tem smo si zastavili sledeča raziskovalna vprašanja:

- RV<sub>1</sub>: Kako je razporeditev zvočno-glasbenih elementov (govor, zvok, glasba) v treh izbranih radiofonskih pravljicah vplivala na čustveno doživljanje in pozornost petletnikov?
- RV<sub>2</sub>: Katera radiofonska pravljica je najbolj pritegnila pozornost petletnikov in zakaj?
- RV<sub>3</sub>: Na kakšen način so petletniki najlažje izrazili svoje doživljanje ob poslušanju radiofonskih iger?

#### METODA

Uporabili smo metodo kvalitativnega raziskovanja, in sicer metodo opazovanja vedenja otrok, metodo analize otroške risbe in analizo vsebine intervjujev z otroki ter vzgojiteljicami in analizo videoposnetkov poslušanja pravljic. Podatke smo tako pridobili iz več različnih virov, od opazovalcev, otrok in vzgojiteljic, s čimer smo zagotovili triangulacijo podatkov.

#### UDELEŽENCI

V raziskavo je bilo vključenih 54 petletnikov iz treh različnih ljubljanskih vrtcev: 27 deklic, 27 dečkov.

Za namen raziskave smo uporabili tri radiofonske pravlјice za predšolske otroke, opazovalno listo, otroške risbe, polstrukturiran intervju in posnetke poslušanja.

#### POSTOPEK

Raziskava je potekala v treh enotah ljubljanskih vrtcev Mladi rod v decembru 2021. Vsaka skupina je dvakrat poslušala eno pravlјico v enotedenskem časovnem razmiku. Pred poslušanjem pravlјice je bil prostor ustrezno tehnično pripravljen s primerno osvetlјavo, predvajalniki zvoka (preizkus glasnosti predvajanja) in z namestitvijo videokamere. Otroci so bili uvodno nagovorjeni in motivirani k pozornemu poslušanju. Poslušanje pravlјice je potekalo v sproščnem vzdušju, otroci so med poslušanjem sedeli v krogu ali se ulegli na tla. Trije opazovalci so spremljali poslušanje pravlјice in sproti evidentirali ključna opazanja. Po poslušanju so bili otroci povabljeni k likovnemu izražanju vtisov in doživetij, pri čemer so bili po igralnici razporejeni tako, da nastajanja likovnih izdelkov drug pri drugem niso videli. Po likovni dejavnosti sta dva opazovalca ločeno v umaknjenem kotičku igralnice nadaljevala pogovor z otroki glede narisanih risb in vsakega otroka vprašala, kaj mu je bilo v pravlјici všeč, kaj si je zapomnil, katere zvočne ali glasbene elemente si je zapomnil, ali bi pravlјico znova poslušal. Vsi pogovori so bili avdioposneti ter nato transkribirani v opisni obliki v posebnem obrazcu. Opazovalci so po enem tednu po vsakem poslušanju pravlјice opravili pogovor z vzgojiteljji in pridobili povratne informacije, ali so otroci omenjali pravlјico, ali so si jo želeli znova poslušati, kaj jim je (ni) bilo všeč ipd. Prvo in drugo poslušanje radiofonskih pravlјic je bilo posneto z videokamero. Drugi posnetek so si ogledali štiri opazovalci in evalvirali odzivanje otrok med poslušanjem na gibalnem, čustvenem, govornem področju ter področju pozornosti. V posebej pripravljenih opazovalnih protokolih smo evalvirali intenzivnost odzivanja in kvalitativno opisali načine odzivanja.

Ker so bili ob prvem ter drugem poslušanju zaradi bolezni prisotni drugi otroci in je bil delež otrok, ki so bili prisotni dvakrat, majhen, smo podatke obeh poslušanj obravnavali skupaj. Prav tako se med prvim in drugim poslušanjem tudi pri otrocih, ki so pravlјico poslušali dvakrat, niso pokazale pomembne razlike, tako da smo jih obravnavali samo enkrat.

Odzive na pravlјico smo raziskovali skozi tri različne vire informacij, in sicer opise vedenja otrok med poslušanjem, ki so jih podali opazovalci in vzgojiteljice, analizo otroške risbe, ki so jo otroci risali neposredno po poslušanju radiofonske pravlјice, in transkripte intervjujev z otroki, kjer so otroci najprej opisali, kaj je na risbici, in potem odgovorili na nekaj vprašanj. Posnetek celot-

nega pogovora s posameznim otrokom je bil transkribiran. Vsako izmed analiz smo ponazorili v posebni preglednici. Opise vedenja otrok smo opredelili glede na dve kategoriji, pozornost in emocionalni odziv (Ritterfeld idr., 2005), pri čemer smo pozornost prepoznavali po otroški telesni držji, gibanju ter distraktabilnosti (opisi opazovalcev), emocionalni odziv pa po izrazu na obrazu, vedenju do drugih, odzivih z različnimi zvoki, verbalnih odzivih (opisi opazovalcev).

Na podlagi vseh treh preglednic smo izdelali zbirno preglednico, v kateri smo povzeli podatke iz vseh virov. V četrtem stolpcu zbirne preglednice smo dodali še povzetek glasbene analize pravljice in v zadnjem stolpcu povezali obe analizi ter na ta način dobili vpogled v to, kako so posamezni gradniki pravljice povezani z otroškim odzivanjem.

## REZULTATI

Rezultate predstavljamo na podlagi vedenjskega, verbalnega in likovnega izraza otrok. Najprej prikazujemo vsako vrsto pridobljenih rezultatov posebej, potem pa jih skušamo strniti v skupni preglednici z namenom primerjave.

### ANALIZA OPISOV OPAZOVALCEV IN VZGOJITELJICE (VEDENJSKI IZRAZ)

#### Preglednica 1

*Opisi vedenja otrok na podlagi opazovanja*

Pravljica	Vedenje med poslušanjem
»Junaška pravljica«	Zbrano poslušanje, otroci sedijo, vživetost v zgodbo, zanimanje, ponavljajo zvoke, vživijo se tudi z drobnim gibanjem v ritmu.
»Nekoč je živel, še vedno živi«	Mirno poslušanje, otroci ležijo na hrbtu, se kdaj vmes obrnejo na trebuh, poslušajo, trudijo se slediti in razumeti (so zbrani, občasno z nogo nakazujejo ritem).
»Pikčev prvi superjunaški primer«	Poslušajo sede, pozornost pritegneta glavna lika (deček in deklica), pozornost največja ob močnem zvoku, ki se nadaljuje z elektronsko glasbo, odzovejo se z gibanjem z glavo in nemiro.

Opazovalci in vzgojiteljice so pretežno opisovali otroško gibanje, pozornost (koliko so bili vživetni v zgodbo), čustveno razpoloženje in vokalizacije. V posameznem opisu vedenja smo vključili vsa različna opažanja, ki so jih navedli opazovalci in so bila tudi podkrepjena s konkretnimi opisi (npr., otroci v ritmu premikajo noge, se obračajo s trebuha na hrbet ipd.), niso pa navajali generičnih odgovorov, ki niso bili podkrepjeni s konkretnimi opažanji (npr., otroci so zadovoljni ipd.).

Otroške odgovore smo analizirali s pomočjo analize vsebine, najmanjša pomenska enota analize opisa risbe in intervjuja je bila poved oz. beseda, kot odgovor na posamezno vprašanje. Posamezne kode smo določili induktivno, do zasičenja. Iz otroških odgovorov smo dobili sledeče kode: osebe (omeni glavne like, ki nastopajo v pravljici), detajli (omeni predmete, drobne detajle zgodbe), zgodba (otrok pove delček zgodbe v stavku), glasba (otrok prepozna, da gre za melodijo, otroško pesem, skladbo, igranje instrumenta), zvok (otrok omeni šume, naravne zvoke, zvoke, ki opisujejo gibanje, dogajanje), generični odgovori (odgovori, kot so: vse mi je bilo všeč, nič mi ni bilo všeč, ne vem, v redu ipd.). Pri oblikovanju kod smo prišli do podobnih kategorij, ki jih omenja tudi Rosanda Sajko (2006) v svoji analizi radijskih iger.

### Preglednica 2

*Pogostost (frekvence) pojavljanja posamezne kode pri ustnem opisovanju risbe in v odgovorih na vprašanja za posamezno pravljico*

Kategorije	»Junaška pravljica«		»Nekoč je živel, še vedno živi«		»Pikčev prvi superjunaški primer«	
	Opis risbe	Ustni odgovori	Opis risbe	Ustni odgovori	Opis risbe	Ustni odgovori
Oseba	26	18	8	14	21	16
Detajl, predmet	39	36	27	22	23	14
Glasba	/	4	4	15	/	8
Zvok	/	34	3	6	1	/
Vsebina	/	14	10	10	/	8
Generični odgovori	/	18	1	28	1	14
Ni del vsebine	2	3	1	1	/	/

### VSEBINSKA ANALIZA RISBE (LIKOVNI IZRAZ)

Pri analizi otroške risbe lahko grafično izražanje presojamo s formalnega (način risanja in grafomotorične značilnosti) in z vsebinskega vidika (tematsko in emocionalno doživljanje) (Tušak, 1997). Pri tem formalni vidik omogoča razumevanje pozornosti otroka, medtem ko vsebinski vidik kaže na emocionalni odziv. Formalni vidik zajema predvsem postavitev likov na risbah, število likov na risbi, vrsto likov na risbi, medtem ko vsebinski vidik zajema čustva na risbi, statiko in dinamiko ter izstopajoče elemente (Tušak, 1997).

### Preglednica 3

*Analiza risbe s pomočjo formalnega in vsebinskega vidika*

Kategorije	» Pikčev prvi superjunaški primer «	» Nekoč je živel, še zmeraj živi «	» Junaška pravljica «
Postavitev likov na risbi	Razporeditev po celotni risbi	Fokus je zgolj na postavitvi na enem delu, ne po celotni risbi	Razporeditev po celotni risbi
Barve na risbi	Žive, raznolike barve	Uporaba barv ni tako raznolika (modra, rjava, rdeča)	Žive, raznolike barve
Število likov na risbi	Prevladujeta en ali dva lika	Posamezni liki (ali hiša ali žival ali oseba); abstraktnější	Številni elementi
Vrsta likov na risbi	Osebe	Hiša, knjiga, medved	Bolnišnična soba, otroci, oranževce,
Statika/dinamika risbe	Statika	Statika	Dinamika
Čustva na risbi	Veselje (razvidno iz uporabljenih barv, iz nasmeha na obrazih narisanih likov)	/	Veselje
Izstopajoči elementi na risbi	Note, srce, zvezde	/	Razvidna je vsebinska povezanost dogajanja na risbi z zgodbo

Na podlagi značilnosti risanja petletnikov v raziskavi lahko večino risbic umestimo v fazo deskriptivnega simbolizma (Tušak, 1997). Na podlagi vseh treh analiz smo sestavili skupno preglednico rezultatov, v kateri smo povzeli ugotovitve in jih povezali z gradniki radiofonskih iger. Rezultate smo ovrednotili po dveh kriterijih, in sicer kriteriju pozornosti in kriteriju emocionalnega odziva. Pri tem smo se naslanjali na analizo Ute Ritterfeld idr. (2005), ki so raziskovali pozornost in čustvene odzive otrok na različne radiofonske pravljice.



Preglednica 4

*Prikaz triangulacijske analize radiofonskih pravljič z vidika zvoka/glasbe, govornega poročanja in vedenja otrok ter risbe*

Pravljičica	Analiza vsebine odgovorov	Analiza risbe	Vedenje med poslušanjem	Glasbena struktura pravljičice	Povezava vsch virov podatkov
»Junška pravljičica«	Jasno prepoznane osebe, jasni detajli, zvok izrazito pritegne pozornost, edina zgodba, ki jo je otrok obnovil v celoti, edina, kjer otroci dodajajo osebe, ki jih v pravljičici ni	Največ različnih, živih barv, veselje, največ zgodbe	Zbrano poslušanje, otroci sedijo, vzivetost v zgodbo, zanimanje, ponavljajo zvok, se vživijo tudi z drobnim gibanjem v ritmu	Moški glas, ki spreminja intonacijo glasu, izreko glede na vsebino; glasba/zvok enakovredno prepletena z govorom	Jasna linija pozornosti in razumevanja vsebine; dobro sledenje glasu in zvokom hkrati, zvok pomaga k razumevanju in sledenju zgodbe; otrok vzame zgodbo kot celoto; čustveno zanimiva, po plati pozornosti najatraktivnejša
»Nekoč je živela, še vedno živi«	Najmanj omenjanja oseb, izrazita pozornost na glasbo, pesmi, veliko detajlov, veliko drobnih delčkov vsebine, ne celota, največ generičnih odgovorov	Risba najbolj omejena pri barvah in likih, brez rdeče niti	Mirno poslušanje, otroci ležijo na hrbtu, se kdaj vmes obrnejo na trebuh, poslušajo, se trudijo slediti in razumeti (so zbrani, občasno z nogo nakazujejo ritem)	Zgodba v rimah, vsako vlogo govori druga oseba, tudi otroci, pripovedovalka povezuje; zvočni elementi so stalna podlaga dogajanju, durova in molova melodija na kljunasti flavti	Zvok in glasba prevzameta vodilno vlogo pred govorom, govor pritegne pozornost samo, kadar je zares izrazit in ni podložen z glasbo, dialogi močnejši kot zgolj branje rim, otrok povzame splošni tok pripovedi in kakšen detajl, čustveno umirjajoča, glede na pozornost najzahtevnejša pravljičica
»Pikčev prvi superjunaški primer«	Jasno zaznane osebe, najmanj detajlov, najmanjša pozornost na zvok, pozornost vzbudi elektroakustična glasbena fraza, ki se dvakrat ponovi, najmanj obnovljene vsebine	Najbolj žive barve, deklice narišejo punčke, dečki fantke, najbolj izraženo veselje	Poslušajo sede, pozornost pritegnetega glavna lika (deček in deklica), največja pozornost ob močnem zvoku, ki se nadaljuje z elektronsko glasbo, odzovejo se z gibanjem z glavo in nemirom	Različni glasovi za različne osebe, interpretirajo tudi otroci; zgodbo povezuje pripovedovalka, zvočni elementi podlaga dogajanja, izrazita le kratka elektroakustična melodija	Čustveno intenzivna, glede na pozornost najmanj zahtevna pravljičica, elektronska glasba preplavi otrokovo pozornost, kognitivno prezahtevna, glasbeno zelo nihajoča, določeni detajli pritegnejo, celota ne, otrok ne sledi zgodbi, vzame delčke iz zgodbe

Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da je za otroke poslušanje radiofonskih pravljič zahtevna in močna čustvena izkušnja. Preučevane radiofonske pravljičice so se razlikovale po naslednjih karakteristikah: zvočni opremi, glasbi, interpretaciji, obliki teksta ter povezanosti med zvočno/glasbeno in govorno ravno ter kompleksnosti zgodbe in zvočne/glasbene opreme.

Odzive otrok smo ocenjevali glede na dva kriterija, in sicer pozornost in emocionalni odziv (Ritterfeld idr., 2005). Odziv na vse tri pravljičice je bil pozitiven, torej nobena izmed njih med poslušanjem v otrocih ni prebujala močnih negativnih čustev, strahu ali zavračanja. Tako lahko emocionalni odziv razdelimo zgolj na intenzivnega ali neintenzivnega. Tudi glede na pozornost gre lahko za aktivno pozornost (otrok sledi zgodbi, ker jo razume in ker ga zvok pritegne), pasivno pozornost (otrok sledi zgodbi, ker ga zanima, a je ne razume) in nemirno pozornost (otrokovo pozornost preplavi in vzdržuje zvok, ki zakrije pomen zgodbe). Glede na kombinacijo obeh kriterijev odzivanja otrok je pri »Junaški pravljiči« prisotna aktivna pozornost (otrok aktivno sledi in razume dogajanje) ob intenzivnem emocionalnem odzivu (otrok je čustveno izrazen v risbi in odgovorih), ki tvorita »zbranost«. Pri pravljiči »Nekoč je živel, še vedno živi« smo zasledili pasivno pozornost otrok (otrok ne sledi, a zaznava ritem in potek pravljičice) ob nizkem emocionalnem odzivu (umirjenost), ki vodi v »odklapljanje«. Pri pravljiči »Pikčev prvi superjunaški primer« sta se pojavila ugrabljena pozornost (otrok je pozoren na pravljičico zaradi določene prvine zvoka, likov, a ne razume dogajanja) in intenziven čustven odziv (otrok je v risbi čustveno izrazen), ki tvorita »nemir«.

Rezultati analiz kažejo, da pravljiča v verzih za otroke »Nekoč je živel, še vedno živi«, zaradi zahtevnosti teksta ter množice različnih govorcev, vsebinsko kot celota ni bila dostopna, čustveno pa ima zelo močno izdelana ritem in tok. Ker je čustveni tok zanimiv in povezan v celoto, jim je omogočil pasivno prisotnost (otroci so se polegali po tleh in niso bili nemirni) in trenutke pozornosti, kadar oblikuje kratek prizor, zaznamovan z jasno glasbeno strukturo (otroška pesem) ali s posebej posrečeno kombinacijo besed (ko mojster samemu sebi reče »štor« ali ko je izrečen kakšen preprost stavek, ki opisuje situacijo, ki jo otroci poznajo). Ta ugotovitev se sklada tudi z ugotovitvami raziskav, ki poslušanje opredelijo kot proces, ki je zelo pogojen s kognitivno zrelostjo (Özbay, 2009), z izkušnjami in se razvija postopoma ter od otroka zahteva aktivno pozornost in učenje (Visu-Petra idr., 2008). Zanimiv poudarek v tej zgodbi je bil tudi to, da so otroci priklicali zgolj posamezne stavke pripovedi, delčke zgodbe. Zanimivo je, da so si pri otroških glasovih zapomnili čustveno vsebino povedanega (»fantki so bili nesramni«), pri odraslih pa pomen povedanega (»štor je rekel, da ne zna pripovedovati pravljič«), ne pa čustvenega tona. Ob tej zgodbi so otroci podali tudi največ generičnih odgovorov (npr.

»vse mi je bilo všeč«, »vse je bilo v redu«, »glasba mi je bila všeč, se je pa ne spomnim«, ki kažejo na to, da so zaznali vzdušje pravljice, vendar do njene vsebine niso mogli dostopati. Pri tej pravljici jih je zelo pritegnila glasba, igranje flavte in pesem rakov, oboje so pogosto navajali po koncu poslušanja.

Pri »Junaški pravljici«, ki jo pripoveduje profesionalni pripovedovalec in igra vse vloge, je bil priklic celotne zgodbe največji in je povezoval tako pomenke kot čustvene prvine zgodbe. Pri tej pravljici so si vsi zapomnili zvoke. Ti so bili nosilci pomena in so jim pomagali pri razumevanju dogajanja. V tej zgodbi otroških pesmi in glasbe praktično ni bilo, je pa kot glasbeni element delovala kot skrbno komponirana kompozicija različnih zvokov.

Tudi pri »Pikčevem prvem superjunaškem primeru« se je zgodba drobila oz. je niti en otrok ni razumel. Vsebinsko so si zelo zapomnili nekaj podrobnosti (recimo maminega glasu, ki Pikcu reče, da ni naredil domače naloge, Pikčevega superjunaškega ogrinjala, indijskega oreščka), medtem ko govora otrok niso navajali in se zdi, da niso razumeli, kaj se deček in deklica pogovarjata. Njihovo pozornost je »pogoltnila« elektronska glasba. Vsi so zaznali, kdo je glavni junak, katere osebe nastopajo, niti eden pa ni razumel, kaj je glavno sporočilo pravljice. Posebnost te pravljice je bila elektroakustična glasba, ki je pokrivala velik del dialoga med nastopajočima likoma. Ta glasbena podlaga je sicer močno pritegnila pozornost, vendar se skozi dialog ni prebil in je otroke samo potegnila v gibanje, ne pa v vsebino. Ob pojavu te glasbe so svoj nemir lahko ob njej usmerili v gibanje ob zvoku.

Glede na zvočne značilnosti poslušanih radiofonskih pravljic lahko zaključimo, da je za otroke v starosti petih let poslušanje zelo pomembna aktivnost in da so zelo občutljivi na zvočno okolje, saj se nanj odzivajo in ga tudi zaznavajo predvsem čustveno, telesno (Machado, 2010). Njihovo pozornost pritegnejo zelo raznoliki zvoki in glasbene oblike ter zvrsti, prevladujoč čustven odziv ob poslušanju je bilo veselje, zelo zanimive značilnosti pa so se pokazale pri njihovi pozornosti in razumevanju poslušanega materiala. Kot ugotavlja Rosanda Sajko (2006), so tipične lastnosti predšolskega otroka v odnosu do zvočnega materiala zvedavost, odprtost, občutljivost za lepoto. Zato je ključno, da sta glasba in zvok integrirana v celoto, regulirana in da ne »utrudita« otroške pozornosti s svojo glasnostjo ali pretirano intenziteto, kot se je to zgodilo pri elektroakustični glasbi, ki je posnemala zvok računalniških igranic. Predšolski otrok se takemu zvoku ne more upreti, saj ugrabi njegovo celotno pozornost in mu ne omogoča, da bi se odprl za kompleksnejšo strukturo poslušanega materiala.

Otrok lahko s celim telesom, torej s celovitostjo svojega doživljanja vstopi v zgodbo in lažje obdrži pozornost, če to zgodbo pripoveduje en glas (profesionalen), ki igra vse vloge (ker mu to omogoča, da ohrani povezavo s pripovedovalcem in mu sledi, spreminja pa se samo pomen, ne pa barva in vrsta glasu, kar ohranja kontinuiteto pomena in poteka pripovedi). Če ima dober »stik« s pripovedovalcem, bo začutil varnost in se bo njegova pozornost lahko razširila ter zajela širši spekter zvočnega bogastva pravljice, kot če se pozornost razprši že pri sledenju prehajanja

pripovedi z ene osebe na drugo. To namreč od otroka zahteva, da hkrati sledi več tokovom, toku vsake osebe posebej in jih sprti sestavlja v celoto.

Otroci v starosti petih let so izrazito občutljivi na neverbalne, čustvene vsebine in intenco pripovedi ter kognitivno še ne morejo v polnosti slediti zgodbi, ki zahteva več kognitivne pozornosti in je čustveno manj izdelana (Özbay, 2009). To se je pokazalo predvsem pri pravljici »Pikčev prvi superjunaški primer«, ki je pomensko zahtevna in čustveno najmanj izrazita oz. nejasna, za razliko od »Junaške pravljice«, ki je pomensko linearna, preprosta in čustveno izrazito detajlno izdelana. Čustven tok pripovedi prevladuje nad miselnim tokom in otrokom omogoči, da se vanjo vživijo in preko čustvovanja vstopijo v celotno pripoved ter dostopajo tudi do pomena, kar lahko potrdimo tudi z dejstvom, da so pri pravljici »Nekoč je živela, še vedno živi«, kljub zahtevnemu tekstu v verzih, zaradi glasbeno in čustveno tekoče linije priklicali tudi relativno veliko vsebinskih delčkov.

Glasba in zvok ostajata glavna dejavnika, ki otroku omogočata zares vstopiti v poslušanje, v sledenje celotne pripovedi in v ustvarjanje slike dogajanja, saj ustvarjata prostor za človeški glas, glas pripovedovalca in mu dajeta barvo, obliko ter smer, po kateri se otroško dožemanje lahko orientira (Trstenjak, 1981).

#### ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA ZA PRAKSO TER NADALJNJE RAZISKOVANJE

Na podlagi pridobljenih rezultatov triangulacije podajamo sledeče odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja:

- RV 1: V treh izbranih radiofonskih igrah za najmlajše so zvočno-glasbeni elementi različno razporejeni. Ugotovili smo, da je zelo pomembno, da so vsi trije zvočni gradniki (govor, zvok, glasba) čim bolj usklajeni, da niso prenasičeni in da je ključno vodilo »manj je več«. Otrokova pozornost je slabša, če je zvočnih gradnikov preveč in če medsebojno niso usklajeni. Čustveno doživljanje otroka prevzame tisti gradnik, ki je zvočno najizrazitejši in najbolj izstopajoč.
- RV 2: Največjo pozornost petletnikov je pritegnila »Junaška pravljica«, ker je bila zvočno zgrajena tako, da so lahko otroci sledili vsebini zgodbe. Pomembno je bilo tudi, da je zgodbo pripovedoval samo en pripovedovalec v glasovno doživetem slogu.
- RV 3: Petletniki so svoje doživljanje po poslušanju najlažje upodobili z risbo, najtežje pa jim ga je bilo ubesediti v strukturiranem intervjuju.

Celostna analiza odzivov na radiofonske pravljice je pokazala, da je treba pri ustvarjanju tovrstnih zvočnih vsebin skrbno loviti ravnovesje med posameznimi gradniki, kot so pripovedni glas in zvoki, ki upodabljajo dogajanje

(šumi, poki, ipd.), ter glasbo. Če želimo, da otroci zgodbo doživijo kot celoto, morajo biti vsi trije zvočni gradniki usklajeni, pomembno pa je tudi, da ni prevelike zvočne zasičenosti (Valkenburg in Beentje, 1997). Pomembno je tudi, da si snovalci zastavijo ključni cilj poslušanja, ki je lahko z vidika doživljanja usmerjen v aktivacijo ali v relaksacijo otroka. Pri aktivacijskem cilju v ospredju je dobro, da je vključenih več zvočnih elementov, ki otroke spodbujajo h gibanju ali pa jih pokličejo v vokalni odziv. Pri relaksacijskem namenu pa v ospredje bolj stopi estetika zvočne podobe, ki otroke na nek način objame, umiri in jih pripravi na počitek. Želeli bi izpostaviti tudi socialni moment pri poslušanju. Poslušanje v predšolskem obdobju ni samo intimni trenutek otroka kot poslušalca, temveč otroci pri tem potrebujejo prisotnost odraslega, ki jih bo povabil v zvočni svet.

Poslušanje pravljic je za otroka zahtevno, saj je njegova pozornost omejena zgolj na slušno, brez pomoči vidnega (Cirelli idr., 2018). Zato je pomembno, kako »vidne« so slušne pravljice in kako omogočijo notranjo predstavo, torej koliko prebudijo otrokov notranji, čustven odziv, koliko se otroci lahko s svojo »notranjostjo« naselijo v pravljici. Otrokova notranjost je zanj samega še »zaklenjena«, potrebuje pot do tja in pot nazaj v zunanji svet. Zvočna pravljica na nek način »izgovori« otrokovo izkušnjo, mu ponudi celostnejši vstop v svet in mu da »besede za njegovo doživljanje«, kadar se v pravljici prepozna (Borota, 2013; Machado, 2010).

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko spoznanja ob odgovorih na postavljena raziskovalna vprašanja strnemo v sledeče ugotovitve. V treh izbranih radiofonskih igrah za najmlajše so zvočno-glasbeni elementi različno razporejeni. Ugotovili smo, da je zelo pomembno, da so vsi trije zvočni gradniki (govor, zvok, glasba) čim bolj usklajeni, integrirani in da podpirajo drug drugega. Največjo pozornost petletnikov je pritegnila pravljica »Junaška pravljica«, ker je bila zvočno zgrajena tako, da so lahko otroci sledili vsebini zgodbe, zvok je občasno prevzel tudi pomen in poudaril določene vsebinske elemente zgodbe. Pomembno je bilo tudi, da je zgodbo pripovedoval samo en pripovedovalec v glasovno doživetem slogu. Tudi njihove risbe in odgovori na vprašanja so pri tej pravljici vsebovali največji delež vsebine, povezane tudi z detajli zgodbe ter ustrezno čustveno dinamiko likov. Petletniki so svoje doživljanje po poslušanju sicer najlažje upodobili z risbo, najtežje pa jim ga je bilo ubesediti v strukturiranem intervjuju. Iz napisanega bi lahko izpeljali sledeče smernice za snovanje in poslušanje radiofonskih pravljic za najmlajše:

Radiofonski material za otroke sledi dvema dinamikama, najprej čustveni varnosti, torej čustveno regulirani in strukturirani vsebini, ki omogoča sproščeno poslušanje in ohranjanje pozornosti, hkrati pa izdelanosti in zanimivosti likov, povezanih z zvočno in glasbeno vsebino dela, ki bo ob čisto naravnem fiziološkem upadu otrokovega zanimanja uspela ponovno prebuditi pozornost. Prav pri tovrstnem gradivu se umetnost najbolj preplete z razvojno psihologijo in glasbeno didaktiko, zato je zelo priporočljivo, če ustvarjalci radiofonskih

pravljic pri snovanju zvočnih vsebin sodelujejo z razvojnim psihologom in glasbenim pedagogom/didaktikom.

Kot ustvarjalec umetniških vsebin je treba slediti otrokovim razvojnim značilnostim v smislu kratkotrajne, odkrenljive pozornosti, ki jo je treba vzdrževati z drobnimi zvočnimi »presenečenji«, zvočnih dražljajev ne sme biti preveč in morajo biti usklajeni, prav tako pa morajo biti vsebine zgodbe še posebej skrbno izbrane, saj sicer otroka čustveno ne bodo pritegnile. Izogibati se je treba tudi zvokom, ki ugrabijo otrokovo pozornost (kot so različni sintetični zvoki, kot je bil npr. zvok gameboya v pravljici »Pikčev prvi superjunaški primer«), saj se je pokazalo, da je bila pozornost na ta zvok sicer velika, vendar ni prinesla vsebinske izkušnje, občutja, zgolj vznemirjenje in mehansko gibanje na otrokom dobro poznani ritem elektronske naprave.

Pred začetkom snovanja radiofonske pravljice si je priporočljivo zastaviti cilj, ki ga želimo doseči s poslušanjem, saj bo od tega odvisno, kdaj, kje in kako bomo povabili najmlajše k poslušanju tovrstnega gradiva.

Pri poslušanju radiofonskih stvaritev morajo biti prisotni tudi starši, vzgojitelji, ki otroka povabijo v zvočni svet in se po poslušanju s posameznimi zvočnimi gradniki iz pravljice z otrokom tudi igrajo, pa naj bo to v obliki ritmične izreke, krajših vokaliz ali plesa.

Predstavljena raziskava je pilotna, s ciljem ustvarjanja kriterijev za evalvacijo radiofonskih vsebin. V bodoče bi jo radi razširili še na več vrtčevskih skupin ter primerjali odzive otrok različnih starosti ter ob različnih delih dneva. Prav tako bi nas zanimalo, kako se na te pravljice odzivajo starejši otroci (prvi razred osnovne šole), na prehodu v konkretnologično fazo razvoja, ki je zaznamovana z razcvetom leve hemisfere. Posebej zanimivo bi bilo raziskati tudi odzive otrok na pravljice, ko bi jih poslušali doma, skupaj s svojimi starši, ter vključiti širši nabor pravljic, pri katerih bi lahko še podrobneje raziskali posamezni gradnik (npr. glas, zgodbo, zvočno opremo), kar bi pomenilo, da bi oblikovali eno pravljico na različne načine in preverjali, kako se otroci odzivajo nanje.

Prav tako bi bilo zanimivo primerjati radiofonsko gradivo starejšega izvora in izvedbo »stare« pravljice z novimi radiofonskimi sredstvi ter na ta način ovrednotiti vlogo zbranega poslušanja in poslušanja skupaj z odraslim, tudi kot varovalnega dejavnika pred zvočnim onesnaženjem medosebnega prostora, in posledično okrepite medosebni stik med otrokom ter odraslim. Na podlagi opravljene raziskave smo opredelili nekatere temeljne kriterije za evalvacijo, ki pa bi jih bilo treba še poglobiti in razširiti, da bi ustvarjalcem omogočili dovolj jasna in podprta priporočila.



- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Brezovnik, A. (2014). Razvijanje poslušalskih spretnosti pri pouku glasbene umetnosti na razredni stopnji osnovne šole. *Didakta*, 24(175), 51–55.
- Cirelli, L., Trehub, S. E., in Trainor, L. J. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants. *Annual of New York Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1111/nyas.13580>
- Cohen, V. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children* [Neobjavljena doktorska disertacija]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking, and thinking*. Pearson.
- Cuadrado, F., Lopez-Cobo, I., Mateos-Blanco, T., in Tajadura-Jiménez, A. (2020). Arousing the sound: A field study on the emotional impact on children of arousing sound design and 3D audio spatialization in an audio story. *Frontiers in Psychology*, 11, 737.
- Custodero, L.A., in Johnson-Green, E. (2008). Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Child Development and Care*, 178(1), 15–39.
- Denac, O. (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early Childhood Education Journal*, 35 (5), 439–444.
- Denac, O. (2012). Achieving the objectives of arts and cultural education in Slovenian pre-service teacher training. *Creative Education*, 3(8), 1419.
- Espeland, M. (1987). Music in use: Responsive music in the primary school. *British Journal of Music Education*, 4(3), 283–297.
- Gabrovec, B. (2011). *Glasbene preference predšolskih otrok* [Neobjavljeno diplomsko delo]. Univerza v Mariboru.
- Gordon, E. E. (1990). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Habe, K., in Bratina, T. (2018). Katere glasbene zvrsti najraje poslušajo predšolski otroci? *Revija za elementarno izobraževanje*, 11(1), 77–90.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., in Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 135–154). Oxford University Press.
- Jan, A. (2018). *Slišati sliko, videti zvok: zgodovina radijske igre na Slovenskem*. Slovenski gledališki inštitut.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmenleri adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(29), 39–55.

- Kerchner, J. L. (2000). Children's verbal, visual, and kinesthetic responses: Insight into their music listening experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (146), 31–50.
- Le Blanc, A. (1991). Some unanswered questions in music preference research. *Contribution to Music Education*, (18), 66–73.
- Machado, J. M. (2010). *Early childhood experiences in language arts early literacy*. Cengage Learning.
- Malloch, S., in Trevarthen, C. (Ur.). (2009). *Communicative musicality*. Oxford University Press.
- Mugerli Lavrenčič, M. (2019, 23. februar). *Na portalu SiGledal odslej tudi radijske igre*. SiGledal: portal slovenskega gledališča. <https://veza.sigledal.org/prispevki/na-portal-sigledal-odslej-tudi-radijske-igre>
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I. Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Páez, E. (2022). *Glasba v slovenskih radijskih igrah za otroke* [Neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Ritterfeld, U., Klimmt, C., Vorderer, P., in Steinhilper, L. K. (2005). The effects of a narrative audiotape on preschoolers' entertainment experience and attention. *Media Psychology*, 7(1), 47–72.
- Sajko, R. (2006). *Poetičnost zvoka: ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke*. Mariborska knjižnica in Revija Otrok in knjiga.
- Samuelsson, I., Sheridan, S., in Hansen, M. (2013). Young children's experience of aesthetics in preschool. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(31), 1–12.
- Sims, W. (1985). Young children's creative movement to music: Categories of movement, rhythmic characteristics, and reactions to changes. *Contributions to Music Education*, 12, 42–50
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica.
- Tušak, M. (1997). *Risanje v psihodiagnostiki* (2. izd.). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Valkenburg, P., in Beentje, J. W. J. (1997). Children's creative imagination in response to radio and television stories. *Journal of Communication*, 47(2), 21–38.
- Visu-Petra, L., Cheie, L., in Benga, O. (2008). Short-term memory performance and metamemory judgments in preschool and early school-age children: A quantitative and qualitative analysis. *Cognitive, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 12(1), 71–101.
- Voglar, M. (1987). *Otrok in glasba: metodika predšolske glasbene vzgoje*. Državna založba Slovenije.
- Zimmerman, M., in Sechrest, L. (1968). *How children conceptually organize musical sounds* (USOE Co-operative Research Project No. 5-0256). Northwestern University.



The aim of our paper is to present the research we conducted as part of the international B-AIR project in cooperation with Radio Slovenia. Our research focused on how preschool children perceive artistic audio material, radio fairy tales, and how they can be invited to engage with art through them. We wanted to establish what artistic elements of the radiophonic material enable children to have an aesthetic experience and thus enter into a deeper artistic experience of reality and, through it, develop a sense of security, sensitivity, and inner focus. For this research, three radio fairy tales were created for preschool children. Each of them had a specific structure of basic elements (sound, speech, music) and also the relationships between these elements (one element in the foreground or the background, the equal interplay of elements and transition into each other, layering of sound levels and different complexity of the soundscape). The fairy tales were evaluated by playing a specific radio fairy tale to 54 five-year-old children from three kindergarten groups in Ljubljana over two consecutive weeks. During the listening sessions, three appropriately trained observers were present in each group and made anecdotal notes about the observations. After listening, the children drew the story and had a short conversation with the observer. Results, which were obtained through data triangulation of qualitative analysis – children's drawings and interviews, and anecdotal records of observers, led us to the following important conclusions:

- The sound and music elements are arranged differently in the three selected radiophonic fairy tales for young children. We found that it is very important that the three sound elements (speech, sound, music) are as harmonized as possible, that they are not oversaturated, and that the key guideline is less is more. The child could not sustain attention if there are too many sound building blocks and if they are not in sync with each other. The emotional experience of the child is taken over by the building block that is the most sonically distinct and prominent.
- The tale which attracted the most attention of the five-year-olds was sonically constructed in such a way that the children could follow the content of the story. It was also important that the story was narrated by only one narrator, an experienced actor who played all the characters.
- The five-year-olds could best represent their listening experience with drawing. It is difficult for them to articulate their experience in a structured interview.

A comprehensive analysis of responses to radio fairy tales has shown that when creating this type of audio content, a balance must be carefully established between the individual building blocks, such as the narrative voice, sounds depicting the action (noises, pops, etc.), and music. If we want children to experience the story, all three sound components must be integrated, and it is also important that there is not too much sound saturation. Designers should set a goal for listening, which can be aimed at activating or relaxing the child through the experience. With the activation goal in the foreground, it is good to include several sound elements that encourage the children to move or introduce them

to a vocal response. To relaxation, the aesthetics of the sound image come to the fore, which in a way embraces, calms, and prepares children for rest. We would also like to highlight the social aspect of listening. Listening in the preschool period is not only an intimate moment for the child as a listener but a relational moment, where an adult helps children to feel safe and guides them into the world of sound.

From our pilot study, we could conclude that:

- Children find listening to audio narratives challenging and need to be specially prepared for this activity, provided with a safe environment and contact with an adult.
- The story's dynamics, rhythm, and dialogic nature are key to maintaining children's attention.
- Fairy tales where the individual elements are equally interwoven with each other have a much stronger impact on the child's experience.

VZVODI IDENTITETNEGA ZORENJA  
V GLASBENEM IZOBRAŽEVANJU  
*LEVERS OF IDENTITY MATURATION  
IN MUSIC SCHOOL*

---

NATALIJA ŠIMUNOVIČ

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
natalija.viola@gmail.com

KATARINA HABE

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Katarina.Habe@ag.uni-lj.si

*Izvleček:* Multidimenzionalna transformacija glasbenih izkušenj v glasbeni samopodobi se v mladostniškem obdobju izraža kot porajajoča se glasbena identiteta. V akcijski raziskavi smo analizirali akademske in neakademske dimenzije glasbene samopodobe pri učenju inštrumenta v višjih razredih glasbene šole. Pri glasbenopedagoški koncepciji individualnih modelov poučevanja inštrumenta smo upoštevali Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja. V dveh akcijskih nizih, ki sta jih od februarja do junija 2022 vodili učiteljici inštrumentov, so sodelovale štiri učenke v starosti od 11 do 16 let. Rezultati raziskave prikazujejo možnosti učinkovitih glasbenopedagoških aktivnosti z glasbeno-umetniških, osebnih in družbeno-kulturnih področij učnih izidov. Poučevanje inštrumenta v slovenskih glasbenih šolah se je v raziskavi potrdilo kot prožna in dinamična praksa, ki tudi v obdobju identitetnega raziskovanja omogoča pozitivno vzajemnost glasbenega učenja z glasbeno samopodobo. *Ključne besede:* glasbena samopodoba, pouk inštrumenta, glasbena šola, Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja, glasbena identiteta

*Abstract:* The multidimensional transformation of musical experience in musical self-concept is expressed as an emerging musical identity in adolescence. In the action research, we analysed the academic and non-academic dimensions of musical self-concept in instrument learning in the upper years of public music school. In the conceptual design of individual perceptions of music learning and development, Hargreaves' model of the outcomes of music education was taken into account. Four female students, aged 11-16 years, participated in two action sets, facilitated by two instrument teachers, from February to June 2022. The results of the study suggest the possibilities of effective music pedagogical activities from musical-artistic, personal and socio-cultural areas of learning outcomes. The teaching of an instrument in Slovenian music schools is confirmed in the research as a flexible and dynamic practice that, even in the period of identity research, enables positive reciprocity of musical learning with musical self-concept.

*Keywords:* music self-concept, instrumental lessons, music school, Hargreaves' model of the outcomes of music education, musical identity

Vsak posameznik se izgrajuje v notranjem dialogu s samim seboj in socialnem dialogu z drugimi (Cooley, 1902; James, 1890; Mead, 1934). Skladno z lastnimi čustvi, stališči, vrednotami, ocenami, željami, sposobnostmi in prepričanji ustvarja mentalne strukture, s pomočjo katerih rekonstruira lastno preteklost, vrednoti sedanost in oblikuje načrte za prihodnost. V odnosu na glasbo na ta način posameznik izgrajuje tudi lastno glasbeno samopodobo in glasbeno identiteto (MacDonald idr., 2012).

Koncepti sebstva delujejo kot akter in opazovalec hkrati ter predstavljajo podlago za vrsto motivacijskih procesov, ki so ključni tudi pri učenju (Marsh, 2005). Da bi razložili motivacijo posameznika, ki je za svoje glasbene cilje in socialno priznanje pripravljen vložiti ogromno truda, moramo samopodobo in v mladostništvu izzvano identiteto (Erikson, 1968) razumeti kot splet kognitivnih shem, ki glede na čustveno dinamiko zelenih, neželenih, idealnih in realnih samopredstav nenehno urejajo, organizirajo ter v socialnem okolju uresničujejo posameznika (Markus in Nurius, 1987). Dinamika kognitivnih shem poteka po načelu konsistentnosti samopodobe z vedenjem in po načelu prekrievanja realne samopodobe z idealno (Cross in Marcus, 1994). Načelo konsistentnosti samopodobe se vsakič, ko naše obnašanje ni v skladu z našo samopodobo, izrazi kot motivacijska napetost in samozavračanje, ki glede na idealno sebstvo aktivirata prihodnje akcije posameznika. Ta proces se ne odvija na povsem zavestni ravni, saj se posameznik ne zaveda informacij, ki niso uspele priti skozi sito kognitivnega pretvornika. Oblikujejo in aktivirajo se *možna sebstva* – personalizirane predstavitve samega sebe v prihodnosti (Cross in Marcus, 1994; Markus in Nurius 1987). Slednja vključujejo predvidevanje, upanje, želje kot tudi strahove o tem, kaj »bi lahko postali«. Prav tenzijo med neželenimi in zelenimi *možnimi glasbenimi sebstvi* Schnare idr. (2012) razlagajo kot učinkovito motivacijo v izobraževalnem procesu glasbenika. Miselna prisotnost predstav o potencialnih glasbenih dosežkih je potrjena pri glasbenikih, ki uspejo dolgoročno vzdrževati energijo za obsežno vadbo (Papageorgi idr., 2007). Mladostniki, ki verjamejo, da bodo pozitivna glasbena sebstva dosežena, bodo hipotetično imeli višjo glasbeno samopodobo kot tisti, ki v to ne verjamejo in podležejo negativnim samopredstavam (Vispoel, 1995). Še posebej v mladostništvu, ki ga zaznamuje identitetna kriza (Erikson, 1968), formacija identitetnih položajev (Marcia, 1966) ter iskanje poklicne identitete (Super, 1953), moderiranje glasbenega učenja postane vseživljenjskega pomena.

#### STRUKTURA GLASBENE SAMOPODOBE

Že v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja je bilo kar nekaj raziskovalne pozornosti namenjene preučevanju strukture glasbene samopodobe glede na lastne zaznave glasbenih sposobnosti, podporo iz okolja ter osebne interese posameznika (Schmitt, 1979; Svengalis, 1978). V osemde-

tih je Asmus (1986) oblikoval lestvico, s pomočjo katere je pri učencih glasbe in pri glasbenikih ugotavljal stopnjo zaznanih prispevkov in primanjkljajev pri glasbenih dosežkih. Kasneje je Vispoel (1995) svoje vide-nje glasbene samopodobe naslonil na večdimenzionalni hierarhični mo-del samopodobe Shavelsona idr. (1976, v Shavelson in Bolus, 1982). Model predstavlja strukturo samopodobe, ki je sestavljena iz večjega števila med seboj hierarhično povezanih področij, ki z zorenjem posameznika posta-jajo vse številčnejsa. Splošna samopodoba je razdeljena na *akademsko* in *neakademsko* samopodobo. Akademsko samopodobo razumemo kot celo-to lastnosti, potez, občutij, sposobnosti, stališč in drugih samopredstav, ki jih mladostnik pripisuje sebi v vlogi učenca. Maria Spychiger idr. (2009) pa so k Shavelsonovemu modelu pristopili tako, da so namesto splošne samopodobe v središče koncepta postavili glasbeno samopodobo in iz nje izpeljali akademsko ter neakademsko področje. V alternativnem mode-lu je poudarjen večdimenzionalen namesto hierarhičen koncept (Spychi-ger, 2017).

Akademске dimenzije povzemajo odgovore na vprašanje *kaj znam in zmorem v odnosu do glasbe*, neakademška področja socialne, telesne, kogni-tivne, čustvene in duhovne dimenzije pa se navezujejo na vprašanje *kdo sem* v zvezi z glasbo. Maria Spychiger (2017) se v tem naslanja na kognitivne kon-cepte, ki samopodobo vidijo kot moderatorja v reflektivnem sistemu, kjer se prepletata mišljenje in čustvovanje. Kot merski pripomoček predlaga *Lestvico glasbene samopodobe* (Musical Self-Concept Inquiry – MUSCI) (Fiedler in Spychiger, 2017). Čeprav avtorica poudarja, da merjenje samopodobe ne more dokončno razkriti in določiti njene strukture, pa je prepričana, da lahko z zanesljivostjo identificira odnos vsakega posameznika z glasbo, saj opredeljuje kognitivne, čustvene, duhovne in socialne usedline glasbenih izkušenj, ki se v strukturo glasbene samopodobe nalagajo kot pomembna determinanta glas-bene identitete (Spychiger, 2017).

## GLASBENA SAMOPODOBA IN GLASBENO IZOBRAŽEVANJE

Pojem glasbena samopodoba v glasbenem izobraževanju odstira in osmišlja po-men individualnih učnih pristopov, aktivnosti in ciljev. Različni učenci imajo namreč različne ideje o samem sebi – kot glasbeniku. Čeprav učenci in njihovi starši lasten glasbeni razvoj zaupajo glasbeni inštituciji, pričakujejo, da vse-bine glasbenega izobraževanja nagovarjajo njihovo idejo o glasbenem samo-uresničevanju. Evans in McPherson (2017) menita, da zlasti mladostniki, ki jih zaznamuje biološka, kognitivna in čustvena preobrazba, na področju glasbene-ga razvoja potrebujejo še posebno podporo s strani glasbenih učiteljev. Moti-vacijo za dolgotrajno in obsežno učenje inštrumenta je namreč treba podpreti v okviru mladostnikovega identitetnega raziskovanja, ki pa se izraža z novimi

kapacitetami in preferencami na področju avtonomije, socialne povezanosti ter kompetenc. To so tudi tri osnovna vodila samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000), na podlagi katerih učenec glasbeni razvoj doživljal skladno z glasbeno samopodobo, ob čemer ponotranji koncepte glasbenega vedenja kot potencialne identitetne vzorce.

S tega vidika avtorji poudarjajo potrebo po širših glasbenopedagoških modelih, ki bi zaobjeli številne individualne percepcije glasbenega učenja in razvoja (Hargreaves idr., 2003; Lamont, 2002). Ob prehodu v novo tisočletje se je namreč na področju formalnega glasbenega izobraževanja pokazala vrzel, v kateri je učitelj – promotor klasičnih glasbenih programov – z enosmernim podajanjem snovi, zapostavljanjem učenčeve samoiniciative, zanemarjanjem užitka pri učenju glasbe in enosmerno krepitvijo glasbenih vlog (npr. glasbeni interpret, virtuoz) izgubljal pozornost svojega učenca (Hargreaves in North, 1999; Hargreaves idr., 2003). Sklicujoč se na mednarodno raziskavo (Hargreaves in North, 2001) eno izmed problemskih področjih predstavljajo nameni in cilji glasbenega izobraževanja. Posledično pa razhajanje in neuskklajenost pri vprašanih kurikulumu, funkcij glasbenega izobraževanja in ravnovesja med izkustvenim ter šolskim učenjem občutijo tako učitelji kot tudi učenci.

S pomočjo izsledkov psihološke analize funkcij glasbe (Hargreaves in North, 1999) in mednarodnih raziskav glasbenoizobraževalnih praks (Hargreaves in North, 2001) so Hargreaves idr. (2003) zasnovali optimizacijo glasbenopedagoških ciljev. K temu so pristopili z opredelitvijo potencialnih učnih izidov kot funkcionalnega koncepta glasbenega znanja in veščin. V *modelu učnih izidov glasbenega izobraževanja* so označili tri področja učnih rezultatov, njihovo uresničevanje pa so prikazali z različnimi nameni in cilji glasbenega izobraževanja pa tudi načini, kako bi jih lahko posameznik ponotranjil (North in Hargreaves, 2008).

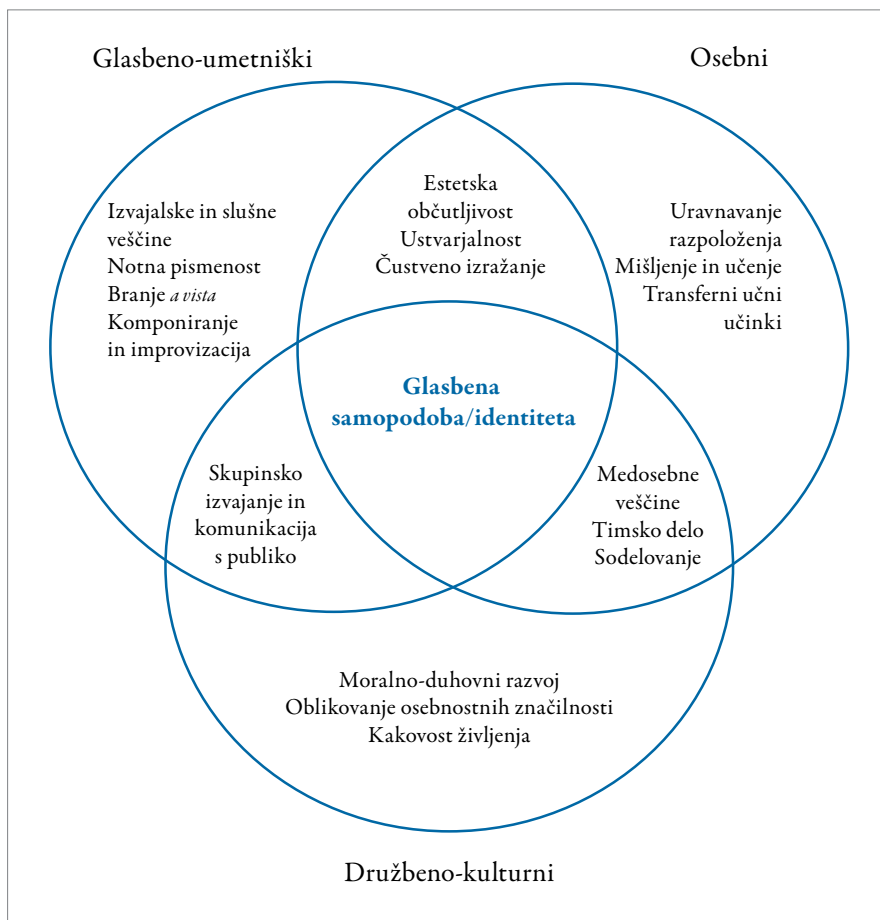
#### HARGREAVESOV MODEL UČNIH IZIDOV GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA

S predpostavko, da v vsakem primeru obravnavamo množico »osebnih« – individualnih dosežkov, so Hargreaves idr. (2003) uporabili delitev na *glasbeno-umetniške, osebne in družbeno-kulturne učne izide*. Opredelili so tako prednostne kot tudi prekrivajoče se glasbene dosežke, veščine, znanja in dejavnosti v glasbenem izobraževanju.

*Glasbeno-umetniška* znanja in spretnosti, kot so izvajalske in slušne veščine, notna pismenost, branje a-vista ter komponiranje in improvizacija, predstavljajo temeljno podporo pri specialističnem usposabljanju potencialnega poklicnega glasbenika. Estetska občutljivost, ustvarjalnost in čustveno izražanje – tudi pomembni segmenti *glasbeno-umetniškega* področja, vodijo k bolj *osebnim* izidom glasbenega izobraževanja, ki poudarjajo uravnavanje razpoloženja, mišljenje in

Slika 1

Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja (prirejeno po Hargreaves idr. (2003))



učenje ter transferne učinke glasbe. Podlago za tovrstno delitev avtorji utemeljujejo z ugotovitvami o pogosti uporabi in deljenju glasbe za uravnavanje razpoloženja ter čustvenih stanj (Hargreaves in North, 1999) in transfernih učinkih ukvarjanja z glasbo na druga področja intelektualnega razvoja (Rauscher idr., 1995).

Tretja široka skupina *družbeno-kulturnih* izidov vključuje moralno-duhovni razvoj, razvoj osebnostnih značilnosti in kakovost življenja. Glasba pri tem predstavlja sredstvo za širitev kulturnih dobrin, pri čemer se z medosebnimi veščinami, s timskim delom in sodelovanjem prekriva s področji *osebnih* glasbenih izidov, medtem ko se s skupinskim izvajanjem in komunikacijo s publiko prekriva z *glasbeno-umetniškimi* izidi. Središče modela nas vodi k enem od temeljev glasbenega izobraževanja, ki je poleg glasbenega učenja tudi izoblikovanje glasbene samopodobe oz. identitete (Frith, 1996; Hargreaves idr., 2003).

Doseganje učnih izidov znotraj modela je mogoče z optimizacijo učnih ciljev in načrtovanjem glasbenopedagoških vsebin glede na glasbeno samopodobo učenca.

#### OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA, CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Čeprav smernice v glasbenem izobraževanju izpostavljajo pomen glasbene samopodobe (Hargreaves idr., 2003; Spsychiger, 2021), v glasbenem izobraževanju pogrešamo konceptualno zasnovo za oblikovanje glasbenopedagoških ciljev poučevanja inštrumenta glede na raznovrstne individualne zaznave glasbenega učenja in razvoja (slika 2).

Izhajajoč iz raziskovalnega problema smo si zastavili raziskovalne cilje:

- analizirati glasbeno samopodobo učenca,
- na podlagi ugotovitev o glasbeni samopodobi zasnovati glasbenopedagoške cilje glede na Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja,
- s pomočjo učnih intervencij oblikovati poučevanje inštrumenta po modelni zasnovi,
- učinke prenovljenega modela poučevanja inštrumenta evalvirati z vidika glasbene samopodobe učencev (slika 3).

Iz navedenih ciljev izpeljano raziskovalno vprašanje se glasi: Kako poučevanje inštrumenta po konceptu Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja učinkuje na glasbeno samopodobo učencev višjih letnikov glasbene šole?

#### METODA

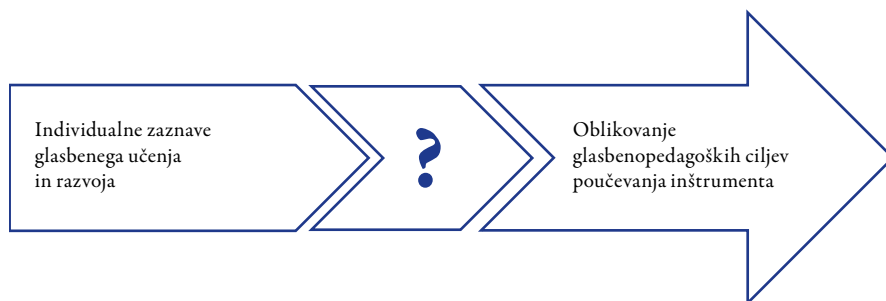
Ker je bistvo raziskave predstavljal praktični preizkus teoretičnega modela, smo izbrali akcijski model kvalitativnega raziskovanja. Le-ta omogoča praktično raziskovanje v okoliščinah in instituciji, kjer naslovljeni problem udeleženca osebno in neposredno zadeva (Carr in Kemmis, 1986). Učinkovitost akcijskega raziskovanja je bila potrjena tudi na področju glasbenega izobraževanja (Cain, 2008; Martinović Bogojević, 2021; Pucihar, 2016).

#### UDELEŽENCI

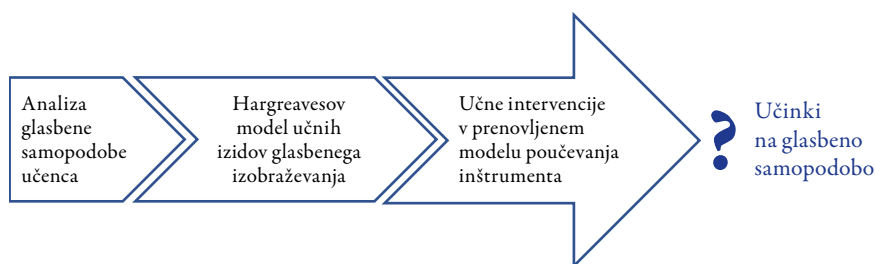
V akcijski raziskavi so sodelovale štiri učenke glasbene šole, stare od 11 do 16 let. Učenki violine sta obiskovali 5. in 8. razred glasbene šole. Flavtistka, ki je



Slika 2

*Raziskovalni problem*

Slika 3

*Izpeljava raziskovalnih ciljev in vprašanja*

edina že zaključila osnovno šolo in se je izobraževala na srednji poklicni šoli, je po desetih letih učenja inštrumenta obiskovala nadstandardni program. Druga učenka flavte je obiskovala 6. razred flavte. Izvajalka raziskave – učiteljica violine je moderirala akcijske nize, izvajala individualni pouk, dodatne učne ure ter spremljala in beležila potek akcijske raziskave. Praktično raziskovanje na individualnih urah flavte je vodila učiteljica flavte. Ker je raziskava predstavljala segment doktorske disertacije, je vloga vodilne raziskovalke pripadla mentorici na doktorskem študiju.

## PRIPOMOČKI

*Polstrukturiran intervju*

Podatke, ki smo jih pridobili z vprašanji odprtega tipa v polstrukturiranih intervjujih, smo analizirali po načelih konstruktivističnega pristopa (Charmaz, 2006). Le-ta zagovarja vidik multiplih in sočasnih socialnih realnosti s poudarkom na individualni obravnavi.

*Vtisi učenca in refleksije učitelja – praktika*

S kratkimi pisnimi vtisi učenk ter z refleksijami obeh učiteljic raziskovalk smo dopolnili podatkovne zbirke s subjektivnimi idejami, z mislimi, osebnimi interpretacijami in občutki, ki se nanašajo na akcijsko raziskavo.

*Anketni vprašalnik z odgovori zaprtega tipa*

Podatke o udeleženkah smo pridobili z vprašalnikom *Glasbena samopodoba mladostnikov v glasbeni šoli* (v nadaljevanju GSMG), ki vključuje prirejen vprašalnik MUSCI (Musical Self-Concept Inquiry Youth) (Fiedler in Spychiger, 2017). Namenjen je merjenju akademske in neakademske dimenzije glasbene samopodobe za mladostnike, ki se učijo igranja na inštrument ali petja. Vključuje 49 postavk in zaobjema deset dejavnikov glasbene samopodobe: uravnavanje razpoloženja, skupnost, glasbene sposobnosti, gibanje in ples, želeno glasbeno sebstvo, prilagoditveno glasbeno sebstvo, sposobnosti in ambicije, komuniciranje, čustva in duhovnost. Vsako trditev so udeleženke ocenile s petstopenjsko Likertovo lestvico. V vprašalnik GSMG smo vključili tudi *Vprašalnik izvajalske anksioznosti* (Habe, 1998), ki zajema 30 simptomov izvajalske anksioznosti in jih udeleženci ocenjujejo na 6-stopenjski lestvici Likertovega tipa. Poleg tega smo preverili tudi učno uspešnost, doživljanje epidemioloških prilagoditev pri pouku v glasbeni šoli ter delež informalnega učenja inštrumenta/petja.

*Dnevnik raziskovalca*

Vsi sistematični zapisi in posnetki o načrtovanju, izvedbi, spremljanju ter moderiranju akcijskih procesov so zbrani v *dnevniku raziskovalca*. Ta vsebuje učne priprave, beležke, opažanja, formativne ocene, poročila o učnih intervencijah, posnetke delovnih postopkov ter glasbenih in glasbeno-scenskih nastopov.

## POSTOPEK

Konec meseca januarja 2022 smo z udeleženkami zaključili prvo fazo pozvedovanja, v kateri smo zbrali rezultate GSMG. Do konca februarja smo na podlagi podatkov iz polstrukturiranih *intervjujev 1* oblikovali utemeljitveno teorijo (angl. *grounded theory*). Iskali smo temeljna dejanja, tihe predpostavke, razlage implicitnih pojavov in pomenov, opredelitve pojmov, primerjali podatke s podatki ter jih označili s kodami. Ponavljajoče se besede, ključne besede, konteksti in značilni vzorci so tako markirali nastajajoče fokusne kode (Charmaz, 2006). S pomočjo beležk smo dobili uvid v izvor, spremenljivost in povezanost nastajajočih kategorij. Organizacija nastalih kategorij ter dopolnitev analitičnih konceptov v

drugem nizu je prinesla tematsko mrežo, v kateri smo ugotovitve lahko predstavili kot teoretski okvir, ki označuje specifične karakteristike naše raziskave.

Glede na analizo in triangulacijo empiričnih podatkov smo februarja 2022 določili področja učnih intervencij po konceptualni zasnovi Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja. Na podlagi evalvacije in zbranih refleksij prvega akcijskega niza smo v marcu 2022 redefinirali in aprila drugič ponovili akcijski niz. Učne intervencije v obeh nizih smo izvajali v okviru individualnega pouka inštrumenta, komorne igre in dodatnega pouka nauka o glasbi. V drugem nizu smo z izvedbo glasbenega in glasbeno-scenskega projekta omogočili tako prikaz kot tudi evalvacijo glasbenopedagoških prispevkov v akcijskem procesu. Konec junija in v začetku maja 2022 smo z vprašalnikom GSMG drugič preverili glasbeno samopodobo udeleženk ter njihovo stopnjo anksioznosti, s polstrukturiranim *intervjujem 2* pa od udeleženk pridobili vpogled na doživljanje izvedenih akcijskih dejavnosti in procesov.

## REZULTATI

Rezultate predstavljamo v dveh sklopih. V prvem sklopu zajemamo področja učnih intervencij, ki temeljijo na analizi polstrukturiranih intervjujev 1 vprašalnika GSMG, izvedenega v fazi poizvedovanja, ter evalvaciji prvega niza. V drugem sklopu sledita interpretacija rezultatov glede na tematsko analizo polstrukturiranih intervjujev obeh nizov ter primerjalna analiza podatkov prvega in drugega testiranja z vprašalnikom GSMG.

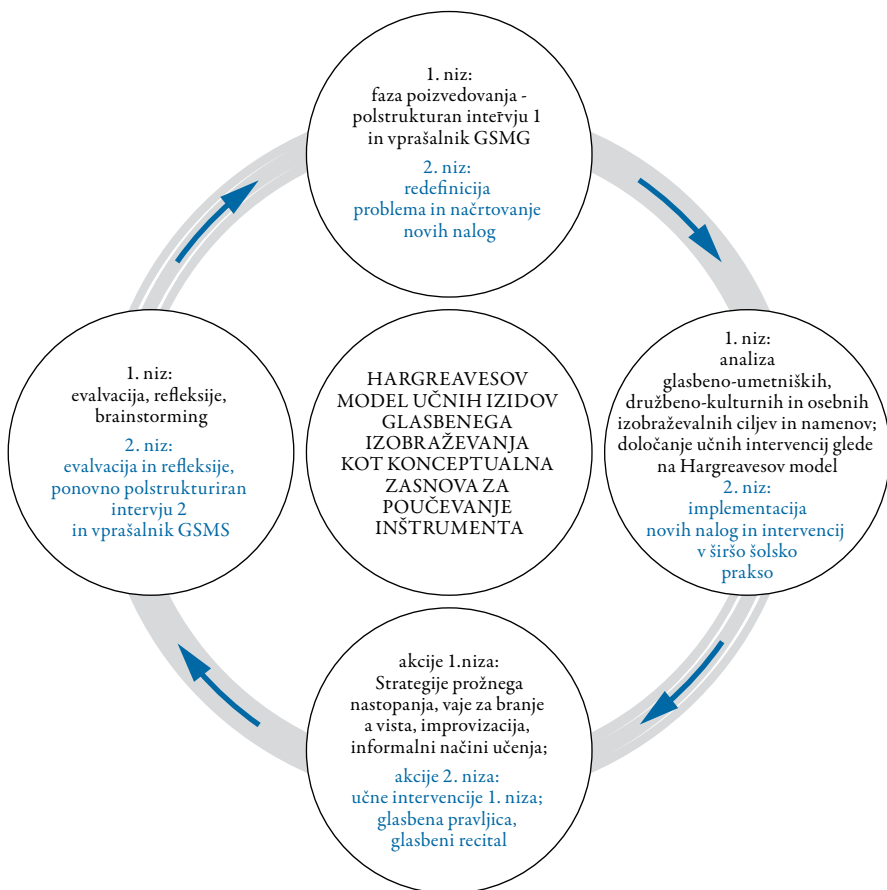
### *Rezultati, prvi sklop*

Na podlagi analize pridobljenih podatkov iz prvega niza smo določili učne intervencije na treh področjih Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja.

Na glasbeno-umetniškem področju smo pri udeleženkah zaznali potrebo po učnih intervencijah na področju *izvajalskih veščin nastopanja*, konkretnje – na področju soočanja z izvajalsko anksioznostjo. Obvladovanje stranskih učinkov izvajalske anksioznosti dviguje raven glasbenega izvajanja ter posledično prispeva k pozitivni glasbeni samopodobi (Castiglione idr., 2018; Habe in Kržič, 2017). Dve udeleženci sta izražali zmerno in visoko stopnjo izvajalske anksioznosti in odločili smo se, da v redni pouk in priprave pred nastopom uvedemo *strategijo prožnega nastopanja* (Harris, 2019). S pogovori ter dihalnimi, telesnimi in mentalnimi vajami smo podprli : 1. *prisotnost v sedanjem trenutku* – za zavestno in čuječno spremljanje nastopanja ter igranja, 2. *osebne vrednote* – za ozaveščanje funkcij glasbenega izražanja, 3. *dejanja zavezanosti* –

## Slika 4

## Postopek akcijske raziskave



kot učinkovite vadbene navade in načine, 4. *ozaveščanje in spremljanje kontekstov lastnega sebstva*, 5. *miselno defuzijo* – ki nam omogoča opustitev neuporabnih misli med igranjem, ter 6. *sprejemanje* samega sebe v smislu »zadosti sem dober in pripravljen« (Harris, 2019).

Pri najmlajši udeleženci se je na področju glasbeno-umetniških učnih ciljev problematično izrazila *notna pismenost*. Branje notnega zapisa z lista (branje *a vista*) je ena bistvenih veščin zahodnoevropske glasbene kulture, s katero se učenec potrjuje v orkestrih in komornih skupinah. Večkrat se zgodi, da za svoje slabo branje z lista krivi svoje »pomanjkanje talenta«, kar je negativna interpretacija glasbene samopodobe in se tako odraža tudi z vrednostnimi korelati (samozavest, izvajalska anksioznost). Lekcije iz branja *a vista* smo sistematično vključili v individualni pouk instrumenta s pomočjo učbenika Paula Harris

*Improve Your Sight Reading: Violin - Level 3* (Harris, 1998) in *Level 7/8* (Harris, 2003).

Na področju glasbeno-umetniških učnih ciljev smo pri eni od udeleženk zaznali željo po komponiranju. V ta namen smo kot dodatni pouk izvedli lekcije *improviziranja*, učitelj nauka o glasbi pa je nudil podporo pri kompozicijskih pristopih in tehnikah. Z improvizacijo izboljšamo notranji sluh, poglobljamo znanje o relevantnih glasbenih strukturah, vadimo večine obvladovanja inštrumenta in se učimo tekočega izvajanja glasbenih idej. Na ta način strukturiramo melodije in pridobivamo znanja o stilnih značilnostih. Kot rezultat učnih intervencij so nastale kratke glasbene teme, ki so v nadaljevanju služile za glasbeno opremo glasbeno-scenskega nastopa.

Na področju osebnih glasbenih ciljev smo pri udeleženkah zaznali možnosti in potrebe po *učnih transferih*, tako na medpredmetni kot tudi na medšolski ravni izmenjave. Ugotovili smo pomanjkanje transfera med teoretičnimi in praktičnimi predmeti v glasbeni šoli, kar smo upoštevali pri načrtovanju *glasbene pravljice in glasbenega recitala*, podprli pa z dodatnim poukom Komorne igre in Nauka o glasbi.

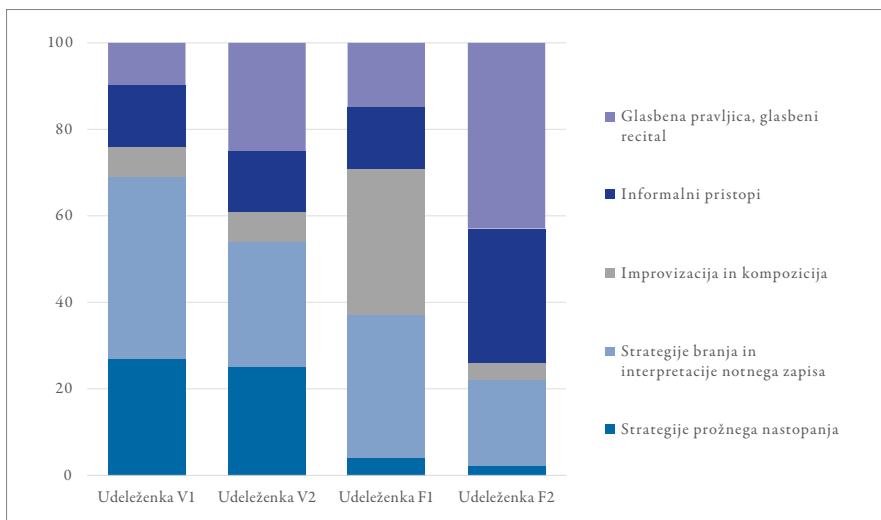
Nekatere udeleženke so vključevanje informalnih načinov učenja v vprašalniku GSMG ocenile kot nezadostno zastopano pri učenju inštrumenta. Učna intervencija je obsegala izbiro glasbenega repertoarja (*uravnavanje razpoloženja*), poslušanje, priredbo in izvedbo komornega glasbenega dela po načelih informalnega učenja (Green, 2010). Pomagali smo si s sodobnimi elektronskimi pripomočki ter teoretskimi znanji (*mišljenje in učenje*). Postopek učenja je potekal v fazah poslušanje, analiziranje, orkestracija in izvajanje, ki so ga zaznamovali celostno razumevanje, improvizacija ter avtorska glasbena priredba.

Že v fazi poizvedovanja in načrtovanja smo nekatere osebne učne preference (estetske, ustvarjalne, kognitivne) povezali v okvir glasbeno-scenskega ustvarjanja. Tekom akcijskega procesa smo jih s pomočjo interventnih strategij realizirali na področjih družbeno-kulturnih izidov: *glasbeno sodelovanje in sporazumevanje z drugimi, skupinsko izvajanje in komunikacija s publiko, moralno-duhovni in osebni razvoj*. Poleg glasbenega recitala smo izvedli tudi glasbeno pravljico »Glasbena šola na gozdni jasi«. Udeleženki flavtistki sta v njej predšolskim otrokom predstavili vse inštrumente, ki jih poučujemo na glasbeni šoli. Prispievali sta besedilni okvir in kompozicijske poskuse, nastale v prvem nizu. Na ta način smo povezali učna okolja vrtca, glasbene šole in srednje vzgojiteljske šole. Glasbeno pravljico v izvedbi učencev pod mentorstvom učiteljev Glasbene šole Jesenice smo izvedli trikrat ter zaznali pozitivne odzive tako udeleženk, kolektiva in učencev glasbene šole kot tudi strokovnih delavcev vzgojiteljske šole in vrtca.

Interventne strategije smo z udeleženkami izvajali v individualnih modelih učnih izidov glasbenega izobraževanja, kot je razvidno v grafu 1.

## Grafi

### Delež izvedenih učnih intervencij v sklopu individualnih učnih modelov



### Rezultati, drugi sklop

Z vprašanji v polstrukturiranem intervjuju (1 in 2) smo od udeleženk izžvali opise doživljanja glasbene samopodobe. Zanimalo nas je, kako nanjo vplivajo glasbene izkušnje, ki jih pridobivajo v glasbeni šoli.

Tematsko analizo v prvem in drugem nizu označujejo štiri glavne makroteme: (1) *glasba kot dejavnik osebnostnega razvoja*, (2) *glasbena šola – okolje samoraziskovanja*, (3) *glasba kot dejavnik socialnega povezovanja* in (4) *nastopanje*. Teme in kategorije v preglednici 1 opisujejo značilno pojavnost glasbene samopodobe pri učenkah višjih razredov glasbene šole.

### Preglednica 1

#### Glasbena samopodoba učenca višjih razredov glasbene šole

Glasba kot dejavnik osebnostnega razvoja

#### Akademski dimenzija

- Obvladovanje inštrumenta
- Notna pismenost
- Teoretske glasbene veščine

#### Čustvena dimenzija

- Čustva kot vir glasbene interpretacije
- Čustveno razpoloženje kot vir/posledica ukvarjanja z glasbo

#### Vseživljenjska dimenzija

- Glasba v šoli/izven nje
- Oblikovanje značilnih vedenjskih vzorcev
- Duhovna dimenzija (prvi niz)

Glasbena šola – okolje (samo)raziskovanja	<p><b>Kriza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trema</li> <li>• Odpor do teoretskih predmetov</li> <li>• Občutki nezadostne usposobljenosti</li> <li>• Nelagodje v odnosu učitelj – učenec</li> </ul> <p><b>Samoopredelitve</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akademske</li> <li>• Ljubiteljske/poklicne</li> <li>• Individualne/socialne</li> <li>• Specifičen inštrument/vloga/stil</li> </ul> <p><b>Identiteta glasbenika/-ce</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejanja zavezanosti (vadenje, lastna promocija)</li> <li>• Občutja zavezanosti (navdih, ponos, sreča)</li> <li>• Avtonomno glasbeno delovanje (drugi niz)</li> </ul>
Glasba kot dejavnik socialnega povezovanja	<p><b>Vrstniki</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Igranje v komornih skupinah in orkestrih</li> <li>• Tekmovalnost</li> </ul> <p><b>Družina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zgledi in vzpodbude</li> <li>• Družinsko muziciranje in sodelovanje</li> </ul> <p><b>Učitelj</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaupanje/nezaupanje</li> <li>• Informalni pristopi</li> <li>• Osebna bližina</li> <li>• Vzdušje na individualnih urah</li> </ul>
Nastopanje	<p><b>Izvajalska praksa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iskanje tehnične perfekcije</li> <li>• Zadovoljevanje potrebe po ustvarjanju</li> <li>• Socialno potrjevanje</li> </ul> <p><b>Izvajalska anksioznost</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nabor lastnih strategij za soočanje s tremo</li> <li>• Uporabnost strategij na drugih življenjskih področjih</li> <li>• Samozavest in sproščenost (drugi niz)</li> </ul>

## GLASBA KOT DEJAVNIK OSEBNOSTNEGA RAZVOJA

Udeleženke so lasten osebnostni razvoj v obeh nizih povezale z (1) akademskimi, (2) s čustvenimi in (3) z vseživljenjskimi vzorci v glasbenem izobraževanju.

Akademsko dimenzijo kot dejavnik osebnostnega razvoja smo opredelili s področji: (1) obvladovanje inštrumenta, (2) notna pismenost in (3) teoretske glasbene veščine.

Obvladovanje inštrumenta obsega vrsto kompleksnih vsebin, ki se nanašajo na specifična znanja in veščine igranja inštrumenta:

Znam uporabljati različne vibrante, ker eden mora biti bolj gost, druga pa redkejši, pa tudi na tonu sem dosti napredovala.

Notna pismenost in teoretska glasbena znanja sodeč po opisih udeleženk prinašajo transferni učni učinek:

Ja, sigurno mi pomaga v šoli, pri pouku, zaradi tega, ker sem že pred drugimi, ker sem že na teorijo in solfeggio hodila, ker že nekaj vem od not, se malo bolj spoznam na glasbo, mi je pa glasbena šola tudi omogočila, da glasbo bolj začutim in bolj globoko razumem, kot bi jo drugače.

Prepričanje o pozitivnih vplivih glasbenega šolanja na oblikovanje osebnostnih lastnosti ter duhovni razvoj je bilo prisotno pri vseh udeleženkah.

Čustvene dimenzije so se v povezavi z glasbo največkrat pojavile kot vir glasbene interpretacije ali kot rezultat uravnavanja razpoloženja z glasbo:

Ko se skušam sprostit, je to prvo – aha, grem igrat flavto ali pa si bom neko muziko spustila ...

Predvidevanja, upanja, želje in tudi strahove o tem, kaj »bi lahko v zvezi z glasbo postali«, razberemo iz značilnih mladostniških eksploracij:

Glasbo hočem vključiti v svojo prihodnost, tudi razmišljala sem že tudi o kakšnih poklicih, o kakšnih šolah, ampak saj bomo še videli, se zadeve še spreminjajo.

Znanja, pridobljena v glasbeni šoli, udeleženke doživljajo kot sredstvo širšega družbeno-kulturnega povezovanja:

Jaz na primer hodim na en orkester, kjer veliko tudi potujemo in tudi spoznavam nove kulture pa vse novo kar se tiče tega glasbenega šolanja v drugih državah in mi je pač tudi to en doprinos od tega.

Med glasbo v šoli in izven nje – razen redkih negativnih izkušenj z izpitnim repertoarjem – za udeleženke ni prevelike vrzeli. Nasprotno, zdi se, da je glasba v šoli pozitivno in trajno zaznamovala tudi njihov življenjski slog izven glasbene šole:

Glasba me spremlja celo življenje, vpliva na moja čustva, obnašanje, tako da ima kar veliko vlogo v mojem življenju.

Večkrat se je v podatkih tudi potrdil vzorec glasbenega udejstvovanja kot izvor značilnih vedenjskih vzorcev:

Če bom vadila, bom itak se počutila uspešno, ker bom videla, da mi nekaj gre, medtem, ko če ne bom vadila, ne bom uspešna v tem.

Kot razlage implicitnih stanj, pojavov in pomenov so se še posebej v prvem nizu izrazili duhovni učinki ukvarjanja z glasbo: »Ja, glasba je nek moj navdih« ali « Glasba je res nekaj neopisljivega zame«. In: »Izoblikuje me tudi tako, kot človeka.«



Splet dejavnosti v glasbeni šoli udeleženkam ponuja široke možnosti samoraziskovanja. Nanje se odzivajo eksplorativno, identitetni procesi pa so razvidni iz odloženih opredelitev, popravljanja že sprejetih odločitev in pretehtavanja različnih odnosov ter zavez z glasbenimi vsebinami.

Nekatere problematične izkušnje iz različnih obdobjih glasbenega šolanja so markirale nekakšen zemljevid, na podlagi katerega udeleženke, ki so že doobra vstopile v mladostniško obdobje, uravnajo in pretehtavajo svoje prihodnje odločitve. Elementi krize se odražajo skozi nenehno pomanjkanje časa, obsežne zahteve po vadenju ter konstanten občutek nezadostne usposobljenosti, ki je bil najmočnejši na področju glasbenoteoretskih predmetov. Uresničevanje glasbenih ambicij večkrat ovirajo tudi odločitve, nastale na podlagi neuspešnega soočanja z izvajalsko anksioznostjo. Tudi nezadovoljstvo z učiteljem lahko predstavlja vir upada motivacije za učenje inštrumenta. Na krizne situacije so se udeleženke največkrat odzivale z raziskovanjem in redefinicijo glasbenega jaza. Na podlagi samoopisov smo zaznali različne faze izgrajevanja, nadgradnje, popravljanja in ponovnih opredelitev pojma o sebi. Kriteriji samoopredelitev so zajemali akademske, poklicne/ljubiteljske, individualne/socialne in specifične glasbene vzorce:

- Akademske samoopredelitve: »[A]mpak jaz se v tem nikoli nisem našla, ker je tam toliko not in tega in res ni to zame«; »[D]ovolj obvladam svoj inštrument, toliko, kolikor sem si zadala, ja«.
- Poklicne samoopredelitve: »Jaz sem zmeraj hotela biti učiteljica prečne flavte. To mi je bil res tak izziv«; ljubiteljske samoopredelitve: »Nisem pa šla na primer na konservatorij, ker se glih ne vidim, da bi tako neki igrala«.
- Individualne/socialne samoopredelitve: »Pač tudi rada sama delam stvari, nisem glih neki skupinski človek, tako da, ja, komponistka se mi zdi nekako – primerno zame«.
- Samoopredelitve, vezane na specifičen inštrument: »Sem začela igrat klarinet, ampak se nisem videla v tem. Ko sem imela cilje že od otroštva, ker igram že enajsto leto flavto, sem bila itak odločena, da je to moj prvi inštrument«; samoopredelitve, vezane na vlogo: »[N]e bom rekla, da me ne privlačijo druge vloge, npr. dirigent, to je zelo velika vloga, ampak nekako kot komponistka se najbolj vidim«; stilne samoopredelitve: »No, flavta je nekakšen inštrument, ko največ igramo klasičnih del ... Ko igraš flavto, kot da ti je malo vsiljena ta klasična, umirjena glasba«.

Vrsta dejanj zavezanosti udeleženke identificira kot glasbenice, flavtistke ali violinistke: vadenje, žrtvovanje prostega časa, promoviranje lastnega glasbenega ustvarjanja v družbi idr. Ob tem doživljajo čustvena stanja, ki njihov odnos z glasbo še poglobljajo:

Večkrat sem hotela obupat, ampak pač nisem, tako da sedaj glasbo vedno bolj spoštujem, glasba mi veliko pomeni ...

Avtonomno glasbeno delovanje je še posebej izstopalo v drugem nizu, ki so ga je zaznamovali ustvarjanje in izvajanje lastnih glasbenih zamisli ter glasbeno učenje po informalnih načelih. Udeleženka, ki je že hodila na srednjo poklicno šolo, je veliko razmišljala o možnostih profesionalnega izražanja skozi glasbo in kako bi jih izvedla:

Skupinicam v vrtcu bi lahko predstavljala različne inštrumente, igrala na njih in bi otroci lahko peli pa tudi se mogoče šli šolati naprej za inštrument.

#### GLASBA KOT DEJAVNIK SOCIALNEGA POVEZOVANJA

Glasbeni dialog mladostnika z okoljem predstavlja izkustveno izmenjavo, na podlagi katere se bo razvijala njegova glasbena identiteta. Udeleženke so doživljale pozitivne in negativne socialne izmenjave v orkestru, komornih zasedbah ter tudi na individualni uri:

Ja, igrala bom v orkestru še naprej, ker mi je fajn tam, da se pač družimo, pač v redu mi je, zelo se dobro počutim tam.

Konkurenčne primerjave z glasbenimi vrstniki so predstavljale pomemben vzorec pri odločanju in načrtih v zvezi z učenjem inštrumenta:

Mi daje nekakšen navdih, tudi ko sem pri orkestru, ko vidim druge, ko vidim tudi starejše prihajati na vaje, ko vidim, uau, kako oni dobro igrajo ...

[M]i je v bistvu, vse dol padlo takrat, ko sem prišla jaz na uro šolskega orkestra in jih je znalo samo ene par zaigrat in v bistvu smo se največ posvečali drugim sekcijam, medtem ko smo flautisti tam samevali, bi se lahko reklo, in sem v bistvu dobila kakor nek odpor obiskovat ta orkester.

Socialni vzorec je zastavljen in deloma utrjen že v primarnem okolju, ki z zgledi, vzpodbudami ter družinskim sodelovanjem in muziciranjem tudi v obdobju mladostništva še vedno vpliva na glasbeno ustvarjanje:

Dobro je tudi, da igram violino, ker na ta način lahko pomagam sestrici.

Na prvem mestu po pomembnosti pa je odnos z učiteljem inštrumenta:

Najboljša stvar je, da te učitelj pohvali, da izboljša igranje oziroma popravi napake.

Naslednja izjava kaže na veliko mero osebne bližine in navezanosti med učiteljem ter udeleženko:

V bistvu je bila meni učiteljica K. zmeraj kakor druga mamica, bi se lahko reklo.

Navezanost se negativno odraža v primerih, ko pride do menjave učitelja:

Sem dobila eno profesorico, ki mi res ni bila všeč ... Ker sem ji hotela dokazat, da ne glede na to, koliko se v bistvu ne marava, da ji še zmeraj lahko dokažem, da sem zmožna dobiti to znanje.

Udeleženke so odobravale sproščeno in strokovno glasbeno podporo na individualni uri. Veliko jim je pomenilo, če so lahko vsaj deloma same izbirale učni program:

Na individualni uri mogoče pogrešam posluh do učenca, da bi on izpovedal, kaj bi rad igral. Mislim, saj tudi prisluhnejo, ampak še zmeraj pol mogoče dajo kakšne take note, ki tebi niso všeč ...

Informalnost učnih načinov je dostikrat pozitivno vplivala na vzdušje pri pouku:

Meni je zelo všeč igrati v skupinah tudi, kakšne te poznane pesmi ... Takrat ni samo tako strogo, ampak tudi klepetamo pa se pač tako zabavamo, všeč mi je to.

Socialno povezovanje v glasbeni šoli je tesno prepleteno z nastopanjem.

## NASTOPANJE

Nastopanje, ki ga pri učenju inštrumenta opredeljujemo kot izvajanje glasbenih del pred publiko, pomeni korak realizacije in predstavitve učne snovi poslušalcu. Predstavlja kompleksno učno situacijo, v katero so največkrat vključeni tudi glasbeni sodelavci: korepetitorji, vrstniki v komornih zasedbah, somentorji ter nenazadnje tudi publika. Vzročno-posledična povezanost glasbene samopodobe z nastopanjem se odraža v povezanosti kapacitet specifičnih dimenzij glasbene samopodobe z odrsko prezenco. Kriteriji uspešnega nastopanja pa so vplivali na vrednostne samoocene glasbene samopodobe. Udeleženke v raziskavi so poudarjale zadovoljevanje potrebe po ustvarjanju, ki so jo lahko izrazile z glasbenim izvajanjem na odru. Le-to pa zahteva nenehno izboljševanje vadbениh rutin in iskanje izvajalske perfekcije. Številni podatki so govorili o želji udeleženk po tekočem igranju brez napak:

Takrat, ko odigram, kot sem si zadala, da se ne zmotim velikokrat, am, takrat sem potem tako ... se mi kamen od srca odvali.

Uspešen nastop prinaša socialno potrditev:

Po kakšnem dobrem koncertu, ko vidim, na primer, ko mi tudi družina: bravo, to je bilo pa res dobro, ko mi tudi učiteljica: bravo, to bova pa še nastopali ... to mi je res uau!

Ključne kontekste psihološkega in fizičnega nelagodja, ki so ga udeleženke občutile pred nastopi, smo združili pod temo izvajalska anksioznost.

Ja, največ problemov imam v bistvu z nastopi. Večkrat mi trema malo nagaja in takrat sem pomislila, da bi obupala, ampak potem nisem.

Razpon doživljanja prednastopne vzburjenosti pri udeleženkah je segal od komaj zaznavne treme do močno izražene izvajalske anksioznosti. Udeleženke so naštele vrsto privzetih ali idiosinkratičnih strategij, ki jim pomagajo pri soočanju s prednastopnim vzburjenjem:

[D]a, recimo, govoriš: moja notranja luč bo razsvetlila cel oder, pa se probaš čim bolj pomiriti.

Poleg pozitivnih samogovorov smo zasledili še primere vizualizacije, iskanja manj izpostavljenih oblik nastopanja (komorna igra, orkester), psihomotoričnih strategij, telesnega sproščanja in strategijo praznjenja glave.

Čprav je izkušnja na odru psihološko naporna, je udeleženke ne bi preskočile ali ukinile. Še več – prepričane so, da z glasbenim nastopanjem ustvarjajo nabor veščin, ki ga bodo lahko koristile na drugih življenjskih področjih.

Nastope, kljub temu da mi niso ravno pri srcu, ne bi opustila, ker s tem, ko javno nastopaš, vadiš. Večkrat v življenju se boš moral izpostaviti in to je neka priprava na to.

Udeleženke so po drugem nizu potrdile večjo sproščenost na nastopih. Glede na izjave je razvidno, da je k temu pripomogla višja stopnja samozavesti, ki so jo najverjetneje pridobile z intervencijami na raznih učnih področjih:

Da sem bolj samozavestna, da bolje znam note brat, bolj vem, kaj znam in kaj ne znam.

Na primer tekmovanje in izpeljava te igrice v živo pred ljudmi, to mi je zelo pomagalo pri samopodobi, da sem se lahko pred večimi ljudmi izrazila, to me je nekako sprostilo, nekako je bilo v redu, oni poslušajo, njih to zanima, nimaš se česa bati.

Udeleženka z najvišje izraženo stopnjo izvajalske anksioznosti se je najpozitivneje odzvala na strategije prožnega nastopanja, ki so po njenem pomembno vplivale na njeno prednastopno vzburjenost:

Recimo na recitalu sploh nisem imela veliko treme.

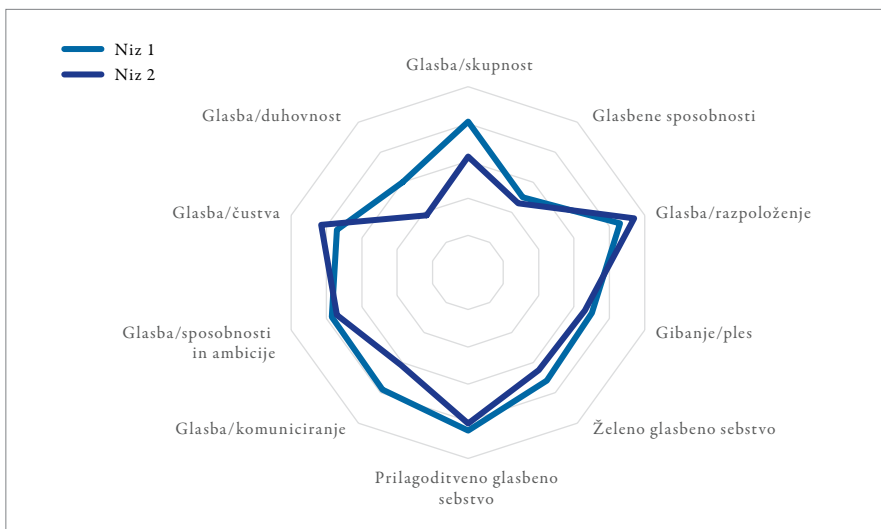
Porast *samozavesti in sproščenosti*, ki je v drugem nizu razviden kot pojav nove kategorije v tematski mreži, smo pripisali tako aktivnostim za zmanjševanje izvajalske anksioznosti kot tudi drugim učnim intervencijam, ki so jih udeleženke doživljale kot priložnosti za čustveno izražanje in uravnavanje razpoloženja.

Podatki o strukturi glasbene samopodobe pred in po izvedbi akcijskih nizov so nam omogočili analizo dejavnikov glasbene samopodobe. Primerjava povprečnih vrednosti dejavnikov je prikazana v grafu 2.

Višje vrednosti v drugem nizu izkazuje dejavnika *glasba/razpoloženje in glasba/čustva*. Močnejšo izraženost dejavnika *glasba/čustva* smo pripisali učnim intervencijam, s katerimi smo vzpodbujali čustveno ekspresivno glasbeno ustvarjanje in izražanje. Porast sproščenosti, ki smo ga opazili po izvedenih strategijah prožnega nastopanja ter informalnih učnih intervencijah, pa bi lahko pozitivno vplival tudi na vrednost komponente *glasba/razpoloženje*. *Glasba/skupnost* in *glasba/komuniciranje* glede na prvi niz testiranja izkazuje nižje povprečne vrednosti. Ob uvedenih skupinskih akcijskih dejavnostih smo sicer pričakovali višje izražene vrednosti dejavnosti, ki imajo socialne lastnosti, pojavnost upadanja v drugem nizu pa si razlagamo z intenzivnim in samorefleksivnim ukvarjanjem z glasbo na osebnih področjih. *Duhovna* dimenzija in *glasba/skupnost* sta doživeli največji padec doseženih povprečnih vrednosti, kar pripisujemo kognitivni preokupaciji, ki so jo udeleženske doživljale med samo raziskavo. Akademska dimenzija glasbene samopodobe – najbolj faktorško nasičena v komponentah *glasba/sposobnosti in ambicije* ter *glasbene sposobnosti* – ne izkazuje velikega odstopanja med 1. in 2. akcijski nizom. *Želeno* in

### Graf 2

*Izraženost dejavnikov v konstruktumu glasbene samopodobe – povprečne vrednosti 1. in 2. testiranja GSMG*



*prilagoditveno glasbeno sestvo* – formirano na podlagi možnih sestev, pa skozi raziskavo ne beležita večjih sprememb, kar kaže na to, da je intenziteta samopredstav in samoraziskovanj med akcijskimi procesi ostajala na enaki ravni kot pri običajnem pouku v glasbeni šoli.

Primerjava prvega in drugega testiranja z vprašalnikom GSMG izkazuje smernice upadanja izvajalske anksioznosti, kar lahko vidimo v preglednici 2.

### Preglednica 2

*Povprečne vrednosti stopnje izvajalske anksioznosti pred in po akcijski raziskavi*

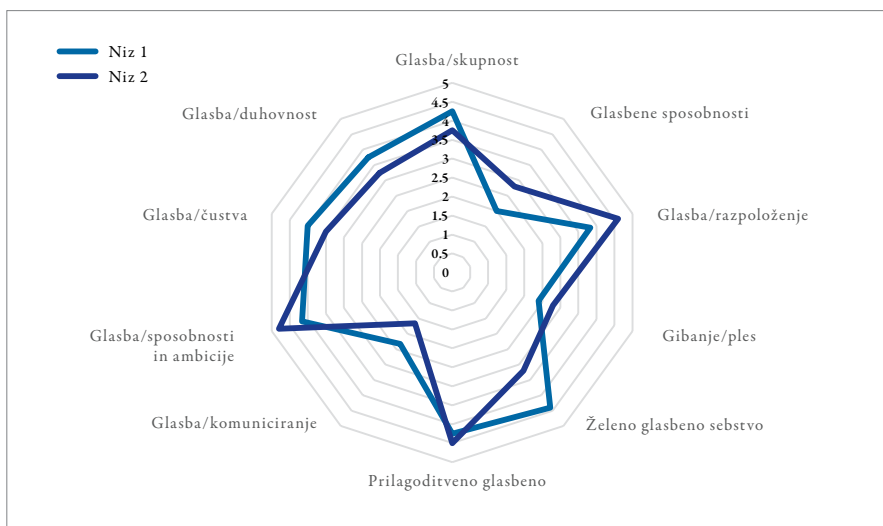
	Udeleženka V1		Udeleženka V2		Udeleženka F1		Udeleženka F2	
	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po
Aritmetična sredina (M)	5,23	3,9	3	3,53	2,86	2,6	1,26	1,6

*Op.: Udeleženka V1 in udeleženka V2 – učenki violine, udeleženka F1 in udeleženka F2 – učenki flavte*

Pri udeleženci z najvišjo stopnjo izvajalske anksioznosti (V1) smo ugotovili zmanjšanje vrednosti po izvedenem drugem testiranju. Prav nasprotno pa smo pri isti udeleženci (V1) po drugem testiranju zaznali porast povprečnih vrednosti dejavnikov akademske uspešnosti – najpogosteje zastopane v postavkah *glasba/sposobnosti in ambicije* ter *glasbene sposobnosti* (graf 3).

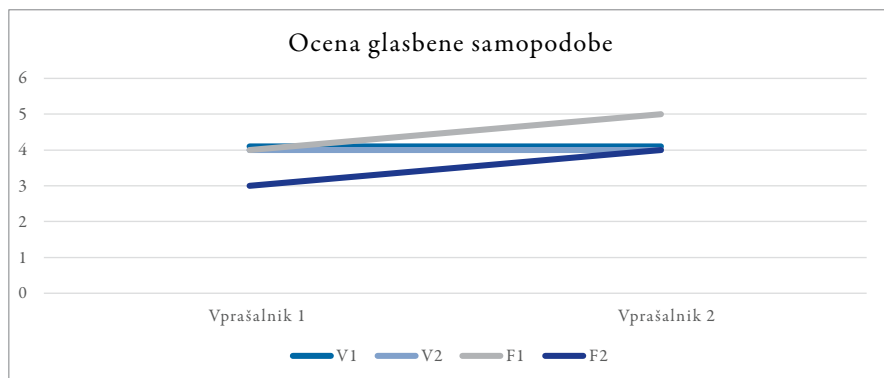
### Graf 3

*Izraženost dejavnikov v konstruktivnem glasbene samopodobe pri udeleženci V1*



## Slika 5

Ocena prvega in drugega testiranja glasbene samopodobe udeleženk



Pri udeleženci  $V_1$  se je izkazala negativna povezanost izvajalske anksioznosti (preglednica 2) z akademsko glasbeno uspešnostjo (graf 3). Upad vrednosti *želenega sebstva* pa si razlagamo z razgradnjo pred akcijsko raziskavo začrtanih shem »možnih glasbenih sebstev«, na podlagi novih izkušenj.

Enake vrednosti glasbene samopodobe pri prvem in drugem testiranju sta imeli udeleženci  $V_1$  in  $V_2$ , medtem ko smo pri udeleženkah  $F_1$  in  $F_2$  ugotovili porast povprečnih vrednosti glasbene samopodobe (slika 5).

Visoke vrednosti glasbene samopodobe, še posebej pa porast povprečnih vrednosti pri drugem testiranju povezujemo s pozitivnimi glasbenoizobraževalnimi izkušnjami udeleženk ter z učnimi intervencijami, izvedenimi v akcijski raziskavi.

## RAZPRAVA

Že na samem začetku raziskave smo se soočili s pomisleki o uporabi Hargreavesovega modela učnih izidov v glasbenem izobraževanju, postuliranega ob začetku tretjega tisočletja (Hargreaves idr., 2003). Skoraj dvajset let kasneje smo se vprašali o primernosti teoretičnega modela opredeljevanja učnih izidov, nastalega v času, ko epidemiološke prilagoditve pouka (Rosset idr., 2021) ter spremenjeni načini deljenja in poslušanja glasbe ter notnih virov (Crawford, 2013) še niso bili del glasbenopedagoškega vsakdanjika. Po seznanitvi z aktualno raziskavo socialne paradigme glasbenega izobraževanja (Gaunt idr., 2021) pa smo v Golemanovih (2013) novih pristopih k izobraževanju našli potrditev aktualnosti Hargreavesovega modela in njegovega trojnega fokusa. Poleg tega smo z analizo podatkov ugotovili, da udeleženke naše raziskave epidemioloških prilagoditev niso ocenile kot pomembnih za potek učenja inštrumenta v glasbeni šoli, še manj so jih doživljale kot oviro ali primanjkljaj. Upoštevali smo torej

izvirno delitev na glasbeno-umetniške, družbeno-kulturne in osebne opredelitve učnih izidov. V prvem koraku smo zato s pomočjo analize glasbene samopodobe po konceptu modela ponastavili izražene individualne učne cilje. Z naslednjimi raziskovalnimi koraki smo jih optimizirali na podlagi učnih intervencij. Izkazalo se je, da gre pri učnih intervencijah tako za učne kot tudi za psihološke vsebine, ki so pomembno vplivale na glasbeni in tudi osebni razvoj udeleženk. Tako sta se npr. reševanje problematike notne pismenosti in posledično dosežena akademska uspešnost izrazila kot eden od dejavnikov za upad stopnje izvajalske anksioznosti (D'Agostino idr., 2022).

Informalnost glasbenega učenja, ki jo Lucy Green (2010) predlaga tudi za poučevanje inštrumenta v tradicionalno usmerjenih glasbenih institucijah, se je ob prvem testiranju improvizacije, komponiranja, obravnave skladbe po lastni izbiri ter učenja po posluhu izkazala le šibko zastopana pri rednem pouku inštrumenta. Informalna učna intervencija pa je pokazala stranske pozitivne učinke, kot so sproščenost, uravnavanje čustvenega razpoloženja, porast glasbene ustvarjalnosti in krepitev medvrstniškega povezovanja. Večja medpredmetna pretočnost, ki smo jo ustvarili na podlagi implementacije učnih intervencij, je udeleženkam omogočila raziskovanje inštrumentov, praks, oblik in nenazadnje potencialnih poklicnih možnosti.

Rezultati preizkušanja novih glasbenih vlog in nalog so najstarejšo udeleženko nagovorili k nadaljnjemu poklicnemu raziskovanju (Super, 1953). Druga udeleženka, dotlej pretežno izvajalsko usmerjena, pa je s pomočjo učnih intervencij dopolnila svoje glasbeno znanje in veščine s področja komponiranja ter glasbeno-scenskega ustvarjanja. Ob koncu raziskave pa je svoje prihodnje »možne« glasbene uresničitve (Schnare idr., 2012) izrazila prav na področju izvajanja, saj se je ob raziskovanju drugih vlog prepričala v lastno glasbenoizvajalsko izvirnost. Značilni odloženi identitetni status prvih dveh udeleženk smo ocenili z visoko stopnjo raziskovanja in eksploracije (Marcia, 1966). Manj intenzivno identitetno raziskovanje in opredelitve smo opazili pri udeleženci, ki je »privzela« identitetni položaj starejše sestre v značilnem prezgodaj zaprtem položaju (Marcia, 1966). Takšne ugotovitve so nas prepričale, da bi mladostniki v glasbenih šolah poleg poustvarjanja z inštrumentom morali preizkusiti tudi druge glasbene vloge in dejavnosti, ki bi jih nagovarjale h komponiranju, k orkestriranju, h glasbeno-scenskimi dejavnostim, k dirigiranju itd.. Menimo, da bi s tem lahko odprli več interesnih področij, ki bi na avtonomnejši in bolj medvrstniško povezan način spodbujala pridobivanje glasbenih kompetenc, kar tudi Evans in McPherson (2017) potrjujeta kot eno bistvenih predpostavk za dolgotrajno ter obsežno ukvarjanje z glasbo.

Individualni učni modeli, zasnovani po Hargreavesovem modelu učnih izidov glasbenega izobraževanja, so pozitivno učinkovali na prakso poučevanja inštrumenta. Implementacija novih nalog in intervencij v širšo šolsko prakso je vključevala tako nove učne oblike kot pedagoške prilagoditve, medšolsko povezovanje ter identitetno raziskovanje. Učinki širšega glasbenopedagoškega



delovanja na glasbeno samopodobo pa so se v skladu z njeno življenjsko funkcijo izkazali kot pomemben dejavnik dozorevanja. To smo zaznali na podlagi prepričanj udeleženk, ki so glasbo »posvojile« kot slog lastnega doživljanja sveta, učenja in komuniciranja z drugimi. Njihovo uveljavljanje in promoviranje statusa »glasbenice« v socialnih okoljih se je izkazalo za neomejeno z izvajalskimi vlogami, glasbenim repertoarjem in s šolskim okoljem. Mladostniško raziskovanje v glasbeni šoli ne izbira dejavnosti, slogov ali (ne)tipičnih, (ne)tradicionalnih vlog zaradi njih samih, temveč išče široke možnosti (samo)raziskovanja in izražanja, za katere se v našem glasbenošolskem sistemu zdi, da jih lahko uspešno podpre učitelj inštrumenta z ustreznim načrtovanjem glasbenopedagoških aktivnosti. Hargreavesov model se je pri tem izkazal kot dober in zadosti širok temeljni pripomoček, ki pa dovoljuje tudi sodobne pristope in dopolnitve izvirnih področij.

## ZAKLJUČEK

Akcijska raziskava s štirimi udeleženkami v starosti 11–16 let je pokazala na pozitivne učinke pouka inštrumenta po Hargreavesovem modelu učnih izidov glasbenega izobraževanja. Odražali so se s porastom avtonomnih glasbenih dejanj, z večjo sproščenostjo in samozavestjo v učnih procesih ter višjo oceno glasbene samopodobe. Vplivi učnih intervencij so se izrazili v karakterističnih vzorcih: (1) glasba kot dejavnik osebnostnega razvoja, (2) glasbena šola – okolje samoraziskovanja, (3) glasba kot dejavnik socialnega povezovanja in (4) nastopanje. Preko transformacije glasbenih izkušenj mladostnik v glasbeni šoli oblikuje pomembne segmente glasbene in celostne identitete. V naši raziskavi smo jih zasledili v poklicnih, žanrskih, socialnih, čustvenih, akademskih in vrednostnih identifikacijah udeleženk.

Prednost raziskave prinaša tako potrditev modela, ki v središče delovanja postavlja koncepte sebe, kot tudi njegov preizkus v sistemu slovenskega glasbenega šolstva. Glasbenopedagoška koncepcija individualnih modelov po zasnovi Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja ni nalletela na sistemske omejitve, temveč smo jo lahko z ustaljenimi praksami in oblikami poučevanja inštrumenta izpeljali tudi v okvirih šolskega kurikuluma. Pomanjkljivosti raziskave vidimo v presežku raziskovalnih inštrumentov. V raziskavi smo ga udeleženci občutili kot časovni pritisk in preobsežno analizo.

Že med samo raziskavo se je jasno izrisal tudi naslednji raziskovalni korak, ki bi smiselno dopolnil preverjanje Hargreavesovega modela. Raziskati bi bilo treba tudi dosežene standarde znanja v okviru modelnega glasbenega izobraževanja in jih primerjati s predpisanimi nacionalnimi standardi.

*Literatura*

- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: a study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262–278.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283–313.
- Carr, W., in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Castiglione, C., Rampullo, A., in Cardullo, S. (2018). Self representations and music performance anxiety: A study with professional and amateur musicians. *Europe's Journal of Psychology*, 14(4), 792–805.
- Crawford, R. (2013). Evolving technologies require educational policy change: Music education for the 21st century. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 717–734.
- Cross, S. E., in Marcus, R. M. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423–438.
- D'Agostino, A., Schirripa Spagnolo, F., in Salvati, N. (2022). Studying the relationship between anxiety and school achievement: Evidence from PISA data. *Statistical Methods & Applications*, 31(1), 1–20.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Evans, P., in McPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. V R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str. 213–232). Oxford University Press.
- Fiedler, D., in Spychiger, M. (2017). Measuring »musical self-concept« throughout the years of adolescence with MUSCI\_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 167–179.
- Frith, S. (1996). Music and identity. V S. Hall in P. Du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 108–127). Sage Publications.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O., in Sveidahl, H. (2021). Musicians as »makers in society«: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, 713648.
- Green, L. (2010). *Informal popular music learning practice and their relevance for formal music educators*. <https://www.academia.edu/33300743/>

- Informal\_Popular\_Music\_Learning\_Practice\_and\_Their\_Relevance\_for\_Formal\_Music\_Educators
- Habe, K. (1998). *Izvajalska anksioznost pri glasbenikih* [Neobjavljeno diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Habe, K., in Kržič, V. (2017). Doživljanje izvajalske anksioznosti učencev glasbene šole v zgodnjem mladostništvu. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za Glasbo v Ljubljani*, 13(26), 33–48.
- Hargreaves, D. J., in North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83.
- Hargreaves, D. J., in North A. C. (Ur.). (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. Continuum.
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., in North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–136.
- Harris, P. (1998). *Improve your sight-reading! Violin, level 3: A progressive, interactive approach to sight-reading*. Alfred Music.
- Harris, P. (2003). *Improve your sight-reading! Violin, level 7-8: A progressive, interactive approach to sight-reading*. Alfred Music.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-use research primer on acceptance and commitment therapy* (2. izd.). New Harbinger Publications.
- James, W. (1890). *The principles of psychology, in two volumes*. Henry Holt and Company.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. V R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Musical identities* (str. 41–60). Oxford University Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., in Miell, D. (2012). Musical identities development. V G. E. McPherson in G. Welch, (ur.), *Oxford handbook of music education, Volume 1*. Oxford University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Markus, H., in Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. V K. Yardley in T. Honess (ur.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (str. 157–172). John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Education Section of the British Psychological Society.
- Martinović Bogojević, J. (2021). *Fostering musical creativity in primary school* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- North, A., in Hargreaves, D. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.

- Papageorgi, I., Hallam, S., in Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107.
- Pucihar, I. (2016). *Improvizacija - integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., in Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), 44–47.
- Rosset, M., Baumann, E., in Altenmüller, E. (2021). Studying music during the coronavirus pandemic: Conditions of studying and health-related challenges. *Frontiers in Psychology*, 12, 651393.
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schmitt, M. (1979). *Development and validation of a measure of self-esteem of music ability* (objava št. 8009164) [Doktorska disertacija, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Schnare, B., MacIntyre, P., in Doucette, J. (2012). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 40(1), 94–111.
- Shavelson, R. J., in Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3–17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., in Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: Musical self-concept as a mediating psychological structure. V R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str. 267–288). Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2021). Motivation and developing a musical identity. V A. Creech, D. A. Hodges in S. Hallam (ur.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (str. 254–268). Routledge.
- Spychiger, M., Gruber, L., in Olbertz, F. (2009). Musical self-concept - Presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses. V J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg in P.-S. Eerola (ur.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland* (str. 503–506). University of Jyväskylä.
- Super D. (1953). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 6(3), 170–181.

- Svengalis, J. (1978). *Music attitude and the preadolescent male* (objava št. 7902953) [Doktorska disertacija, University of Iowa]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134–153.

### Summary

UDC 37.018.54:78

Music self-concept is a non-hierarchical, multidimensional construct defined by academic and non-academic dimensions. Musical experiences on physical, emotional, spiritual, cognitive and social levels make up the non-academic dimension, while the academic dimension of musical self-concept under the question 'What do I know about music?' combines individual self-perceptions regarding singing, rhythmicity, listening, playing instruments, arranging, composing skills (Spychiger idr., 2009). Only a stable and resilient structure of musical self-concept supports musical learning, which is why Hargreaves et al. (2003) give it a central role in their model of musical learning. This action research aimed to gain insight into the dynamics and development of musical self-concept in individual instrumental lessons, implementing *Hargreaves' model of the outcomes of music education*. To this end, we first analysed the musical self-concept of four female music students from 11–16 years old. The MUSCI questionnaire (Fiedler and Spychiger, 2017), the Performer Anxiety Questionnaire (Habe, 1998) and a semi-structured interview were used to collect data. In this way, we identified the structure of musical self-concept, assessed the level of performance anxiety and built a thematic network of qualitative analysis, which emphasizes the levers of musical maturation in a music school: (1) *music as a factor of personal development*, (2) *music school as an environment for self-exploration*, (3) *music as a factor of social integration*, and (4) *music performance*. The synthesis of findings dictated the design of action sets. In these, in the period from February to June 2022, we used learning interventions and cognitive-behavioural strategies to support and improve music learning, taking into account the Hargreaves' model of the outcomes of music education. Music education interventions – informal learning procedures, improvisation, *a vista* reading and flexible performance strategies (Harriss, 2019) – involved exploration of musical activities, instruments, genres and roles. They provoked an increase in self-confidence and relaxation, an increase in self-reflection and autonomous musical actions. The results of the research show the flexibility of the existing music education system, which not only absorbed the action learning model, but also supported and supplemented it with established practices.



DIDAKTIČNA LITERATURA ZA VIOLINO DUŠANA VODIŠKA:  
PREPOZNAVANOST IN UPORABA MED UČITELJI VIOLINE  
TER VIOLE V GLASBENIH ŠOLAH V SLOVENIJI  
*PEDAGOGICAL LITERATURE FOR VIOLIN BY DUŠAN VODIŠEK:  
RECOGNITION AND USE AMONG VIOLIN  
AND VIOLA TEACHERS IN MUSIC SCHOOLS IN SLOVENIA*

---

STANKA DOKUZOVA

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
stanka.dokuzova@guest.arnes.si

*Izleček:* Didaktična literatura Dušana Vodiška pomembno bogati in oblikuje didaktično literaturo za violino v Sloveniji. Na vzorcu 62 učiteljev violine in viole iz vseh slovenskih regij smo ugotovili, da učitelji (49 %) v večji meri poznajo zgodnjo didaktično literaturo, izdano med letoma 1966 in 1974, medtem ko 26 % učiteljev pozna literaturo, ki je izšla po letu 2000. Ugotovili smo tudi, da med učitelji obstajajo razlike v poznavanju Vodiškove didaktične literature glede na njihovo število let poučevanja. Rezultati raziskave so pokazali, da se uporabnost Vodiškove literature v slovenski violinski pedagogiki odraža na področju otroških skladb za violino in klavir, mladinskih skladb za violino in klavir ter pouka začetnikov na violini.

*Ključne besede:* Dušan Vodišek, pouk violine, učbeniška literatura za violino, poznavanje in uporaba Vodiškove didaktične literature, kvantitativna raziskava.

*Abstract:* The pedagogical literature of Dušan Vodišek significantly enriches and shapes the pedagogical literature for violin in Slovenia. Based on a sample of 62 violin and viola teachers from all Slovenian regions, we ascertained that teachers (49%) are familiar to a greater extent with early didactic literature published between 1966 and 1974, while 26% of teachers are familiar with literature published after 2000. We also ascertained that among teachers, there are differences in knowledge of Vodišek's didactic literature according to their number of years of teaching. The results of the research showed that the usefulness of Vodišek's literature in Slovenian violin education is reflected in the field of children's compositions for violin and piano, youth compositions for violin and piano, and violin lessons for beginners.

*Keywords:* Dušan Vodišek, violin lessons, textbook literature for violin, knowledge and use of Vodišek's didactic literature, quantitative research.

Obdobje po drugi svetovni vojni, začenši z letom 1943, ko je izšla prva izdaja *Violinske šole* Frana Staniča, pa do leta 1974, ko je izšla violinska začetnica *Žiga-žaga* (Vodišek in Šurbek, 1974), predstavlja intenziven čas ustvarjanja nove didaktične literature za violino v slovenskem jeziku. V tem plodnem in ustvarjalnem obdobju naštejemo 21 novih naslovov, ki so jih violinski pedagogi izdali za pouk violine na nižji stopnji glasbenega izobraže-



vanja (violinske šole, etude za violino, skladbe za klavir in violino, koncerte za violino in klavir, skladbe za komorne zasedbe z godali in teoretična dela, namenjena poučevanju violine). Po kronološkem vrstnem redu si sledijo: *Violinska šola* (Stanič, 1943; 1951; 1965); teoretično delo *Tehnika loka* (Rupel, 1949); *Melodične etude: I. del; prva lega* (Stanič, 1950a, 1961); *Melodične etude: II. del; Zv. A: lege* (Stanič, 1950b), *Melodične etude: II. del; Zv. B: menjava leg* (Stanič, 1950c); *Malim violinistom. 1: devet skladbic za violino in klavir* (Stanič, 1957a); *Malim violinistom. 2, violinski koncert v D-duru* (Stanič, 1957b); *Malim violinistom. 3, violinski koncert v starem slogu* (Stanič, 1958a); *Malim violinistom. 4, concertino breve za violino in godalni orkester* (Stanič, 1958b); instruktivna zbirka skladb za 1. in 2. razrede nižjih glasbenih šol *Mamici v radost* (Pfeifer in Tercelj, 1958); zbirka skladb za violino in klavir za nižje razrede *Mladi violinist, 1. zvezek* (Rupel, 1958a) in *Mladi violinist, 2. zvezek* (Rupel, 1958b); *Malim violinistom. 5, violina in klavir* (Stanič, 1959); *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violino in klavir* (Vodišek in Rančigaj, 1966); *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violino in klavir* (Vodišek in Rančigaj, 1967); *Violinska šola I* (Skalar, 1968a); *Violinska šola II* (Skalar, 1968b); *Melodične etude za violino s spremeljavo klavirja: III. del* (Stanič, 1969); *Lahke skladbe za violino in klavir* (Skalar, 1970); *40 lahkih etud za violino* (Skalar, 1972); teoretično delo *Menjava lege na violini* (Vodišek, 1973) in violinska začetnica *Žiga-žaga: skladbe za violinista – začetnika* (Vodišek in Šurbek, 1974).

To tridesetletno obdobje lahko opredelimo kot eno zaokroženo celoto, in sicer iz dveh razlogov. Prvi razlog je v dejstvu, da so mnoga izmed naštetih gradiv v času svojega nastanka učiteljem violine v veliki meri predstavljala temeljno didaktično literaturo pri pouku violine. Drugi razlog pa prepoznamo v intenzivnosti izdaj novih didaktičnih del tega obdobja, saj je le šest violinistov in pedagogov – Stanič, Rupel, Pfeifer, Tercelj, Skalar in Vodišek – prispevalo takšno veliko število novih naslovov didaktične literature za violino. Nekaj let kasneje, v letih 1982 in 1983, je izšla zbirka mladinskih skladb za violino in klavir v treh zvezkih z naslovom *Slovenski skladatelji mladim violinistom*, katere pobudnik je bil violinist in pedagog Tomaž Lorenz (1982, 1983a, 1983b). Za tem pa pri izdaji novih didaktičnih naslovov violinske pedagoške literature zasledimo daljši časovni premor, vse do leta 2000. Takrat so najprej izšle skladbe za komorno igro in godalni orkester *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e); nato učbenik za pouk začetnikov v treh delih *Vesela violina: šola za violino; 1. zvezek* (Kolman, 2005a), *Vesela violina: šola za violino; 2. zvezek* (Kolman, 2005b), *Vesela violina: šola za violino; 3. zvezek* (Kolman, 2007); leta 2006 je izšel učbenik za začetnike na violini *Prvi koraki* (Repše, 2006); učbenik za učenje igranja v 3. legi *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 1. del* (Vodišek, 2008a, 2008b); otroške skladbe *Zaigranjmo goslice* (Fabiani, 2009); učbenik za učenje igranja v 2. in 4. legi *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 2. del* (Vodišek, 2016a, 2016b). Zadnji prispevek k didaktični literaturi za violino je učbenik v treh zvezkih za pouk ko-



morne igre avtoric Lidije Grkman in Špele Kermelj *Veselo glasbeno rajanje pod lipo ali 1. Letni zmajčkov ples: učbenik za pouk komorne igre (godala) od 5. razreda glasbene šole. Del 1, Koroška, Notranjska, Dolenjska, Štajerska* (2021a); *Veselo glasbeno rajanje pod lipo ali 1. Letni zmajčkov ples: učbenik za pouk komorne igre (godala) od 5. razreda glasbene šole. Del 2, Gorenjska, Prekmurje in Porabje* (2021b) in *Veselo glasbeno rajanje pod lipo ali 1. Letni zmajčkov ples: učbenik za pouk komorne igre (godala) od 5. razreda glasbene šole. Del 3, Primorska z zametvom, Bela krajina* (2021c).

Dušan Vodišek je s svojim obsežnim in v celoti avtorskim opusom prisoten tako v zgodnjem kot tudi v sodobnem ustvarjalnem obdobju didaktične literature za violino. V svojih delih je zajel široko področje violinske pedagogike – violinsko začetnico, dva učbenika o igranju v legah, otroške in mladinske skladbe za violino in klavir ter slovenske narodne pesmi v priredbi za komorno igro in godalni orkester. Njegova dela smo predstavili v članku »Didaktična literatura za violino Dušana Vodiška« (Dokuzova, 2021), kjer smo gradiva analizirali z vidika uporabljenih didaktičnih postopkov. S primerjavo z deli ostalih avtorjev slovenske didaktične literature za violino smo skušali opredeliti pomen Vodiškove didaktične literature za violinsko pedagogiko v slovenskem prostoru in ugotovili, da ta pomembno bogati in oblikuje prostor violinske didaktične literature v Sloveniji. V posamičnih elementih violinske pedagogike vpliva tudi na razvoj violinske igre in violinske pedagogike v Sloveniji. S pričujočo raziskavo želimo osvetliti poznavanje in raven uporabnosti Vodiškove didaktične literature med učitelji violine, ki poučujejo na nižji stopnji glasbenega izobraževanja v sodobnosti. Menimo, da so v dolgem časovnem razponu 50 let nastajanja omenjenih učnih gradiv učitelji violine vsaj na nekem področju violinske pedagogike lahko prišli v stik z Vodiškovimi deli. Še zlasti zato, ker so vsa didaktična dela razen dveh zadnjih izdaj, *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del* (Vodišek, 2008a) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del* (Vodišek, 2016a), sestavni del predlagane literature sodobnega učnega načrta za violino (2003, 2022). Prav tako je bila violinska začetnica *Žiga-žaga* (1974) uvrščena med predlagano literaturo v učnem načrtu za violino (Zavod Socialistične republike Slovenije za šolstvo 1980) tudi v polpreteklem obdobju.

V pričujočem prispevku bomo ugotavljali, na katerem področju violinske pedagogike ima v slovenskem prostoru Vodiškova didaktična literatura, glede na svojo najpogostejšo uporabo med učitelji violine, največji pomen v pedagoški praksi na nižji ravni glasbenega izobraževanja v Sloveniji.

#### ŽIVLJENJSKA IN POKLICNA POT DUŠANA VODIŠKA

Ivan Dušan Vodišek se je rodil 20. 3. 1936 v Bjelovarju, tedanji Kraljevini Jugoslaviji. Oče Josip je služboval kot vojaški glasbenik, klarinetist, mama Marija (roj. Janežič) je bila gospodinja. Kmalu po njegovem rojstvu se je družina prese-

lila v Dole pri Litiji. Njegovo zgodnje otroštvo je dramatično zaznamovala druga svetovna vojna, saj so Nemci 1. decembra 1941 družino deportirali v Nemčijo. Najprej so bili v taborišču Schelklingen, kasneje v taborišču Schwäbisch Hall, nato pa so jih naselili v bližnjo vas Westheim. Tam je od leta 1942 do konca vojne leta 1945 opravil tri razrede in polovico četrtega razreda osnovne šole.

Ob povratku v Slovenijo, 5. avgusta 1945, se je družina naselila v Celju. Po vojna leta opisuje kot obdobje, »polno trpljenja in pomanjkanja« (Vodišek, osebna komunikacija, 1. 2. 2020). Oče je bil slabega zdravja, brez rednih prihodkov in je le s težavo preživel družino. S šolskim letom 1945/46 se je vpisal na Prvo gimnazijo v Celju, hkrati je obiskoval tudi nižjo glasbeno šolo Glasbene matice v Celju. Violino se je učil v razredu Dušana Sancina (1902–1973). Ko je leta 1954 opravil maturo in končal sedem razredov nižje glasbene šole, je odšel v Ljubljano in nadaljeval z učenjem violine na srednji glasbeni šoli. Prvi dve leti se je učil pri Vinku Šušteršiču (1912–1973), nato pa še tri leta pri Cirilu Veroneku (1923–2000). Po zaključku šolskih obveznosti se je leta 1960 vpisal na študij violine na Akademiji za glasbo v Ljubljani v razred Igorja Ozima (roj. 1931). V Ozimovem razredu je Vodišek ostal štiri semestre, dve leti, nato pa je Ozim svojo profesorsko kariero nadaljeval na Visoki šoli za glasbo v Kölnu. Vodišek je takrat naredil daljšo študijsko pavzo. S študijem je nadaljeval v letih od 1974 do 1977, ko je na Akademiji za glasbo opravljal diferencialne izpite za dokončanje višješolskega študija. Tako je 24. decembra 1977 pridobil izobrazbo I. stopnje.

Zelo hitro po prihodu v Ljubljano, še med šolanjem na srednji glasbeni šoli leta 1955, je pričel s poučevanjem violine na Glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani. Od samega začetka pedagoškega delovanja je imel možnost sodelovati s svojim profesorjem iz srednje glasbene šole, Cirilom Veronekom, saj je le-ta, ko je zaključil študij violine, leta 1954, tudi pričel s poučevanjem na Glasbeni šoli Franca Šturma (Koter, 2020). Tako je bil Veronek s svojim že izoblikovanim violinskim znanjem Vodišku v veliko podporo pri pridobivanju ne samo začasnih pedagoških izkušenj, temveč tudi v nadaljnjih letih pedagoškega delovanja. Ker so številni Veronekovi učenci nadaljevali študij pri Ozimu, je Veronek velikokrat neposredno prisostvoval na Ozimovih učnih urah in tako nadgrajeval svoja pedagoška znanja. Tako je imel Vodišek srečo, da je lahko svoj pedagoški pristop in didaktično misel oblikoval v medsebojnem dialogu z dvema velikima violinskima avtoritetama. Dolgoletna naveza Vodišek – Veronek – Ozim je prepoznavna v gradivih *Menjava lege na violini* (Vodišek, 1973), *Žigazaga: skladbe za violinista – začetnika* (Vodišek in Šurbek, 1974) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralco na violini, 1. in 2. del* (Vodišek, 2008a, 2016a). V večini gradiva sta Veronek in Ozim prisotna tudi kot recenzenta.

Pri delu z učenci je bil Vodišek natančen in nepopustljiv. Zahteval je analitičen in poglobljen odnos do dela, kakršnega je v svojih didaktičnih gradivih izkazoval tudi sam. Na Glasbeni šoli Franca Šturma v Ljubljani, kjer je vrsto let

skrbel za godalni inštrumentarij ter vodil godalni orkester, je delal do upokojitve leta 1997 (Dokuzova, 2021).

#### AVTORSKA DIDAKTIČNA LITERATURA ZA VIOLINO DUŠANA VODIŠKA

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 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, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e); učbenik *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 1st part* (2008a, 2000b); *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 2nd part* (2016a; 2016b). Vsa gradiva so bila obširno predstavljena v prispevku »Didaktična literatura za violino Dušana Vodiška« (Dokuzova, 2021). Učbeniški gradivi *Žiga-žaga* (Vodišek in Šurbek, 1974) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini* (Vodišek, 2008a, 2016a) smo analizirali tudi z vidika predstavljenih didaktičnih pristopov. V nadaljevanju predstavljamo le glavne značilnosti vsakega posamičnega dela po kronološkem vrstnem redu nastanka.

Zbirka otroških in mladinskih skladb za violino in klavir *Štiri strune* vsebuje dva zvezka. Prvi zvezek, *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violino in klavir*, je izšel pri Državni založbi Slovenije leta 1966. Vsebuje 14 skladb, namenjenih učencem od prvega do četrtega razreda nižje glasbene šole. Skladbe so napisane večinoma v enodelni in kratki dvodelni pesemski obliki. Skladbe, napisane za komorno zasedbo, imajo enostaven sestav dveh ali treh violin. Drugi zvezek, *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violino in klavir*, je leta 1967 izdala Državna založba Slovenije. Sestavlja ga 12 skladb, namenjenih učencem od četrtega razreda naprej. Skladbe so zapisane v dvodelni in trodelni pesemski obliki. V primerjavi s skladbami iz prvega dela zbirke slednje izkazujejo bogatejšo vključenost raznolikih glasbenih elementov, z razgibano glasbeno izraznostjo s spremembami tonaliteta in z raznolikimi ritmičnimi vzorci. V skladbah za komorno zasedbo je k dvema ali trem violinam dodan tudi violončelo. Klavirsko spremljavo je prispeval pianist in skladatelj Ljubo Rančigaj (roj. 1936), ki ga je »vodila misel, da bi skladbam [op. a.] dal sodoben značaj, ki ga poudarja predvsem klavirska spremljava« (Vodišek in Rančigaj, 1966, str. 3).

Leta 1973 je Vodišek izdal učbenik *Menjava lege na violini = Position Changing on the Violin*. V tem teoretičnem delu je zaobjeta vsa problematika prehajanja v lego, podprta s skicami, z vajami in s primeri. Vodišek poglobljeno razčlenjuje zakonitosti raznoterih elementov, ki so prisotni ob prehajanju v lego, in uvaja terminologijo, s katero je želel čim natančneje opisati posamičen prehod v lego. Ta terminologija se v pedagoški praksi ni uveljavila, predstavlja pa teoretičen prispevek k temu področju violinske igre.

*Žiga-žaga* je učbenik za začetni pouk violine. Izšel je pri Državni založbi Slovenije leta 1974, ponatis pa je leta 1998 avtor izdal še v samozaložbi. Vsebuje 64 skladbic, v katerih Vodišek obravnava pridobivanje osnovnih violinskih znanj. Za izgrajevanje glasbenih predstav v notranjem slišanju pri igranju na violino uporablja solmizacijo. *Žiga-žaga* je eden redkih učbenikov, kjer je učni korak, kako naj učenec s pomočjo solmizacije poišče posamezen prst na ubiralki, tudi zapisan. Na strokovnem področju je novost način postavitve t. i. *okvira roke*<sup>1</sup> v razdalji čiste kvarte med 1. in 4. prstom, saj na pobudo Veroneka predstavljeni didaktični pristop vsebuje priporočilo, da naj »četrti prst [...] leži do konca skladbice ali vsaj tako dolgo, dokler ne bo nastopil kot sestavni ton v skladbici« (Vodišek in Šurbek, 1974, str. 3). Ta ležeči četrti prst je za učenca začetnika dokaj zahtevna naloga in ga v drugih začetnicah ne srečamo. Posebnost učbenika so tudi kratke zgodbe, ki na slikovit način poudarijo dogajanje v vsaki skladbi. Klavirsko spremljavo, ki »je neke vrste improvizirana glasbena ilustracija« (str. 3), je napisal pianist Milivoj Šurbek (roj. 1942).

Zbirka *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e) vsebuje 35 skladbic, ki so namenjene komornemu muziciranju v nižjih razredih glasbene šole. Izdala jo je založba Ritmo. Prirejene 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 godalne ansamble. Skladbe so uporabne tudi kot učno gradivo za solo violino.

Zadnje Vodiškovo delo je učbenik v dveh delih, ki ima sprotni prevod v angleški jezik – *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 1st part* (2008a, 2000b) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 2nd part* (2016a, 2016b). Prvi del je leta 2008 izšel pri založbi Družina, d. o. o. V njem Vodišek v 22 skladbica obravnava spoznavanje 3. lege in igranje s prehodi med 1. ter 3. lego. V drugem delu, ki je leta 2016 izšel v samozaložbi, pa v 20 skladbah obravnava igranje v 2. in 4. legi. Oba dela učbenika sta zasnovana na

1 Strokovni izraz *okvir roke* označuje razdaljo med postavljenima 1. in 4. prstom, ki pri igranju na violino predstavljata 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).

enak način in predstavljata povezano celoto. Vodišek učenca in učitelja vodi po vnaprej začrtani poti. Učenčevo znanje gradi postopoma, brez izpuščanja osnov, na najhitrejši in najekonomičnejši način. Ravno v tem, zadnjem učbeniškem gradivu je Vodišek dosegel tisto didaktično zrelost, o kateri je pisal in razmišljal v reviji *Grlica* davnega leta 1969 (1968/69, str. 21–22): »V sodobni pedagogiki ima zavestno znanje vse večji pomen, saj se nenehno pojavlja vprašanje, kako bi v čim krajšem času in z najmanj napora čim bolje obvladali inštrument.«

Skozi Vodiškova gradiva smo prepoznali premišljen in sistematičen didaktični koncept, ki je usmerjen v postavljanje osnov igranja na violino – začetni pouk z učenci 1. razreda, začetek igranja v komornih skupinah, začetek igranja v legah (Dokuzova, 2021). Prav tovrstna literatura in didaktični postopki o začetkih učenja igranja na violino učiteljem violine in viole na nižjih glasbenih šolah predstavljajo veliko podporo pri njihovem delu z učenci.

## EMPIRIČNI DEL

### *Opredelitev problema, namen in cilji raziskave*

Z raziskavo želimo osvetliti poznavanje in raven uporabnosti Vodiškove didaktične literature med učitelji violine, ki poučujejo na nižji stopnji glasbenega izobraževanja v sodobnosti. Cilj raziskave je ugotoviti, na katerem področju violinske pedagogike ima v slovenskem prostoru Vodiškova didaktična literatura, glede na svojo najpogostejšo uporabo med učitelji violine, največji pomen v pedagoški praksi na nižji ravni glasbenega izobraževanja v Sloveniji.

### *Raziskovalna vprašanja*

Z raziskavo želimo odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- R1: V kolikšni meri učitelji violine poznajo didaktično literaturo Dušana Vodiška?
- R2: Ali obstajajo razlike pri poznavanju didaktične literature Dušana Vodiška glede na učiteljeva leta poučevanja violine?
- R3: Na katerem področju oz. v kateri dejavnosti violinske pedagogike, glede na aktualen učni načrt (2003, 2022), izstopa uporabnost didaktične literature Dušana Vodiška v violinski pedagoški praksi?

## Metoda

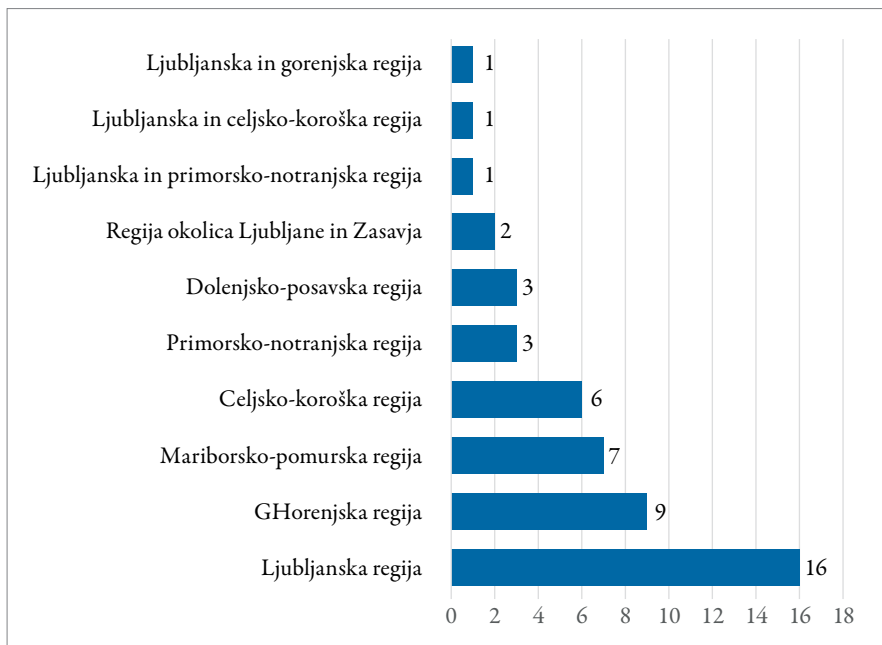
Raziskavo smo izvedli z deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

## Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 62 učiteljev, od tega 56 učiteljev violine (90%) in 6 učiteljev viole<sup>2</sup> (10%). Respondenti, 72% učiteljic in 28% učiteljev, so bili iz vseh slovenskih regij. Na vprašanje, v kateri regiji poučujejo, je odgovorilo 49 učiteljev. Največ, 16 učiteljev se je odzvalo iz ljubljanske regije, devet učiteljev iz gorenjske, iz mariborsko-pomurske je bilo vključenih sedem učiteljev, iz celjsko-koroške regije šest. Štirje učitelji so bili iz primorsko-notranjske regije, trije iz dolenjsko-posavske ter dva iz regije okolica Ljubljane in Zasavja. Trije učitelji imajo zaposlitev v dveh šolah iz dveh različnih regij. Eden je zaposlen v ljubljanski in gorenjski regiji, eden v ljubljanski in celjsko-koroški ter eden v ljubljanski in primorsko-notranjski (graf 1).

## Graf 1

Struktura raziskovalnega vzorca učiteljev violine in viole po slovenskih regijah (N = 49)



2. Vzorec učiteljev zajema tudi šest učiteljev viole, ki lahko v skladu z 8. členom Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih glasbene šole (2015) poučujejo violino.

Starostna struktura učiteljev, sodelujočih v raziskavi, se giblje med 25 in 61 let, povprečna starost je 43,1 leta. Glede na leta poučevanja inštrumenta je v raziskavi sodelovalo šest učiteljev, ki poučujejo 27 let, pet učiteljev, ki poučujejo osem, štirje, ki poučujejo 18, trije, ki poučujejo 15 in trije, ki poučujejo 30 let. Časovni razpon glede na število let poučevanja se giblje med dve in 38 leti poučevanja. V povprečju so učitelji poučevali 19,2 leta.

### *Merski inštrumenti*

Za namen raziskave smo zasnovali anketni vprašalnik s 27 vprašanji, od katerih je bilo devet vprašanj odprtega tipa, 11 zaprtega ter sedem polodprtega. Vprašanja smo vsebinsko zasnovali v treh sklopih. V prvem sklopu smo preučevali raven poznavanja posameznih Vodiškovih didaktičnih gradiv za violino in v drugem pogostost uporabe teh gradiv pri violinskem pouku. V tretjem vsebinskem sklopu vprašalnika smo na podlagi petstopenjske Likertove lestvice stališč raziskovali učiteljeva mnenja glede didaktičnih pristopov treh Vodiškovih didaktičnih gradiv, in sicer – začetnice *Žiga-žaga* (Vodišek in Šurbek, 1974), učbenika *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del* (Vodišek, 2008a) in *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del* (Vodišek, 2016a).

### POSTOPEK IN POTEK RAZISKAVE

Vprašalnik smo poslali 115 učiteljem violine in viole na njihove javno dostopne e-poštne naslove, ki smo jih pridobili na straneh javnih in zasebnih glasbenih šol. Na šolah, kjer e-poštni naslovi učiteljev niso bili javno objavljeni (12), smo anketne vprašalnike poslali na e-poštne naslove ravnateljem s prošnjo, da jih posredujejo učiteljem violine in viole na svoji šoli. Spletna anketa, izvedena s programskim orodjem IKA, je bila aktivna od 15. 6. do 30. 6. 2021. Od skupaj 98 anketiranih je 62 učiteljev ustrezno odgovorilo na anketo, od tega jih je 49 anketo v celoti izpolnilo, 13 pa delno. Neustrezno izpolnjenih je bilo 36 anketnih vprašalnikov.

### REZULTATI IN INTERPRETACIJA

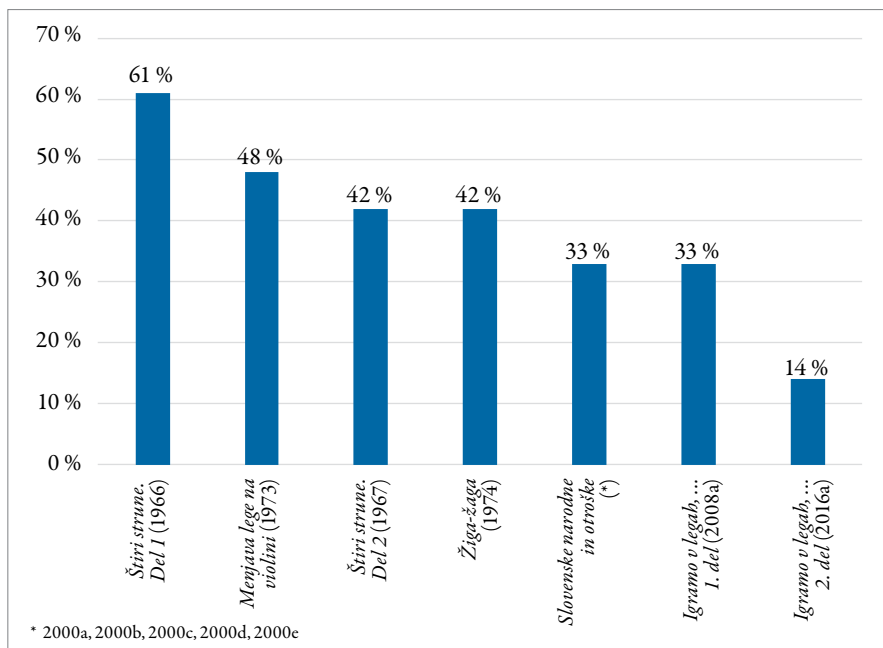
#### *Poznavanje didaktične literature Dušana Vodiška med učitelji violine in viole*

S prvim raziskovalnim vprašanjem (RV 1) smo preučevali stopnjo poznavanja didaktične literature Dušana Vodiška pri učiteljih violine in viole. V grafu 2 prikazujemo odgovore učiteljev o njihovem poznavanju Vodiškove didaktične literature za vsako enoto učnega gradiva posebej glede na kronološki potek njihovih izdaj od leta 1966 do 2016.



## Graf 2

Poznavanje Vodiškove didaktične literature pri učiteljih violine in viole



Rezultati kažejo, da največ učiteljev, 61 %, pozna otroške skladbe za violino in klavir iz zbirke *Štiri strune. Del 1: otroške skladbe za violino in klavir* (1966). Nekoliko manjši odstotek, 48 %, pozna učbenik *Menjava lege na violini* (1973), enak, 42 %, pa je delež tistih, ki poznajo mladinske skladbe za violino in klavir iz zbirke *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violino in klavir* (1967) in violinsko začetnico *Žiga-žaga* (1974). Skladbe za komorno igro in godalni orkester iz zbirke *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e) pozna 33 % učiteljev in prav takšen je tudi delež tistih, ki poznajo učbenik *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 1. del* (2008a), namenjen usvajanju igranja v 3. legi (33 %). Učbenik *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 2. del* (2016a), ki je namenjen usvajanju igranja v 2. in 4. legi, pozna zelo malo učiteljev, 14 %. Razvidna je razlika v razmerju med poznavanjem Vodiškovih zgodnjih didaktičnih gradiv, ki so izhajala med letoma 1966 in 1974, in jih pozna med 42 do 61 % učiteljev, medtem ko učitelji v manjši meri, med 14 in 33 %, poznajo didaktična gradiva, ki so izhajala med letoma 2000 in 2016.

Zaradi očitne razlike, glede na frekvenčni razpon poznavanja Vodiškove zgodnje in sodobne didaktične literature pri učiteljih violine ter viole, smo opravili seštevek rezultatov glede razlik v poznavanju učnih gradiv, ki so izhajala v zgodnjem in sodobnem ustvarjalnem obdobju.



## Preglednica 1

Poznavanja Vodiškihvih zgodnjih didaktičnih del (od leta 1966 do 1974) in kasnejših didaktičnih del (od leta 2000 do 2016).

Poznavanje Vodiškihvih zgodnjih didaktičnih del, izdanih med letoma 1966 in 1974 ( <i>Štiri strune. Del 1</i> (1966), <i>Štiri strune. Del 2</i> (1967), <i>Menjava lege na violini</i> (1973) in <i>Žiga-žaga</i> (1974))		Poznavanje Vodiškihvih kasnejših didaktičnih del, izdanih med letom 2000 in 2016 ( <i>Slovenske narodne in otroške</i> (2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e), <i>Igramo v legab: spoznaj ubiralcko na violini, 1. del</i> (2008a) in <i>Igramo v legab: spoznaj ubiralcko na violini, 2. del</i> (2016a))	
Odgovori	f	Odgovori	f
Da, poznam	112	Da, poznam	41
Ne poznam	64	Ne poznam	91
Poznam delno	46	Poznam delno	24
Skupaj	222	Skupaj	156

Iz preglednice 1 je razvidno, da je seštevek odgovorov za (ne)poznavanje zgodnje literature višji (222) od seštevka odgovorov glede (ne)poznavanja sodobnejše didaktične literature (156). Ugotovili smo, da večina učiteljev (49 %) pozna vsa zgodnja didaktična dela: *Štiri strune. Del 1* (Vodišek in Rančigaj, 1966); *Štiri strune. Del 2* (Vodišek in Rančigaj, 1967); *Menjava lege na violini* (Vodišek, 1973) ter *Žiga-žaga* (Vodišek in Šurbek, 1974). Le 26 % pa jih pozna njegovo didaktično literaturo, ki je izhajala med letoma 2000 in 2016: *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e); *Igramo v legab: spoznaj ubiralcko na violini, 1. del* (Vodišek, 2008a) in *Igramo v legab: spoznaj ubiralcko na violini, 2. del* (Vodišek, 2016a).

Na veliko razliko v poznavanju zgodnje in sodobne literature vpliva več različnih dejavnikov. Zgodnja literatura, od leta 1966 do 1974, je nastala v času skupne države, Jugoslavije. Jugoslovanski trg je bil dovolj velik, da so se tedanje založbe odločale za tisk notnih edicij velikih naklad. Tako je npr. Državna Založba Slovenije leta 1974 izdala učbenik *Žiga-žaga* v kar 1.600 izvodih (Munda idr. 1974) in jih tudi brez težav prodala, enako je bilo z zbirko skladb *Štiri strune. Del 1.* in *Del 2.* Z razpadom jugoslovanskega trga in kasneje ob razmahu svetovnega spleta so se razmere za slovenske založbe drastično spremenile. Danes je dostopnost raznolike svetovne literature praktično neomejena, veliko učnega materiala je tudi brezplačno dostopnega. Založbe v Sloveniji so se pri izdaji glasbenih novitet slovenskih avtorjev pri iskanju novih kupcev na majhnem (pretežno) slovenskem trgu v kratkem času znašle v zelo nezavidljivem položaju. Sodobni avtorji so pretežno v situaciji, ko založbe njihova dela izdajo v majhnih nakladah ali pa se zaradi tega razloga odločijo za izdajo v samozaložbi. Predvidevamo lahko, da ta dva razloga prevladujeta pri tako majhni prepoznavnosti sodobnega učbeniškega gradiva *Igramo v legab: spoznaj ubiralcko*

na violini. Prvi del (Vodišek, 2008a, 2008b) je izdala založba Družina, d. o. o., v 500 izvodih. Skupek dveh okoliščin – nizko število naklade in pomanjkljiva predstavitev po glasbenih šolah – je botroval, da so se izvodi hitro porazdelili med 12 knjižnicami glasbenih šol in 22 splošnimi knjižnicami v Sloveniji, nekaj izvodov je bilo prodanih tudi v prosti prodaji. Do ponatisa ni prišlo. Zato se je Vodišek odločil, da bo drugi del (2016a, 2016b) izdal v samozaložbi. Hkrati se je tudi odločil, da s prodajo obeh zvezkov nadaljuje preko spletnega trgovca Amazon. Tako je od 13. oktobra 2018 naprej (kakor je navedeno na spletni strani)<sup>3</sup> Amazon prevzel tiskanje, skladiščenje in distribucijo obeh zvezkov učbenika. Menimo, da je iz razloga tega tržnega odmika od slovenskega prostora drugi zvezek med učitelji skoraj popolnoma nepoznan; medtem ko je prvi del vsaj malo prisoten v slovenskem prostoru, je bilo drugi zvezek od samega začetka možno naročiti samo preko spleta.

#### POZNAVANJE VIOLINSKE DIDAKTIČNE LITERATURE DUŠANA VODIŠKA GLEDE NA UČITELJEVA LETA POUČEVANJA

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali pri poznavanju Vodiškove didaktične literature obstajajo razlike med učitelji glede na njihovo število let poučevanja (RV 2). Z namenom tovrstne analize smo učitelje razdelili v dve skupini: v prvo smo uvrstili tiste, ki poučujejo od dve do 19 let ( $N = 25$ ), v drugo pa tiste, ki poučujejo od 20 do 38 let ( $N = 23$ ).

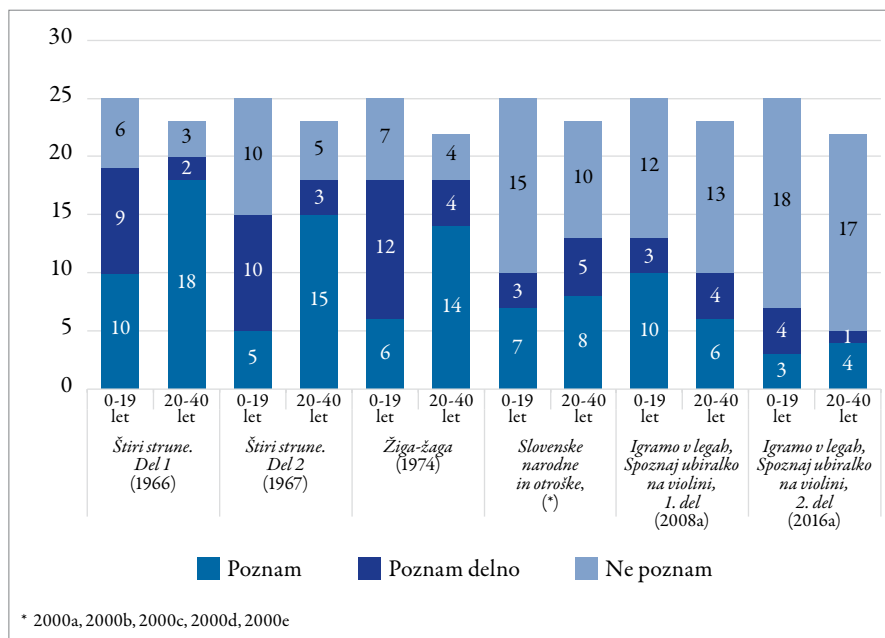
Graf 3 kaže, v kolikšni meri je Vodiškova didaktična literatura poznana pri vsaki skupini učiteljev glede na leta poučevanja in za vsako posamično enoto učnega gradiva glede na kronološki potek njihovih izdaj od leta 1966 do 2016.

Rezultati kažejo, da med učitelji violine obstajajo razlike v poznavanju Vodiškove didaktične literature glede na njihovo število let poučevanja. Zvezek *Štiri strune. Del 1* (1966) pozna deset učiteljev, ki poučujejo do 19 let, in 18 učiteljev, ki poučujejo do 38 let. Pri poznavanju zvezka *Štiri strune. Del 2* (1967) pa je ta razlika še večja, saj učno gradivo pozna pet učiteljev, ki poučujejo do 19 let, in 15 učiteljev, ki poučujejo do 38 let. Podobni so rezultati pri poznavanju začetnice *Žiga-žaga* (1974), saj jo pozna šest učiteljev iz prve skupine in 14 iz druge. Predvidevamo, da na ta rezultat vpliva zlasti dejavnik nizke dostopnosti starejših učnih gradiv. Po pregledu dostopnosti obravnavanih učnih gradiv v sistemu Cobiss smo ugotovili, da je v knjižnicah glasbenih šol na voljo 21 izvodov *Žiga-žage* iz leta 1974 in pet izvodov ponatisa, ki je izšel v samozaložbi leta 1998. Zbirko otroških skladb *Štiri strune. Del 1* (1966) imajo v desetih glasbenih šolah in v Osrednji

3 [https://www.amazon.de/-/cn/Sr-Du%C5%A1an-Vodi%C5%A1ek/dp/1799294048/ref=sr\\_1\\_2?crd=ISI4NUIGRURX&keywords=vodi%C5%A1ek&qid=1661195925&sprefix=vodi%C5%A1ek+%2Caps%2C108&sr=8-2](https://www.amazon.de/-/cn/Sr-Du%C5%A1an-Vodi%C5%A1ek/dp/1799294048/ref=sr_1_2?crd=ISI4NUIGRURX&keywords=vodi%C5%A1ek&qid=1661195925&sprefix=vodi%C5%A1ek+%2Caps%2C108&sr=8-2).

## Graf 3

Poznavanje Vodiškove didaktične literature pri dveh skupinah učiteljev glede na leta poučevanja



knjižnici Celje,<sup>4</sup> mladinske skladbe *Štiri strune. Del 2* (1967) pa v osmih glasbenih šolah.<sup>5</sup> Sklepamo, da je to eden izmed razlogov, da mlajša generacija učiteljev niti ni imela možnosti priti v stik s tem gradivom. Drugi razlog pa se nahaja v zastarelosti učnega gradiva in dostopnosti sodobnih didaktičnih gradiv za violinski pouk, ki so usklajena s smernicami ciljne in razvojnoprocenčne naravnosti učnega načrta za violino. Ta ugotovitev se nanaša zlasti na učbenik *Žiga-žaga*.

Dejavnik zastarelosti gradiva smo skušali razumeti tudi z izračunom povprečne starosti učiteljev glede na delovna leta. Povprečna starost učiteljev, ki poučujejo od 19 do 38 let, znaša 52,7 leta, povprečna starost učiteljev, ki poučuje do 19 let, pa 32. Menimo, da je časovno obdobje 20 let med obema skupinama učiteljev lahko odločilno za slabo poznavanje zvezka *Štiri strune. Del 2* (Vodišek in Rančigaj, 1967) med mlajšimi učitelji. V sodobnem učnem načrtu za violino (2003, 2022) so mladinske skladbe *Štiri strune. Del 2* (Vodišek in Rančigaj, 1967) sestavni del predlagane literature v 4., 5. in 6. razredu violine. Pri tem naj omenimo, da je v letih 1982–1983 izšla zbirka skladb za violino in klavir z naslovom *Slovenski skladatelji mladim violinistom* (Lorenz, 1982, 1983a, 1983b). Zasnovana je v treh zvezkih, skladbe so različne težavnostne stopnje, nekatere

4 Baza podatkov Cobiss: <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/512031617>.

5 Bazapodatkov Cobiss: <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/17009205>.

so primerne za našete nižje razrede violine, večina jih vsebuje tudi zahtevnejše elemente violinske tehnike. Razlika 15 let med zbirkama *Štiri strune. Del 2* (Vodišek in Rančigaj, 1967) in *Slovenski skladatelji mladim violinistom: skladbe za violino in klavir; 1. zvezek* (Lorenz, 1982) sovпада z razliko v povprečni starosti učiteljev (20 let).

Menimo, da so se pri izbiri skladb za violino in klavir slovenskih avtorjev mlajši učitelji v večji meri odločili za novejšo literaturo tudi iz razloga, ker so skladbe napisali skladatelji in ne učitelji – pedagogi. Vsebujejo umetniško vrednost, kar je lahko pomemben dejavnik pri odločitvi učiteljev glede izbire programa za izpit (skladba slovenskega avtorja je sestavni del izpitne snovi od 6. razreda violine naprej) ali za violinska tekmovanja. Zanimiv je rezultat pri poznavanju učbenika *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del* (2008a), saj smo ugotovili, da učitelji z manj leti delovnih izkušenj v večji meri (deset učiteljev) poznajo to literaturo kot učitelji z več leti delovnih izkušenj (šest učiteljev). Predvidevamo, da na slednji rezultat vpliva dejavnik rutine utečenih didaktičnih pristopov in uporabe didaktičnih gradiv, ki pri učiteljih z več delovne dobe botruje težavnosti odločitev za spremembe v učnem procesu. Pri poznavanju skladb za komorno igro in godalni orkester iz zbirke *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e) med skupinama učiteljev glede na leta poučevanja skoraj ni odstopanja. To literaturo pozna sedem učiteljev, ki imajo manj let delovnih izkušenj, in osem učiteljev, ki imajo več let delovnih izkušenj. Razloge o slabem poznavanju učbenika *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del* (Vodišek, 2016a) smo ugotovili pri prejšnjem vprašanju, glede števila let poučevanja pa med obema skupinama učiteljev ni razlik. Učitelji so odgovarjali tudi, da učna gradiva poznajo le delno. S tem odgovorom razumemo, da ne poznajo podrobnosti posamičnega dela. Morda so z gradivom seznanjeni, so ga prelistali, pregledali, vendar ne poznajo njegovih posebnosti.

#### PODROČJA VIOLINSKE PEDAGOGIKE, NA KATERIH IMA DIDAKTIČNA LITERATURA DUŠANA VODIŠKA NAJVEČJI POMEN GLEDE VIOLINSKE PEDAGOŠKE PRAKSE

Pri tretjem raziskovalnem vprašanju (RV 3) smo želeli dognati, na katerem področju violinske pedagogike ima didaktična literatura Dušana Vodiška največji pomen glede na svojo najpogostejšo uporabo med učitelji violine v njihovi pedagoški praksi. Zanimalo nas je, katera Vodiškova didaktična gradiva učitelji violine in viole najpogosteje uporabljajo pri pouku violine.

## Preglednica 2

Uporaba didaktične literature Dušana Vodiška med učitelji violine in viole

Literatura	Število učiteljev, ki literaturo pozna	Število učiteljev, ki literaturo uporablja	Število učiteljev, ki literaturo ne uporablja
<i>Štiri strune. Del 1</i> (1966)	28	28	0
<i>Štiri strune. Del 2</i> (1967)	20	20	0
<i>Žiga-žaga</i> (1974)	20	20	0
<i>Slovenske narodne in otroške</i> (2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e)	15	14	0 1 ni odgovoril
<i>Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. del</i> (2008a)	16	15	1
<i>Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 2. del</i> (2016a)	7	4	3

Učitelji, ki poznajo Vodiškovo literaturo, jo pri svojem pouku tudi v zelo veliki meri uporabljajo. Rezultati so pokazali, da 96 % učiteljev, ki Vodiškovo literaturo poznajo, le-to tudi uporablja, in le 4 % učiteljev, ki literaturo poznajo, le-te ne uporablja. Rezultati se ujemajo z izraženimi mnenji učiteljev (N = 21) glede ustreznosti didaktičnih pristopov v učbeniku *Žiga-žage* (1974). Učitelji so izrazili, da so navodila natančna (14) ter da je didaktični pristop postopen in sistematičen (15). Tudi pri didaktičnem pristopu učenja igranja v 2., 3. in 4. legi v učbeniku *Igramo v legah: spoznaj ubiralko na violini, 1. in 2. del* (Vodišek, 2008a, 2016a) so učitelji (N = 5) s postavko o primernosti gradiva za začetno stopnjo učenja igranja v omenjenih legah odgovorili, da se strinjajo (3); s postavko, da vsebuje jasna navodila, se prav tako strinjajo trije učitelji, s postavko, da je učenje postopno in sistematično, pa se strinjata dva. Glede uporabnosti zbirke skladb za komorne skupine in godalni orkester *Slovenske narodne in otroške* (Vodišek, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e) se navezujemo na ugotovitev, da je zbirka še posebej dobrodošla in uporabna za dislocirane enote ali glasbene šole, ki zaradi majhnega števila učencev s težavo sestavijo godalni orkester (Dokuzova, 2021). Od 15 učiteljev, kolikor jih zbirko pozna, jo 14 pri pouku uporablja, od tega pa jih je devet zaposlenih na šoli, kjer imajo do največ 50 vpisanih učencev violine in/ali viole skupaj. Zaradi ugotovitve, da učitelji z manj leti delovne dobe v manjši meri poznajo Vodiškova didaktična gradiva za violino, nas je zanimalo, ali učitelji, ki poznajo slednjo literaturo, le-to tudi uporabljajo pri svojem pouku. Uporabo Vodiškovih didaktičnih gradiv smo ugotavljali na vzorcu učiteljev (N = 13), ki poučujejo od dve do deset let.

Rezultati so pokazali, da vsi mladi učitelji violine in viole, ki Vodiškova gradiva poznajo, le-ta tudi uporabljajo. Ugotavljamo, da se Vodiškovo gradivo v manjši meri (zaradi majhnega vzorca) uporablja tudi pri sodobnem pouku violine.

Visok odstotek med uporabnostjo in prepoznavnostjo literature kaže, da učitelji violine in viole v Sloveniji v večini poznajo ter uporabljajo Vodiškova učna gradiva. Učitelji so spontano zapisali: »Knjige uporabljam pri pouku in so zelo priročne«; »Že nekaj časa nisem uporabljala omenjenih zvezkov, ki pa so mi na začetni službeni poti bili v veliko pomoč«; »Bi bilo res super, če bi se literatura g. Vodiška, predvsem *Igrajmo v legab*, prepisala za violo« in tudi »Ne poznam pa njegovega učbenika o menjavi leg iz leta 1973, a je to enak učbenik kot ta iz leta 2008?«. Prav tako je zanimiva ugotovitev učiteljice, ki je v osebnem pogovoru omenila, da »vsak učenec v njenem razredu mora preigrati skladbico 'Mlinček' iz drugega dela zbirke *Štiri strune* [Vodišek, 1967, str. 7]. V tej skladbi se učenec zanesljivo nauči igrati spiccato.«

## ZAKLJUČEK

Rezultati raziskave so pokazali, da je določeno Vodiškovo gradivo starejšega datuma zastarelo in manj aktualno. Ugotovili smo tudi, da je učbenik *Igrajmo v legab, Spoznaj ubiralko na violini, 1. in 2. del* (Vodišek, 2008a, 2016a), ki izkazuje kakovostne in učinkovite didaktične pristope (Dokuzova, 2021), zaradi pomanjkljive predstavitve po glasbenih šolah ter nepoznavanja marketinških večšin spletne prodaje med učitelji praktično neprepoznaven, tako v slovenskem kot v mednarodnem prostoru.

Kljub temu dejstvu zaključujemo, da učitelji poznajo in uporabljajo didaktično violinsko literaturo Dušana Vodiška, ki je v slovenskem okolju pustila pomembne sledi v razvoju violinske pedagogike. Tako rezultati kot mnenja učiteljev kažejo, da je Vodiškova didaktična literatura še danes aktualna in je pustila sled pri njihovem pedagoškemu delu. Zaključujemo, da ima Vodiškova literatura v prostoru slovenske violinske pedagogike največji pomen preko skladb za violino in klavir iz knjig *Štiri strune. Del 1* (1966) in *Štiri strune. Del 2* (1967), ki spodbujajo razvoj učenčevega estetskega posluha pri izražanju in interpretaciji, ter na področju začetniškega pouka preko učbenika *Žiga-žaga* (1974), ki usmerja razvoj učenčevega glasbenega mišljenja in postavitev leve roke pri igranju na violino kot primarna temeljna elementa violinske igre.

## Literatura

Dokuzova, S. (2021). Didaktična literatura za violino Dušana Vodiška.

*Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 17(34), 115–145.

- Fabiani, D. (Ur.). (2009). *Zaigrājmo goslice: zbirka skladb za 1. razred violine* (notno gradivo). Bogataj.
- Grkman, L., in Kermelj, Š. (2021a). *Veselo glasbeno rajanje pod lipo ali 1. Letni zmajčkov ples: učbenik za pouk komorne igre (godala) od 5. razreda glasbene šole. Del 1, Koroška, Notranjska, Dolenjska, Štajerska* (notno gradivo). Samozaložba L. Grkman.
- Grkman, L., in Kermelj, Š. (2021b). *Veselo glasbeno rajanje pod lipo ali 1. Letni zmajčkov ples: učbenik za pouk komorne igre (godala) od 5. razreda glasbene šole. Del 2, Gorenjska, Prekmurje in Porabje* (notno gradivo). Samozaložba L. Grkman.
- Grkman, L., in Kermelj, Š. (2021c). *Veselo glasbeno rajanje pod lipo ali 1. Letni zmajčkov ples: učbenik za pouk komorne igre (godala) od 5. razreda glasbene šole. Del 3, Primorska z zamejstvom, Bela krajina* (notno gradivo). Samozaložba L. Grkman.
- Kolman, K. (2005a). *Vesela godala 123: klavirska spremljava* (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.
- Koter, D. (2020). *Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani – 80 let: 1939–2019*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Akademija za glasbo v Ljubljani.
- 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.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2003). Predmet: violina; učni načrt. V Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, *Posodobljeni učni načrt. Klavir: druge oblike samostojnega ali skupinskega dela za harmoniko, violino, violo, violončelo, kontrabas, flauto, oboo, klarinet, fagot, saksofon, rog, trobento, pozavno, tubo, kitaro, harfo, citre in tolkala* (str. 21–35).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2022). Predmet: violina; učni načrt. *Izobraževalni program Glasba, Glasbena šola*.
- Munda, J., Dimic, S., Pleničar, B., Posavec, A., in Ujčič, M. (1979). *Slovenska bibliografija XXVIII/1974*. Narodna in univerzitetna knjižnica.



- Pfeifer, L., in Tercelj, M. (1958). *Mamici v radost: instruktivna zbirka skladb mojstrov predklasične, klasične, romantične, sodobnih in slovenskih skladateljev za 1. in 2. razred nižjih glasbenih šol* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih glasbene šole. 2015. *Uradni list Republike Slovenije*, (104). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2015-01-4134>
- Repše, V. (2006). *Prvi koraki: učbenik za začetnike na violini* (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). *Lažke 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. (1943). *Violinska šola* (notno gradivo). Akademsko založba.
- Stanič, F. (1950a). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: I. del; prva lega* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1950b). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: II. del. Zv. A: lege* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1950c). *Melodične etude za violino s spremljavo klavirja: II. del. Zv. B: menjava leg* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Stanič, F. (1951). *Violinska šola*. (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. A. 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.
- Vodišek, D. (1968/69). Pri začetnih urah violinskega pouka. *Grlica, revija za glasbeno šolo*, 13(2), 21–23.
- 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). *Zgodnice 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 ubiralcko na violini. 1. del = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 1st part* (notno gradivo). Družina.
- Vodišek, D. (2008b). *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 1. del. Klavirska spremljava k violinskim skladbam = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 1st part. Piano accompaniment to the violin tunes* (notno gradivo). Družina.
- Vodišek, D. (2016a). *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 2. del = Playing in the positions: Find out about the fingerboard on the violin, 2nd part* (notno gradivo). Samozaložba.
- Vodišek, D. (2016b). *Igramo v legah: spoznaj ubiralcko na violini, 2. del. Klavirska spremljava k violinskim skladbam = Playing in the positions: Find out about 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 violino in klavir* (notno gradivo). Državna založba Slovenije.
- Vodišek, D., in Rančigaj, L. (1967). *Štiri strune. Del 2: mladinske skladbe za violino 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.

Zavod Socialistične Republike Slovenije za šolstvo. (1980). Učni načrt za violino. V *Predmetniki in učni načrti za glasbene šole*.

*Summary*

UDC 37.018.54:78(497.4)

Dušan Vodišek is one of the more important authors of didactic literature for the violin in Slovenia. We classify his original works in terms of content into the categories of textbook materials, compositions for violin and piano, and compositions for chamber ensembles and string orchestras. The teaching materials were an integral part of the proposed literature of the previous curriculum (1980) and, in modern times, also of the current violin curriculum (2003, 2022). Because Vodišek's teaching materials were created in the period from the 1960s onwards, the purpose of the research was to examine and determine the level of familiarity with and usefulness of Vodišek's didactic literature among violin teachers who teach at an elementary level of music education in modern times. Based on a sample of 62 violin teachers from all Slovenian regions, we ascertained that 61% of the teachers know the collection of compositions *Štiri strune. Del 1* (1966), and 48% of the teachers know the theoretical work *Menjava lege na violini* (1973). The results of the research showed that teachers (49%) are more familiar with early didactic literature published between 1966 and 1974 to a greater extent, while 26% of teachers are familiar with literature published after 2000. We also ascertained that among violin teachers, there are differences in knowledge of Vodišek's didactic literature according to their number of years of teaching. The results showed that 45% of teachers with more years of work experience know and use the collection of compositions *Štiri strune. Del 2* (1967) to a greater extent than teachers with fewer years of work experience. The results of the research showed that the usefulness of Vodišek's literature in Slovenian violin education is reflected in the field of children's compositions for violin and piano, youth compositions for violin and piano, and violin lessons for beginners.

**ZNAČILNOST OCENJEVANJA PRI INDIVIDUALNEM POUKU  
INŠTRUMENTA V GLASBENIH ŠOLAH**  
*ASSESSMENT CHARACTERISTIC IN THE INDIVIDUAL TEACHING OF MUSIC  
INSTRUMENTS IN MUSIC SCHOOLS*

---

MARINA NOVAK  
University of Zagreb, Academy of Music  
mnovak@muza.hr

*Izvleček:* Prispevek predstavlja rezultate raziskave o ocenjevanju v glasbenih šolah v Republiki Hrvaški kot dela obsežnejše raziskave kompetenc učiteljev pri individualnem pouku inštrumenta. Večina učiteljev, vključenih v vzorec te raziskave (N = 31), meni, da so znanja in kompetence za spremljanje ter ocenjevanje učencev pri pouku pomembni. Pri pouku občasno ali redno uporablja postopke formativnega ocenjevanja. Večina učiteljev upošteva rezultate formativnega ocenjevanja pri načrtovanju pouka in pri prilagajanju vsebin ter učnih metod individualnim potrebam učencev. Učitelji učencem pogosto dajejo povratne informacije o njihovem napredku. Večina učiteljev učence spodbuja k ocenjevanju lastnega dela, medtem ko medvrstniško ocenjevanje spodbuja le občasno. Kot najpomembnejše elemente pri oblikovanju končne ocene učitelji izpostavljajo redno vadenje, pravilno izvajanje skladbe in trud pri pouku.

*Ključne besede:* osnovne in srednje glasbene šole, individualni pouk inštrumenta, flauta, vrednotenje izvedbe skladb, ocenjevanje

*Abstract:* The paper presents the results of research in the field of assessment in music schools in the Republic of Croatia. It is part of a more extensive research on teachers' competencies in individual lessons of an instrument. Most of the teachers included in the sample of this research (N=31) believe that the knowledge and competencies for monitoring and evaluating students in lessons are important. Most respondents occasionally or regularly use formative assessment procedures, taking these results into account when planning lessons and adapting teaching content and methods to students' individual needs. They also often give feedback to the student about their progress. Although most teachers encourage students to evaluate their own work, respondents use peer evaluation only occasionally. As the most important elements in forming the final grade, the respondents point out regular practice, the correctness of the played music and effort in the lessons.

*Keywords:* primary and secondary music schools, individual musical instrument lessons, flute, assessment of music performance, grading

Učitelji, učenci in starši imajo vsak s svojega vidika zelo angažiran odnos do postopkov ter načinov vrednotenja<sup>1</sup>, pravičnosti oz. veljavnosti ocen. Ocenjevanje v šolstvu je pogosta dnevna razprav v javnosti in politiki, ki pa se je loteva površno in največkrat ob neprijetnih ali negativnih dogodkih. Postopkom vrednotenja se namenja vse večja pozornost deležnikov v izobraževanju, kar dokazujejo poročila in analize na ravni EU (OECD, 2005; 2013; Siarova idr., 2017) in strateški dokumenti Republike Hrvaške (RH), ki se nanašajo na razvoj šolstva (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014).

Okvir nacionalnega kurikuluma, ki ga je leta 2018 sprejelo Ministrstvo za znanost in izobraževanje Republike Hrvaške, poudarja štiri temeljna načela vrednotenja: vrednotenje, usmerjeno v učenje in razvoj; vrednotenje, usmerjeno v celovitost izobraževalnih pričakovanj in izobraževalnih rezultatov; preglednost in poštenost vrednotenja; uravnoteženost notranje in zunanje evalvacije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b, 24–26). Nacionalni kurikulum za izobraževanje na področju umetnosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018a, 32) podrobneje opisuje pristope vrednotenja pri izobraževanju na področju umetnosti, pri čemer poudarja načelo spoštovanja različnosti predispozicij, interesov in potreb ter spoštovanja individualnih sposobnosti učencev na začetku šolanja.

Sumativno in formativno vrednotenje sta dva temeljna pojma, ko gre za vrednotenje v izobraževalnem procesu. Obe vrsti vrednotenja imata lahko enak postopek didaktične presoje (metode, kriterije in cilje), razlikujeta pa se v časovni točki, v kateri se izvajata – na koncu ali med procesom učenja in poučevanja –, ter možnostih, na katere se lahko vpliva nanju (Taras, 2005). Sumativno vrednotenje se dogaja na koncu procesa in ne vpliva na učni proces, ki je bil ocenjen. Prezema vlogo potrdila za prehod na naslednjo stopnjo učenja ali zaznamuje neuspeh. Izraz formativno vrednotenje so uvedli Bloom in sodelavci (Black in Wiliam, 1998), vključeno je v procese učenja in poučevanja, njegova ključna lastnost pa je učiteljevo zagotavljanje povratnih informacij učencu. Učitelj bo glede na posredovano povratno informacijo sprejemal nadaljnje odločitve o poteku poučevanja, učenec pa si bo z njo uzavestil dobre in slabe strani svojega dela. Povratna informacija bo okrepila učenčeva močna področja in spodbudila izboljšave na šibkih.

Formativno ocenjevanje zato razumemo kot proces učenja in poučevanja, z njim pa se povezuje izraza »ocenjevanje za učenje« (Black idr., 2004) in »ocenjevanje kot učenje« (Earl, 2012). »Ocenjevanje za učenje« je vsako ocenjevanje, katerega načrtovanje in izvajanje daje prednost spodbujanju uče-

1 Prispavek uporablja izraze vrednotenje, spremljanje in ocenjevanje v naslednjih pomenih: vrednotenje je širši pojem, ki zajema tudi aktivnosti spremljanja in ocenjevanja (Mužić in Vrgoč, 2005). Spremljanje vključuje formativne postopke z namenom opazovanja napredka pa tudi težav in pomanjkljivosti. Poteka kontinuirano, rezultat ni formalna ocena. Ocenjevanje temelji na postopku presoje in podeljevanja številčne ali opisne ocene (Mužić in Vrgoč, 2005).

nja. »Ocenjevanje kot učenje« temelji na samoocenjevanju ali vrstniškem ocenjevanju, spodbuja večji občutek pripadnosti in odgovornosti za lastno učenje, krepi samozavest, razvija sposobnosti metakognitivnega spremljanja in samo-regulacijo.

Na področju umetnosti, predvsem glasbenega izobraževanja, učenci razvijajo specifične spretnosti in sposobnosti. Susan Hallam in Bautista (2018) med glasbeno specifične veščine uvrščata slušne, kognitivne, tehnične, glasbeno-izrazne, izvajalske in ustvarjalne veščine. Pri opredelitvi narave in vsebine znanj, povezanih z učenjem glasbe, se srečujemo z besednima zvezama »znanje o glasbi« in »znanje v glasbi« (Jorgensen, 2008, str. 129; Rojko, 2012). Prva označuje deklarativno znanje, druga pa proceduralno in metakognitivno znanje. Proceduralno znanje pri učenju inštrumenta vključuje veščine tehničnega izvajanja in načinov oblikovanja zvoka, slušnega prepoznavanja in razlikovanja tonov, branja notnega zapisa ter predstavljanja glasbenega dela občinstvu (Philpott, 2001). Za metakognitivno znanje je ključno strateško znanje, ki podpira glasbeni razvoj. Razvoj interpretacije in poustvarjanja glasbe zahteva vgrajeno samozavedanje kot priložnost za kritično presojo lastnega znanja, spretnosti ter sposobnosti in njihovega potenciala, kar pomaga pri samoocenjevanju (Hanna, 2007).

Za glasbeno izobraževanje so značilni praktični preizkusi znanja in veščin v obliki javnih nastopov ali predstavitev glasbene ustvarjalnosti. Glasbeno izobraževanje v RH poteka na treh stopnjah izobraževanja (osnovno, srednje- in visokošolsko) preko javnih ter zasebnih osnovnih in srednjih glasbenih šol ter akademij v okviru javnih univerz. Na osnovni in srednji stopnji glasbene šole delujejo po dveh potrjenih učnih načrtih na vsaki stopnji (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006; 2008). Sumativno vrednotenje se na Hrvaškem na osnovni in srednji stopnji najpogosteje izvaja ob koncu izobraževalnega obdobja (kolokviji) ali šolskega leta (letni izpiti), ocenjuje pa ga veččlanska izpitna komisija. Po Nacionalnem kurikulumu za umetnostno vzgojo (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018b) se v začetnih programih umetniškega izobraževanja (1. cikel, eno do dve leti v glasbenih šolah) učenci spremljajo in ocenjujejo opisno, številčnih ocen ni. V nadaljevanju izobraževanja se poleg opisnega spremljanja in vrednotenja uporabljajo številčne ocene na petstopenjski lestvici, le da se umetniške šole lahko odločijo za opisno spremljanje dijakov tudi v drugem izobraževalnem ciklusu.

Pri ocenjevanju kompleksnih dejavnosti, kot je izvajanje glasbe, je ena glavnih težav subjektivnost presoje. Presoja temelji na opazanjih ocenjevalcev, pri čemer je zelo težko doseči njihovo soglasje glede ocenjevalnih meril (Abeles, 1973). Ocenjevalci večkrat zelo težko razložijo, na čem temelji njihova presoja (Bergee, 2003), zato mnogi zagovarjajo uvedbo objektivnejših postopkov ocenjevanja. V ta namen se razvijajo in testirajo inštrumenti za ocenjevanje glasbene izvedbe, ki imajo večinoma obliko ocenjevalnih lestvic in rubrik.

Z ocenjevalnimi lestvicami Likertovega tipa se ugotavlja stopnja strinjanja s predlaganim merilom ali trditvijo. Tovrstne lestvice je prvi uporabil Abeles (1973), za njim pa številni drugi raziskovalci (Bergee in Rossin, 2019; Leung idr., 2009; McPherson, 1995; Rossin in Bergee, 2021; Russell, 2010; Scott, 2002; Wrigley in Emmerson, 2013; Zdzinski in Barnes, 2002). Tovrstni merški inštrumenti so zanesljivi, ko gre za doslednost rezultatov znotraj ene same ocenjevalne komisije, nimajo pa diagnostične veljave. Stopnja strinjanja s trditvijo nima čvrste podlage v standardu in je konstrukt ocenjevalca (Saunders in Holahan, 1997).

V sistemu ocenjevanja z rubrikami ocenjevalci v vsaki posamezni rubriki besedno opišejo glasbeno izvedbo. V primerjavi z ocenjevalnimi lestvicami sistem ocenjevanja v rubrikah ocenjevalcem zagotavlja jasne zapise glede na vključene deskriptorje, po katerih lahko ocenijo uspešnost izvedbe. Izvajalci v zapisih ocenjevalcev prejmejo povratne informacije o uspešnosti izvedenega programa in koristna navodila za izboljšanje. Tovrstni inštrumenti za ocenjevanje uspešnosti glasbenih izvedb so bili razviti kasneje kot ocenjevalne lestvice, njihova uporaba pa je vse pogostejša (Álvarez-Díaz idr., 2021; Ciorba in Smith 2009; Edwards idr., 2018; Gynnild, 2016; Latimer idr., 2010; Wesolowski idr., 2017; Wesolowski idr., 2018).

Subjektivni faktor ocenjevalca je kljub vsemu odločilen pri ocenjevanju glasbenih izvedb, pa naj bo ocenjevanje kriterijsko ali pa holistično. Ocena se oblikuje na podlagi znanja, estetskih izkušenj, intuitivnega in čustvenega odziva na izvedbo. Ocenjevalci presojo pogosto oblikujejo po prvem vtisu in v nadaljevanju presoje iščejo značilnosti v izvedbi, ki podpirajo njihovo prvotno oceno.

Pregled raziskav na področju glasbenega izobraževanja kaže vrzeli v preučevanju stališč učiteljev o ocenjevanju in vrednotenju dosežkov učencev pri individualnem pouku inštrumenta v osnovnih ter srednjih glasbenih šolah. Brđanović (2012; 2017) preučuje stališča učiteljev o letnem izpitu pri inštrumentu (glavni predmet) kot načinu podajanja zaključne ocene. Ugotavlja, da učitelji kljub pomanjkljivostim še vedno menijo, da je ta način preverjanja glasbenih znanj pri inštrumentu najprimernejši. Le malo učiteljev bi opisno ocenjevanje izbralo kot boljši način za vrednotenje dosežkov učencev in tudi kot boljši inštrument za specifikacijo elementov ocenjevanja. Moss idr. (2019) raziskujejo prakso ocenjevanja učiteljev godalnih inštrumentov in opažajo neuskkljenost ocenjevanja v praksi s standardi znanj ter z učnim načrtom. Kotora (2005) pri preučevanju ocenjevalnih strategij učiteljev zborovskega petja v srednjih šolah ugotavlja, da učitelji večinoma ocenjujejo neglasbene elemente, kot so trud in prisotnost na vajah ter skupni koncertni nastop. Analiza vsebine učnega načrta pedagoške skupine predmetov in raziskava prakse predmeta Metodika pouka inštrumenta/petja na visokih glasbenih šolah v RH je pokazala, da primanjkuje vsebin in dejavnosti, ki bi krepile kompetence na področju spremljanja in vrednotenja učnih procesov z namenom učinkovitega poučeva-

nja ter učenja (Novak, 2016). Kelly A. Parkes (2008) ugotavlja, da visokošolski učitelji glasbe po izobraževanju na področju poučevanja in vrednotenja izkazujejo bistveno pozitivnejšo percepcijo ocenjevanja kot ostali učitelji.

#### RAZISKAVA O VREDNOTENJU ZNANJ UČENCEV PRI INDIVIDUALNEM POUKU FLAVTE V OSNOVNIH IN SREDNJIH GLASBENIH ŠOLAH NA HRVAŠKEM

S pilotno raziskavo, opravljeno med učitelji, ki poučujejo flavto v osnovnih in srednjih glasbenih šolah v RH, smo želeli ugotoviti kompetence učiteljev na področju preverjanja in vrednotenja znanja učencev ter vlogo, pomen in načine vrednotenja znanja pri individualnem pouku inštrumenta. V skladu z namenom raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- V kolikšni meri so učitelji pridobili kompetence za spremljanje in ocenjevanje pri individualnem poučevanju inštrumenta med visokošolskim izobraževanjem ter kako pomembne so v pedagoški praksi?
- Kako pogosta je uporaba postopkov formativnega in sumativnega vrednotenja v pedagoški praksi?
- Kateri so najpogostejši postopki vrednotenja?
- Kateri elementi napredka učencev so vključeni v končno oceno?
- Kakšno je mnenje učiteljev o ocenjevanju in ocenah v glasbenih šolah?
- Kakšen je odnos učitelja do sodelavcev in staršev glede ocenjevanja?

#### RAZISKOVALNA METODA

V raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo, kot raziskovalni inštrument pa je bil oblikovan anketni vprašalnik. Poleg splošnih demografskih vprašanj in vprašanj, ki se nanašajo na med visokošolskim študijem pridobljena znanja in kompetence, vprašalnik vključuje 13 enot vprašanj o kompetencah, stališčih učiteljev flavte ter njihovi praksi v procesih vrednotenja in ocenjevanja znanja učencev pri individualnem pouku inštrumenta. Pet enot vprašalnika je bilo zaprtega tipa, sestavljenih iz niza trditev, na katere so lahko anketiranci odgovorili samo z enim odgovorom. Pri dveh enotah vprašalnika je bilo možno izbrati več odgovorov. Štiri enote vprašalnika niso bile obvezne in so bile odprtega tipa, tako da so anketiranci lahko napisali proste odgovore.

Anketni vprašalnik je bil poslan na 124 elektronskih naslovov učiteljev, študentov in diplomiranih glasbenikov, ki so v zadnjih 25 letih študirali na hrvaških visokošolskih glasbenih ustanovah ali so zaposleni kot učitelji flavte v osnovnih in srednjih glasbenih šolah v RH. Anketiranje je potekalo med avgu-



stom in oktobrom leta 2022. Anketni vprašalnik je izpolnilo 37 oseb, med njimi 31 učiteljev flavte. Zbrane podatke smo obdelali s programom SPSS (IBM Statistic, Version 23), rezultati pa so predstavljeni z uporabo deskriptivne in inferenčne statistike.

## VZOREC

Vzorec sestavlja 31 učiteljev flavte, zaposlenih v glasbenih šolah v RH. Med njimi jih deset dela samo v osnovnih glasbenih šolah, 21 pa v programih osnovnih in srednjih glasbenih šol. V RH je skupno 105 šol, ki izvajajo programe poučevanja osnovnih in srednjih glasbenih šol (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, b. l.). Po razpoložljivih podatkih se je število učiteljev flavte, zaposlenih v njih, v letu 2022 gibalo med 105 in 115. Raziskovalni vzorec vključuje med 27 in 29 % učiteljev flavte, ki so v letu 2022 poučevali v glasbenih šolah v RH. Večina anketirancev ( $n = 19$ ) ima do deset let pedagoških izkušenj, štirje imajo med 11 in 15 let, osem jih ima več kot 16 let pedagoških izkušenj. Glede na pridobljene pedagoške nazive so v raziskavi sodelovali štirje pripravniki, 20 učiteljev brez naziva, pet mentorjev, en svetovalec in en svetnik. Pet učiteljev je mentoriralo študentom pri pedagoški praksi na visokošolskih glasbenih ustanovah v RH. V preteklem visokošolskem izobraževanju je 23 v raziskavi sodelujočih učiteljev opravilo celoten pedagoški modul, sedem tistih, ki so imeli več kot 16-letne delovne izkušnje, pa je v okviru predbolonjskega študija opravilo določene predmete, ki so jim dali ustrezne pedagoške kompetence za poučevanje.

## REZULTATI

Rezultati raziskave so predstavljeni v več tematskih sklopih: kompetence, pridobljene med izobraževanjem, in njihov pomen pri poučevanju; oblike vrednotenja in pogostost njihove uporabe pri poučevanju; določanje končne ocene; stališča o ocenjevanju; odzivi staršev in drugih kolegov učiteljev. V zadnjem delu so izpostavljene posebnosti vrednotenja v glasbeni vzgoji glede na odgovore anketirancev na odprta vprašanja.

### KOMPETENCE, PRIDOBLENE MED IZOBRAŽEVANJEM, IN NJIHOV POMEN PRI POUČEVANJU

Kakšna je bila zastopanost vsebin o spremljanju in vrednotenju znanja učencev v času visokošolskega izobraževanja ter kakšne kompetence so učitelji flavte v času svojega študija razvili na tem področju, kažejo rezultati v preglednicah 1 in 2.



**Preglednica 1**

*Zastopanost vsebin o spremljanju in vrednotenju znanja ter kompetenc s tega področja, pridobljenih med visokošolskim izobraževanjem*

Odgovori o zastopanosti vsebin v času visokošolskega študija o spremljanju in vrednotenju znanja učencev	Učitelji flavte (n = 31)		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami < 10 let		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami > 11 let	
	f	%	f	%	f	%
Ne more oceniti	2	6,5	1	5,3	1	8,3
Niso bile zastopane	5	16,1	1	5,3	4	33,3
So bile zastopane v manjši meri	7	22,6	6	31,6	1	8,3
So bile ustrezno zastopane	13	41,9	10	52,6	3	25,0
So bile zastopane v večji meri	3	9,7	0	0,0	3	25,0
Pripisan jim je bil prevelik pomen	1	3,2	1	5,3	0	0,0

Rezultati kažejo, da največ učiteljev flavte (41,9 %) meni, da so bile vsebine o spremljanju in vrednotenju znanja učencev v času njihovega visokošolskega izobraževanja ustrezno zastopane. Vendar pa kar 16,1 % vseh anketirancev meni, da te vsebine med študijem niso bile zastopane ali so bile zastopane le v manjši meri (22,6 %). Le 9,7 % vseh učiteljev flavte meni, da so te vsebine zastopane v večji meri oz. da jim je pripisovan prevelik pomen (3,2 %). Učitelje smo glede na delovne izkušnje razdelili v dve skupini. Če primerjamo rezultate med obema skupinama učiteljev, le-ti v manjši meri odstopajo od predstavljenih skupnih rezultatov.

**Preglednica 2**

*Pomen med visokošolskim študijem pridobljenega znanja in kompetenc za spremljanje ter vrednotenje znanja učencev pri individualnem pouku flavte*

Odgovori učiteljev flavte o pomenu znanja in kompetenc za spremljanje ter vrednotenje znanja učencev pri individualnem pouku flavte znanja in kompetenc	Učitelji flavte (n = 31)		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami < 10 let		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami > 11 let	
	f	%	f	%	f	%
Ne more oceniti	3	9,7	2	10,5	1	8,3
Sploh ni pomembno	1	3,2	1	5,3	0	0,0
Malo pomembno	2	6,5	2	10,5	0	0,0
Niti pomembno niti nepomembno	4	12,9	3	15,8	1	8,3
Pomembno	9	29,0	3	15,8	6	50,0
Izjemno pomembno	12	38,7	8	42,1	4	33,3

Velika večina učiteljev flavte meni, da so znanja in kompetence za spremljanje ter ocenjevanje učencev pri pouku izjemno pomembni (38,7 %) oz. pomembni (29 %). 9,7 % učiteljev meni, da so znanja in kompetence nepomembni ali malo pomembni, 12,9 % pa jih je izrazilo nevtralen odnos. Primerjava med dvema skupinama učiteljev glede na njihove delovne izkušnje kaže, da se učiteljem flavte z več kot 11 leti delovnih izkušenj ( $n = 12$ ) ta znanja in kompetence zdijo pomembni (50 %) in izjemno pomembni (33,3 %), le en anketiranec pa jih je ocenil nevtralnno. V skupini učiteljev, ki imajo do deset let delovnih izkušenj ( $n = 19$ ), jih 42,1 % meni, da so znanja in kompetence izjemno pomembni, 15,8 % pa jih meni, da so pomembni. Nekoliko višji delež predstavljajo ocene tistih, ki se jim ne zdijo pomembni (5,3 %) ali manj pomembni (10,5 %) oz. so se do njih nevtralnno opredelili (15,8 %).

#### OBLIKE VREDNOTENJA IN POGOSTOST NJIHOVE UPORABE PRI POUČEVANJU

Pri učiteljih flavte smo najprej preverili zastopanost vključevanja vrednotenja v učni proces pri individualnem pouku inštrumenta.

#### Preglednica 3

*Zastopanost vključevanja vrednotenja v učni proces*

Zastopanost vključevanja vrednotenja v učni proces	Učitelji flavte ( $n = 31$ )		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami < 10 let		Učitelji flavte z delovnimi izkušnjami > 11 let	
	f	%	f	%	f	%
Vrednotenje je sestavni del vsake moje ure	9	29,0	5	26,3	4	33,3
Vrednotenje izvajam občasno	21	67,7	13	68,4	8	66,7
Postopki vrednotenja se formalno izvajajo ob koncu šolskega leta (izobraževalnega obdobja)	1	3,2	1	5,3	0	0,0

Največ učiteljev flavte (67,7 %) vrednotenje izvaja občasno, 29 % pa ga vključuje v vsako učno uro in meni, da je sestavni del vsake učne ure. Samo en anketiranec je navedel, da se postopki vrednotenja izvajajo formalno ob koncu šolskega leta oz. izobraževalnega obdobja. Učitelji z več delovnimi izkušnjami v nekoliko večjem odstotku (33,3 %) kontinuirano uporabljajo postopke vrednotenja v primerjavi s tistimi z manj delovnimi izkušnjami (26,3 %).

Anketirance smo spraševali o načinih uporabe rezultatov vrednotenja in pogostosti uporabe posameznih oblik le-teh pri rednem pouku (preglednice 4a, 4b, 4c).

**Preglednica 4a***Uporaba rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku – vsi učitelji flavte (n = 31)*

Uporaba rezultatov vrednotenja	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno		Brez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rezultate vrednotenja upoštevam pri načrtovanju prihodnjega pouka	2	6,5	5	16,1	9	29	14	45,2	1	3,2
Učno vsebino prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	2	6,5	9	29	20	64,5	0	0
Učne metode prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	3	9,7	8	25,8	20	64,5	0	0

**Preglednica 4b***Uporaba rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku – skupina učiteljev flavte z manj kot deset let delovnih izkušenj*

Skupina < 10 uporaba rezultatov vrednotenja	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno		Brez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rezultate vrednotenja upoštevam pri načrtovanju prihodnjega pouka	2	10,5	3	15,8	5	26,3	9	47,4	2	10,5
Učno vsebino prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0,0	1	5,3	5	26,3	13	68,4	0	0,0
Učne metode prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0,0	1	5,3	4	21,1	14	73,7	0	0,0

**Preglednica 4c***Uporaba rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku – skupina učiteljev flavte z več kot 11 let delovnih izkušenj*

Skupina > 11 uporaba rezultatov vrednotenja	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno		Brez odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Rezultate vrednotenja upoštevam pri načrtovanju prihodnjega pouka	0	0	2	16,7	4	33,3	5	41,7	2	16,7
Učno vsebino prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	1	8,3	4	33,3	7	58,3	0	0,0
Učne metode prilagajam glede na rezultate vrednotenja učenca	0	0	2	16,7	4	33,3	6	50,0	0	0,0

Med anketiranimi učitelji flavte jih 45,2 % redno načrtuje pouk na podlagi rezultatov formativnega ocenjevanja pri pouku, 29 % jih to dela pogosto, 16,1 % pa občasno. 64,5 % učiteljev meni, da učne vsebine in metode prilagaja glede na rezultate vrednotenja učencev. Na podlagi primerjave rezultatov med skupinama učiteljev glede na leta delovnih izkušenj (preglednici 4b, 4c) vidimo, da anketiranci z manj delovnimi izkušnjami v večjem odstotnem deležu redno načrtujejo in prilagajajo vsebine ter metode poučevanja v primerjavi z anketiranci z več kot 11 leti delovnih izkušenj.

Zanimalo nas je, katere oblike vrednotenja uporabljajo učitelji flavte pri individualnem pouku inštrumenta (preglednice 5a, 5b, 5c).

### Preglednica 5a

*Oblike vrednotenja pri pouku – vsi učitelji flavte (n = 31)*

Oblike vrednotenja, ki se uporabljajo pri pouku	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učencu posredujem povratno informacijo o uspehu	0	0	3	9,7	9	29	19	61,3
Učenca pri pouku številčno ocenim	3	9,7	21	67,7	3	9,7	4	12,8
Učence spodbujam k vrednotenju lastnega dela	0	0	7	22,6	10	32,3	14	45,2
Učence spodbujam k ocenjevanju drugega	10	32,3	13	41,9	6	19,4	2	6,5

### Preglednica 5b

*Oblike vrednotenja pri pouku – skupina učiteljev flavte z manj kot deset let delovnih izkušenj*

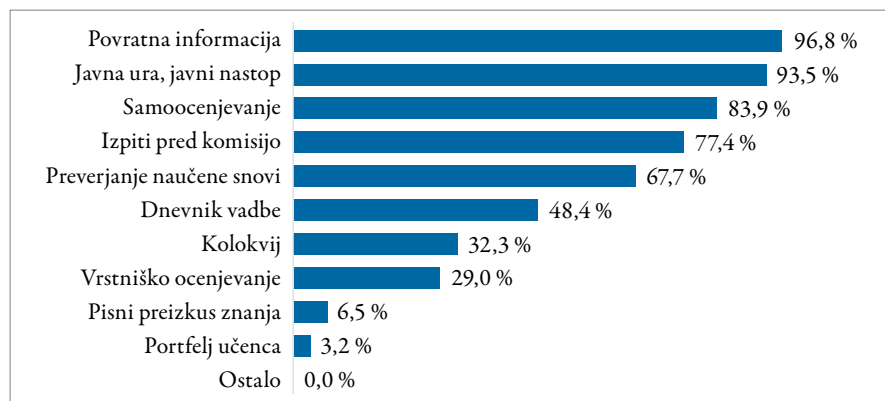
Skupina < 10: oblike vrednotenja, ki se uporabljajo pri pouku	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učencu posredujem povratno informacijo o uspehu	0	0	2	10,5	5	26,3	12	63,2
Učenca pri pouku številčno ocenim	2	10,5	12	63,2	2	10,5	3	15,8
Učence spodbujam k vrednotenju lastnega dela	0	0	2	0,5	6	31,6	11	57,9
Učence spodbujam k ocenjevanju drugega	8	42,1	7	36,8	3	15,8	1	5,3

**Preglednica 5c***Oblike vrednotenja pri pouku – skupina učiteljev flavte z več kot 11 let delovnih izkušenj*

Skupina > 11: oblike vrednotenja, ki se uporabljajo pri pouku	Nikoli		Občasno		Pogosto		Redno	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Učencu posredujem povratno informacijo o uspehu	0	0	1	8,3	4	33,3	7	58,3
Učenca pri pouku številčno ocenim	1	8,3	9	75,0	1	8,3	1	8,3
Učence spodbujam k vrednotenju lastnega dela	0	0	5	41,7	4	33,3	3	25,0
Učence spodbujam k ocenjevanju drugega	2	16,7	6	50,0	3	25,0	1	8,3

Rezultati kažejo, da 61,3 % v raziskavi sodelujočih učiteljev flavte učencem redno posreduje povratne informacije o njihovem uspehu, pri čemer je še nekoliko večji odstotni delež prisoten v skupini učiteljev z manj kot deset let delovnih izkušenj (63,2 %). 67,7 % vseh sodelujočih učiteljev flavte občasno številčno ocenjuje učence pri pouku. V skupini z manj kot deset let delovnih izkušenj je nekoliko več anketiranih učiteljev izjavilo, da to počnejo pogosto (10,5 %) oz. redno (15,8 %). Večina učiteljev z manj delovnimi izkušnjami učence redno spodbuja k samoocenjevanju (57,9 %). Pri učiteljih z več delovnimi izkušnjami je to zastopano občasno (41,7 %). Koncept vrstniškega vrednotenja še ni toliko uveljavljen, večina vprašanih (41,9 %) ga uporablja le občasno, 32,3 % pa nikoli. Opazimo pa, da skupina anketirancev z 11 ali več leti delovnih izkušenj še vedno v nekoliko večji meri uporablja to obliko ocenjevanja.

Zanimalo nas je, kakšne oblike ocenjevanja uporabljajo učitelji flavte (slika 1). Anketiranci so lahko izbrali več odgovorov.

**Slika 1***Postopki ocenjevanja pri učiteljih flavte (rezultati so predstavljeni v odstotkih)*

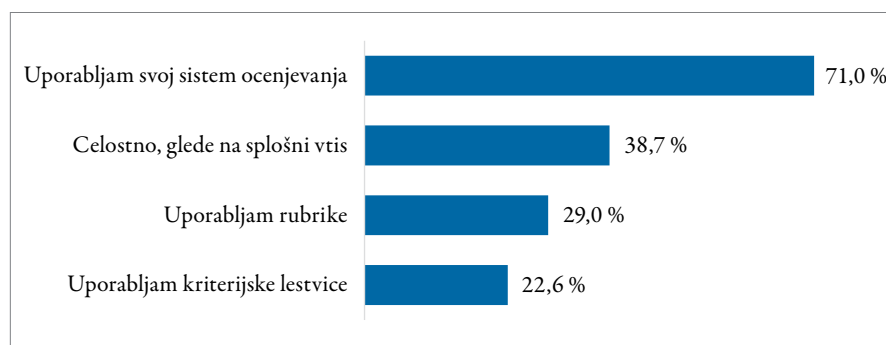
Kot najpogostejšo obliko so skoraj vsi učitelji izpostavili ustno povratno informacijo, ki jo posredujejo učencu (96 %). Večina anketirancev (93,5 %) javno učno uro oz. javni nastop uporablja kot trenutek, v katerem se ocenjujejo dosežki učencev. Učitelji flavte v visokem odstotnem deležu (83,9 %) poročajo tudi o spodbujanju samoocenjevanja učencev. Nekoliko preseneča zastopnost odgovora »Izpiti pred komisijo« (77,4 %). Glede na učne načrte in programe za osnovno in srednjo glasbeno šolo (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006, 2008) so namreč izpiti obvezni ob koncu šolskega leta za vse glavne izvajalske strokovne predmete od drugega razreda osnovne glasbene šole dalje. Preverjanje naučene snovi uporablja 67,7 % anketirancev, dnevnik vadbe pa 48,4 % učiteljev. Približno tretjina anketirancev (32,3 %) kot način preverjanja znanja uporablja kolokvij. Rezultati so ponovno potrdili, da vrstniško ocenjevanje ni zelo pogost način preverjanja znanja (29 %). Le dva anketiranca sta navedla, da izvajata pisne preizkuse znanja, eden pa ocenjuje portfolije učencev.

Naslednje vprašanje se je nanašalo na načine ocenjevanja glasbene izvedbe (slika 2). Anketiranci pa so lahko izbrali več ponujenih oblik (holistično ocenjevanje na podlagi splošnega vtisa, uporaba rubrik ali kriterijskih lestvic ali uporaba lastnega ocenjevalnega sistema).

Več kot polovica anketirancev je v svojih odgovorih izbrala samo eno obliko ocenjevanja. Večina učiteljev flavte uporablja lasten sistem ocenjevanja (71 %). Celostno ocenjevanje glasbene uspešnosti, glede na splošni vtis, je bilo v odgovorih zastopano z 38,7 %. Nekoliko manjši odstotni delež odgovorov je razviden pri postavkah »Uporabljam rubrike« (29 %) in »Uporabljam kriterijske lestvice« (22,6 %).

### Slika 2

*Načini ocenjevanja glasbene uspešnosti (rezultati so predstavljeni v odstotkih)*

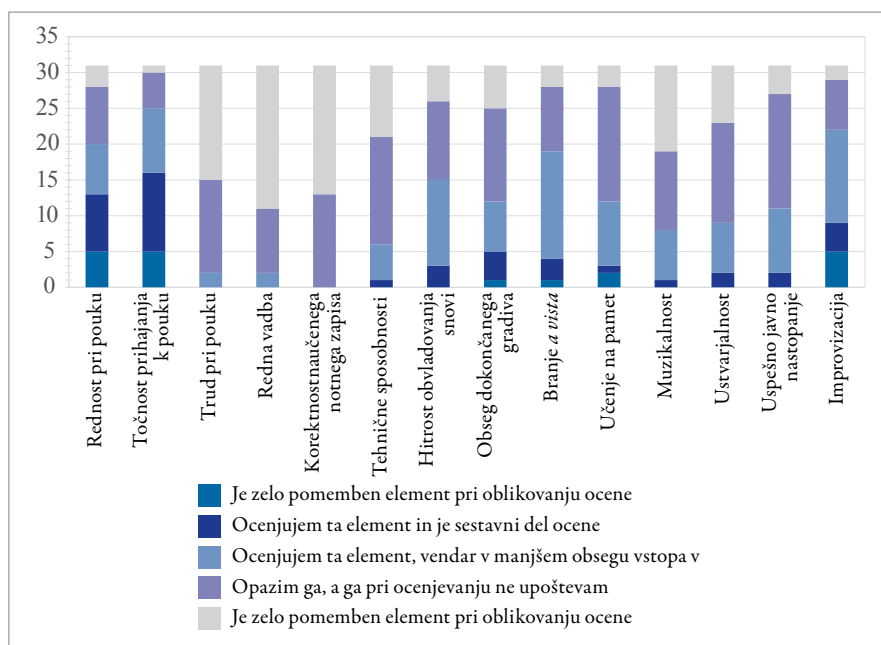


V tem sklopu vprašalnika so učitelji flavte označili elemente napredka učencev, ki jih ocenijo, in med ponujenimi odgovori izbrali stopnjo, v kateri vplivajo na oblikovanje končne ocene. Stopnje so razvrščene po pomembnosti od »Tega elementa ne ocenjujem«, »Opazim ta element, a ga pri ocenjevanju ne upoštevam«, nato »Ocenjujem ta element, vendar v manjšem obsegu vstopa v oceno« do »Ta element ocenjujem in je sestavni del ocene« in »Je zelo pomemben element pri oblikovanju ocene«, anketiranci pa so lahko izbrali samo en odgovor.

Kot zelo pomembne elemente pri oblikovanju ocene so učitelji flavte ( $n = 31$ ) izpostavili redno vadbo, korektnost naučenega notnega zapisa in trud pri pouku. Skoraj vsi učitelji so te elemente prepoznali kot sestavni del ocenjevanja. Tehnične sposobnosti, muzikalnost in ustvarjalnost so naslednji elementi, ki jim večina daje prednost. Pri ocenjevanju sta zanje zelo pomembna učenje na pamet in uspešnost javnega nastopanja. Kot element končne ocene prepoznavajo tudi branje *a vista*, sposobnost improvizacije ter hitrost in obseg obvladane snovi. Rednost prihajanja k pouku večina učiteljev še vedno upošteva pri ocenjevanju; po mnenju drugih pa rednost prihajanja k pouku in točnost nista elementa, ki sodita v končno oceno.

### Slika 3

*Vrednotenje in pomen posameznih elementov napredka učenca pri oblikovanju končne ocene*



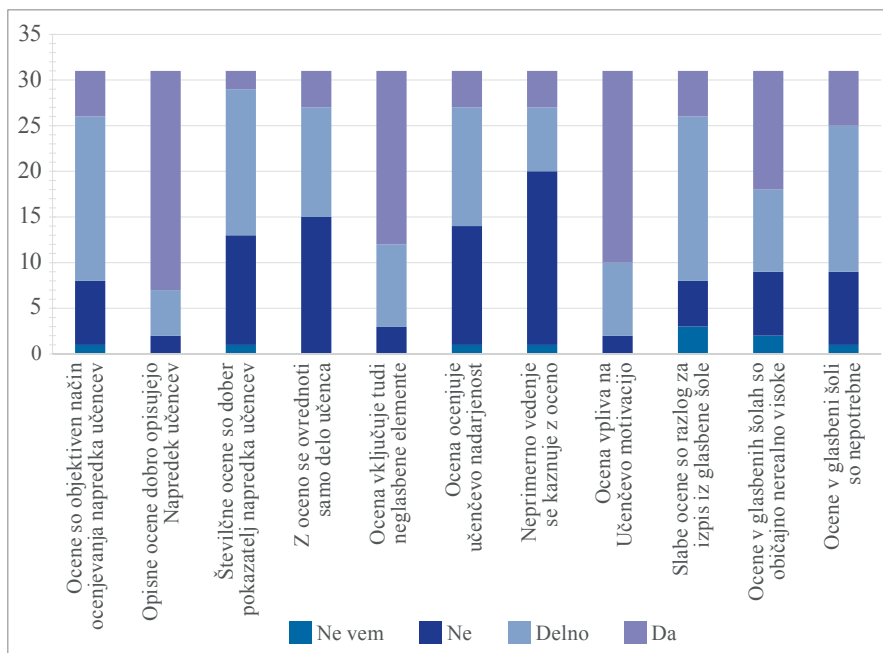
Učitelji so imeli možnost izpostaviti še nekaj drugih elementov, ki so zanje pomembni. Nekateri izmed njih so navajali tehniko dihanja, produkcijo tona in artikulacijo. Drugi so izpostavljali osebnostne lastnosti in sposobnosti učencev, kot so samozavest, osredotočenost, sposobnost prilagajanja novim situacijam, notranja motivacija, iskrenost ter samozavedanje in objektivnost pri samoocenjevanju.

#### STALIŠČA UČITELJEV FLAVTE O OCENJEVANJU

V raziskavi smo preverjali stališča učiteljev do ocenjevanja (slika 4): o objektivnosti ocen nasploh (»Ocene so objektivni pogled na napredek učenca«); obliki ocen (»Opisne ocene/številčne ocene dobro opisujejo napredek učenca«); vsebini, ki se ocenjuje (»Ocene ocenjujejo samo učenčevo delo«, »Ocene vključuje tudi zunajglasbene elemente«, »Ocena ocenjuje nadarjenost učenca«, »Ocena kaznuje neprimerno vedenje«); vpliv ocene na učenca (»Ocena vpliva na motivacijo učenca«, »Slabe ocene so razlog za izpis iz glasbene šole«); objektivnost ocen pri glasbenem izobraževanju (»Ocene v glasbenih šolah so običajno nerealno visoke«); upravičenost ocen (»Ocene pri glasbenem izobraževanju so nepotrebne«). Anketiranci so stopnjo strinjanja s posameznimi stališči označili z odgovori »Da«, »Delno«, »Ne« in »Ne vem«.

#### Slika 4

Stališča učiteljev flavte o ocenjevanju





Glede objektivnosti večina učiteljev flavte meni, da so ocene le delno objektivni način ocenjevanja napredka učencev (51,8 %), pri čemer je bilo več negativnih mnenj kot pozitivnih. Večina vprašanih (77,4 %) meni, da opisne ocene bolje opišejo napredek učenca kot številčne. Po mnenju večine učiteljev se vsebina ocene ne nanaša izključno na delo učenca in vključuje tudi neglasbene elemente (61,3 %). Učitelji v velikem deležu izpostavljajo, da ocena ne vrednoti učenčeve nadarjenosti oz. jo le delno. Velika večina pritrjuje stališču, da ocene ne sankcionirajo neprimerne vedenja (61,3 %). Prav tako večina učiteljev meni, da ocene vplivajo na motivacijo učencev (67,7 %), pri čemer jih 58,1 % pritrjuje stališču, da so slabe ocene deloma razlog za izpis iz glasbene šole. Na vprašanje o objektivnosti ocen v glasbenih šolah se je 41,9 % vprašanih strinjalo s trditvijo, da so nerealno visoke, 29 % vprašanih pa je označilo, da to le deloma drži. Na vprašanje o upravičenosti izražanja napredka učencev pri glasbeni vzgoji z ocenami je večina anketirancev izrazila nevtralen odnos (51,6 %).

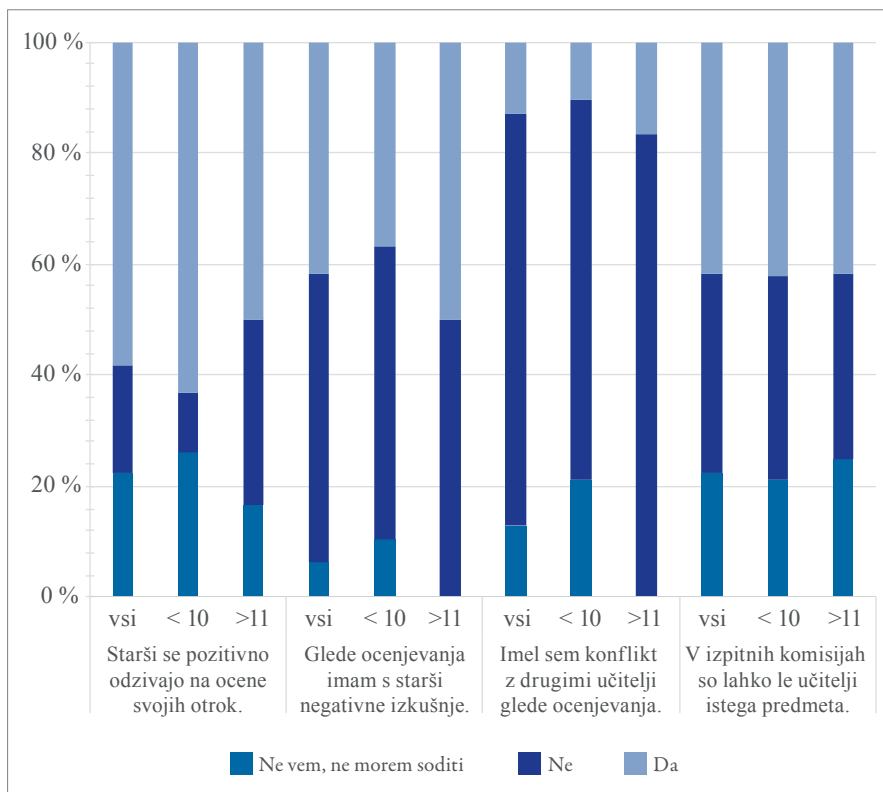
#### ODZIVI STARŠEV IN DRUGIH UČITELJEV

Preverjali smo tudi izkušnje učiteljev flavte o odzivu staršev in drugih učiteljev na ocene ter postopke ocenjevanja. Slika 5 kaže zbirnik odgovorov. Ker se razlikujejo med dvema skupinama učiteljev glede na leta delovnih izkušenj, so pri vsaki postavki prikazani za vsako od skupin (< 10 let delovnih izkušenj in > 11 let delovnih izkušenj).

Večina učiteljev flavte se je strinjala s stališčem, da se starši pozitivno odzivajo na ocene svojih otrok. Učitelji z več delovnimi izkušnjami so to izrazili v nekoliko manjšem odstotku, tretjina jih je odgovorila nikalno. Učitelji z več delovnimi izkušnjami imajo zelo različne izkušnje s starši glede ocenjevanj, tako pozitivne kot negativne. Učitelji z manj leti delovnih izkušenj so v nekoliko večji meri poročali, da nimajo slabih izkušenj ali pa da tega ne morejo oceniti. Velika večina učiteljev se je na trditev, da so bili v sporih z drugimi učitelji glede vrednotenja, odzvala negativno, nekaj mlajših anketirancev pa je odgovorilo nevtralno. Z zadnjim vprašanjem se je preverjalo mnenje učiteljev o upravičenosti oblikovanja izpitne komisije izključno z učitelji istega predmeta (inštrumenta). 41,9 % vprašanih se strinja s tem, da bi komisijo sestavljali samo učitelji istega predmeta (inštrumenta), 35,5 % se jih s tem ne strinja, ostalih 22,6 % pa jih ne ve ali ne more oceniti.

## Slika 5

## Odzivi staršev in drugih kolegov učiteljev



## POSEBNOSTI VREDNOTENJA V GLASBENEM IZOBRAŽEVANJU

Učitelji flavte so imeli možnost posredovati svoje mnenje o posebnostih vrednotenja pri glasbenem izobraževanju. Njihove značilne odgovore smo povzeli in jih predstavljamo v nadaljevanju.

Potreben je individualiziran pristop ob upoštevanju možnosti in sposobnosti učenca, njegovega dela ter napredka. Trema, predhodne negativne izkušnje ali negotovost učencem pogosto onemogočajo, da svoje znanje in sposobnosti pokažejo na javnih nastopih ter izpitih. Ocene, predvsem slabše, močno vplivajo na motivacijo učencev. Učitelji poudarjajo še nezmožnost natančnega ocenjevanja, da so ocene ocenjevalcev subjektivne in odvisne od osebne estetike, izkušenj, pogosto pa tudi od trenutnega vtisa. Veliko elementov, ki so razvidni v dosežkih učencev, ni mogoče izraziti s številčnimi ocenami. Zaradi tega mnogi učitelji menijo, da je trenutni sistem vrednotenja znanja neustrezen.

Večina učiteljev flavte meni, da so znanja in kompetence za spremljanje in ocenjevanje učencev pri pouku pomembni ali izjemno pomembni. Njihov pomen pri poučevanju so posebej prepoznali učitelji z več leti delovnih izkušenj. Kljub temu da se je več kot polovica učiteljev z vsebinami s področja vrednotenja srečala že v visokošolskem izobraževanju, jih veliko, predvsem pripadnikov starejših generacij, med študijem ni pridobilo ustreznih znanj in kompetenc. Večina učiteljev občasno ali redno uporablja postopke formativnega spremljanja in ocenjevanja, pri čemer rezultate formativnega ocenjevanja upošteva pri načrtovanju pouka, vsebine in metode poučevanja pa prilagaja individualnim potrebam učencev. Učitelji učencu o njegovem napredku pogosto oz. redno dajejo povratne informacije, pri čemer v rednosti uporabe formalnega spremljanja in ocenjevanja prednjačijo učitelji z manj leti delovnih izkušenj. Slednji tudi pogosteje spodbujajo učence k ocenjevanju lastnega dela in jih pogosteje ocenjujejo številčno v primerjavi z učitelji z več leti delovnih izkušenj. Vsekakor pa je lahko številčno ocenjevanje odraz določene negotovosti v učnih postopkih ali zunanja spodbuda za motivacijo učenca, če se ne trudi dovolj. Medvrstniško vrednotenje obe skupini učiteljev uporabljata le občasno, učitelji z več leti delovnih izkušenj celo v nekoliko večjem odstotnem deležu. Predpisani načini spremljanja in vrednotenja dosežkov učencev, kot so javni nastopi in izpiti ter preverjanje naučene snovi, so tudi najpogostejši v odgovorih anketirancev. Spodbuden je podatek, da skoraj vsi učitelji v vzorcu učencem dajejo povratne informacije in da jih veliko uporablja postopke samovrednotenja. Pri ocenjevanju glasbene izvedbe pa jih kar 71 % uporablja svoj sistem ocenjevanja. Učitelji flavte pri ocenjevanju v manjši meri uporabljajo kriterijske lestvice in rubrike.

Rezultati kažejo, da imajo učitelji znanje in kompetence na tem področju vrednotenj. Kljub temu je za njihovo ozaveščanje in izboljšanje različnih oblik vrednotenj, ki jih že izvajajo, ter za uvajanje drugih ocenjevalnih postopkov v pedagoško prakso potrebno stalno izobraževanje na tem področju.

Večina učiteljev flavte se delno strinja s trditvijo, da so ocene objektivni način ocenjevanja napredka učencev. Menijo, da opisne ocene to naredijo boljše kot številčne. Preseneča, da večina anketirancev še vedno meni, da bi morali biti v izpitnih komisijah le učitelji istega predmeta, čemur relevantne raziskave nasprotujejo. Thompson in Williamon (2003) sta ugotovila, da lahko ocenjevalci, ki so strokovnjaki na bližnjem področju, delujejo enako kompetentno kot tisti, ki so ožje specializirani. Še več, podrobno poznavanje določenih tehničnih zahtev lahko ocenjevalca odvrne od drugih elementov, ki jih ocenjuje.

Kot najpomembnejše elemente pri oblikovanju končne ocene anketiranci izpostavljajo redno vadbo, korektnost naučenega notnega teksta in trud pri pouku. Ocena obsega v večji meri tehnično usposobljenost, muzikalnost in ustvarjalnost ter druge elemente glasbenih sposobnosti, kot so učenja na pa-

met, javno nastopanje in hitrost obvladovanja snovi, v manjši meri pa branje *a vista* in improvizacijo. Prepoznavanje ključnih elementov, ki veljajo za vse učence ne glede na njihove sposobnosti, je pomemben korak k večji pravičnosti in objektivnosti ocen. Stališča anketirancev jasno poudarjajo, da ocene vsebujejo neglasbene elemente, vendar pa ne ocenjujejo le učenčevega dela ali pa nardarjenosti. Menijo, da ocena nima vloge kazni, da vpliva na motivacijo učenca in je lahko, če je slaba, razlog za izpis iz glasbene šole.

Rezultati kažejo tudi na odnos drugih deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa, staršev in drugih učiteljev, do vrednotenja in postopkov njihovega sprejemanja. Učitelji flavte sicer v velikem odstotnem deležu izražajo, da so imeli pozitivne izkušnje s starši glede ocenjevanja njihovih otrok. Skoraj 42 % anketirancev pa je poročalo tudi o negativnih izkušnjah s starši glede ocen. Slabe izkušnje izraža polovica učiteljev z več leti delovnih izkušenj. Zelo malo učiteljev je poročalo, da so bili glede ocenjevanja v konfliktu z drugimi učitelji.

Rezultati kažejo tudi problematiko in različne poglede na ocenjevanje pri glasbenem izobraževanju, kar se kaže v mnenjih o nerealno visokih ocenah v glasbenih šolah, v mnenjih, da so učitelji pri ocenjevanju pod pritiskom šole in staršev, ter v odnosu učiteljev flavte do potrebe po ocenah in ocenjevanju v glasbenih šolah.

#### SKLEP

Specifičnost postopkov vrednotenja in določanja ocene pri glasbenem izobraževanju kaže na kompleksnost ocenjevanja, saj ga ni enostavno razčleniti na merljive kazalce. Prav tako je zelo zahtevno zagotavljanje njegove objektivnosti. K realnejšemu ocenjevanju napredka učencev bi gotovo pripomoglo opisno ocenjevanje, torej brez pripisovanja številčne vrednosti dosežku učenca.

Na koncu je treba izpostaviti omejitve predstavljene pilotne raziskave. Rezultate je treba videti v kontekstu določene skupine učiteljev flavte, ki izvajajo individualni pouk v osnovnih in srednjih glasbenih šolah v Republiki Hrvatski. Rezultati učiteljev drugih inštrumentov (predmetov), drugih oblik dela z učenci ter na drugih izobraževalnih ravneh in v drugih sistemih bi se gotovo razlikovali od naših predstavljenih rezultatov.

#### Literatura

- Abeles, H. F. (1973). A facet-factorial approach to the construction of rating scales to measure complex behaviors. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 145–151.
- Álvarez-Díaz, M., Muñoz-Bascón, L. M., Soria-Aleman, A., Veintimilla-Bonet, A., in Fernández-Alonso, R. (2021). On the design and validation

- of a rubric for the evaluation of performance in a musical contest. *International Journal of Music Education*, 39(1), 66–79.
- Bergee, M. J. (2003). Faculty interjudge reliability of music performance evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137–150.
- Bergee, M. J., in Rossin, E. G. (2019). Development and validation of a scale assessing midlevel band performance: A mixed methods study. *Journal of Research in Music Education*, 67(2), 214–232.
- Black, P., in Wiliam, D. (1998). Assessment in classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., in Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.
- Brđanović, D. (2012). Stavovi predmetnih nastavnika instrumenta glazbene škole o godišnjem ispitu iz sviranja instrumenta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 177–192.
- Brđanović, D. (2017). Vrednovanje u glazbenom obrazovanju i obrazovna reforma: stavovi nastavnika glazbene škole prema godišnjem ispitu sviranja instrumenta. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(3), 339–362.
- Ciorba, C. R., in Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Edwards, K. E., Edwards, A. S., in Wesolowski, B. C. (2018). Validation of a string performance rubric using the multifaceted rasch measurement model. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (215), 7–31.
- Gynnild, V. (2016). Assessing vocal performances using analytical assessment: A case study. *Music Education Research*, 18(2), 224–238.
- Hallam, S., in Bautista, A. (2018). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. V G. E. McPherson in G. F. Welch (ur.), *An Oxford handbook of music education* (str. 108–125). Oxford University Press.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7–16.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Kotora, E. J. Jr. (2005). Assessment practices in the choral music classroom: A survey of Ohio high school choral music teachers and college choral methods professors. *Contributions to Music Education*, 32(2), 65–80.
- Latimer, M. E. Jr., Bergee, M. J., in Cohen, M. L. (2010). Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168–183.

- Leung, C. C., Wan, Y. Y., in Lee, A. (2009). Assessment of undergraduate students' music compositions. *International Journal of Music Education*, 27(3), 250–268.
- McPherson, G. E. (1995). The assessment of musical performance: Development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23(2), 142–161.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018a). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2018b). *Okvir nacionalnoga kurikuluma*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (B. l.). *Pregled podataka o umjetničkim školama*. <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=UMJ>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2006). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole*. Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2008). *Nastavni planovi za srednje glazbene i plesne škole*. Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Nove boje znanja: strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*.
- Moss, K., Benham, S., in Pellegrino, K. (2019). Assessment practices of American orchestra directors. V T. S. Brophy (ur.), *The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education, Volume 2* (str. 401). Oxford University Press.
- Mužić, V., in Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Novak, M. (2016). Predmet Metodika nastave glazbenih instrumenata i pjevanja – pregled nastavne prakse na umjetničkim studijima u Hrvatskoj. V B. Jerković in T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: 1. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti* (str. 481–493). Sveučilište J. J. Strossmayera.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*.
- OECD. (2013). Student assessment: Putting the learner at the centre. V OECD, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (str. 139–269). OECD Publishing.
- Parkes, K. A. (2008). The effect of grading instruction on college applied performance faculty perceptions about grading. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 177, 79–89.
- Philpott, C. (2001). Musical learning. V C. Philpott (ur.), *Learning to teach music in the secondary school: A companion to school experience* (str. 17–20). Routledge Falmer.

- Rojko, P. (2012). Znanje glazbe nasprot glazbenom znanju. V J. Zlatar (ur.), *Glazbenopedagoške teme* (str. 23–52). Jakša Zlatar.
- Rossin, E. G., in Bergee, M. J. (2021). Cross-validation and application of a scale assessing school band performance. *Journal of Research in Music Education*, 69(1), 24–42.
- Russell, B. E. (2010). The development of a guitar performance rating scale using a facet-factorial approach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (184), 21–34.
- Saunders, T. C., in Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259–272.
- Scott, S. J. (2002). The development and application of a performance-based measure to assess a creative endeavor by fourth and fifth grade music students. *Contributions to Music Education*, 29(1), 29–46.
- Siarova, H., Sternadel, D., in Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence; analytical report*. Publications Office of the European Union.
- Taras, M. (2005). Assessment: Summative and formative—some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Thompson, S., in Williamon, A. (2003). Evaluating evaluation: Musical performance assessment as a research tool. *Music Perception*, 21(1), 21–41.
- Wesolowski, B. C., Athanas, M. I., Burton, J. S., Edwards, A. S., Edwards, K. E., Goins, Q. R., Irby, A. H., Johns, P. M., Musselwhite, D. J., Parido, B. T., Sorrell, G. W., in Thompson, J. E. (2018). Judgmental standard setting: The development of objective content and performance standards for secondary-level solo instrumental music assessment. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 224–245.
- Wesolowski, B. C., Amend, R. M., Barnstead, T. S., Edwards, A. S., Everhart, M., Goins, Q. R., Grogan, R. J., Herceg, A. M., Jenkins, S. I., Johns, P. M., McCarver, C. J., Schaps, R. E., Sorrell, G. W., in Williams, J. D. (2017). The development of a secondary-level solo wind instrument performance rubric using the multifaceted rasch partial credit measurement model. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 95–119.
- Wrigley, W. J., in Emmerson, S. B. (2013). Ecological development and validation of a music performance rating scale for five instrument families. *Psychology of Music*, 41(1), 97–118.
- Zdzinski, S. F., in Barnes, G. V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245–255.



*Summary*

UDC 371.26:37.018.54:78

This paper presents the results of research in the field of assessment in music schools in the Republic of Croatia, which is part of more extensive research on teacher competencies in individual instrument teaching. A sample of primary and secondary music school flute teachers (N=31) was examined regarding their opinions and attitudes on student assessment and its implementation in practice. There are differences in the responses of the two groups according to work experience, but considering the number and composition of the sample, they are not significant. Most teachers believe that the knowledge and competencies for monitoring and evaluating students in the class are essential. Most respondents occasionally or regularly apply formative assessment procedures, taking into account the results of such evaluation when planning lessons and adjusting the content and teaching methods to students' individual needs. Likewise, they often or regularly give feedback to the student. A slightly higher percentage of younger teachers regularly apply formative assessment. They encourage students to self-assess their work. However, they evaluate students numerically more often than more experienced teachers. Peer assessment is only occasionally applied, but more experienced teachers do it at a slightly higher percentage. Seventy-one percent use their assessment system when assessing a musical performance, and only a small number use criteria scales and rubrics. Most respondents only partly agree that grades are an objective way of assessing student progress. Respondents consider descriptive grades better for recording a student's progress than numerical ones.

As the most important elements when forming the final grade, the respondents point out regular practice, the correctness of the played music and effort in class. The assessment includes technical skills, musicality, creativity, and other elements of musical abilities such as memorization, public performance, and speed of mastering the material to a greater extent and reading *a vista* and improvisation to a lesser extent. Recognizing the key elements that are applicable to all students regardless of their abilities is an important step towards greater fairness and objectivity of grades.

They believe that grades affect students' motivation and are partly the reason for giving up further music education. About 42% of teachers examined declared that they had negative experiences with students' parents regarding grades. Very few teachers in the sample reported conflict with other teachers regarding assessment.

The specificity of evaluation procedures and formulating grades in music education is undoubtedly the complexity of the subject of assessment, which is difficult to break down into measurable indicators and objectively assess. Descriptive assessment, i.e. not assigning a single numerical value to the grade, would contribute to a more realistic assessment of student progress.

All this indicates that the teachers in the sample have knowledge and competence in this area. However, continuous education in this area is necessary to make them aware of and improve the forms of evaluation they already implement and introduce other evaluation procedures into their teaching practice.



VPLIV OSEBNOSTNIH LASTNOSTI NA VLOGO ZBOROVODJE  
THE INFLUENCE OF PERSONALITY TRAITS ON THE ROLE  
OF A CHOIR DIRECTOR

---

ERIK ŠMID

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
smid.erik@gmail.com

*Izleček:* Zborovodja mora biti oseba z močno karizmo, notranjo stabilnostjo in globokim prepričanjem v svojo umetniško vlogo, ki pritegne pozornost izvajalcev. Ti morajo z njim sočutiti, doživljati in se prepustiti njegovemu umetniškemu izražanju. Na uresničevanje njegove vloge vplivajo tudi osebnostne lastnosti. S sistematičnim pregledom literature je bil preučen vpliv osebnostnih lastnosti na vlogo zborovodje. Rezultati raziskave kažejo, da nobena od raziskav eksplicitno ne preučuje povezave med osebnostnimi lastnostmi in vlogo zborovodje, temveč segajo na področja stilov vodenja, strategij učenja in poučevanja, spodbujanja motivacije, strokovnega razvoja zborovodje ter njegovega vpliva na pevce. Iz ugotovljenega zaključujemo, da bi bilo koristno izvesti več raziskav, ki bi se osredotočile na osebnostne lastnosti zborovodij in na vlogo le-teh pri vodenju zbora.

*Ključne besede:* zborovodja, osebnostne lastnosti, vloga zborovodje

*Abstract:* A choir director must be an individual with strong charisma, inner stability, and a deep conviction in their artistic role that captures the attention of the performers. The performers must empathize with them, and experience, and surrender to their artistic expression. The realization of their role is also influenced by personality traits. With a systematic review of the literature we wanted to examine the influence of personality traits on the role of the choir director. The study results indicate that none of the studies explicitly examine the connection between personality traits and the role of the choir director, but rather delve into areas of leadership styles, learning and teaching strategies, promoting motivation, professional development of the director, and their influence on the singers. From the findings we conclude that it would be beneficial to conduct more research focusing on the personality traits of choir directors and the role these play in leading a choir.

*Keywords:* choir director, personality traits, role of the choir director

Zborovsko petje je več kot le umetniška dejavnost, je tudi pomembna kulturna praksa, ki združuje ljudi različnih starosti, poklicev in ozadij. Po podatkih raziskave Singing Europe je v različne zборе vključenih približno 37 milijonov Evropejcev, torej 4,5 % celotnega prebivalstva, kar kaže na njegovo razširjenost in pomembnost v evropskih državah (European Choral

Association – Europa Cantat, 2015). V središču te dejavnosti je lik zborovodje, ki usmerja in oblikuje zvočno podobo zbora, skrbi za repertoarno raznolikost in vzpostavlja pozitivno psihosocialno okolje za rast ter razvoj pevcev.

Vloga zborovskega dirigenta je torej večplastna in obsega vrsto odgovornosti, ki presegajo okvire glasbenih kompetenc. Smrekar (2015) navaja, da mora biti dober dirigent »najprej dober glasbenik z ustreznim glasbenim znanjem, biti mora sposoben ustvarjalno oblikovati izvedbo skladbe, imeti razvite pedagoške in vodstvene sposobnosti, predvsem pa karizmo, da spodbudi in navdihne izvajalce« (str. 7). Iz tega izhaja, da je njegova vloga izjemno široka in tako zajema umetniško, pedagoško kot tudi organizacijsko področje. Prvo vključuje vidike posameznih glasbenih del, drugo vodenje skupine in delo z zborom, zadnje pa organizacijo pevskih vaj, koncertov, tekmovanj ipd.

Uspešnost opravljanja funkcije zborovskega dirigenta pa je odvisna tudi od njegovih osebnostnih lastnosti, zato je potrebno razumevanje njegove osebnosti in preučevanje njenega vpliva na dinamiko znotraj zbora (Gregorc, 1982; Rucsanda, 2020). To tematiko je v knjigi *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians* naslovil Kemp (1996) in v njej preučil vpliv osebnosti in temperamenta na posamezne glasbene profile. Na podlagi številnih teorij osebnosti (psihološke, strukturne, vedenjske, humanistične, kognitivne idr.) je izpostavil posamezne osebnostne lastnosti – introvertnost, neodvisnost, občutljivost, anksioznost, prilagodljivost spolnim vlogam – in jih povezal z različnimi glasbenimi profili (orkestrski glasbeniki, pianisti, pevci, dirigenti) ter tako pojasnil, kako specifične vrline vplivajo na razvoj osebnosti ali predisponirajo osebo za izbor različnih glasbil in glasbenih stilov.

V Sloveniji je področje osebnosti dirigenta v povezavi s stili navezanosti v doktorski disertaciji preučevala Milena Lipovšek (2017), ki je ugotovila, da je doživljanje osebnosti dirigenta pri orkestrskih glasbenikih povezano z njihovim stilom navezanosti v odraslem obdobju. Orkestrski glasbeniki z varnim stilom navezanosti dirigenta doživljajo kot čustveno stabilnega in sprejemljivega. Ta ugotovitev poudarja pomembnost razumevanja osebnostnih lastnosti in vloge dirigenta v kontekstu njihovega vpliva na dinamiko ter uspešnost skupine. Vendar pa je pomembno opozoriti, da so ugotovitve omenjene raziskave specifične za kontekst orkestrskih glasbenikov in njihovih dirigentov. Čeprav lahko nekatere ugotovitve prenesemo na področje zborovskega petja, je treba biti previden pri neposredni uporabi teh ugotovitev v kontekstu zborovstva. Prav tako je treba opozoriti, da se omenjena raziskava ne osredotoča neposredno na osebnostne lastnosti dirigenta, temveč temelji na stilih navezanosti orkestrašev in na tem, kako slednji vplivajo na doživljanje vodenja dirigenta, ki pa je posledično povezano tudi z osebnostjo dirigenta.

V luči zgoraj navedenega je jasno, da je razumevanje osebnostnih lastnosti in vloge zborovodje ključnega pomena za razumevanje ter nadaljnji razvoj zborovske prakse. Vendar pa je, kot kaže naš prvi pregled literature, to področje še vedno relativno neraziskano. Zato je namen tega preglednega članka, da sistematično preuči obstoječe raziskave na tem področju, identificira ključne

ugotovitve že obstoječih raziskav in na podlagi tega predvidi smiselne smernice nadaljnjega empiričnega raziskovanja.

#### METODOLOŠKI PRISTOPI RAZISKOVANJA POVEZANOSTI OSEBNOSTI IN VLOGE ZBOROVODJE

Pri pregledu literature na temo osebnosti in vloge zborovodje nismo uspeli zaslediti podobnih prispevkov v slovenščini in v mednarodnem okolju, zato je namen pričujočega članka sistematično preučiti obstoječo literaturo na omenjeno temo in hkrati ugotoviti, kje na tem področju so v znanstvenih raziskavah vrzeli. V ospredje postavljamo vprašanje, kako osebnostne lastnosti zborovodje vplivajo na njegovo vlogo in delovanje znotraj zbora. Zanimalo nas bo, kako se osebnostne lastnosti zborovodje odražajo v njegovem umetniškem, pedagoškem in administrativnem delu ter kako te lastnosti vplivajo na dinamiko znotraj zbora, motivacijo pevcev in končno izvedbo glasbenih del.

Ustrezno literaturo smo iskali v obdobju od maja in julija 2023, in sicer v bazah Google Scholar, Research Gate, JSTOR in Sage Journals. Pri tem smo uporabljali iskalni niz in ključne besede »personality« OR »personality traits« AND »role« AND »choral conductor« OR »choral director« OR »choir director«. Ker je bilo število najdenih raziskav v tem iskanju nezadovoljivo, smo se poslužili tudi iskanja po metodi »snežne kepe«. Pregledali smo sezname navedene referenčne literature vsebinsko sorodnih člankov, nato pa s pomočjo orodja Google Scholar poiskali relevantne članke za našo raziskovano temo.

V pregled literature smo vključili pet člankov, od tega štirje temeljijo na empiričnih znanstvenih raziskavah, eden pa je strokovne narave, vendar se nanaša na preliminarno doktorsko raziskovanje enega od avtorjev.

Pri iskanju literature smo naleteli na pomanjkanje člankov, ki bi povezovali osebnost in vlogo zborovodje, zato smo v analizo vključili vse članke, ki so se nanašali na vlogo zborovodje, četudi je bila raziskava usmerjena v področja vodenja (angl. *leadership*), motivacije, razvoja kompetenc ali vpliva zborovodij na oblikovanje identitete pevcev. Vsi članki so bili slepo recenzirani v skladu s standardi znanstvenih revij, časovno pa smo se omejili na članke po letu 2000.

Znanstveno-raziskovalni članki, ki so na podlagi navedenih vključitvenih in izključitvenih meril vključeni v pričujočo raziskavo, so bili objavljeni med letoma 2005 in 2021. Nobeden od njih eksplicitno ne preučuje povezave med osebnostnimi lastnostmi in vlogo zborovodje, temveč segajo na področja stilov vodenja (Carnicer idr., 2015), strategij učenja in poučevanja (Corbalán idr., 2019), spodbujanja motivacije (Fucci Amato in Amato Neto, 2007), strokovnega razvoja zborovodje (Jansson in Haugland Balsnes, 2021) in njegovega vpliva na pevce (Durrant, 2005). Izmed vseh vključenih člankov eden ne predstavi raziskave (Carnicer idr., 2015), temveč le aplikativno povzame ugotovitve iz preliminarne doktorskega raziskovanja enega od avtorjev.

V preglednici 1 prikazujemo preučene članke (od najstarejšega do najmlajšega), ki smo jih izbrali za analizo. Pri vsakem članku smo zapisali raziskovalni pristop in ključna spoznanja izvedene raziskave, nanašajoč se na vlogo zborovodje.

### Preglednica 1

*Prikaz metodologije ter ključnih spoznanj z vidika pomena osebnosti in vloge zborovodje pri petih znanstveno-raziskovalnih člankih*

Avtorji	Leto objave	Država	Vrsta raziskave	Raziskovalni pristop; udeleženci raziskave	Ključne ugotovitve
C. Durrant	2005	Finska in Švedska	Kvalitativna	Deskriptivna in interpretativna študija primera, polstrukturirani intervjuji in opazovanje; pevci in zborovodje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Glasbene in osebnostne lastnosti so ključne pri ustvarjanju spodbudnega in motivacijskega okolja za pevce.</li> <li>2. Petje v zboru ima pomembno socialno in glasbeno funkcijo.</li> <li>3. Izvajanje ljudske glasbe pri pevcih krepi občutek nacionalne in kulturne zavesti.</li> </ol>
R. de C. Fucci Amato in J. Amato Neto	2007	Portugalska	Kvantitativna	Strukturiran vprašalnik; študenti zborovskega dirigiranja in zborovskega petja	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Študenti pripisujejo pomembnost motivacijskemu procesu v kontekstu prakse zborovskega petja in menijo, da je sposobnost motiviranja pomembna kompetenca zborovodje.</li> <li>2. Glede na držo in aktivnosti, ki bi jih dirigent lahko spodbujal za motivacijo pevcev v zboru, so bile izpostavljene različne aktivnosti (navedene v besedilu).</li> </ol>
J. Carnicer idr.	2015	Pregledni znanstveni članek, zato ne vsebuje empirične raziskave			
J. G. Corbalán idr.	2019	Španija	Kvantitativna	Vprašalnik; zborovodje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obstajajo trije profili zborovodij glede na njihov pogled na poučevanje/učenje (tradicionalni profil, profil s fokusom na branju in profil s fokusom na učenju in demonstraciji).</li> <li>2. Obstaja povezava med tremi profili zborovodij in določenimi spremenljivkami (učitelj/neučitelj, ekspertiza in vrsta zborovskega sestava – otroški oz. mladinski ali odrasli).</li> </ol>
D. Jansson in A. Hagland Balsnes	2021	Norveška	Kvalitativna	Intervjuji; zborovodje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zborovodje oblikujejo svojo dirigentsko prakso na zelo individualen način, ki združuje ozadje, formalno izobraževanje, izkušnje.</li> <li>2. Zborovodska praksa in pretekle izkušnje prevladujejo nad formalnim izobraževanjem.</li> </ol>

Durrant (2005) se v raziskavi osredotoča na oblikovanje identitete skozi zborovsko dejavnost, tako z vidika percepcije pevcev kot dirigentov. Pri tem je treba poudariti, da raziskava izpostavlja vpliv zborovstva na oblikovanje identitete pevcev in ne identitete dirigenta. Teoretično izhodišče raziskave je model učinkovitega zborovskega dirigiranja, ki ga je avtor utemeljil v svoji doktorski disertaciji in objavil v knjigi *Choral Conducting: Philosophy and Practice* (Durrant, 2003). Ta predpostavlja številne medsebojno povezane attribute, strnjene v tri področja – filozofska načela (poznavanje zborovskega repertoarja, poznavanje zakonitosti pevskega glasu, zmožnost oblikovanja glasbene predstave pred vajo z zborom, zavedanje estetskega potenciala glasbe, razumevanje narave dirigentovega poslanstva), glasbenoteoretične spretnosti (primerna slušna zaznava in prepoznavanje napak, zmožnost jasnega podajanja informacij glede tempa, dinamike, fraziranja ipd., zmožnost primerne demonstracije skladb, prepoznavanje pomembnosti upevanja) in medosebne veščine (zmožnost ustvarjanja spodbudnega okolja, dobre komunikacijske veščine, želja po spodbujanju zdravega petja, sposobnost učinkovitega načrtovanja vaje in zastavljanja visokih izvedbenih standardov). Raziskovanje je temeljilo na kvalitativni metodologiji – opravljeni so bili številni intervjuji z dirigenti in s pevci ter izvedeno obsežno opazovanje zborovskih vaj ter v nekaterih primerih tudi koncertov. Raziskava se je osredotočila na zborovsko tradicijo Finske in Švedske, kjer so zbori znani po kakovostnem petju in širokem vključevanju ljudske glasbe v svoje repertoarje. Potrdila je, da so glasbene in osebne veščine ključne pri ustvarjanju spodbudnega ter motivacijskega okolja za pevce, da ima petje v zboru pomembno socialno in glasbeno funkcijo ter da je izvajanje ljudske glasbe pri pevcih okrepilo občutek nacionalne in kulturne zavesti.

Raziskava Rite de Cássia Fucci Amato in Amata Neta (2008) se osredotoča na vlogo zborovodje pri motiviranju zbora. Raziskovalca sta ocenjevala mnenje študentov o tem, kako pomembna je dirigentova sposobnost motiviranja pevcev in kateri so glavni motivacijski ukrepi, ki jih zborovodja lahko uporablja. Raziskava temelji na tezi, da je motivacija ključni element za ustvarjanje interesa in zavezanosti v izvajani dejavnosti. Raziskovalca poudarjata, da je motivacija proces, ki lahko doseže svojo učinkovitost le iz procesa vodenja zborovodje, ki z učinkovitim upravljanjem sposobnosti svojih pevcev razvija ugodno človeško vzdušje za kolektivno umetniško udejstvovanje. Študenti ( $n = 19$ ), ki so bili s strukturiranimi anketnimi vprašalniki vključeni v raziskavo, pripisujejo pomembnost motivacijskemu procesu v kontekstu zborovskega petja in menijo, da je sposobnost motiviranja pomembna kompetenca zborovodje. Glede na držo in aktivnosti, ki bi jih zborovodja lahko spodbujal za motiviranje pevcev v zboru, so bile izpostavljene naslednje aktivnosti (v padajočem

vrstnem redu): 1. zborovodjev pozitiven odnos do znanja in glasbenih izkušenj pevcev v zboru; 2. poslušanje mnenj pevcev; 3. prepoznavanje napak in kvalitet vsakega posameznika; 4. demokratična izbira raznolikega repertoarja; 5. spodbujanje kreativnosti pevcev v zboru; 6. uporaba sistema kazni in nagrad (več privilegijev za najprizadevnejše); 7. druge aktivnosti (odprtost dirigenta za različne glasbene stile, obojestransko spoštovanje zborovodje in pevcev, spodbujanje prostočasnih dodatnih aktivnosti).

Članek »Music and Leadership: The Role of the Conductor« (Carnicer idr., 2015) ne predstavlja konkretnih empiričnih raziskav, temveč se osredotoča na teoretično razpravo o vlogi dirigenta kot vodje. Avtorji članka izpostavljajo različne analogije med vlogami vodje in dirigenta, pri čemer se osredinjajo na osebnostne lastnosti vodje, kot so socialna zavest, socialne veščine in samoupravljanje. Prav tako se dotaknejo vloge dirigenta med vajami in koncerti ter predstavijo različne modele glasbenega vodenja (avtoritarni, polavtoritarni, liberalni, demokratični, vizionarski, vodja – organizator, pripadnostni, coach). Avtorji poudarjajo, da je vloga dirigenta ključna za uspešno delovanje katere koli skupine glasbenikov, ne glede na njeno velikost. Vodstvene sposobnosti so lahko tako prirojene kot pridobljene: že od zgodnjega otroštva mnogi vodje kažejo edinstvene osebnostne lastnosti, ki jih skozi izkušnje lahko nadgradijo in razvijejo. Članek je po navedbi avtorjev osnovan na rezultatih doktorske disertacije in je bil podprt z dvema raziskovalnima štipendijama s strani Agrupaci6n Recerca de Ci6ncies de l' Educaci6n na Univerzi v Barceloni.

Raziskovalci Corbalán idr. (2019) so raziskovali vlogo zborovodij in vrsto učenja, ki ga določeni profili zborovodij spodbujajo med vajami zbora. Pri tem vajo zbora pojmujejo kot prostor za poučevanje in učenje. Raziskava je z analizo grozdov potrdila dva raziskovalna cilja: obstoj treh profilov zborovodij glede na njihov pogled na poučevanje/učenje in obstoj povezave med tremi profili zborovodij ter določenimi spremenljivkami (učitelj/neučitelj, strokovnjak/laik, otroški zbor/odrasli zbor).

Trije profili zborovodij, ki so bili na podlagi implicitnih teorij učenja identificirani v raziskavi, so (Corbalán idr., 2019):

- Tradicionalni profil: zborovodje, ki se držijo tradicionalnih metod poučevanja, ne uporabljajo raznolikih pristopov, močan poudarek dajejo metodi večkratnega ponavljanja. Ti zborovodje v svojih odgovorih najmanj omenjajo delo s partituro.
- Profil s poudarkom na branju: zborovodje, ki se v glavnem osredotočajo na uporabo partiture. Redko se sklicujejo na notranjo motivacijo in spodbujajo pevce, da razumejo in interpretirajo glasbeno vsebino.
- Profil s poudarkom na učenju in predstavitvi: zborovodje v tej skupini se osredotočajo na celostno učenje in interpretacijo glasbe. Ne želijo le, da pevci pripravijo delo za koncerte, ampak da tudi aktivno sodelujejo pri

ustvarjanju glasbe. Uporabljajo različne metode poučevanja in spodbujajo pevce, da razmišljajo o svojem učenju in razumevanju glasbe.

Raziskava je pokazala, da se načini vodenja zborovodij razlikujejo glede na njihove izkušnje, pedagoški status in starost pevcev, poleg tega pa tudi, da so izkušenejši zborovodje uporabljali kompleksnejše procese in da so zborovodje, ki so tudi učitelji, uporabljali različne načine predstavitve med vajo (kinestetične, avdio, vizualne, kombinirane) in druge kompleksne procese, kot sta prenos učenja ali metakognicija.

Raziskava, ki sta jo izvedla Jansson in Anne Haugland Balsnes (2021), se osredotoča na vlogo in razvoj zborovodij. Raziskava temelji na teoriji skupnosti prakse in situacijskega učenja Wengerja (1998, v Jansson in Haugland Balsnes, 2021), ki predpostavlja, da se učenje ne more ločiti od konteksta, v katerem poteka. Raziskovalci so se osredotočili na dve ključni vprašanji: kako lahko razumemo obvladovanje zborovskega dirigiranja v realnih delovnih situacijah kot stalni izobraževalni projekt in kako raznolik je razvoj profesionalnih poti zborovodij. Kvalitativna raziskava je preko intervjujev 20 zborovodij pokazala, da zborovodje svojo prakso oblikujejo na zelo individualen način, ki združuje njihovo ozadje, formalno izobraževanje in izkušnje. Izpostavljeno je bilo, da praksa prevladuje nad formalnim izobraževanjem. Mnogi zborovodje so opazili razkorak med formalnim izobraževanjem in prakso, pri čemer so izpostavili pomanjkanje fokusa na medosebnih veščinah v formalnem izobraževanju.

Ker gre pri analiziranih člankih za raznolik nabor raziskovalnih in metodoloških pristopov, lahko trdimo, da je področje osebnosti ter pomena vloge zborovodje moč raziskovati tako kvantitativno kot kvalitativno. Kvantitativni raziskovalni pristop lahko omogoča širok pregled nad preučevanim področjem ter prisotnost oz. odsotnost nekaterih elementov, kvalitativni pa ponuja poglobljen uvid ali mnenja posameznikov o preučevanem področju.

## ZAKLJUČEK

Področje osebnostnih lastnosti zborovodje in njihov vpliv na njegovo vlogo ter uspešnost vodenja zbora je sicer raziskano, vendar zelo pomanjkljivo. Večina raziskav se osredotoča na različne vidike vloge zborovodje, vključno z njegovimi osebnostnimi lastnostmi, vendar se te lastnosti pogosto obravnavajo posredno, kot del širšega konteksta vodenja in učenja. Na podlagi teh raziskav lahko sklepamo, da so osebnostne lastnosti zborovodij pomembne za njihovo vlogo in uspešnost vodenja zbora. Poleg tega se zdi, da se raziskave bolj osredotočajo na veščine in kompetence zborovodij kot na njihove osebnostne lastnosti. Tako ostaja prostor za nadaljnje raziskave, ki bi se neposredno osredotočale na osebnostne lastnosti zborovodij in njihov vpliv na njihovo vlogo ter uspešnost vodenja zbora.



V prihodnjih raziskavah bi bilo koristno preučiti povezavo med osebnostnimi lastnostmi zborovodij in njihovo uspešnostjo pri vodenju zbora. Empirična raziskava, ki bi uporabila osebnostni vprašalnik Big Five Personality Traits (Musek, 2010), bi lahko razkrila, kako različne osebnostne lastnosti vplivajo na različne vidike vodenja zbora, kot so motivacija pevcev, izbira repertoarja, načrtovanje vaj in izvedba koncertov. Rezultati bi lahko pomagali pri oblikovanju usposabljanj za zborovodje, ki bi se osredotočila na razvijanje osebnostnih lastnosti, ki najbolj prispevajo k uspešnosti vodenja zbora. Poleg tega bi bilo zanimivo preučiti, kako osebnostne lastnosti zborovodij vplivajo na uspešnost zbora, merjeno npr. z ocenami na tekmovanjih, s številom obiskovalcev koncertov ali povratnimi informacijami občinstva. In nazadnje, preučevanje vpliva osebnostnih lastnosti zborovodij na njihov pedagoški pristop bi lahko razkrilo, kako osebnostne lastnosti zborovodij vplivajo na njihovo pedagoško prakso. Ta raziskava bi lahko pomagala pri oblikovanju usposabljanj za zborovodje, ki bi se osredotočila na razvijanje pedagoških pristopov, ki prinašajo najboljše rezultate.

### Literatura

- Carnicer, J. G., Garrido, D. C., in Requena, S. O. (2015). Music and leadership: The role of the conductor. *International Journal of Music and Performing Arts*, 3(1), 84–88.
- Corbalán, M., Pérez-Echeverría, M. P., Pozo, J. I., in Casas-Mas, A. (2019). Choral conductors to stage! What kind of learning do they claim to promote during choir rehearsal? *International Journal of Music Education*, 37(1), 91–106.
- Durrant, C. (2003): *Choral conducting: Philosophy and practice*. Routlege.
- Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24(1), 88–98.
- European Choral Association – Europa Cantat. (2015). *Singing Europe: Final report*.
- Fucci Amato, R. de C., in Amato Neto, J. (2008). The role of the choir conductor in motivating his group: Conceptual revision, suggestions, and a perspective of music undergraduate students. V *Proceedings of the 19th Annual Production and Operations Management Society (POMS) Conference*. Production and Operations Management Society.
- Gregorc, J. (1982). *Moje izkušnje in pogledi na zborovodstvo*. Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- Jansson, D., in Haugland Balsnes, A. (2021). Choral conducting education: The lifelong entanglement of competence, identity and meaning. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 347–365.



- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford University Press.
- Lipovšek, M. (2017). *Stili navezanosti in odnosi v orkestru* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Rucsanda, M. D. (2020). The role of the conductor of children choir in the improvement of interpersonal communication through music. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII: Performing Arts*, 13(2), 257–266.
- Smrekar, B. (2015). *Osnove dirigentske tehnike*. Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identities*. Cambridge University Press.

### Summary

UDC 78.087.68:159.9

The role of a choir director is multifaceted, extending beyond musical direction to encompass the cultivation of a choir's sound, repertoire diversity, and a positive psychosocial environment for the growth and development of its members. The article systematically reviews the literature to examine the influence of personality traits on the role of the choir director, a subject that has not been extensively explored in existing research.

The study's literature review spanned from May to July 2023, utilizing databases such as Google Scholar, Research Gate, JSTOR, and Sage Journals. The search strategy employed keywords related to personality traits and the role of the choir director, supplemented by a snowball method to identify additional relevant articles. This process yielded five scientific articles for detailed analysis, four of which were empirical studies, and one a professional article based on preliminary doctoral research.

The studies reviewed include Durrant's (2005) qualitative research, which emphasizes the significance of a director's musical and personal attributes in fostering a conducive environment for singers. Fucci Amato and Amato Neto (2007) focus on the motivational process in choral practice, highlighting the choir director's ability to inspire as a crucial competency. Carnicer et al. (2015) provide a review that synthesizes findings from preliminary doctoral research, offering insights into the conductor's role without empirical data. Corbalán et al. (2019) identify three profiles of choir directors based on their teaching/learning perspectives, and Jansson and Balsnes (2021) describe the individualized nature of choral conducting practice shaped by background, education, and experience.

The literature review identifies a gap in research specifically focused on the personality traits of choir directors and their impact on leadership effectiveness within a choir. It suggests that further empirical research could provide valuable insights into how these traits are reflected in the artistic, pedagogical, and administrative functions of a choir director and how they influence the dynamics within the choir, the motivation of the

singers, and ultimately the performance of musical works. An empirical study utilizing the Big Five Personality Traits (Musek, 2010) questionnaire could reveal how different personality traits impact various aspects of choir leadership, such as motivating singers, selecting repertoire, planning rehearsals, and performing concerts. The findings could inform the design of training programmes for conductors, focusing on developing personality traits that contribute most to successful choir leadership.

In conclusion, the article underscores the complexity of the choir director's role and the potential influence of their personality traits on their effectiveness. It calls for more targeted research to better understand these dynamics and to inform the development of more effective choral leadership strategies.

INTERAKCIJA MED UMETNOSTJO IN ZNANOSTJO  
– RAZHAJANJA IN PRIBLIŽEVANJE  
INTERACTION BETWEEN ART AND SCIENCE  
– DIVERGENCES AND CONVERGENCES

---

KAROLINA ŠANTL ZUPAN  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
karolina.santl-zupan@ag.uni-lj.si

*Izvleček:* Prispevek osvetli pojem umetniškega raziskovanja kot razvijajočo se disciplino in izpostavlja taksonomijo odnosov med umetnostjo ter raziskovanjem. Osredotočamo se na glasbeno delo in interpretacijo, ki je odraz poglobljenega razumevanja glasbenega teksta in kritične refleksije umetniške prakse v ustreznem glasbenoizvajalskem procesu. Izpostavljamo proces vključevanja umetniškega raziskovanja v študijski proces v kontekstu tretjestopenjskega študijskega programa doktorata umetnosti, ki je bil akreditiran in bo izvajan na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Predstavljamo smernice in področja umetniškega raziskovanja ter možnosti povezovanja med študijskimi programi.

*Ključne besede:* glasbeno delo, interpretacija, umetniško raziskovanje, študijski proces, doktorat umetnosti

*Abstract:* This paper sheds light on the concept of artistic research as a developing discipline. In addition, it highlights the taxonomy of the relationships between art and research. Research focuses on musical work and interpretation, which reflect an in-depth understanding of the musical text and critical contemplation of artistic practice in the appropriate music-performance process. We highlight the process of integrating artistic research into the study process in the context of the third-level study programme of the PhD in Arts which was accredited and will be implemented at the Academy of Music of the University of Ljubljana. We present the guidelines and areas of artistic research as well as the possibilities of connection between study programmes.

*Keywords:* musical work, interpretation, artistic research, study process, doctorate in art

Umetnost in znanost veljata za najvišja intelektualna dosežka. Vizija, ustvarjalnost in abstraktnost so značilne tako za umetnika kot znanstvenika, oba združuje želja po novem znanju in vedenju. Umetnost izhaja iz latinske besede *ars* in predstavlja duhovno ustvarjanje, delo samo ali doživljanje ustvarjalnega dela. Umetniška dela se cenijo zaradi njihove notranje vrednosti ali njihove inovativne vizije sveta. V preteklosti je umetnost služila veri, odražala je različne veščine, namenjene izdelavi elegantnih predmetov, služila je tudi kot način izražanja čustev in spodbujanje domišljije. Danes se

umetnost uporablja tudi za interpretacijo in samoizražanje ter celo kot terapijo. Znanost, ki izhaja iz latinske besede *science* (sln. *vedeti*), zajema vse študije in raziskovalne metode, ki temeljijo na objektivnih in preverljivih dejstvih. Kljub temu da znanost in umetnost izvirata iz nasprotnih spektrov človeškega razumevanja, se zdi, da sta danes našli vrzeli druga v drugi in da se dopolnjujeta.

Kot pravi Giboda (2005), se lahko znanost od umetnosti nauči aktivnejšega odnosa z javnostjo. Sredstva, ki jih umetnost uporablja za znanost, sicer morda lažje prepoznamo, raziskovalna orodja so uporabljena kot tehnično sredstvo za vizualizacijo idej in pojavov. Torej, če ima umetnost korist od znanosti, bi bilo lahko tudi obratno? Znanost lahko od umetnosti pridobi na veliko različnih načinov, saj slednja prinaša nove perspektive. Umetnost lahko ponudi edinstvene poglede in včasih nepredvidljiva stališča, na podlagi katerih lahko znanstvene ideje in predpostavke vidimo v drugi luči, kot je sicer razumljena znanost. Glasbena interpretacija je kompleksen proces razumevanja in izvajanja glasbenega dela. Združevanje umetnosti in znanosti v tem kontekstu omogoča bolj poglobljene, inovativnejše in bolj raznolike interpretacije. Pri tem lahko znanstveni pristopi povečujejo predvsem razumevanje glasbene umetnosti v širšem pomenu.

#### INTERPRETACIJA KOT SIMBIOZA GLASBENE UMETNOSTI IN ZNANOSTI

Postavimo si vprašanje, kaj je glasbeno delo in njegova identiteta? Ali je identiteta določena z zapisom v partituri? Je tonska struktura kompozicije tista, ki sama po sebi ustvarja identiteto, ali pa je ta brez izvedbenega in zvočnega konteksta izgubljena? Kako si lahko razlagamo dejstvo, da se danes v novih edicijah glasbenim delom dodaja nove oznake, ki precizirajo ritem, artikulacijo, dinamiko, agogiko ipd.? Predvidevamo, da so nove edicije plod nenehnega raziskovanja in poglobljanja v zamisli skladatelja, poznavanja zgodovinskega konteksta skladateljevega opusa in načina avtentičnih interpretacij ter številnih izvedb. Vemo, da so nas dosedanja znanstvena raziskovanja preteklih obdobj pripeljala do naših današnjih vedenj o glasbi, do poznavanja zgodovinsko pravilnega, historično avtentičnega interpretiranja. Interpreti se morda sami niti ne zavedamo, kako se naša interpretacija in poustvarjanje močno prepletata z omenjenimi znanstvenimi spoznanji, na katerih temeljijo izvedbene zakonitosti in interpretacijski okviri.

Glasbeno delo, kljub natančnemu notnemu zapisu, dopušča individualno oblikovanje interpretacije. Lastna ideja umetniškega izražanja se od izvajalca pričakuje in je pri izvedbi tudi nujna. Iz prakse nam je dobro znano, da se izvedbe lahko močno razlikujejo. Odstopanja so lahko v tempu, dinamiki, zvočnosti glasbila in načinu igranja.

Vsakdo, ki se ukvarja z glasbo, se tako ali drugače sooča s problemom glasbenega interpretiranja: poslušalec zazna različne interpretacije iste kompozicije; nekatere so mu ljube, druge odklanja; skladatelj presoja, kaj so njegove zamisli postale v rokah drugih; interpret se lahko zave, da je isto kompozicijo mogoče različno interpretirati; glasbeni zgodovinar lahko presoja, ali so interpretacijo zgodovinsko ustrezne ali ne. [Snoj, 2002, str. 6]

Glasbeno delo ustvari znani ali neznan avtor. Običajno si predstavljamo, da ima kompozicija svojo nesprejemljivo in razpoznavno identiteto, ki jo določa. Kompozicija je sama po sebi zapisana in berljiva ter ni istovetna glasbenemu delu, ki ga dopolnjujejo različni glasbeni znaki. Prav tukaj se pojavijo pojmi izvedba, interpretacija in poustvaritev, ki izhajajo iz skladateljevega zapisa in glasbenih oznak v partituri. Seveda partitura ne govori le s tem, kar je zapisano, ampak tudi s tistim, kar glasbeni zapis predpostavlja in skladatelj ni izrecno izrazil z zapisom. To pomeni, da je skladateljev zapis treba znati razumeti in brati v ustreznem glasbenoizvajalskem kontekstu. Vemo, da se izvajalska praksa skozi leta nenehno spreminja, spreminja se način izvajanja, prisotna je modernizacija instrumentov in vse to vpliva na glasbeno zvočnost. Tukaj se nam začenjajo postavljati vprašanja: kaj je glasbeno delo in njegova identiteta ter kako se povezujejo različni glasbeni pojmi v širšem glasbenem kontekstu?

#### KAJ JE UMETNIŠKO RAZISKOVANJE?

Besedna zveza *umetniško raziskovanje* je neologizem, katerega cilj je prilagoditi se kompleksni in raznoliki praksi, ki je polna vznemirljivega potenciala in močno povezana z umetniško produkcijo (Peters, 2017). Umetniško raziskovanje je sistematično raziskovanje na področju umetnosti skozi in s pomočjo ustvarjalne umetniške prakse. Tovrstno raziskovanje operira z oblikami znanja, ki jih ni moč raziskovati samo z znanstvenimi in raziskovalnimi metodami. Znanja so pridobljena na temeljih umetniške izvajalske prakse in znanj, ki se manifestirajo skozi rezultate izvajalske prakse, za katero pa so bistvene izkušnje (Lüneburg, 2021). Umetnik je oseba s talentom, ki v svoji ustvarjalnosti nenehno raziskuje, raziskovalni duh pa je za umetniško dejavnost bistvenega pomena. Ustvarjalec je nenehno vključen v iskanje globljega razumevanja, pri čemer eksperimentira s svojimi idejami in z idejami drugih. Skozi ustvarjalnost pridobljena nova znanja in ideje v umetnikovi lastni izvajalski praksi odpirajo nove perspektive. Umetniško raziskovanje odpira možnost pridobivanja novega in drugačnega znanja, ki lahko s pomočjo refleksije umetniške prakse, kreativnih in izvirnih pristopov vodijo v dinamična razmerja z drugimi disciplinami. Tako so iskanje znanja skozi umetniško raziskovanje, vrednotenje in napredek lastne umetniške izkušnje osrednjega pomena. Bistvena razlika med umetniškim in znanstvenim raziskovanjem je v tem, da pri umetniškem raz-

skovanju vprašanja, cilji in metode izhajajo iz strukturirane ter reflektivno neposredne vključenosti umetnika ustvarjalca ali poustvarjalca v raziskavo.

V ospredju je odnos med opazovalcem (raziskovalcem) in raziskovalnim predmetom. V raziskovalnem procesu so prisotni subjektivni pogledi na svet, s spoznavanjem samega sebe in obratno. Sinteza raziskovalnih rezultatov, ki temeljijo na reflektivno-subjektivnem pristopu, omogoča inovativnost, pri čemer je treba upoštevati razmerje do trenutnega stanja raziskovalno obravnavanega vprašanja. Predmet posameznega raziskovanja zahteva ustrezno metodologijo, teoretično podlago in utemeljitev. Ob umetniškem izhodišču vsaka nova tema terja diverzifikacijo raziskovalnih in predstavitvenih metod za nadaljevanje znanstvenega pridobivanja znanja.

Umetniško raziskovanje je razvijajoča se disciplina, ki predstavlja paralelo z znanstvenim raziskovanjem in pokriva vso izvajalsko umetnost na akademski ravni. Kljub vsemu je koncept umetniškega raziskovanja še vedno relativno neobičajen fenomen za širšo družbeno okolje. Carla Crispin (Maroni Jensen, 2018) v svojem razmišljanju poudarja, da je več možnosti, kako biti glasbenik. Tako se nekateri osredotočajo na instrument in ne posvečajo pozornosti refleksiji na drugi strani, drugi so reflektivni in analizirajo svoje izvedbe ter delo. Ta kombinacija potem postane reflektivna praksa. Naslednja stopnja predstavlja delitev reflektivne prakse z drugimi ter postane komunikacija med glasbeniki in njihovo umetnostjo ter socialnim vidikom njihovega dela. Tako je umetniško raziskovanje kombinacija: notranjega znanja, ki temelji na izkušnjah, in zunanjega pridobljenega znanja. Metode pridobivanja znanj sprožijo proces umetniškega raziskovanja, ki združuje sposobnost produkcije raziskovanja umetniške prakse na najvišji možni ravni. V tem segmentu se umetniško razmišljanje prevesi v znanstveno raziskovanje, pri tem pa med obema ni jasne ločnice.

Umetniško raziskovanje na področju glasbe, kot vsa druga znanstvena raziskovalna področja, je raziskovalno področje s splošnim namenom, ki potrebuje podporo že uveljavljenih raziskovalnih disciplin. Od znanstvenega se bo verjetno razlikovalo glede na vrste raziskovalnih vprašanj in hipotez kot tudi glede uporabljenih raziskovalnih metod. Kljub vsemu pa bi moralo imeti možnost uporabe katere koli metode, raziskovalnega orodja ali znanja tradicionalnih raziskovalnih disciplin. V rokah umetnikov, ki se bodo v raziskavo vključili kot predmet raziskovanja, bodo raziskovalna vprašanja deležna drugačne obravnave. Umetnik v raziskavo ne bo vključen kot zunanji opazovalec, ampak bo njegovo delo osrednji cilj raziskave in predmet opisovanja ter ocenjevanja različnih glasbenih pojavov (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, 2007).

Cilj uveljavitve umetniškega raziskovanja je prinesiti dodano vrednost umetniški praksi in izkušnjam, da postanejo relevanten raziskovalni material. Kombinacija izvajalske prakse in njene refleksije lahko rezultira v inovativnih rezultatih in specifičnih umetniških kompetencah. Umetniška interpretacija

je tako zaradi reflektivnega procesa postavljena na višjo raven, postane nekaj novega in dobi drugačno vrednost.

Izziv za umetniško raziskovanje je postavljanje vprašanj znotraj umetniške prakse, torej prakso preizkušamo in opazujemo. Prav vidik opazovanja dovoljuje zaključke, ki so izenačeni z vsebino in ustrezajo objektivnosti. Seveda je težko trditi, da so rezultati popolnoma objektivni, kritična distanca je pomembna, kadar pride do znanstvenih pogledov, v katerih so možnosti nadaljnega raziskovanja vedno odprte. Umetniško raziskovanje temelji na osebnih izkušnjah. Raziskovalna vprašanja, ki zanimajo umetniške raziskovalce, so močno povezana z njihovim trenutnim znanjem, veščinami in izkušnjami na umetniškem področju. Glasbeni raziskovalci bodo k raziskovanju pogosto pristopali v povezavi s svojimi umetniškimi ambicijami in s ciljem, kako raziskovalne rezultate pretvoriti in uporabiti v umetniški/izvajalski praksi.

Borgdorff (2012) taksonomsko opredeljuje različne odnose med umetnostjo in raziskovanjem. Razlikuje med raziskovanjem *o umetnosti*, raziskovanjem *za umetnost* in raziskovanjem *v umetnosti*.

Raziskovanje *o umetnosti* je raziskovanje o umetnosti nasploh, v smislu, da je umetnost raziskovalni objekt, kot so primeri raziskovanja na področju muzikologije in glasbene teorije. Na podlagi različnih virov (notni zapisi, partiture, zvočni posnetki) se preučujejo značilnosti glasbenega dela. Preučuje se npr., kako so značilnosti skladb enega skladatelja vplivale na skladbe drugih skladateljev.

Raziskovanje *za umetnost* Borgdorff (2012) definira kot tehnično pomoč pri umetniški izvajalski praksi. Tovrstne raziskave zagotavljajo rezultate, ki jih lahko uporabljajo glasbeniki pri svojem ustvarjanju. Primeri raziskovalnih tem so: obvladovanje stresa pri glasbenikih, raziskave glasbenih sredstev, ki jih je mogoče umetniško uporabiti pri izvedbi (novi instrumenti, produkcija elektronskih zvočnih efektov ipd.), in raziskave o glasbenem izobraževanju, ki se nanašajo na učenje glasbeno-instrumentalnih veščin.

Raziskovanje *v umetnosti* opredeljuje raziskovalni pristop, v katerem je umetniška izvajalska praksa metodološko orodje. Tako se raziskava razvija skozi ustvarjanje in nastopanje. »Delo izvajalca se razteza od trenutka konceptualizacije koncerta do njegove predstavitve na odru in obsega številna področja med in okoli teh dveh točk« (Lüneburg, 2013, str. 6). Tako glasbenik raziskovalec preučuje (iz prve roke) glasbene izvedbe in artikulira izvajalsko znanje, vključujoč tudi odnos s publiko. Mak (2018) kot primer raziskovanja v umetnosti navaja kombinacije med jazzovsko glasbo in balijsko ljudsko glasbo s ciljem raziskovanja individualnega zvoka. Tovrstne raziskave lahko izvaja le glasbenik sam, v tem primeru skladatelj. Podobno velja tudi za raziskovanje različne glasbe iz bližnje in daljne preteklosti.

Dodajamo še Andriessnovo (Mak, 2018) obliko raziskovanja. Govorimo o *raziskavah, podprtih z glasbo*, v katerih glasba ni končni cilj raziskave, temveč le sredstvo za uresničevanje neglasbenih ciljev. Raziskuje se npr., kako glasba

učinkuje na izboljšanje učnih spretnosti, kako učinkuje na ljudi med medicinskim posegom in kako si ljudje z njeno pomočjo hitreje opomorejo. Tovrstne raziskave po navadi izvajajo raziskovalci medicinskih in družbenih ved.

Strokovnjaki, ki so se ukvarjali z uvajanjem umetniškega raziskovanja v izobraževalni sistem (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, 2007), so izpostavili štiri možna področja raziskovanja v kontekstu doktorskega študija umetnosti:

- glasbena produkcija (kompozicija in improvizacija),
- izvajalska praksa (priprave in izvedbe koncertov),
- glasbeno poučevanje (poučevanje drugih pri razumevanju glasbenih idej in konceptov ter pripravah na nastopanje),
- glasba v družbi (prenos umetniškega raziskovanja in glasbenih kompetenc v družbo ter razvoj koncertnega občinstva).

Različne visokošolske institucije v kurikulumu umetniškega doktorskega študijskega programa ponujajo različne smernice umetniškega raziskovanja. Nam najbližja Univerza v Grazu izpostavlja tri (Universität for Music und darstellende Kunst Graz, 2016):

- objektivizacija »dela« z objektivističnim poudarkom na analizi,
- subjektivizacija »dela« , pri kateri raziskovalec postane del procesa in delo empatično informira od znotraj, ter
- pridružene refleksije kot dopolnitev dejanskega »dela«.

#### VKLJUČEVANJA UMETNIŠKEGA RAZISKOVANJA V ŠTUDIJSKI PROCES

Raziskovalnim trendom na področju glasbenega izobraževanja je v današnjem času namenjeno veliko pozornosti. V ta namen so ustanovljeni tretjestopenjski umetniški programi, t. i. doktorati umetnosti, ki omogočajo pridobivanje ustreznih znanstveno-umetniških kompetenc in so nadgradnja bolonjske prenovne visokošolskega umetniškega izobraževanja (Sulčič in Miklavc Valenčič, 2010). Za visokošolsko izobraževanje je to pomenilo, da je poučevanje raziskovalnih veščin postalo del učnih načrtov (Mak, 2018). In ne samo to, visokošolske institucije naj bi skupaj z drugimi družbenimi institucijami izvajale na praksi temelječe raziskave, kar bi koristilo področju, v okviru katerega se študenti izobražujejo.

Raziskovalci na področju umetnosti dosejajo nova strokovna znanja in rezultate, ki temeljijo na praktičnih izkušnjah in razumevanju ter se lahko uporabljajo in aplicirajo v umetnosti ter na drugih družbenih področjih. V ospredju je multidisciplinarno umetniško raziskovanje, kjer izvajalska praksa in pedagoške izkušnje spodbujajo razmišljanja, niso pa predmet pojasnjevanja.



Raziskovalci artikulirajo, konceptualizirajo in teoretično analizirajo praktično znanje ter vprašanja, ki izhajajo iz njega. Prav tako se lahko raziskovanje povezuje z drugimi disciplinami, npr. s sociološkimi, psihološkimi, z zgodovinskimi, s filozofskimi, teološkimi, političnimi komponentami ipd. Le-to posledično omogoča, da se te ugotovitve absorbirajo nazaj v praktično delo. Lahko bi rekli: »Tisti, ki se zavedajo, kaj delajo, delajo drugače« (Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, 2016), s čimer je povzet pogled, ki odraža posebnost umetniškega raziskovanja. Pri tem je cilj spodbuditi edinstvene in posebne veščine ter hkrati pokazati, kako je bila do sedaj ta edinstvenost ločena od raziskovalnega diskurza.

Umetniško raziskovanje v okviru doktorskega študija je analogno raziskovanju in izobraževanju na področju znanosti. Področji povezujeta stopnja sistematičnosti ter zahtevnosti in ustvarjalnosti, ločujejo pa ju vsebinski, metodološki, edukativni in evalvacijski vidiki študija. Temelj vseh študijskih dogajanj je umetniška praksa, saj je le v njej moč sproti konkretno in natančno preverjati rezultate ter učinke vseh konceptualnih in raziskovalnih strategij. Pomen, koncept in rezultati se opisujejo z besedami, pri tem pa se lahko polno razumevanje v okviru študija doseže z neposrednim sklicevanjem na izvajalsko prakso in umetniško-interpretacijske rezultate.

Na umetniški praksi temelječe umetniško raziskovanje, za katerega je značilen strukturiran proces, je predvsem generator novih spoznanj in umetniških razumevanj, kar je v umetnosti moderne dobe izjemno pomembno. V tem kontekstu se raziskovalec razlikuje od praktika v umetnosti. Na praksi temelječa raziskovalna komponenta je v marsičem podobna vsem ostalim definicijam znanstvenega raziskovanja. Njen najpomembnejši element je prenosljivost doseženih rezultatov in znanj kot ključni rezultat raziskovanja. Seveda morajo biti rezultati podprti z dokumentacijo raziskovalnega procesa, s tekstualno analizo in z demonstracijo kot podporo umetniški praksi ter kritični refleksiji.

V evropskem prostoru so nekatere visokošolske institucije že uvedle nove tretjestopenjske študijske programe – umetniške doktorate. Nam najbližji se izvajajo na visokih šolah v Gradcu, Linzu in na Dunaju. V Sloveniji je bil interdisciplinarni doktorski študijski program III. stopnje akreditiran leta 2023 (Univerza v Ljubljani, 2023). Soizvajala ga bo tudi Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani, prvi študenti pa se bodo vanj vpisali v študijskem letu 2024/25.

Ker je umetniško raziskovanje nova disciplina in v našem prostoru še ni uveljavljena ter prepoznana v strokovni javnosti in širši družbi, se zavedamo, da je implementacija tovrstnega raziskovanja dolgotrajen proces, saj v glasbenem visokem šolstvu predstavlja razmeroma mlado in dinamično razvijajoče se področje. Smiselno bi bilo spodbujati umetniško raziskovanje v dodiplomskem in magistrskem študijskem programu ter tako vzpostaviti most do doktorskega študija. Študenti bi kontinuirano razvijali kompetence, temelječe na kritični in poglobljeni refleksiji o izvajalski praksi v širšem kontekstu.

V ta namen bo treba razmisлити o možnosti uvajanja novih predmetov ali manjših znanstveno-umetniških projektov, v katerih bodo študenti na podlagi praktičnih izkušenj razvijali kompetence umetniškega raziskovanja. V tem kontekstu je potreben strukturiran učni načrt, s katerim študentom omogočamo seznanitev z znanstvenim aparatom in z raziskavami, ki presegajo njihovo strokovno področje ter pisno in verbalno komunikacijo. S tovrstnimi aktivnostmi bomo povezovali umetniško področje z znanstvenim, prav tako pa bomo sprožili povezovanja v širšem kontekstu in med področji, ki niso nujno samo glasbena.

Pridobljene kompetence na podlagi raziskav, ki temeljijo na sistematičnem razumevanju in kritičnem razmišljanju, v najširšem pomenu omogočajo stopnjevanje znanja ali veščin. V vodniku AEC za tretjestopenjski študijski program v glasbenem izobraževanju (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, 2007) so pridobljene kompetence razdeljene na praktične, teoretične in generične:

- Praktične kompetence so usmerjene v umetniški razvoj in praktične veščine. Govorimo o povezovanju in prenosu umetniškega znanja v izvajalsko prakso ali ustvarjanje glasbe ter poučevanje, sposobnosti uporabe ustreznih virov in literature, sposobnosti kritične analize in vrednotenja lastnih rezultatov ter njihovega dokumentiranja.
- Med teoretične kompetence uvrščamo zavedanje standardov odličnosti na področju delovanja, sposobnost poznavanja nacionalnega in mednarodnega konteksta področja delovanja, sposobnost odgovornega izvajanja raziskav v skladu z etičnimi standardi ter dobro poznavanje raziskovalnih metod na študijskem področju.
- Generične kompetence so razdeljene na tri segmente: neodvisnost (sposobnost ohranjanja poglobljenega raziskovalnega pristopa), sposobnost komuniciranja (povezovanja in prenosljivost raziskovalnih pristopov z drugimi področji ter potencialno prepoznavanje kariernih možnosti) in kritično zavedanje (sposobnost spremljanja lastnih vprašanj in rezultatov).

Izpostavljamo potrebo po pridobivanju komunikacijskih veščin, kot so sposobnosti pisanja člankov, izvajanja umetniških del ali drugih javnih predstavitev ter komuniciranja v širši umetniški in znanstveni skupnosti. Razvijamo tudi kritično razmišljanje, sposobnost prepoznavanja standardov med raziskovalci praktiki in ustvarjalci, kritično prepoznavanje lastnih pomanjkljivosti in potencialov za izboljšave ipd. Cilj tovrstnih programov je v transdisciplinarnem kontekstu, umetniško raziskovanje sledi povezovanju teorije in prakse ter ni namenjeno zgolj apliciranju znanja v prakso.

Implementacija umetniškega raziskovanja v študijski proces na vseh ravneh visokošolskega izobraževanja ima pozitivne učinke tako na razvoj institucije kot na celotno vertikalno glasbenega izobraževanja. Strokovnjaki v okviru Polifonije (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Mu-

sique et Musikhochschulen, 2007) so opisali posamezne študijske programe, v katerih se umetniško znanje in veščine povezujejo na vseh stopnjah visokošolskega glasbenega izobraževanja:

- v času dodiplomskega študija študenti pridobivajo praktične in teoretične kompetence,
- na magistrskem programu razvijajo sposobnost uporabe in povezovanja kompetenc v različnih poklicnih situacijah,
- tretjestopenjski študij pa opredeljujejo kot raziskovalni program, usmerjen v študentovo/umetniškovo sposobnost iskanja novih znanj in veščin.

Doktorski študij na področju umetnosti je torej visoko specializiran program, ki umetnikom omogoča nadaljnje raziskovanje in razvoj individualnih umetniških sposobnosti ter ustvarjalnih praks. Raziskovalno delo se osredotoča na poglobljeno raziskovanje določenega področja znotraj glasbenega umetniškega ustvarjanja, komponiranja, izvajanja glasbenoteoretičnih vsebin ipd. Vitalnost raziskovalnega okolja, ustvarjalnost in interpretacija ustvarjajo simbiozo med instrumentalnimi veščinami, tehničnim znanjem, subjektivnim umetniškim izražanjem izvajalca ter poglobljenim teoretičnim znanjem.

Ugotavljamo, da lahko vrhunsko umetnost dosegamo s poglobljenim teoretičnim znanjem in z razvijanjem znanstvenega pristopa do poznavanja glasbene materije, z razumevanjem historične poustvarjalne prakse in njenega spreminjanja skozi čas ter upoštevanjem novejših glasbenih tiskov in sodobnih trendov poustvarjalnosti. Umetniško raziskovanje tako odpira možnosti pridobivanja širokih kompetenc na specifičnih umetniških področjih in temelji na umetniških izkušnjah ter interdisciplinarnem povezovanju. V zaključku se nam postavlja vprašanje, v kakšnem kontekstu nova znanja presegajo disciplinarni okvir oz. ali je umetniško raziskovanje nova disciplina ali povezovanje različnih področij. Z upoštevanjem slednjega umetniška in znanstvena spoznanja omogočajo enovitost na višji ravni.

### Literatura

- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. (2007). *Handbook guide to third cycle studies in higher music education* (AEC Publications 2007). Erasmus Thematic Network for Music in Malmö Academy of Music.
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- Giboda, M. (2005, 2.–5. julij). *Interaction – Science and art: Divergence and convergence* [Predstavitev na konferenci]. Czech – Argentine Biennale »e – Golems«, prva delavnica »Interdisciplinary Aspects of Human-Machine Co-Existence and Co-Operation«, spremljevalni dogodek na World IFAC Congress, Praga, Češka republika.

- Lüneburg, B. (2013). *A holistic view of the creative potential of performance practice in contemporary music* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Brunel University London.
- Lüneburg, B. (2021). Worldmaking – Knowing through performing. V A. Huber, D. Ingrisch, T. Kaufmann, J. Kretz, G. Schröder in T. Zembylas (ur.), *Knowing and performing* (str. 185–200). transcript Verlag.
- Mak, P. (2018). *Research into the musician's professional education: A plea for artistic research*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Research-into-the-musician-%E2%80%99-s-professional-%3A-a-for-Mak/4d7f75cf325bf9ddbbaac6af586f3c2fafda9d50>
- Maroni Jensen, B. (2018). The questions complement the art. *Pling*, (2), 18–21.
- Peters, D. (2017). Six propositions on artistic research. V R. Burke in A. Onsmann (ur.), *Perspectives on artistic research in music* (str. 19–26). Lexington Books.
- Snoj, J. (2002). Glasbeno delo in njegove interpretacije. *Muzikološki zbornik*, (38), 5–17.
- Sulčič V., in Miklavc Valenčič, P. (2010). Študijski programi in bolonjski proces. V N. Trunk Širca (ur.), *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda* (str. 37–50). Fakulteta za management Koper.
- Universität für Music und darstellende Kunst Graz. (2016). *Curriculum für das künstlerisch-wissenschaftliche Doktoratstudium zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Künste – Dr. Artium*. [https://www.kug.ac.at/fileadmin/01\\_Kunstuniversitaet\\_Graz/Studium/STPM/Curriculum/2016/STPL\\_Doktorat\\_kue-wi.pdf](https://www.kug.ac.at/fileadmin/01_Kunstuniversitaet_Graz/Studium/STPM/Curriculum/2016/STPL_Doktorat_kue-wi.pdf)
- Univerza v Ljubljani. (2023, 27. oktober). *Novost v slovenskem visokoškolskem prostoru: doktorat umetnosti na UL*. <https://www.uni-lj.si/aktualno/novice/2023102707563487/>

### Summary

UDC 7:001.8:316.455

Science and art are connected by vision, creativity, and abstraction, which are characteristic of both an artist and a scientist. Art can offer unique points of view based on its creativity and through forming an active relationship with the public. Based on that, musicians can see scientific ideas from different perspectives. Scientific approaches to art enable a better understanding of musical art in a broader sense. The interpretation of a musical work is based on artistic research. As artists we are often not aware of how our re-creation of a musical piece is strongly intertwined with the scientific knowledge on which the laws of interpretation are based. Artistic research, which goes in parallel with scientific research, opens up the possibility for acquiring new and different knowledge through reflection on artistic practice, and creative and original approaches.

Today, research trends are receiving a lot of attention in the field of music education. The implementation of artistic research in the university programmes has positive effects both on development of the institution as well as on music education as a whole. To address that, third-level doctoral art programmes are being established, which enable the acquisition of relevant scientific and artistic competences. The aim of such programmes is in their transdisciplinary context. Artistic research is based on integration of theory and practice and is aimed at the student's/artist's ability to find new knowledge and skills. It is especially important to think about structured curricula that will enable students at all levels of higher education to become familiar with the scientific apparatus, artistic research and interdisciplinary integration.



# THE EFFECTS OF MUSIC LISTENING ON PAIN PERCEPTION AND COPING WITH BREAST CANCER

VPLIV POSLUŠANJA GLASBE NA ZAZNAVANJE BOLEČINE  
IN SPOPRIJEMANJE Z RAKOM DOJKE

---

BRIGITA VILČ

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences  
brigita.vilc@erf.unizg.hr

RENATA MARTINEC

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences  
renata.martinec@erf.unizg.hr

DAMIR MIHOLIĆ

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences  
damir.miholic@erf.unizg.hr

*Abstract:* In patients with breast cancer, pain is often a significant factor that can determine the success of coping with the disease and overall quality of life. For this reason, in addition to analgesics, the use of various complementary approaches is also recommended, of which music listening can reduce the perception of pain. On this basis, this study aimed to assess the influence of music listening in a clinical setting on music experience, pain perception and, therefore, daily functioning during the postoperative period in breast cancer patients. For the evaluation, a qualitative thematic analysis was conducted using a semi-structured interview. The results show that music listening evokes positive emotions, relieves physical pain, improves daily functioning during hospitalization and facilitates coping with the diagnosis of breast cancer. It can be concluded that music is easily applicable in the clinical setting without harmful consequences and that it can serve as a distraction medium from feelings of pain to feelings of pleasure and satisfaction.

*Keywords:* breast cancer, postoperative pain, music listening, coping with disease

*Izvleček:* Pri bolnicah z rakom dojke je bolečina pogosto pomemben dejavnik, ki lahko vpliva na uspešnost spoprijemanja z boleznijo in splošno kakovost življenja. Zato se poleg analgetikov priporoča tudi uporaba različnih komplementarnih pristopov, med katerimi lahko poslušanje glasbe zmanjša zaznavanje bolečine. Na teh osnovah je zasnovana raziskava z namenom ocenitve vpliva poslušanja glasbe v kliničnem okolju na doživljanje glasbe, zaznavanje bolečine in s tem na vsakodnevno delovanje v pooperativnem obdobju pri bolnicah z rakom dojke. Za evalvacijo je bila izvedena kvalitativna tematska analiza z uporabo polstrukturiranega intervjuja. Rezultati kažejo, da poslušanje glasbe vzbuja pozitivna čustva, lajša fizično bolečino, izboljšuje vsakodnevno delovanje

med hospitalizacijo in olajša spoprijemanje z diagnozo rak dojke. Zaključimo lahko, da lahko glasbo brez težav uporabljamo v kliničnem okolju brez škodljivih posledic in da lahko služi kot sredstvo za preusmerjanje pozornosti od občutkov bolečine k občutkom ugodja in zadovoljstva.

*Ključne besede:* rak dojke, pooperativna bolečina, poslušanje glasbe, soočanje z boleznijo

## INTRODUCTION

Breast cancer in its early stages typically manifests as a lump in the breast or axilla and may be accompanied by other symptoms, such as the appearance of bloody discharge from the breast, inverted nipples, changes in the skin of the breast (e.g. ulcerations), inflammatory processes in the breast and more (Šamija et al., 2006). Due to the complex symptomatology and symbolic representation of the breast, women affected by breast cancer may experience problems with physical functioning, identity crises related to the need to re-define their gender/sexual role, misunderstandings in relationships and reduced ability to work. For these reasons, according to the results of some studies, women with breast cancer are more likely to experience depression, anxiety, shame, anger, body image disturbances and other unwanted psycho-emotional reactions that disrupt physical, psychological, and social balance and, consequently, their quality of life (Martinec, 2013; Michael et al., 2000; Bjerkeset et al., 2020). In addition, the duration and intensity of pain are significant factors that can influence the success of coping with the diagnosis, therapy, and psychological distress (Dupoirion et al., 2022). Unfortunately, according to the results of various studies, 41 percent to 74 percent of individuals with breast cancer suffer from chronic pain (Gärtner et al., 2009; Ilhan et al., 2017; Hamood et al., 2018). Pain can be caused by tumour infiltration into the tissue, the spread of metastases into the surrounding tissue and as a result of therapeutic procedures such as surgery, chemotherapy, or radiotherapy (Majerić Kogler et al., 2011).

The International Association for the Study of Pain (2020) defines pain as 'an unpleasant sensory and emotional experience associated with or resembling that associated with actual or potential tissue damage'. The World Health Organization (2018) has developed guidelines for pain management, stating that effective pain management is possible for 70–90 percent of persons with malignant disease. However, data shows that this is only the case for 40 percent of people affected. If there is no tendency to reduce postoperative pain, this may lead to increased morbidity and mortality as well as higher treatment costs (Apfelbaum et al., 2003).

Table 1 contains a classification of pain according to the mechanism of its occurrence and duration. Pain is divided into acute and chronic pain accor-



ding to its duration. Acute pain is a ‘physiological reaction to chemical, thermal or mechanical stimuli caused by surgery, injury or acute illness’ (Majerić Kogler et al., 2011). The duration of acute pain is limited to the healing period. According to Sapunar and Puljak (2011), acute pain serves an ‘adaptive-protective function by making the injured or inflamed area and the surrounding tissue hypersensitive to all types of stimuli and avoiding any external influence’. Chronic pain has no protective character and is the result of a persistent pathological disorder. Pain is considered chronic if it persists for 3–6 months after healing.

The causes of chronic pain can lie in damage to the central or peripheral nervous system or in pathological processes within the structures of the body. From a pathophysiological point of view, a distinction can be made between organic and psychogenic pain. Organic pain is differentiated according to its cause, including nociceptive somatic and visceral pain and neuropathic pain. Nociceptive pain is caused by the activation of pain receptors, known as nociceptors. Nociceptors are membrane proteins located in the skin, muscles, joints, and visceral organs and are triggered by stimuli that threaten the body’s homeostasis. When peripheral nociceptors stimulate joints, muscles, bones, and connective tissue, this is referred to as nociceptive somatic pain. When internal organs are injured, this is referred to as nociceptive visceral pain. Neuropathic pain can occur due to mechanical injuries, viral infections, chemotherapy, metabolic disorders, and autoimmune diseases (Sapunar & Puljak, 2011). Psychogenic pain, on the other hand, has no organic cause (Majerić Kogler et al., 2011). In psychogenic pain, there is no objective tissue damage, but it arises due to psychological factors or affective states.

**Table 1**

*Classification of Pain (Majerić Kogler et al., 2011)*

Mechanism of Onset	Organic Pain	Nociceptive Pain	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Somatic Pain</li> <li>• Visceral Pain</li> </ul>
		Neuropathic Pain	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Central Neuropathic Pain</li> <li>• Peripheral Neuropathic Pain</li> </ul>
	Psychogenic Pain		
Duration	Acute Pain		
	Chronic Pain	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chronic Malignant Pain</li> <li>• Chronic Non-Malignant Pain</li> </ul>	

Acute postoperative pain is felt by individuals directly after surgery and can last up to 7 days (Kvolik & Ikić, 2011). If it lasts longer than three months, the acute postoperative pain turns into a chronic condition. Zemba et al. (2001) explain the effects of surgical procedures on the occurrence of pain and attribute it to tissue damage – nociceptive pain as well as inflammatory pain, which is the result of tissue inflammation in the surgical area. According to Majerić Kogler (2014), successful treatment of postoperative pain must take into account ‘individual differences in the subjective experience of pain intensity during the same surgical procedures’, which means that psychological states, the presence of fear, the anticipation of painful conditions, and the occurrence of depression and anxiety can negatively influence the intensity and duration of pain. Therefore, the subjectivity of pain perception can change the actual intensity of pain experienced. Successful postoperative treatment requires a multidisciplinary approach that includes pharmacological and complementary non-pharmacological treatment methods (Jukić, 2011).

Multimodal balanced analgesia is nowadays a significant approach in the treatment of acute postoperative pain. It involves using pharmaceuticals with different mechanisms of action to achieve a stronger analgesic effect with fewer side effects. For example, non-opioid and opioid analgesics are combined (Cousins & Power, 2003). Possible routes of administration include oral, intravenous, spinal, transdermal, and epidural administration of drugs. Pain relief is influenced not only by physiological aspects of the body, but also by distraction from pain, relaxation, and suggestion (Prstačić et al., 1992; Melzack, 2003). On this basis, the modern treatment and rehabilitation paradigm for oncology patients includes holistic and multidisciplinary approaches to pain management, primarily using complementary therapies (Fingler, 2011). For example, current research suggests that therapies such as music therapy, progressive muscle relaxation, acupuncture, reflexology, massage, aromatherapy, meditation, guided imagery, mindfulness, neuromuscular taping, etc. can be effective in reducing and controlling pain, as well as reducing stress and improving well-being in breast cancer patients (Tola et al., 2021; Hikmat et al., 2022).

#### MUSIC THERAPY AND THE BENEFITS OF MUSIC IN ONCOLOGICAL SETTINGS

Music is a synergy of rhythm, melody, harmony, tempo, form, style, and colour. Music allows each person to find a subjective, intuitive, and non-verbal experience, memories, and mental images. The American Music Therapy Association (2005) defines music therapy as a formal branch of health care that uses the medium of music to positively impact the physical, emotional, cognitive, and social aspects of individuals of all ages. In addition, music therapy interventi-

ons contribute to overall well-being, stress management, pain relief, expression of feelings, improved cognition and memory, and improved communication. Music therapy can be used in both active and receptive forms, as active or receptive music therapy.

Active music therapy includes playing musical instruments, singing, improvisation, composing, and other techniques in which the music therapist uses various methods to address individual needs through musical performance. Receptive music therapy includes listening to live or recorded music under the supervision of a music therapist (van der Heijden et al., 2015), listening to music during relaxation, and listening to music during guided imagery (Stark, 2012). Listening to music encompasses a wide range of variations, including: (a) somatic listening, in which music, vibrations, and sounds are used to directly affect the client's body; (b) listening to support analgesic effects, where music is used to support the action of analgesics, reduce or control pain, and decrease pain-related anxiety; (c) listening for body relaxation, in which music is used to relax the body and reduce stress and psychophysical tension; and (d) listening to evoke memories, where music is used to trigger memories of past events and life experiences in clients (Bruscia, 2014).

According to Matsota et al. (2013), music can reduce anxiety and discomfort, promote a positive attitude towards hospitalization, and serve as a distraction from hospital sounds. The role of music therapy in the preoperative phase helps to reduce anxiety, fear, and stress. The authors van der Heijden et al. (2015) conducted a meta-analysis of research on the effects of music therapy in the perioperative period in paediatric surgery patients. They concluded that music therapy reduces pain, anxiety and stress in children undergoing surgery, highlighting the non-invasiveness of music therapy as a significant benefit. The contribution of music therapy for post-operative pain is to reduce the side effects caused by post-operative pain and increase the functionality of the individual after surgery. The long-term benefits of music therapy as a complementary intervention are reduced medication use, lower treatment costs, improved mood, faster recovery, and greater satisfaction with medical care during hospitalization (Matsota et al., 2013; Poulsen et al., 2019).

Binns-Turner et al. (2011) conducted a study on the effects of music therapy in the perioperative period on anxiety, hemodynamic profile (heart rate and blood pressure) and pain in women undergoing mastectomy. The study included 30 participants, who were divided into an experimental and a control group. The participants in the experimental group listened to music via music playback devices and headphones before, during and immediately after the surgery. In contrast, the participants in the control group did not listen to music and received the usual medical care. The music selected for listening was chosen by the researchers and categorized into four different genres with a total duration of 4 hours. The results of the study showed that variables such as blood pressure, anxiety and pain were statistically significantly redu-

ced in the participants who listened to music compared to those in the control group. Although there was a difference in heart rate, this was not statistically significant.

Li et al. (2011) investigated the impact of music therapy on anxiety in a sample of 120 women who had undergone radical mastectomy. The music was played through music playback devices and headphones. The researchers created a music database from which the participants could select music according to their preferences. From the first day after surgery until the third hospitalization for chemotherapy, music was listened to twice a day for 30 minutes, in the morning and in the evening. The research results showed a statistically significant reduction in anxiety in the experimental group compared to the control group. Receptive music therapy can also be used in other treatments as part of conventional medical care and rehabilitation. For example, Prstačić et al. (1992) examined the effects of multi-convergent therapy on pain reduction during kinesiotherapy exercises in women who had undergone a mastectomy. The study included 4 participants aged between 40 and 55 years, and Beethoven's Moonlight Sonata was used as the musical template with kinesiotherapy exercises. The therapeutic programme was conducted at five time points, each lasting 20 minutes (10 minutes without music and 10 minutes with music). The visual analogue self-assessment scale for pain (VAS) was used as the assessment tool, and the comparative results indicated a reduction in pain in each participant after performing the kinesiotherapy exercises with music. The authors of the study highlighted the benefit of using music under these conditions in terms of motivating and energizing the participants involved in the research. Köhler et al. (2020) conducted systematic review and meta-analysis of 30 studies and pointed out that music therapy overall had positive effects on a broad range of outcomes in cancer patients and can therefore be offered in various treatment phases.

Based on the previous results and a review of recent research, it can be concluded that music therapy is most used to relieve stress and anxiety, relieve pain, alleviate depression and helplessness, and improve immune function. Due to its effects on psychophysiological states and pain management, music therapy is also recognized as a complementary, evidence-based method for breast cancer patients that can be combined with other medical treatments or other complementary interventions (Babikian et al., 2013; Lyman et al., 2018; Kievisiene et al., 2020; Sun et al., 2023).

#### AIM OF THE STUDY

The quality of life of breast cancer patients depends on many different factors, of which the duration and intensity of pain are significant factors that can determine the success of coping with the diagnosis, therapy, and psychological

distress. It has been shown that, in addition to analgesics, various non-pharmacological complementary therapies – such as receptive music therapy – can help to reduce pain perception and consequently improve the physical, psychosocial, and behavioural dimensions of those affected.

On this basis, this study aimed to assess the influence of music listening on music experience, pain perception and daily functioning during the postoperative period in breast cancer patients.

## METHODS

In this study, thematic realistic analysis was used as a form of qualitative thematic analysis to gain insights into participants' experiences, meanings, feelings, and interpretations of reality (Braun & Clarke, 2006). In addition, latent thematic analysis was used to understand participants' statements and what shapes their thoughts, attitudes, and emotions. In this approach, data are collected based on observations and noting down participants' statements during interactions with the interviewers (Čorkalo Biruški, 2015), followed by the following steps: (1) familiarising with data, (2) generating initial codes, (3) searching for themes, (4) reviewing themes, (5) defining and naming themes, and (6) producing the report (Braun & Clarke, 2006).

## SAMPLE

The study was conducted on a sample of 32 participants aged between 29 and 83 years with localized malignant processes in the breast and axilla. The participants were included in the music listening programme after surgery during the entire hospitalization (which on average lasted 3-5 days).

## STUDY DESIGN

In this study a qualitative research methodology was used which included the following:

- defining the problem areas, objectives, and research questions,
- creation of an information brochure for participation (Calls for Participation in the Research),
- creation of a Researcher-Participant Agreement to obtain consent from participants to take part in the research and to ensure compliance with ethical guidelines,
- planning how the researchers would record their observations,

- designing questions for semi-structured interviews and planning schedule and locations for conducting the research.

The protocol for using the music listening programme involved selecting music by each participant according to their preferences that was done the day before surgery (the most frequently selected music was the local pop music genre). The music was played through music playback devices and headphones twice a day for 30 minutes in the morning and in the evening on each day of hospitalization, except on the first postoperative day, when music listening was only possible once in the evening due to the duration and sequence of surgical procedures in the morning. If the participants wanted to, they could listen to music for longer than the recommended time. None of the participants expressed their reluctance to listen to music during the research. The participants listened to the music while lying in bed.

#### RESEARCH QUESTIONS

For the evaluation, a qualitative thematic analysis was conducted by using a semi-structured interview that included three research questions:

- How do the participants experience music, and what meaning does it have for them?
- How do the participants describe the contribution of music to their pain management?
- What changes in their daily functioning do participants notice after music listening?

#### DATA COLLECTION

As the method of data collection, a semi-structured interview was used, which included pre-defined questions but also provided the opportunity to ask additional questions if they were deemed relevant based on the participants' previous statements. The questions of the semi-structured interview were defined in accordance with the research questions and categorized into the following areas: the experience and meaning of music during hospitalization and in daily life, the impact of music on pain perception and relief, and changes in daily functioning during hospitalization. The duration of the interviews varied depending on the willingness of participants to share their experiences and thoughts and generally lasted 25–30 minutes, although some interviews lasted up to 45 minutes for certain participants. The interviews were conducted on the last day of hospitalization.

The results of the qualitative thematic analysis of the data related to the defined research questions are presented in Tables 2, 3, and 4.

**Table 2**

*Results related to the research question ‘How do the participants experience music, and what meaning does it have for them?’*

CATEGORY: EXPERIENCE AND MEANING OF MUSIC			
Themes	Codes	Reflections	
Contribution of music in daily life	Positive emotions induced by music	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Love</i></li> <li>• <i>Beauty</i></li> <li>• <i>Calmness</i></li> <li>• <i>Relaxation</i></li> <li>• <i>Fulfilment</i></li> <li>• <i>Freedom</i></li> <li>• <i>Comfort</i></li> <li>• <i>Enlightenment</i></li> <li>• <i>Joy</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a unique world</i></li> <li>• <i>a world where everything else disappears</i></li> <li>• <i>a world where a person can find themselves</i></li> <li>• <i>a nicer place</i></li> <li>• <i>an oasis of peace</i></li> </ul>
	Facilitating everyday activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Household chores</i></li> <li>• <i>Leisure time</i></li> </ul>	
Contribution of music during hospitalization	Intensifying positive emotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Love</i></li> <li>• <i>Joy</i></li> <li>• <i>Excitement</i></li> <li>• <i>Satisfaction</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Strength</i></li> <li>• <i>Hope</i></li> <li>• <i>Comfort</i></li> </ul>
	Eliciting memories	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Recalling close living and deceased family members, as well as their youth and time spent with friends</i></li> </ul>	
	Emotions induced during music listening	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tears</i></li> <li>• <i>Tears of joy</i></li> <li>• <i>Relaxation</i></li> <li>• <i>Calmness</i></li> <li>• <i>Mood</i></li> <li>• <i>Enlightenment</i></li> <li>• <i>Enjoyment</i></li> <li>• <i>Caring from another person</i></li> <li>• <i>Immersion</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elevation</i></li> <li>• <i>Against feelings of sorrow and abandonment</i></li> <li>• <i>Against depressive states</i></li> <li>• <i>Reducing the fear of pain</i></li> </ul>
	Experiencing the power of music	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Immersing in music</i></li> <li>• <i>Losing oneself in music</i></li> <li>• <i>Creating a unique world with music</i></li> <li>• <i>Surrendering to music</i></li> <li>• <i>Journeys to better places through music</i></li> <li>• <i>Music transports to another time</i></li> <li>• <i>Music as a means of self-absorption</i></li> <li>• <i>Music as a piece of the past and a piece of the future</i></li> <li>• <i>Music as a medium of self-dedication – ‘something we have all forgotten’</i></li> </ul>	

**Table 3**

*Results related to the research question 'How do the participants describe the contribution of music to their pain management?'*

CATEGORY: MUSIC LISTENING AND PAIN MANAGEMENT		
Themes	Codes	Reflections
Pain perception	Contribution of music to coping with physical pain	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reduction of continuous pain through music</i></li> <li>• <i>A distraction from pain</i></li> <li>• <i>Secondary importance of pain with music</i></li> <li>• <i>Shifting focus from physical pain to music</i></li> <li>• <i>Shifting focus from physical discomfort to a sense of pleasure</i></li> <li>• <i>Engagement with music</i></li> <li>• <i>Concentration on music</i></li> </ul>

**Table 4**

*Results related to the research question 'What changes in their daily functioning do participants notice after music listening?'*

CATEGORY: MUSIC LISTENING AND DAILY FUNCTIONING		
Themes	Codes	Reflections
Contribution of music to coping with pain and functioning during hospitalization	Self-perception during hospitalization	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relief from postoperative pain during physical activities while listening to music (e.g. more comfortable lying in bed)</i></li> <li>• <i>Music as a sedative, lullaby, aids in falling asleep</i></li> <li>• <i>Enhancing the comfort of hospitalization</i></li> </ul>
	Coping with a breast cancer diagnosis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Music as a motivator to fight the disease</i></li> <li>• <i>The contribution of music to the subconscious and subconscious tension caused by the diagnosis</i></li> <li>• <i>Shifting focus from illness</i></li> <li>• <i>Shifting focus from breast ablation</i></li> </ul>

The obtained results show a wide range of subthemes and reflections related to the participants' evaluation of the experience and meaning of music. These include recognizing and becoming aware of positive emotions triggered by music in everyday life and during hospitalization, facilitating everyday activities, intensifying positive emotions, evoking memories, and using the power of music to stimulate imaginative and meditative processes that allow distraction from thoughts of illness and reality to imagining and finding one's own pleasant place. The positive emotions triggered by personally chosen music were confirmed by the following associations: *love, beauty, calmness, relaxation, fulfilment, enjoyment, freedom, comfort, spirituality, joy, mood, emotion, an oasis of peace, a unique world, a world where everything else disappears, a world where a person can find themselves, creating a unique world through music, a nicer place, etc.*



The positive influence of music on reducing pain perception and coping with painful stimuli was also emphasized. The ability of music to captivate and draw attention to itself distracts from pain and shifts the focus from discomfort to the feeling of joy and satisfaction due to positive emotions, soothing images and meditative states evoked by free associations, negating possible limitations and the hopelessness of reality. This emphasizes the power of music as it enables a transition from negative physical experiences into the realm of daydreaming and transcendence. Participants reported how music *relaxed, calmed, uplifted, comforted, and elevated them*. In addition, with music as a guide, they combated depressive states, feelings of sadness and abandonment, and expressed less fear of pain.

The contribution of music to improving daily functioning was particularly evident in self-perception and reactive daily activities during hospitalization. For example, participants reported sleep problems and how they independently used music as *a tool for falling asleep, using it as a lullaby or sedative*. Some participants noted that the music improved their physical condition, e.g. that the discomfort of lying in bed disappeared when listening to music. Most participants recognized music listening as *a factor that made hospitalization more comfortable* by making hospital conditions more acceptable, facilitating adjustment to hospital routines, and making daily functioning more successful with less effort.

For most participants, daily functioning also includes worries about the diagnosis, pain, possible consequences of the illness, possible complications, duration and type of treatment and the future. These worries can undoubtedly exacerbate existing psychological distress. According to the participants, the music gave them the opportunity to think about new ways of coping with the diagnosis. For some, it acted as a stimulus *to fight against the disease, shifting their focus from illness to comfort and from the impact of breast ablation*. One participant also highlighted the positive impact of music in *relieving the unconscious tension caused by the diagnosis*.

When asked ‘What would you like to highlight as important that we did not discuss during the interview?’, participants mentioned the following: *supporting music selection based on individual preference; suggesting that music listening should last longer than recommended; recommending integration of music listening with conventional medical therapies after surgical procedures; expressing satisfaction with participation in research; and expressing a desire to find music-induced peace in a home environment*. In relation to the last point, it is worth mentioning a recent study that showed that even home-based music interventions can have a lasting effect (up to 24 weeks) not only on pain intensity, but also on physical and emotional fatigue, as well as strength and vitality (Hsieh et al., 2019).

The effectiveness of receptive music therapy as a complementary method to other medical interventions has been confirmed in various studies, which

have found that it can reduce pain, stress, and anxiety (Gramaglia et al., 2019) or reduce the emotional distress associated with pain, anaesthesia and opioid use (Deng, 2018). Given the meditative, imaginative, and transcendent nature of music, additional benefits can be achieved when combined with other complementary approaches such as guided imagery, meditation, progressive muscle relaxation, massage, aromatherapy and more. This approach can be described as a holistic body-mind practice, like a necessary part of a multidisciplinary approach to improving the quality of life in breast cancer patients.

## CONCLUSION

Evaluation of the use of music listening in the clinical setting has provided new insights into its applicability in individuals with breast cancer. The results suggest that music listening may be a valuable adjunct to conventional medical and pain-relieving therapies in the treatment of breast cancer. Music has been shown to evoke positive emotions, relieve physical pain, improve daily functioning during hospitalization and make coping with a breast cancer diagnosis easier. Immersion in music has resulted in physical pain being forgotten by shifting the focus of thoughts from physical pain to music and from physical discomfort to a sense of pleasure and comfort. The importance of choosing music according to personal preference was recognized, and many participants expressed satisfaction with their participation in the study and recommended that music listening in clinical settings should be incorporated alongside conventional medical treatments following surgical procedures.

## References

- American Music Therapy Association. (2005). *What is music therapy?*  
<https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- Apfelbaum, J. L., Chen, C., Mehta, S. S., & Gan, T. J. (2003). Postoperative pain experience: Results from a national survey suggest postoperative pain continues to be undermanaged. *Anesthesia & Analgesia*, 97(2), 534–540.
- Babikian, T., Zeltzer, L., Tachdjian, V., Henry, L., Javanfar, E., Goodarzi, M., & Tachdjian, R. (2013). Music as medicine: A review and historical perspective. *Alternative and Complementary Therapies*, 19(5), 251–254.
- Binns-Turner, P. G., Wilson, L. L., Pryor, E. R., Boyd, G. L., & Prickett, C. A. (2011). Perioperative music and its effects on anxiety hemodynamics, and pain in women undergoing mastectomy. *AANA Journal*, 79(4 Suppl), S21–27.

- Bjerkeset, E., Röhrh, K., & Schou-Bredal, I. (2020). Symptom cluster of pain, fatigue, and psychological distress in breast cancer survivors: Prevalence and characteristics. *Breast Cancer Research and Treatment, 180*(1), 63–71.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining music therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers.
- Čorkalo Biruški, D. (2015). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Annual of Social Work, 21*(3), 393–423.
- Cousins, M., & Power, I. (2003). Acute and postoperative pain. In R. Melzack & P. D. Wall (Eds.), *Handbook of pain management* (pp. 13–30). Elsevier.
- Deng, G. (2019). Integrative medicine therapies for pain management in cancer patients. *Cancer Journal, 25*(5), 343–348.
- Dupoiron, D., Jubier-Hamon, S., Seegers, V., Bienfait, F., Pluchon, Y. M., Lrebre, N., Jaoul, V., & Delorme, T. (2022). Peripheral neuropathic pain following breast cancer: effectiveness and tolerability of high-concentration capsaicin path. *Journal of Pain Research, 1*(15), 241–255.
- Fingler, M. (2011). Komplementarne i alternativne metode liječenja boli. In M. Jukić, V. Majerić Kogler, & M. Fingler (Eds.), *Bol: uzroci i liječenje* (pp. 312–315). Medicinska naklada.
- Gärtner, R., Jensen, M.-B., Nielsen, J., Ewertz, M., Kroman, N., & Kehlet, H. (2009). Prevalence of and factors associated with persistent pain following breast cancer surgery. *JAMA, 302*(18), 1985–1992.
- Gramaglia, C., Gambaro, E., Vecchi, C., Licandro, D., Raina, G., Pisani, C., Burgio, V., Farruggio, S., Rolla, R., Deantonio, L., Grossini, E., Krenqli, M., & Zeppegno, P. (2019). Outcomes of music therapy interventions in cancer patients: A review of the literature. *Critical reviews in Oncology/Hematology, 138*, 241–254.
- Hamood, R., Hamood, H., Merhasin, I., & Keinan-Boker, L. (2018). Chronic pain and other symptoms among breast cancer survivors: Prevalence, predictors, and effects on quality of life. *Breast Cancer Research and Treatment, 167*(1), 157–169.
- Hikmat, R., Rahayu, U., Pebrianti, S., Cahyani, E. M., Sari, C. P., & Afrilia, G. (2022). Post-operative pain management with non-pharmacological interventions in patients undergoing breast cancer surgery: A systematic scoping review. *Journal of Palembang Nursing Studies, 1*(3), 125–133.
- Hsieh, F., Miao, N., Tseng, I., Chiu, H., Kao, C., Liu, D., Chen, R., Tsai, H., & Chou, K. (2019). Effect of home-based music intervention versus ambient music on breast cancer survivors in the community: A feasibility study in Taiwan. *European Journal of Cancer Care, 28*(4), e13064.

- Ilhan, E., Chee, E., Hush, J., & Moloney, N. (2017). The prevalence of neuropathic pain is high after treatment for breast cancer. *PAIN*, *158*(11), 2082–2091.
- International Association for the Study of Pain. (2020, July 16). *IASP announces revised definition of pain*. <https://www.iasp-pain.org/publications/iasp-news/iasp-announces-revised-definition-of-pain/>
- Jukić, M. (2011). Farmakologija analgetika. In M. Jukić, V. Majerić Kogler, & M. Fingler (Eds.), *Bol: uzroci i liječenje* (pp. 23–63). Medicinska naklada.
- Kievisiene, J., Jautakyte, R., Rauckiene-Michaelsson, A., Fatkulina, N., & Agostinis-Sobrinho, C. (2020). The effect of art therapy and music therapy on breast cancer patients: What we know and what we need to find out; A systematic review. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. <https://doi.org/10.1155/2020/7390321>
- Köhler, F., Martin, Z.-S., Hertrampf, R.-S., Gäbel, C., Kessler, J., Ditzen, B., & Warth, M. (2020). Music therapy in the psychosocial treatment of adult cancer patients: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *11*, 651.
- Kvolik, S., & Ikić, V. (2011). Liječenje akutne poslijeoperacijske boli. In M. Jukić, V. Majerić Kogler, & M. Fingler (Eds.), *Bol – uzroci i liječenje* (pp. 78–90). Medicinska naklada.
- Li, X.-M., Zhou, K.-N., Yan, H., Wang, D.-L., & Zhang, Y.-P. (2011). Effects of music therapy on anxiety of patients with breast cancer after radical mastectomy: A randomized clinical trial. *Journal of Advanced Nursing*, *68*(5), 1145–1155.
- Lyman, G. H., Greenlee, H., Bohlke, K., Bao, T., DeMichele, A. M., Deng, G. E., Fouladbakhsh, J. M., Gil, B., Hershman, D. L., Mansfield, S., Mussallem, D. M., Mustian, K. M., Price, E., Rafte, S., & Cohen, L. (2018). Integrative therapies during and after breast cancer treatment: ASCO endorsement of the SIO clinical practice guideline. *Journal of Clinical Oncology*, *36*(25), 2647–2655.
- Majerić Kogler, V. (2014). Akutna bol. *Medicus*, *23*(2), 83–92.
- Majerić Kogler, V., Fingler, M., & Butković, D. (2011). Klasifikacija i epidemiologija boli. In M. Jukić, V. Majerić Kogler, & M. Fingler (Eds.), *Bol – uzroci i liječenje* (pp. 64–77). Medicinska naklada.
- Martinec, R. (2013). Multidimenzionalna procjena doživljaja slike tijela u žena s rakom dojke. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *49*(2), 54–68.
- Matsota, P., Christodouloupoulou, T., Smyrnioti, M. E., Pandazi, A., Kanellopoulos, I., Koursoumi, E., Karamanis, P., & Kostopanagiotou, G. (2013). Music's use for anesthesia and analgesia. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *19*(4), 298–307.
- Melzack, R. (2003). Introduction: The pain revolution. In R. Melzack & P. D. Wall (Eds.), *Handbook of pain management* (pp. 1–9). Elsevier.

- Michael, Y. L., Kawachi, I., Berkman, L. F., Holmes, M. D., & Colditz, G. A. (2000). The persistent impact of breast carcinoma on functional health status. *Cancer, 89*(11), 2176–2186.
- Poulsen, M. J., Cotto, J., & Cooney, M. F. (2019). Music as a postoperative pain management intervention. *Journal of PeriAnesthesia Nursing, 34*(3), 662–666.
- Prstačić, M., Karadžole, V., & Kraljević, N. (1992). Percepcija boli u višestruko konvergentnoj terapiji nakon mastektomije. *Defektologija, 28*(1–2), 13–20.
- Šamija, M., Vrdoljak, E., & Krajina, Z. (2006). *Klinička onkologija*. Hrvatska liga protiv raka.
- Sapunar, D., & Puljak, L. (2011). Neurobiologija boli. In M. Jukić, V. Majerić Kogler, & M. Fingler (Eds.), *Bol: uzroci i liječenje* (pp. 5–22). Medicinska naklada.
- Stark, J. C. (2012). *Perceived benefits of group music therapy for breast cancer survivors: mood, psychosocial well-being, and quality of life* [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University.
- Sun, C., Sang, S., Tang, Y., Niu, X., Yoo, H. S., Zhou, P., Liu, H., Gong, Y., & Xu, L. (2023). Effects of music therapy on anxiety in patients with cancer: Study protocol of a randomised controlled trial. *BMJ Open, 13*(5), e067360.
- Tola, Y. O., Chow, K. M., & Liang, W. (2021). Effects of non-pharmacological interventions on preoperative anxiety and postoperative pain in patients undergoing breast cancer surgery: A systematic review. *Journal of Clinical Nursing, 30*(23–24), 3369–3384.
- van der Heijden, M. J. E., Oliari Araghi, S., van Dijk, M., Jeekel, J., & Hunink, M. G. M. (2015). The effects of perioperative music interventions in pediatric surgery: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Plos One, 10*(8), e0133608.
- World Health Organization. (2018). *WHO guidelines for the pharmacological and radiotherapeutic management of cancer pain in adults and adolescents*.
- Zemba, M., Majerić Kogler, V., & Žunić, J. (2001). *Liječenje poslijeoperacijske boli*. Argos..

#### Povzetek

UDK 615.851.8:78

Kakovost življenja bolnic z rakom dojke je odvisna od številnih različnih dejavnikov, vključno s trajanjem in z intenzivnostjo bolečine, ki lahko pomembno vplivata na to, kako se bolnice spopadajo z diagnozo, zdravljenjem in s psihično stisko. Pokazalo se je, da lahko nefarmakološke dopolnilne terapije – kot je receptivna glasbena terapija – poleg analgetikov pomagajo zmanjšati zaznavanje bolečine. Na teh izhodiščih je bila iz-

vedena raziskava s ciljem ocenitve vpliva poslušanja glasbe v kliničnem okolju na doživljanje glasbe, zaznavanje bolečine in s tem na vsakodnevno delovanje v pooperativnem obdobju pri bolnicah z rakom dojke. V raziskavo je bilo vključenih 32 udeleženk z lokaliziranimi malignimi procesi v dojki in pazduhi. Poleg običajne analgetične terapije so ves čas hospitalizacije uporabljali poslušanje glasbe. Izbira glasbe je temeljila na željah vsake udeleženke, glasbo pa so poslušale dvakrat dnevno po 30 minut ob uporabi predvajalnika glasbe in slušalk. Za vrednotenje je bila izvedena kvalitativna tematska analiza z uporabo polstrukturiranega intervjuja, ki je vključeval tri raziskovalna vprašanja: 1. Kako udeleženke doživljajo glasbo in kakšen pomen ima zanje? 2. Kako udeleženke opisujejo prispevek glasbe k njihovem obvladovanju bolečine? 3. Katere spremembe v svojem vsakodnevnem delovanju udeleženke opažajo po poslušanju glasbe? Rezultati so pokazali koristi poslušanja glasbe pri spodbujanju pozitivnih čustev, lažšanju fizičnih bolečin, izboljševanju vsakodnevnega delovanja med hospitalizacijo in uspešnejšem soočanju z diagnozo rak dojke. Zaključimo lahko, da je glasba zlahka uporabna v kliničnem okolju brez škodljivih posledic in da lahko služi kot sredstvo za preusmerjanje pozornosti od občutkov bolečine k občutkom ugodja ter zadovoljstva.

PREPLETANJE FUNKCIONALNEGA IN PSIHOTERAPEVTSKEGA  
VIDIKA V GLASBENI TERAPIJI Z OSEBAMI  
S TEŽKIMI MOTNJAMI V RAZVOJU  
*INTERTWINING OF FUNCTIONAL AND PSYCHOTHERAPEUTIC  
ORIENTATION IN MUSIC THERAPY WITH PEOPLE  
WITH SEVERE DISABILITIES*

---

CLAUDIA KNABE  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
claudiaknabe21@gmail.com

mentorica: doc. dr. Katarina Habe  
zagovor: 6. december 2023

Doktorska disertacija z naslovom *Prepletanje funkcionalnega in psihoterapevtskega vidika v glasbeni terapiji z osebami s težkimi motnjami v razvoju* obravnava glasbeno terapijo otrok, mladostnikov in odraslih s težkimi motnjami v razvoju (v nadaljevanju TMvR) kot eno ključnih disciplin za iskanje rešitev, ki bi pripomogla k zadovoljevanju potreb takšnih oseb na različnih področjih njihovega funkcioniranja. Ob predpostavki, da kompleksne motnje zahtevajo kompleksne obravnave, raziskujemo psihoterapevtske in funkcionalne pristope ter njihovo medsebojno prepletenost v glasbeni terapiji z osebami s TMvR. Cilj raziskave je bil pridobiti sliko o aktualni mednarodni praksi glasbene terapije z osebami s TMvR ter raziskati možnosti in izzive, ki jih vidijo strokovnjaki na izpostavljenem področju. V ta namen smo po temeljitem branju obstoječe tuje in slovenske literature izvedli tri raziskave. Prva je kvantitativna raziskava, kjer so glasbeni terapevti reševali mednarodni vprašalnik o terapevtskem delu z osebami s TMvR, o uporabi psihoterapevtskih in funkcionalnih pristopov v praksi ter o njihovem sodelovanju v interdisciplinarnem timu. Druga, kvalitativna raziskava je s pomočjo skupinske razprave preučevala problematiko z vidika mednarodnih strokovnjakov glasbene terapije z osebami s TMvR. Tretja raziskava pa je dopolnila pogled glasbenih terapevtov s pogledi drugih strokovnih profilov, vključenih v obravnavo oseb s TMvR. Kvalitativna analiza zapisov različnih strokovnjakov o prizorih glasbene terapije razkriva podobnosti in razlike v njihovi razlagi izbranih odlomkov videoposnetkov glasbene terapije. Doktorska disertacija ima pomemben znanstveni in aplikativni prispevek; izvedena raziskava je ena izmed redkih, ki obravnava populacijo s TMvR, ponudi vpogled v pomen integracije psihoterapevtskih in funkcionalnih pristopov glasbene terapije ter pri tem izhaja iz aktualnih nevroznanstvenih spoznanj. Aplikativni prispevek je viden v tem, da je doktorska naloga prva v Sloveniji s področja glasbene terapije. Tudi na mednarodni ravni je ta specifična tematika raziskana prvič.

*Ključne besede:* glasbena terapija, težke motnje v razvoju, funkcionalni pristop, psihoterapevtski pristop, skupinska diskusija, mednarodna raziskava, interdisciplinarno sodelovanje



Mentor: doc. dr. Katarina Habe  
Public defence: 6th December 2023

This doctoral thesis, entitled *Intertwining of Functional and Psychotherapeutic Orientation in Music Therapy with People with Severe Disabilities* (hereinafter SDD), addresses music therapy for children, adolescents and adults with SDD as a key discipline in meeting their needs in various functional areas. Assuming that complex disorders require complex treatments, we explore psychotherapeutic and functional approaches and their interplay in music therapy with individuals with SDD. The aim was to gain an overview of current international practice in music therapy with individuals with SDD and to explore the opportunities and challenges seen by professionals in the field. After examining the existing foreign and Slovenian literature, three studies were performed. The first was a quantitative study where music therapists answered an international questionnaire about therapeutic work with individuals with SDD, the use of psychotherapeutic and functional approaches in practice, and their participation in an interdisciplinary team. The second, qualitative study explored the issue from the perspective of international experts in music therapy with individuals with SDD using a focus group discussion. The third study complemented the perspective of music therapists with the perspectives of other professionals involved in the treatment of individuals with SDD. Qualitative analysis of different professionals' descriptions of music therapy scenes reveals similarities and differences in their interpretation of selected excerpts from videorecorded music therapy sessions. The doctoral thesis makes an important scientific and applied contribution, representing one of the few studies to address individuals with SDD. Drawing on current neuroscientific knowledge, it offers insights into the importance of integrating psychotherapeutic and functional approaches to music therapy. This is the first Slovenian doctoral thesis in the field of music therapy, attesting to its practical contribution to the field. It is also the first time that this specific topic has been researched internationally.

*Keywords:* music therapy, severe multiple disabilities, functional approach, psychotherapeutic approach, focus group discussion, international research, interdisciplinary teamwork





