Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
MAPU Muzička akademija u Puli



Sabina Vidulin (ur.)

Glazbena pedagogija
u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7

Multidisciplinarna susretišta: istraživanja glazbenoga odgoja i obrazovanja

Music Pedagogy
in the Context of Present and Future Changes 7

Multidisciplinary Crossroads: Researches in Music Education

Zbornik radova Sedmoga međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga
Proceedings of the Seventh International Symposium of Music Pedagogues

Muzička akademija u Puli

Urednica / Editor
Sabina Vidulin

Glazbena pedagogija
u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7

Multidisciplinarna susretišta: istraživanja glazbenoga odgoja i obrazovanja

Zbornik radova Sedmoga međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga

Music Pedagogy
in the Context of Present and Future Changes 7

Multidisciplinary Crossroads: Researches in Music Education

Proceedings of the Seventh International Symposium of Music Pedagogues

Pula, 2021.

Izdavač / Publisher
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli
Zagrebačka 30, 52100 Pula, Hrvatska

Za izdavača / For Publisher
prof. dr. sc. Alfio Barbieri, rektor
izv. prof. art. Dražen Košmerl, dekan

Urednica / Editor
izv. prof. dr. sc. Sabina Vidulin

Redakcijski odbor / Editorial Board
prof. dr. sc. Senad Kazić (Bosna i Hercegovina), izv. prof. dr. sc. Lada Duraković (Hrvatska),
doc. dr. sc. Valnea Žauhar (Hrvatska), doc. dr. sc. Andreas Bernhofer (Austrija),
dr. sc. Lorraine O Connell (Irska), dr. sc. Peter Mall (Njemačka)

Recenzenti zbornika radova / Reviewers of the Proceedings
prof. dr. sc. Miomira Đurđanović, Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu, Srbija
prof. dr. sc. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Recenzenti radova / Reviewers of the Papers
prof. dr. sc. Zvjezdan Penezić, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska
prof. dr. sc. Refik Hodžić, Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
prof. dr. sc. Slobodan Kodela, Fakultet umetnosti Univerziteta u Prištini, Zvečan – K. Mitrovica, Kosovo
prof. dr. sc. Saša Pavlović, Akademija umjetnosti, Banja Luka, Bosna i Hercegovina
prof. dr. sc. Igor Karača, Oklahoma State University, Sjedinjene Američke Države
izv. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska
izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić, Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska
izv. prof. dr. sc. Igor Bajšanski, Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska
izv. prof. dr. sc. Fatima Hadžić, Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
izv. prof. dr. sc. Marijana Kokanović Marković, Akademija umetnosti u Novom Sadu, Srbija
izv. prof. dr. sc. Mirna Marić, Hrvatska
doc. dr. sc. Nikolina Matoš, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
doc. dr. sc. Marlena Plavšić, Filozofski fakultet u Puli, Hrvatska
dr. sc. Emese Sófalvi, Babes-Bólyai University, Cluj Napoca, Rumunjska
dr. sc. Michał Kierzkowski, Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poljska
dr. sc. Anja Wertag, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb, Hrvatska
dr. sc. David Akombo, Faculty of Culture, Creative and Performing Arts, The University of the West Indies, Sjedinjene Američke Države
dr. sc. Mary Lennon, TU Dublin Conservatoire, Irska
dr. sc. Mária Strenáčiková, Faculty of Music Arts, Academy of Arts in Banska Bystrica, Slovačka
Hannah Wirmer, University of Music and Performing Arts Frankfurt, Njemačka

Lektori / Language Editors
dr. sc. Ivana Nežić (hrvatski jezik)
Danijela Bilić Rojnić, prof. (engleski jezik)
prof. dr. Mirela Omerović, Amra Huseinbegović, prof. (bosanski jezik)
prof. dr. Dragan Bogojević (crnogorski jezik)
Selma Muftić Pustički, mr. Dragana Tkalac (srpski jezik)

Grafičko oblikovanje naslovnice i prijelom publikacije / Cover and Typesettings
Robert Stanojević

Autor logotipa / Author of the Logo
izv. prof. dr. art. Goran Kujundžić

Tisak / Print
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Sveučilišna knjižnica u Puli, Ured za izdavačku djelatnost

Naklada / Copies
100

Članci se referiraju u /Articles are Referred to

EBSCO, RILM (Répertoire International de Littérature Musicale)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice u Puli,
pod brojem 150701073.

CIP available in the Digital Catalogue of the University Library in Pula,
number 150701073.

ISBN 978-953-8278-62-4

Odluka Senata Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli o uvrštavanju zbornika radova u godišnji plan izdavačke djelatnosti za 2021. godinu (KLASA: 003-08/20-02/96, URBROJ: 380-01-20-1) od 11. prosinca 2020.

Pokroviteljstvo / Sponsorship

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Grad Pula

Sedmi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga
Seventh International Symposium of Music Pedagogues

Organizator / Organized by

Odsjek za glazbenu pedagogiju Muzičke akademije u Puli Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli
Department of Music Pedagogy, Academy of Music in Pula, Juraj Dobrila University of Pula

Predsjednica Znanstvenoga i Organizacijskoga odbora /
President of the Scientific and Organizing Committee

izv. prof. dr. sc. Sabina Vidulin – Muzička akademija u Puli, Hrvatska

Znanstveni i organizacijski odbor / Scientific and Organizing Committee

prof. dr. sc. Senad Kazić – Muzička akademija u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
izv. prof. dr. sc. Lada Duraković – Muzička akademija u Puli, Hrvatska
doc. dr. sc. Valnea Žauhar – Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska
doc. dr. sc. Andreas Bernhofer – Universität Mozarteum, Salzburg, Austrija
dr. sc. Albinca Pesek – samostalni istraživač, pedagog i terapeut, Ljubljana, Slovenija
dr. sc. Lorraine O Connell – TU Dublin Conservatoire, Dublin, Irska
dr. sc. Peter Mall – istraživač i akreditator, Mannheim, Njemačka

Znanstveni odbor / Scientific Committee

red. prof. dr. sc. Michele Biasutti – Università degli Studi di Padova - FISPPA - Padova, Italija
red. prof. dr. sc. Milena Petrović – Fakultet muzičke umetnosti, Beograd, Srbija
izv. prof. dr. sc. Jelena Martinović Bogojević – Muzička akademija, Cetinje, Crna Gora
izv. prof. dr. sc. Branka Rotar Pance – Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija
izv. prof. dr. sc. Judit Váradi – Zeneművészeti Kar, Debrecen, Mađarska
doc. dr. sc. Vesna Svalina – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Hrvatska

Organizacijski odbor / Organizing Committee

izv. prof. art. Dražen Košmerl – Muzička akademija u Puli, Hrvatska
doc. mr. art. Sofija Cingula – Muzička akademija u Puli, Hrvatska
doc. art. Marija Kuhar Šoša – Muzička akademija u Puli, Hrvatska
Ana Bučko, mag. mus., Hrvatska

Partneri / Partners

SADRŽAJ | CONTENT

GLAZBENA PEDAGOGIJA | MUSIC PEDAGOGY 23

Kent Nelson
A CASE STUDY OF LEARNING STRATEGIES AND RECOMMENDATIONS OF A PROFESSIONAL MUSICIAN WITH DYSLEXIA 25

Marina Gall
INCLUSIVITY IN MUSIC TEACHER EDUCATION 47

Marita Kerin, Lorraine O Connell
THE IMPACT OF COVID-19 ON MUSIC TEACHER EDUCATION SCHOOL PLACEMENT: DEVELOPING AN ALTERNATIVE MODEL FOR SUPPORT AND ASSESSMENT 67

Gwen Moore
JUST LISTEN! DEVELOPING MUSICAL AND EXTRA-MUSICAL SKILLS USING THE MUSICAL FUTURES APPROACH IN IRISH SCHOOLS 87

Branka Rotar Pance
MOTIVATIONAL ASPECTS OF MUSIC COMPETITION IN THE CONTEXT OF THE MUSIC OLYMPIAD 103

Jelena Martinović Bogojević
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA IZ PODRUČJA MUZIČKE KREATIVNOSTI NA PRIMJERU CRNE GORE I SLOVENIJE 121

Vesna Svalina
PRIMJENA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U INSTRUMENTALNOJ GLAZBENOJ NASTAVI 139

Judit Váradi
MUSIC ON THE AIR 159

MUZIKOLOGIJA | MUSICOLOGY 177

Ivana Tomić Ferić, Katica Burić Ćenan
CRTICE IZ POVIJESTI GLAZBENOGA OBRAZOVANJA U KRALJEVINI DALMACIJI (1867. – 1918.): DVIJE STUDIJE SLUČAJA 179

Lana Šehović Paćuka
OD „DEKORATIVNOG" MUZIČKOG ODGOJA DO PROFESIONALNOG MUZIČKOG OBRAZOVANJA: PUTEVI MUZIČKE EDUKACIJE ŽENA AUSTROUGARSKOG SARAJEVA 207

Darja Koter
RAZVOJ I ULOGA MUZIKOLOŠKIH PREDMETA U POVIJESTI AKADEMIJE ZA GLAZBU SVEUČILIŠTA U LJUBLJANI 223

Lada Duraković
PRILOG ISTRAŽIVANJU NASTAVE GLAZBE U PROŠLOSTI PULE: GLAZBENI ODGOJ U SREDNJIM ŠKOLAMA POD TALIJANSKOM UPRAVOM 239

Ira Prodanov, Nataša Crnjanski, Milan Milojković
RADIONICA *UMETNOST – KOMUNIKACIJA – MEDIJI* 259

Jelka Vukobratović
ČEMU MOŽE UČITI MUZIKOLOGIJA? DOPRINOS MUZIKOLOŠKOGA ZNANJA GLAZBENOOBRAZOVNOMU SUSTAVU 271

SOLFEGGIO | EAR TRAINING 283

Senad Kazić, Nerma Hodžić-Mulabegović, Sead Begagić
SUBJEKTIVNA PROCJENA UČESNIKA NASTAVNOG PROCESA O USPJEŠNOSTI KONTINUIRANE PROVEDBE *ONLINE* NASTAVE SOLFEGGIA 285

Milena Petrović, Sara Savović
SOLFEĐO UNIVERZITETSKA E-UČIONICA 317

Admir Kustura
MOGUĆNOST PRIMJENE PLATFORME EARMASTER CLOUD U NASTAVI SOLFEGGIA U SREDNJOJ MUZIČKOJ ŠKOLI 333

Zlata Životić
VOKALNA INTERPRETACIJA U *ONLINE*-NASTAVI *SOLFEGGIA*: PREDNOSTI I OGRANIČENJA 349

Senad Kazić, Sabina Vidulin
AUDITIVNI PRISTUP U NASTAVI *SOLFEGGIA*: POVIJESNI PREGLED I PROPITIVANJE NOVIH MOGUĆNOSTI 361

PSIHOLOGIJA GLAZBE | PSYCHOLOGY OF MUSIC 381

Michele Biasutti
EVALUATING A BLENDED COURSE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MUSIC TEACHERS 383

Anna Antonina Nogaj
STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS, SPECIFICITY OF MUSIC EDUCATION AND TEACHER'S PSYCHOLOGICAL COMPETENCES 403

Blanka Bogunović
PARENTAL CONTRIBUTION TO MOTIVATION AND PRACTICE AT THE BEGINNING YEARS OF INSTRUMENTAL TUITION FOR THE MUSICALLY GIFTED 419

Ana Butković, Ilijana Modrušan
ODNOS OSOBINA LIČNOSTI I SIGURNOSTI U SEBE KOD STUDENATA MUZIČKE AKADEMIJE 437

Nikolina Levak, Valnea Žauhar
ODNOS GLAZBENIH PREFERENCIJA I NAVIKA SLUŠANJA GLAZBE KOD SREDNJOŠKOLACA 451

SOCIOLOGIJA GLAZBE | SOCIOLOGY OF MUSIC 473

Peter Mall
MUSIC EDUCATION IN POST-MODERN SOCIETY 475

Andrea Welte, Corinna Eikmeier
MUSICAL IMPROVISATION WITH YOUNG IMMIGRANTS IN GERMANY: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES 485

OBRAZOVNI ISTRAŽIVAČKI PROJEKTI | EDUCATIONAL RESEARCH PROJECTS 507

Sabina Vidulin, Peter Mall, Andreas Bernhofer, Gabriela Karin Konkol
EUROPEAN RESEARCH PROJECT *SCHOOLS@CONCERTS*: STARTING POINT, RESULTS AND PERSPECTIVES 509

Anna Maria Kalcher
REFLECTING ON MUSICAL CREATIVITY USING THE DYNAMICS OF OSCILLATING PROCESSES 535

Christoph Blatzer
MOTOR VERSUS COGNITIVE PRACTICE MODES PUT TO THE TEST – BIOFEEDBACK: RESULTS OF A SINGLE CASE STUDY 547

AUTORI | AUTHORS 561



UVODNA RIJEČ DEKANA

Poštovane kolegice i kolege,
ovogodišnji se 7. Međunarodni simpozij glazbenih pedagoga, uslijed pandemijske situacije uzrokovane bolešću COVID-19, odvija prvi put u izvanrednim okolnostima i posebnome *online*-okruženju. Iako bismo voljeli fizički ugostiti sudionike u našoj prekrasnoj Puli, i virtualna je organizacija uspjela okupiti zavidno velik broj pozvanih izlagača iz mnogih država Europske unije, ali i iz drugih država. Uvjeren sam da će unatoč virtualnome okruženju i ovo izdanje Simpozija, poput prethodnih, biti obilježeno zanimljivim i korisnim predavanjima i prezentacijama znanstvenih i praktičnih dostignuća iz područja glazbene pedagogije.

Ovogodišnji se simpozij održava pod pokroviteljstvom međunarodnih udruženja i organizacija *Association Européenne des Conservatoires* (AEC), *European Association for Music in Schools* (EAS) i *Regionalna mreža Psihologija i glazba* (RNPaM). Simpozij ima posebnu važnost za Muzičku akademiju u Puli koja je njezin organizator te predstavlja odraz našega dugogodišnjega ustrajnoga i predanog rada. Neizostavno je spominjanje i velike vrijednosti koju Simpoziju, kao i Akademiji koja je njegov organizator, pridaju međunarodno priznati uvaženi stručnjaci.

Zbornik radova *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7* objedinjuje mahom znanstvene radove stručnjaka iz najrazličitijih područja glazbene pedagogije, muzikologije, psihologije glazbe, sociologije glazbe, *solfeggia* i obrazovnih istraživačkih projekata.

Ovom bih prilikom želio zahvaliti svim sudionicima ovogodišnjega Simpozija na njihovu posebnom doprinosu u interdisciplinarnome i multidisciplinarnom istraživanju glazbenoga odgoja i obrazovanja te na radovima koji će u ovome zborniku ostati trajno zabilježeni i sasvim sigurno potaknuti buduća nova istraživanja na područjima koja obuhvaćaju.

Svim izlagačima želim uspješan i produktivan rad, obilje korisnih novih spoznaja, izmjena mišljenja te primjenjivih praktičnih iskustava koje će moći implementirati u svoje daljnje odgojno-obrazovne, znanstveno i istraživačko djelovanje. Nadam se da će, poput prethodnih, i 7. Međunarodni simpozij glazbenih pedagoga iznjedriti plodonosne rezultate u obliku kreativnih diskusija, novih suradnji i zajedničkih projekata. Priželjkujem pritom i ponovni susret, ali sljedeći put u nekim uobičajenijim okolnostima, u našoj Puli, okupanoj suncem, okruženoj morem i prožetoj toplim proljetnim ugođajem.

Dekan
izv. prof. art. Dražen Košmerl

DEAN'S WELCOME ADDRESS

Dear colleagues,
This year's edition of the Seventh International Symposium of Music Pedagogues, in the midst of the COVID-19 pandemic, for the first time takes place in the extraordinary circumstances of an online environment. Though we would like to physically host the participants in our beautiful city of Pula, even virtual organisation has managed to gather an enviable number of invited presenters from numerous countries from the European Union and other countries. Despite the virtual environment, I am convinced that this edition of the Symposium, much like the previous ones, will be remembered for compelling and useful lectures and presentations of scholarly and practical achievements in the area of music pedagogy.

This year's Symposium is held under the patronage of international associations and organisations – the Association of European Conservatoires (AEC), the European Association for Music in Schools (EAS) and the Regional Network of Psychology and Music (RNPaM). The Symposium holds a prominent place at the Academy of Music in Pula, its organiser, as it reflects its long-term commitment, dedication and hard work. We want to underline that the internationally acclaimed experts hold the Symposium and its host, the Academy, in high esteem.

The proceedings *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 7* encompass mainly scholarly papers penned by experts in a wide range of areas of music pedagogy, musicology, psychology of music, sociology of music, ear training and educational projects.

I would like to thank all the participants of this year's symposium for their special contribution to the interdisciplinary and multidisciplinary research of music education and for their works that will be permanently recorded in the proceedings, thus undoubtedly encouraging new research endeavours in their respective areas.

To all participants, I extend my best wishes for successful and productive work and a wealth of useful new findings, exchanges of opinions and applicable practical experiences they will be able to implement into their future educational, scientific and research activities. Furthermore, I hope the Seventh International Symposium, like its predecessors, will yield fruitful results – creative discussions, new collaborations and joint projects.

I am looking forward to our next encounter, though in some more conventional circumstances, in our sunlit and sea-washed, springtime Pula.

Dean
Assoc. Prof. Art. Dražen Košmerl



EAS WELCOME ADDRESS

Dear symposium participants!
It is a pleasure and an honor for me to give you a welcoming address for your event.

The EAS – the European Association for Music in Schools – is a widespread European network of music teachers, music teacher trainers, students and researchers as well as policy makers intended to foster music education for all young people and to advocate for high quality music education that is accessible to all young people. Our work invites music educators to motivate learners to pursue their own interests and goals with confidence, and to facilitate young people's creativity.

Think global – act local. I am sure you know this saying. This year – in 2021 – the EAS started a new networking activity to support the local – the so-called Regional Events. It is important for the EAS not only to act pan-European, but also to support regional events that carry our values in a special way.

Today, you are part of a birth! The very first event in this new series of EAS Regional Events is the International Symposium of Music Pedagoguges „Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes" with the topic: Multidisciplinary Crossroads: Researches in Music Education. As EAS President, I want to congratulate the Conference team for setting up a marvellous programme that deeply convinced the EAS to make an important contribution to music education in the Balkans and in Europe.

In the name of the EAS, I wish you success and joy in the discussions, new knowledge and, of course, helpful connections for your future work!

Prof. Dr Isolde Malmberg
EAS President



AEC WELCOME ADDRESS

Dear participants of the Seventh International Symposium of Music Pedagogues in Pula,

It is an honor and a pleasure to be allowed to contribute a keynote to this symposium in my dual capacity as Chief Executive of the Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) and as a long-standing teacher and researcher in the field of music education.

The AEC represents more than 250 Higher Music Education Institutions across Europe, and the Academy of Music of the Juraj Dobrila University in Pula is one of them. The AEC has, not least through its ongoing project „Strengthening Music in Society", funded by the European Union from its Creative Europe program, pointed to the broad range and diversity of musical professions and tasks our member institutions' graduates are prepared for.

I am happy to see that this spectrum of professional tasks in the field of music, ranging from stage performance to working with disabled persons, from applied music therapy to historical musicology etc., is well reflected in the program of the International Symposium of Music Pedagogues 2021.

Both personally and on behalf of the AEC, I am glad to be part of it and wish the event every success.

Prof. Dr Stefan Gies
AEC Chief Executive



RNPaM WELCOME ADDRESS

Regional Network Psychology and Music (RNPaM), founded in 2019, was an outcome of the first international *Psychology and Music – Interdisciplinary Encounters* (PAM-IE) conference in Belgrade encouraged and supported by the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM). RNPaM gathers together music psychologists and colleagues from related disciplines in the region of Western Balkans, those that come from academic institutions and practitioners. RNPaM is active in realizations of joint activities, knowledge dissemination, and exchange of experiences and information between regional centers, intending to support, encourage and enhance possibilities of collaboration among colleagues from related disciplines.

Therefore, we are proud to be a part of the Seventh International Symposium of Music Pedagogues organized by the Academy of Music in Pula, Department of Music Pedagogy, where a special session has been created for the music psychology themes related to music education. We are delighted to share and foster the common interdisciplinarity policy and idea to promote research in music psychology and music pedagogy and make it more visible, approachable, and interconnected.

Prof. Dr Blanka Bogunović
Faculty of Music, University of Arts in Belgrade
RNPaM Coordinator and ESCOM Regional Representative



UVODNA RIJEČ UREDNICE

Poštovani i dragi sudionici Simpozija, autori radova, čitatelji,
nakon šest održanih simpozija sedmi se po redu organizira u posebnim okolnostima. Zbog pandemije koja je uzdrmala svijet odlučili smo se na organizaciju u virtualnome okružju. Iako je naša primarna namjera ista: okupljanje stručnjaka iz različitih glazbenih područja s ciljem unaprjeđenja glazbenopedagoške teorije i prakse, ovaj smo se put usmjerili na nekoliko novih segmenata, sagledavajući trenutačno stanje na području glazbene pedagogije i želeći izaći iz okvira i standarda koje simpoziji u svojim temeljima nude. Prvi je novitet da Simpozij, uz stručnjake iz područja glazbene pedagogije, okuplja i stručnjake iz Muzikologije, *Solfeggia*, Psihologije glazbe, Sociologije glazbe, Muzikoterapije i Obrazovnih istraživačkih projekata. Odabir voditelja sesija koje pokrivaju pojedina područja pokazao se izvrsnim te posebnu zahvalnost izražavam upravo kolegama, dr. Ladi Duraković, dr. Valnei Žauhar, dr. Albinci Pesek, dr. Lorraine O Connell, dr. Senadu Kaziću, dr. Peteru Mallu i dr. Andreasu Bernhoferu. Drugi je novitet da je ove godine organizacija uključivala ciljani odabir pozvanih izlagača pa su tako pozive prihvatili, na čemu sam iznimno zahvalna, renomirani sudionici iz Austrije, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Irske, Italije, Mađarske, Njemačke, Poljske, SAD-a, Slovenije, Srbije i Velike Britanije.

Važnost i vrijednost koje Simpozij ima u međunarodnome okružju ogledaju se i u podršci koju je Muzička akademija u Puli dobila od sljedećih međunarodnih udruga – partnera: *Association Européenne des Conservatoires* (AEC) s predstavnikom dr. Stefanom Giesom, ujedno i plenarnim izlagačem Simpozija, *European Association for Music in Schools* (EAS) s predsjednicom dr. Isolde Malmberg, potpredsjednicom dr. Marinom Gall i članom Glavnoga odbora dr. Andreasom Bernhoferom, te *Regionalne mreže Psihologija i glazba* (RNPaM) s koordinatoricom dr. Blankom Bogunović.

Simpozij se ne organizira samo radi njegova održavanja niti samo s isključivom svrhom njegova kontinuiranja. To potvrđuje i činjenica da je pažljiv odabir izlagača koji svojim idejama te znanstvenim i stručnim prinosima utječu na dodatno obrazovanje i usavršavanje studenata i profesora njegov važan pečat, a umjetnički dio programa, npr. koncerti u pauzama, zatim predstavljanje knjiga, diskusije u sesijama i generiranje zaključaka odražavaju njegov multidisciplinarni karakter.

Iako ostaje žal što ovaj put nismo fizički zajedno u Puli, svi na jednome mjestu, da nismo u mogućnosti družiti se i kvalitetno provesti slobodno vrijeme, od 13. do 15. svibnja 2021. godine bit ćemo *online*, u našim domovima ili na radnim mjestima diljem Europe i u SAD-u, dijeliti prostor i vrijeme, biti inspirirani jedni drugima. U tim ćemo trenucima imati još jednu zajedničku poveznicu: Zbornik.

Pred vama je zbornik radova *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7* indeksiran u bazama RILM i EBSCO. Tema je Simpozija, a ujedno i Zbornika, *Multidisciplinarna susretišta: istraživanja glazbenoga odgoja i obrazovanja*. Od ukupno 29 radova osam ih je iz područja Glazbene pedagogije, šest iz Muzikologije, pet iz *Solfeggia*, pet iz Psihologije glazbe, dva iz Sociologije glazbe te tri iz područja Obrazovnih istraživačkih projekata. Radovi su pisani engleskim jezikom (14), zatim hrvatskim (9), bosanskim (3), srpskim (2) i crnogorskim jezikom (1). Ovom prigodom zahvaljujem autorima na intenzivnome radu i kvalitetnim člancima te recenzentima, lektorima i tehničkomu uredniku koji su svojim djelotvornim, brzim i stručnim radom te s velikim razumijevanjem i ljubaznošću doprinijeli tomu da ovo razdoblje prođe i zahtjevan posao bude obavljen na najbolji mogući način.

U sesiji iz glazbene pedagogije propituju se neka od područja glazbene pedagogije čija istraživanja prate potrebe suvremenoga poučavanja. Sesija obuhvaća prikaz motivacijskih aspekata glazbenih natjecanja darovitih učenika osnovnih i srednjih škola (Branka Rotar Pance) i istražuje samoprocjenu kompetencija učitelja na polju glazbenoga stvaralaštva kao kurikulom definirane aktivnosti u crnogorskome i slovenskome obrazovnom sustavu (Jelena Martinović Bogojević). Propituju se iskustva i utjecaj umjetničkoga *online*-obrazovanja te kako se ono odražava na novi kulturni imperativ (Judit Váradi), a pruža se uvid i u istraživanje uporabe IKT-a u obrazovanju i njihovim mogućnostima u okviru instrumentalne glazbene nastave u hrvatskim glazbenim školama u vrijeme pandemije bolesti COVID-19 (Vesna Svalina), dok se preporukama za učenje profesionalnih glazbenika s disleksijom pomaže učiteljima da unaprijede svoj rad (Kent Peter Nelson). Radovi iz ove sesije ukazuju i na trenutni kontekst i buduće promjene u kurikulima i u početnome obrazovanju učitelja glazbe. Usmjeravajući se na glazbu u školi, Gwen Moore piše o pristupu *Musical Futures* koji se primjenjuje u nekim irskim školama, dok Marina Gall izvještava o suradnji učitelja s glazbenim organizacijama koje djeci s invaliditetom pomažu u stvaranju glazbe. Marita Kerin i Lorraine O Connell referiraju o promjeni, ovaj put u kontekstu srednjoškolskoga obrazovanja tijekom aktualne pandemije.

U muzikološkoj sesiji radovi Ivane Tomić Ferić i Katice Burić Ćenan, Lane Šehović Paćuke te Lade Duraković razmatraju dosad slabo istražene pojedinosti povezane s nastavom glazbe u prošlosti Hrvatske te Bosne i Hercegovine, npr. različite oblike individualne i skupne, institucionalne i privatne glazbene nastave te glazbeno obrazovanje žena. Radovi Darje Koter, Jelke Vukobratović te Ire Prodanov, Nataše Crnjanski i Milana Milojkovića opisuju nastavu povijesti glazbe, kao i izazove transfera muzikoloških znanja na visokoškolskim ustanovama u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, konkretno, ulogu muzikoloških predmeta u radu akademija te uključivanje studenata glazbe u suvremene tijekove glazbene industrije i digitalnoga okruženja.

Okvirna je tema sesije *solfeggia* upravo nastava *solfeggia* u okolnostima iznenadnoga i nepredviđenog *lockdowna* tijekom 2020. godine, a cilj je ukazati na neke važne trendove *online*- nastave koji su već uočljivi. Evidentno je da se u posljednjemu desetljeću ubrzano pojavljuju i stalno nadograđuju e-obrazovni materijali razvijani za nastavu glazbe u obliku *online*-priručnika, digitalnih multimedija, pomoćnih aplikacija različitih namjena, učionica u oblaku i dr. Radovi Senada Kazića, Nerme Hodžić-Muladbegović i Seada Begagića, Milene Petrović i Sare Savović, Admira Kusture, Zlate Životić te Senada Kazića i Sabine Vidulin referiraju se na različite aspekte mogućih pozitivnih ili negativnih posljedica *online*-nastave *solfeggia*, kao i na analizu novih digitalnih pristupa, nastavnih alata i materijala te sustava za upravljanje e-učenjem *solfeggia*, a daju i uvid u suvremenu strategiju slušanja glazbe prema spoznajno--emocionalnome pristupu.

Radovi u sesiji o psihologiji glazbe ukazuju na dobrobiti sudjelovanja u suradničkoj edukaciji osmišljenoj unutar teorijskoga okvira društvenoga konstruktivizma za profesionalno usavršavanje vještina učitelja glazbe (Michele Biasutti), na očekivane kompetencije učitelja glazbe u poučavanju učenika glazbenih škola te o njihovoj ulozi u pružanju pedagoške i psihološke potpore tijekom obrazovanja (Anna Antonina Nogaj), kao i na važnost roditeljskih poticaja i logističke podrške za razvoj početne intrinzične motivacije i spremnosti za sviranje glazbenoga instrumenta (Blanka Bogunović). Predstavljaju se rezultati istraživanja koji pokazuju da su studenti glazbe sigurniji u sebe od studentica, pri čemu se niži neuroticizam izdvaja kao značajni prediktor kod obiju grupa studenata, dok se kod studentica povrh toga izdvajaju i viša ekstraverzija i savjesnost (Ana Butković i Ilijana Modrušan). Na moguće implikacije rezultata istraživanja o odnosu navika slušanja glazbe i glazbenim preferencijama u osmišljavanju nastave glazbe u općeobrazovnim srednjim školama ukazuju Nikolina Levak i Valnea Žauhar.

Prilozi u sesiji iz sociologije glazbe raspravljaju o utjecaju postmodernoga mišljenja i djelovanja na glazbeno obrazovanje, s naglaskom na trenutnim pristupima instrumentalnoj pedagogiji (Peter Mall), a Andrea Welte i Corinna Eikmeier predstavljaju projekt *ImproKultur* koji koristi mogućnosti improvizirane glazbe u promicanju kulturalnoga sudjelovanja.

U sesiji o obrazovnim istraživačkim projektima pažnja se posvećuje istraživačkim projektima iz različitih područja glazbenoga obrazovanja: od razine učenika kao sudionika do međunarodnih projekata. Istraživači predstavljaju rezultate istraživanja glazbene kreativnosti (Anna Maria Kalcher), europskoga istraživačkog projekta *Schools@ Concerts: Tuning Up for the Music Experience* (Sabina Vidulin, Andreas Bernhofer, Peter Mall i Gabriela Karin Konkol), dok Christoph Blatzer prikazuje istraživanjem dobivene spoznaje o motoričkim i kognitivnim načinima vježbanja.

Međunarodni simpozij glazbenih pedagoga (SGP) i pripadajuća kolekcija zbornika poklon su svima vama koji promišljate i živite glazbu, odnosno glazbenu pedagogiju. Nesebičan i entuzijastičan tim kolega iz Znanstvenoga i Organizacijskog odbora, kao i autori/izlagači, svoje su znanje, vrijeme i energiju uložili u ovaj događaj i publikaciju. Neka ovo bude naš poklon vama – željnima učenja i usavršavanja. Možda će netko od vas već u sljedećemu izdanju postati naš suradnik!

Srdačno,
Sabina Vidulin

A WORD FROM THE EDITOR

Dear participants of the Symposium, dear authors, dear readers,
After six editions of the Symposium, the seventh is organised under exceptional circumstances. Due to the pandemic that shook the world, we have opted to transition to a virtual environment. Although our primary intention remains the same – gathering experts in various fields of music aimed at improving theory and practice of music pedagogy – this time we are focusing on some new segments, in light of the current situation in the field of music pedagogy, wishing to go beyond the usual symposium framework and standards. The first novelty is that the Symposium, alongside experts in the field of music pedagogy, also gathers experts in musicology, ear training, psychology of music, sociology of music, music therapy and education research projects. The selection of session chairs covering particular areas has proven to be excellent, and I am therefore especially grateful to my colleagues Dr Lada Duraković, Dr Valnea Žauhar, Dr Albinca Pesek, Dr Lorraine O Connell, Dr Senad Kazić, Dr Peter Mall, and Dr Andreas Bernhofer. Another novelty is the participation of invited presenters, the renowned participants from Austria, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Montenegro, Poland, Serbia, Slovenia, the UK, and the USA, who have kindly accepted the invitations, which I deeply appreciate.

The importance and international value of the Symposium are reflected in the support the Academy of Music in Pula received from the following international associations–partners: the European Association of Conservatories (AEC) represented by the Keynote Speaker at the Symposium Dr Stefan Gies, the European Association for Music in Schools (EAS), its President Dr Isolde Malmberg, Vice-President Dr Marina Gall and Board Member Dr Andreas Bernhofer, and the Regional Network of Psychology and Music (RnPaM) and its Coordinator Dr Blanka Bogunović.

The Symposium is neither organised for the sole purpose of being held, nor for the purpose of being continued. This is confirmed by the fact that a careful selection of presenters whose ideas and scientific and professional contributions have an impact on further education and improvement of students and professors remains pivotal. The artistic part of the programme, e.g., concerts during the breaks, book presentations, panel discussions and generating final conclusions reflect its multidisciplinary character.

We are sorry that we will not be physically assembled in Pula and that we will not be able to spend quality free time together. Nevertheless, from 13 to 15 May 2021, we will be online, working from home or office across Europe and the USA, sharing space

and time, inspiring each other. It is at these moments that we will share yet another link: the Proceedings.

In front of you are the Proceedings *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 7* indexed in RILM and EBSCO. The topic of the Symposium and the Proceedings is *Multidisciplinary Crossroads: Researches in Music Education*. Of the total of 29 papers, eight are in the field of music pedagogy, six in musicology, five in ear training, five in psychology of music, two in sociology of music, and three in the field of educational research projects. The papers are written in English (14), Croatian (9), Bosnian (3), Serbian (2), and Montenegrin (1). I would like to take the opportunity to thank the authors for their hard work and high-quality articles, the reviewers, the proofreaders and the technical editor whose efficient, swift and expert work, understanding and kindness made it possible for this period of time to run smoothly, completing this demanding work in the best possible way.

The papers in the session Music Pedagogy deal with various fields of music pedagogy whose research follows the needs of contemporary teaching. They provide an overview of motivational aspects of music competitions for gifted primary and secondary school students (Branka Rotar Pance) and explore the self-assessment of teacher competencies in the field of music as a curriculum-defined activity in the Montenegrin and Slovenian education systems (Jelena Martinović Bogojević). The experiences and impact of online art education and how it manifests itself in the new cultural imperative are tackled (Judit Váradi). They also provide insight into the research of the use of ICT in education and its possibilities in instrumental music teaching in Croatian music schools during the COVID-19 pandemic (Vesna Svalina), while recommendations for teaching professional musicians with dyslexia help teachers improve their work (Kent Peter Nelson). The papers in the session Music Pedagogy report on the present contexts and future changes within school music curricula and initial teacher education. Focusing on music in school, Gwen Moore reports on the adoption of Musical Futures in some Irish classrooms, while Marina Gall reports on an action research project with preservice teachers working in collaboration with music organisations which facilitate music-making with young disabled people. Marita Kerin and Lorraine O Connell also report on 'change', this time in the context of secondary music teacher school placement during the current pandemic.

In the musicological session, works written by Ivana Tomić Ferić and Katica Burić Ćenan, Lana Šehović Paćuka, Lada Duraković deal with the past teaching of music in Croatia and Bosnia and Herzegovina through various forms of individual and group, institutional and private music teaching and music education of women. The papers written by Darja Koter, Jelka Vukobratović, Ira Prodanov, Nataša Crnjanski and Milan Milojković deal with the teaching of music history and the challenges of musicological

knowledge transfer at higher education institutions in Slovenia, Croatia and Serbia, e.g., the role of musicology subjects at music academies, the involvement of music students in contemporary trends in the music industry, management and digital environment in music.

The theme of the Ear Training session is the teaching of ear training in the circumstances of a sudden and unforeseen lockdown during 2020, aiming to point out some significant trends in online teaching that are already noticeable. Over the past decade, e-learning materials developed for music teaching in the form of online manuals, digital multimedia, auxiliary applications for various purposes, cloud classrooms, etc., have evidently been rapidly appearing, constantly upgraded. The papers written by Senad Kazić, Nerma Hodžić-Mulabegović and Sead Begagić, Milena Petrović and Sara Savović, Zlata Životić, Admir Kustura, Senad Kazić and Sabina Vidulin refer to various aspects of possible positive or negative consequences of online ear training teaching, as well as analysis of new digital approaches, teaching tools and materials, and ear training e-learning management systems, while one paper points out the possibilities of cognitive-emotional listening to music.

The contributors in the session Sociology of Music discuss the influence of postmodern thinking and action on music education and reflect on current approaches to instrumental pedagogy (Peter Mall), while Andrea Welte and Corrina Eikmeier present the *ImproKultur* project that uses the possibilities of improvised music to promote cultural participation.

The papers in the session Psychology of Music are dedicated to the benefits of participating in a collaborative blended course designed within a socio-constructivist theoretical framework on improving music teachers' professional skills (Michele Biasutti). The expected competencies of music teachers teaching music school students and their role in providing students with psychological and pedagogical assistance is discussed (Anna Antonina Nogaj), as well as the crucial importance of adequate parental incentives and logistic support in developing initial intrinsic motivation and readiness to play a musical instrument (Blanka Bogunović). The results of the study that show self-confidence to be higher in male than in female music students, where lower neuroticism was identified as a significant predictor of self-confidence in both groups of students, and extraversion and conscientiousness as additional predictors only in females, is presented (Ana Butković and Ilijana Modrušan). Finally, possible implications of the relationships between music listening habits and musical preferences in designing music teaching in secondary education is discussed (Nikolina Levak and Valnea Žauhar).

The papers in the session Educational Research Projects point out the results of some projects in the field of musical creativity research (Anna-Maria Kalcher) and include the outcomes of the European research project *Schools@Concerts: Tuning Up for*

the Music Experience (Sabina Vidulin, Peter Mall, Andreas Bernhofer & Gabriela Karin Konkol), while Christoph Blatzer presents the results of motor versus cognitive practice modes.

The International Symposium of Music Pedagogues (SGP) and the accompanying collection of proceedings are our gift to all of you reflecting on music, living music and music pedagogy. The selfless and enthusiastic members of the Scientific and Organizing Committee and the authors/presenters invested their knowledge, time and energy into this event and this publication. Let this be our bonus to those of you eager to learn and improve. Perhaps some of you will become collaborators in our next edition!

Yours sincerely,
Sabina Vidulin

GLAZBENA PEDAGOGIJA



MUSIC PEDAGOGY

Dr **Kent Nelson**, Independent Researcher
Salt Lake City, Utah
United States of America

A CASE STUDY OF LEARNING STRATEGIES AND RECOMMENDATIONS OF A PROFESSIONAL MUSICIAN WITH DYSLEXIA

Original scientific paper
UDK <37.012:616.89-008.434.5>:78.071.1>(047.53)

Abstract

Persons with dyslexia exhibit diverse traits that may include difficulties with motor skills, legible handwriting, correct spelling, poor short-term memory, and reading text (Rief & Stern, 2010). While no person with dyslexia has all the associated traits of dyslexia, trained personnel can make a proper diagnosis. Individuals with dyslexia may also have challenges learning music. Challenges may include difficulty with music reading, phonemic awareness, rhythm, writing music assignments, memory, and motor sequencing (Ganschow, Lloyd-Jones, & Miles, 1994). The purpose of this case study was to research the insights of a professional musician with dyslexia. Stanley (pseudonym) was interviewed as he reflected on his life experiences in learning music. The answers to the following research questions were sought: (a) What are the perceived abilities and challenges that the participant believed to have developed in music because of dyslexia? (b) What strategies did the participant use to overcome the challenges associated with dyslexia? (c) What recommendations did the participant have for adults in order to assist students with dyslexia who are enrolled in school music programs?

Keywords: dyslexia, reading disabilities, special education, specific learning disabilities

INTRODUCTION

Growing up on a dairy farm in the western part of the United States, Stanley (a pseudonym) may appear as an unlikely prospect to achieve the musical and educational accomplishments he did later in life. As a young boy, Stanley earned money on the family dairy farm scrubbing milk cases. As he got older, he pasteurized and homogenized the milk and eventually became a delivery person for the dairy. Despite Stanley's hard work, his parents were not always impressed with the way he chose to spend the money he earned. The first thing Stanley would do with his money was go to the store and buy records featuring jazz greats such as Oscar Peterson or Count Basie. His father asked, „Why are you wasting your money on that?" Stanley replied to his father on how he would suggest he spend his money. Being from a rural part of the United States, his father answered, „How about a shotgun?" for hunting. Stanley had little interest in hunting, or even spending a life in the dairy business.

To what extent Stanley succeeded on the family dairy farm may be open to question, however, regarding his experiences in school, there was little doubt. Stanley was often sent to the principal's office to be disciplined for reasons he could not comprehend. The underlying reason was clear, although not understood at the time by his teachers, parents, or Stanley himself. Stanley could not read and therefore could not do the schoolwork because of his dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder.

Dyslexia is an „alternative term" to a specific learning disability usually associated with difficulties learning to read (American Psychiatric Association [APA], 2013). Dyslexia is a disorder that fits a dimensional model as opposed to a categorical model. Like the physical conditions of obesity, high blood pressure, or diabetes, dyslexia is on a sliding scale. Dyslexia may be suspected in students if their academic and test scores are lower than expected considering their age, proficiency of language, educational opportunities, and intelligence. Dyslexia has been linked to genetics; if a parent has dyslexia, a child has a four to eight times greater risk of having the learning disorder (Shaywitz, 2005). Although dyslexia cases are believed to occur worldwide in approximately the same percentages, it is less likely to be manifested in logographic reading (e.g. Chinese, Japanese) (Smythe & Everatt, 2000).

In the United States, the frequency of dyslexia in the school age population may be estimated by the number of students receiving special education. Special education for specific learning disorders between the ages of 3 to 21 was 4.8% in schools according to the U.S. Department of Education (2011). Of that, an estimated 80% were in special education for difficulties with reading. This equated to nearly 2 million school age children with dyslexia in the U.S. (Shaywitz, 2005). The percentage of children with dyslexia is likely higher because of strengths in other areas. A child with dyslexia may

have a very high IQ yet read in the average area of test scores, raising no concerns. Further, a child with dyslexia may have excellent masking skills or compensating strategies (Chinn, 2004; West, 1997). Shaywitz proposed that for reasons such as these students with dyslexia have often been underdiagnosed in our schools. The odds therefore are excellent that there will be students with dyslexia in the music classrooms.

The likelihood of having students with dyslexia in classrooms is pertinent to music teachers. In the U.S., with the passage of the 1975 law referred to as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), profound changes have been undertaken by educators. This law granted individuals with disabilities certain principles (or rights), including individuals with dyslexia. Of the six principles in the law, Colwell (2002) believed three had the most impact on music instructions: a free and appropriate education, an individualized education program, and mainstreaming in the least restrictive environment (U.S. Department of Justice, 2008). With the passage of the IDEA legislation, many articles have been published regarding teaching music to students with disabilities (e.g., Atterbury, 1983; Colwell, 2002; Vance, 2004). Therefore, in the United States, if a student with dyslexia has difficulty reading music yet desires to be in a music ensemble with his or her peers, that student will need to be accommodated and instruction modified if necessary. The exception being „unless this education is not effective even with the use of supplemental aids and services" (U.S. Department of Justice, 2008).

In addition to the academic difficulties a student with dyslexia may encounter at school, emotionally the student may endure isolation and lower self-esteem because of his/her learning disability (Humphrey & Mullins, 2002). Higher stress levels have been encountered among students with dyslexia because of school (Chinn, 2004; Scott, 2004). Truancy because of the above factors has also been a concern (Scott, 2004). Problems in family life have been noted in many individuals with dyslexia because of failures at school. Participation and success in a music ensemble may do much to mitigate some of the emotional problems students with dyslexia may encounter at school and in society.

Many children with dyslexia will have difficulty learning music. This can be especially problematic if music notation is the principal method to teach ensemble classes. Greater difficulty reading music for children with dyslexia than children without dyslexia has been established by Jaarsma, Ruijssenaar, & Van den Broeck (1998), the most common mistakes being confusion in copying note heads to the proper space or line. Summarily, students with dyslexia may have difficulties reading notation, performing rhythmically, memorizing, processing information speedily, reading or singing in a foreign language, and distinguishing left from right (Ganschow, Lloyd-Jones, & Miles, 1994). Again, no students with dyslexia will exhibit all these difficulties while learning music. With diligence and ingenuity by an insightful teacher, along with perseverance and a determined student, a successful and rewarding experience may still be attained.

PURPOSE STATEMENT AND RESEARCH QUESTIONS

The purpose of this case study was to examine the perceptions of a professional musician with dyslexia as the participant reflected on his experiences learning music.

Research Question 1: What are the perceived abilities and challenges that the participant believed to have developed in music because of dyslexia?

Research Question 2: What strategies did the participant use to overcome the challenges associated with dyslexia?

Research Question 3: What recommendations did the participant have for adults in order to assist students with dyslexia who are enrolled in school music programs?

METHOD

A case study using open-ended interview questions was conducted to address the three research questions. The interviews were conducted based on the techniques described by Seidman (2006). The recommended three interviews were each one hour in length and done at the home of the participant. The first interview was conducted with the purpose of getting the participant comfortable talking about family, friends, and where they were raised to establish background information. In the second interview, the participant spoke of school and his dealings with dyslexia academically. The third interview focused on music and dyslexia. It was in this third session that the participant made suggestions on helping students with dyslexia based on his own experiences. All three interviews were recorded and transcribed. The interviews were then edited for „clarity, completeness, and conciseness" (Atkinson, 1998, p. 55) and member checked for accuracy. The interviews were concluded as being consistent and trustworthy in content (Seidman, 2006). The transcriptions were then grouped, coded, and analyzed for pertinent and related content.

PARTICIPANT

At the time of the interviews, Stanley was 61 years old, married, and the father of two children. He was living in a state in the western part of the United States in a medium-sized city. Stanley was employed as a professor of tuba, euphonium, and jazz studies at the university in the city he resided when interviewed. In addition to performing tuba and euphonium, Stanley was active as a freelance jazz pianist. Stanley received his bachelor's, and PhD in music education. His master's degree was in tuba performance.

Stanley was a useful, unique, and compelling participant because of his rural upbringing, his public school and university teaching experience, his own strategies as a performer overcoming his learning disability, and his experiences weaving through college and post graduate studies as a music student with dyslexia.

K-12 EDUCATION

Stanley's experiences in elementary school were not unusual for a student with dyslexia. When attempting to read in front of the class, Stanley stated, „... it was really frustrating and embarrassing. I did feel like there was something wrong with me and I wasn't as smart as the other students." Not receiving much help from parents or siblings at home, Stanley felt „I was just hung out to dry in elementary school." Every year Stanley worried he would not be advanced to the next grade level. With his mother's insistent pleading, she overrode any teachers' suggestion to hold him back a year. As Stanley recalled, „She did it because she didn't want the family shame of having a kid stupid enough to be held back a grade." So, Stanley made it through elementary school to junior high with his classmates.

In junior high school, Stanley began to achieve some successes. As he reminisced,

> In eighth grade, I had a speech teacher who recognized that I could stand up in front of a class and be funny and present myself well. I remember demonstrating my instrument for the class and she was impressed. This teacher was in charge of the Christmas play, so she asked me to take the lead role of the snowman, which was about the most frightening thing to do because I had to remember the lines. I got to sing in front of everybody. I was not a popular kid; I was under the radar screen who didn't fit in with the popular students at all. But there were popular girls in this play whom I got to know and who ended up liking me. That experience was kind of fun and gave me a little boost.

MUSIC IN SECONDARY SCHOOL

It was at the summer music camp sponsored by the junior high teacher between elementary and junior high school where Stanley made his first attempt at learning to play a band instrument. It soon became apparent to Stanley that he could not keep up with the rest of the group because he could not read the music. He dropped out of the camp, only to try again when regular classes began.

> When school started the next fall, I rejoined the band and I was just a kid lost in the back of this huge beginning band. Most of the other kids had played all summer. It was about half a year before my band teacher noticed what I was doing. We had a Christmas program and some older kids played something in a small ensemble. I figured out how to play it. [The music teacher] called me in and said, „You're not playing the part you're supposed to be playing. What are you doing?" I said, „Well, I kind of like these parts." And he said, „You don't know how to read music, do you?" I said, „No." That was when he suggested that I take some private lessons from him.

The private music lessons did not go especially well. In a heart-wrenching scene surely having occurred many times before and since when teaching students with dyslexia, the following episode took place as remembered by Stanley. During about the fourth lesson, and after struggling in the band method book because he could not read the music, his band and private teacher got exasperated with Stanley. His teacher said

> „Come on [Stanley], that's the first note you ever learned!" It really kind of hurt me to have him impatient with me. I remember exactly what I said, „Well, if I had any less brains, I'd be a vegetable." He said, „No, you're wrong about that. I've heard you and you can play all these songs by ear. You have a great sound and you are very musical. You're just having trouble reading music; that's your only problem. You're very bright and you've got a great future in music." This was the very first time a teacher had actually told me that I had any aptitude whatsoever for anything.

After this episode, Stanley's teacher began assigning a jazz tune in the private lessons, a different one each week. Stanley was playing a baritone horn or euphonium during this time. Nobody had told him it was not a jazz instrument. It was not long before Stanley's private teacher asked him to sit in with his dance combo. As Stanley prepared to go to high school, his junior high teacher accepted the newly opened position. Therefore, Stanley had his private teacher as his school band teacher for six years.

Stanley learned to read music better as his private teacher would play along (on trumpet). After getting the melody in his head, Stanley would go home and figure out the patterns of notes on the page. As Stanley's proficiency increased, he was invited to enlist in summer honor bands at a university near his hometown. He used a similar tactic there of quietly attempting to play while intently listening to others sight read the music. After learning his part by ear and with the notation, Stanley would comfortably perform on his instrument.

UNDERGRADUATE YEARS

After high school Stanley was offered a music scholarship to the local university where he had attended summer music camps. The band director at the university came to know Stanley and his playing. Unfortunately, Stanley did not do well on the standardized tests given to enter college. He had difficulty reading the tests. Stanley would do his best, then just randomly fill in the blanks. A university counselor requested a meeting with Stanley. At the meeting with Stanley, the counselor stated

> „Based on your test scores you really aren't cut out for college. You should consider going into some kind of trade." I said, „Well, you know I'm a musician and I got a scholarship." [the counselor] said, „That's good but you should not set too high of expectations for yourself. Just know you have to take these remedial classes: remedial English, remedial math, and a study skills class. Those are the only classes you can take the first semester." I said, „Well, okay." It was really distressing to have somebody tell me that, because the main source of my self-esteem was music.

When learning of the only classes Stanley would be able to take his first semester, the university band director intervened, and Stanley was able to also enroll in band, music theory, and private music classes. The remedial classes were difficult for Stanley, but he passed. Stanley was not a great student, but did learn to settle down and study. He had a good social life on campus and formed a dance band earning extra money. Stanley recalled having good undergraduate experiences at the university.

UNIVERSITY AND PUBLIC SCHOOL TEACHING

The year after Stanley graduated, the university's jazz professor took a year's sabbatical and Stanley was asked to fill the void. He taught the jazz band and a theory class. He also began and finished his master's degree in tuba performance at the same university. As Stanley recalled, „I bluffed my way through my master's degree. I did write a recital report, but as I go back and read it now, the music secretary at the university corrected and wrote most of it."

After his year teaching at the university, Stanley accepted band director jobs at three different high schools over the next seven years, each larger than the last. His results were mixed, and Stanley had had enough. He was burned out. He decided to move to a larger city in the west with a major orchestra, teach private lessons, and freelance as a musician on tuba and jazz piano.

Stanley was eventually invited to teach tuba lessons one day a week at a major university within driving distance of his home. The next year the university's second jazz band was added to his schedule along with a Dixieland band, a theory class, and he formed a faculty brass quintet. As Stanley stated, „My goal was to become indispensable." He was placed on a year-to-year contract and told if he wanted to advance, he needed to obtain his doctorate. This was something he had started years earlier, but marriage and work had been an interruption.

DOCTORAL PROGRAM

Stanley enrolled in a university for his doctorate. That was when his learning disability really caught up with him.

> I was in the doctoral program at the [name of university] and I was having a hard time keeping up with all of the required reading. My wife, who is a school teacher, suggested I get tested at the university for a learning disability. I wasn't convinced I should, thinking maybe I just was not up mentally where I should be. But I went and got tested and discovered I was dyslexic. The way they tested, I took a verbal and a written IQ test. In the verbal I was in the gifted range, the written, well that is where the problem was. The university gave me special accommodations such as I could have people read tests to me. The most helpful part was when I took my three qualifying exams. Each one was supposed to last half a day, so two days to finish them. Through the learning disability advocate, I was allowed to have all day for each test, or three days to complete them.

After being admitted to the doctoral program and with accommodations, Stanley was hoping his problems were behind him. That was not to be the case as Stanley related,

> My dissertation committee was not helpful. They were my nemesis; the dragons I needed to slay on my mythical journey. The head of my committee never really understood my dyslexia. Although he never said it, he thought I was lazy. He told me, „You've got to take statistics." By the time I was in my second week of statistics, I was so lost, I didn't know where to turn; it was just completely beyond me. I couldn't go any further so I dropped the class. The next year, I tried again, and then the summer after and I got to about the same spot every time. There was just no way I could do it.

Stanley had the good sense to go talk to somebody at the university's disabled student center. A person at the center wrote a memo to the chairman of Stanley's dissertation committee explaining the situation. A psychology education professor on his dissertation committee became Stanley's advocate. A plan was devised; Stanley would audit the classes he was having trouble with, but receive no credit. The university provided a private tutor for Stanley who met weekly with him to explain the terms and formulas of the statistic class. Stanley believed if not for that professor acting as his advocate, he would not have been able to complete his doctorate. Stanley did say,

> The school did me a great service in terms of making me do it instead of just blowing it off. The one thing that came out of my graduate studies was intellectual curiosity. I could take classes that really interested me and I could actually start to read text books. I attended all the lectures – I never blew off classes – and I learned how to study. I did what I had to do to get through the classes.

IMPACT ON LEARNING AND TEACHING

School was one thing, being a professional musician with dyslexia produced its own challenges.

> Dyslexia has impacted me professionally and been very limiting in terms of my career because there are certain things I don't do well in the music world that people expect me to. For instance, when I'm playing a wedding on the piano and the mother of the bride says her cousin is going to sing and hands me the sheet music asking if I can accompany her, I say, „No, I'm sorry I can't do that." She would counter, „How much more money do you need?" I reply, „No, it's not that." She pleads, „But you've been playing all night." I can only say, „No, you don't understand, I play by ear and I don't read music very well."

Besides performing jazz piano at events such as weddings, Stanley received invitations to perform professional engagements as a tubist. The major symphony orchestra in the city would regularly call when a substitute was needed. On one such occasion, an internationally recognized composer/conductor was the guest of the orchestra. Stanley prepared as he always did to compensate for his dyslexia by getting the music well in advance from the orchestra's librarian, listening to recordings, and practicing the part. Then the unexpected happened.

> This time I showed up for the first rehearsal and there was something else on the music stand than what I had practiced, Hindemith's *Music for Strings and Brass* [Op.50]. It is a very challenging tuba part and I wasn't familiar with the piece at all. I knew I was in trouble. We started the rehearsal and I just couldn't play it, I couldn't do the counting right. The conductor started and stopped a few times and then put his baton down and said, „Well, we'll have to play something else, your tuba player can't play this." It was very humiliating.

The orchestra members came up to Stanley during the break and expressed their support, but the damage was done.

Therefore, reading music was the main difficulty Stanley had with music because of his dyslexia. Stanley remembered as a student,

> ... with my learning style, if a teacher pointed to a certain measure and said, „Why don't you start here?" I couldn't just start there. I had to know where it was in the phrase musically so I could go back and figure where the phrase started – where the starting point was in the sequence of the piece – in order for me to jump in and start.

Stanley claimed he was a better music reader now than when he was younger, but he never perceived himself as a good sight reader.

As a music professor, Stanley was very thankful for the introduction of computers. He recalled taking forever to get a memo out before the introduction of computers in the workplace. His spelling would be incorrect, the handwriting poor, and the sentences not lining up on the page. These problems had a profound effect on Stanley's self-esteem and ego.

> I always felt like I was an impostor, like I didn't deserve to be doing the things I was doing because I wasn't capable of representing myself with my writing. I thought part of my job was to pull the wool over people's eyes and maintain this false image of who I really was. I used to commute to [the university] with a psychology graduate student and she had a name for it, the „impostor syndrome."

As an older adult and being a professor in front of classrooms of university students, Stanley learned to be more comfortable with his dyslexia. When first learning of his disability, he felt like „damaged goods." Stanley perceived he was embarrassing himself with mixing up the Roman numerals of the chords and at times not being very organized in front of the class. Stanley concluded,

> I decided that I would tell my students that I had a learning disability and that if I'm not making any sense when I'm writing symbols on the board, it is okay to raise your hand and correct me. I'm okay with that. In a course syllabus, there is a section discussing the rights of students with disabilities. I tell my students, „Now pay close attention: I'm one of these guys and I got tested and found out that I had a learning problem. Accommodations really helped me." That's when and how I broach the subject with my students.

IMPORTANCE OF KNOWING

Stanley wished he would have been diagnosed and learned of his dyslexia earlier. As Stanley reflected about his past, had he known of his potential, he would have gone elsewhere for his undergraduate degree. He would have studied with better teachers and set his goals higher.

> In the culture of a working-class family, if you went to college, you got your degree and got a job. You didn't go to graduate school and you didn't follow a dream of artistic excellence. I didn't realize I was quite an anomaly at the time. I thought I was pretty good at music and below average in everything else. That mindset carried over into later problems concerning self-esteem. Developing my musical ability helped me develop the confidence I needed to do other things. Had I not had musical ability, I would have just given up and drove a milk truck for my dad after high school. Music has introduced me to so many interesting concepts in philosophy and politics, all from interacting with people in the music world.

TEACHING AND LEARNING STRATEGIES

Stanley said he has been fortunate to have taught piano to a few students with dyslexia. If they had an interest in jazz, he would teach them classical pieces using jazz techniques. For example, the students would be taught the melody by ear, and then slash chord symbols added to the notation for the left hand so the correct inversion was played. The music performed would sound the same as the printed four-part harmony.

In the past, Stanley would not even attempt to play complex music on the tuba. The strategy he later developed would be to „deconstruct the music."

> I teach my students to mentally turn the notes into flashcards, completely eliminate the rhythm, the tempo, the articulation, and just get the notes of a phrase in a sequence and with an equal count on every note just like a digital pattern. Then I put it with the fingers. You can take one note at a time and get them under your fingers and then gradually add the rhythm to it; then you don't have to think about what your fingers are going to do. Gradually add the articulation and the tempo, one phrase at a time. By getting the pattern under your fingers and embouchure first, you are overriding the disability. In essence, you break the piece down to its absolute smallest component. It is a process of deconstructing and reconstructing.

Another strategy Stanley used was to get as many recordings of a piece as he could, then sing along with the recording. He would learn the piece by „transcribing" as a jazz musician would, aurally. It would not matter whether the piece was classical or jazz.

Stanley expressed the importance of a music teacher being able to identify the students who have learning disabilities even in a large class. He felt fortunate that his junior/high school and private music teacher was able to see something was wrong and take steps to help overcome Stanley's difficulties. Stanley emphasized, „A dyslexia student requires a private tutor."

ACCEPTANCE

Despite having experienced a learning disability, Stanley needed to be reminded as a professor of what it was like to be a student with difficulty learning. During a private lesson, Stanley asked the student to play an A minor chord. Stanley was sure the student knew how to play that chord, but the student could not perform the simple task. Stanley got a little impatient with the student figuring she had not practiced. Later in the day the student came to speak with Stanley,

> I was busy, but reluctantly agreed. She had talked to her mother and her mother told her that she needed to contact me as soon as possible to let me know that she has a learning disability and it's called an „auditory processing disorder." It isn't dyslexia, as she reads just fine and her visual perception is good. She hears things but doesn't process them. So when I'd say, „Play an A minor chord," she doesn't instantly recall it as we do. I said, „Of course, that's exactly the problem. When I give you instructions, I'm going to give you plenty of time to respond to them, and we'll just change the pace of the lessons and it will be just fine."

There were a couple of points that Stanley wanted to convey in the interview at this time: a person with a learning disability needs to acknowledge within him or herself that this is the way he or she is going to learn and come to accept that fact and; a teacher attempting to assist a student with a learning disability needs to be informed so teaching can be modified.

ADVOCATES

Stanley emphasized that parents need to find people that can be advocates for their children at school. In older grades, the child should be taught how to find that special teacher or councilor that can advocate for him or her.

GIFT OF DYSLEXIA

If Stanley had a „gift" or special talent because of his dyslexia, Stanley believed it was the ability to think and improvise.

> My dyslexia turned me into an improviser. I started out being an improviser as a strategy for survival in a junior high band class when I couldn't read the music. I had to play by ear and figure things out on my own. When I started playing jazz, I was actually rewarded for improvising and that was a positive thing. I'd rather be a jazz musician than any kind of musician and I'm glad it turned out that way. In that sense, my learning disability turned out to be a benefit.

The ability to improvise in music also carried over into Stanley's academic life.

> I believe dyslexia also gave me the capability to stand up in front of a class and lecture or lead a discussion with no notes. In fact, I found sometimes the more I tried to prepare to teach a class, the worse it went. I organize my materials very loosely and then just wing it. At [the university] you're supposed to put together portfolios with lesson plans in order to go through the review for advancement and tenure. I just had to create those for show. My portfolios didn't have much to do with what I actually did. I have been criticized for being disorganized on student evaluations, but at the same time, I get really high marks on other things. I can think on my feet and take care of business. I feel competent. So, I think that's a gift.

Because of his dyslexia and not being able to glean information as well as other students from the printed page, Stanley learned to be alert and listen well. Further, he thought he was more capable than others at looking at all sides of a situation. Stanley stated,

> I can look at both sides of an issue. I had this capability very, very early. It was in my educational psychology class that I found out it is what Piaget called „formal operations." Not everybody reaches an advance level of reasoning. Some people never leave „concrete operations," where they see things the way they are and not how they can be.

Stanley perceived that because of his dyslexia, he had more empathy for students with learning disabilities or other difficulties adjusting. These students included those from small towns like where he was raised or other students just struggling to fit into the university scene. Stanley became the informal advocate for these students in the university music department when issues were raised by other faculty members about their academic performance.

FINDINGS

RESEARCH QUESTION 1: STRENGTHS AND WEAKNESSES

Stanley perceived his ability to improvise was perhaps enhanced by his dyslexia. This led to Stanley's gravitation toward the jazz genre. Another strength that should not be overlooked was the underlying theme of empathy in Stanley's story for other people struggling with learning disabilities. Increased empathy in individuals with dyslexia has been noted in books on dyslexia (e.g., Edwards, 1994; Rief & Stern, 2010; Shaywitz, 2005). While there has been little empirical evidence to support the following claim, authors such as Rief and Stern (2010, p. 25) have stated a number of people with dyslexia have traits that may include being persistent, innovative, imaginative, resourceful, and „out of the box" thinkers. These traits surely could be applied to Stanley.

Much of this research study has focused on the weakness of Stanley's difficulty learning to read music. It should be remembered that not all students with dyslexia will have problems with notation. Mentioned earlier in this article, logographic text is less difficult to read for some with dyslexia. Music notation may fall under a similar category as logographic text. Another reason some people with dyslexia have or have not difficulty reading music may be genetics. Hermann (1959, p. 83) referred to a colleague

with dyslexia who struggled with text but not notation. However, this colleague had two sons who had no trouble with text but were „note-blind." This is an interesting concept of how dyslexia is manifested in different individuals and is an area worthy of additional research.

RESEARCH QUESTION 2: STRATEGIES AND COPING SKILLS FOR LEARNING, PERFORMING, AND TEACHING MUSIC

Stanley recommended a multisensory approach to learning music through listening and kinetics. Multisensory teaching and learning has been advocated for students with dyslexia for many years. Hinshelwood (1917) suggested that the best method for instruction should include the other senses beside sight. Gillingham and Stillman (1946) attempted to include all the senses when teaching students with dyslexia to read text. Using a multisensory approach when teaching students with dyslexia to read has been shown to be effective (Mihandoost, Elias, Nor, & Malmud, 2011).

There is no research on the use of recordings as an aid to learning to read music, although there has been published literature. Atterbury (1990) proposed that when learning notation, if a „single input" is not sufficiently working for a student with dyslexia, it is the responsibility of the teacher to find alternative methods to introduce the material. Pertz (2005) recommended playing recordings while students follow along with the printed page when teaching students with dyslexia notation. The Suzuki method to learning music advocated an approach initially without the students reading notation, but learning aurally with recordings (Macmillian, 2008). The paradox is many students with dyslexia have a deficit processing aural inputs including phonemes, rhythm, and pitch (Atterbury, 1983; Besson, Schon, Moreno, Santos, & Magne, 2007; Douglas & Willatts, 1994; Forgeard et al., 2008; Karma, 2003; Overy, 2000). These research studies were done on younger students and were a predictor of later difficulties learning to read text. A predictor of older children to learn and excel in music despite exhibiting a deficit in aural processing skills was not known.

Another multisensory strategy Stanley personally used and has taught his students was a kinetic approach. When learning complex music and difficult technical passages, Stanley would break the music down and perform the fingering without rhythm or phrasing, gradually adding these elements later. A teaching and learning strategy involving isolating small components of music may be compared to breaking down words into phonemes and then syllables. Reviews of the effectiveness of children with dyslexia learning to read using this approach (phonics) has been well researched (Besson et al. 2007; Mihandoost, Elias, Nor, & Malmud, 2011; Morrow & Tracey, 1997)

and is standard practice (Gillingham & Stillman, 1946; Hinshelwood, 1917; Shaywitz, 2005).

Stanley proposed that because of his dyslexia, he became an improviser in life as well as music. Little research or articles have been written concerning the use of alternate music genres for students with dyslexia. Despite this, it is known that jazz legend Dave Brubeck claimed to have dyslexia (Spencer, 2012) as did jazz trombonist Phil Wilson (Kelsey, 2021). Pertz (2005, p. 70) broached the subject of non-music readers,

> Many guitarists play by ear. If your pupil has a reasonable sense of rhythm and can learn by listening to you following your fingers, then there is no reason to teach him or her to read [music]. Especially if reading is causing insurmountable problems.

Popular and jazz music instruction should be considered for a student with dyslexia if the student shows an interest in these genres.

RESEARCH QUESTION 3: RECOMMENDATIONS FOR ADULTS ASSISTING STUDENTS WITH DYSLEXIA

Stanley suffered greatly with low self-esteem because of his learning disability. People with dyslexia suffering from low self-esteem has been documented (Chinn, 2004; Frank, 2004; Scott, 2004; Shaywitz, 2005). For Stanley, music was most often a positive experience and contributed greatly to his feeling of self-worth. To have removed Stanley from a music class for remediation in other subjects may have had counter-productive affects in his later life. This was a point emphasized by early dyslexia advocates Gillingham and Stillman (1946). They warned that to take away an activity in which a student with dyslexia is achieving a level of success may hinder that person's ability to form a positive self-concept. Too often students are still removed from electives to remediate in core classes, a practice that may be harmful in many cases.

Stanley was fortunate to have had a private music teacher beginning in junior high school. The use of private tutors and small group instruction has been practiced in special education classes for many years. Students with learning disabilities in music should be given the same advantages. In choosing a private music teacher for a child with dyslexia, the parents should seek a teacher that has a positive attitude, be willing to adjust the pace of lessons, and include students' strong areas while also addressing the problem areas. As Shaywitz (2005, p. 172) espoused, „Far too often the focus is only on the weaknesses, and the child's strong capabilities (and potential) are overlooked." Further, Shaywitz encouraged teachers to let the strengths define the child. Stanley

had such a teacher in secondary school who encouraged him in his interest of jazz and improvisation while also addressing his music reading deficits.

Stanley recommended disclosing any learning disabilities to the private teacher. Scott (2004) encouraged disclosure of one's dyslexia only if the learning disability may hinder certain tasks that may be required. Private music lessons that require reading notation would certainly fall under that category.

The usefulness of having an advocate was promoted by Stanley. It proved vital in his secondary schooling and his university studies. Because of his experiences as a student, Stanley felt he became an advocate for many such students at his university. Frank (2004, p. 153) concurred with Stanley, „Help your child broaden his support base each day. Neighbors, storekeepers, school secretaries, nurses, tutors, coaches, librarians – any person your child encounters can potentially become a support-team member." Stanley would concur that music teachers should be included in that group.

CONCLUSION

This case study was conducted as part of a larger research study (Nelson & Hourigan, 2016). While this current article related to one person's life with dyslexia, the contents agreed with the findings in the larger study. Although the traits of dyslexia vary greatly between individuals, a watchful teacher, parent, or other adult can do much to assist a child with this learning disability achieve and excel in music and life.

REFERENCES

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview* (Vol. 44). Thousand Oaks, CA: Sage.

Atterbury, B. W. (1983). A comparison of rhythm pattern perception and performance in normal and learning-disabled readers, age seven and eight. *Journal of Research in Music Education, 31*, 259–270.

Atterbury, B. W. (1990). *Mainstreaming Exceptional Learners in Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Besson, M., Schon, D., Moreno, S., Santos, A., & Magne, C. (2007). Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language. *Restorative Neurology and Neuroscience, 25*, 399–410.

Chinn, S. (2004). Stress factors and adolescence. In T. R. Miles (Ed.), *Dyslexia and Stress* (2nd ed., pp. 3–19). London, England: Whurr.

Colwell, C. M. (2002). Learning disabilities in the music classroom: Implications for the music educator. *Update: Applications of Research in Music Education, 21*(2), 9–16. DOI: 10.1177/87551233020210020401

Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literary skills. *Journal of Research in Reading, 17*(2), 99–107. DOI: 10.1111/j.1467-9817.1994.tb00057.x

Edwards, J. (1994). *The Scars of Dyslexia: Eight Case Studies in Emotional Reactions.* New York, NY: Cassell.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., & Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception, 25*(4), 383–390. DOI: 10.1525/mp.2008.25.4.383

Frank, R. (2004). *The Secret Life of the Dyslexic child*. Princeton, NJ: Philip Lief Group.

Ganschow, L., Lloyd-Jones, J., & Miles, T. R. (1994). Dyslexia and musical notation. *Annals of Dyslexia, 44*, 185–202.

Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1946). *Remedial Training for Children With Specific Disabilities in Reading, Spelling and Penmanship*. New York, NY: Authors.

Hermann, K. (1959). *Reading Disability: A Medical Study of Word-blindness and Related Handicaps*. Copenhagen, Denmark: Munksgaard.

Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word-blindness*. London, England: H. K. Lewis.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Research section: Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(4), 196–203. DOI: 10.1111/1467-8527.00269

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Pub. L. No. 94–142 (1975). Retrieved from http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf

Jaarsma, B. S., Ruijssenaars, A. J. J. M., & Van den Broeck, W. (1998). Dyslexia and learning musical notation: A pilot study. *Annuals of Dyslexia, 48*, 137–154.

Karma, K. (2003). Technology for musicianship: Audilex – The missing link? *General Music Today, 16*(3), 32–34. DOI: 10.1177/10483713030160030110

Kelsey, C. (2021) Artist biography, Phil Wilson. Retrieved from https://www.allmusic.com/artist/phil-wilson-mn0000340798/biography Retrieved January 31, 2021.

Macmillian, J. (2008). Suzuki benefits for children with dyslexia. In T. R. Miles, J. Westcombe & D. Ditchfield (Eds.), *Music and Dyslexia: A Positive Approach* (pp. 137–142). West Sussex, England: John Wiley & Sons.

Mihandoost, Z., Elias, H., Nor, S., & Malmud, R. (2011). The effectiveness of the intervention program on reading fluency and reading motivation of students with dyslexia. *Asian Social Science, 7*(3), 187–199.

Morrow, L. M., & Tracey, D. H. (1997). Strategies used in phonics instruction in early childhood classrooms. *Reading Teacher, 50*(8), 644–651.

Nelson, K. P., & Hourigan, R. M. (2016). A comparative case study of learning strategies and recommendations of five professional musicians with dyslexia. *Update: Applications of Research in Music Education, 35*(1), 54–65.

Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music, 28*, 218–229. DOI: 10.1177/0305735600282010

Pertz, J. (2005). *Music and Dyslexia: A Guide for Instrumental Music Teachers*. Amsterdam, Netherlands: Author.

Rief, S. F., & Stern, J. M. (2010). *The Dyslexia Checklist: A Practical Checklist for Parents and Teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scott, R. (2004). *Dyslexia and Counseling*. London, England: Whurr.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York, NY: Teachers College Press.

Shaywitz, S. (2005). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-based Program for Reading Problems at any Level.* New York, NY: Vintage Books.

Smythe, I., & Everatt, J. (2000). Dyslexia diagnosis in different languages. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia.* London, England: David Fulton.

Spencer, M. (2012). Jazz-mad Collegiennes: Dave Brubeck, Cultural Convergence, and the College Jazz Renassaince in California. *Jazz Perspectives, 6*(3), 337–353. DOI: 10.1080/17494060.2013.818755

U.S. Department of Education. (2011). *Digest of education statistics.* Retrieved from http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64

U.S. Department of Justice. (2008). *A guide to the disability rights laws.* Retrieved from http://www.ada.gov/cguide.htm

Vance, K. O. (2004). Adapting music instruction for students with dyslexia. *Music Educators Journal, 90*(5), 27–31.

West, T. G. (1997). *In the Mind's Eye.* New York, NY: Prometheus Books.

Studija slučaja o strategijama učenja i preporukama profesionalnoga glazbenika s disleksijom

Sažetak

Kod osoba s disleksijom uočavaju se različita obilježja koja mogu uključivati poteškoće s motoričkim vještinama, čitljivošću rukopisa i oblikovanjem slova, slabim kratkotrajnim pamćenjem te čitanjem teksta (Rief i Stern, 2010). Iako nijedna osoba s disleksijom nema sve navedene osobine, obrazovani profesionalci u stanju su postaviti točnu dijagnozu. Pojedinci s disleksijom mogu imati problema i s učenjem glazbe. Potencijalni izazovi uključuju poteškoće s čitanjem glazbe, fonemskom svjesnošću, ritmom, pisanjem glazbenih zadataka, memorijom i motoričkim sekvencijama (Ganschow, Lloyd-Jones i Miles, 1994). Svrha ove studije slučaja bilo je istraživanje uvida profesionalnoga glazbenika s disleksijom. Muškarac pod pseudonimom Stanley intervjuiran je tijekom razmišljanja o svojim životnim iskustvima u učenju glazbe. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: (a) Za koje je sposobnosti i izazove sudionik vjerovao da ih je u glazbi razvio zbog disleksije?; (b) Koje je strategije sudionik koristio za prevladavanje izazova povezanih s disleksijom?; (c) Koje je preporuke sudionik dao odraslima kako bi pomogao učenicima s disleksijom upisanima u školske glazbene programe?

Ključne riječi: obrazovanje osoba s posebnim potrebama, poteškoće u čitanju, specifične smetnje u učenju

Dr **Marina Gall**, Senior Lecturer
School of Education, University of Bristol
United Kingdom

INCLUSIVITY IN MUSIC TEACHER EDUCATION

Professional paper
UDK 376-054.24/.36-044.252:<7.071.4:78>](410.1)(07)

Abstract

Inclusion is at the core of the one-year initial teacher education course for secondary school Music teachers in England which I lead. In this paper, I discuss ways in which we support trainee music teachers on this course to develop: an understanding of issues related to inclusion; competence in inclusive pedagogical approaches, many of which include general and music technologies; and an awareness of forms of support that are available to students and teachers outside mainstream education. Inclusion encompasses issues related to race, culture, socio-economic status, gender and more, however, in this paper, I focus on special educational needs/disability (SEND).

Keywords: Drake Music, inclusion, music technology, Open Orchestras, Special Educational Needs/Disability (SEND)

INTRODUCTION

I began my working life as a music and drama teacher then, just over 20 years ago, I moved into teacher education and also became involved in research which focussed on young people's uses of music technology, both in and outside school. In this paper, I discuss ways in which I support trainee music teachers, on the course in Bristol, England, to develop: an understanding of issues related to inclusion, competence in inclusive pedagogical approaches, and an awareness of forms of support that are available to students and teachers outside mainstream education. It is axiomatic that inclusion in schools is about every child, however, within this paper the main focus is on special educational needs/disability, hereafter known as SEND. In this paper, I also use the term 'Disabled' (before the person) – advisedly. Nomenclature is important, since language drives assumptions and beliefs about those with disabilities (Linton, Krcek, Sensui, & Spillers, 2014). Within the social model of disability, there is a recognition that a person is disabled by the social, cultural and political system: rather than focussing on an individual's impairment, emphasis should be placed on removing the barriers in society that are disabling (Haegele & Hodge, 2016).

The article begins with an outline of the educational context in relation to SEND, and to initial teacher education in Music in England. (The nations that make up the UK have differing education systems.) This is followed by an explanation of a range of charities and groups that offer resources and/or support for teachers working with Disabled students, many of which include technology. I then present an account of ways in which I support trainee teachers to develop awareness of, and pedagogical skills in, effective approaches that support Disabled pupils' musical learning. The paper ends with some final thoughts on issues of equity in 2021.

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS/DISABILITIES LEGISLATION AND MUSIC INITIAL TEACHER EDUCATION IN ENGLAND

For decades, worldwide, the need for discussion and policy making on inclusivity in education has been recognised (UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994; UNESCO 2009). Initial concerns about inclusion focussed on children with special educational needs, with the first government policy on SEN (not SEND) coming into effect in 1994. „The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs" presented an approach to the assessment of individual's needs and how these should be met at each stage of the process (DfE, 1994). Prior

to this, the „Warnock Report" (1978) had been first to introduce the term 'special educational needs' (SEN) to denote students with specific learning difficulties and had advocated for students with SEN to be integrated in mainstream schools rather than segregated in 'specialist' schools. To this day, in England, some young people with SEND are educated in mainstream schools; others attend what are known as special schools, that are only for students with SEND. A variety of factors determine whether a child attends a mainstream or special school; the revised version of the act (DfES, 2001) has seen parental choice become highly significant in this respect.

The policy document of 2014, still applicable today, was the first to place explicit focus on young people with disabilities as well as those with special educational needs (DfE & DoH, 2014). In this document, a young person is said to have special educational needs if they have a learning difficulty or disability which calls for special educational provision to be made for him or her: „[...] A child of compulsory school age or a young person has a learning difficulty or disability if he or she (1) has a significantly greater difficulty in learning than the majority of others of the same age, or (2) has a disability which prevents or hinders him or her from making use of facilities of a kind generally provided for others of the same age in mainstream schools or mainstream post-16 institutions" (DfE & DoH, 2014, p. 15–16). The policy is explicit in requiring schools to make „reasonable adjustments" (DfE & DoH, 2014, p. 17) to remove barriers, and better support the learning of students with SEND.

In relation to school music, the first ever „National Plan for Music Education" in England was important in highlighting that provision must be made for *all* children (DfE, 2011a). Arising from the National Plan were music education hubs, situated across the nation. The purpose of a hub is to support and enhance music teaching, within and outside schools, drawing on „the expertise of a range of education and arts partners, such as local orchestras, ensembles, charities and other music groups" (DfE, 2011a, p. 10). Hubs, therefore, are in existence to enhance the work of teachers in schools, and there is an expectation that they play a key role in ensuring inclusivity in music education (DfE, 2011a). The National Plan also recognised that technologies afford opportunities for students whose special needs or disabilities preclude their use of traditional musical instruments (DfE, 2011a). However, neither the plan, nor the National Curriculum documents (GOV.UK, n.d.) provide any information about effective teaching strategies for Disabled pupils or ways in which assessment systems should or could take account of their additional needs.

The pathway to becoming a teacher in England is substantially different to those in many other European countries since the system operates on a '3+1' model. Students select a subject which they study at undergraduate level for 3 years. Music undergraduate courses may or may not include any units about music education. If a student wishes

to become a secondary school teacher, they typically take a Postgraduate Certificate in Education (PGCE) Master's course. This lasts for one year and is specifically focussed on the school subject. There are no initial teacher education courses for primary music teachers: those wishing to work in primary schools engage in generic initial teacher education programmes. This 3+1 approach means that many students can arrive at the PGCE with little or no knowledge and experience of teaching and learning. As such, the job of the PGCE tutor is a challenging one: there is so much to fit into one year. In all courses, there must be a focus on pupils' individual needs, since Teacher Standard 5 (of 8 against which students are assessed at the end of the course), requires demonstration of the ability to „adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils" (DfE, 2011b, p. 11). Whilst all Initial Teacher Education programmes revolve around the achievement of these same Teacher Standards, they differ considerably. Discussion of and work on inclusivity permeates the whole of the PGCE Music course that I lead, including exploration of issues relating to race, culture, socio-economic status and gender, as well as SEND.

AVAILABLE RESOURCES AND SUPPORT

THE MUSIC EDUCATION COUNCIL'S SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS DISABILITIES (ASN[1]/ SEND) GROUP

The UK Music Education Council's Special Educational Needs Disabilities (ASN/ SEND) Group draws together teachers, teacher educators, managers and researchers to discuss issues related to inclusion. A key award-winning document has arisen from the group's work together: „The Short Guide to Accessible Music Education" (Lines & Westrup, n.d.) is available as an online resource, and is regularly updated with information about useful contacts, materials and support, provided by teachers and organisations from across the country. The Music Education Council group also plays an important role in advocacy for music education, generally, and specifically for those with additional needs. Recently, representatives from the group, including the author, were involved in a consultation with the Department for Education about the draft new „National Plan for Music" and „National Curriculum for Music (England)" which are expected as soon as the pandemic enables final work on these documents to be completed.

1 ASN – Additional Support Needs – is the term used in Scotland.

THE ROYAL NATIONAL INSTITUTE OF BLIND PEOPLE (RNIB)

The Royal National Institute of Blind People (RNIB, 2021b) offers a wide range of services including many specifically related to music. There is a system for purchasing or loaning music in whichever accessible format best suits the learner: Braille music, Modified Stave Notation (MSN) and audio resources. They also operate a music transcription service.

THE NATIONAL FEDERATION FOR YOUTH MUSIC (NFYM)

Youth Music, funded by the Arts Council England, has musical inclusion at the centre of its work: „We work particularly with those who don't get to make music because of who they are, where they live, or what they're going through" (NFYM, 2020a). The charity offers a wider range of projects, large as well as small in scale, to engage young people with SEND in music making, and to offer support for those wishing to enter the music profession. Key support documents they have created are the publication „A Quality Framework for Music Education" (NFYM, 2016) which was started in 1999, but later updated to be more inclusive, and „Reshape music: A report exploring the lived experience of Disabled musicians in education and beyond" (NFYM, 2020b).

ONE HANDED MUSIC INSTRUMENT TRUST

The charity, the One Handed Music Instrument trust (OHMI, n.d.), has a number of foci. One is the development of instruments that can be played without the use of two hands and/or a fully able body. These mainly arise from an annual competition, which encourages instrument makers, designers and technicians to offer ideas for instruments that can be played without the use of one hand and arm. Some of these are adapted versions of 'traditional' instruments such as: a 3D-printed one-handed recorder; a cello stand to enable the instrument to be played with the feet; and a tuba, placed in a stand, with valves linked by cable to a piston mechanism that is operated by the foot and knee. New instruments have also been invented, for example the Linnstrument: see https://www.ohmi.org.uk/electronic.html. Each of the 'dots' on this interface are notes, available as semitones, that can be arranged in any way, and also lighted using up to 10 colours.[2] As is evident, many of the new designs supported by OHMI, of necessity, must

2 For a full list of instruments, see https://www.ohmi.org.uk/instruments.html.

be created to fit the exact requirements of one individual, however, a large number are useful to a range of musicians. Following the success of the charity's Music-Makers programme begun in 2015 (Kinsella, Fautley, Nenadic, & Whittaker, 2018), it now offers Disabled participants – young and adult, using any of the trust-designed instruments – weekly individual lessons from a specialist local teacher. OHMI also provides low-cost hire of these instruments, which is of great benefit to Disabled people who often have financial difficulties (Yeo & Moore, 2003).[3]

DRAKE MUSIC

The charity Drake Music (DM), which has been in existence since 1993, focusses on new technologies to enable practical music making for Disabled people of all ages (Drake Music, n.d.c). Like the OHMI trust, it enables the development of new instruments, but it also embraces and builds on current available music technologies to support people with SEND in their practical music making. Within their DM Lab, Disabled musicians meet regularly with coders and technological developers to experiment and share ideas about new inclusive music technologies in relation to composing as well as performing (Drake Music, n.d.b)[4]. Financial support towards a creative outcome is also available for some individuals (Drake Music, n.d.a)[5]. In relation to education, Drake Music offers a variety of services to Disabled people of all ages, within formal and non-formal settings. Staff, many of whom are Disabled themselves, work with partners such as schools and arts organisations offering inclusive music-making activities for young people, consultancy, resources, and training for teachers and music leaders.

OPENUP MUSIC

The work of the charity OpenUp Music (2018) also has technology at its centre. However, it is quite different in nature to Drake, in that it offers a specific pedagogical approach to ensemble music making for Disabled students. At the core is a new accessible instrument called the Clarion which can be set up on a PC, a MAC or a tablet. As the designer and co-director of OpenUp Music explains:

3 See https://www.ohmi.org.uk/buy-hire-instruments.html for further details.

4 See https://www.drakemusic.org/video/the-kellycaster-a-bespoke-accessible-guitar/ for one example of an newly designed instrument.

5 This reference gives detail about some of the winners: https://www.drakemusic.org/blog/becky-morris-knight/announcing-emergent-commission-winners-2020-21/.

> In many respects, it isn't a single musical instrument at all, but a near-infinite number of instruments all contained within a single piece of musical software. What makes the Clarion unique is that it allows the musician or music leader to easily alter every conceivable element of the instrument. This includes the sound the instrument makes; the number of notes that are available to play; the shape, position and colour of the notes; and crucially the way in which you play them. For whilst it is entirely possible to play the Clarion with your fingers – it is also possible to play it with any other part of the body, including your head, feet or even with your eyes [using Eyegaze][6]. The crucial difference is that the instrument adapts to the musician, not the other way around (Farrimond, 2016).

In essence, the Clarion enables students, whatever their disability (excepting those with severe visual impairment) to engage in practical music making. Having refined the Clarion, which went on to win numerous prizes, the directors of OpenUp Music began establishing Open School Orchestras (OpenUp Music, 2020) in special schools, starting with a pilot in six schools in the south west of England in 2013 (Bott, 2015); there are now 40 orchestras, across England, mainly in special schools. The instruments in these musical ensembles range according to the capabilities and needs of the young people involved. Those with profound and/or complex needs most often use the Clarion; I have seen orchestras which also include keyboards and percussion instruments. The home page of the website https://www.openorchestras.org/ includes a video which shows an Open Orchestras session and explains that the charity not only offers this new instrument, but also an ever-growing range of repertoire adapted specifically for students with SEND. Pieces are distilled to their essential 'building blocks' which can be put together again in ways that meet the needs of all the players in the ensemble. Additionally, professional development is provided to school staff to support the evolution of each orchestra, and the charity has initiated inter-school networking and support through the development of an online Open Orchestras community.

In recognition of the importance of offering progression routes to young Disabled musicians, OpenUp Music first created the South West Open Youth Orchestra (SWOYO), which drew together interested young people from a variety of schools to engage in more complex work. This orchestra gained national renown following a performance in 2016 that was transmitted nationally on BBC radio as part of the UK's BBC Music Day.[7] This orchestra was a regional pilot for the National Open Youth Orchestra (NOYO)

6 See http://www.inclusive.co.uk/hardware/eye-gaze-technology.

7 See https://www.bbc.co.uk/programmes/p03z4pgm for an extract of the performance.

(OpenUp Music, 2021), the world's first Disabled-led national youth orchestra,[8] which was launched in 2018. It was to perform its first concert in April 2020 but, sadly, this was halted by the pandemic. NOYO operates as a partnership between OpenUp Music, London's Guildhall School of Music and Drama Conservatoire, the Barbican Arts and Learning Centre in London, and the Bournemouth Symphony Orchestra. This has not only drawn national attention to the potential of young Disabled musicians but also to the creative possibilities of the inclusion of technological, assistive instruments such as the Clarion in new musical creations for orchestras. Composers are now writing music for the OpenUp Music ensembles; in 2018 a new piece, devised by a young composer together with the SWOYO, won a British Composer award (The Journal of Music, 2020)[9].

INCLUSION AND DIVERSITY AWARENESS WITHIN THE UNIVERSITY OF BRISTOL MUSIC PGCE COURSE

A HOLISTIC APPROACH

Given the very limited time available for the whole course, how is inclusion for students with SEND covered in the University of Bristol PGCE Music that I lead? The most important point is that we try not to present it as an 'add-on'. Even though there are relatively few pupils with profound and multiple learning needs in mainstream schools in England, from the start of the course, we engage the trainee teachers in discussions about inclusivity, and ensure that they are aware of the groups of students who might be in danger of being excluded. These conversations relate to all factors that might lead to exclusion: socio-economic status, race, culture, gender, etc. We do not approach this in relation to 'categories', thus supporting the trainees in developing a holistic picture.

We also promote the breaking down of stereotypes within music. In relation to SEND, we introduce the students to the work of the British Paraorchestra (The Paraorchestra and Friends, 2019) – the world's first orchestra for Disabled musicians – who gained recognition through their performances at the Olympic Games, London, including the closing ceremony in which they performed with the rock group Coldplay

8 See the videos at http://noyo.org.uk/were-still-buzzing-from-the-noyo-residential/ for footage of some of the rehearsals for this, and http://noyo.org.uk/apply/ in which performers and their parents talk about the orchestra.

9 This website also includes a video of the performance, which can be seen in full at https://vimeo.com/238111644 .

(Brown, 2012).[10] Students also learn about the work of the Resound – a Disabled led ensemble, first supported within a project set up in 2017 by the Bournemouth Symphony Orchestra (BSO), entitled „Change Makers" (BSO, n.d). This initiative also shows the capabilities of a musician with Cerebral Palsy,[11] who developed his conducting skills with the same ensemble, over a period of 18 months, and which led to a BBC televised „Proms" performance.[12] Another aspect of this work that is introduced to the trainee teachers is the ongoing series of BSO organisational change activities, including training for all their staff to embed accessibility and disability awareness throughout the organisation (BSO, n.d).

Even before the course starts, alongside many other readings, we urge viewing of the aforementioned „Reshape music: A report exploring the lived experience of Disabled musicians in education and beyond" (NFYM, 2020b). This report includes the first-ever national survey into Disabled people's experiences of music education and music-making.[13] It not only sets out the significant barriers faced by Disabled musicians when accessing music education and music-making, but also includes case studies of those who have been successful; it provides stories of musicians of varying styles, not only those involved in classical music. During the first weeks of the course, each student is required to present a piece of music to the cohort, and we encourage them to choose pieces that break down stereotypes.

Prior to the course, we make student teachers aware of the existence of Bristol Plays Music, the local Bristol-based music education hub. This is of particular import in relation to SEND since the hub is committed to ensuring the centrality of inclusion in all their activities. Their 2017 policy document „A New Ambition for Inclusive Excellence" (BPM, n.d.a) has led the way for other music education hubs around the country. Offering the trainee teachers areas of hub's website to view at an early stage helps them develop awareness of opportunities that might be offered to pupils if they are not available within schools, and of support available to practising school teachers. During the course, the student teachers' introduction to the OHMI (n.d) and the National Open Youth Orchestra (OpenUp Music, 2021) has a similar purpose.

Information on how to modify stave notation (Royal National Institute of Blind People, 2021a) is also seen to be beneficial in the trainee teachers' work with many

10 See the performance at: https://www.youtube.com/watch?v=Pu9CvbGJmss.

11 See https://www.youtube.com/watch?v=SgjfZhkMvCA for a BBC item which shows James conducting and speaking about his work. (Owing to his physical disabilities, he conducts with the baton attached to his head).

12 https://bsolive.com/news/a-year-of-bso-resound/ provides an outline of the work carried out over a year and includes videos.

13 The research team, which included eight Disabled musician co-researchers, gathered the views of hundreds of music makers, music educators, and music retailers.

pupils, not just those with visual impairments. Unfortunately, owing to the short duration of the course and the fact that the majority of it is spent in schools, we only have time to gradually feed ideas into university work, until the latter part of the course. Other forms of this 'drip-feed' include discussions of the affordances of commonplace music technologies such as apps on iPads and phones. Regular sharing of reflections on their school practice experiences also include dialogue about ways to ensure all students are able to progress and succeed in curricula music lessons.

ASSESSMENT

As the student teachers become more aware of and confident in assessment practices and examination syllabi that are the norm in mainstream schools, we also present them with alternatives. One of these is an Artsmark standard, which is applied to a school as a whole (Arts Council England/Artsmark, 2015).[14] Another is ASDAN (2016), which offers project-based programmes for students with SEND, that can combine music/arts work with the development of other life skills. We also introduce our student teachers to the assessment system devised by Adam Ockelford and colleagues called „Sounds of Intent" (SoI) (Ockelford, Welch, Jewell-Gorec, Chengb, Vogiatzogloua, & Himonides, 2011). We explain key features of this approach. It was devised with awareness that pupils with profound or complex additional needs often take a considerable time to master a new skill, which means that progress is not necessarily recognised within the usual school assessment systems, even within special schools. The use of SOI enables teachers to log achievements – related to early childhood music development (Ockelford, et al., 2011) – concerning three aspects: how a pupil reacts to music (the pink criteria), how s/he is proactive in their music making (the blue criteria) and how well they interact with others during music-making (the green criteria). See Figure 1.[15] An assessment system such as this, especially since it enables recognition of incremental changes/progress, is not only more suitable, but has been found to be highly motivational to young people (Gall, 2017).

14 This is for mainstream as well as special schools. It is only on offer to institutions in England.
15 More information is also available at http://soundsofintent.org/.



Figure 1. Sounds of Intent Framework (Taken from http://soundsofintent.org/about-soi)

PROGRESSION

A requirement of any PGCE course in England is that trainee teachers leave with an awareness of possibilities for progression for school leavers (aged 18 and above). Within a broad discussion of the university courses available to all young people, the student teachers also learn about measures that have been taken to open the doors to Disabled young people wishing to enter universities and conservatoires in the UK (Adams, 2003; Jacklin, Robinson, O'Meara, & Harris, 2007; Rickinson, 2010). They also consider some of the helpful suggestions drawn from the publication „Embedding Success: Learning from Disability Projects in Higher Education" (Davies, 2008), including approaches by the Royal Academy of Music (RA) and the Trinity College of Music (TCM):

- Changes to admission procedures, such as placing a strong focus on pre-prepared music rather than sight reading for those who take time to process new information (TCM);
- Producing written guidance for assessors who decide on whether a student can gain financial help, which provides information about the particular learning and teaching processes that the students will be undertaking (TCM);

- Placing filmed staff development events on the staff Intranet (RA);
- Putting a video on the home website about support services for students, including Disabled students – useful for new staff as well as students (RA);
- A mentor scheme using postgraduate students from the college to support Disabled students in gaining performance experience (TCM);
- Establishing a Personal Learning Plan which sets out the reasonable adjustments needed by the individual and which is sent to teaching staff (agreed on by the student) (RA).

There is also discussion of career pathways for people with SEND beyond undergraduate level. Since many of our trainee teachers gain employment locally, awareness of a progression route offered by the local Bristol music education hub is important. Their Inclusive Practitioner Certificate of Music Educators' training programme set up in collaboration with the National Centre for Inclusive Excellence (Bristol Plays Music, n.d.) is devised to help musicians develop their skills in working with young people with disabilities; it has attracted both Disabled and non-Disabled participants. Whilst this certificate does not permit those who achieve it to teach in mainstream state schools, it does provide a steppingstone for Disabled musicians to gain employment in and through the music education hubs, and in a range of other educational music teaching work.

TRAINEE TEACHERS LEARNING FROM DISABLED MUSIC STUDENTS AND TEACHERS

Throughout my more than 20 years in teacher education, I have always placed a strong focus on issues of diversity and inclusion. However, contact with Drake Music in 2010, and then with OpenUp Music in 2015, led to important links with these Bristol-based charities which continue to date. These, perhaps, have had the most powerful impact upon the trainee teachers. The first joint venture in 2010 was a presentation by a young person with Cerebral Palsy who uses an electronic voice output communication aid to speak. Bradley answered questions posed by the trainee teachers and explained his involvement in a, then, new accredited music course.[16] Since few of the student teachers had had any experience of, or contact with, young people with profound and complex learning needs, this was enlightening for them: many explained that, at first, they were

16 A video of this, and more information can be seen at https://www.drakemusic.org/experience/bradley-warwick-and-the-drake-music-introduction-to-music-course/.

uncomfortable but, at the same time, awed by the capabilities of the student, and by the technologies that were available to him.

For the next few years, we attempted to run a similar session midway through the course so that individuals who were inspired could choose to spend time at a special school or view the work of Drake Music/OpenUp Music, in other education settings, during their final school placement period. There were huge benefits to this, as is noted in research I carried out which explored the views of six cohorts of University of Bristol Music trainee teachers on their work on inclusion and SEND within the PGCE course. Detailed findings are presented in another publication (Gall, 2017). However, one quote from a student in 2012 is illustrative of the strong impact of these sessions on the majority of the student teachers:

> I really appreciated the opportunity to hear from a young person – first hand – about what they wanted from music and, from the rest of their school life, to help me think about how teachers in mainstream education can cater for students with physical disabilities (Gall, 2017, p. 177).

In later years, the workshop also included trainee exploration of some of the music technologies that students with profound and multiple learning needs typically find helpful. Following a research project, in which I explored Open Orchestras ensemble music-making in special schools, as part of a large-scale project on changing Disabling practices (UoB, 2017),[17] I engaged a Disabled musician to lead a session which included practical work using the aforementioned new instrument, the Clarion. Charlotte has had many music and music education roles. She has been a music leader for the Bristol music education hub, has taken part in the hub's Inclusive Practitioner Certificate of Music Educators training programme, has acted as an Arts Awards advisor, has supported Open Orchestras work in schools, has gained acclaim for her own compositions,[18] and has played in the British Paraorchestra. She is currently a member of the Resound Ensemble. Many of these activities took place at the same time as she completed a Master's degree in Social Policy and Criminology, which has led to a job in social work. Aside from leading a practical session, Charlotte also talked with the trainees about her own career pathway. The combination of both trialling the use of the Clarion – using Eyegaze – and working and speaking with a Disabled music teacher appears to be the most effective approach adopted thus far; over the past years, it has propelled many of

17 See http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/sps/images/gettingthingschanged/policy-briefings/opening-up-music.pdf for the policy briefing on the music research work.

18 See https://www.bbc.co.uk/news/health-12810149 and https://www.drakemusic.org/experience/charlotte-white-bronze-arts-award/ which includes a video of her performing, and links to a BBC thirty-minute programme on her musical pathway to 2011.

my student teachers to further develop their own knowledge and skills and to search out additional opportunities to engage in activities with pupils with profound and complex learning needs.

FINAL THOUGHTS

Arnesen, Allen and Simonsen note:

> ... inclusion may be understood not just as adding on to existing structures, but as a process of transforming societies, communities and institutions [...] to become diversity-sensitive (2009, p. 46).

In the 10-month course I lead, I continue to strive to weave in work on inclusive practices throughout the whole programme. My aim is to help trainees on my initial teacher education course develop into diversity- and inclusion-sensitive teachers whose attitudes and approaches to their work, in and out of schools, have a concomitant impact on classrooms and communities. I have seen how a consideration of musical learning for students with SEND, particularly through activities in which trainee teachers work with, or alongside Disabled teachers and/or pupils, can result in a significant growth in awareness not only of general good practice in music teaching, but also of broader issues of social justice. Writing in February 2021, when COVID-19 has forced school closures worldwide and is causing difficulties across the whole curriculum for many students (Jayanetti, 2020; The Guardian, 2020; Weale, 2020), issues of equity must be uppermost in the minds of everyone – particularly of governments and school managers – if we are to aid children who have been further disadvantaged by the pandemic, and work towards the creation of a fairer, future educational world.

REFERENCES

Adams, M. (2003). Disability Discrimination Act Part IV: One Year On, Inclusion: a focus on disability and widening participation in higher education. *Action on Access and the National Disability Team, 1*, 26–7.

Arnesen, A., Allen, J., & Simonsen, E. (Eds.) (2009). *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Arts Council England/Artsmark (2015). *Artsmark*. Available at https://www.artsmark.org.uk/about-artsmark Retrieved February 10, 2020.

ASDAN (2016). *SEND Provision Booklet*. https://www.asdan.org.uk/courses/courses-for-your-setting/send-provision Retrieved February 1, 2021.

Bournemouth Symphony Orchestra (BSO) (n.d.). *Changemakers*. Available at https://bsolive.com/projects/change-makers/ Retrieved February 1, 2021.

Bristol Plays Music (BPM) (2017). *A New Ambition for Inclusive Excellence*. Available at https://bristolplaysmusic.org/news/bristol-music-trust/new-partnership-boosts-inclusive-music-making-city/ Retrieved February 1, 2021.

Bristol Plays Music (BPM) (n.d.). *The Inclusive Practitioner Certificate for Music Educators 2019/20 – Presented by NCIE*. Available at https://www.bristolplaysmusic.org/teach/cpd-and-training/the-inclusive-practitioner-certificate-for-music-educators-2019-20-presented-by-ncie/ Retrieved February 1, 2021.

British Broadcasting Corporation (BBC) (2021). *BBC Music Day: The South West Open Youth Orchestra at the Colston Hall in Bristol (2016)*. Available at http://www.bbc.co.uk/programmes/p03z4pgm Retrieved February 1, 2021.

Brown, M. (2012). Coldplay join the paraorchestra of disabled musicians for closing ceremony. *The Guardian*, 1 September. Available at https://www.theguardian.com/society/2012/sep/01/orchestra-disabled-people-play-paralympics Retrieved February 1, 2021.

Davies, C. (2008). *Embedding Success: Learning from Disability Projects in Higher Education*. Available at https://www.heacademy.ac.uk/system/files/embedding_success_0.pdf Retrieved February 1, 2021.

DfE (Department for Education) (1994). *The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: HMSO.

DfE (Department for Education) (2011a). *The Importance of Music: A National Plan for Music Education*. Available at https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data /file/180973/DFE-00086-2011.pdf Retrieved February 1, 2021.

DfE (Department for Education) (2011b). *Teacher's Standards*. Available at https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards Retrieved February 1, 2021.

DfES (Department for Education & Skills) (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*. Available at https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-sen-code-of-practice Retrieved February 1, 2021.

Department of Education (DfE) & Department of Health (DoH) (2014). *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 Years*. Available at https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25 Retrieved February 1, 2021.

Drake Music (n.d.a). *Announcing: Emergent Commission Winners – 2020/21*. Available at https://www.drakemusic.org/blog/becky-morris-knight/announcing-emergent-commission-winners-2020-21/ Retrieved February 1, 2021.

Drake Music (n.d.b). *DMLab Community*. Available at https://www.drakemusic.org/technology/dmlab-community/ Retrieved February 1, 2021.

Drake Music (n.d.c). *Drake Music*. Available at http://www.drakemusic.org Retrieved February 1, 2021.

Farrimond, B. (2016). *The Clarion – An Accessible Musical Instrument 8 Years in the Making*. Available at https://network.youthmusic.org.uk/posts/clarion-accessible-musical-instrument- 8-years-making Retrieved February 1, 2021.

Gall, M. (2017). Special Educational Needs / Disability: Innovations and Innovative Practices in Music Education and Music Teacher Education. In R. Girdzijauskiene & M. Stakelum (Eds.), *European Perspective on Music Education: Creativity and Innovation* (pp. 165–181). Innsbruck: Helbling.

GOV.UK (n.d.). *National Curriculum in England: Music Programmes of Study*. Available at https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study Retrieved February 1, 2021.

Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest, 68*(2), 193–206. DOI: 10.1080/00336297.2016.1143849

Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L., & Harris, A. (2007). *Improving the Experiences of Disabled Students in Higher Education*. Available at http://cascadeoer2.pbworks.com/w/file/fetch/33757279/jacklin.pdf Retrieved February 1, 2021.

Jayanetti, C. (2020) Special needs children 'shut out of' school in England due to Covid-19 rules. *The Guardian*, 4 October. Available at https://www.theguardian.com/education/2020/oct/04/special-needs-children-shut-out-of school-in-england-due-to-covid-19-rules Retrieved February 1, 2021.

Kinsella, V., Fautley, M., Nenadic, E., & Whittaker, A. (2018). *Independent Evaluation of the OHMIT Teaching Pilot 2018*. Available at https://www.ohmi.org.uk/music-makers.html Retrieved February 1, 2021.

Lines, E., & Westrup, J. (n.d). *The Short Guide to Accessible Music*. Available at https://theshortguidetoaccessiblemusiceducation.wordpress.com/ Retrieved February 1, 2021.

Linton, K. F., Krcek, T. E., Sensui, L. M., & Spillers, J. L. (2014). Opinions of people who self-identify with Autism and Asperger's on DSM-5 criteria. *Research on Social Work Practice, 24*(1), 67–77. DOI: 10.1007/s10803-019-04294-5

National Foundation for Youth Music (NFYM) (2016). *A Quality Framework for Music Education*. Available at https://network.youthmusic.org.uk//posts/new-version-youth-musics-quality-framework-use-send-settings Retrieved February 1, 2021.

National Foundation for Youth Music (NFYM) (2020a). *About us*. Available at https://youthmusic.org.uk/about-us Retrieved February 1, 2021.

National Foundation for Youth Music (NFYM) (2020b). *Reshape Music: A Report Exploring the Lived Experience of Disabled Musicians in Education and Beyond*. https://youthmusic.org.uk/reshape-music Retrieved February 1, 2021.

Ockelford, A., Welch, G., Jewell-Gorec, L., Chengb, E., Vogiatzogloua, A., & Himonides, E. (2011). Sounds of intent, phase 2: gauging the music development of children with complex needs. *European Journal of Special Needs Education, 26*(2), 177–199. DOI: 10.1080/08856257.2011.563606

One Handed Musical Instrument Trust (n.d.). Available at https://www.ohmi.org.uk/ Retrieved February 1, 2021.

OpenUp Music (2018). *Open Up Music*. Available at http://openupmusic.org/ Retrieved February 1, 2021.

OpenUp Music (2020). *Open Orchestras*. https://www.openorchestras.org/ Retrieved February 1, 2021.

OpenUp Music (2021). *National Open Youth Orchestra.* http://noyo.org.uk/ Retrieved February 1, 2021.

Rickinson, M. (2010). Disability equality in higher education: a synthesis of research. Available at https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/disability-equality-higher-education-synthesis-research Retrieved February 1, 2021.

Royal National Institute of Blind People (RNIB) (2021a). *Modified Stave Notation*. Available at https://www.rnib.org.uk/information-everyday-living-home-and-leisure-music-reading-music-accessible-formats/modified-stave-notation Retrieved February 1, 2021.

Royal National Institute of Blind People (RNIB) (2021b). *Music*. Available at https://www.rnib.org.uk/information-everyday-living-home-and-leisure/music Retrieved February 1, 2021.

The Guardian (2020). The Guardian view on educational inequality: no quick fixes. *The Guardian,* 6 September. Available at https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/sep/06/the-guardian-view-on-educational-inequality-no-quick-fixes Retrieved February 1, 2021.

The Journal of Music (2020). *Winners of British Composer's Award 2018 Announced*. https://journalofmusic.com/news-uk/winners-british-composer-awards-2018-announced Retrieved February 1, 2021.

The Paraorchestra and Friends (2019). *Reinventing the Orchestra for the 21st Century*. Available at http://paraorchestra.com/ Retrieved February 1, 2021.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2018/02/UNESCO-policy-guidelines-for-Inclusion-in-Education.pdf Retrieved February 1, 2021.

UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO. Available at https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource- attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf Retrieved February 1, 2021.

University of Bristol (2017). *Getting Things Changed (Tackling Disabling Practices: Co-production and Change)*. Available at http://www.bristol.ac.uk/sps/gettingthingschanged/ Retrieved February 1, 2021.

Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report 1978: Special Educational Needs*. London: HM Stationery Office. Available at http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html Retrieved February 1, 2021.

Weale, S. (2020) English schools 'using coronavirus as excuse' not to teach special needs pupils. *The Guardian,* 1 September. Available at https://www.theguardian.com/education/2020/jul/01/english-schools-using-coronavirus-as-excuse-not-to-teach-special-needs-pupils Retrieved February 1, 2021.

Yeo, R., & Moore, K. (2003). Including Disabled People in Poverty Reduction Work: „Nothing About Us, Without Us". *World Development, 31*(3) 571–590. DOI: 10.1016/S0305-750X(02)00218-8.

Inkluzivnost u obrazovanju učitelja glazbe

Sažetak

U radu se raspravlja o metodama kojima se kod učitelja glazbe pripravnika, tijekom kolegija koji autorica teksta vodi u Bristolu u Engleskoj, potiče razvoj razumijevanja pitanja povezanih s inkluzijom, kompetencijom u inkluzivnim pedagoškim pristupima i sviješću o oblicima potpore koji su dostupni učenicima i učiteljima izvan sustava službenoga obrazovanja. Očigledno je da se inkluzija odnosi na svako dijete u školi, no u ovome je radu fokus ponajprije na djeci s posebnim odgojno-obrazovnim poteškoćama, odnosno potrebama (engl. *special educational needs / disability*, SEND). Rad započinje općim pregledom obrazovnoga konteksta povezanoga s učenicima s posebnim odgojno--obrazovnim potrebama te s početnim učiteljskim glazbenim obrazovanjem u Engleskoj. Slijedi prikaz niza dobrotvornih ustanova i udruženja koji nude sredstva i/ili potporu učiteljima koji rade s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a što često uključuje upotrebu tehnologije. Neki su od primjera zaklada *The One Handed Musical Instrument Trust* koja podupire razvoj instrumenata prilagođenih osobama s invaliditetom, zatim udruženje *Royal National Association for Blind People* koje nudi usluge poput transkripcije glazbe Brailleovim pismom, te mrežni izvor *The Short Guide to Accessible Music Education* (https://theshortguidetoaccessiblemusiceducation.wordpress.com/) koji sadržava redovito obnavljane informacije o korisnim kontaktima, materijalima i potpori povezanima s glazbenim učenjem i poučavanjem učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Potom se predstavlja niz metoda kojima se kod učitelja pripravnika potiče razvoj svijesti o učinkovitim pristupima koji učenicima s invaliditetom omogućuju učenje glazbe, kao i razvoj pedagoških vještina koje učiteljima u tome mogu pomoći. Zatim se raspravlja o posebnoj važnosti suradnje s dvjema mjesnim dobrotvornim ustanovama, *Drake Music* i *OpenUp Music*, usmjerenima na primjenu tehnologije pri potpori učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, te objašnjava važnost zajedničkoga rada učitelja pripravnika s učiteljima glazbe s invaliditetom, kao i s učenicima s invaliditetom. Rad završava zaključnim promišljanjima o temama jednakosti u 2021. godini.

Ključne riječi: *Drake Music*, glazbena tehnologija, *Open Orchestras*, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Dr **Marita Kerin,** Asst. Prof.
School of Education, Trinity College Dublin, Ireland

Dr **Lorraine O Connell**, Lecturer
TU Dublin Conservatoire, Technological University Dublin, Ireland

THE IMPACT OF COVID-19 ON MUSIC TEACHER EDUCATION SCHOOL PLACEMENT: DEVELOPING AN ALTERNATIVE MODEL FOR SUPPORT AND ASSESSMENT

Professional paper
UDK <37.012:621.2-036.21"2019/..."><:7.071.4](07)

Abstract

COVID-19 has dramatically affected all aspects of people's lives, not least that of pre-service teachers' (PSTs). This paper reports on a small-scale practitioner research study within the context of the final school placement for music PSTs, where the traditional site of assessment – the classroom – was unavailable to their university tutors. Instead, digital tools (webinars, online repositories and *viva voce* assessments) were used to develop an alternative model for practicum support and assessment. PSTs' experiences were sought through reflective blogs and a focus group interview. The findings highlight the benefits of integrating digital tools in supporting and assessing PSTs, but also point to the importance of fully preparing students and university tutors when implementing changes to traditional modes of assessment.

Keywords: assessment, digital tools, initial teacher education, practitioner research, school placement

INTRODUCTION

The outbreak of COVID-19 in March 2020 necessitated abrupt changes in the support and assessment of school placement for many pre-service teachers (hereafter PSTs). In one university in Ireland, this resulted in the introduction of digital tools such as webinars, online repositories, and virtual assessment to ensure that PSTs could complete the practicum and qualify for professional registration. This article documents the perspectives of one cohort of PSTs as they reflected on the experience of undertaking their final school practicum during a global pandemic. We believe that this small-scale exploratory study is significant in that imposed modifications to the support and assessment structure may have implications not only for the current cohort but also for future PST cohorts and may act as a catalyst for a paradigm shift in teacher education practices in this country.

IMPORTANCE OF PROFESSIONAL EXPERIENCE IN TEACHER EDUCATION

School placement (hereafter SP) is a mandatory requirement within Initial Teacher Education in Ireland and is recognised internationally as an important component of teacher education (e.g., Tillema, 2009; Jones & Ryan, 2014; Hall, Murphy, Rutherford, & Ní Áingléis, 2018; Kidd & Murray, 2020). Supported by their cooperating teachers and higher education tutors (hereafter HETs), PSTs gain first-hand experience of the practicalities, complexities and challenges of classroom teaching in authentic settings, and learn what it is to be a teacher. Developing the ability to reflect-in- and reflect-on-action is an important part of this process. Becoming a critically reflective practitioner enables PSTs to integrate theoretical knowledge with practical experience which in turn leads to informed analysis of practice and the development of professional knowledge (Ulvik, Helleve, & Smith, 2018). However, as the literature highlights, it is this aspect of teacher education that PSTs find most challenging, and so, HETs play an important role in facilitating and scaffolding reflective practice (e.g., Jones & Ryan, 2014; Hall et al., 2018). Traditionally, direct observation of teaching together with the provision of specific feedback has been viewed as vital in this regard (Chen, Hendricks, & Archibald, 2011). While for the most part PSTs report that they learn most on school placement (Ulvik et al., 2018), research also reports on feelings of isolation and anxiety experienced by PSTs during SP. In their review of teacher preparation research, Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreni, Mills and Stern (2015) report that SP can also

be „a challenging activity, one filled with apprehension, uncertainty, and loneliness for teacher candidates" (2015, p. 111).

SCHOOL PLACEMENT IN THE BACHELOR OF MUSIC EDUCATION DEGREE (B.MUS.ED.)

The B.Mus.Ed. is a four-year degree programme which prepares undergraduates for registration with the Teaching Council of Ireland as post primary teachers of music. Throughout their four years, students concurrently study Music and Music Education, and gain practical teaching experience through a number of school placement modules. In years 1–3, students follow a co-teaching model in primary and secondary schools and work closely with their cooperating teachers. Assessment in Years 1 and 2 is graded as pass/fail. An extended 12-week practicum takes place in the first semester of Year 3. While this SP is graded, the mark does not at present impact the final degree classification.

The final SP module is a three-week placement at the beginning of Year 4. While cooperating teachers continue to undertake the role of mentor during this final placement, PSTs tend to be given a greater level of responsibility as teachers usually 'hand over' classes completely, giving PSTs the freedom to make decisions in relation to lesson content, assessment and pedagogical approaches. Similar to the 3rd year placement, the final teaching experience is also graded, however, as the mark contributes to the final degree classification, PSTs consider this a 'high stakes' assessment and for this reason there is more anxiety around the final SP. It is also much shorter and therefore more intense.

Students receive separate 'unannounced' visits from two HETs (in this case, the authors) for the purpose of this assessment. During each visit, the tutor observes the teaching of one class period and then meets the PST as soon as possible after the lesson to engage in reflective discussion and to provide constructive feedback. To this end, while the assessment is summative, it is equally formative and informative (Tillema, 2009). While each tutor independently grades the student, the final mark is determined in a more holistic manner. Following the SP period, both HETs meet to discuss their observations of each student and take several other factors into account to arrive at an agreed mark. These include: the student's overall progress in professional learning; the degree to which the student has taken feedback and advice on board; the teaching portfolio (including the quality of lesson plans, pedagogical approaches, resources and reflections); feedback from the school (i.e., the co-operating teacher(s) and/or principal); and the PST's contribution to the school community.

ALTERNATIVE APPROACHES TO SCHOOL PLACEMENT SUPERVISION AND ASSESSMENT

The final SP model in operation within the B.Mus.Ed. programme is quite typical of all teacher education courses in Ireland and beyond (Hall et al., 2018). However, the unprecedented restrictions implemented due to the COVID-19 pandemic have significantly impacted on 'traditional' arrangements and have been a catalyst for re-thinking how SP takes place and how it is supervised and assessed. Evidence from pre-pandemic research already suggests a desire to re-imagine the nature of SP. These studies were developed to address such concerns as: the need to improve reflective practice; the need to make a stronger link between on-campus theoretical studies and how to apply these theories in practice during SP; a better and more consistent communication within the student teaching triad (i.e. between the PST, the cooperating teacher and the HET); communication with peers and HETs; overcoming feelings of isolation; and the improvement of provision for SP in rural areas (e.g. Sharp, Hu, Crawford, Gopinathan, Khine, Moo, & Wong, 2003; Pratt, 2008; Jones & Ryan, 2014; Cochran-Smith et al., 2015; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015; Liu, Miller, Dickmann, & Monday, 2018).

The studies which researched alternative approaches to HETs' supervision of PSTs are of particular interest to us in the context of the current study. Research carried out by Sharp and colleagues in Singapore (Sharp et al., 2003) and Pratt (2008) in England demonstrated clearly the benefits of using video conferencing to enrich PSTs' practicum experience by enhancing peer communication and connections between students and HETs, thus providing a wider context for discussion and feedback. In both studies, students presented short video-recorded examples of their teaching which became the basis for reflection and collaborative learning. Of relevance to our research is a study carried out by Liu et al. (2018) in Midwest USA. In promoting school placement in rural schools, the authors devised a model for the virtual supervision of PSTs via video conferencing. In addition to HET and peer collaborative reflection based on PSTs' recorded videos, synchronous observation of live-streamed lessons was also included. Interestingly, the authors, in line with Jones and Ryan (2014), concluded that „research does suggest that virtual supervision can be at least as effective as face-to-face supervision" (2018, p. 3). Additionally, in a recent literature review of online learning and teaching practices within teacher education in the context of COVID-19, Carrillo and Flores describe videoed lessons as „outstanding tools to drive teacher reflection, obtain practical knowledge about profession, and connect with course content in a practical way" (2020, p. 473).

While the studies cited above report the valuable support provided to PSTs through the establishment of a strong online community of practice and the enhancement of

collaborative learning and reflection through the observation of teaching, they also highlight several challenges around technical and ethical issues (including the recording of lessons). A further point to note is that in the studies we reviewed there is no specific reference to how (summative) assessment took place in these contexts.

COVID-19 AS A CATALYST FOR DEVELOPING AN ALTERNATIVE MODEL FOR SUPPORT AND ASSESSMENT

Face-to-face teaching ceased in Ireland in March 2020, but schools re-opened at the end of August. Despite the seemingly 'low' rates of COVID-19 infection throughout the summer, there was an inordinate sense of anxiety around the 'safe' return to school for all involved. As a result, there was much uncertainty as to whether our final year PSTs would be permitted to undertake their scheduled placement within the schools. However, we were keen to ensure that this would go ahead, as the Teaching Council specifically states that the duration of SP must follow their requirements (Teaching Council, 2017), to enable graduates to register as 'newly qualified teachers'. It was finally confirmed, at very short notice, that SP could proceed. However, as HETs, we were not permitted to visit the schools in person, so we were faced with the challenge of finding alternate ways to support, supervise and assess the students remotely. Cognisant of the fact that the assessment must be transparent and fair, we were faced with a problem and needed to find a solution, and so this research story began with the following questions:

- With school classrooms unavailable as sites for professional assessment due to restrictions imposed by COVID-19, how can HETs reconfigure the support and assessment of the practicum?
- What impact will these modifications have on the PST experience?

METHODOLOGY

This small-scale research study is located in the field of qualitative practitioner research, and more specifically, within what Gordon (2016) describes as „pragmatic practitioner research". Gordon explains that pragmatic practitioner research has a „dual purpose". On one level it investigates how to „solve a concrete problem", but more importantly, it also develops „new knowledge through the problem-solving process that will improve future practice" (Gordon 2016, p. 1). Aligning closely with other approaches to practitioner research, Gordon outlines the processes as follows (which we represent in Figure 1 below)

Figure 1. Pragmatic practitioner research cycle (based on Gordon, 2016, p. 1)



Having identified the problem, we researched, discussed and debated possible alternative approaches to supporting, providing feedback and assessing the students. While we did find examples of alternative approaches to supervision (as described earlier), none of these referred specifically to SP within the context of the pandemic (however a number of articles have since been published). Drawing on the pre-pandemic research reported above, an obvious solution was to either i) arrange for live-streaming of a lesson we could 'visit' or ii) ask the PSTs to video-record some lessons which would then become the basis for reflection, feedback and assessment, however, these options received little support from the university. In addition, there was no guarantee that schools would permit the recording of lessons. We needed therefore to devise another approach (plan a solution). The alternative model is described below.

THE ALTERNATIVE MODEL FOR SUPPORT AND ASSESSMENT

As noted earlier, our role as HETs is multi-functional. While ultimately, we are required to summatively assess the students, we also provide support, guidance and facilitate reflection. To this end, we set up a number of online 'support and preparation' webinars for the students (via Zoom) prior to the commencement of SP, and daily throughout the first week of teaching. During these meetings we explained the alternative assessment procedures, the use of Microsoft Teams as an online repository for support materials and the uploading of lesson plans and answered any questions in this regard. We also discussed a range of other issues, such as alternative approaches for active music-making and procedural learning as singing and instrumental playing was either restricted or forbidden in schools. We also offered guidance on writing schemes of work and lesson plans and provided a forum to address issues the PSTs encountered during the first week of teaching.

As we were unable to directly observe teaching, assessment took place through two 30-minute *viva voce* sessions during the second and third week, each based on a lesson taught. In contrast to an 'unannounced' visit, PSTs had the freedom and responsibility to choose which lessons to present. In addition to reflecting on the lesson taught, PSTs were aware that the topics to be discussed included the following:

- Learning Intentions and Learning Outcomes
- Lesson theme/topic (rationale/curricular relevance)
- Activities for student engagement/Inclusion
- Assessment of/for learning and Success criteria
- Reflection for/in/on

It is important to highlight that while the *viva voce* sessions acted as a replacement for direct teaching observation and were thus assessed, the PSTs' Professional Development Portfolios (which included schemes of work, lessons plans, resources and weekly reflections) and the report from the school were also considered in determining the final result. Normally the observation of teaching would carry the majority of the marks, but in recognition of the fact that assessment through a *viva voce* was a new departure, the proportion of marks for this component was reduced and a greater emphasis was placed on the quality of the portfolio.

Due to COVID-19 restrictions, the form of the portfolio was modified with the traditional paper-laden folder replaced by an online repository. Microsoft Teams was used for this purpose and students were asked to upload their lesson plans in advance of teaching a class. Under normal circumstances, we would expect students to maintain

an up-to-date folder which would be available for inspection when we visited the school and submitted on completion of SP.

GATHERING DATA ON THE EFFECTS

Aware that the model proposed was a new departure, it was important that we critically analysed its efficacy, along with PSTs' experience, especially if we needed to adopt such an approach in the future. To this end, and with ethical approval, data was sourced from ten PSTs by means of a written reflection or blog and through a focus group semi-structured interview with all students. Anonymity was guaranteed to all participants. (They are identified as P1, P2 etc. in the discussion below). The blog was completed immediately after SP and the group interview took place after students received their provisional grade. The group interview took place via Zoom and having sought students' written consent was recorded and transcribed. The individual blogs and interview transcription were analysed and coded by both researchers separately before agreeing on the common emerging themes.

FINDINGS

From the analysis of the data we identified two main themes, namely, PST perspectives on (i) the affordances of online professional interaction in the context of supporting the SP experience and (ii) the effects of online professional interaction on the assessment of the practicum. The results are structured around these two themes.

The robust perspectives expressed in individual blogs and supported in data from the focus group interview illustrate the strong and, in many cases, emotional reactions from PSTs on their experience of the unavoidable modifications to their final practicum. The dominant view was that while the technological platforms offered opportunities, there were many challenges. An equally important observation was the consensus that, since the assessment of SP was traditionally undertaken via onsite examiner visits, the lack of preparation for an alternative, reconfigured assessment mode negatively impacted PST performance. However, certain voices suggested a readiness to embrace change, particularly in relation to online support and formative assessment. Supported by data from the blogs and focus group interviews (hereafter FG), the following section elaborates on PST views. Through this we attempt to make sense of the implications for future policy and practice in teacher education in this country.

(I) THE AFFORDANCES OF ONLINE PROFESSIONAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE SCHOOL PLACEMENT EXPERIENCE

The first discernible theme in the findings concerns PST views on the impact of regular online professional interaction on the experience of SP. Many offered positive perspectives on their use of technology, particularly in the context of its accommodation of professional and personal advice and support. However, in almost all cases, the stress associated with learning to use the new technology in a short intense timeframe posed a significant challenge. On the positive side, participants valued opportunities to communicate with co-teachers and peers via technology and referred to the online repository for posting and saving their practicum materials as an improvement on the usual portfolio maintenance and submission requirement. Claiming that technology facilitated timely communication with co-teachers, HETs and students, P1 stated: „The online forum allowed me to engage with my cooperating teachers and participate in department meetings remotely and receive updates on students", later elaborating:

> Using the online [technology] allowed me to discuss experiences of teaching during COVID-19 with my classmates – mainly issues of hygiene [and] school policies regarding singing during music classes. This provided an important outlet. The presence of the course coordinator on Teams and the messaging function was a terrific support for settling into placement and throughout. (P1 Blog)

The usefulness of the various digital technologies in the context of promoting social connection and maintaining ongoing engagement was reported by several others:

> Having the online platform was without a doubt beneficial in terms of communication and support. It was helpful to have an interactive and collaborative space to share files, ask questions, seek guidance, and maintain contact with our college representatives. (P4 blog)

In terms of preparing for SP, several PSTs stated that the various digital tools provided a space for corporate planning resulting in a smooth transition from PST to teacher:

> The fact that everybody involved in the teaching practice experience was so accessible online through Microsoft teams and Zoom meetings made it a lot easier to prepare for teaching regardless. I was in frequent contact with my co-teacher in the lead up to teaching practice which enabled me to discuss with them what I wanted to work on, areas I had not taught before... so we could take all of that into consideration when deciding what we were going to teach. (P1 Blog)

While many participants documented the stress and, in some cases, the anxiety they experienced in relation to undertaking their final practicum during the pandemic, there was general agreement that the opportunities for developing collegiality using the various digital tools went some distance in assuaging this apprehension. Many also referred to the emergence of a school placement virtual community because of the frequent online interactions. For example, P9 experienced „a sense of community and 'togetherness' throughout my time in school". (Blog)

Finally, an interesting finding was the fact that three of the ten participants commented on how, having developed a new set of skills in relation to the various digital tools supporting the placement, they became more confident with using technology in their own classrooms. Their reports indicate that, while this was not easy, PSTs embraced the opportunities they experienced as evidenced in the following statement:

> I have taken my own experience of using online forums like Teams and Classroom and applied the lessons I have learned ...to how I approach using these services with my students. (P1 Blog)

While the online discussions, support website and daily webinars during the first week of the placement appealed to all participants, several complained about the challenges associated with transitioning to technology. These challenges included lack of time to prepare for change, lack of previous experience with the technology and the amount of preparation time that was consumed learning how to upload their materials to the digital platform. The abruptness of this change to the traditional school placement model was cited by many respondents as one of the main sources of stress. Comments like the following were typical:

> ... my experience with using the online forum was very challenging and quite stressful. I thought the meetings pre-placement were very good and useful. However, I found it very difficult to use Microsoft Teams ... to find my way around the programme [the location of] the assignment sections, files sections etc. This became quite stressful throughout my placement as I was finding it was taking too much time trying to figure out how to post any of my work in the correct place. (P5 Blog)

> My experience of using Microsoft Teams was not exactly enjoyable as I found it hard to navigate and find the files I needed. Learning how to use a new software such as Teams added to this stress. (P8 Blog)

> One way this stress could have been avoided was more forewarning of change. We were only made aware of the use of Teams the day before our placement was due to begin, which meant we had no time at all to

> prepare for the new way of assessment. I think if we had received more notice it would certainly have eased my mind allowing me time while I was still free to explore Teams and prepare myself both mentally and resourcefully for the placement ahead. (P4 Blog)

In sum, and resonating with the research cited earlier, most participants commented positively on the social and professional benefits of the various digital tools when onsite visits and face-to-face debriefings were not permitted. Several identified opportunities for communication, connection, and discussion via various digital tools. However, for a minority the online interactions were a poor substitute for the traditional support experienced during placement.

(II) VIEWS OF PSTS ON THE ONLINE PROFESSIONAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF THE ASSESSMENT OF THE PRACTICUM

While, as reported above, the abrupt modifications to the traditional assessment of the practicum caused much anxiety amongst PSTs, a number of interesting and insightful perspectives point toward opportunities for improvements in the future management of the assessment of SP. These include the value of online *viva voce* as a mechanism for quality constructive feedback, the opportunities for rich professional discourse and the capacity for fulsome corporate reflection.

There were several comments on the quality of the constructive feedback which PSTs experienced particularly during the first *viva voce:*

> What I learned from in my first *viva* was so beneficial. And like, if I had gotten that feedback, like in year three or even in year two, it would be really beneficial ... going forward, you know. (P2 FG)

> I believe if we could have this style of assessment from first year, I would be a much stronger teacher now (P8 FG)

> The [*viva voce*] inspections were well led, and I received valid and constructive feedback ... [they] also allowed me to give my reflection of the lesson and to give feedback on the comments given. The personal support I received from both inspectors was above and beyond and I am extremely grateful for that. (P9 Blog)

However, there was a general consensus that PSTs would have benefitted from more training in the new online *viva voce* style examination as the following comment suggests:

> My first *viva voce* was something that I struggled with. The online platform made the assessment more difficult … and allowed less time to digest the feedback and caused a bit of a slump in my planning due to my [negative] experience. However, this experience helped immensely in my planning going forward in my placement. (P1 Blog)

The same participant, in line with several others, reported a more positive experience with the second *viva voce* assessment:

> My second *viva voce* went more successfully having had time to apply the feedback given in my first *viva voce*, understanding what was being examined and being more comfortable with the Zoom interview aspect … This *viva voce* reflected my better work, and I felt much more productive after this one than the first one. A benefit of this *viva voce* was having a full week of teaching under my belt and having a better understanding of what can/cannot be done in class with current restrictions, as a lot of planning by cooperating teachers was done on a day-by-day basis. (P1 Blog)

Several participants reflected on their experiences of rich professional discourse as a consequence of having both examiners attend the *viva voces* rather than having separate site visits:

> … one aspect I found very positive … was that the *viva voces* were held with both examiners present. Having both lecturers give advice together conveyed much clearer advice … it felt good knowing we were all on the same page, with no room for confusion that often arises between disjointed school visits. Hearing the joint views and explanations of both examiners gave me a much clearer picture of what was expected of me and as a result enabled me to focus my teaching on the clear advice given. (P8 Blog)

Participant 2 agreed:

> I found the *vivas*, having them with the two of you together, it was like, so good. Like, I thought that was like, really beneficial, because there was no disconnect. And yeah, it was just, that was a big improvement from inspections of previous years. (P2 FG)

As reported already in relation to the first theme, many participants identified the lack of preparation for the new mode of assessment as a significant impediment. For the majority of participants, the abrupt move to online assessment and the

brevity of the (three-week) placement with the consequent need for early assessment contributed to the anxiety experienced during the online assessment. Comments such as the following from P4 were expressed frequently in blogs: „Most of the difficulties I have mentioned were predominantly created due to the lack of preparation".

Several participants suggested that, in retrospect, had the first *viva voce* examination been a formative rather than summative assessment, they would have benefitted more:

> I think if we had been given the option to have a practice one [*viva*], receive formative feedback and then do the second one, and have all the marks allocated to the second one, it would have been different. (P3 FG)

It is interesting to note that PSTs were offered that option, but the cohort failed to reach a consensus and so, both *viva voce* examinations were taken into consideration for assessment purposes.

Two participants recalled the frustration they experienced because of their inability to make themselves understood during the *viva voce* examinations:

> I struggled with this approach, as one of my downfalls is my difficulty making my lesson plans clear enough to be understood by someone who has not seen the class taught in person. This issue arose in both *vivas*, and while I am not sure if I have been able to resolve it, I aimed to improve it in subsequent plans. ... I struggle with theory of mind, that is, the understanding that others' perspectives are different from my own. (P6 Blog)

The challenges experienced when talking about a lesson rather than teaching the lesson was also raised by a second participant:

> I felt that it was challenging for the inspectors to fully understand the points or steps I was taking throughout my lesson plans without actually seeing the lesson take place. I was quite disappointed with how my lessons were interpreted. In my first *viva*, I was told that my (lesson) was not very musical, however the actual class was full of practical music making ... I did take this feedback on board for my second *viva* and made sure to make my next lesson plan sound much more musical. In this *viva* I was told that my lesson was too simple for the class, however I believe that if the inspectors were present in the class, they would have seen that I had put a lot of thought into the music I selected ... and that it was an appropriate level for the current standard of the class so early in the year, it being their sixth ever music class. (P5 FG)

Consequently:

> I just found the *vivas* very deflating. I came out of the actual class feeling like I had done really well. And I presented you the lesson plan. And then, it just totally went the opposite. So then, I just kind of ended up feeling like, kind of deflated. (P5 FG)

An interesting proposal was put forward by one of the above participants:

> ... it may be more useful for the inspectors to truly get a full experience of the lesson to perhaps have the class recorded and then they could perhaps do a *viva* and discuss the recorded class along with the lesson plan. (P4 FG)

This option was indeed considered but, as mentioned earlier in this article, was not supported by the university.

Regardless of experience, the consensus was that having encountered the affordances of technology in the context of the school placement module, change is now inevitable.

> Though it had its challenges, using the online forum was a learning experience for all involved and one I did appreciate and benefit from. There is no doubt that this is the new norm and a way of communicating and collaborating we will all be using much more in the future. (P4 Blog)

> The online method is definitely the future for teaching assessment. Submitting materials I found much more manageable and there is also the added pressure of keeping up to date. (P7 Blog)

IMPLICATIONS

As reported above, the abrupt modification to the traditional approach to assessment resulted in both positive and negative experiences for the PSTs. In line with the results of research studies reported earlier (e.g., Sharp et al., 2003; Pratt, 2008; Liu et al., 2018; Carillo & Flores, 2020), particularly strong were the benefits afforded to the students due to improved communication with co-operating teachers, the valuable support they received as a result of greater peer collaboration and greater access to HETs. While initially the challenge of using Microsoft Teams was a source of stress, once the PSTs learned how to use it, they valued it as a useful central repository to access all support materials. These experiences point to the capacity for technology to support the SP

experience and has positive implications into the future. However, it is important that PSTs know how to use the technology in advance of SP.

The PST experience of assessment is of particular interest in reviewing and revising an alternative approach to the traditional supervision of SP. As is clear from the data, the greatest source of stress and anxiety reported was the shift from traditional on-site visits to an unfamiliar online *viva voce* assessment. The PSTs' strong reaction was intensified by the fact that the final practicum is a „high stakes" assessment, thus significantly impacting their final degree classification. Should such an approach be used in the future, it is important that HETs ensure that PSTs are better prepared, are aware of what is expected of them, and are offered the opportunity „to practice" by incorporating both a formative and a summative *viva* as suggested by the students. Ultimately, and resonating with the research cited earlier, the option to include synchronous observation of teaching and/or recorded lessons as the basis for reflective discussion would be ideal. As evident from the data, this approach was also supported by the PSTs. They believed that we would have had a better understanding of the lesson if we had observed it because they found it difficult to clearly describe the lesson to us. However, as evidenced in the final blogs, we believe that PSTs engaged in a deeper level of critical reflection through the process of explicating the rationale underpinning their pedagogical decisions during the *viva voce.*

Another significant change within the assessment process was that both HETs now met each student together, rather than each individually assessing a PST lesson in the classroom. The response to this was particularly interesting because in the past, PSTs complained that examiners „looked for different things" during observation. From the first *viva voce*, we as HETs noticed that our approaches were quite similar and therefore questioned previous PST comments in this regard. While this cohort of students identified a more „united front", it is important to bear in mind that we were now reviewing the same lessons rather than two separate lessons. Nonetheless, the PSTs' comments are a catalyst for critical reflection on how we give feedback. Should we follow a strict protocol for feedback? Should we communicate more prior to and following school visits? Should we engage in a blend of individual and joint feedback? These questions require further research.

CONCLUSION

COVID-19 may be a catalyst for change in teacher education. The pandemic forced the programme under study to take advantage of the affordances of technology to rethink traditional practices of practicum assessment. Using technology to support, or indeed to assess the practicum has not until now been considered. This study provides an opportunity to contemplate how developing the capacity for technology-driven platforms could enable teacher training institutions to implement alternative models, incorporating technological elements to augment opportunities for collaborative learning and reflective practice, and to enhance the assessment of the practicum. Such modification will necessitate the promotion of digital and communication competence in both PST and HETs. Teacher educators have experienced a „new normal" and are now given the opportunity to embrace positive change while upholding the standards of the practicum assessment. In addition to evaluating and revising this model, it is hoped that this study will also contribute to the field of inquiry within teacher education as „little research exists that explicates the complex nature of teacher education work" (Martinez, 2008, cited in Goodwin & Kosnik, 2013).

REFERENCES

Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: A Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 466–487. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184

Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing Preservice Teachers' Quality Teaching Practices. *Educational Research and Evaluation, 17*(1), 13–32. DOI: 10.1080/13803611.2011.578008

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 109–121. DOI: 10.1177/0022487114558268

Gordon, S. P. (2016). Expanding Our Horizons: Alternative Approaches to Practitioner Research. *Journal of Practitioner Research, 1*(1), Article 2. DOI: 10.5038/2379-9951.1.1.1030

Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers. *Teacher Development, 17* (3), 334–346. DOI: 10.1080/13664530.2013.813766

Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V., & Ní Áingléis, B. (2018). *School Placement in Initial Teacher Education: Final Report*. Cork & Dublin: University College Cork, Dublin City University. Available at School Placement in Initial Teacher Education (teachingcouncil.ie)

Jones, M., & Ryan, J. (2014). Learning in the Practicum: Engaging Pre-Service Teachers in Reflective Practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(2), 132–146. DOI: 10.1080/1359866X.2014.892058

Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 Pandemic and its Effects on Teacher Education in England: How Teacher Educators Moved Practicum Learning Online. *European Journal of Teacher Education, 3*(4), 542–558. DOI: 10.1080/02619768.2020.1820480

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on Teaching Practicum – A Systematic Review. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 392–407. DOI: 10.1080/02619768.2014.994060

Liu, K., Miller, R., Dickmann, E., & Monday, K. (2018). Virtual Supervision of Student Teachers as a Catalyst of Change for Educational Equity in Rural Areas. *Journal of Formative Design in Learning*. DOI: 10.1007/s41686-018-0016-6

Pratt, N. (2008). Multi-point E-conferencing with Initial Teacher Training Students in England: Pitfalls and Potential. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1476–1486. DOI: 10.1016/j.tate.2008.02.018

Sharp, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M. S., Moo, S. N., & Wong, A. (2003). Enhancing Multipoint Desktop Video Conferencing (MDVC) with Lesson Video Clips: Recent Developments in Pre-service Teaching Practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 529–541. DOI: 10.1016/S0742-051X(03)00050-7

Teaching Council (2017). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers* (Revised edition). Available at initial-teacher-education-criteria-and-guidelines-for-programme-providers.pdf (teachingcouncil.ie)

Tillema, H. H. (2009). Assessment for Learning to Teach. *Journal of Teacher Education, 60*(2), 155–167. DOI: 10.1177/0022487108330551

Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and How Student Teachers Learn During their Practicum as a Foundation for Further Professional Development. *Professional Development in Education, 44*(5), 638–649. DOI: 10.1080/19415257.2017.1388271

Utjecaj bolesti COVID-19 na praksu u obrazovanju učitelja glazbe: razvoj alternativnoga modela podrške i vrednovanja

Sažetak

Školska praksa ili praktikum osnovni je aspekt početnoga obrazovanja učitelja (Teaching Council, 2017; Hall, Murphy, Rutherford & Ní Áingléis, 2018; Kidd & Murray, 2020). U prvostupničkome programu glazbenoga obrazovanja mentori u visokome obrazovanju (engl. *Higher Education Tutors*, HETs) u učionicama opažaju učitelje na praktičnoj stručnoj obuci (engl. *pre-service teachers*, PSTs). Cilj su takvih posjeta podupiranje razvoja kompetencija i profesionalizma, promicanje kritičkoga mišljenja i osiguravanje formativnih i sumarnih povratnih informacija. Uslijed ograničenja uzorkovanih pandemijom bolesti COVID-19 učionice su postale nedostupne za održavanje vrednovanja pa je trebalo modificirati prijašnji uobičajen način rada. Vrlo su se brzo u tu svrhu počeli primjenjivati digitalni alati poput *webinara*, *online*-repozitorija i virtualnoga vrednovanja. U ovome su radu dokumentirana stajališta jedne generacije učitelja glazbe na praktičnoj stručnoj obuci o njihovu iskustvu izvršavanja završnoga praktikuma tijekom globalne pandemije. Polazeći sa stajališta „istraživanja pragmatičnoga stručnjaka" (Gordon, 2016), u studiji se želi istražiti učinkovitost novih digitalnih alata u održavanju i vrednovanju praktikuma te upozoriti na nužna poboljšanja za sljedeće generacije koja proizlaze iz iskustava učitelja na praktičnoj stručnoj obuci. Podatci su prikupljeni iz blogova s razmišljanjima učitelja na praktičnoj stručnoj obuci te putem intervjua provedenoga u fokus-grupi. Rezultati ističu dobrobiti uključivanja digitalnih alata u pružanju podrške te vrednovanju učitelja na praktičnoj stručnoj obuci. Da bi se u potpunosti moglo iskoristiti pozitivne mogućnosti koje nudi taj modificirani model, u obrazovanju učitelja glazbe trebalo bi se učiteljima na praktičnoj stručnoj obuci i njihovim mentorima u visokome obrazovanju osigurati stjecanje vještina za uporabu odgovarajuće tehnologije, ali i omogućiti im da budu potpuno spremni na alternativne načine vrednovanja. Uz vrednovanje i revidiranje ovoga modela, ova bi studija također mogla doprinijeti polju istraživanja obrazovanja učitelja jer „postoji mali broj istraživanja koja objašnjavaju složenu prirodu rada u obrazovanju učitelja" (Martinez, 2008; prema Goodwin & Kosnik, 2013).

Ključne riječi: digitalni alati, istraživanja praktičara, početno obrazovanje učitelja, škola, vrednovanje

Dr **Gwen Moore**, Senior Lecturer
Department of Arts Education & Physical Education
Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland

JUST LISTEN! DEVELOPING MUSICAL AND EXTRA-MUSICAL SKILLS USING THE MUSICAL FUTURES APPROACH IN IRISH SCHOOLS

Professional paper
UDK <005.336.5:37.016-027.572>:784.4](292.421)

Abstract

Since Green's (2002) study on how popular musicians learn, significant change has occurred within music curricula and pedagogy in international contexts to include informal and non-formal learning approaches. This paper examines the *Musical Futures* approach in relation to pedagogies for music in primary and post-primary schools in Ireland. The paper will outline findings from a study conducted in primary and post-primary schools using whole group ensemble resources. In particular, the paper will highlight pedagogies that enhance musical and extra-musical knowledge and skills including; motivation for learning, developing critical listening and ensemble skills, and enthusiasm for music as a subject. Moreover, similarities were found in the non-formal learning practices, pedagogies and associated skills between popular and Irish traditional music practices. The paper will consider the implications of the study for school music teaching and learning. In addition, the paper will contextualise the findings for bicultural/multicultural contexts nationally and internationally and make recommendations for incorporating Musical Futures in similar contexts.

Keywords: informal learning, *Musical Futures*, musical skills, popular music

INTRODUCTION

Informal learning in music education has been implemented in practice through the *Musical Futures* (MF) research project in over six hundred schools internationally (Hallam, Creech, & McQueen, 2015). First implemented as a music education action research project, drawing on research on informal learning generally associated with popular music (Green, 2002) and how this can be meaningfully applied in the classroom (Green, 2008), studies have shown that the MF approach to teaching and learning in general music education has had a significant impact on a) enhancing teaching and learning in schools, b) increasing pupil motivation, and c) contributing to a national strategy for music and young people (D'Amore, 2009; Green, 2002; 2008; Hallam et al., 2015; Jeanneret, 2010; O'Neill & Bespflug, 2011). MF has also been incorporated into curricula in Canada and Australia and has given rise to a range of scholarly outputs, for example: Finney & Philpott (2010); Hallam et al. (2009; 2015); Lamont, Hargreaves, Marshall, & Tarrant (2003); O'Neill & Bespflug (2011); Wright, Younker, Benyon, Hutchinson, & Linton (2012).

MF is founded on principles of non-formal teaching led by adults and informal learning led by students and grounded in the learning practices of popular musicians (Green, 2002; 2008). For example, 'JustPlay' comprises a bank of multimedia teaching resources designed for use with senior primary and junior secondary students. Multimedia files feature visual chord charts for ukulele, guitar, keyboards, lyrics/vocals and a bass line of many popular songs which allow the learner to play while the song plays in real time. The pedagogical approach is non-formal but sequentialised and performed by the teacher alongside students using the interactive resources. Informal learning is based on the real-life learning practices of popular musicians where students learn alongside friends choosing music they like and identify with and through self-directed learning by ear. The teacher's role is to facilitate the learning, observe and intervene only when needed.

Evaluations of the MF approach within international contexts have focused on the impact on learners' engagement in music-making and extra musical knowledge and skills (Benson, 2012; Evans, Beauchamp, & John, 2015; Hallam, Creech, & McQueen, 2015; Jeanneret, 2010; John & Evans, 2013; O'Neill & Besflug 2011). Fewer studies have also examined teachers' perspectives (Gower, 2012; Hallam et al., 2015).

There is a dearth of research on informal learning within the Irish context despite the celebrated discourse and research on Irish traditional music in education, in community contexts and online (Waldron, 2013). While Downey (2009) examined similarities and differences of informal learning in Irish music and the informal learning of students' popular music making, she notes that an increasing number of students present as Irish traditional music vocal/instrumental performers, either solo or group

performance for state examinations. The first pilot of MF within the Irish context was published by Moore (2019) and this paper expands on the topics within the findings to examine extra musical knowledge and skills as well as teacher concerns arising from engagement with MF in primary and secondary schools.

MUSIC EDUCATION IN IRELAND

Within the Republic of Ireland, music at primary level is by and large taught by generalist teachers. As documented widely in the extant literature of music in primary education, recurring issues of self-confidence and primary teachers' perceptions of their own musical ability (De Vries, 2013; Henley, 2017; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006) can result in avoidance of the teaching of music in pre and in-service contexts.

Ireland also has a unique context of smaller schools in rural areas with only two or three teachers, one of whom may also act as a teaching principal. Thus, a number of extraneous factors need to be borne in mind when conducting a pilot study of MF in very different educational contexts. Interestingly, as the findings go on to show, this can open up more possibilities for music co-teaching and collaboration.

Secondary education in Ireland is split into Junior Cycle (12-15 years of age) and Senior Cycle (from 16-18). Music is generally an elective subject with some schools offering music across the entire first year of secondary school after which students then choose to study for Junior Cycle. Therefore, equality of access to the study of music at second-level education in Ireland is inconsistent, due to the 'optional' status of music and the absence of musical traditions within schools (Smyth & Calvert, 2011).

This paper sought to examine the potential for receptiveness among teachers and students towards informal and non-formal learning approaches such as those used in MF within both primary and secondary contexts within the Irish context. In particular, it aimed to highlight pedagogies that enhance musical and extra-musical knowledge and skills, motivation for learning, developing critical listening and ensemble skills, and general enthusiasm for music as a subject.

RESEARCH QUESTIONS

The specific research questions were:

- To what extent did the Musical Futures approach enhance music learning in primary and secondary schools?
- To what extent did the Musical Futures approach enhance primary and secondary teachers' confidence and pedagogy?
- To what extent did the Musical Futures approach enhance extra-musical knowledge and skills in primary and secondary schools?

METHODS

Data are drawn from implementation of the MF approach across two school terms in four self-selecting schools (two primary and two secondary) during the Spring of 2017 (see Table 1).

Table 1. School Sample

SCHOOL	LEVEL	TYPE	CLASS	AGES	TEACHERS	NO. OF STUDENTS	NO. OF FOCUS GROUPS	MF STRAND
A	Primary	Rural School	3rd-6th class	Age 9-12	Specialist Teacher & Principal	20	3	Just Play
B	Primary	Rural School	5th-6th class	Age 11-12	Specialist Teacher & Principal	16	2	Just Play
C	Secondary	Urban Boy's School	Year 2	Age 13-14	Music Teacher	22	3	Just Play
D	Secondary	Mixed Compre-hensive	Year 2	Age 13-14	Music Teacher	16	3	Informal learning

Data were gathered through secondary pupil questionnaires, teacher and principal interviews, non-participant observation of music lessons, audio-recording of lessons and focus group interviews with primary and secondary students.

Prior to commencement of the fieldwork, a professional development opportunity was organised in the form of MF music workshops for teachers at the author's institution. Following these workshops, teachers were invited to volunteer to participate in the study. Following a subsequent workshop with the volunteer teachers, I then arranged to meet with the school principals to discuss the project and the ethical considerations for all aspects of the study. While principals and teachers were very enthusiastic about the project, it was vital to ensure that all students were included in the MF approach and that very clear guidelines were in place for students/parents who did not wish to participate in the data gathering process. This meant that only students who had returned signed consent and assent forms were included in the survey and/or focus group interviews.

Questionnaires were designed for secondary students only and were brief enough for students to complete as accurately as possible within a limited time frame. They included Likert-style statements from strongly agree – strongly disagree derived from previous MF evaluations. Data were analysed using SPSS. In addition, space was provided for qualitative comments asking which aspects of MF they did/did not enjoy. Interviews were semi-structured to allow flexibility and consistency (Cohen, Mannion, & Morrison, 2007). Individual interviews were conducted with the two secondary music teachers, one specialist music teacher who provided music lessons to the two primary schools and with the two principals of the primary schools. These interviews included questions on the teachers' experiences of MF as a pedagogical approach, the development of musical knowledge and skills and their perceptions of students' holistic development and response to the approach. The two principals were asked the same questions (as they had participated alongside the music specialist) and were also asked about the benefit of the approach for the school as a whole.

Eleven focus group interviews were conducted with students. Each interview posed a series of questions around the students' prior music learning experiences, their views on working alongside friends and in friendship groups, the skills they had developed and themes for further exploration. This then provided holistic coherence to the project (Ashley, 2012). All interviews were audio-recorded, fully transcribed and analysed after each interview. A thematic analysis of interviews highlighted many consistencies with students' experiences of MF and the detail within the qualitative data provided insights into how MF was operating within and across each primary and secondary school context. It should be noted that focus groups with the primary school students proved more challenging than expected due to their age and wont to discuss extraneous issues unrelated to the music lesson. As a former teacher and parent of younger children, on several occasions, I needed to gently bring the pupils back to the questions at hand and probing where possible, for further discussion.

FINDINGS

DEVELOPING MUSICAL KNOWLEDGE AND SKILLS

Using the 'Just Play' strand in primary school, teachers and students were engaged in active listening and learning where all pupils were engaged in the performing of just one chord to a steady pulse. One teacher noted how this particular activity enabled a focus on listening to and performing the beat as an ensemble:

> ... there's an instant success for the lads in the school here and from the moment we started it, like where we started it with the Funky Jam, and there was one chord and they were instantly playing with the backing track, and you know even though what they are doing is quite simple, there still is a level of the skill because they are keeping a steady beat... (Music Teacher, School B)

One of the key learning objectives in the Primary School Curriculum (NCCA, 1999) for music is the ability for primary students to feel pulse and to be able to keep a steady beat. In the above comment, the teacher has noticed that while the task may appear quite easy, the students must not only keep the beat but also play the chord simultaneously. Both teachers and students referred on many occasions that the MF approach demanded listening skills and concentration. This focus group comment highlights the student's awareness of musical elements and aural skills:

> „You realise like when you're about to play, you realise more about the song, like oh, I didn't realise that chord was there ... it shows how hard it is to actually make the song because you realise how it's been put together..." (Focus Group C1, School C)

The evidence from this study concurs with Green's findings when engaged in playing by ear (2008) in demonstrating a change in the focus of students' listening from lyrics to the music itself. Schools C and D also incorporated the Informal Learning aspects whereby friendship groups selected a song and copied it by ear. Some of the students in this study described how they were now listening more closely to the harmony and instruments:

> S3: Like, I listen more to the background than the voice...
>
> S1: Whenever I listen to a song now it's just like the harmony is always there in my head and the instruments in the background. (Focus group D1, School D)

> S2: You have to listen to the rhythm and the beat and where to come in ... like if I listen to a new song that I haven't heard before, I can hear other things I wouldn't have heard before (Focus group C2, School C)

As mentioned earlier in the paper, international studies have documented the lack of confidence that generalist primary teachers have in teaching music (Holden & Button, 2006; DeVries, 2013; Russell Bowie, 2009), and that avoid teaching the subject (Hennessy, 2000) despite the fact that primary teachers are musical and have much potential to teach music at primary level (Henley, 2017). In the primary schools both principals who were also teaching a class group had employed a specialist music teacher to teach music to all class groups in the school. Upon interviewing them about the reason for this, their explanations resonated with findings in the literature:

> Like, I'm the least bit musical and I know staff here felt similar. I didn't want the kids to not have music so having Nora here as a specialist has been brilliant. Normally, I wouldn't stay in the classroom while she's here but this time I decided to join in. (Principal, School B)

The other principal described how he felt his strengths were in sport and that although he had played music when younger, he felt he was not equipped to teach it well enough himself:

> I played the accordion when I was younger but then I stopped in secondary school. I wasn't very proficient really. I started playing hurling and then sport took over. Like I went to a boy's school and let's say for the boys, like hurling, sport, you know... music would be looked down on. I suppose maybe it wouldn't be seen as a macho thing, it's just that attitude (Principal, School A)

Although this principal/teacher had taught some music lessons before, he spoke about the benefits of having a specialist in his primary setting for getting the MF Just Play programme started and that he could continue it on his own:

> I find they're in a routine, they know the basics and that lack of confidence I had is now gone... I think you need someone to give you that starting point and it's much easier now because they're immersed in it. (Principal, School A)

In the other primary school, the principal had decided to learn alongside her students with the specialist teacher and explained the experience for her as a learner:

> Especially for someone like me who is not the least bit musical, to find myself in the midst of my own class learning along with them – it's new, it's humbling, it's exhilarating to be honest. We are literally learning together. For me, I'm talking from the teacher's perspective now, it's ground-breaking but rewarding to be learning with the class. (Principal, School B)

She went on to explain how children were demonstrating to her and sharing their knowledge and skills without fear of failure:

> I don't get the impression „oh no, I still don't know how to play that chord". Well, sometimes I still don't know how to play all of the chords (laughs) but you know I can ask the child beside me and it's fine, there's never, „aw, who played that awful note?" or „who started out of time?". And I think the children are feeling the same. It's good for them to have the teacher amongst them and all learning together, all setting off together on this journey. (Principal, School B)

As a result of the MF pilot, both secondary teachers stated that they had experienced a more innovative approach to pedagogy and assessment with a strong acknowledgement that formative assessment played a key role in the pupils' learning. One of the music teachers stated that previous school inspectorate reports had recommended more innovative pedagogies and peer learning. He felt that if they were to return for an inspection and observe the learning, the recommendations would be very different:

> ... One area we did fall down on last time was we were told that old approaches were witnessed and that the school should get some CPD and embrace new methodologies for teaching. So I think if they had witnessed that class today they would have been seeing groupwork, they would have been seeing peers working together, they would have seen you know, whole class involvement, and you know formative assessment because they are constantly assessing „Am I on the right chord"?, „Am I in time with the others?"

He went on then to give an example of how the group's listening skills and sense of ensemble had improved:

> There was one part in the song today, I don't know if you noticed, where they went off the beat and you could see them trying, I didn't want to get up and stop them and then they figured it out and came back in again, that's formative assessment, you couldn't ask for better. (Music Teacher, School C)

PEER LEARNING AND SENSE OF ENSEMBLE

Peer learning, cooperation, friendship and empathy came through as extra-musical themes in all of the school contexts. Students themselves expressed empathy and patience in waiting for their peers to catch up or in assisting them to do a particular task:

> In our group, we are all friends now, so like we can just slow down if a person is going wrong and you can help them...like last week me and Aidan got to share a keyboard... (Focus Group B3, School B)

> Like there's ukulele, piano, bass guitar, guitar, drums like different options and it's all with your friends and all (Focus Group C3, School C)

Students described feeling proud of being able to 'show' others how to play something or lead in some way with their friends:

> S: The other day when we were doing guitar like I'm not bragging now but teacher said that cause I was able to get it quickly...she was asking me to go around showing people because I knew how to get it.
>
> R: So you're doing a bit of teaching then?
>
> S: Yeah, but there were other people teaching me as well... (Focus Group B2, School B)

All of the teachers stated that they had noticed more cooperation between students and that the opportunities for peer learning and that whole class performing led to a bonding within groups:

> There's definitely a bonding of the class because you know the sort of memorable moments when you „remember the day where your man missed that note!" so it has bonded the class no end because they're having great fun with it...everyone's in this together, there's a sort of camaraderie that goes with it... (Music Teacher, School C)

CONFIDENCE AND MOTIVATION FOR LEARNING

Because previous studies on the impact of MF document a perceived increase in students' self-esteem and confidence, motivation for learning, and transferable skills (Hallam et al., 2015), interview questions in this study included questions on extra-

musical benefits or other types of learning teachers felt that students had developed. All teachers in the study reported an increased sense of confidence in some pupils and an increase in motivation for learning and for music as a subject:

> ... There's one boy – oh my goodness – he has improved no end. Actually he has probably shone and he's not a shiner, you know, he's really a quiet fella... his guitar playing has improved, you have no idea the improvement and confidence in him. His parents told me at a parent teacher meeting that when he got to play the ukulele at the school mass because he knew the chords, he was absolutely thrilled. I didn't even realise like how big a deal this was for him until his parents told me. (Music Teacher, School D)

Similarly, in one of the primary schools, the principal described how one boy's lack of confidence had changed since starting the pilot:

> There's a boy in that class... he has very low confidence, not interested in music but also very low confidence in himself. Before, I was just trying to teach him the tin whistle, he's in fifth class now, but every day he would come in, he couldn't learn the notes and play the tune and he would be very emotional like, crying, so I had to abandon it because he was so upset and give him the triangle instead. So through the programme now he's learning the guitar which is a massive step considering he had none and he didn't like music before. Now he's playing the guitar away and without seeming to notice that he's learning. (Principal/Teacher, School A)

Another teacher explained that stimulating motivation for learning was crucial in his perception of his own success in music teaching. He also explained how MF's resources had enhanced students' engagement in music learning:

> I think what I'm learning here in this school is that the most important kinda tool in your training box, you know, your methodology arsenal, is that you can motivate students, that you grab them and you have them, and once you have them, you can get great things done. The resources are brilliant for that. (Music Teacher, School C)

REFLECTIONS ON MF

Teachers were asked to reflect on any challenges in implementing a new approach to music teaching and learning. In general, they mentioned a lack of space for groups to rehearse and to store instruments as a challenge. Access to instruments (ukulele, guitars, keyboards etc.) was initially perceived as a mitigating barrier to implementation; however, the teachers in this study encouraged the local community to loan or donate unwanted/unused instruments. In some cases, students used other non-band instruments such as recorder, tin whistle and tuned percussion. Teachers also advised that the setting up of ground rules was perceived as vital to success in terms of the groupwork aspect and in ensuring that no student was excluded. Similar to previous studies on the informal learning 'in at the deep end' approach (D'Amore, 2009; Evans et al., 2015; Wright et al., 2012), the role of the secondary teachers seemed to shift from director to facilitator. One teacher reflected on a pedagogical tension in terms of striking a balance between standing back and observing independent musical learning with needing to be more direct in intervening and assisting a student encountering difficulty:

> The hardest thing I find it to keep my mouth shut and not put my spake in so often ... when they were doing 'I can't help falling in love' ... at one point there's an interrupted cadence and it was on the tip of my tongue, but I was like hmmm fire away, you know ... (Music Teacher School D)

DISCUSSION

As iterated earlier, this paper sought to examine pedagogies that enhance learning using informal and non-formal learning approaches used in MF within both Irish primary and secondary schools. Overall, the teachers in this study and the majority of students agreed that there was greater enjoyment and motivation in music learning as a result of the MF approach. The emphasis on practical whole group engagement in using the MF resources were seen as a catalyst to more inclusive, praxial music-making pedagogies. Teachers observed enhanced musical knowledge and skills, concentration, listening and ensemble skills and high levels of cooperation. The emphasis on performing alongside pupils using the non-formal approach increased primary teachers' confidence and musical ability, while it served as a springboard to informal learning in the secondary school contexts. However, there were some concerns around resourcing of instruments and storage as well as being equipped with the skills to tune and change strings on guitars and ukuleles.

The study had a number of limitations. Because this was the first study of MF in Ireland and there was much publicity and enthusiasm around the workshops, there was a potential for participant bias and a 'halo' effect around something new and widely celebrated in other jurisdictions. It could be argued that because schools volunteered to participate in the research and were already on board, that this bias may have distorted the findings. However, I advised teachers to reflect critically on the approach and to speak honestly about any concerns. Students were not as aware that MF was a 'thing' in music lessons per se; rather, they seemed to think that the genre and instruments were new additions to their pre-existing music lessons. Nonetheless, it is important to highlight some challenges for teachers and students trying new approaches to music learning and teaching. The first is a perceived risk that the teacher faces in embarking on an approach that may be very different from usual practice and the anticipated reaction of students to such new practices. An additional challenge is the perception that the teacher, as facilitator, should not intervene when students are struggling with their learning. In this study, I observed one instance where a teacher did not intervene when a student was clearly in the wrong key and continued blissfully unaware. Green (2008) notes that the teacher should intervene when a student is struggling with getting started on the right note or right key. The other challenge is balancing the needs of covering curriculum content and time spent on practical music-making. Within the Irish context however, students must perform for 30% of their Junior Cycle examination and can perform for up to 50% of the Senior Cycle examination. Embedding MF approaches in the commencement and roll-out of secondary school music programmes may actually enable access to a wider student cohort. In line with other studies, MF may give rise to increasing numbers of students opting to study school music (Hallam et al., 2015), but further studies would be needed to examine this.

The instrumental skills required for implementing informal learning and playing by ear in rock/pop may also pose challenges for teachers. Many secondary teachers in the Irish context are classically trained and may lack confidence in their ability to assist students in these genres. However, as Downey (2009) highlights, secondary teachers with a background in Irish traditional music or those who identify as bimusical (see O'Flynn, 2005) and who have learned to play by ear may feel more confident incorporating MF in their teaching. Regardless of playing by ear, the instrumental skills required to set up, tune and play ukuleles, guitars, bass guitars and drumkits and the associated musical skills required to engage with rock/pop music cannot be underestimated. Initial teacher education and continuing professional development can play a pivotal role in this regard in introducing teachers to the MF approach. Further studies could investigate MF implementation in initial teacher education within the Irish and international contexts for both generalist and specialist teachers.

CONCLUSION

To conclude, this study sought to document the teaching and learning experiences of teachers and students at both primary and secondary levels on the extent to which the MF approach enhanced students' musical and extra-musical knowledge and skills. As the data have shown, the MF approach has much to offer music learners and teachers in primary and secondary schools. It can boost confidence and musical knowledge and skills in generalist primary teachers and consequently enable more access to music for students at primary level. At secondary level, MF can enable all students regardless of background or financial circumstances to learn how to play a number of instruments and afford peer learning and leadership opportunities for students who already play outside of school. Pivotal to the success of MF was the impact that autonomy and choice had on motivation for music learning and for music as a subject. In sum, this study has shown that MF can be used to enhance music curricula by embedding listening and performing skills in prescribed works/pieces to develop musical understanding while concomitantly developing extra-musical knowledge and skills in the classroom.

REFERENCES

Ashley, L. D. (2012). Case Study Research. In A. James, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp. 102–106). London: Sage.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Edu*cation. London: Routledge.

D'Amore, A. (2014). *Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning. 2nd ed*. London: Paul Hamlyn Foundation.

De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, *15*(4), 375–391.

Downey, J. (2009). Informal learning in music in the Irish secondary school context. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 8*(2), 46–59. Available at http://act.maydaygroup.org/articles/Downey8_2.pdf

Evans, S., Beauchamp, G., & John, V. (2015). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: a collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research, 17*(1), 1–16.

Finney, J., & Philpott, C. (2010). Informal Learning and Meta-pedagogy in Initial Teacher Education in England. *British Journal of Music Education, 27*(1), 7–19.

Gower, A. (2012). Integrating Informal Learning Approaches into the Formal Learning Environment of Mainstream Secondary Schools in England. *British Journal of Music Education, 29*(1), 13–18.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education.* Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy.* Aldershot: Ashgate.

Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2009). *Musical Futures: A Case Study Investigation: An Interim Report from the Institute of Education, University of London for the Paul Hamlyn Foundation.* London: Institute of Education.

Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2015). Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, *19*(3), 263–275. DOI: 10.1080/14613808.2015.1108299

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education, 17*(2), 183–196.

Henley, J. (2017). How musical are generalist primary student teachers? *Music Education Research, 19*(4), 470–84. DOI: 10.1080/14613808.2016.1204278

Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education, 23*(1), 23–38.

Jeanneret, N. (2010). Musical Future in Victoria. *Australian Journal of Music Education, 2*, 148–164. http://searchinformit.com.au/documentSummary;dn=813591038166404;-res=IELHSS Retrieved October 22, 2015.

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall N. A., & Tarrant, M. (2003). Young People's Music in and out of School. *British Journal of Music Education, 20*(3), 229–241.

Moore, G. (2012). „Tristan chords and random scores": exploring undergraduate students' experiences of music in higher education through the lens of Bourdieu. *Music Education Research, 14*(1), 63–78.

Moore, G. (2014). 'Mind the gap': privileging epistemic access to knowledge in the transition from Leaving Certificate music to higher education. *Irish Educational Studies, 33*(3), 249–268.

Moore, G. (2019). Musical Futures in Ireland: Findings from a Pilot Study in Primary and Secondary Schools. *Music Education Research, 21*(3), 243–256.

McQueen, H., Hallam, S., & Creech, A. (2018). Teachers' and students' music preferences for secondary school music lessons: reasons and implications. *Music Education Research, 20*(1), 22–31.

National Council for Curriculum and Assessment (1999), *Primary School Curriculum*. Dublin: The Stationery Office.

O' Flynn, J. (2005). A Critical examination of the Idea of Bimusicality: Its relevance to music education in contemporary Irish society. In V. Rogers et al. (Eds.), *Music –Culture-Society* (pp. 192–205). Perth: University of Western Australia.

O' Neill, S., & Bespflug, K. (2011). Musical Futures come to Canada: Engaging Students in Real World Music Learning. *Canadian Music Educator/Musicien Éducateur Au Canada, 53*(2), 25. Education Research Complete. https://search.proquest.com/docview/918824664/fulltextPDF/10CB84E83A904C6APQ/1?accountid=55804 Retrieved November 9, 2015.

Russell-Bowie, D. (2009). 'What me? Teach music to my primary class?' Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research, 11*(1), 23–36.

Smyth, E., & Calvert, E. (2011). *Choices and Challenges: Moving from Junior Cycle to Senior Cycle Education*. Dublin: Liffey.

Waldron, J. (2013). User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research, 15*(3), 257–274. DOI: 10.1080/14613808.2013.772131

Wright, R., Younker, B. A., Benyon, C., Hutchinson, J., & Linton, L. (2012). Tuning into the Future: Sharing Initial Insights about the 2012 Musical Futures Pilot Project in Ontario. *Canadian Music Educator/Musicien Éducateur Au Canada, 53*(4), 14–18.

Samo slušaj! Razvoj glazbenih i izvanglazbenih vještina korištenjem pristupa *Musical Futures* u irskim školama

Sažetak

Na međunarodnoj se razini pojavila važna promjena u glazbenim kurikulima i pedagogiji koja podrazumijeva uključivanje informalnih i neformalnih pristupa učenju. Polazeći od istraživanja koje je provela Green (2002; 2008), u ovome se radu razmatra neformalno i informalno učenje korištenjem pristupa *Musical Futures* u glazbenome obrazovanju u irskim osnovnim i srednjim školama. Rad donosi pregled konteksta osnovnoškolskoga i srednjoškolskog obrazovanja u Irskoj i smješta ovu studiju u polje međunarodnih istraživanja o glazbenome poučavanju i poteškoćama polaznika sa samopouzdanjem i učinkovitošću među učiteljima razredne nastave. U radu se također razmatra glazba kao stručni predmet na srednjoškolskoj razini, kao i mogućnosti koje neformalne pedagogije nude u poučavanju, učenju i ocjenjivanju glazbe. Podatci prikupljeni putem intervjua, fokus-grupa i opažanja nesudionika ističu važnost pedagogija koje mogu unaprijediti glazbeno i izvanglazbeno znanje i vještine, uključujući motivaciju za učenje, samopouzdanje učitelja, razvoj kritičkoga slušanja i vještina povezanih sa sviranjem u glazbenim ansamblima, kao i entuzijazam za glazbu kao nastavni predmet. Nadalje, pronađene su sličnosti u praksama neformalnoga učenja, pedagogija i s njima povezanih vještina između praksi popularne i tradicionalne irske glazbe. U radu se razmatraju implikacije koje bi ova studija mogla imati za glazbeno poučavanje i učenje u općemu glazbenom obrazovanju. Povrh toga, nalazi se kontekstualiziraju u nacionalnim i međunarodnim dvokulturalnim i multikulturalnim okvirima i daju se preporuke za inkorporaciju pristupa *Musical Futures* u sličnim okvirima.

Ključne riječi: glazbene vještine, informalno učenje, *Musical Futures*, popularna glazba

Dr **Branka Rotar Pance**, Assoc. Prof.
Academy of Music, University of Ljubljana
Slovenia

MOTIVATIONAL ASPECTS OF MUSIC COMPETITION IN THE CONTEXT OF THE MUSIC OLYMPIAD

Review paper
UDK <331.101.3:37.091.2>:78](497.4)

Abstract

Since antiquity, music has been part of festivals and competitions. This shows that people have always had the tendency to compare and evaluate achievements, including the arts. In various periods, social contexts and education systems, competitions have been an opportunity for musicians to present and establish themselves. Competitions have also been raising questions about the appropriateness of making comparisons in the arts, evaluation criteria and objectivity of evaluation. Motivational aspects are always in the focus of argumentation regarding the advantages and disadvantages of competitions. In Slovenia, music competitions are strongly connected with the vertical of music education. Every year, students from general schools, under the mentorship of their teachers, compete in the Slovene Music Olympiad.

Keywords: motivation, musical competitions, Music Olympiad, students, teacher mentor

INTRODUCTION

The history of music competitions goes back to classical antiquity (Clarysee & Remijsen, 2012; Crosby, 2013). This shows that people have always had a tendency to compete also in artistic fields. Competitiveness is a key characteristic of modern society. It is a very complex phenomenon and as such subject of research in many scientific fields. In music, there has also been an increasing number of competitions of various kinds, accompanied by debates about their role and importance, evaluation of results, evaluation criteria and the motivational dimension of competitions for participants as well as their mentors. Among musicians, two viewpoints are particularly outstanding: while to some competitions represent an important source of motivation for development and progress in music and for a holistic personal development, others regard them as an unacceptable form of competition in the world of art (Harris & Crozier, 2000). The motivational impact of competitions depends on a contestant's personality structure, perceived difficulty level, connection between the momentary efforts and long-term goals, and the nature of the competitive situation (Rotar Pance, 2006). Motivational impacts can be of short- or long-term duration (Marentič Požarnik, 2000). A contestant can be driven by various motives: to win and be better than others, to achieve the excellence criterion, to achieve personal progress and the best possible performance, to test personal abilities (Kobal Grum, 2008). In music, we should put to the forefront motives such as development of musical abilities, study of new repertoire, acquisition of new musical knowledges and achievement of musical excellence. Contestants and their mentors should be directed towards good planning of activity through the study of musical literature, productive preparations for competition, good self-control during the performance, and learning from each other (Strahovnik, 2016). In the present paper, motivational aspects of music competitions are dealt with in the context of the Music Olympiad, music competition for gifted students of primary and secondary schools.

MUSIC COMPETITIONS

In the world of professional musicians, competitions are unavoidable. Every audition an instrumentalist or a singer does is a competition with other candidates. Furthermore, high rankings achieved in competitions bring professional musicians opportunities to perform in prestigious music venues, record with eminent music publishing companies and establish connections with top cultural managers and agencies (Filipčič Gardina, 2020). Miha Rogina, saxophonist, conductor and professor at the Ljubljana Academy of Music says:

> „The selection of candidates for the majority of jobs occurs via competitions; posts in orchestra are filled via auditions which in themselves are competitions, the same is true for pedagogic jobs at universities and other higher education institutions; competition and comparison with others are present in the process of obtaining funds, applying to calls for tender, negotiating with publishers, etc. In contrast to what many musicians would want to believe, even concerts are in a way competitions, as you have to persuade the audience to come again next time; […]. Musicians compete, voluntarily or involuntarily, wherever they appear. That is why I encourage my students to take part in competitions. One way or another, competitions are undoubtedly part of a musician's profession." (Marjanović, 2018, p. 12)

Alenka Zupan, flautist and flute teacher at the Koper Art Secondary School, has an opposite view. She does not take her students to competitions, saying that:

> „Music competitions are something we took over from the world of economy and have nothing to do with the purpose of music. The wise thought by the composer and pianist Béla Bartók[1] should be deeply rooted in everybody who engages in music – musician, teacher or student." (Marjanović, 2015, p. 15)

In international literature, we can also find supporters and opponents of competitions of all kinds, for professional musicians as well as for students who, in the future, will either engage in music professionally or as amateur musicians and concert goers. Lowe (2018) starts his discussion on school competitions for soloists and ensembles in Australia and the USA with the statement that competitions are an „accepted part of the music landscape, and are a multi-million dollar industry" (p. 2). Supporters claim that competitions represent an indispensable part of education. In line with the principles of evolution, they are necessary for survival, progress and for personality shaping and represent a preparation for real life. Opponents, on the other hand, highlight the pressures which contestants are exposed to, the problem of evaluation of achievements, the musical value of performances and the educational aspects of competitions. Lowe (2018) also points out the unclear and inconsistent use of the terms „contest, competition, festival and competition–festival" (p. 79). Music competition is an organised event where a solo or ensemble performance of a musical repertoire, submitted in advance, is evaluated by a jury based on objective evaluation

1 Note by the author of the present article: this refers to Bartók's well known quote „Competitions are for horses, not artists".

criteria and the participants then classified as the first, second, third, etc. In the case of festivals, which in most cases are „competition–festivals", the performance of a musical repertoire is evaluated as well, with the jury also following special evaluation criteria. The contestants receive golden, silver or bronze prizes or medals. Organisers also award special prizes for excellency in particular segments of the competition programme. Thus, at competition–festivals, the contestants are not ranked but rather rated (Rohrer, 2002 as cited in Lowe, 2018).

Goddard (2012) analyses the role and importance of competitions for young musicians in selected European countries or regions. She points out that students of music in the UK are subject to a very elaborate examination system. Even though numerous regional music competitions and festivals do exist in the UK, they bear no significant relevance for the British music education system. However, in many other European countries, the situation is completely different, with music competitions playing a key role in the music education system. The motivational incentives young gifted musicians receive through music competitions vary a lot according to the different social contexts and traditions of individual countries. The differences between music competitions in individual countries indicate the level of integration of certain musical genres (e.g., jazz, pop, rock, folk, world music) into their music education systems. If music competitions used to be held only in the field of classical music, lately a greater variety has been shown. Some already well established national or regional competitions for young musicians have been introducing new disciplines. Moreover, new specialised competitions have emerged (e.g., new music, jazz, folk music), that have developed their own structures and standards for the evaluation of contestants' achievements.

As regards music competitions, *The European Union of Music Competitions for Youth* (EMCY, established in 1970) is of particular importance. In the five decades of its existence, it has become the main platform for the exchange of experience and generation of new ideas. The EMCY Quality Standards define music competitions in terms of organisation, composition and duration of the repertoires, structure and functioning of the jury, formation of evaluation criteria, awards and number of award winners, conditions for the realisation of competition, preceding rehearsals of the contestants, the competition level (international, national, regional) and information of the participants and the general public (Pellegrini, 2020). However, the organisation does not impose any strict rules or control its members. In its recommendations, it respects various practices that exist in various European countries with their different structures and connections with individual music education systems (Strahovnik, 2016).

Slovenia belongs among the countries where music competitions are linked to the entire vertical of musical education in a significant way. The purpose of school

music competitions is to upgrade the educational process (Filipčič Gardina, 2020). They stimulate young musicians to achieve faster progress and higher levels of musical knowledges. They also enable comparison with other young musicians, experience gaining new insights into compositions, one's own musical learning and performing practice. With the appropriate mentors' support, contestants learn how to manage the pressures of a competition. They consciously focus their efforts and energy on the study of new repertoire, motivated rehearsals, performances in different halls at different stages of the competition, obtaining feedback from eminent musicians – members of the jury, establishing connections with them and striking new friendships. In addition to that, international competitions offer encounters between varieties of countries and cultures (Pellegrini, 2020; Strahovnik, 2016).

Marjanović (2018) claims that young musicians have always loved taking part in competitions and that now there is a growing trend in Slovenia as well to organise new competitions in various musical areas. She further asks herself whether all competitions actually aim at the development and promotion of young musicians, or they are merely a means for the student to obtain a scholarship and for the teacher–mentor to be promoted to a higher title. Competitions which promote Slovene compositions and stimulate creation of new works are of paramount importance for the Slovene music. One such competition is the Emona competition – festival organised by the Conservatory of Music and Ballet Ljubljana (*Emona festival*, 2020). For the purposes of this competition, students of the Department of Composition and Music Theory of the Ljubljana Academy of Music write compulsory compositions for the youngest age categories. Compulsory compositions for older age groups are chosen among the works, and often also novelties, by already well-established Slovene composers of various generations.

In 2021 we will celebrate the 50th anniversary of the *TEMSIG (competition of young Slovene musicians and ballet dancers)*. The competition is organised by the Association of Music Schools of Slovenia and an especially appointed Temsig Committee. In 1991, it gained membership in the EMCY. TEMSIG is another competition which promotes the growth of the Slovene music performance as well as creation, since young Slovene composers write many new compositions for this competition as well. It takes place at two levels: regional and national and in several age categories, defined according to the stages within the Slovene music education vertical. It includes 34 musical areas, further divided into solo and chamber disciplines. The competition in each discipline is held once every third year, and all disciplines rotate according to this system. Positive development of the competition and observation of the EMCY guidelines are reflected in the inclusion of jazz and some folk instruments (zither, diatonic button accordion) as new disciplines (Marjanović, 2015; Pellegrini, 2020; Strahovnik, 2016). Contestants

participate in the TEMSIG for motivational reasons which can be internal (the wish to perform a new repertoire, love for the instrument and dedication to music in general, interest in a more in-depth work with the mentor, meeting peers, internalised goals of personal and musical development) or external (requirements for a more intense work and public performances during preparations; TEMSIG awards which include recitals or solo performances with an orchestra, recordings and appearances in various media). However, there are also reports about negative experience in connection with inadequate competition rules, membership and functioning of juries, final results, number of awards and their uneven distribution (Marjanović, 2015; Strahovnik, 2016).

COMPETITIONS RELATED TO THE GENERAL EDUCATION SYSTEM

Among the competitions related to the Slovene general education system, several have a decades-long tradition, while, with the development of the curriculum, new ones emerge as well. Most of them are recorded in the calendar of school competitions, published every year by the National Education Institute which also provides the funding in accordance with applications to the tender and taking into account the Rules on co-financing school competitions [Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj, 2019]. Students include their awards obtained at national competitions or competitions that are held on various levels (school, regional and national levels) in their applications for the *Zois* scholarship. The scholarship is awarded to the most excellent secondary- or higher-education students and participants in adult education as financial incentive for their further achievement of outstanding achievements and „creating added value in the fields of knowledge, research, development and arts" (*Zoisova štipendija*, n.d.). Among the general conditions in each year's call for competition for the scholarship, there is also the requirement to demonstrate at least one extraordinary achievement. Scholarships as a form of state or municipality external motivational incentive, aims at encouraging talented primary- and secondary-school students to invest new efforts and participate in competitions.

Organised school competitions also represent an external motivational incentive for teachers–mentors who can use their students' achievements as a basis for their promotion in the official title mentor, counsellor or adviser and thus also in a higher salary grade. Promotion of teachers to titles are regulated by the Rules on the Promotion of Employees in Education to Titles [Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 2002, with amendments 2008, 2009, 2010, 2020] Article 17a of

the Rules attributes 1 point to „(1) a one-year mentorship of at least three children or a one-year mentorship of a sports team, choir, chamber group, orchestra or a similar group which represents the educational institution and is awarded a prize at a competition or call for outside that institution". Article 17b attributes two points to „(2) mentorship of every three children, a choir or other group representing the educational institution at a national-level public contest". Article 17c attributes three points to „(1) mentorship or piano accompaniment of every child or group of children which represents educational institutions and receives an international award". According to Article 17č, four points are attributed to „mentorship or piano accompaniment of every child or group of children which represent educational institutions and is placed first, second or third or receives a golden, silver or bronze prize at an international competition or contest among representatives of at least five countries"[2].

Most school competitions are focused on an individual subject area or even on a specific subarea within it, only a small part of them are interdisciplinary. One of them is the Slovene Convention of Young Researchers [Srečanje mladih raziskovalcev Slovenije] organised by the Slovene Association for Technical Culture [Zveze za tehnično kulturo Slovenije]. Every year, a call for research assignments and innovative projects prepared by young students under the mentorship of their primary- or secondary-school teachers includes various research areas [Mladi raziskovalci. Razpis, 2021]. Music as an independent area cannot be found among them. Nevertheless, it is present in research assignment from the interdisciplinary area. As an example, we would like to point out a research assignment entitled Music – An Olympic Games Discipline [Glasba, disciplina na olimpijskih igrah] which in the 2019 competition brought a golden prize to its author, Matija Friedl (Olga Meglič Primary School; Jurgec, 2019). In the theoretical part, Friedl presented music as an important part of festivals and competitions in ancient Greece, particularly pointing out the Olympic Games, where music had established itself as an independent discipline in musicians, e.g., trumpeters competed. In the past, the modern day Olympic Games also used to include competitions in artistic disciplines: architecture, painting, sculpture, music and literature. In each discipline, artists were judged by juries and, like in sports, winners received medals. Competition in music only involved the area of composition.

The newly written compositions, the titles of which had to be related to sports, were judged by an international jury of composers. The jury of the eighth modern Olympics (Paris, 1924) was composed of renowned composers Béla Bartók, Nadia Boulanger, Manuel de Falla, Gabriel Fauré, Maurice Ravel, Arthur Honneger, Igor

2 Rules on the Promotion of Employees in Education to titles (*Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*, 2002, with amendments 2008, 2009, 2010, 2020). http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272.

Stavinsky and Karol Szymanowski. At the 11th Olympic Games in Berlin (1936), composers competed in three categories: a) orchestral composition, b) instrumental composition, c) composition for instrument solo or choir. The Slovene composer Demetrij Žebre[3] took part in the competition with his composition Run (*Tek*) – a symphonic picture for full orchestra. In the research part of his assignment, Friedl (2019) presented the findings of a study conducted among 93 primary-school music teachers and 27 students of music education. Using a questionnaire, he examined their knowledge of artistic competitions at the Olympic Games, in particular music competitions. Some questions were connected to the present as well, with evaluation criteria for compositions at music competitions in general, and with the Slovene Music Olympiad. Separately, he interviewed 17 Slovene composers and presented their answers to a hypothetical question whether they would compete in the Olympic Games with their compositions. He was also interested in their opinions about the formation of evaluation criteria for compositions and about music competitions in general. One part of the questions to composers about their knowledge of arts as modern Olympics discipline and medal winning composers was the same as in the questionnaire for teachers and music education students. Based on the results, Friedl (2019) found that the interviewed music teachers, music education students and composers did not know the artistic competition in the modern day Olympic Games. Moreover, they did not know that Demetrij Žebre was the only Slovene competitor taking part in the 1936 Olympic Games in Berlin. 84% of the interviewed music education teachers and 57% of the interviewed music education students answered that they knew the Slovene Music Olympiad. We presume that among students who knew it there were predominately students of the Ljubljana Academy of Music which is a co-organiser of the competition. Every year, a part of students are also directly involved in its organisation and realisation. On the other hand, we assume that students at the Department of Music of the Faculty of Education, University of Maribor, are not acquainted with the competition during the time of their studies.

3 In the documents, his surname is spelled Zebre. He represented the then Kingdom of Yugoslavia.

MUSIC OLYMPIAD – A COMPETITION LIVING THE OLYMPIC SPIRIT

The Music Olympiad is a relatively new competition, intended for musically gifted primary- and secondary-school students who are prepared for the competitions by music teachers employed in general schools. The concept of the competition which has been well presented in professional and scientific literature (Brus, 2017; Goldin & Žiger Žgela, 2017; Gruden, 2018; Igličar, 2014, 2015; Mijošek, 2019; Miklič, 2016; Ošlak, 2012; Pirš, 2017; Rotar Pance, 2014, 2015a, 2015b, 2018, 2020; Rotar Pance & Igličar, 2017; Slakan, 2016; Šmigoc, 2012; Zadnik, 2017), originates in Estonia. After 2012, it has spread to other Baltic countries, individual Scandinavian and Central European countries and to Cyprus. It is implemented in the form of national Music Olympiads, with the national competition preceded by regional or school-level competitions. In some countries, the competitions are only organised at the regional level. Biannually, the winners of the national Music Olympiads compete at the International Music Olympiad (Talinn, 2012; Riga, 2014; Klaipėda, 2016; Talinn, 2018).[4] Among the key goals of the international competition, the motivational aspect is particularly emphasised: „To create motivation and offer musically talented young people opportunities for artistic self-expression at international level" (*The Olympiad*, 2018). This goal was also taken over by all the national and regional Music Olympiads. As a type of event, the Music Olympiad is a „competition–festival" (Lowe, 2018). At the end, the competitors receive golden, silver and bronze prizes and individuals also special prizes (e.g., for an extraordinary achievement at singing performance, an extraordinary compositional achievement and for interpretation of their composition).

The Olympic anthem *Cantemus Ad Unum Omnes*[5] sung by the participants at the beginning of the competitions creates a festive festival atmosphere and joins everyone in the pursuit of the same goal: to engage in every part of the competition in the Olympic spirit and be glad, at the end of the day, of every prize a participant wins, regardless whether it is bronze, silver or golden. The organisation and realisation (including the work of the jury) of the Slovene Music Olympiad, which will be organised for the 10th time in 2021, is guided by the Rules on the 10th Slovene Music Olympiad Competition [Pravilnik o tekmovanju 10. Slovenska glasbena olimpijada, 2020]. It includes evaluation criteria

4 The organisation of the 5th International Music Olympiad, originally scheduled to take place in Ayia Napa, Cyprus in 2020, was first postponed to 2021, and finally cancelled due to the COVID-19 pandemic.

5 Music by Gediminas Purlys, lyrics of an unknown medieval author. The lyrics were translated into Slovene by Ema Igličar. The song points out that music is our joy, it makes us happy and fulfils our life, helps solve our problems. Singing connects people of various generations, therefore, let's sing all together.

for each part of the competition which teachers–mentors are acquainted with already during the preparation stage at seminars for mentors, symposia and conferences as well as through analytical articles published in periodicals (Rotar Pance, 2014, 2015b, 2018; Rotar Pance & Igličar, 2017). Since 2018, when in Slovenia the competition is held at two levels – school level and national level – the golden prize counts as an outstanding achievement which can be used in the application for the *Zois* scholarship. This fact is another external motivational factor which provides additional stimulation for many competitors to invest efforts in their preparation for and participation in the Music Olympiad. At the same time, it gives the Music Olympiad an equal status with respect to other school competitions.

After the conclusion of each Slovene Music Olympiad, the organisers use various means to gather reflections by the participants, both contestants and mentors. After the Seventh Olympiad, teachers–mentors answered a short questionnaire. They were asked what students–contestants gained by participating in the Music Olympiad. In their answers, mentors emphasised greater self-confidence and better self-image, independence, increased effort and responsibility, all of which was more or less evidently linked to creativity, originality and creation of students' own compositions. In musical area, mentors pointed out broadening and deepening of musical knowledge, awareness of the broadness and requirements of artistic creation and performance, intensification of students' strong musical areas and work on the weaker ones. They also highlighted the importance of meeting other contestants and comparing with them, and the formation of a different relation between the teacher–mentor and the student. Mentors were also asked what the Music Olympiad meant to them as music teachers. They all emphasised it meant a great professional challenge. They also indicated a great importance of stimulating creativity in students, joy and pleasure in working with musically gifted students interested in music, broadening one's own horizons. Moreover, they also mentioned confirmation of equality of music with other school subjects in primary school and an increased prestige of the subject at school due to the competition and comparability of musical achievements at the national level.

During the preparations for the competition, students are faced with various challenges which they react holistically to on the cognitive, psychomotor, emotional-experiential and social levels. It is important that the competition strengthens their self-confidence and self-image regardless of the final result or prize achieved. „I had a great time; I've never composed before, so this was a completely new experience. Before, I was also afraid of singing, but now I've faced that. The Olympiad was a very nice experience" (contestant Iza Štih; Mijošek, 2019, p. 7). Based on the contestant's reflection, we can assume that her positive experience with the competition, categorised as external motivational incentive, strengthened her internal motivation for the musical activities that are part of the competition.

Students' tension and stage fright before individual parts of the competition is usually eased by their mentors who help them with short last-minute warm-up exercises, as well as by the jurors who welcome the contestants to each individual part of the competition with some encouraging words. The greatest stress is caused by sight-reading of melodic and rhythmic exercises (Gruden, 2018). A juror who has cooperated in the Slovene Music Olympiad since its very beginning describes it with the following words:

> „When candidates walk into the classroom, you can always sense their excitement and concern. What is in store for me? Will it be too difficult? Will I manage? We try to calm down every candidate, encouraging them to take their time and have a good look at the rhythmic and melodic exercises. Everyone can choose on their own whether to start with the rhythmic or the melodic exercise... We are aware that this is one of the more demanding parts of the Music Olympiad, so we want to support each candidate with a warm approach and encourage them that they can do it." (jury member Katarina Zadnik; Igličar, 2015, p. 6)

Despite the stressful situations in the Slovene Music Olympiads, the time before individual competition parts and during the breaks is filled with friendly laughter and vivacious chat between students and their mentors, exchange of experiences and views on music (Miklič, 2016).

At the Ninth Slovene Music Olympiad, with 73 participants from 44 primary schools, inclusive approach was applied for the first time, giving a strong motivational impulse to all the actors of the competition. A blind contestant took part in the competition at the school as well as national level. The organisers invited two teachers from the Centre IRIS – Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted to cooperate with us and to help us with the preparation of the written test and rhythmic and melodic exercises in Braille. A music education teacher from the Centre IRIS was also invited to participate as a juror, to check the written test in Braille and help with the execution of the rhythmic and melodic exercises. The blind contestant had a suitably longer time available to complete the written test, for which he used a computer with software for blind users and a Braille line. A Braille typewriter, paper and printer were used as well. We borrowed all the necessary equipment from the Centre IRIS. In the singing part of the contest, the contestant sang the Slovene folk song Where Are the Paths (*Kje so tiste stezice*). In the final part, dedicated to the presentation of contestants' original compositions, his composition A Mysterious Song for Piano (*Skrivnostna pesem za klavir*) was publicly performed. In all parts of the competition, the jury evaluated his achievements using the same criteria as for other contestants. At the end of the competition, the contestant received a golden

prize, based on his overall result. Upon receiving the prize at the conclusive public event, he received a warm and long round of applause by all the contestants, their mentors and parents. The parents of the blind contestant and his mentor – a primary-school music education teacher – were extremely glad of his success. The parents were very surprised when they found out about everything he had to prepare for the competition. At the competition they heard his composition for the first time. The juror from the Centre IRIS, a music education teacher who herself has a visual impairment, wrote after the competition:

> „For me, this was a magnificent day, loaded with positive energy and enthusiasm of each and everyone involved one way or another in the Music Olympiad. [...] I am extremely glad that a student with a visual impairment was able to join fully-sighted primary-school students and compete equally with them and that he even achieved such a great result. [...] Yesterday, I saw the true inclusion, when each participant carried out their task eagerly, bravely and responsibly, which resulted in excellent achievements." (N. Laščak, personal communication, March 20, 2020)

CONCLUSION

Just as in other areas, it is possible to analyse and interpret the positive and negative motivational aspects of music competitions and to put them into the context of a contestant, their mentor and the competition organiser. As regards the Music Olympiad, it is important that mentors prepare the contestants holistically, from the professional as well as personal points of view.

> „Students need to be taught not only interpretation, music theory and history, but also general human values, respect for others (who at that moment just happen to be your co-contestants), ability to acknowledge that someone is better than yourself in a certain area, to overcome the disappointment and at the same time seize the opportunity to learn something from others." (teacher–mentor Ana Tori; Ošlak, 2012, p. 49)

The organisation and execution of the Music Olympiad connects several actors who enter the activity with different intertwining internal and external motives. During the preparation process, participation in the competition and the reflection afterwards, an interactional motivational circuit occurs between the contestants, their mentors, co-performers of their original compositions, parents and competition

organisers. Thus the competition, which we constantly promote as and connect with the genuine Olympic spirit, becomes a form of cooperation. In its forefront, there is love for music and engaging in music, we promote creative expression of young students, as well as individual development and achievement of excellency in various musical areas. Cooperation and competition are both means of group stimulation, while the difference between them is in the appropriation of the achieved goal. In cooperative activities, individuals focus their work and efforts on achieving a common goal. When that goal is reached, it belongs to the entire group, not to individuals. In competitions, on the other hand, victory belongs to only one contestant. It is possible to claim that there are no losers in the Music Olympiads and that the awarded golden, silver and bronze prizes represent the achievement of common goals: musical and personal development, creative expression of musically gifted students and their public presentation, as well as professional progress in the area of mentorship to talented primary-school children.

Other music competitions are also organised with the purpose to increase the contestants' motivational energy and generate the best possible music achievements. From the motivational point of view, it is crucial how the contestants' final results are evaluated by their teachers, parents and peers and also how each contestant regards the importance of the achieved result for their further musical path. The biggest concern related to any competition is that the competitive efforts would push the music itself to the background. Fierce competition is directed towards victory, regardless of its cost. Marentič Požarnik (2003) quotes a thought by a concert pianist: „When competition is an incentive for one's own development, everyone wins. When competition is merely a struggle for power and prestige, even the winner loses." Therefore, music teachers must take care that, in competitive situations, they put music in the forefront for themselves and for their students.

REFERENCES

Clarysee, W., & Remijsen, S. (2012). *Ancient Olympics.* KU Luven, Peking University. Available at http://ancientolympics.arts.kuleuven.be/eng/TB000EN.html Retrieved January 23, 2021.

Brus, E. (2017). 6. slovenska glasbena olimpijada. *Glasna, 48*(2), 7.

Crosby, D. (2013). Harpists, flute-players, and the early musical contests at Delphi. *Pacific Journal, 8*, 8–27.

Emona festival (2020). Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana. Available at http://www.kgbl.si/emona-festival-2020.html Retrieved January 23, 2021.

European Union of Music Competitions for Youth. Available at https://emcy.org/ Retrieved January 23, 2021.

Filipčič Gardina, H. (2020). O glasbenih tekmovanjih. *Glasna, 51*(3–4), 9.

Friedl, M. (2019). *Glasba, disciplina na olimpijskih igrah.* Ptuj: Osnovna šola Olge Meglič. Available at https://bistra.si/images/raziskovalne-naloge/2019/O%c5%a0_Druga_podro%c4%8dja_Glasba_-_tekmovalna_disciplina_na_olimpijskih_igrah.pdf Retrieved January 23, 2021.

Goldin, S., & Žiger Žgela, Z. (2017). Glazba bez granica: znanje, vještine i stvaralaštvo na primjeru projekta „Glazbena olimpijada". In S. Vidulin (Ed.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5. *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes* 5 (pp. 274–284). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.

Goddard, C. (2012). Achieving through diversity: music competitions and their role in music education across Europe. In C. Harrison, & S. Henessy (Eds.), *Listen Out. International Perspectives on Music Education* (pp. 116–125). National Association of Music Educators.

Gruden, K. (2018). Sedma slovenska glasbena olimpijada. Odzven. Available at http://www.sigic.si/sedma-slovenska-glasbena-olimpijada.html Retrieved January 23, 2021.

Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion. A Practical Guide*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

Igličar, E. (2014). *Ustvarjalnost glasbeno nadarjenih učencev: primer: Glasbena olimpijada.* [master thesis]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.

Igličar, E. (2015). 4. Slovenska glasbena olimpijada. *Glasna, 45*(6), 6–7.

Jurgec, V. (2019). *Zlato in srebrno priznanje na 52. državnem srečanju mladih raziskovalcev*. OŠ Olge Megli. Dosežki – znanje. Available at https://www.olgica.si/2019/05/21/zlato-in-srebrno-priznanje-na-52-drzavnem-srecanju-mladih-raziskovalcev/ Retrieved January 23, 2021.

Kobal Grum, D. (2008). Multidimenzionalni model samopodobe in tekmovalnosti. *Anthropos, 40*(3–4), 13–28.

Lowe, G. M. (2018). Competition Versus Cooperation: Implications for Music Teachers following Students Feedback from Participation in a Large-scale Cooperative Music Festival. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(5–6), 78–94. Available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180398.pdf Retrieved January 23, 2021.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2003). Tekmovanja v znanju. Med vrednejšo notranjo motivacijo in prevladujočo zunanjo, *Šolski razgledi, 3*.

Marjanović, L. (2015). Temsig pod drobnogledom. Motivacija za nadaljnje glasbeno izpopolnjevanje ali popolno razočaranje? *Glasna, 46*(1), 14–15.

Marjanović, L. (2018). Glasbena tekmovanja. Nadstandard ali nuja? *Glasna, 49*(2), 10–13.

Mijošek, U. (2019). Glasba, naša si radost! *Glasna, 50*(1), 7.

Miklič, E. (2016). Tekmovanje, ki spodbuja ustvarjalnost: 5. slovenska glasbena olimpijada. *Glasna, 47*(2), 6–7.

Mladi raziskovalci. Razpis (2021). Available at https://www.zotks.si/raziskovalci/razpis Retrieved January 23, 2021.

Ošlak, N. (2012). Glasbena olimpijada. *Glasna, 49*(3), 49.

Pellegrini, F. (Ed.) (2020). „Music is the universal language." Half a century trip through music and European cooperation. EMCY. Available at https://online.fliphtml5.com/vpgcj/ehvq/#p=1 Retrieved January 23, 2021.

Pirš, P. (2017). 6. slovenska glasbena olimpijada. *Glasba v šoli in vrtcu, 20*(3), 31–32.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002, z dopolnitvami 2008, 2009, 2010, 2020). Available at http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272 Retrieved January 23, 2021.

Pravilnik o sofinanciranju šolskih tekmovanj (2019). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Available at https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-05-14-pravilnik-o-sofinanciranju-solskih-tekmovanj_2020.pdf Retrieved January 23, 2021.

Pravilnik o tekmovanju 10. Slovenska glasbena olimpijada (2020). Zveza glasbene mladine Slovenije. Available at http://www.glasbenamladina.si/wp-content/uploads/PRAVILNIK-TEKMOVANJA-10.-SLOVENSKA-GLASBENA-OLIMPIJADA-2021.pdf Retrieved January 23, 2021.

Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Rotar Pance, B. (2014). Glasbena olimpijada – spodbuda in izziv za glasbeno nadarjene učence in dijake. In M. Juriševič (Ed.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (pp. 73–84). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rotar Pance, B. (2015a). Glasbena olimpiada in aktivno učenje nadarjenih učencev. In D. Hozjan (Ed.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (pp. 513–528). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Rotar Pance, B. (2015b). Creating space and supporting musically gifted students through Music Olympiad. In B. Sicherl-Kafol (Ed.), *Contemporary Approaches to Music Teaching and Learning* (pp. 223–237). Saarbrücken: Lambert.

Rotar Pance, B. (2018). The meaning of the Music Olympiad for musically talented students and their teachers-mentors. In J. Martinović Bogojević (Ed.), *Muzička pedagogija: izazov, inspiracija i kreacija* (pp. 29–42). Cetinje: University of Montenegro, Music Academy.

Rotar Pance, B. (2020). 9. Slovenska glasbena olimpijada. *Odzven*. 25.03.2020. Available at http://www.sigic.si/9-slovenska-glasbena-olimpijada.html Retrieved January 23, 2021.

Rotar Pance, B., & Igličar, E. (2017). Student's musical creativity and the role of teachers – a study compositions written for the Music Olympiad. *Muzikološki zbornik, 53*(1), 165–183.

Slakan, T. (2016). Glasbena olimpijada: dve medalji za tekmovalki iz Slovenije na 3. mednarodni glasbeni olimpijadi. *Glasna, 47*(3), 6–7.

Strahovnik, T. (2016). *Glasbena tekmovanja: primer: tekmovanje v solfeggiu* [master thesis]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.

Šmigoc, A. (2012). Druga slovenska Glasbena olimpijada. *Glasna*, *44*(2), 50.

TEMSIG. Tekmovanje mladih slovenskih glasbenikov in baletnih plesalcev. Available at https://www.zsgs.si/temsig/ Retrieved January 23, 2021.

The Olympiad (2018). Available at http://imuo.weebly.com/olympiad.html Retrieved January 23, 2021.

Zadnik, K. (2017). Razvoj obvladovanja glasbenega jezika. *Glasba v šoli in vrtcu, 20*(1–2), 21–31.

Zoisova štipendija (n.d). Javni štipendijski, razvojni, invalidski in preživninski sklad Republike Slovenije. Available at https://www.srips-rs.si/sl/stipendije/zois Retrieved January 23, 2021.

Motivacijski aspekt glazbenoga natjecanja u kontekstu Glazbene olimpijade

Sažetak

Povijest glazbenih natjecanja seže u antiku, što pokazuje da su ljudi uvijek posjedovali težnju za nadmetanjima, pa tako i na umjetničkome području. Natjecanja su jedna od značajki suvremenoga društva te su kao kompleksan fenomen predmet istraživanja u različitim znanstvenim područjima. I na glazbenome se području susrećemo sa sve mnogobrojnijim raznovrsnim natjecanjima, s popratnim raspravama o njihovoj ulozi i značenju te vrednovanju njihovih dosega, kao i o kriterijima ocjenjivanja i motivacijskim dimenzijama natjecanja za sudionike i njihove mentore. Kod glazbenika nailazimo na dva početna stajališta: za neke su natjecanja važan izvor motivacije za razvoj i napredak na glazbenome području i cjelovit osobni razvoj, za druge su pak oblik konkurencije koji je u umjetničkome svijetu neprihvatljiv (Harris i Croizer, 2000). Motivacijski utjecaj natjecanja ovisi o osobinama ličnosti natjecatelja, o percepciji težine zadatka, o vezi između trenutnih težnji i dugotrajnih ciljeva te o prirodi natjecateljske situacije (Rotar Pance, 2006). Motivacijski učinci mogu biti kratkoročni i dugoročni (Marentič Požarnik, 2000). Pojedince prilikom natjecanja vode različiti motivi: pobijediti i biti bolji od drugih, dostići kriterije izvrsnosti, osobnoga napretka i izvedbe određene aktivnosti u najboljoj mogućoj mjeri, preispitati vlastite sposobnosti (Kobal Grum, 2008). Na glazbenome području treba nastojati da motivacija bude ponajprije usmjerena na razvoj glazbenih sposobnosti, učenje novoga repertoara, usvajanje novih glazbenih znanja te dostizanje glazbene izvrsnosti. Motivacija treba natjecatelja i njegova mentora usmjeravati k dobromu planiranju aktivnosti, detaljnijemu poznavanju glazbene literature, produktivnoj pripremi za natjecanje, samokontroli u trenutku nastupa te učenju od drugih natjecatelja (Strahovnik, 2016). Slovenija se ubraja u države u kojima su glazbena natjecanja usko povezana s cjelokupnom vertikalom glazbenoga obrazovanja. Mlade se glazbenike potiče da što brže napreduju i dostižu visoke razine glazbenih znanja. Omogućava im se usporedba s vršnjacima, stjecanje iskustava i novih uvida u skladbe, vlastito glazbeno učenje i reproduktivna praksa. Natjecatelji uz odgovarajuću podršku mentora uče kako se suočavati s natjecateljskim pritiscima. Motivacijske aspekte glazbenih natjecanja prikazujemo na primjeru Glazbene olimpijade na kojoj se natječu daroviti učenici osnovnih i srednjih škola.

Ključne riječi: glazbena natjecanja, Glazbena olimpijada, motivacija, učenici, učitelji mentori

Izv. prof. dr. sc. **Jelena Martinović Bogojević**
Muzička akademija u Cetinju, Univerzitet Crne Gore
Crna Gora

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA IZ PODRUČJA MUZIČKE KREATIVNOSTI NA PRIMJERU CRNE GORE I SLOVENIJE

Izvorni znanstveni rad
UDK 342.813:<7.071.4:78>](497.4)(497.16)

Nacrtak

Sprovedeno kvantitativno pedagoško istraživanje imalo je za cilj da ispita kompetencije nastavnika na području muzičke kreativnosti u osnovnoškolskom opštem obrazovanju u Crnoj Gori i Sloveniji (N=154). Dobijeni rezultati pokazuju da nastavnici sebe smatraju kreativnim osobama, te da se osim rada u školi bave još nekom muzičkom aktivnošću. Na petostepenoj skali Likertovog tipa nastavnici su procijenili da je nivo znanja i vještina iz muzičke kreativnosti stečenih tokom studija iz muzičkih (komponovanje, improvizacija i aranžiranje) i didaktičkih kategorija na srednjem nivou. Istraživanje je pokazalo da profesionalni programi stalnog stručnog usavršavanja nastavnicima pružaju korisna iskustva u implementaciji stvaralačkih muzičkih aktivnosti u radu sa učenicima, ali kvalitet programa znatno više procjenjuju nastavnici u Sloveniji u odnosu na svoje crnogorske kolege. Istraživanje nam daje podatke i o tome koja bi znanja i vještine sami nastavnici željeli da razvijaju, kako bi uspješnije sproveli stvaralačke muzičke aktivnosti u praksi.

Ključne riječi: Crna Gora, kompetencije, muzička kreativnost, nastavnici muzike, osnovna škola, Slovenija

UVOD

Muzička kreativnost u obrazovanju predstavlja temu koja se intenzivno istražuje u muzičkoj pedagogiji u protekle dvije decenije, s ciljem njene intenzivnije zastupljenosti u praksi. Time se muzičkom obrazovanju na različitim nivoima želi dati holistička dimenzija, koja odgovara načinima na koje djeca spoznaju svijet oko sebe (Wiggins, 2002).

Muzička kreativnost predstavlja složen konstrukt, a široka upotreba samog termina nerijetko je dovodila do nejasnog i pogrešnog tumačenja. Webster (2002) je tako predložio pojam „kreativno mišljenje u muzici" kao precizniji, predstavljajući model koji je razvio pod uticajem istraživanja u psihologiji. Time je postalo jasnije što „kreativno mišljenje u muzici" kao konstrukt predstavlja, te na koji način i pod kojim uticajima se odvijaju stvaralački procesi i koje produkte mogu dati. Aktivnosti u kojima učenici bivaju direktno uključeni u stvaralačke muzičke procese, od slobodne eksploracije zvukova i razvijanja muzičkih ideja do njihove aplikacije i generisanja u produkte koji predstavljaju smislene muzičke cjeline, predstavlja suštinu stvaralačkih aktivnosti u samoj muzici (Oblak, 1987). Kroz stvaralačke muzičke aktivnosti sticanje znanja se tako kreće od intuitivnog do konceptualnog, kroz postupne metodičke korake koji podrazumijevaju adaptibilnost stvaralačkih zadataka (Kaschub i Smith, 2009).

Iako je danas jasnije što muzička kreativnost predstavlja u obrazovanju, smatra se da još uvijek nije dovoljno istražena stvarna realizacija stvaralačkih muzičkih aktivnosti u obrazovnoj praksi. Zbog toga je sprovedeno istraživanje imalo za cilj da kroz procjene nastavnika sagleda njihove kompetencije na polju muzičke kreativnosti. Istraživački kontekst, koji čini osnovnoškolsko muzičko obrazovanje u dvije države, Crnoj Gori i Sloveniji, određen je na osnovu komparativne analize predmetnih programa (*Predmetni program Muzička kultura*, 2017; *Učni načrt Glasbena vzgoja*, 2011) u kojima je muzička kreativnost zastupljena kroz aktivnost „stvaranje" (sl. *ustvarjalnost*) u svih devet razreda osnovne škole. U kurikulumima obje države postoji formalni okvir za realizaciju stvaranja kao aktivnosti kroz različite oblike, poput kreiranja kratke muzičke improvizacije i zvučnih slika, dopunjavanja započete melodije, kreiranja ritmičke pratnje i teksta na datu melodiju, kao i muzičkih cjelina u kojima se primjenjuju usvojena znanja o određenim muzičkim formama. Osim navedenih aktivnosti, u programima su zastupljene i one aktivnosti koje nemaju direktnu povezanost sa stvaranjem vlastite muzike, a čine ih ispoljavanja muzičkog doživljaja kroz verbalni, likovni ili plesni izraz. Iako školski kontekst ima jasno određen okvir, koji često ne ostavlja dovoljno prostora za razvijanje muzičke kreativnosti na kontinuiran i sistematičan način (Burnard, 2016), posebno u redovnoj nastavi, vannastavne aktivnosti pružaju veći spektar mogućnosti koje vode ka ostvarivanju željenih ishoda (Vidulin, 2015).

Očekivana znanja i vještine koje nastavnik treba da posjeduje, kako bi se stvaranje uspješno implementiralo u praksi, predstavlja zbir kompetencija koje na području muzičke pedagogije još uvijek nijesu dovoljno istražene iz vizure samog nastavnika (Economidou Stavrou i Kyriakidou Neophytou, 2017), dok didaktička uputstva nije jednostavno dati, s obzirom na izrazitu heterogenost kreativnih procesa u muzici (Odena i Welch, 2009). Vidulin (2015, str. 27) naglašava potrebu da nastavnik posjeduje senzibilitet i otvorenost za muzičko stvaralaštvo učenika, dajući konkretne prijedloge i modele i skrećući pažnju da se nastavnici često oslanjaju na „klasicističku formu mišljenja i nastanka glazbenog djela", pa je poželjno nekad napustiti zadate okvire, kako bi se kroz slobodnu muzičku ekspresivnost učenika vidjelo u kom pravcu idu stvaralački procesi.

Programi sadrže određene didaktičke preporuke, međutim, očekuje se da nastavnici posjeduju znanja i vještine koje su stekli tokom studija, na seminarima stalnog stručnog usavršavanja ili kroz vlastito stvaralačko iskustvo. Da bi se osnažile kompetencije, potrebno ih je sagledati iz ugla samih nastavnika, kako bi se jasnije vidjelo u kom pravcu treba da idu strategije ka njihovom daljem usavršavanju. Rezultati koje smo dobili u ovom istraživanju tiču se procjene nastavnika o vlastitoj kreativnosti, o načinima njenog ispoljavanja i o procjeni kreativnih znanja i vještina dobijenih tokom studija i seminara stručnog usavršavanja. Nastavnici su naveli koja bi znanja i vještine željeli da posjeduju kako bi stvaralačke muzičke aktivnosti uspješnije realizovali u svojoj nastavnoj praksi.

KOMPETENCIJE I OSOBINE KREATIVNOG NASTAVNIKA

Osvrnemo li se na pojašnjenje pojma kreativni nastavnik muzike kroz petnaest opštih karakteristika iznešenih na Simpozijumu Tanglewood (*Tanglewood Symposium*) održanom davne 1967, uočavamo da nastavnik muzike treba da poštuje učenike kao individue, da gradi s njima dobar odnos, da prepozna njihove potrebe i da spremno na njih odgovori. Takav nastavnik vlastitim istraživanjem inspiriše i vodi učenike kroz iskustvo otkrivanja muzike, prepoznaje, prati i planira stadijume razvoja dječije kreativnosti, časove realizuje na uzbudljiv i smislen način i posjeduje muzička i didaktička znanja i vještine (Robinson, Bell i Pogonowski, 2011). Nekoliko decenija kasnije, Britanski nacionalni kurikulum *NACCCE, All our futures* (1999) konkretnije definiše dva pojma: *kreativno podučavanje* i *podučavanje za kreativnost*. U ovom dokumentu se navodi da nastavnik koji promoviše kreativno podučavanje koristi imaginaciju da bi učenje učinio zanimljivim, uzbudljivim i efektnim, brzo prepoznaje izazove nastave, stalno sebe otkriva i teži za novim i drugačijim situacijama, podstiče i ohrabruje učenika da vjeruje u svoje sposobnosti. Takav nastavnik

identifikuje učenikove lične stvaralačke strategije i kreativno ispoljavanje, ujedno podstičući potencijal svih učenika u razredu (Saebø, McCammon i O'Farrell, 2007). Spona koju nastavnik gradi sa učenicima predstavlja osnovni impuls za realizaciju *podučavanja za kreativnost*, što zahtijeva kompetencije na području pedagogije i psihologije, koje još uvijek nijesu dovoljno precizirane (Rimkute-Jankuvienė i Girdzijaūskienė, 2018). U tom kontekstu, može se postaviti i pitanje, koliko su nastavnici informisani o teorijama koje su se razvile u muzičkoj pedagogiji, poput Websterovog (2002) *Modela kreativnog mišljenja u muzici* ili *Spiralnog modela razvoja muzičke kreativnosti* (Swanwick i Tillman, 1989), nastalog pod uticajem razvojne psihologije. Primjenom ovih teorija, preciznije bi prepoznali personalne strategije učenika u odnosu na njihovu dob i muzičke dispozicije. Poznavanje značajnih vidova kreativnosti, poput *mini k* kreativnosti orijentisane na proces, ili *male k* kreativnosti orijentisane na produkt (Beghetto i Kaufman, 2014), bilo bi od velike koristi nastavnicima u ovladavanju postupnog prelaza od slobodne ka vođenoj kreativnosti, kao i načina evaluacije samih produkta.

Osim stručnih, pedagoških i psiholoških znanja, kreativnog nastavnika karakterišu i neke druge osobine, poput smisla za humor. Duhoviti nastavnik stvara opuštenu atmosferu u učionici i sigurno okruženje, olakšavajući učenicima da preuzmu rizik, bez straha da će napraviti grešku (Hickey i Webster, 2001). Govoreći o osobinama kreativnih nastavnika, Abramo i Reyndols (2014, str. 37) predlažu okvir prema kojem oni/one „a) reaguju, fleksibilni su i znaju da improvizuju tokom časa; b) prija im dvosmislenost; c) metaforični su i predstavljaju naizgled nerazumljive i nove ideje na nov i zanimljiv način; d) priznaju i koriste fluidne i fleksibilne identitete". To znači da kreativan nastavnik može imati i multiple-identitete u muzici, poput izvođača, dirigenta ili kompozitora, koji ga na fluidan način čine muzičarem i muzičkim pedagogom (Pellegrino, 2011).

Za uspješno vođenje stvaralačkih aktivnosti, nastavnik bi trebalo da primjenjuje i konstruktivističku teoriju, prema kojoj je njegova uloga facilitatorska, a strategije podsticanja učenika da sami rješavaju probleme odnosi se na otvorena pitanja, usmjeravanja i slobodnu eksploraciju i razvijanje muzičkih ideja. Wiggins (1999, 2002), koja je među prvima promovisala konstruktivizam u muzičkom obrazovanju, dala je neke od konkretnih smjernica za nastavnike, kako bi se napravio balans između suviše konkretnih instrukcija, koje mogu inhibirati kreativnost, i potpunog odsustva kriterijuma i uvjerenja da je sve što djeca stvaraju kreativno, što ove aktivnosti obesmišljava. Promišljajući o konstruktivizmu, Webster (2016) ističe značaj podsticanja učenika da prave reviziju svojih kreativnih produkata. Revizija je jedna od faza u procesu komponovanja kod formiranih kompozitora, pa je Webster smatra neophodnom, s obzirom na to da su u određenom uzrastu djeca sposobna da generišu svoje muzičke ideje, čime postupno razvijaju kritičko mišljenje.

Izazovi koji se postavljaju pred nastavnika muzike idu u korak i s novim praksama koje u svijetu dinamičnih inovacija mijenjaju i redefinišu sam pojam muzička kreativnost (Burnard, 2016). Jedan od takvih izazova je i upotreba savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija u podsticanju muzičke kreativnosti. To ne podrazumijeva samo upotrebu interneta, kreiranje prezentacija, već poznavanje muzičkih programa, softvera ili nešto jednostavnijih i lako dostupnih aplikacija, koje na mobilnim telefonima omogućavaju kreiranje muzičkih cjelina. U obrazovnim sistemima nastavnici su opterećeni brojnim administrativnim obavezama, tako da je veoma zahtjevno istovremeno održavati entuzijazam i otvorenost za stalnim usavršavanjem i izvršavati tekuće obaveze koje nastava muzike u opšteobrazovnim školama iziskuje.

ISTRAŽIVANJE[1]

Rezultati koje predstavljamo u ovom radu tiču se kompetencija nastavnika muzike na području muzičke kreativnosti i dio su opsežnog istraživanja koje je sprovedeno u martu i aprilu 2019. godine. Za istraživački instrument pripremljen je upitnik koji je sadržao 34 pitanja, koja su se, osim kompetencija, odnosila i na učestalost i načine realizacije stvaranja kao programom definisane muzičke aktivnosti u redovnoj nastavi muzičkog obrazovanja u osnovnoj školi. Za istraživački kontekst uzeto je muzičko obrazovanje u dvije države, Crnoj Gori i Sloveniji. Na petostepenoj ljestvici Likertovog tipa nastavnici su procijenili nivo znanja i vještina na području muzičke kreativnosti koje su stekli tokom studija, kao i sadržaje licenciranih programa za stalno stručno usavršavanje. Pouzdanost upitnika provjerena je kroz pilot istraživanje metodom procjene interne konzistentnosti. Cronbach-ov koeficijent je iznosio $\alpha = 0{,}830$, što je potvrdilo zadovoljavajući nivo pouzdanosti. Anketiranje je obavljeno elektronskim putem (platforma *Enklik anketa KA1*, 2019) i nastavnici su mu dobrovoljno pristupili.

METODOLOGIJA

Korišteno je deskriptivno kauzalno-neeksperimentalno pedagoško istraživanje. Rezultati su obrađeni u skladu sa kvantitativnom metodologijom pedagoških istraživanja. Za provjeru razlika u distribuciji odgovora korišten je hi-kvadrat test.

1 Istraživanje je obavljeno u okviru Interdisciplinarnih doktorskih studija iz humanističkih i društvenih nauka na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Ljubljani (mentor izv. prof. dr. Branka Rotar Pance).

Za mjerenje razlika između dva modaliteta korišćen je Mann-Whitney U test. Nivo vjerovatnoće je postavljen na $p < 0,05$.

UČESNICI

U istraživanju su učestvovala 154 nastavnika, od kojih 49 % iz Crne Gore i 51 % iz Slovenije. Od ukupnog uzorka, njih 15 % je izjavilo da su muškog, a 80,5 % da su ženskog pola, dok se njih 4,5 % nije izjasnilo po ovom pitanju. U odnosu na godine radnog staža, 19,5 % nastavnika je imalo do pet godina radnog staža, dok je njih 18,8 % imalo šest do deset godina, 17,5 % 21 do 30 godina, dok je 18,2 % imalo više od 31 godinu radnog staža. Kako jedan broj ispitanika nije do kraja ispunio upitnik, u izlaganju rezultata biće dat numerus ispitanika (*N*).

PROBLEM ISTRAŽIVANJA, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I HIPOTEZE

Problem istraživanja je ispitivanje stavova i iskustava nastavnika o kompetencijama na području muzičke kreativnosti. Postavljena istraživačka pitanja odnosila su se na: stavove nastavnika o vlastitoj kreativnosti; procjenu stečenih znanja i vještina tokom studija, kao i procjenu kvaliteta sadržaja iz muzičke kreativnosti koje nude licencirani programi stručnog usavršavanja u dvije države. Na osnovu istraživačkih pitanja postavljene su sljedeće istraživačke hipoteze:

H1: Nastavnici sebe smatraju kreativnim osobama.

H2: Nastavnici se u slobodno vrijeme bave još nekom muzičkom aktivnošću.

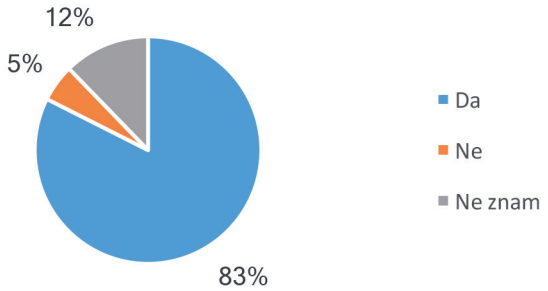
H3: Nastavnici su zadovoljni nivoom stečenih znanja na području muzičke kreativnosti tokom studija.

H4: Nastavnici iz Slovenije stiču bolja iskustva na seminarima stalnog stručnog usavršavanja na području muzičke kreativnosti od njihovih crnogorskih kolega.

PREDSTAVLJANJE I INTERPRETACIJA REZULTATA

STAVOVI NASTAVNIKA O VLASTITOJ KREATIVNOSTI

Polazeći od opšteprihvaćenog mišljenja da je nastavnik koji podstiče kreativnost i sam kreativan, postavljeno je pitanje da li nastavnici sebe percipiraju kao kreativnu osobu.



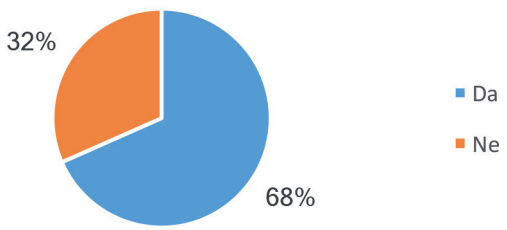
χ^2 =1 24.63, df = 2, p = ***0.000***

Grafikon 1. Distribucija odgovora na pitanje da li nastavnici sebe smatraju kreativnom osobom (N=114)

Očekivano, velik procenat nastavnika (83 %) sebe smatra kreativnom osobom. Mali je procenat onih koji sebe ne smatraju kreativnim (5 %), kao i onih koji se prema procjeni svoje kreativnosti nisu odredili (12 %). Rezultat hi-kvadrat testa pokazuje visok stepen statističke značajnosti u distribuciji odgovora (χ^2 (2, N = 114) = 124.63, p < 0.001) čime je potvrđena H1.

Na pitanje da objasne na koji način ispoljavaju svoju kreativnost, nastavnici su naveli da se bave kreativnim osmišljavanjem časova i vannastavnih aktivnosti kroz upotrebu novih metoda podučavanja, stvaranjem aranžmana za Orffove ansamble i pripremom školskih priredbi. Jedan broj nastavnika iz Slovenije je naveo i manifestaciju *Slovenska glazbena olimpijada* za koju pripremaju talentovane učenike, koji se predstavljaju svojim autorskim kompozicijama (više u: Rotar Pance & Igličar, 2017).

Na pitanje da li se, osim rada u školi, bave još nekom aktivnošću kroz koju ispoljavaju muzičku kreativnost, dobili smo sledeće rezultate:



χ^2=15.47, d =1, p=**0.000**

Grafikon 2. Bavljenje kreativnom muzičkom aktivnošću, osim rada u školi (N = 114)

Rezultati na ukupnom uzorku pokazuju da je statistički značajano veći procenat onih nastavnika koji se bave nekom muzičkom aktivnošću u slobodno vrijeme, kroz koju ispoljavaju svoju muzičku kreativnost (χ^2 (2, N = 114) = 15.47, p < 0.001), čime je H2 potvrđena.

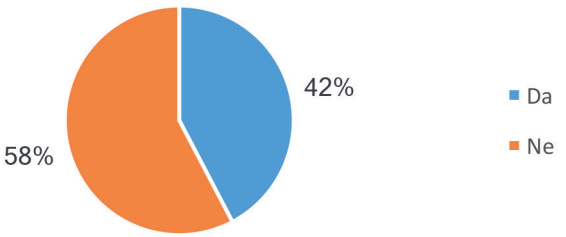
Na pitanje da preciziraju o kakvim je aktivnostima riječ, dobili smo širok spektar odgovora. Nastavnici su najčešće navodili da se bave pjevanjem u horu, te da se bave i dirigovanjem. Jedan broj njih je naveo da se bavi i sviranjem u bendu, aranžiranjem i komponovanjem. Izdvajamo neke od odgovora:

> Pjevam u horu, sviram u Gradskoj muzici, u organizaciji sam Međunarodnog festivala klapskog pjevanja. Kao najzanimljiviju ličnu aktivnost bih izdvojila učenje sviranja instrumenata poput trube, horne, gitare, što je meni kao nekome ko je završio opštu muzičku pedagogiju svakako i najveći izazov, a veoma korisno u nastavi Muzičke kulture. (nastavnik/ca iz Crne Gore)
>
> Bavim se muzičkim radionicama za djecu predškolskog uzrasta i djecu sa posebnim obrazovnim potrebama. (nastavnik/ca iz Crne Gore)
>
> Glumim u amaterskom pozorištu čiji sam aktivni član. (nastavnik/ca iz Crne Gore)
>
> Usavršavam vokalnu tehniku i sviram orgulje. (nastavnik/ca iz Slovenije)
>
> Aktivna sam pjevačica, instrumentalista i zborovođa. (nastavnik/ca iz Slovenije)
>
> Sviram u različitim ansamblima. (nastavnik/ca iz Slovenije)

Rezultati pokazuju da nastavnici nastoje da budu aktivni i kreativni kako u školi, tako i van nje. Shodno tome da su stvaralačke muzičke aktivnosti kod učenika izrazito heterogene i da je teško davati jedinstvena didaktička uputstva, vlastito stvaralačko iskustvo i bavljenje različitim muzičkim žanrovima je najbolji put ka stvaranju kompetencija na ovom području (Odena i Welch, 2009).

STEČENA ZNANJA I VJEŠTINE TOKOM STUDIJA NA POLJU MUZIČKE KREATIVNOSTI

Nastavnike smo pitali da li su zadovoljni nivoom znanja i vještina na području muzičke kreativnosti, stečenim tokom studija.



χ^2=2.60, df=2, p=**0.107**

Grafikon 3. Odgovori na pitanje da li su nastavnici tokom studija stekli dovoljan nivo znanja i vještina iz muzičke kreativnosti (N = 111)

Ne postoji statistički značajna razlika između nastavnika koji smatraju da su stekli dovoljna znanja i vještine na području muzičke kreativnosti tokom studija i onih koji ne dijele to mišljenje (χ^2 (2, N = 111) = 2.60, p = 0,107). Dobijeni rezultat odbacuje H3. Ipak, veći procenat nastavnika (58 %) je zadovoljan nivoom stečenih znanja.

Na petostepenoj Likertovoj skali (1 – nimalo; 5 – odlično) nastavnici su procijenili nivo stečenih znanja iz pojedinih kategorija muzičke kreativnosti.

Tabela 1. Stečena znanja iz određenih oblika muzičke kreativnosti

	N	MIN	MAX	M	SD	ME
Komponovanje	111	1	5	2,90	1,08	3,00
Improvizacija	111	1	5	2,70	1,17	3,00
Aranžiranje	111	1	5	2,85	1,20	3,00

Skraćenice: N – numerus, Min-minimum, Max-maksimum, M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, Me-medijana.

Ispitanici su procijenili da su stečena znanja tokom studija bila na srednjem nivou. Vrijednost medijane za navedene kategorije: komponovanje, improvizacija i aranžiranje iznosi 3. Utvrđivanjem razlika između dva poduzorka korišćen je Mann-Whitney U test, koji je pokazao statistički značajnu razliku kada je riječ o stečenim znanjima i vještinama aranžiranja, koje nastavnici u Crnoj Gori više procjenjuju u odnosu na nastavnike u Sloveniji (CG: M = 3,26; SD = 1,15 vs. SL: M = 2,48; SD = 1,14), U = 966.50, p = 0.001). Razlog može biti u činjenici da je predmet Aranžiranje obavezan za studente Opšte muzičke pedagogije, još od osnivanje Muzičke akademije 1980. godine. Za studente Akademije za glasbo u Ljubljani, ovaj predmet je uveden tokom protekle dvije godine. To ukazuje da se u programima za obuku nastavnika mora naći više sadržaja unutar određenih predmeta kako bi stekli određenu sigurnost u vladanju navedenim oblicima muzičke kreativnosti.

Nastavnici su procijenili i nivo didaktičkih znanja i vještina na području muzičke kreativnosti.

Tabela 2. Didaktička znanja i vještine iz muzičke kreativnosti, stečene tokom studija

	N	Min	Max	M	SD	Me
Priprema, realizacija i evaluacija kreativnih zadataka u muzici	111	1	5	2,92	1,12	3,00
Priprema, realizacija i evaluacija kreativnih zadataka uz muziku (transfer ka drugim medijima)	111	1	5	2,84	1,11	3,00

Skraćenice: N – numerus, Min-minimum, Max-maksimum, M-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, Me-medijana.

Nastavnici su procijenili da je i njihov nivo stečenih didaktički znanja i vještina na području pripreme, realizacije i evaluacije kreativnih zadataka u muzici, i onih u kojima

je muzika transfer za likovni, verbalni ili plesni izraz, na srednjem nivou (*M* = 2,92; *SD* = 1,12). Medijana za obje kategorije iznosi 3. U ispitivanju razlika između dva poduzorka, testiranih Mann-Whitney U testom, nije dobijena značajna razlika u procjenama nastavnika iz Slovenije i Crne Gore kada je riječ o didaktičkim znanjima i vještinama.

ISKUSTVA NA SEMINARIMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA

Seminari kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnika održavaju se u obje države, u Crnoj Gori u organizaciji Ministarstva prosvjete, Zavoda za školstvo i u Sloveniji u organizaciji Ministarstva obrazovanja, nauke i sporta Republike Slovenije. U daljem istraživanju kompetencija zanimalo nas je kako nastavnici procjenjuju iskustva koja stiču na polju muzičke kreativnosti u okviru ove vrste obuke.

Tabela 3. Kvalitet programa za strukovno usavršavanje, razlike u odnosu na državu

			Država		Ukupno
			Crna Gora	Slovenija	
Molima Vas, odgovorite da li na seminarima dobijate dovoljno iskustva da biste lakše realizovali muzičke stvaralačke aktivnosti u praksi?	Ne dobijam iskustvo	N	7	2	9
		%	13,2%	3,5%	8,2%
	Dobijam minimalno iskustvo	N	10	7	17
		%	18,9%	12,3%	15,5%
	Dobijam dobro iskustvo	N	25	21	46
		%	47,2%	36,8%	41,8%
	Dobijam veoma dobro iskustvo	N	9	21	30
		%	17%	36,8%	27,3%
	Dobijam odlično iskustvo	N	2	6	8
		%	3,8%	10,5%	7,3%
Ukupno		N	53	57	110
		%	100%	100%	100%

χ^2=10.323, df=4, *p*=***0.035***

Postoji statistički značajna razlika između nastavnika u Crnoj Gori i Sloveniji u odgovorima na ovo pitanje (χ^2 (4, N = 110) = 10.323, p = 0,035), čime je H4 potvrđena.

Najveći procenat nastavnika iz Crne Gore (47,2 %) smatra da stiče dobro iskustvo. Među slovenačkim nastavnicima jednak je procenat onih koji procjenjuju da dobijaju dobro i veoma dobro iskustvo (36,8 %). Znatno je manji procenat nastavnika u Crnoj Gori koji smatraju stečeno iskustvo veoma dobrim (17 %) ili odličnim (3,8 %). Da su nastavnici u Sloveniji znatno zadovoljniji stečenim iskustvima na području muzičke kreativnosti koja dobijaju na seminarima, govori i procenat onih koji ih procjenjuju kao odlična (10,5 %).

Na pitanje o tome koja bi znanja i vještine na području muzičke kreativnosti željeli da stiču, dobili smo sljedeće odgovore: najveći je broj onih koji bi željeli da steknu vještinu u muzičkoj improvizaciji, komponovanju i aranžiranju, kao i znanja o kompjuterskim programima u kojima djeca mogu stvarati svoju muziku. Željeli bi upoznati i savremenu muziku za Orffove ansamble, kao i da nauče da sviraju novi instrument. Među odgovorima je bilo i onih koji žele da steknu iskustva o tome kako da motivišu nove generacije učenika, kako da vode kreativne procese u odnosu na uzrast učenika, kako da steknu znanja o novim didaktičkim igrama, povezivanju muzike sa likovnom umjetnošću i ispoljavanju kreativnosti kroz pokret.

Navodimo neke od odgovora:

> Stvaranje muzike na zadati tekst, kao i obrnuto na određenu muziku napisati tekst. Ove vještine treba da se njeguju od prvog ciklusa, a u toku studija nisu bile u dovoljnoj mjeri razvijane. Nastavnici su ove vještine sticali najviše kroz praksu. (nastavnik/ca iz Crne Gore)

> Mnoge od savremenih metoda, jer gotovo svakodnevno sam u prilici da u komunikaciji sa kolegama iz okruženja nešto novo saznam i naučim. Međutim, predmetni program, posebno drugi i treći ciklus, je toliko pretrpan novim ciljevima-ishodima da je ovakve aktivnosti gotovo nemoguće primijeniti.(nastavnik/ca iz Crne Gore)

> Voljela bih da naučim da sviram neke narodne instrumente, koji su usko vezani za Boku Kotorsku. Imam mandolinu, tamburicu, frulice, udaračke instrumente, ali jedino liricu znam da sviram i to nedovoljno dobro. Kada bih poradila na tome, svakako bih bolje organizovala časove vezane za pomenutu oblast. (nastavnik/ca iz Crne Gore)

> Pripreme, vođenje i evaluaciju kreativnih zadataka u muzici, kao i povezivanje sa drugim umjetnostima. (nastavnik/ca iz Slovenije)

> Više plesnih pokreta, jer na akademiji toga nije bilo u vrijeme mojih studija. Više radionica za rad sa horom (...). Sve treba pretvoriti sa više prakse tokom obrazovanja. Nedostaje više obrazovanja iz folklora za najmlađe, kojeg je nekad bilo više. (nastavnik/ca iz Slovnije)

> Savremena literatura za Orffove ansamble i za hor. (nastavnik/ca iz Slovenije)

Otvorenost za dalja usavršavanja, potreba da se savladaju i zahtjevni sadržaji, poput sviranja instrumenata, vještina improvizovanja i komponovanja, jasno ukazuju na potrebu nastavnika za permanentnim sticanjem kompetencija. Praktične i reflektivne vještine su potrebne, kako bi olakšale podsticanje učenika u stvaralačkim procesima. Odena i Welch (2009) su, na osnovu kvalitativnog istraživanja sa nastavnicima u britanskim koledžima, izgradili *Generativni model o razmišljanju nastavnika o muzičkoj kreativnosti u obrazovanju* (eng. *Generative model of the teachers' thinking on creativity in music education*) u kojem dominira prethodno stečeno iskustvo (muzičko iskustvo, stečeno obrazovanje i profesionalno iskustvo u nastavi), koje utiče na percepciju kreativnosti u učionici (učenik, okruženje, proces i produkt). Razvijanje praktičnih i reflektivnih znanja i vještina, odnosno kompetencija, utiče na percepciju muzičke kreativnosti u nastavi, kao i na njihovo iskustvo i sigurnost u realizaciji ovih aktivnosti. Dalja istraživanja, koja autori predlažu, odnosila bi se na longitudinalno praćenje jednog broja nastavnika od početka profesionalne karijere, kroz nekoliko godina analize njihove percepcije muzičke kreativnosti u učionici i modifikacije u odnosu na stečena iskustva.

ZAKLJUČAK

Sprovedeno istraživanje pokazuje da nastavnici u Sloveniji i Crnoj Gori promišljaju o muzičkoj kreativnosti kao važnom segmentu muzičkog obrazovanja. Nastojanjem da osmisle nove metode podučavanja, kojima žele da motivišu učenike, ispoljavaju svoju kreativnost unutar učionice, pa je očekivano da izuzetno veliki procenat nastavnika sebe doživljava kao kreativnu osobu. Visok procenat nastavnika se bavi još nekom muzičkom aktivnošću, što odgovara višestrukom identitetu kreativnog nastavnika (Pellegrino, 2011), koji je najčešće pjevač/pjevačica u horu, horovođa, dirigent, ali i izvođač u sastavima neklasične muzike. Istraživanje pokazuje da nastavnici imaju podijeljeno mišljenje između onih koji smatraju da nisu dobili dovoljna znanja i vještine tokom studija i onih koji ne dijele to mišljenje. Rezultati upućuju na potrebu da se na odsjecima za školovanje budućih nastavnika uvede više sadržaja iz muzičke kreativnosti (komponovanje, improvizacija, aranžiranje), ali i više praktičnih didaktičkih znanja iz

ove oblasti (priprema, realizacija i evaluacija kreativnih zadataka). Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici u Sloveniji više ocjenjuju kvalitet seminara stručnog usavršavanja od njihovih crnogorskih kolega, što navodi na zaključak da bi u Crnoj Gori programe trebalo dodatno obogatiti sadržajima iz muzičke kreativnosti. U cjelini gledano, dobijeni rezultati pokazuju da su nastavnici muzike kreativne osobe, da promišljaju nastavni proces i da iskazuju potrebu za sticanjem novih kompetencija.

LITERATURA

Abramo, J. M. i Reynolds, A. (2015). „Pedagogical Creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education, 25*(1), 37–51. DOI: 10.1177/1057083714543744

Beghetto, R. A. i Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies. 25*(1), 53–69. DOI: 10.1080/13598139.2014.905247

Burnard, P. (2016). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. U: O. Odena (Ur.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (2nd ed.) (str. 5–29). Abingdon: Routledge.

Economidou Stavrou, N. i Kyriakidou Neophytou, G. (2017). The creative music teacher: To dare or not to dare? U: R. Girdzijauskienė i M. Stakelum (Ur.), *Creativity and Innovation. European Perspectives in Music education, 7* (str. 33–53). Helbling, Innsbruck, Esslingen, Bern-Bep: Helbling.

Hickey, M. i Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal, 88*(1), 19–23. DOI: 10.2307/3399772

Kaschub, M. i Smith, J. (2009). *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking.* MENC. Maryland, UK: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education.* London: DFEE. Dostupno na http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf Pristupljeno: 10. 1. 2020.

Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Akademija za glasbo.

Odena, O. i Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music, 37*(4), 416–442. DOI: 10.1177%2F0305735608100374

Pellegrino, K. (2011). Exploring the benefits of music-making as professional development for music teachers. *Arts Education Policy Review, 112*(2), 79–88. DOI: 10.1080/10632913.2011.546694

Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.

Program osnovna šola. Glasbena vzgoja. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Robinson, N. G., Bell, C. L. i Pogonowski, L. (2011). The creative music strategy: a seven-step instructional model. *Music Educators Journal, 97*(3), 50–55. DOI: 10.1177/0027432110395945

Rimkute-Jankuviene S. i Girdzijauskiene, R. (2018). Music teacher's competences to foster pupils' musical creativity through MCT. *The Journal of Music Education, 18,* 79–93. Ljubljana: Academy of Music.

Rotar Pance, B. i Igličar, E. (2017). Students' musical creativity and the role of teachers – a study of compositions written for the Music Olympiad. *Muzikoloski zbornik,* 53(1), 165–183. DOI: 10.4312/mz.53.1.165–183

Saebø, A. B., McCammon, L. A. i O'Farrell, L. (2007). Creative teaching – Teaching creativity. *Caribbean Quarterly,* 53(1–2), 205–215. DOI: 10.1080/00086495.2007.11672318

Vidulin, S. (2015). Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva. U: V. Balić i D. Radica (Ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 15–33). Split: Sveučilište u Splitu, Muzička akademija.

Swanwick, K. i Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education, 3*, 305–339.

Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: Advancing a model. U: T. Sullivan i L. Willingham (Ur.), *Creativity and Music Education (Research to Practice)* (str. 16–33). Toronto: Britannia Printers.

Webster, P. R. (2016). Towards pedagogies of revision: guiding a student's music composition. U: O. Odena (Ur.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (2nd edition) (str. 93–113). Lodnon and New York: Routledge. Taylor & Frecis Group.

Wiggins, J. (1999). Teacher Control and Creativity: Carefully designed compositional experiences can foster students' creative processes and augment teachers' assessment efforts. *Music Educators Journal, 85*(5), 30–44. DOI: 10.2307/3399545

Wiggins, J. (2002). Creative process as meaningful music thinking. U: T. Sullivan i L. Willingham (Ur.) *Creativity and Music Education* (str. 78–88). Toronto, CA: Britannia Printers.

Teachers' Competencies in the Music Creativity Field – The Example of Montenegro and Slovenia

Summary

The challenges posed to music teachers often go beyond the real world and seem too demanding, so the need for continuous professional development is permanent. Although music teachers acquire competencies during their studies that enable them to work in schools in the future, the question arises as to what knowledge and skills should be encouraged in order to feel safer in teaching practice from the very first experiences. As regards contemporary tendencies in music pedagogy, it can be concluded that more and more attention is paid to creative music activities, combining performance and listening to music. Despite numerous theories that explain the specifics of children's musical creativity, to date, not enough research has been conducted on what competencies a teacher should possess in order to successfully encourage and realize these activities. Research conducted in the field of musical creativity in music education often does not have much impact on practice, which requires a greater focus of researchers on studying the real situation within a particular educational context. Teachers often prefer to resort to established ways of teaching focused on performance and listening, while creation is carried out sporadically, depending on the affinity of the teacher, but also on the circumstances in which he/she teaches. The research conducted with specialist music teachers in two educational systems, Montenegrin and Slovenian (N = 154), also referred to the self-assessment of competencies in the field of musical creativity as a curriculum-defined activity. The results showed that teachers highly value their own creativity, listing a number of musical activities they engage in their daily lives. On the other hand, the knowledge and skills in the field of musical creativity, which they acquired during their studies, were assessed as a medium grade on the five-point Likert scale. The research showed that the programs of continuous professional development in both countries contain elements of musical creativity, but teachers from Slovenia assessed their quality significantly more than their colleagues from Montenegro. Teachers also expressed their own needs to improve their competencies in this area. The results can contribute to the further improvement of teacher education programs at high music education institutions, as well as within the framework of licensed programs for continuous professional development.

Keywords: competencies, general school, Montenegro, musical creativity, music teachers, Slovenia

Doc. dr. sc. **Vesna Svalina**
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

PRIMJENA INFORMACIJSKO--KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U INSTRUMENTALNOJ GLAZBENOJ NASTAVI

Prethodno priopćenje
UDK <37.018.54:78>:37.018.43](497.5)(07)

Nacrtak

Budući da je tijekom pandemije uzrokovane bolešću COVID-19 nastava u svim hrvatskim glazbenim školama bila na nekoliko mjeseci potpuno preseljena u *online*-okruženje, ukazala se prilika za provjeru mogućnosti primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u okviru instrumentalne glazbene nastave. Provedeno je empirijsko istraživanje u kojemu su sudjelovali učitelji instrumentalne nastave (N = 300). Rezultati su pokazali da se učitelji dobro snalaze u nastavi na daljinu, posebice oni najmlađi. Od poteškoća s kojima se susreću učitelji najčešće izdvajaju one tehničke prirode (problem loših internetskih veza, lošu kvaliteta zvuka, usporenu komunikaciju) te nemogućnost kvalitetnoga rada na interpretaciji (izrađivanje detalja u skladbama, izrađivanje dinamike, rad na fraziranju i sl.). U svojemu bi budućem radu učitelji zadržali audio- i videosnimanje učenikova sviranja, prosljeđivanje različitih audio- i videomaterijala te vlastitih snimki određenoga dijela skladbe ili cjelovite skladbe učenicima, kao i održavanje nastave na daljinu u situacijama kad su učenici bolesni ili su iz nekoga drugog razloga izostali s nastave.

Ključne riječi: glazbene škole, instrumentalna nastava, informacijsko-komunikacijska tehnologija, nastava na daljinu, učitelji, učenici

UVOD

Život je danas nezamisliv bez tehnologije i svih dobrobiti koje nam ona omogućuje. Tu osobito treba izdvojiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koja u današnje vrijeme posebno doprinosi gospodarskomu i društvenom napretku, a omogućavanjem lakšega i bržeg učenja pridonosi i promjenama u odgoju i obrazovanju (Haughland i Wright, 1997; Siraj-Blatchford i Siraj-Blatchford, 2006). Pod informacijskom tehnologijom (IT) podrazumijevamo tehnologiju koja koristi računala za prikupljanje, obradu, pohranu, zaštitu i prijenos informacija (Čelebić i Rendulić, 2011). Budući da je danas rad na računalima nezamisliv bez mrežnoga povezivanja, pojmu informacijske tehnologije obično se pridružuje i pojam komunikacijske tehnologije te se tada govori o informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji (engl. *Information and Communications Technology, ICT*) (Smiljčić, Livaja i Acalin, 2017). Riječ je o skupu „tehnologija koje se baziraju na mikroelektronici, a to su: kompjutorske tehnologije, telekomunikacijske/radio-televizijske tehnologije, tehnologije bazirane na optoelektronici i tehnologije genetskog inženjerstva" (Grbavac, Tepeš i Rotim, 2003, str. 848).

Suvremeno poučavanje koje uključuje primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije moguće je osigurati u onim školama u kojima su zaposleni učitelji koji osim stručnih i pedagoških imaju razvijene i opće digitalne kompetencije te kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju. Pod općim digitalnim kompetencijama učitelja podrazumijevaju se opća znanja, vještine i stavovi povezani s korištenjem digitalne tehnologije i digitalnih resursa, a kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju obuhvaćaju znanja, vještine i stavove koji se odnose na specifičnosti primjene i korištenja digitalne tehnologije i digitalnih sadržaja u odgojnome i nastavnom procesu u svrhu postizanja ishoda učenja (Žuvić, Brečko, Krelja Kurelović, Galošević i Pintarić, 2016).

Informacijsko-komunikacijska tehnologija danas se sve češće koristi u školama, pa tako i u nastavi glazbe u općeobrazovnim i glazbenim školama. Ona omogućuje učenicima i učiteljima lako i brzo pretraživanje digitalne građe, korištenje digitaliziranih udžbenika i multimedijskih materijala, dok upotreba interneta omogućuje učenicima i učiteljima i ostvarivanje komunikacije na daljinu. Učenici tako još lakše postaju aktivni sudionici učenja, uče na mnogo učinkovitiji način, razvijaju kreativno mišljenje te su više motivirani za učenje (Cain, 2004; Dobrota, 2015; Mills i Murray, 2000; Puček i Duraković, 2015; Rudolph i sur., 2005; Savage, 2005; Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012; Webster, 2002).

Afrić (2014) govori o četirima oblicima obrazovanja koji uključuju upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije. Prvi je klasična nastava u kojoj se učitelj koristi računalom tako da pomoću LCD projektora i PowerPoint prezentacija prikazuje

određene obrazovne sadržaje za vrijeme nastave. Drugi je oblik nastava uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije koja se izvodi u računalnim učionicama. Tijekom te nastave učitelj putem mreže računala zadaje zadatke učenicima, nadgleda ih te im pomaže u rješavanju zadataka. Treći je oblik hibridna nastava koja se dijelom izvodi u učionici, a dijelom na daljinu (*online*). U okviru takve nastave učenici koriste obrazovne materijale koje im učitelj dijeli preko računalne mreže, odnosno u virtualnim učionicama. Četvrti je oblik *online*-obrazovanje ili nastava na daljinu koja se odvija isključivo putem elektroničke tehnologije. Nastava na daljinu oblik je nastave u kojemu su učitelj i učenik fizički udaljeni (Kentnor, 2015), no i u takvoj nastavi treba postojati dvosmjerna komunikacija između učitelja i učenika, pri čemu je tehnologija posrednik u toj komunikaciji (Giannoni i Tesone, 2003). Ovisno o vrsti dvosmjerne komunikacije možemo govoriti o sinkronoj komunikaciji u nastavi na daljinu u kojoj učenici direktno prate nastavu pomoću videa ili audiokonferencije, odnosno o asinkronoj komunikaciji u kojoj je praćenje nastave odgođeno (Kuleto i Dedić, 2013).

Rezultati istraživanja pokazali su da je primjena tehnologije u nastavi moguća, no ona je još uvijek u svojoj razvojnoj fazi, pogotovo kad je riječ o izvođenju nastave na daljinu. Za glazbeno su obrazovanje rezultati pokazali da informacijsko-komunikacijska tehnologija može biti relevantna za usvajanje potrebnih znanja i vještina te da motivacija učenika za rad u nastavi na daljinu ovisi o razvijenosti digitalnih kompetencija nastavnika. Rezultati istraživanja Shoemakera i Stama (2010) govore u prilog tome da *online*-nastava klavira može biti efikasna gotovo kao i tradicionalni oblik nastave. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju koje su proveli Pike i Shoemaker (2013), a koji pokazuju da *online*-nastava čitanja s lista može biti dobra zamjena ili dodatak redovnoj nastavi. Pike (2016) na temelju rezultata svojega istraživanja još zaključuje kako sinkrona nastava klavira na daljinu može biti vrlo uspješna u početnome učenju klavira namijenjenoga učenicima slabijega imovinskog stanja, odnosno učenicima koji žive u mjestima koja su dosta udaljena od glazbenih škola.

Treba spomenuti i istraživanje u okviru kojega se uspoređivalo klasično poučavanje električne gitare i violine s poučavanjem tih instrumenata u okviru nastave na daljinu uz upotrebu *Skypea* (Brändström, Wiklund i Lundström i sur., 2012). Rezultati su toga istraživanja pokazali da i učitelji i učenici mrežno poučavanje smatraju pozitivnim iskustvom, a nastavu na daljinu doživljavaju kao koristan dodatak poučavanju licem u lice. Pokazalo se također da je zbog vremenskoga kašnjenja najteži dio nastave na daljinu zajedničko muziciranje i naznačavanje ritma. Poučavanje instrumenta putem videokonferencija intenzivnije je od tradicionalnoga oblika nastave te zahtijeva temeljito planiranje i spremnost za improvizaciju tijekom nastavnoga sata (Brändström i sur., 2012).

Tecimer (2006) u svojemu je istraživanju utvrdio da na motivaciju učenika za rad u nastavi na daljinu mogu utjecati učitelji koji se uspješno koriste računalima, internetom

i računalnom programskom podrškom, odnosno učitelji koji raspolažu širom paletom nastavnih strategija za nastavu na daljinu. Ipak, udaljenost učenika i učitelja u nastavi na daljinu može biti u određenoj mjeri obeshrabrujuća, a učenici mogu biti rezervirani prema takvoj nastavi (Albert, 2014; Barry, 2003; Koutsoupidou, 2013).

Provedena istraživanja ukazala su i na veliku važnost učitelja i njegova pozitivnog pristupa pri upotrebi tehnologije u nastavi (Prensky, 2001). U tome je pogledu neophodna odgovarajuća podrška učiteljima u obliku usvajanja posebnih znanja za korištenje alata za nastavu na daljinu. Takva je podrška osobito važna u situacijama u kojima učitelji i učenici nisu odgovarajuće pripremljeni za izvođenje *online*-nastave. Takva je situacija pogodila učitelje hrvatskih glazbenih škola u vrijeme pandemije uzrokovane bolešću COVID-19. Naime, tada je nastava u svim hrvatskim školama, pa tako i onima glazbenima, na nekoliko mjeseci bila potpuno preseljena u *online*-okruženje, odnosno nastava se odvijala isključivo na daljinu. Budući da se dotad u instrumentalnoj glazbenoj nastavi informacijsko-komunikacijska tehnologija rijetko koristila, to je bila idealna prilika da se sazna kakve su mogućnosti njezina korištenja u toj nastavi te kakva su mišljenja hrvatskih učitelja zaposlenih u glazbenim školama o funkcioniranju nastave na daljinu.

METODOLOGIJA

CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja bio utvrditi kakvo mišljenje imaju učitelji instrumentalne nastave zaposleni u hrvatskim glazbenim školama o izvođenju nastave na daljinu te razlikuju li se mišljenja učitelja o nastavi na daljinu s obzirom na njihovu dob. Također, željelo se ispitati s kojim se poteškoćama učitelji susreću pri realizaciji takve nastave te što bi učitelji iz sadašnjega iskustva odvijanja nastave na daljinu htjeli zadržati u budućoj praksi. Istraživanje polazi od sljedećih pet hipoteza:

H1: Učitelji se većinom dobro snalaze u izvođenju nastave na daljinu.

H2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenjima učitelja o njihovu snalaženju pri realizaciji nastave na daljinu s obzirom na njihovu dob.

H3: Učitelji smatraju da učenici radom i učenjem u nastavi na daljinu ne mogu napredovati jednako kao u klasičnoj nastavi.

H4: Tehničke poteškoće (loša internetska veza, slaba kvaliteta audio- i vizualnoga prijenosa) najčešći su problemi s kojima se učitelji u nastavi na daljinu susreću.

H5: Većina učitelja želi i u budućnosti zadržati neka od iskustava odvijanja nastave na daljinu.

SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 300 učitelja instrumentalne nastave zaposlenih u hrvatskim glazbenim školama. Najviše je učitelja iz dobne skupine od 35 do 44 godine (109; 36.34 %), a zatim onih koji imaju 34 godine i manje (103; 34.33 %). Nešto je manji broj učitelja iz dobne skupine od 45 do 54 godine (61; 20.33 %), dok je najmanje sudionika koji pripadaju skupini od 55 godina naviše, dakle, onih najstarijih (27; 9 %). Uzorak je formiran podjelom učiteljske populacije u četiri skupine, pri čemu su prvu skupinu sačinjavali učitelji u dobi od 34 godine ili manje (A), u drugu skupinu uključeni su učitelji u dobi od 35 do 44 godine (B), treća skupina obuhvatila je učitelje u dobi od 45 do 54 godine (C), a u četvrtu su skupinu uvršteni učitelji u dobi od 55 i više godina (D). Budući da smo odlučili koristiti prigodni uzorak, zaključci se ne mogu generalizirati na cijelu populaciju hrvatskih učitelja instrumentalne nastave zaposlenih u glazbenim školama. Ipak, iz istraživanja se mogu izvući neki zaključci.

METODA

Tijekom istraživanja koristili smo odgovarajuće postupke i instrumente za prikupljanje podataka. Primijenjen je postupak anketiranja, pri čemu je kao instrument korišten anketni upitnik. Anketiranje je bilo anonimno. Prvi dio upitnika sadržavao je pitanja kojima su prikupljeni sociodemografski podatci o sudionicima istraživanja: spol, dob, zanimanje, stručna sprema, radni staž, mjesto ili grad u kojemu je škola u kojoj su učitelji zaposleni. Drugi dio upitnika obuhvaćao je pitanja o načinu izvođenja nastave na daljinu, o poteškoćama na koje učitelji nailaze tijekom izvođenja takve nastave te o mogućnostima primjene određenih elemenata iz nastave na daljinu u klasičnoj nastavi. Učitelji su davali procjene pomoću peterostupanjske skale Likertova tipa (1 = uopće se ne slažem, 2 = pretežno se ne slažem, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem).

Za obradu i analizu podataka korištena je kvantitativna i kvalitativna analiza. Na dobivenim su rezultatima izračunani osnovni deskriptivni parametri, a primijenjeni su

i određeni postupci inferencijalne statistike. Za statističku obradu podataka korišten je program SPSS Statistics V26. Za usporedbu razlika u odgovorima s obzirom na dob nastavnika korišten je neparametrijski Kruskal-Wallisov test (*H*) (Opić, 2010; Petz, 2007; Suzić, 2007) uz statističku značajnost na razini od 0.05.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Anketni je upitnik ispunilo ukupno 300 učitelja instrumentalne nastave zaposlenih u glazbenim školama. Učitelji dolaze iz 54 različita grada. Najviše ih je iz Zagreba (36), Dubrovnika (22), Osijeka (18), Čakovca (18) i Vinkovaca (16). Učitelji vode nastavu klavira, violine, flaute, gitare, klarineta, harmonike, violončela, trube, oboe, orgulja, saksofona, tambure, roga, kontrabasa, udaraljki, trombona, tube, a najzastupljenija je nastava klavira (93), violine (48) i flaute (25).

Za realizaciju nastave na daljinu učitelji koriste različite platforme i mobilne aplikacije, a najčešće *Viber* (193; 64.33 %), *Skype* (116; 38.67 %), *WhatsApp* (90; 30 %), *Zoom* (81; 21 %) i *Google Classroom* (68; 22.67 %) (*Tablica 1.*). Najviše učitelja navodi da za pripremu nastave na daljinu koristi svoje materijale, materijale svojih kolega i izdavačkih kuća (84; 28 %). Jedna četvrtina učitelja za pripremu nastave koristi samo svoje materijale i materijale izdavačkih kuća (76; 25.33 %), a druga četvrtina koristi isključivo svoje materijale (84; 28 %). Šestina učitelja koristi i svoje materijale i materijale svojih kolega (41; 13.67 %). Najviše učitelja u nastavi na daljinu koristi videosnimke (268; 89.33%) i audiosnimke (219; 73 %), dok je manji broj onih koji koriste PowerPoint prezentacije (18, 6 %), elektroničke udžbenike (31; 10.33 %) ili *online*-tečajeve (38; 12.67 %).

Tablica 1. Platforme koje učitelji koriste za realizaciju nastave na daljinu

	F	%
Viber	193	64.33
Skype	116	38.67
WhatsApp	90	30.00
Zoom	81	21.00
Google Classroom	68	22.67

Microsoft Teams	47	15.67
Yammer	41	13.67
YouTube kanal	36	12.00
Messenger	16	5.33
Google Duo	14	4.67
e-pošta	12	4.00
telefon	5	1.67
Edmodo	1	0.33

Učitelje smo zamolili da iznesu svoja mišljenja o izvođenju nastave na daljinu u glazbenim školama. Velika većina učitelja navodi da se odlično snalaze kad je u pitanju rad na elektroničkim uređajima (4 + 5 = 89 %; M = 4.41) i da imaju sve potrebne uvjete za nastavu na daljinu (4 + 5 = 82.33 %; M = 4.28). Učitelji su vrlo zadovoljni komunikacijom i suradnjom s učenicima (4 + 5 = 88.67 %; M = 4.36) i roditeljima (4 + 5 = 89 %; M = 4.40) te su vrlo zadovoljni planiranjem i realizacijom nastave na daljinu (4 + 5 = 83 %; M = 4.26). Dvije trećine učitelja navodi da mnogo više vremena ulaže u pripremu nastave na daljinu nego u pripremu redovite nastave (4 + 5 = 63.66 %; M = 3.76) te da je vrlo teško provesti vjerodostojnu provjeru znanja i ocjenjivanje na daljinu (4 + 5 = 56.67 %; M = 3.58) *(Tablica 2.*). Najveće raspršenje u odgovorima dobili smo za mišljenja učitelja o provjeri znanja i ocjenjivanju (σ = 1.30). Raspršenje je veće i za odgovore o vremenu koje učitelji ulažu u pripremu nastave na daljinu u odnosu na pripremu redovite nastave (σ = 1.17), a najmanje je za odgovore o zadovoljstvu suradnjom i komunikacijom s učenicima (σ = .80) i roditeljima (σ = .82) te za snalaženje u radu na elektroničkim uređajima (σ = .81). S obzirom na dobivene rezultate, možemo reći da je potvrđena prva hipoteza (H1) u kojoj je pretpostavljeno da se učitelji većinom dobro snalaze u izvođenju nastave na daljinu.

Tablica 2. Prosječne vrijednosti i raspršenje rezultata za izjave učitelja o izvođenju nastave na daljinu

IZJAVE UČITELJA O IZVOĐENJU NASTAVE NA DALJINU	N	1 + 2 %	3 %	4 + 5 %	M	Σ
Dobro se snalazim kad je u pitanju rad na elektroničkim uređajima.	300	4	7	89	4.41	.81
Imam sve potrebne uvjete za realizaciju nastave na daljinu.	300	9	8.67	82.33	4.28	1.01
Zadovoljan/-na sam suradnjom i komunikacijom s učenicima.	300	3	8.33	88.67	4.36	.80
Zadovoljan/-na sam suradnjom i komunikacijom s roditeljima.	300	4	7	89	4.40	.82
Zadovoljan/-na sam kako planiram i realiziram nastavu na daljinu.	300	4.67	12.33	83	4.26	.88
Mnogo više vremena ulažem u pripremu nastave na daljinu nego u pripremu redovite nastave.	300	13.67	22.67	63.66	3.76	1.17
Smatram da je vrlo teško provesti vjerodostojnu provjeru znanja i ocjenjivanje na daljinu.	300	22.33	21	56.67	3.58	1.30

Učitelje smo prema dobi podijelili u četiri skupine: učitelji od 34 godine i manje (A), od 35 do 44 godine (B), zatim od 45 do 54 godine (C), odnosno 55 i više godina života (D). Usporedili smo zatim njihova mišljenja o izvođenju nastave na daljinu. Rezultati su vidljivi u *Tablici 3*. Razvidno je da se najmlađi učitelji najbolje snalaze pri radu na elektroničkim uređajima (M = 4.61) te češće u odnosu na ostale skupine učitelja ističu da je vrlo teško provesti vjerodostojnu provjeru znanja i ocjenjivanje na daljinu (M = 3.80). Učitelji iz treće skupine (od 45 do 54 godine) češće navode da imaju sve potrebne uvjete za realizaciju nastave na daljinu te da su zadovoljni suradnjom s roditeljima (M = 4.48), dok dobru suradnju s učenicima češće ističu učitelji iz druge (od 35 do 44 godine) i treće skupine (od 45 do 54 godine) (M = 4.43). S druge strane, najstariji učitelji navode da nešto više vremena ulažu u pripremu nastave na daljinu nego u pripremu redovite nastave (M = 4.15).

Kako bismo saznali postoji li statistički značajna razlika u odgovorima učitelja o izvođenju nastave na daljinu s obzirom na njihovu dob, proveli smo Kruskal-Wallisov H-test. Testiranje je ukazalo na postojanje statistički značajne razlike na razini od 0.05 samo za izjavu o snalaženju učitelja pri radu na elektroničkim uređajima ($H = 10.810$, $p = .013$) (*Tablica 3.*). Rezultat Kruskal-Wallisova H-testa ukazao je na postojanje statistički

značajne razlike na razini od 0.05 između prve i druge (H = 5.171, p = .023) te prve i četvrte skupine (H = 8.369, p = .004). S obzirom na dobivene rezultate, možemo reći da se najmlađi učitelji najbolje snalaze pri korištenju elektroničkih uređaja u okviru nastave na daljinu. Kako za ostale odgovore nismo utvrdili postojanje statistički značajne razlike s obzirom na dob učitelja, možemo reći da druga hipoteza (H2) nije potvrđena.

Tablica 3. Razlike u izjavama učitelja o izvođenju nastave na daljinu s obzirom na dob – prosječne vrijednosti, raspršenje rezultata, Kruskal-Wallisov H-test

IZJAVE UČITELJA O IZVOĐENJU NASTAVE NA DALJINU	GODINE ŽIVOTA	N	M	Σ	H	*p*
Dobro se snalazim kad je u pitanju rad na elektroničkim uređajima.	34 godine i manje	103	4.61	.60	**10.810**	**.013**
	od 35 do 44 godine	19	4.39	.75		
	od 45 do 54 godine	61	4.33	.89		
	55 i više godina	27	3,89	1.28		
Imam sve potrebne uvjete za realizaciju nastave na daljinu.	34 godine i manje	103	4.24	.93	2.810	.422
	od 35 do 44 godine	19	4.28	.97		
	od 45 do 54 godine	61	4.38	1.08		
	55 i više godina	27	4.15	1.26		
Zadovoljan/-na sam suradnjom i komunikacijom s učenicima.	34 godine i manje	103	4.28	.81	2.330	.507
	od 35 do 44 godine	19	4.43	.71		
	od 45 do 54 godine	61	4.43	.74		
	55 i više godina	27	4.19	1.14		
Zadovoljan/-na sam suradnjom i komunikacijom s roditeljima.	34 godine i manje	103	4.29	.87	3.068	.381
	od 35 do 44 godine	19	4.48	.69		
	od 45 do 54 godine	61	4.46	.85		
	55 i više godina	27	4.33	1.07		
Zadovoljan/-na sam kako planiram i realiziram nastavu na daljinu.	34 godine i manje	103	4.28	.77	3.995	.262
	od 35 do 44 godine	19	4.33	.83		
	od 45 do 54 godine	61	4.30	.92		
	55 i više godina	27	3.81	1.27		
Mnogo više vremena ulažem u pripremu nastave na daljinu nego u pripremu redovite nastave.	34 godine i manje	103	3.64	1.28	2.781	.427
	od 35 do 44 godine	19	3.78	1.12		
	od 45 do 54 godine	61	3.75	1.19		
	55 i više godina	27	4.15	.86		
Smatram da je vrlo teško provesti vjerodostojnu provjeru znanja i ocjenjivanje na daljinu.	34 godine i manje	103	3.80	1.25	4.329	.228
	od 35 do 44 godine	19	3.50	1.21		
	od 45 do 54 godine	61	3.44	1.46		
	55 i više godina	27	3.44	1.48		

Učitelje smo zamolili i da izdvoje tri ključne poteškoće s kojima se susreću pri realizaciji nastave na daljinu. Rezultati su pokazali da učitelji najčešće kao ključne poteškoće izdvajaju loše internetske veze (123; 41 %) i lošu kvalitetu zvuka koja se dobiva putem elektroničkih uređaja (105; 35 %). Problem su još i kašnjenje zvuka, nedostatak tehničke opreme u domovima učenika, loši i raštimani glazbeni instrumenti na kojima učenici sviraju kod kuće, izdvajanje mnogo vremena za pripreme, odnosno za učitavanje videosnimki, nedostatak bliskoga, osobnoga kontakta između učenika i učitelja te otežano izrađivanje dinamičkih detalja.

Na pitanje „Smatrate li da učenici mogu radom i učenjem u nastavi na daljinu napredovati jednako kao u klasičnoj nastavi?" većina učitelja (240; 80 %) odgovorila je negativno, a tek jedna petina učitelja (60; 20 %) smatra da učenici mogu jednako napredovati. Podjelom odgovora s obzirom na dob učitelja dobili smo rezultate koji su pokazali da najmlađi učitelji (34 godine i manje), koji inače pokazuju da se bolje snalaze pri radu na elektroničkim uređajima u odnosu na starije učitelje, ipak u velikoj većini (DA – 20; 19,42 %; NE – 83; 80.58 %) izražavaju mišljenje da učenici ne mogu jednako napredovati u nastavi na daljini kao u klasičnoj nastavi. U tome smislu veće povjerenje u napredak učenika u nastavi na daljinu pokazuju učitelji iz treće (od 45 do 54 godine; DA – 16; 26.23 %; NE – 45; 73.77 %) i četvrte skupine (55 i više godina; DA – 6; 22,22 %; NE – 21; 77.78 %), dok učitelji iz druge skupine (od 35 do 44 godine) najmanje vjeruju u napredak učenika u okviru nastave na daljinu (DA – 6; 22.22 %; NE – 21; 77.78 %). Prema tome, potvrdili smo treću hipotezu (H3) u kojoj smo pretpostavili da učitelji smatraju da učenici radom i učenjem u nastavi na daljinu ne mogu napredovati jednako kao u klasičnoj nastavi.

One učitelje koji su odgovorili da smatraju da učenici radom i učenjem u nastavi na daljinu ne mogu napredovati jednako kao u klasičnoj nastavi zamolili smo da navedu razloge zbog kojih imaju takvo mišljenje. Učitelji najčešće navode probleme s kašnjenjem zvuka kod videopoziva i s lošom kvalitetom zvuka, problem loših internetskih veza te teže dobivanje kvalitetne interpretacije povezane s izrađivanjem detalja u skladbama (dinamike, fraziranja i sl.). Problem je i usporena komunikacija, nedostatak dvosmjerne i neverbalne komunikacije te gubitak mnogo vremena za razmjenu informacija te za savladavanje sviračko-tehničkih problema u okviru nastave na daljinu. Učitelji navode da učenicima nedostaju javni nastupi, a učenicima koji sviraju gudaće i puhaće instrumente nedostaje sviranje uz klavirskoga korepetitora te komorno muziciranje. Kod mlađih je učenika problem još i ugađanje instrumenata i mijenjanje žica, u čemu im često nema tko pomoći.

Učitelji o nastavi na daljinu navode i sljedeće:

> Fizička prisutnost profesora puno znači, od namještanja samoga instrumenta, preko rada na kvaliteti tona, do dinamike, dijafragme i jezika, potrebno je da se uživo pokažu i objasne neke stvari. Da se ne govori o tome da se preko videa ne uspije točno procijeniti kakvu dinamiku učenik svira, pa još ako konekcija nije dobra pa svako malo ne čujemo što učenik odsvira. (Hrvatska, Karlovac, 25 godina, flauta)

> Prvo, podučavanje svakoga instrumenta, a posebno violine, vrlo je kompleksno i traži neposredan kontakt s učenikom (fizičko provjeravanje držanja tijela, opuštenosti ruku, postave i držanja instrumenta i sl.); drugo, komunikacija putem elektroničkih medija nije dovoljno kvalitetna da bi se realizirali svi tehnički, tonski i dinamički zahtjevi i nijanse potrebne za dobro sviranje; treće, nedostaje direktna suradnja s korepetitorom ili drugim sviračima u komornoj glazbi (snimila sam im klavirske pratnje i dionice komorne glazbe, ali to je samo pomoć u nuždi, nedostaje faktor zajedničkoga muziciranja, tako važan u nastavi instrumenta!); četvrto, nema javnih nastupa (iako nešto pokušavamo...), smotri, natjecanja – svega onoga što učenike dodatno motivira i utječe na njihovo vježbanje i sviranje! (Hrvatska, Dubrovnik, 58 godina, violina, komorna glazba, gudački orkestar)

> Za specifičan posao klavirske korepeticije učenika na gudačkome odjelu: nemoguće je virtualno ostvariti potpuno zadovoljavajuću suradnju dvaju instrumentalista – učenika na gudaćemu instrumentu i mene za klavirom, što je jedino moguće na fizički zajedničkim probama; uz pomoć snimki, učenik ima opću sliku o klavirskoj pratnji za pojedini komad, te ga samostalno može početi svirati s klavirskom pratnjom. Međutim, za sve finije faze izrade potrebne su klasične zajedničke probe. (Hrvatska, Dubrovnik, 55 godina, profesor klavira, korepeticija na gudačkome odjelu)

> Primarni je uzrok sporijega i nedovoljno kvalitetnoga napretka u nastavi klavira loša kvaliteta zvuka u *online*-nastavi zbog koje je teško izrađivati završne detalje u skladbi (dinamičke nijanse, fraziranje, artikulacija), a razmjenom video- ili audiosnimki ne postoji mogućnost neposrednoga i brzog ponavljanja i usvajanja takvih detalja na licu mjesta kao kod klasične nastave pa rezultat, ako dođe, dolazi dosta kasnije. (Hrvatska, Novska, 32 godine, klavir)

> Loši instrumenti kod kuće; nemogućnost rada na dinamici, tonu i višim razinama izvedbe; teško praćenje urednoga teksta i prstometa; nemogućnost istovremenoga muziciranja; nedostatak osjećaja vlastitoga uspjeha odsviranim komadom na kvalitetnome instrumentu; osjećaj „polovičnoga" rada na skladbama i sporiji napredak. (Hrvatska, Osijek, 44 godine, klavir)

> Tempo učenja, pogotovo u nižim razredima, puno je sporiji jer se više vremena potroši na demonstraciju inače vrlo jednostavnih problematika. Tehnički uvjeti nisu kod svih idealni, počevši od kvalitete internetske veze do samih uređaja koji se koriste. Zvuk je loš, što automatski znači da se ne može kvalitetno raditi na interpretativnim problemima, npr. dinamici. Djeca koja ne uče i ne pamte pretežno vizualno donekle su zakinuta i imaju većih problema. (Hrvatska, Rijeka, 40 godina, gitara)

S obzirom na sve dosad navedeno, možemo reći da je potvrđena četvrta hipoteza (H4) u kojoj smo pretpostavili da su tehničke poteškoće (loša internetska veza, slaba kvaliteta audio- i vizualnoga prijenosa) najčešći problemi s kojima se učitelji susreću u nastavi na daljinu.

Učitelje smo još pitali što bi iz sadašnjega iskustva odvijanja nastave na daljinu zadržali u budućnosti. Učitelji najčešće navode da bi u budućnosti zadržali audio- i videosnimanje učenikova sviranja, prosljeđivanje različitih audio- i videomaterijala te vlastitih snimki određenoga dijela skladbe ili cjelovite skladbe učenicima, odnosno održavanje nastave na daljinu u situacijama kad su učenici bolesni ili su iz nekoga drugog razloga izostali s nastave. Manji broj učitelja navodi da bi željeli i dalje povremeno održavati nastavu na daljinu za dodatnu provjeru ili rješavanje nekih problema koje učenik ima pri vježbanju ili kao dodatnu nastavu kako bi se ostvario još bolji napredak učenika. Pojedini učitelji ističu kako bi zadržali komuniciranje s učenicima i putem videopoziva i putem virtualnih učionica (*Google Classroom* i sl.). U okviru virtualnih učionica učitelji mogu učenicima slati snimljena videopredavanja te audio- i videosnimke pojedinih skladbi, a mogu i organizirati kvizove te osmisliti različite istraživačke zadatke za učenike.

Učitelji navode i sljedeće:

> Povremeno slanje snimki – moje snimke đacima – kao demonstracije kako nešto vježbati. I učeničke snimke vježbanja – kako bi sami sebi mogli evidentirati napredak u izvedbi. (Hrvatska, Križevci, 39 godina, učiteljica flaute)

> Snimanje učenika, to im višestruko koristi u razvijanju zdrave samokritičnosti i motivira ih za daljnji rad. (Hrvatska, Varaždin, 42 godine, učiteljica klavira)
>
> Dobar je element nastave na daljinu što ja učenicima šaljem svoju snimku određenoga dijela kompozicije, ili kompozicije u cijelosti, koji njima služi za korektiv u radu. Također, oni se sami snimaju i uspoređuju svoje snimke. Na taj su način dovedeni u situaciju da se više slušaju. Isto tako imam posebnu grupu za roditelje učenika svoje klase, na aplikaciji *WhatsApp,* i na taj način sam i s roditeljima češće u kontaktu. (Hrvatska, Sisak, 46 godina, učiteljica klavira)
>
> Zadržala bih nastavu na daljinu kao mogućnost uz redovitu nastavu, u službi usputne provjere ili rješavanja nekih problema koje učenik ima pri vježbanju. (Hrvatska, Dubrovnik, 37 godina, učiteljica violine)
>
> Zadržala bih i zadržat ću nastavu na daljinu u situacijama učenikova ili osobnoga izostanka s klasične nastave kao oblik nadoknade sata. (Hrvatska, Omiš, 47 godina, učiteljica violine)
>
> Preslušavanje učenika preko videopoziva moguće je kad god učenik želi, a osobito kad mu nije jasno gradivo. Videopoziv ujedno omogućuje dodatni rad s učenicima koji se pripremaju za natjecanje ili s kojima je potrebno doraditi skladbu za nastup, a koji ionako nije plaćen. (Hrvatska, Vinkovci, 53 godine, učitelj gitare)

Prema tome, možemo reći da je potvrđena i peta hipoteza (H5) u kojoj smo pretpostavili da većina učitelja želi i u budućnosti zadržati neka od iskustava odvijanja nastave na daljinu.

ZAKLJUČAK

Tijekom pandemije uzrokovane bolešću COVID-19 glazbena se nastava u hrvatskim glazbenim školama u potpunosti izvodila na daljinu, što je značilo da se nastava mogla izvoditi jedino uz primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije. Rezultati provedenoga istraživanja pokazali su da učitelji u instrumentalnoj glazbenoj nastavi na daljinu najčešće koriste mobilnu aplikaciju *Viber*, a za pripremu nastave rabe vlastite materijale, materijale svojih kolega i izdavačkih kuća. Iako učitelji nisu bili pripremljeni za potpuni prelazak na nastavu na daljinu, dobro su se u takvoj nastavi snašli te su uspjeli održati kvalitetnu komunikaciju s učenicima. Posebno su u tome uspješni bili najmlađi

učitelji. Za razliku od njih, stariji su učitelji trebali odvojiti više vremena i uložiti više truda za organizaciju kvalitetne nastave na daljinu.

Iako učitelji uspješno koriste multimedijske metode podučavanja na daljinu, rezultati su također pokazali da je njihovo mišljenje da učenici glazbenih škola u nastavi na daljinu ne mogu napredovati jednako kao u klasičnoj nastavi. Razlozi su tomu nedostatak neposredne i kvalitetne dvosmjerne komunikacije te problemi sa zvukom pri korištenju različitih *online*-alata. Zanimljivo je da takvo mišljenje imaju učitelji iz svih četiriju skupina u koje su podijeljeni s obzirom na njihovu dob. No bez obzira na te poteškoće, učitelji bi ipak u svojemu budućem radu zadržali mogućnost komunikacije s učenicima preko interneta i virtualnih učionica za dopunsku i dodatnu nastavu te za nadoknadu pojedinih nastavnih sati. Prakticirali bi i audio- i videosnimanje učenikova sviranja kako bi mogli kvalitetnije pratiti napredak učenika, a upućivanjem učenika na neke druge izvedbe koje bi im slali preko različitih komunikacijskih platformi razvijali bi kod njih samokritičnost. Učitelji također namjeravaju u svojemu budućem radu koristiti mogućnost slanja notnoga materijala i vlastitih snimki određenih skladbi koje bi učenicima mogle poslužiti kao primjeri za rješavanje određenih tehničkih problema.

S obzirom na odgovore učitelja o aktivnostima koje se izvode u nastavi na daljinu, možemo reći da učitelji pokazuju kreativnost i želju za ostvarivanjem što kvalitetnije nastave u svim uvjetima, pa tako i u uvjetima u kojima se nastava održava isključivo na daljinu. Kako bi i u budućnosti mogli uspješno izvoditi nastavu u kojoj bi češće primjenjivali informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, odnosno nastavu na daljinu, učiteljima treba pomoći da kroz kvalitetno stručno usavršavanje dodatno razviju svoje opće digitalne kompetencije te kompetencije za primjenu digitalne tehnologije u odgoju i obrazovanju. Potrebno je također osigurati odgovarajuće obrazovanje i budućim učiteljima instrumentalne nastave na muzičkim i umjetničkim akademijama.

Primjenom informacijsko-komunikacijske tehnologije učitelji mogu koristiti i drugačije načine poučavanja od onih koji su uobičajeni u nastavi sviranja te uspješnije pratiti interese učenika i integrirati ih u nastavni proces. Velika je prednost nastave u kojoj se primjenjuje informacijsko-komunikacijska tehnologija i to što pruža nove mogućnosti u ostvarivanju korelacije nastave sviranja s nastavom drugih srodnih predmeta, npr. povijesti glazbe, glazbenih oblika ili harmonije. Osim toga, u okviru takve instrumentalne nastave (uz minimalne troškove) učenici mogu upoznati i pojedine istaknute umjetnike i glazbene pedagoge.

Rezultati ovoga istraživanja donose vrijedne informacije o mogućnosti primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u instrumentalnoj glazbenoj nastavi te o poteškoćama koje se mogu pojaviti u izvođenju takve nastave. Ti rezultati mogu biti putokaz pri nastojanjima da se instrumentalna nastava glazbe osuvremeni te da se omogući kvalitetno izvođenje instrumentalne nastave i u virtualnome okruženju. U

budućim bi se istraživanjima bilo dobro usredotočiti i na druge aspekte, poput interesa učenika za sudjelovanje u glazbenoj nastavi u kojoj se u većoj mjeri primjenjuje informacijsko-komunikacijska tehnologija, a bilo bi korisno utvrditi i postoji li veza između iskazanoga interesa učenika za takvu nastavu s razvijenošću digitalnih kompetencija njihovih učitelja.

LITERATURA

Afrić, V. (2014). Tehnologije e-obrazovanja i njihov društveni utjecaj. U: J. Lasić Lazić (Ur.), *Informacijska tehnologija u obrazovanju* (str. 5–25). Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Albert, D. J. (2014). Online versus traditional master of music in music education degree programs. *Journal of Music Teacher Education, 25*(1), 52–64. DOI: 10.1177/1057083714548588

Barry, N. H. (2003). Integrating web based learning and instruction into a graduate music education research course: An exploratory study. *Journal of Technology in Music Learning, 2*(1), 2–8.

Brändström, S., Wiklund, C. i Lundström, E. (2012). Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes. *Music Education Research, 14*(4), 448–456. DOI: 10.1080/14613808.2012.703173

Cain, T. (2004). Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education, 21*(2), 215–221.

Čelebić, G. i Rendulić, D. I. (2011). *ITdesk.info – projekt računalne e-edukacije sa slobodnim pristupom – Priručnik za digitalnu pismenost: Osnovni pojmovi informacijske i komunikacijske tehnologije*. Zagreb: Otvoreno društvo za razmjenu ideja (ODRAZI).

Dobrota, S. (2015). Glazbena nastava i nastavna tehnologija. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 6/7*, 3–14. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/154573 Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Giannoni, D. L. i Tesone, D. V. (2003). What academic administrators should know to attract senior level faculty members to online learning environments. *Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(1). Dostupno na https://www.learntechlib.org/p/94890/ Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Grbavac, V., Tepeš, B. i Rotim F. (2003). Informacijska tehnološka revolucija na početku 21. stoljeća. *Društvena istraživanja, 12*(5), 847–870.

Haughland, S. i Wright, J. (1997). *Young children and technology, a world of discovery*. New York: Allyn and Bacon.

Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue, 17*(1–2), 21–34.

Koutsoupidou, T. (2013). Online Distance Learning and Music Training: Benefits, drawbacks and challenges. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7*, 143–152. DOI: 10.12681/icodl.536

Kuleto, V. i Dedić, V. (2013). *e-learning. e-učenje: Pedagogija, tehnologija, menadžment*. LINK group. Dostupno na http://www.its.edu.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/eLearning%20knjiga2013WE B%20(1).pdf. Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Mills, J. i Murray, A. (2000). Music technology inspected: Good teaching in Key Stage 3. *British Journal of Music Education, 17*(1), 129–156.

Opić, S. (2010). Korištenje neparametrijskih testova u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U: A. Jurčević Lozančić (Ur.), *11. dani Mate Demarina – Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (str. 307–317). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Petz, B. (2007). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pike, P. D. (2016). Improving music teaching and learning through online service: A case study of a synchronous online teaching internship. *International Journal of Music Education, 35*(1), 107–117. DOI: 10.1177/0255761415613534

Pike, P. D. i Shoemaker, K. (2013). The Effect of Distance Learning on Acquisition of Piano Sight-Reading Skills. *Journal of Music, Technology and Education, 6*(2), 147–162. DOI: 10.1386/jmte.6.2.147_1

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816

Puček, A. i Duraković, L. (2015). Informacijsko komunikacijske tehnologije i nastava glazbe: mobilna i web aplikacija AmusEd. *Metodički obzori, 10*(2), 49–61. DOI: 10.32728/mo.10.2.2015.04

Rudolph, T. E., Richmond, F., Mash, D., Webster, P., Bauer, W. I. i Walls, K. (2005). *Technology strategies for music education*. Wyncote, PA: Technology Institute for Music Educators.

Savage, J. (2005). Information communication technologies as a tool for re-imagining music education in the 21st century. *International Journal of Education & the Arts, 6*(2). Dostupno na http://www.ijea.org/v6n2/ Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Shoemaker, K. i Stam, G. (2010). ePiano, a case of music education via internet in rural Zambi. U: W. Hall, J. Hendler, C. Lagoze, C. Pope i A. Schreiber (Ur.), *Proceedings of the Web Science Conference, WebSci10: Extending the Frontiers of Society*. Raleigh: Web Science Trust. Dostupno na http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.601.319&rep=rep1&type=pdf Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Siraj-Blatchford, I. i Siraj-Blatchford, J. (2006). *A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education*. Stoke on Trent, UK; Sterling, VA: Trentham Books.

Smiljčić, I., Livaja, I. i Acalin, J. (2017). ICT u obrazovanju. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 3–4 (str. 157–170). Dostupno na https://hrcak.srce.hr/184689 Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

Tecimer, K. B. (2006). İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi. *Müzed, 15*, 8–9. Dostupno na http://www.muzikegitimcileri.net/ Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu.

Žuvić, M., Brečko, B., Krelja Kurelović, E., Galošević, D. i Pintarić, N. (2016). *Okvir za digitalne kompetencije korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja te administrativnih djelatnika*. Zagreb: CARNET. Dostupno na https://pilot.e-skole.hr/hr/rezultati/obrazovanje-i-podrska/okvir-za-digitalnukompetenciju/ Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Webster, P. (2002). Computer-based technology in music teaching and learning. U: R. Colwell i C. Richardson (Ur.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (str. 416–439). Oxford: Oxford University Press.

The Use of Information and Communication Technology in Instrumental Music Teaching

Summary

In the 21st century, information and communication technology has become an integral part of everyday life. A growing importance of technology gave rise to scientific research addressing the possibilities of using technology in education. These researches have shown that although the use of technology in teaching is possible, it is still in its development phase, especially when it comes to distance learning. As regards music education, the results showed that information and communication technology can be relevant for the acquisition of the necessary knowledge and skills and that the motivation of students during distance learning depends on the development of teachers' digital competencies. As at the time of the COVID-19 pandemic teaching in all Croatian music schools completely moved to the online environment for a few months, there was an opportunity to check the possibilities of using information and communication technology in instrumental music teaching. Therefore, an empirical study was conducted in which the participants were instrumental teachers (N = 107). The results showed that teachers are good at distance learning, especially the youngest ones. The most common problems are caused by technology (bad internet connections, poor sound quality, slow communication) or due to the impossibility of quality work on interpretation (making details in compositions, making dynamics, work on phrasing, etc.). According to teachers, students also do well in distance learning, but they make better progress in classical teaching. In their future work, teachers would keep audio and video recordings of students playing, send different audio and video materials to students, send their own recordings of a certain part of the song or the song as a whole to students and turn to distance teaching in cases when students are absent due to illness or other cause.

Keywords: distance learning, information and communication technology, instrumental teaching, music schools, teachers, students

Dr **Judit Váradi**, Assoc. Prof.
Faculty of Music, University of Debrecen
Hungary

MUSIC ON THE AIR

Preliminary communication
UDK <37.018.43:37.091.3>:373.3](439)(083.94)

Abstract

The prevalence of computer technology has significantly affected all walks of life. The use of ICT tools has become a fundamental need in public education. In the emergency caused by the global pandemic, music teachers and students, often without prior experience, adapted immediately to the novel circumstances and requirements of remote learning. However, success does not necessarily indicate the effectiveness of teaching and academic achievement. The traditional model of art education was augmented with digital culture, which required a thorough reconsideration of the methodology. As experiences, surveys, and studies have shown, effective art education is based on personal presence, as feeling and movement cannot be taught in a solely verbal way. Still, the question arises as to how it is possible to integrate into a modern art education system all that has been developed in recent months: good practices, creative ideas, teachers' motivational strategies encouraging student activity, and valuable online resources.

Keywords: art education, digital culture, remote learning

INTRODUCTION

In the international literature, numerous studies address the positive effects of different branches of art (music, dance, theatre, visual arts, media arts) on the social and emotional development of children and adolescents (Petrides, Niven, & Mouskounti, 2006; MacDonald, Kreutz, & Mitchell, 2012; McFerran & Saarikallio, 2014). Artistic performances and related activities such as rehearsals for a choir, orchestra or play, as well as instrumental practice and the creation of a picture or a graffiti all include social and emotional components. The community experience, special forms of self-expression, and the promise of a sense of achievement prompt children to reflect on feelings about events in their lives, which they can incorporate into or display during the artistic activity.

The restrictive measures adopted to combat the global pandemic, in addition to significantly slowing down the economy, also posed a challenge for individuals and families (Túróczi, Mester, & Zéman, 2020), causing significant changes in the customary lifestyle worldwide. As of 8 April 2020, according to UNESCO data, schools were suspended in 188 countries, affecting more than 1.5 billion young people worldwide (UNESCO, 2020). Recent developments have opened up a whole new chapter in the history of education. In Hungary, government decree 1102/2020. (III. 14.) ruled all levels and spaces of education to be organised digitally from 16 March 2020, that is to say, classrooms were abandoned due to the pandemic. Instead of real spaces, the virtual space of Internet platforms became the medium of education.

In connection with remote education, the literature also mentions digital learning environments, ICT in education, as well as e-learning. According to the definition of Zoltán Szűts (2020), digital pedagogy is composed of processes and activity categories based on ICT tools, databases, and digital content. Although the use of ICT tools has become relatively widespread in public education, music education, due to its specific characteristics, has yet to adapt completely to the challenges of the 21st century.

To examine the practice and impact of online art education, it is crucial to precisely understand what preceded it.

A SURVEY OF COMPULSORY EXTRACURRICULAR MUSICAL ACTIVITY AND ARTISTIC EVENT CONSUMPTION AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

The various musical activities (singing, instrumental playing, listening to music) cover a wide spectrum. It includes solo instrumental play and music activities in a group, which have been an integral parts of music education for several years, and encompasses all ages, from kindergarten music classes to professional training and adult education. In art education, the extracurricular character has a prominent role; the task of the teacher is not to transfer knowledge but to stimulate creation and experience (Váradi, 2019). To obtain an objective overview of the situation, we launched a research project in November 2018 with support from Research Institute of Art Theory and Methodology of the Hungarian Academy of Arts. Members of the research team focused on whether children have the opportunity to engage in extracurricular art activities at school and outside the school in addition to the art subjects offered in compulsory education, and if so, to what extent. The research examined participation in artistic events and the factors which influence primary school students' cultural attitudes and tastes. The analysis and evaluation of the data, along with the conclusion, are included in the collection of studies titled Művészeti körkép (Artistic Panorama). The aim of this study is not to present all research findings; we only undertake to present the relevant data. The empirical analysis was based on a sample from the DEXARTA database (N=2,089), comprising pupils from three counties of the Northern Great Plain region (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg and Jász-Nagykun-Szolnok) who were selected using a multi-stage stratified random sampling procedure. The sample includes 4th and 6th grade pupils from 10 primary schools. The sample is representative with respect to settlement type, provider, and the number of primary art education institutions (Váradi, Hörich, & Márkus, 2020). The measurement tool used during the research project was an online and paper-based self-administered student questionnaire of 26 questions.

An examination of the frequency of artistic activities in the database reveals that music is the most popular extracurricular artistic activity. The results show that almost a third (27%) of children are involved in music, 23% dance regularly, and 19% are engaged in visual art activities. While the three most common artistic activities are pursued by a similar proportion of children, only 5 percent of the surveyed pupils are involved in a drama group, which implies that this opportunity is not offered at the school or in the town (Table 1).

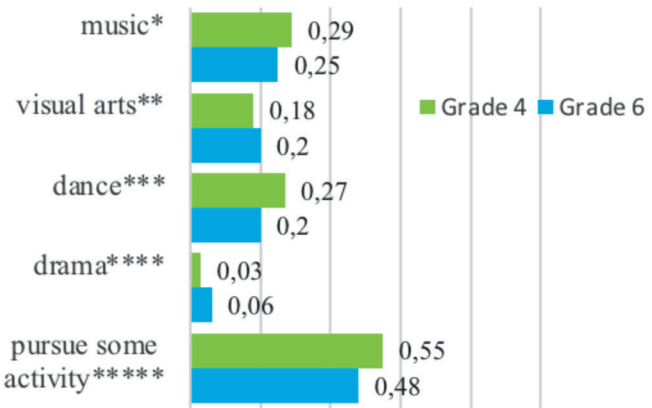
Table 1. Frequency of artistic activities

	PROPORTION OF CHILDREN WHO PURSUE THE ACTIVITY	MEAN OF AGE AT JOINING
music (at least one)	27%	8.2
dance (at least one)	23%	7
visual arts (at least one)	19%	8
drama	5%	9.4

Source: DEXARTA database of pupils, 2019 (Bíró, Hörich, & Szalai, 2020)

When exploring the proportion of those who engage in artistic activities by grade, we find that more than half of 4th graders (55%) participate in some form of extracurricular art education, while this figure is slightly less than half (48%) among the surveyed 6th graders. For those engaged in music and dance activities, a decrease in participation is associated with older age, whereas marginally more people pursue visual arts and acting in 6th grade than in lower grades (Figure 1).

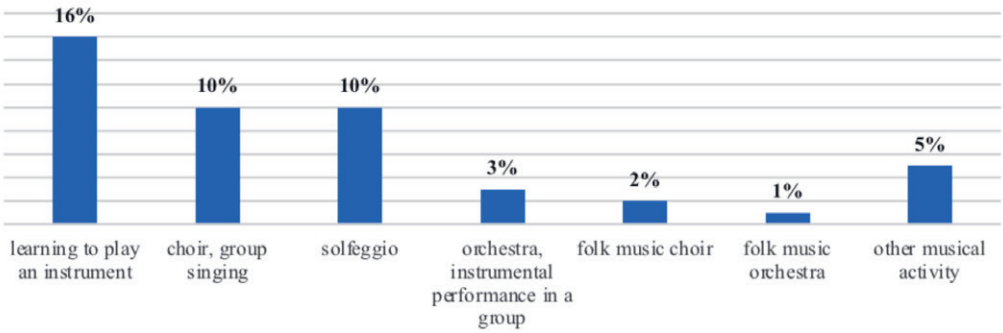
Figure 1. Frequency of artistic activities by grade



Source: DEXARTA database of pupils, 2019 (Bíró, Hörich, & Szalai, 2020)
(*Chi2=5,353 Sig=0,021; **Chi2=1,043 Sig=0,307; ***Chi2=17,470 Sig=0,000; ****Chi2=9,193 Sig=0,002; *****Chi2=10,823 Sig=0,001)

An analysis of the frequency of musical activities reveals that of pupils who pursue music (27% of all respondents, or 549 people), 16% learn to play an instrument, which is equivalent to 88 people or 4.3% of the total sample. The results also show that only 10% (55 people) attend solfeggio lessons, who, as the evidence suggests, most likely belong to the formal music school system, while the others presumably learn to play an instrument in study groups. Of the respondents engaged in music, 10% (55 people) sing in a choir, 3%, that is, 16 people play in a band, 11 pupils sing in a folk choir, and 5 play in a folk orchestra (Figure 2).

Figure 2. Frequency of certain musical activities among respondents who pursue music



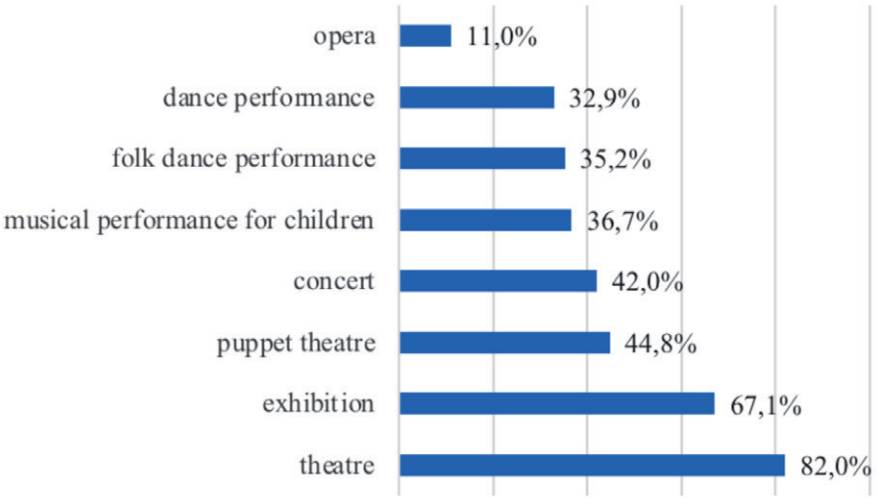
Source: DEXARTA database of pupils, 2019 (Bíró, Hörich, & Szalai, 2020)

In studying the development of cultural taste, researchers primarily examine social contexts, which reveals that low socioeconomic background affects the development of cultural attitudes adversely.

Bourdieu (1999) investigated the differences in style and cultural taste in a social context. According to his view, people's social capital brought from the family and their socioeconomic situation both have a significant impact on their attitude towards culture and on the development of their tastes, which is why the study of taste is useful in exploring and understanding social differentiation (DiMaggio, 1982). In the process of capital conversion, intangible capital can determine one's social position, so the acquired knowledge influences social status (Hadas, 2001). The community-creating effect of music is also ensured by the fact that people are attracted to others with similar tastes (Bourdieu, 1984; Roy, 2002). In contemporary societies, this is of key importance as different groups may form one community (DiMaggio, 1991; Roy & Dowd, 2010). However, cultural choice emerges from prior experiences and knowledge. Incorporated cultural capital is the result of individual learning and understanding, so it cannot be passed on. This is why it is vital that individuals have the opportunity to become familiar with artistic values. In our research project, we examined the frequency of

pupils' participation in art events and live music concerts in the analysed towns of the Northern Great Plain region. In addition, we also asked whether they make use of the possibility of visiting the opera (Figure 3).

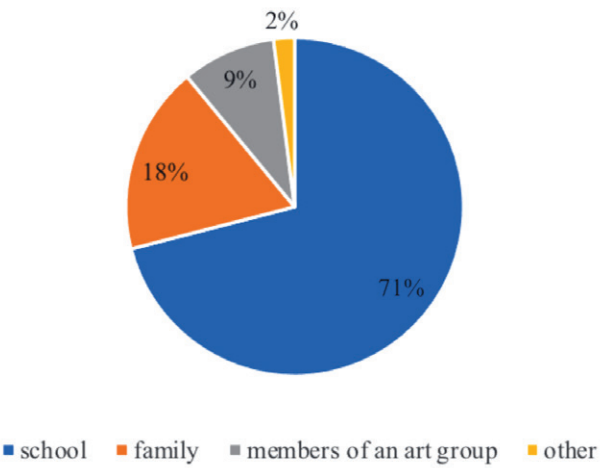
Figure 3. Attendance of cultural venues in percentages



Source: DEXARTA database of pupils, 2019 (Héjja, Lehotka, & Dragony 2020; Váradi, 2020)

The survey also addressed the role of the school in enhancing cultural capital. The responses indicate that the school is an extremely important actor in mediating artistic events (Figure 4).

Figure 4. Who did the pupils attend the concert with?



Source: DEXARTA database of pupils, 2019

As to who took pupils the other artistic events, they went with school, family or as members of an art group, the findings clearly show that primary schools actively participate in the enrichment of cultural capital and the development of taste (Table 2).

Table 2. The role of the school in pupils' participation in artistic events

ARTISTIC EVENT	ATTENDED WITH THE SCHOOL
puppet theatre	84%
theatre	82%
concert	71%
opera	67%
musical performance for children	67%
folk music concert	62%
folk dance	60%
exhibition	59%
dance	47%

Source: DEXARTA database of pupils, 2019

The presented results unambiguously show the highly important role played by teachers in successful art transmission, who need to take on organisational tasks in addition to their regular work. Teachers' tastes are also decisive in the kind of art event they prefer. Pupils' reflective reception and their perception of the artistic experience both involve a pedagogical effect.

THE EMERGENCE OF ONLINE SPACES IN PRIMARY MUSIC EDUCATION

By the 21st century, the continuous development of information and communications technology significantly transformed all walks of life. The need for the use of ICT tools in education is not new. However, the availability of digital tools does not automatically bring about the digital transformation of education. The use of modern technologies

does not necessarily equate to more effective learning and might fail to create an educational context. Further training of the teachers participating in such pilot projects was mostly based on the technological aspect; they did not receive help to revise the curriculum (Tamim et al., 2015).

Mobile technology, tablets, and mobile phones, which appear in everyday life, represent a new form of connectivity and collaboration and create an opportunity for renewal in education (Czékmán, 2019). Despite educational innovation and continuous software development, music education has not changed significantly in recent decades. While digital technology is present, albeit only experimentally, in the musical subjects of public education in certain countries, classical instrumental education has adhered to its traditions. Proven and tested methods can open up a new perspective in a digital environment (Szabó, 2018). Remote education, which was unexpectedly introduced in an emergency, reached all participants in music education unprepared. The practices used in digital education outside the classroom were not part of a unified digital pedagogical system. Most Internet platforms and digital communication channels had a mediating role only (Szűts, 2020). However, best practices have also emerged with the potential of inducing qualitative changes in the future.

One of the very first research projects related to remote education was a survey conducted in April 2020 by the European Music School Union, which assessed how the pandemic affected music education in its member states. National associations of 22 countries were represented in the survey. In all countries, music education institutions felt the most direct impact of the crisis through the termination of personal classroom lessons and the postponement of concerts and public events. Universally, remote learning was introduced, with individual and theoretical lessons available online. In contrast, music lessons for groups were arranged online by only 11 countries and were suspended partially in 9 and completely in 2 member states. When asked whether they thought the crisis would affect the budget of music schools, 12 member states replied affirmatively, 9 countries thought it was possible, while 1 national association did not consider it likely that the economic crisis caused by the coronavirus would also affect music education (https://www.federation-ffea.fr/medias/download/emu-survey-coronavirus.pdf).

Each response is specific to a member state, but practices also differed within each country.

In September 2020, the Music Pedagogy Research Group of the Doctoral Program on Educational Sciences of the Doctoral School of Humanities at the University of Debrecen with support from Research Institute of Art Theory and Methodology of the Hungarian Academy of Arts launched a survey to examine the lessons from and impact of out of school remote art education and novel forms of

cultural consumption. The survey targeted teachers and instructors involved in musical art education at elementary music school, secondary music school, and tertiary levels of music education. In addition to teachers of the subject singing and music, the sample consists of instrumental music teachers, private singing instructors, teachers of solfeggio and music theory, accompanists, as well as orchestra and choir conductors.

The compilation of the online questionnaire was preceded by two focus group interviews with three music teachers, each from two small towns. Once the interviews were completed, the questionnaire received 90 responses from music teachers in one week. Data collection is not yet complete, however, our partial results can be interpreted as a pilot study of a larger volume of research. In this study, we present an analysis of open-ended questions in our self-developed 48-question measurement tool, which focused on teachers' remote learning experiences. Thus, we have been able to develop an understanding of the advantages and disadvantages of remote education, the issue of motivating students in the online space, and the methods or tools which could later be incorporated into classroom education.

DISADVANTAGES OF ONLINE ARTISTIC EDUCATION

Interviewees and music teachers who completed the questionnaire perceived the lack of personal contact negatively. In their opinion, families were also burdened by the constant use of laptops. In addition, disadvantaged students could not be reached online, so sometimes the only way to send tasks to them was by post, but typically such children were left out completely from remote education, indicating a widening socio-economic gap. Despite the relatively low price, availability, and sustainability of mobile technology (Czékmán, 2017), education did not exert the effect of compensating social disadvantage. Answers to the survey show that the younger the pupil, the more difficult it is to keep in touch, as the parents must often help their child operate digital tools, which also meant that the parents' motivation and leisure time significantly influenced whether the lesson took place successfully. Music teachers took more time to prepare for classes, while their administrative burden also increased. In addition to the lack of personal contact, frequent drops in Internet connection and poor sound quality have also contributed to the opinion that art education cannot be effective when held exclusively online, because it is not possible to teach feeling, movement, dynamic nuance, and performance attitude in this way. Additional disadvantages listed by respondents included the absence of the experience of playing together and the lack of classical concerts.

Although only few music teachers experienced it, it is still worth noting that some parents regarded music education as an optional extra on top of their already significant workload. However, Sibte and Qudsia (2020) have found, as a conclusion to a survey on the well-being of 10–18-year-old students, that children are unprepared to bear the mental burden of such a demanding emergency, and have proposed a revision of existing curricula to improve mental health and self-regulatory learning, which requires musical education and instrumental play to also be incorporated.

ADVANTAGES OF ONLINE EDUCATION

The period of remote education has confirmed the assumption that mobile learning (m-learning), which utilises mobile technology, makes it easier to reach students (Czékmán, 2017), and it is also more convenient to make up for classes in case of illness, which could reduce sick leave days. The majority of the interviewed music teachers agreed that children had more time to practise. Although the digital form of public education placed a greater burden on pupils, they were left with more free time as various extracurricular activities were discontinued. Children were educated to become independent through the creation of audio and video recordings. They developed self-regulatory learning (Brownlee, Leventhal, & Leventhal, 2000): if they looked back at the recording, they could notice the mistakes that still needed to be practised, which improved their self-reflection, self-esteem, self-criticism, and concentration. An advantage of the period was that parents could develop an understanding of or become actively involved in music education (by tuning the instrument or helping with practice). In addition to mobile applications, the use of various interactive online resources such as digital sheet music, video editing, tuning applications, and digital metronomes has become widespread. The disadvantage of institutions which had not been equipped with adequate digital infrastructure was made obsolete by remote education. While at some institutions it was not possible to listen to music due to the lack of suitable equipment in the classroom, there were suddenly various resources available to children at home.

It has been difficult for music teachers to find an appropriate substitution for the live presentation of musical pieces, as these relatively easy compositions are not to be found on websites or, if they are available, the sound quality is not always adequate. Thus, many teachers created their own motivational audio and video recordings, which can also be used in the future. It should be emphasised that online professional groups on social media have shown an extraordinary level of collaboration: in addition to sheet music and best practices, teachers also shared with each other complete online curricula, which had

been made to facilitate remote education. Videos uploaded to the Internet reach several people, so the work done in schools may have become more public and transparent.

The majority of music teachers considered online education to be a temporary solution, suitable for maintaining the level of knowledge and previously acquired skills at most, but were convinced that personal presence was essential for effective education. Survey respondents clearly acknowledged that it was more convenient to teach from home, since no time-consuming commute was needed, but at the same time it had the disadvantage of merging work and private life.

AN EFFECTIVE METHOD OR TOOL THAT COULD BE INCORPORATED INTO CLASSROOM EDUCATION

When asked about ways to maintain interest, the respondents clearly highlighted the importance of human connection, enabled by the individual nature of music education. Since children had few interactions in person, they were glad to be able to talk to their music teacher, who listened to them attentively. The surveyed music teachers tried to help their students by discussing both professional and personal matters. In addition to a helpful attitude, it was also important to create an atmosphere of trust.

To combat the influence of an increasingly powerful mass communication, music teachers have had to employ a variety of tasks and creative attitudes to draw attention to the classical music experience in their teaching. In remote education, respondents agreed that a flexible lesson plan was required to maintain motivation, including individually tailored, varied, creative, and possibly humorous tasks. Many also emphasised the incorporation of interactive play into teaching. During distance learning, the activity of listening to music became rather important, whereby the teacher suggested interesting music pieces to listen to, which were jointly analysed as feedback in the next session.

It was mentioned as a best practice to make students listen to pieces which they themselves had played, possibly by several performers, and to then discuss the impression formed during listening. After such tasks, the students' performance improved significantly. As a replacement of concerts at the music school, children were encouraged to perform for their family in home concerts. The occasional balcony concerts or recordings uploaded online also enriched the routine of music education.

It was also more difficult to keep younger children's attention, as they needed to be engaged with quick and fast-paced tasks and exercises based on immediate reaction. The use of online skill games, interactive games, and digital learning materials constitutes a positive discovery of this period.

Each student responded differently to this situation, which is why personalised skill development played an even greater role in individual education. On some occasions, teachers even intended to provide a sense of achievement by teaching easier pieces of music.

Of course, we have received several negative answers to this question; some even suggested that the only effective method would have been the rapid termination of remote education. Popular answers included a reliable Internet network, the provision of high-quality technical equipment, free storage space, and the development of an application providing real sound, possibly in real time, so that chamber practice could be possible in addition to classes with accompaniment. The mediating role of digital platforms is supported by those who reported not having done anything differently to sessions in person. In other words, music education continued on digital platforms according to the methodology of classroom teaching. However, the majority of respondents seriously considered some ways to integrate the experience gained through distance learning into classroom education. Remote methods in art education do not achieve an adequate level of efficiency. Nevertheless, some of its elements should be used later in personal education, including recordings made by both students and teachers, and the use of interactive applications. Remote education provides an excellent opportunity to contact and assist students who are lagging behind due to a longer absence, and if children are insecure on their own, teachers can also help with practice at home. Several of the interviewed music teachers indicated that the online channel set up during the remote education period would remain in use as it enabled easier and faster communication with both students and parents. Music teachers would also raise awareness of the lack of downloadable sheet music databases and digitally available online piano accompaniments and would encourage the purchase of musical instruments to facilitate practice at home.

As we can see, art education has also embraced the possibilities of blended learning (Banditvilai, 2016), in which the methods of digital learning and traditional classroom education are combined. Personal contact still plays an important role, while digital platforms in the online space assist and complement education while also providing a continuous connection.

CONCLUSION

The service sector was strongly affected by the restrictions, and the crisis caused by the coronavirus reached the economy as well as cultural life. Cultural consumption was limited to online spaces, so children, pupils, and students did not have the possibility to participate in concerts and art events organised for them. In the first half of this study, we presented the results of our previous research project, which found that more than half of children had never been to a live music event in Hungary. The number of concert experiences for children has now dropped drastically due to the circumstances of the pandemic. People are more likely to reject what they do not know. If one has not experienced the joy of creation, performance, and singing; if the relationship with art does not become natural, there is no possibility for „education into art", which is important because of the tradition of artistic values but also due to its socio-emotional and mental impact. Although online youth concerts do take place, we must not forget our previous experiences, nor can we replace the effect of the live music experience with professional recordings.

Even among those who study the effects of restrictions, it is not yet known how exactly the pandemic affected the long-term mental health of children and adolescents (Lee, 2020). According to a survey by Giannini (2020), more than 7 out of 10 children and adolescents felt that the pandemic affected their mental health, causing stress, worries, and anxiety (N=6,771). During the remote lessons held in real time, personal communication and dialogue-based interaction remained unchanged, so the previously established relationship could be maintained during remote teaching. Most music teachers who responded to the questionnaire considered it important to mention that the uncertainty and anxiety, potentially even fear and isolation caused by the situation could be eased by active musical performance and keeping up the usual relationship and communication.

To receive help with their own work, teachers reported to be ready to take part in further training where they would learn not only about the use of digital tools and platforms but also about a detailed methodological reform. In addition to the development of digital materials and methodologies, they could learn the use of applications for sheet music creation, sound editing, and video editing at an advanced level. Teachers could also receive assistance in constructing their home studio technology. There was a reported need to make available tested and proven online curricula, with additional help and guidance for teachers with less advanced digital skills.

REFERENCES

Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, *14*(3), 220–229. Available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107134.pdf

Bíró, I. F., Hörich, B., & Szalai, T. (2020). Általános iskolai tanulók kulturális fogyasztása a társadalmi státusz függvényébe. [Cultural Consumption among Primary School Pupils as a Function of Social Status]. In J. Váradi (Ed.), *Művészeti körkép* [Artistic Panorama] (pp. 107–126). Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. Available at https://www.mma-mmki.hu/userfiles/Working- papers/MUVESZETI_KORKEP_E-konyv.pdf

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Sociological Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke [Economic capital, cultural capital, social capital]. In R. Angelusz (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* [Components of social stratification] (pp. 156–178). Budapest: Új Mandátum.

Brownlee, S., Leventhal, H., & Leventhal, E. A. (2000). Regulation, self-regulation, and construction of the self in the maintenance of physical health. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 369–416). Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50041-X

Czékmán, B. (2017). Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások [Mobile technology in the classroom: educational content, digital solutions to help teaching]. In D. O. Aknai & P. Fehér (Eds.), *Mobil–világ–iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról* [Mobil–World–School Selected Studies from the 1st Mobile Devices in Education Conference] (pp. 249–254). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Czékmán, B. (2019). Tablettel támogatott oktatás: Nagyvolumenű nemzetközi és hazai kezdeményezések [Tablet-supported education: High-volume international and domestic initiatives]. In E. Juhász & O. Endrődy (Eds.), *Oktatás–Gazdaság–Társadalom* [Education–Economic–Society] (pp. 477–489). Hungarian Educational Research Association.

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review,* *47*(2), 189–201. DOI: 10.2307/2094962

Dimaggio, P. (1991). Social structure, institutions, and cultural goods: The case of the U.S. In P. Bourdieu & J. Coleman (Eds.), *Social Theory for a Changing Society*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780429306440

Giannini, S. (2020). *Prioritize health and well-being now and when schools reopen*. Available at https://en.unesco.org/news/prioritize-health-and-well-being-now-and-when-schools-reopen

Hadas, M. (2001). Pierre Bourdieu. *Lettre, 40.* Available at http://epa.oszk.hu/00000/00012/00024/hadas.html

Héjja, B. E., Lehotka, I., & Dragony G. (2020). Klasszikus kulturális szokások és attitűdök [Classical Cultural Customs and Attitudes]. In J. Váradi (Ed.), *Művészeti körkép* [Artistic Panorama] (pp. 71–90). Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. Available at https://www.mma-mmki.hu/userfiles/Working- papers/MUVESZETI_KORKEP_E-konyv.pdf

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(6), 421. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30109-7

MacDonald, R. A., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is music, health and wellbeing and why is it important? In R. A. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 3–12). Oxford Scholarship online. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0001

McFerran, K. S., & Saarikallio, S. (2014). Depending on music to feel better: Being conscious of responsibility when appropriating the power of music. *Arts in Psychotherapy, 41*(1), 89–97. DOI: 10.1016/j.aip.2013.11.007.

Petrides, K. V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema, 18*(Suppl.), 101–107.

Roy, W. G. (2002). Aesthetic identity, race, and American folk music. *Qualitative Sociology, 25*, 459–469. DOI: 10.1023/A:1016094232372

Roy, W. G., & Dowd, T. J. (2010). What is sociological about music? *Annual Review of Sociology, 36*, 183–203. DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102618

Sibte H., & Qudsia, K. (2020). Children and Adolescents' Affect during Lock-down for Covid-19: Case of Pakistan. *Advance.* Preprint. DOI: 10.31124/advance.12982469.v1

Szabó, N. (2018). A cél szentesíti az (IKT-)eszközt a zeneoktatásban? [Does the goal sanctify the (ICT) tool in music education?]. *Gyermeknevelés tudományos folyóira* [Journal of early years education], *2*. DOI: 10.31074/gyn20182132138

Szűts Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634545859

Tamim, R. M., Borokhovski, E., Pickup, D., Bernard, R. M., & El Saadi, L. (2015).

Tablets for Teaching and Learning. A Systematic Review and Meta-Analysis. Commonwealth of Learning. Available at http://bit.ly/2xch5fI

Túróczi, I., Mester É., & Zéman, Z. (2020). Magyarország versus Covid–19: intézkedések, tapasztalatok, jövőkép [Hungary vs. Covid – 19: measures, experiences, vision]. *Polgári Szemle, 16*(1–3), 78–93. DOI: 10.24307/psz.2020.0706

UNESCO (2020). *Global Education Coalition. Available*. Available at https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

Váradi, J. (2020). Egy felmérés eredményei a tanulók részvételéről élőzenei hangversenyen és operaelőadáson [Pupils' Participation in Live Music Concerts and Opera Performances]. In J. Váradi (Ed.), *Művészeti körkép* [Artistic Panorama] (pp. 91–106). Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. Available at https://www.mma-mmki.hu/userfiles/Working- papers/MUVESZETI_KORKEP_E-konyv.pdf

Váradi, J., Hörich, B., & Márkus, E. (2020). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenységek és rendezvények lehetősége [Possibilities for Extracurricular Art Events]. In J. Váradi (Ed.), *Művészeti körkép* [Artistic Panorama] (pp. 13–18). Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. Available at https://www.mma-mmki.hu/userfiles/Working- papers/MUVESZETI_KORKEP_E-konyv.pdf

Váradi, J. (2019). Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben [The role of experiential pedagogy in art education]. *Magyar Művésze [Hungarian Art]*, *7*(3), 59–66.

Glazba u zraku

Sažetak

Iako je uporaba alata informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovanju postala relativno raširena, glazbeno se obrazovanje zbog svojih specifičnih karakteristika još nije u potpunosti prilagodilo tim izazovima. Globalna pandemija bolesti COVID-19 primorala je učitelje i učenike glazbe da se odmah, često i bez prethodnoga iskustva, prilagode novim okolnostima i zahtjevima učenja na daljinu. Godine 2020. uz potporu Istraživačkoga instituta za teoriju i metodologiju Mađarske umjetničke akademije (*Research Institute of Art Theory and Methodology of the Hungarian Academy of Arts*) pokrenut je istraživački projekt u kojemu je fokus bio na prednostima i nedostacima obrazovanja na daljinu. Istraživanje je provedeno u osnovnoj glazbenoj školi, srednjoj školi specijaliziranoj za glazbeno obrazovanje te u tercijarnome glazbenom obrazovanju, a posebna je pažnja posvećena i problemu motiviranja učenika u *online*-okruženju, kao i učinkovitim metodama ili alatima koji bi se kasnije mogli primijeniti u obrazovanju u školi. Većina ispitanika ozbiljno je razmotrila neke načine na koje se iskustvo stečeno učenjem na daljinu može integrirati u učionici. Metode učenja na daljinu u umjetničkome obrazovanju nisu dovoljno učinkovite, ali nude izvrsne mogućnosti za kontaktiranje i pomaganje učenicima koji su u zaostatku zbog duljega izbivanja. Nekoliko intervjuiranih učitelja glazbe naglasilo je da će korištenje interneta primjenjivano tijekom obrazovanja na daljinu i dalje biti u uporabi jer omogućava lakšu i bržu komunikaciju i s učenicima i s roditeljima. Kao prednost takvoga obrazovanja i učenja isticano je korištenje mobilnih aplikacija te raznih interaktivnih mrežnih izvora. Umjetničko obrazovanje također je prihvatilo mogućnosti kombiniranoga učenja u kojemu se usporedno koriste metode digitalnoga učenja i tradicionalnoga obrazovanja u školi.

Ključne riječi: digitalna kultura, učenje na daljinu, umjetničko obrazovanje

MUZIKOLOGIJA



MUSICOLOGY

red. prof. dr. sc. **Ivana Tomić Ferić**
Umjetnička akademija u Splitu
Hrvatska

doc. dr. sc. **Katica Burić Ćenan**
Odjel za etnologiju i antropologiju, Sveučilište u Zadru
Hrvatska

CRTICE IZ POVIJESTI GLAZBENOGA OBRAZOVANJA U KRALJEVINI DALMACIJI (1867. – 1918.): DVIJE STUDIJE SLUČAJA[1]

Izvorni znanstveni rad
UDK 37.016:78](497.581+497.583)(436)(091)"17/19"

Nacrtak

S ciljem sistematizacije postojećih, relevantnih i dostupnih izvora o različitim oblicima individualne i skupne, društvene i privatne glazbene izobrazbe u Splitu i Zadru u vremenskome slijedu od šezdesetih godina 19. stoljeća do kraja Prvoga svjetskog rata, rad podastire sintezu zbivanja naglašavajući veze između poduke i društveno-političkih prilika u vremenima kušnje pod izravnom habsburškom/austrougarskom vlašću, s posebnim osvrtom na previranja nakon ponarođenja općinske uprave u prijelaznim desetljećima (1882. – 1918.). Središnji dio rada donosi prikaz dalmatinskih studenata glazbe u Beču koji su nakon početnih poduka u domovini (institucionalnih i/ili privatnih) profesionalno krenuli putem glazbe upisavši studij u tadašnjemu središtu Monarhije, u gradu koji je imao primat u ukupnosti kulturnoga (i glazbenog) života daleko razvijenije Europe. Rezultati

1 Ovaj je rad financirala Hrvatska zaklada za znanost projektom GIDAL IP-2016-06-2061.

istraživanja bečkih arhiva koji će u ovome radu biti prvi put predstavljeni plod su recentnoga muzikološkog projekta *Glazbeni izvori Dalmacije u kontekstu srednjoeuropske i mediteranske glazbene kulture od 18. do 20. stoljeća* koji podupire Hrvatska zaklada za znanost.

Ključne riječi: Beč, glazbena društva, glazbeno obrazovanje, Split, Zadar

KONTEKSTUALNO-DRUŠTVENI OKVIR: GLAZBENE I OBRAZOVNE PRILIKE U KRALJEVINI DALMACIJI OD SREDINE 19. STOLJEĆA DO RASPADA AUSTRO-UGARSKE MONARHIJE

U svim su regijama hrvatskoga tla cijelo 19. stoljeće te prva desetljeća 20. stoljeća predstavljali turbulentno razdoblje u političkome, nacionalnome, gospodarskome i kulturnom smislu. Austro-ugarska vladavina diktirala je režim koji je razdvajao hrvatske regije te gušio svaki pokušaj borbe za nacionalnu slobodu. Takve su političke prilike direktno utjecale na sve segmente društvenoga života, pa tako i na onaj glazbeni.

U sastavu Habsburške (od 1867. godine Austro-Ugarske) Monarhije pa sve do njezine propasti 1918. godine (uz kratkotrajni prekid koji je označila francuska vladavina u razdoblju od 1806. do 1813. godine) Hrvatska nije imala svoj puni suverenitet bivajući često zajednicom moćnijih sila zajedno s drugim narodima. Od Bečkoga kongresa 1815. godine Zadar je bio glavni grad tzv. austrijske krunske pokrajine Kraljevine Dalmacije (njem. *Königreich Dalmatien*) koja je obuhvaćala područja današnje Dalmacije, Boku kotorsku na jugu, otok Rab na sjeveru, a na kopnu prostor do Karlobaga. Preustrojem Monarhije 1867. godine našla se u austrijskome dijelu, odvojena od Hrvatske i Slavonije, te je od 1861. godine imala svoju vlastitu parlamentarnu skupštinu – Dalmatinski sabor sa sjedištem u Zadru. U upravnome je smislu bila podijeljena na 14 kotara i/ili pretura (Zadar, Benkovac, Knin, Šibenik, Sinj, Split, Imotski, Makarska, Brač, Hvar, Korčula, Metković, Dubrovnik i Kotor) s ukupnom površinom od 12 840 km^2. Osobit je ton gradovima davalo mnogobrojno činovništvo državnih, autonomnih i općinskih vlasti, koje je sa svojim obiteljima sačinjavalo gotovo četrdeset posto stanovništva. Elitni su dio predstavljali visoko činovništvo, najčešće stranoga podrijetla, plemstvo, veletrgovci i industrijalci te pripadnici slobodnih profesija, odvjetnici i liječnici. Na čelu uprave bio je namjesnik s namjesništvom kao ekspozitura središnje vlade u Beču čiji je upliv u gospodarski, društveni, kulturni, pa i glazbeni život dalmatinskih gradova bio prilično zamjetan. Promatramo li fenomene povezane s glazbom s motrišta socijalno-političke uvjetovanosti, nameće se zaključak da slika glazbenih zbivanja, pa i šireg kulturološkoga konteksta predstavljenoga razdoblja, u Dalmaciji nije bila, niti je mogla biti imuna na društveno-političku situaciju vlastita vremena i prostora. Kao sastavni dio i participant u izgradnji hrvatskoga kulturnog identiteta, Dalmacija je, premda gospodarski siromašna i nesređena, intenzivno sudjelovala u političkoj i kulturološkoj borbi za nacionalno oslobođenje i nezavisnost južnoslavenskih zemalja. Unatoč činjenici da su prijelazna desetljeća (1882. – 1918.) hrvatskim zemljama unutar Monarhije nametala rješavanje ovećega niza životnih, po opstanak čak meritornijih pitanja, upravo je područje kulture

i umjetnosti tijekom cijeloga tog perioda bilo zapravo jedini legalan, mada budno nadziran prostor nacionalnoga djelovanja u Hrvatskoj i Dalmaciji. Štoviše, nerijetko se jedino metaforom umjetnosti moglo izreći i poručiti opasnu, ali neophodnu i nepobitnu istinu o vremenu i sredini u kojima se živjelo.

Razvijajući se na razmeđi tradicija glazbene prakse mediteranske i srednjoeuropske orijentacije, u spletu političkih i društvenih suprotnosti, sklopljenih primirja i otvorenih sukoba, glazbeni život Dalmacije u vrijeme austrijske vladavine otkriva raznoliku i bogato nijansiranu strukturu. Premda bi se moglo polemizirati o tome je li rastom institucionalne organiziranosti uvijek rasla i racionalna strukturiranost glazbenoga života ili se pak ona, iz već poznatih i razumljivih razloga, razvijala zamjetno sporijim tempom, glazbene pojave i dostignuća svjedoče o kontinuitetu glazbene kulture dalmatinskih gradova (Split, Zadar, Dubrovnik) koji su do kraja 19. stoljeća izrasli u kulturna žarišta regije. Političke reperkusije austrijske vladavine na glazbeni život Dalmacije pratimo u njegovim najrazličitijim aspektima: od razine kvalitete i opsega stvaralaštva, preko repertoarne zastupljenosti pojedinih glazbenih vrsta i opusa, do reproduktivne i recepcijske razine. Politički svjetonazor, procesi i ideje odražavaju se i u promjenama estetičkih tendencija kojima su u različitim vremenima bila oblikovana ishodišta glazbenoga života: od talijanskoga opernog utjecaja 18. stoljeća, preko bečkoga glazbenog duha, zatim glazbeno-estetičkih tendencija koje su dopirale iz drugih gradova Monarhije i iz sjevernotalijanskih gradova u kojima su skladatelji stjecali glazbeno obrazovanje, pa sve do utjecaja cecilijanstva i glazbene moderne.

Snaga izravnoga političkog djelovanja na obrazovne i crkvene institucije te ekonomsko zanemarivanje Dalmacije sredinom 19. stoljeća odrazili su se na opadanje kvalitete glazbene prakse. Većina glazbenih priredbi odnosila se na gradske i crkvene svečanosti (s katedralnim i vojnim glazbenicima) te tzv. *stagione* (u proljetnim i jesenskim mjesecima) s operno-kazališnim gostovanjima i glazbeno-scenskim repertoarom. Službeno je obilježavanje državnih svetkovina redovito bilo praćeno glazbom, od prvih ulazaka austrijskih trupa 1797. godine pa do obilježavanja stogodišnje pripadnosti Monarhiji 1914. godine. U isto vrijeme jača i građanstvo koje prepoznaje važnost pučke glazbe i njezine tradicije pa je sve do kraja drugoga desetljeća 20. stoljeća glazbena ponuda oscilirala između umjetničkoga i trivijalnoga. Unatoč svim pokušajima odvajanja Dalmacije od drugih dijelova Hrvatske, koje je nastojala provesti austrijska vlast, izvedbe djela slavenskih i domaćih skladatelja u prvoj polovici 20. stoljeća u mnogim su dalmatinskim gradovima dovodile do euforičnih nacionalnih odjeka.

U svojoj se ukupnosti glazbeni život odvijao u skladu s društveno-političkim i gospodarskim prilikama, ponekad i usprkos njima, no uvijek u višestrukoj uzajamnoj povezanosti i zavisnosti. Bilo da je poticao zbivanja, pratio ih ili se oblikovao kao njihov specifičan rezultat, on je trajao u različitim oblicima, pokazujući stalni porast intenziteta

i sadržaja, kao i sveprisutnu težnju za profesionalizacijom. Premda kvalitativno i kvantitativno oskudniji u usporedbi s glazbenim zbivanjima u razvijenijim središtima (Zagreb, Beč, Prag, Milano), po svojim se glavnim obilježjima najvećim dijelom uklapao u tijekove južnoslavenske i hrvatske glazbene kulture, a poticaje za korak „iznad" i asimilaciju europskih tendencija pratimo od sredine 20. stoljeća kad umjetnost uopće, pa tako i glazbena, sve snažnije osvaja polje estetskoga u smislu pojačane brige o kvaliteti muziciranja, kao i o umjetničko-estetskoj vrijednosti izvođene glazbe.

Razlike u načinu obrazovanja u dijelovima Monarhije koji danas pripadaju hrvatskomu teritoriju bile su znatne. Naime, obrazovanje se tek u drugoj polovici 19. stoljeća počelo ustustavljivati, sekularizirati i profesionalizirati. Nakon Austro-ugarske nagodbe određena su unutarnja pitanja rješavana autonomno u svakome dijelu Monarhije pa su se tako zakonodavni okviri školstva kreirali pod utjecajem različitih politika. Upravo je iz tih razloga gotovo nemoguće govoriti o ujednačenome ustustavljivanju školovanja unutar Monarhije. Isto se odnosi i na jezična pitanja koja su u obrazovanju bila izrazito važna, osobito uzmemo li u obzir procese izgradnje nacija koji su se u to vrijeme odvijali. Upravo su ti procesi utrli put jezičnomu nacionalizmu, što je naročito vidljivo u području obrazovanja. Bogata arhivska građa pruža nam podatke o dvojezičnome ili čak višejezičnom obrazovanju koje su pojedinci stjecali u školama, ali i u svakodnevnome životu višeetničke i višejezične države. Autobiografije pojedinaca podastiru dokaze i o višestrukim identifikacijskim procesima koji govore u prilog postojanju jakoga interkulturalnog dijaloga i transnacionalnih praksi, čak i u vrijeme nacionalne borbe i u kontekstu procesa izgradnje nacija.

Zapostavljenost perifernoga dijela Monarhije reflektirala se i na sferu glazbenoga školstva koje je početkom 20. stoljeća tek započelo osvajati svoj autonomni prostor. Premda tragovi o postojanju skupne glazbene izobrazbe datiraju davno u prošlost (tijekom 15. stoljeća), preduvjeti su za sustavno glazbeno školovanje djece i mladeži u hrvatskim krajevima stečeni znatno kasnije. Na povijest glazbenoga obrazovanja velik su utjecaj ostavili pripadnici germanskoga, talijanskoga, češko-slovačkoga i slovenskoga kulturnoga kruga koji su njegovali vlastiti jezik i nasljeđe, što se u velikoj mjeri odražavalo i na glazbeni život mnogih hrvatskih gradova. Nacionalna se podijeljenost, koja je bila prisutna na cijelome hrvatskom priobalju (Split, Zadar, Istra...), ogledala i u glazbi. Na jednoj su strani bili Talijani i njihovi pristaše (tzv. autonomaši) koji su osnivali talijanska glazbena društva s ciljem promicanja talijanske glazbe i kulture. Repertoar je bio operni/operetni (bilo u originalnome obliku u cjelini ili pak u odlomcima i transkripcijama) i salonski (s ponešto ležernijim vokalnim i instrumentalnim glazbenim vrstama) – u to vrijeme tipičan za većinu zapadnoga svijeta, a nova su skladateljska vokalna ostvarenja bila isključivo na talijanskome jeziku. S druge se pak strane osnivaju i hrvatska društva koja propagiraju hrvatski jezik, kulturu i glazbu te

predstavljaju podršku u borbi za hrvatsku neovisnost. Glazbeno se školstvo odvijalo najvećim dijelom unutar takvih društava ili, izvan toga, privatnim glazbenim podukama koje su davali rijetki glazbeni profesionalci koji su djelovali kao kapelnici i/ili voditelji različitih ansambala u dalmatinskim gradovima. Tek se početkom 20. stoljeća bilježi intenzivniji porast broja istaknutijih i talentiranijih pojedinaca koji su svoje glazbeno obrazovanje odlučili steći izvan domovine, najčešće u znatno razvijenijim talijanskim kulturnim i sveučilišnim središtima (Padova, Venecija, Milano, Rim), odnosno u Beču, tadašnjemu središtu Monarhije. Spomenuta filharmonijska društva, pjevačka i glazbena udruženja, glazbene škole i druge glazbeno-obrazovne ustanove u Dalmaciji u kojima se provodila organizirana glazbeno-pedagoška djelatnost nudili su poduku kojoj je cilj bio odgojem osigurati vlastiti kadar glazbenih izvođača – pjevača i intrumentalista – koji bi zadovoljili strogo specijalizirane zadatke unutar svojih ansambala, ali i potrebe gradova za reprezentiranjem u javnosti, potrebe pjevanja i sviranja u crkvi, odnosno kulturne zabave u raznim prigodama tijekom godine. Izvan toga privatnim su se podukama bavili svi istaknutiji stručnjaci i sposobni glazbeni profesionalci u pojedinim sredinama, okupljajući učenike u svojim privatnim školama sa solidnom i sistematičnom podukom u raznim glazbenim disciplinama.

O glazbenome su školstvu u Dalmaciji, njegovu povijesnom slijedu i razvoju pisali muzikolozi čiji je znanstvenički interes zadirao u opis i rekonstrukciju zbivanja iz glazbene povijesti spomenute regije (Škunca, 1991; Grgić, 2002; Stipčević, 1985). Riječ je o prilično razasutim i uglavnom fragmentarnim zapisima o odabranim vremenskim isječcima s opisom djelatnosti važnijih institucija i pedagoških ličnosti koje su utrle put kontinuiranoj, organiziranoj i profesionaliziranoj glazbenoj izobrazbi. Povodeći se dostupnim i relevantnim izvorima, nastojali smo sistematizirati postojeću građu, upotpuniti je novim podatcima i načiniti kronološki pregled najvažnijih pojava na području glazbenoga školstva u Splitu i Zadru, dvama najznačajnijim središtima Kraljevine Dalmacije, u razdoblju od šezdesetih godina 19. stoljeća do kraja Prvoga svjetskog rata. Izlaganjem činjenica i registriranjem njihova značenja u cjelini glazbenoga (i kulturnog) života nagovješćuju se težišta za daljnje razrade supstancijalnih tema koje bi – nakon primarne obrade podataka i svladane faktografije – tek trebale uslijediti. Na tome tragu središnji dio rada donosi prikaz obrazovnoga puta svih onih istaknutijih pojedinaca koji su profesionalno krenuli putem glazbe školujući se izvan domovine, s fokusom na dalmatinske studente glazbe u Beču koji su nakon početnih glazbenih poduka u domovini odlazili u centar društveno-političke i kulturno-obrazovne moći dvojne Monarhije.

CRTICE IZ POVIJESTI GLAZBENOGA OBRAZOVANJA: SPLIT I ZADAR

O postojanosti i kontinuitetu glazbenoga obrazovanja u Splitu svjedoči pogled u prošlost – u razne oblike individualne i skupne glazbene izobrazbe početci kojih se naziru već negdje krajem 14., odnosno početkom 15. stoljeća tijekom završnoga razdoblja komunalne autonomije kad Split dosiže relativno visok stupanj razvoja duhovnoga i materijalnog života. S nastupom mletačke uprave (1420. – 1797.) glazbena se izobrazba povezuje sa splitskim crkvama, naročito s tamošnjom katedralom u kojoj su već početkom 15. stoljeća udareni temelji orguljaške, a krajem 16. stoljeća i kapelničke službe kao najcjenjenijega profesionalnoga glazbenog zanimanja u gradu. Obje su službe vršile izobrazbu klerika i gradske mladeži u gregorijanskome i figuralnom pjevanju, a pod njihovim je utjecajem početkom 17. stoljeća osnovana i katedralna škola pjevanja osnovni zadatak koje se ogledao u težnji stvaranja vještih pjevača za potrebe katedralne kapele. Otad se zapravo počinju pojavljivati tragovi organizirane glazbene edukacije koji se uz određene padove i zastoje mogu pratiti do danas. Utemeljenjem Nadbiskupijskoga sjemeništa (1700.) kao najviše obrazovne ustanove u ondašnjoj Dalmaciji model se kolektivne glazbene izobrazbe proširio na učenike konvikta, kao i na vanjske đake iz obližnjih sredina. Reforma crkvene hijerarhije, a time i obrazovnoga sustava u sjemenišnim školama započela je već uspostavom prve austrijske uprave (1797. – 1806.), potom francuske uprave (1806. – 1813.), a zatim i druge austrijske uprave (1813. – 1918.), a posljedično tomu kapelničke su i orguljaške službe u splitskoj katedrali već od početka 1818. godine preuzimale mahom svjetovne osobe.

Uz organiziranu nastavu nesmetano su se razvijale i privatne poduke. Nažalost, nositelji su takve prakse i njihovi pedagoški domašaji ostali nepoznati, ali se s velikom pouzdanošću može tvrditi da je udio kapelnika u tome poslu bio prilično velik još od 17. stoljeća. Važnost i uloga katedralnih kapelnika naglo su porasle početkom drugoga desetljeća 19. stoljeća, otkad se na toj dužnosti pojavljuju pretežno svjetovne osobe. Tako je Marko (*Marco*) Lamperini (? – ?), a potom i Dominik (*Domenico*) Barocci (1805. – ?), uz potporu gradskih i crkvenih vlasti, poradio na stvaranju vlastite pjevačke akademije (1835.). Kapelnik Albert (*Alberto*) Visetti (? – ?), pored brige o izvođenju glazbe u splitskoj katedrali, još je od 1849. godine učenike gimnazije uz naplatu podučavao u vokalnoj i instrumentalnoj glazbi, a s mnogima je radio i besplatno, osobito mareći za darovite i glazbeno sposobnije pojedince.[2] Početkom listopada 1867. godine uz potporu gradskih

2 Uz šezdesetak crkvenih pjevača (među kojima su bili i vrsni solisti – Stefano Kalašić „zapisan kao drugi bas u Milanskoj Skali", Michele Cvitić, pjevačice Marianna Roić, Orsolina Defranceschi i Marianna Dešković, koja se od osamdesetih godina 19. stoljeća i sama bavila glazbeno-pedagoškim radom) Visetti je odgojio i

vlasti s radom je započela Općinska glazbena škola, pridonoseći svojim nastojanjima odgoju i obrazovanju splitske mladeži. Poput stare sjemenišne gimnazije (poslije liceja i državne gimnazije), bila je dostupna svim društvenim slojevima, bez obzira na vjersku i stališku pripadnost. No, s obzirom na manjak relevantnih izvora, pa stoga i informacija o trajanju pojedinih tečajeva, o nastavnim predmetima i metodama poučavanja te o imenima polaznika i nastavnika, pretpostavljamo da se škola nije uspjela dulje održati.[3] Organizirana glazbeno-pedagoška djelatnost u ranijim se vremenima provodila i u glazbenim društvima (pjevačkima i instrumentalnima) koja su oko sredine 19. stoljeća također organizirala tečajeve u obliku interne glazbene škole, nudeći svojim članovima elementarnu glazbenu izobrazbu. Nakon osnivanja *Slavjanske narodne čitaonice* (1862.) Alberto Visetti poučavao je njezine članove u pjevanju i sviranju klavira sve do 1872. godine, a utemeljenjem filharmonijskoga društva *Società filarmonica di Spalato* krajem 1881. godine pod vodstvom glazbenika Salvatorea Strina (? – ?), i to je društvo preuzelo brigu o poduci u pjevanju i sviranju na glasoviru te gudaćim i puhaćim instrumentima, predstavljajući povremeno rezultate svojega rada javnosti u obliku godišnjih ispita ili pak učeničkih produkcija.

Splitski glazbeni život polovicom sedamdesetih godina 19. stoljeća predvodi nova generacija profesionalaca – prije svega Eligio Bonamici (1847. – 1915.), koji je od proljeća 1876. godine obnašao službu orguljaša i kapelnika u splitskoj katedrali, a dvije godine kasnije nalazimo ga i kao učitelja glazbe u splitskoj gimnaziji;[4] zatim mladi violinist Napoleone Marcocchia (? – ?), diplomant milanskoga konzervatorija, te Toma Grossmann (? – ?), prvi učitelj *Narodne glazbe* prilikom njezina osnutka, a koja je također imala školu za svoje članove.[5] Svi su se oni vjerojatno bavili i glazbenom izobrazbom, no konkretniji podatci o njihovu pedagoškom djelovanju nisu poznati. Pretpostavljamo da nije bilo sustavne glazbene poduke, već je bila riječ o privatnim inicijativama prema potrebi i interesu građana (Tomić Ferić, 2015).

cijeli niz vrlo sposobnih pijanista, od kojih se u tadašnjemu tisku spominju sestre Dudan, Marianna Roić, Petar pl. Tartaglia i Abram Porlitza (Škunca, 1991, str. 110–111). Opširnije o kapelnicima v. u Grgić (1997).

3 Poznato je jedino ime Petra Tartaglie – inače Visettijeva bivšeg učenika i općinskoga vijećnika, koji se od 1864. godine prihvatio reformiranja glazbe u gradu – u ulozi upravitelja i tajnika nove ustanove, a imena nastavnika zasad se mogu tek pretpostaviti. Čini se, naime, da je predmetnu nastavu iz gudaćih instrumenata vodio Giambattista Beneggi, a iz puhaćih Paolo Malik, obojica gradski službenici, od kojih je prvi upravljao ansamblom *Orchestra civica*, a drugi mješovitim ansamblom *Banada cittadina* u kojemu su puhači prednjačili pred gudačima (Grgić, 2002).

4 Nakon dvogodišnjega rada s učenicima, u ljeto 1881. na kraju školske godine, priredio je glazbenu akademiju na kojoj su bili „zapaženi i pohvaljeni nastupi pjevačkog zbora, pjevača solista, te čak i jednog violinista" (Škunca, 1991, str. 111).

5 Krajem 1904. godine, kad je *Narodna glazba* bila na vrhuncu svojega djelovanja, list *Jedinstvo* obavještava građanstvo da je u njezinoj školi nedavno započela redovita poduka na „strunovim, drvenim i mjedenim glazbalima (...) a podučavanje je besplatno uz obavezu sudjelovanja u glazbi, dotično u orkestru glasbe i kazališta nakon završenog izučenja" (Škunca, 1991, str. 280).

Od ponarođenja općinske uprave 1882. godine, kad je društveno-politička klima u gradu postala znatno povoljnija, veća se pažnja pridavala i glazbenoj edukaciji, njezinoj organizaciji te kvalitetnoj, sustavnoj i stručnoj provedbi. U tome se smislu, pored privatne poduke, susrećemo mnogobrojne inicijative, kako u sklopu katedrale, tako i u splitskome sjemeništu, odnosno Klasičnoj i Realnoj gimnaziji. Na mjestu profesora pjevanja u Gimnaziji smjenjivali su se mnogobrojni ugledni glazbenici, poput Franje Vilhara (1852. – 1928.), Nikole Fallera (1862. – 1938.), Antuna Dobronića (1878. – 1955.), Ćirila Metoda Hrazdire (1868. – 1926.) i Josipa Bozzottija-Obrovića (1893. – 1923.). Ipak, na području organiziranoga glazbenog obrazovanja prvenstvo je pripadalo društvu *Zvonimir* (koje je 1884. godine osnovala *Narodna slavjanska čitaonica*) kao najutjecajnijemu žarištu glazbeno-pedagoškoga djelovanja u prijelaznim desetljećima. Od 1889. godine u sklopu *Splitskoga muzikalnog društva Zvonimir* otvorena je škola u kojoj se isprva poučavala glazbena teorija i pjevanje, a ubrzo zatim violina i glasovir. Kad je nakon Fallera 1891. godine na mjesto zborovođe stigao pijanist, violinist i skladatelj Vjekoslav Rosenberg-Ružić (1870. – 1954.), škola je već imala optimalan broj učenika, a od jeseni sljedeće godine u njoj se podučavalo i sviranje kontrabasa i violončela (Škunca, 1991). Tek nekoliko godina kasnije, 1896. godine, škola društva *Zvonimir* brojila je 150 polaznika, a nastavu su držali marni i uspješni profesionalni glazbenici – violinist Armando Meneghello-Dinčić (1873. – 1925.), zatim dirigent, skladatelj i učitelj pjevanja Lorenzo Perigozzo (? – ?) te pijanistica Paula Goršetić-Begović (1879. – 1956.). Učestalo smjenjivanje zborovođa i učitelja (Vilhar, Faller, Rosenberg-Ružić, Perigozzo, Vilim Seifert, Blagoje Bersa itd.) otežavalo je rad Glazbene škole, a potrajalo je sve do 1905. godine kad se iz Pesara nakon završenoga studija glazbe u Split vratio Josip Hatze (1879. – 1959.) i preuzeo vodstvo *Zvonimira* (Škunca, 1991).[6]

Pored spomenutoga Eligija Bonamicija, koji je već sredinom osamdesetih godina 19. stoljeća otvorio svoju privatnu školu i do otprilike 1915. godine kontinuirano priređivao koncerte svojih učenika u predvorju Kazališta i u dvorani društva *Filarmonica*, pedagoškim radom u vlastitoj privatnoj tzv. Muzikalnoj i vokalnoj školi bavio se i A. Meneghello-Diničić (od 1907. godine). U toj se školi učilo pjevanje i sviranje na gudaćim i puhaćim instrumentima, mandolini i glasoviru, a moglo se, prema mogućnostima i interesu, muzicirati u orkestru ili u kakvu komornom sastavu. Tri godine nakon osnutka, 1910. godine, Meneghellova je škola imala sedamdesetak učenika koji su priređivali koncerte u njegovu domu ili pak u predvorju Kazališta, katkad i uz sudjelovanje drugih gradskih glazbenika (Tomić Ferić, 2015). Zanimljivo je izdvojiti da su kod Meneghella-Dinčića, kao tada izrazito priznatoga i uglednog pedagoga, svoju glazbenu praksu

6 Po vremenu koje su proveli u radu s Društvom te rezultatima koje su postizali svojim se dirigentskim i pedagoškim zaslugama ističu upravo Josip Hatze i Ćiril Metod Hrazdira (Radoičić-Kraljević, 1978).

započeli gimnazijalci Jakov Gotovac (1895. – 1982.) i Ivo Tijardović (1895. – 1976.). U to vrijeme postojale su i specijalizirane, usko stručne škole, tzv. škole glasoviranja koje su nakon višegodišnjega studija otvorile pijanistice Vinka Čapin (1910.), te Anka Krežma, diplomantica na školi Hrvatskoga glazbenog zavoda u Zagrebu, i Jelka Karlovac (1915.), jedna od najistaknutijih pedagoških ličnosti Splita u međuratnome razdoblju. Osim što je glazbeno podučavao polaznike Zanatlijsko-umjetničke (obrtničke) škole, Hatze je poduku vodio i u svojoj privatnoj pjevačkoj školi. Godine 1908. njegova je škola brojila petnaestak polaznika (10 – 12 pjevačica i 3 – 4 pjevača), a maestro Hatze je, osim pjevanja, poučavao i teorijske glazbene predmete, vodio korepetitorsku pripremu glazbenih diletanata za nastupe te je umjetnički surađivao s pjevačima u ulozi pratioca na glasoviru. Osim Gotovca, među njegovim se učenicima naročito istaknula Cvijeta Cindro (1883. – 1982.) koja je nakon studija pjevanja u Milanu postala uspješnom profesionalnom pjevačicom. I ona se, naime, od jeseni 1915. godine počela sustavnije baviti pedagoškim radom.

Odmah po završetku Prvoga svjetskog rata inicijativu glazbene poduke u gradu ponovno je preuzelo *Splitsko muzikalno društvo Zvonimir*, uprava kojega već u rujnu 1918. godine najavljuje početak rada društvene glazbene škole s podukom iz glazbene teorije, kompozicije, pjevanja, violine, glasovira te ostalih instrumenata za orkestar i glazbu (Škunca, 1991). Zalaganje toga društva za glazbeni odgoj širih slojeva puka te za opći glazbeni preporod Splita i okolice kulminiralo je u razdoblju od 1921. godine kad je s radom započela *Zvonimirova glazbena škola*, s podukom iz drvenih i limenih puhaćih instrumenta, violine, viole, violončela, kontrabasa, glasovira, pjevanja, dirigiranja, kompozicije i instrumentacije, a nastavnički su kadar sačinjavali istaknuti splitski reproduktivni umjetnici (*mezzosopranistica* Cvijeta Cindro, flautist Josip Dadić, violinist Egidije Nonveiller i dr.).

Poput Splita, i u Zadru se glazbeno školstvo ponajprije povezuje s tamošnjom katedralom i samostanima,[7] o čemu najviše saznajemo iz knjiga zadarskoga svećenika i povjesničara Carla Federica Bianchija (1809. – 1891.).[8] Još je u 17. stoljeću don Šime Vitasović, jedan od nositelja ondašnjega glazbenog života, *magister chori* te učitelj pjevanja u katedralnoj crkvi, priredio rukopisni zbornik *Miscellana* namijenjen pjevačima

7 Latinsko sjemenište u Zadru osnovao je nadbiskup Bernardo Florio 1656. godine, a djelovalo je do pada Mletačke Republike 1797. godine.

8 Carla Federica Bianchija (1809. – 1891.) možemo smatrati jednim od najvažnijih proučavatelja crkvene povijesti Zadra i Zadarske nadbiskupije. Napisao je više djela, a glavna su *Memorie di Zara* (1875.) te *Zara cristiana* I – II (1877. – 1879.). *** Bianchi, Carlo Federico. *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. Dostupno na http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=7429.

stolne crkve.[9] Godine 1748. nadbiskup Mate Karaman (1700. – 1771.),[10] nastavljajući želju i ideju Vicka Zmajevića (1713. –1746.), otvorio je u Zadru Ilirsko nadbiskupsko sjemenište za svećenike glagoljaše (*Seminarium archiepiscopale Illyricum*).[11] Otad su mladi polaznici Zmajevićeva sjemeništa, uz ostalo, sustavno učili crkveno pjevanje, i to na hrvatskome jeziku. Među profesorima glazbe najčešće su bili zadarski glazbenici koji su kao skladatelji i kapelnici djelovali u zadarskoj katedrali sv. Stošije. Krajem 18. i početkom 19. stoljeća tu je funkciju imao ugledni skladatelj i kapelnik Jerolim (*Girolamo*) Alesani (1776. – 1823.),[12] a nakon njegove smrti Francesco Sabalich (1804. – 1855.), koji je na mjestu učitelja gregorijanskoga i figuralnog pjevanja pri zadarskome sjemeništu ostao do svoje smrti. Sabalich je i autor glazbenoga priručnika *Regole del canto fermo* koji je napisao za potrebe poduke zadarskih klerika, a koji se danas smatra izgubljenim.[13] I Mate Kurtović (1804. – 1875.) bio je učitelj gregorijanike u sjemeništu te crkveni zborovođa. Autor je priručnika koralnoga pjevanja *Manuale dei principi di canto fermo*, tiskanoga u Veneciji 1845. godine.[14] U drugoj polovici 19. stoljeća na mjesto učitelja pjevanja u zadarskome sjemeništu došao je Talijan Antonio Ravasio (1835. – 1912.) koji je na tome mjestu odgojio mnogo vrsnih glazbenika.[15] Među Ravasijevim učenicima unutar sjemeništa ističu se svećenik i skladatelj Mijo Ćurković (1852. – 1936.),[16] autor mnogobrojnih crkvenih skladbi, ali i *Dvanaest popievki* za glas i klavir koje je tiskao ugledni tršćanski nakladnik Carl Schmidl; Pavao Matijević (1867. – 1901.), kasnije učitelj glazbe i pjevanja u zadarskome sjemeništu te kapelnik stolne crkve u Dubrovniku,

9 Vitasović je radio i na sakupljanju građe iz ranije glazbene prošlosti grada te je važna njegova pjesmarica *Pangue lingua* iz koje se pjevalo na hrvatskome jeziku sve do početka 19. stoljeća. O uporabi Vitasovićeve pjesmarice i izvan zadarske katedrale svjedoče sačuvani primjerci u drugim zadarskim crkvama te u drugim hrvatskim gradovima (Stipčević, 1997).

10 Nadbiskup Mate Karaman doktorirao je filozofiju i teologiju u Rimu 1739. godine. U Florijevu zadarskom sjemeništu predavao je govorništvo i filozofiju. Karaman je autor djela *Del Clero Illirico* u kojemu daje kratak, ali iscrpan opis glagoljaškoga pjevanja u prvoj polovici 18. stoljeća (Ćošković, 2009).

11 Austrijske vlasti ukinule su Zmajevićevo nadbiskupsko sjemenište 1821. godine i osnovale visokoškolsku ustanovu Centralno Ilirsko bogoslovno sjemenište za cijelu Dalmaciju.

12 Alesanijeva djela danas se čuvaju u sedam arhiva u različitim hrvatskim gradovima (Zadar, Dubrovnik, Zagreb, Krk, Hvar i dr.). U njegov se opus ubrajaju uglavnom sakralna djela koja odišu talijanskom opernom melodioznošću (Burić, 2010).

13 Sabalich je autor crkvenih skladbi, a o njegovu glazbenom stilu progovara i Franjo Ksaver Kuhač *u Građi za biografski slovnik*. Sabalichev opus sačinjava 9 skladbi koje se nalaze u čak četiri hrvatska arhiva (Burić, 2010).

14 U Zadru je tiskan prijevod priručnika na hrvatskome jeziku, naslova *Naručnik početnikah i upravah pivanja carkvenoga po stazam utemeljenim sv. Gargura velikoga*. Do danas nije pronađen nijedan primjerak toga priručnika.

15 Antonio Ravasio, dirigent, pijanist i pedagog, punih je pedeset godina svojom glazbenom djelatnošću obogaćivao zadarski glazbeni život (Burić, 2010).

16 Ćurković je autor ponajprije crkvenih skladbi, među kojima se ističu tri staroslavenske mise. Prijepisi njegovih tridesetak troglasnih litanija jako su se raširili po franjevačkim samostanima u Dalmaciji. O Miji Ćurkoviću opširnije je pisao muzikolog Ennio Stipčević (Stipčević, 2005).

ujedno i autor didaktičkoga djela *Kratka uputa k Grgurovu pjevanju*[17] kojim je pokušao „utvrditi i izgraditi hrvatsku terminologiju gregorijanskog korala" (degl' Ivellio, 2010, str. 100);[18] Franjo Lederer (1868. – 1931.), orguljaš, dirigent, skladatelj i učitelj pjevanja koji je krajem 19. stoljeća vodio pjevačku sekciju društva *Sokol*, a početkom 20. stoljeća bio i dirigent glazbeno-pjevačkoga društva *Petar Zoranić* te utemeljitelj glazbene škole *Zoranić*.[19] Jedno kratko vrijeme Lederer je djelovao i u Dubrovniku, da bi se ponovno vratio u Zadar i preuzeo dužnost zborovođe u zadarskoj gimnaziji. Među glazbenicima koji su kao pedagozi djelovali u okviru crkvenih institucija bio je i kanonik, skladatelj i zborovođa Ernesto Perich (1870. –1932.).[20]

Osim, dakle, unutar zadarske katedrale, odnosno Zmajevićeva sjemeništa, do sredine 19. stoljeća kvalitetna se glazbena poduka provodila i privatno kod uglednih glazbenika, redom vrsnih skladatelja, koji su, u većoj ili manjoj mjeri, bili povezani s radom prvoga zadarskoga kazališta. Naime, više od pedeset godina prije utemeljenja zadarskoga Filharmonijskog društva, koje će već po osnutku preuzeti glavnu brigu o glazbenome obrazovanju mladih u gradu, u Zadru je sagrađeno operno kazalište *Nobile teatro* (1784.).[21] U prvim godinama kazališnoga djelovanja Zadar nije obilovao glazbenicima koji su mogli nositi „teret" kazališnoga orkestra pa je teatarska uprava angažirala glazbenike ostalih zadarskih instrumentalnih ansambala, poput Vojne i Gradske glazbe, kao i profesionalne glazbenike iz Italije. Jedan od njih bio je talijanski violinist Giuseppe Galli (? – ?) koji je 1888. godine došao u Zadar preuzeti dužnost dirigenta orkestra i impresarija. Godine 1797. Galli je osnovao i violinističku školu te glazbeni sastav *Virtuozi iz Zadra*.[22] Osim Gallija, privatnu je poduku davao i Talijan Giovanni Cigala (1805. –1857.),[23] čembalist u kazališnome orkestru te *maestro di cappella*

17 Djelo je tiskano u Dubrovniku 1896. godine.

18 Matijević je bio prvi hrvatski cecilijanac i preteča cecilijanskoga pokreta u Hrvatskoj.

19 Lederer je djelovao i u zadarskoj katedrali kao orguljaš, a u arhivu te katedrale danas se čuvaju tri njegova djela. Autor je skladbe *Poputnica Zoranića* za koju je stihove napisao Rikard Katalinić Jeretov, a koja je postala himnom *Zoranića*. Skladao je i dvije đačke operete, *Mali ptičari i Studentice*, te nekoliko crkvenih djela. Napisao je i udžbenik *Teoretičko-praktična pouka u pjevanju za preparandije* (Blažeković, 1984).

20 Glazbenu naobrazbu iz klavira i kompozicije stekao je u Njemačkoj. U Državnome arhivu u Zadru čuvaju se dvije Pericheve skladbe (HR-DAZD – 379/III, 19. – 20. st.), a u arhivu zadarske katedrale pohranjeno je trinaest Perichevih skladbi, uglavnom za glasove i orkestar.

21 I prije izgradnje kazališta glazbeni se život odvijao u improviziranim prostorijama, dvoranama plemićkih kuća i gradskoj vijećnici. Neka od takvih improviziranih kazališta imala su lože, parter i pozornicu. Do sredine 18. stoljeća kao kazališni prostor korištena je jedna dvorana Kneževe palače, što se već tada smatralo privremenim kazalištem (Burić, 2010).

22 Oko 1790. godine Galli je sa skupinom svojih diletanata održao koncert u Splitu koji je organizirao splitski skladatelj i kapelnik Julije Bajamonti (1744. – 1800.). Opširnije v. u Grgić (1997).

23 Tridesetogodišnjim djelovanjem u Zadru Talijan Giovanni Cigala znatno je obilježio glazbeni život grada. Danas je poznato 28 Cigalinih djela koja su pohranjena u pet hrvatskih arhiva (Zadar, Dubrovnik, Korčula, Hvar), a koja su uglavnom crkvene provenijencije. Cigala je autor i nekoliko svjetovnih kantata, libreta kojih se nalaze u zadarskoj Znanstvenoj knjižnici, te jedne opere pod naslovom *Cecilia di Baone* ili *La marca trevigiana al finire del medio evo* (Sabalich, 1904; Burić, 2010).

u zadarskoj katedrali, koji je odgojio cijeli niz mladih glazbenika među kojima su Franz von Suppè (1819. – 1895.) i Zadranin Giovanni Salghetti-Drioli (1814. – 1868.).[24] Osim Cigale, Suppèu je poduku iz flaute davao i kapelnik Vojne glazbe Giuseppe Ferrari (? – ?), koji je, kao i mnogi strani glazbenici unutar vojnih sastava, dodatno zarađivao privatnim podukama ili pak prepisivanjem partitura.

Godine 1858. osnovano je Zadarsko filharmonijsko društvo (*Società filarmonica di Zara*), prvo i najveće glazbeno društvo u Zadru koje će do kraja Prvoga svjetskog rata biti nositeljem glazbenih aktivnosti u gradu. Od osamdesetih godina 19. stoljeća u Zadru se otvaraju i mnogobrojna druga glazbena društva koja su u manjemu ili većem opsegu pridonosila glazbenomu obrazovanju i glazbenoj ponudi grada. Od sveukupno pedesetak različitih kulturno-umjetničkih društava moguće je izdvojiti ona specijalizirana kao isključivo glazbena (*Società Filarmonica*, *Società Teatro Nuovo*, Društvo za populariziranje glazbe *Libera*, HGPD *Zoranić*, Gradska glazba, Gradsko društvo za koralno pjevanje, Srpsko pevačko društvo *Branko*, Srpsko tamburaško društvo *Srbadija*) te ona koja su uz ostale aktivnosti njegovala i glazbu (*Società Casino*, Narodna čitaonica, Matica dalmatinska, Hrvatski sokol, Društvo novoga kazališta ili *Società Teatrale*, odnosno *Società Teatro Verdi*).[25] U kontekstu je glazbene poduke najvažnije i najproduktivnije društvo bilo Filharmonijsko (*Società Filarmonica*) o djelovanju kojega je u Državnome arhivu u Zadru (dalje: HR-DAZD) sačuvana bogata arhivska zbirka.[26] Gradsko glazbeno društvo *Società Filarmonica* bilo je nositeljem glazbenoga obrazovanja i glavnim čimbenikom razvoja glazbenoga života grada Zadra u drugoj polovici 19. stoljeća. S upravom koju su sačinjavali zadarski intelektualci upoznati s europskim kulturno-umjetničkim stremljenjima, Filharmonijsko je društvo u izuzetno kratkome roku od samo nekoliko mjeseci angažiralo profesionalne glazbenike, iskusne dugogodišnje glazbene amatere, upisalo na desetke glazbenih pripravnika, osnovalo glazbenu školu te oformilo orkestar i zbor. Sukladno svojim ciljevima da „svesrdno širе glazbenu umjetnost", Društvo je trebalo „pronaći jednog sposobnog i radišnog Maestra koji će imati obvezu uvoditi amatere u umjetnost glazbe" (HR-DAZD – 543, 1833. – 1918.) uvježbavajući ih za povremene koncerte. Društvo je, dakle, bilo svjesno da postojeće glazbene snage u gradu nisu dostatne za kvalitetne glazbene izvedbe pa su odmah po osnivanju angažirali profesionalne glazbenike koji će podučavati glazbene amatere i mlade pripravnike. „Sposobnoga i radišnog" maestra prepoznali su u mladome talijanskom dirigentu i skladatelju Antoniju Ravasiju. Naime, Ravasio je tada bio diplomant glazbenoga konzervatorija u Milanu pa se, najvjerojatnije na nagovor prijatelja i studentskoga kolege,

24 Giovanni Salghetti-Drioli bio je autor solopjesama i zborske glazbe koja se redovito tiskala u Trstu.

25 Opširnije v. u Burić Ćenan (2016, str. 116–164).

26 U zbirci se nalaze različita izdanja i revizije statuta (rukopisna i tiskana), financijska izvješća, izvješća sa skupova, popisi članova i predsjedništava i dr. (HR-DAZD – 543, 1833. – 1918.).

Zadranina Nikole Strmića (1839. – 1896.), prijavio na ponuđeno dirigentsko mjesto. Osim pedagoškoga rada, Ravasio je nerijetko nastupao i kao solist pijanist na mnogim koncertima Društva. Osim poduka iz klavira i solopjevanja, koje je vodio Ravasio, uprava Društva polaznicima je omogućila i poduku iz violine kod maestra Alessandra Dionisijia (1821. – 1896.).[27] Prema sačuvanim godišnjim izvješćima Filharmonijskoga društva Ravasio i Dionisi bili su glavni glazbeni učitelji koji će sljedećih desetljeća odgojiti niz darovitih glazbenika. Već nakon nekoliko mjeseci rada upisano je 96 pripravnika, a među prvim pripravnicima Društva spominju se Paolina Nicolich, Girolamo Luxardo, Roberto de Zanchi, Teresa Meneghetti, Olimpia Pavan, Anna Quien, Guglielmo Zink i dr. (HR-DAZD – Miscellan. XCV, 1859. – 1863.). U godišnjim izvješćima Društva navode se podatci o broju upisanih, kao i o broju onih koji su završili školsku godinu. Iz podastrtih podataka jasno se uočava da je najviše pripravnika upisivalo solopjevanje i da su u tome području djevojke bile mnogobrojnije. Među instrumentalistima zastupljeniji je bio muški spol, s time da je više pripravnika učilo klavir nego violinu. Polaznici škole bili su dužni sudjelovati u glazbenim produkcijama Društva te su u orkestru svirali zajedno s nastavnicima i drugim profesionalnim glazbenicima iz grada. Krajem prve godine djelovanja Društvo je brojilo sveukupno 317 članova, među kojima je bilo 77 diletanata (HR-DAZD – Miscellan. XCV, 1859. – 1863.). Tomu je zasigurno pogodovala i politika Društva koja je članovima obitelji slabijega imovinskog stanja omogućavala pohađanje glazbene poduke.

27 Ravasio je držao četiri sata pjevanja tjedno (po četiri sata za djevojke i za mladiće) te četiri sata poduke iz klavira, a Dionisi je vodio poduku iz violine dva sata tjedno (HR-DAZD – Miscellan. XCV, 1859. – 1863).

Tablica 1. Pripravnici Filharmonijskoga društva u razdoblju od 1859. do 1863. godine

GODINA	**1859.**		**1860.**		**1861.**		**1862.**		**1863.**	
Istaknuti PRIPRAVNICI	?		Paolina Nicolich Girolamo Luxardo Roberto de Zanchi		Teresa Meneghetti Paolina Nicolich Olimpia Pavan Anna Quien Girolamo Luxardo Simeone Nasso Roberto de Zanchi Guglielmo Zink		Teresa Meneghetti Paolina Nicolich Olimpia Pavan Anna Quien Girolamo Luxardo Simeone Nasso Roberto de Zanchi Guglielmo Zink		Teresa Meneghetti Paolina Nicolich Olimpia Pavan Anna Quien Emanuele Nasso Simeone Nasso Giuseppe Zink Guglielmo Zink	
	upisali	**završili**	**upisali**	**završili**	**upisali**	**završili**	**upisali**	**završili**	**upisali**	**završili**
pjevačice	20	14	23	18	23	18	29	21	35	27
pjevači	29	9	26	9	26	19	44	23	28	20
pijanistice	11	2	5	5	5	5	20	12	23	19
pijanisti	22	11	15	10	15	10	20	12	17	6
violinistice	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
violinisti	12	8	18	11	18	11	13	10	15	12
UKUPNO	**96**	**46**	**89**	**65**	**89**	**65**	**128**	**79**	120	86

Filharmonijsko je društvo od samoga osnutka pa do Prvoga svjetskog rata iznjedrilo mnoga vrsna glazbenička imena. Neki su među njima prepoznati kao veliki talenti te su upućeni na daljnje školovanje u inozemstvo. Riječ je ponajprije o braći Pini Corsi, baritonu Antoniju (1859. – 1918.) i tenoru Gaetanu (1865. – 1932.), koji su stekli ugled u cijelome svijetu, te o Petru Strmiću (1865. – 1935.), koji je bio ravnatelj mnogih europskih opernih kuća. Premda su glazbenici, pjevači i instrumentalisti većinom bili glazbeni amateri, dugogodišnjim djelovanjem, radom i sustavnom glazbenom izobrazbom postigli su gotovo profesionalni status. O važnosti osnivanja Filharmonijskoga društva, odnosno o vrijednosti ususstavljivanja glazbenoga obrazovanja nedugo nakon njegova osnutka pisao je splitski kanonik, kaptolski arhivar i publicist Giovanni Devich (1830. – 1906.) koji je bio i bliski prijatelj Franza von Suppèa. U članku koji iz Beča upućuje Zadranima Devich piše:

> „(...) vrijedan svake hvale [je] prijedlog da se osnuje filharmonijsko društvo u Zadru (što ne bih smatrao ni nemoguće, ni teško učiniti u svim

> glavnim gradovima), to je shvaćeno vrlo ozbiljno, ne samo kao želja da se nekog pjevača ili pjevačicu pouči da pravilno izvede neku ariju ili romancu. Nisu ni dosad nedostajali slični diletanti, ni ispomoć maestra koji su stizali preko mora, ali ne vrijeđajući ničiju osjetljivost, može se iskreno kazati, da pravi umjetnici danas u Dalmaciji ne postoje zbog nepostojanja čvrste institucije i nemogućnosti da se u našoj provinciji proizvedu umjetnička remek-djela, ali ne zbog nedostatka stvaralačkog duha ili mlakih osjećaja. Da je, dakle, rečeno društvo imalo namjeru među nama samo nastaviti na taj način dostojan žaljenja, sigurno ne bi zaslužilo vaše odobrenje, a ni onih koji imaju dobar razum i pravu ljubav prema domovini. Da bi se takva institucija mogla smatrati napretkom prema civilizaciji, potrebno je ponajprije da se postavi pitanje klasične glazbe, u čemu naša mladež jedino može naći razne tipove lijepoga i, proučavajući ih, biti u stanju i sama za neko vrijeme stvoriti nešto savršenoga. I to je upravo ono što bi htjeli inteligentni i revni direktori zadarskog društva, a što će znati dovesti do kraja vrijedni maestro Ravasio, i što ne prestaje preporučivati naš cijenjeni sugrađanin, maestro de Suppe (...)" (Devich, 1960, str. 139).

Početkom 20. stoljeća u Zadru se otvara još jedna glazbena škola. Unutar pjevačkoga društva *Zoranić* od 1. lipnja 1908. godine bilo je moguće sustavno učiti klavir, violinu, tamburicu i solopjevanje, a profesori su bili nastavnica Ergovac, vojni kapelnik Chladek, F. Lederer i stanoviti Paštrović. Krajem prve godine rada, 10. srpnja 1909. godine, škola je brojila 70 učenika i učenica (*Narodni list,* 48-55/1909). U rujnu 1909. godine škola nudi poduku iz sljedećih predmeta: glasovir, gusle, tamburica, „drvena glazbala" (oboa, fagot, flauta i klarinet), solo- i zborno pjevanje.[28] Iste godine učiteljem violončela postao je Šimun Pavličević, dok sljedeće godine violinu i klavir podučava Anita Salvi, a zborno pjevanje Josip Bervar. Budući da je škola nastojala dobiti zakonske uvjete, zapošljavaju se učitelji s položenim državnim ispitima – nastavnica M. Valle i nastavnik J. Frauwallner. Godine 1914. škola je uređena prema nastavnoj osnovi bečke glazbene akademije, na čelu s upraviteljem F. Ledererom, te je, kako piše *Narodni list*, „ovo [je] prva škola glazbeno-pjevačka u Dalmaciji, koja je uređena prema zahtjevima zakona" (Maštrović, 1964, str. 485, prema: *Narodni list,* 24/1914).

Angažmanima glazbenih društava, ponajprije Filharmonijskoga društva i *Zoranića*, u Zadru je iznjedren cijeli niz mladih glazbenika, od kojih su mnogi nastavili svoje školovanje unutar uglednih europskih glazbenih institucija.

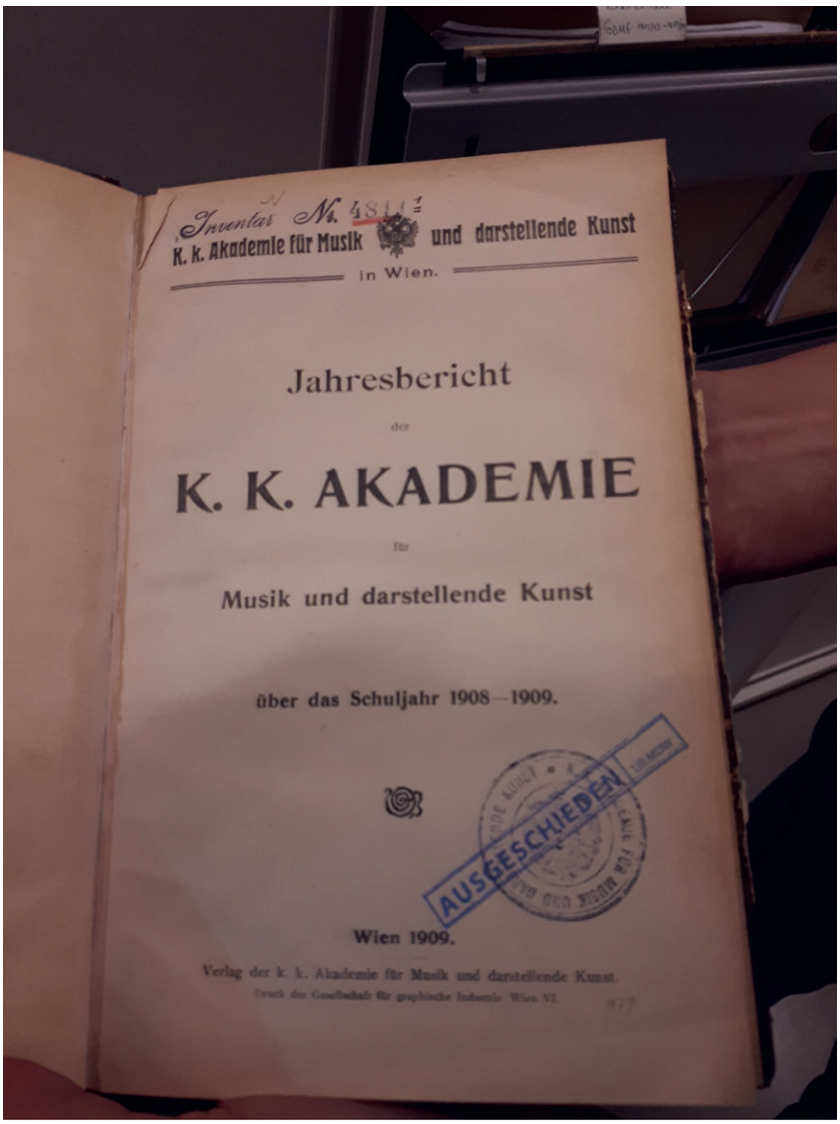
28 Poduke su se iz svih instrumenata naplaćivale, a zborno je pjevanje bilo besplatno. Probe muškoga zbora održavale su se ponedjeljkom i petkom od 20 do 21 h, a ženskoga zbora srijedom od 18:30 do 20:30 h. Orkestralne probe održavale su se utorkom i petkom od 20 do 21 h (Burić Ćenan, 2016).

HRVATSKI STUDENTI GLAZBE U BEČU (1900. – 1918.) S POSEBNIM OSVRTOM NA DALMACIJU

Iz prethodnih je poglavlja razvidno da su mnogi talentirani pojedinci nakon početnih glazbenih poduka u domovini (institucionalnih i/ili privatnih) profesionalno krenuli putem glazbe upisavši studij u nekome od razvijenijih talijanskih kulturnih središta. Povijesno gledajući, susreti kultura s istočne i zapadne obale Jadrana događali su se naročito snažno s obzirom na dugogodišnju političku i privrednu podčinjenost Dalmacije Mletačkoj Republici. Najsnažnija strujanja stizala su iz Venecije i Padove, ali i iz drugih talijanskih središta u koje su na školovanje odlazili domaći glazbenici i odakle su pristizali oni strani (kapelnici, orguljaši, zborovođe, učitelji, interpreti i skladatelji), izlažući dalmatinske gradove višesmjernim glazbenim utjecajima s prekomorskoga kulturnog prostora iz kojega se od početka baroknoga vremena u osvajanje Europe otisnulo mnoštvo visokoobrazovanih glazbenika. Teško je procijeniti koliko je zapravo bila jaka centripetalna sila kojom je Italija „bojila" glazbenu djelatnost izvan središta, kako u samoj Italiji, tako i u Dalmaciji. No više je nego sigurno da su se susreti, prožimanja i transformiranja kulturnih tradicija događali neposredno – direktnim prenošenjem tradicije i utjecaja – s učitelja na učenika, i posredno, razmjenom notnoga materijala i repertoara te knjiga o glazbi (Katalinić, 2004). Slično je i sa srednjouropskim utjecajem, osobito tijekom duge austrijske uprave u Dalmaciji koja je kao zasebna austrijska pokrajina bila izravno podvrgnuta Beču. S obzirom na kontekst naslovljene teme, istraživački fokus ovoga rada usmjerili smo upravo na studente glazbe podrijetlom iz hrvatskih zemalja u Beču u prvim desetljećima 20. stoljeća, kad se i u Hrvatskoj razvijaju preduvjeti za sustavniju glazbenu izobrazbu. *Tablica 2.* polazišna je točka interpretacije jer sadrži imena hrvatskih studenata koji su svoje glazbeno obrazovanje pohađali i/ili završili na bečkome konzervatoriju Društva prijatelja glazbe (*Gesellschaft der Musikfreunde Wien*) te na Sveučilištu za glazbu i primijenjene umjetnosti u Beču (*K. K. Akademie für Musik und darstellende Kunst)* u razdoblju od 1900. pa do raspada Monarhije 1918. godine. Na Konzervatoriju je poučavanje započelo još 1814. godine, kad je odobren statut društva, ali sve do 1911. godine institucija je bila privatna, da bi tek početkom drugoga desetljeća 20. stoljeća postala javna i široko dostupna u sklopu Sveučilišta za glazbu i primijenjene umjetnosti, koje u istome ustrojstvu djeluje i danas, s reputacijom najcjenjenijega u ovome dijelu Europe. Tablica sintetizira podatke o studentima obiju navedenih ustanova prikupljene u arhivu Musikvereina (*Gesellschaft der Musikfreunde Archiv Wien*) koji objedinjuje podatke do 1911. godine, kao i u arhivu Sveučilišta za glazbu i primijenjene umjetnosti (*Archiv der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*) za razdoblje od 1911. godine nadalje – i to na temelju dviju

knjiga: *Matrikel students* (imenici s imenom i prezimenom studenta, godinom studija te glavnim predmetima)[29] i *Jahres Bericht* (godišnje izvješće s podatcima o održanim koncertima tijekom studija, o raznim studentskim produkcijama, koncertima klase, vježbama, opernim školama te javnim nastupima majstorskih škola za klavir i violinu).

Slika 1. Naslovna stranica Alumnija *K. K. Akademie / Jahres Bericht* 1908./1909., ARCHIV DER MDW [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]



29 U imeniku su studenti poredani po popisnim/matičnim brojevima (*Matrikelnummer*) koji su se dodjeljivali pri upisu i služili su za identifikaciju.

Tablica 2. Popis studenata glazbe podrijetlom iz hrvatskih zemalja na bečkome Konzervatoriju u razdoblju od 1900. do 1918. godine

Prezime	Ime	Datum rođenja	Mjesto rođenja	Vjeroispovijest	Materinski jezik	Glavni predmet	Profesor	Godine studiranja	Diploma	Broj sveska	Godina	Broj
Baranović	Krešimir	25. 7. 1894.	Šibenik	Katolička	Hrvatski	Glazbena teorija/Rog	Mandyczewski/ Wipperich	1912./1913.		2	1912.	175
Fabbrovich	Marie	22. 8. 1893.	Zadar	Katolička	Talijanski	Klavir	Hofmann	1912./1913.		2	1912.	5
Lorenzini	Evarišto	18. 5. 1890.	Zadar	Katolička	Talijanski	Solopjevanje	Unger	1912./1913.		2	1912.	126
Probojčević	Ivan	27. 3. 1886.	Bošnjaci	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Haböck	1912./1913.		2	1912.	149
Siebenschein	Dragan	8. 2. 1895.	Zagreb	Židovska	Hrvatski	Glazbena teorija	Schreker	1912./1913.		2	1912.	173
Wolff	Justi	2. 5. 1892.	Zagreb	Evangelička	Njemački	Solopjevanje	Forstén	1912./1913.		2	1912.	129
Wernberger	Elisabeth	18. 3. 1891.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Schlemmer	1912./1913., 1913./1914.		2	1912.	332
Berger	Albin	3. 1. 1897.	Varaždin	Židovska	Hrvatski	Fagot	Böhm, Strobl	1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1918./1919., 1919./1920.		2	1912.	350
Geiger	Ernst	19. 12. 1897.	Zagreb	Židovska	Njemački	Violina	Feist	1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917.		2	1912.	324
Zentner	Rosa	22. 12. 1895.	Osijek	Židovska	Hrvatski	Solopjevanje	Geiringer	1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917., 1917./1918.		2	1912.	268
Krauth	Ernst	31. 8. 1876.	Zagreb	Židovska	Hrvatski		Graf, Fischer, Mandyczewski	1913./1914.		3	1913.	38
Wernberger	Irmengard	25. 4. 1897.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Schlemmer	1913./1914.		3	1913.	284
Dorotka v. Ehrenwall	Dagobert	30. 12. 1893.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Geiringer	1913./1914., 1914./1915.		3	1913.	35
Klaić	Nada	24. 10. 1891.	Zagreb	Katolička	Hrvatski	1913./1914. Solopjevanje; 1914./1915. Operna škola; 1915./1916.-1916./1917. Solopjevanje	Forstén	1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917.	22. 5. 1917.	3	1913.	113
Zach	Maria	20. 3. 1895.	Zadar	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Forstén	1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917., 1917./1918.	17. 5. 1918.	3	1913.	293
Hentke von Hesshart	Paula	10. 2. 1895.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Haböck	1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917., 1917./1918., 1918./1919.	22. 5. 1918.	3	1913.	77
Juricich	Mercedes	7. 12. 1896.	Rijeka	Katolička	Talijanski	Klavir	Andrasffy	1914./1915., 1915./1916.		4	1914.	85
Rittigstein	Dr. Artur	2. 1. 1892.	Split	Katolička	Poljski	1914./1915. Klavir/Glazbena teorija; 1915./1916.-1916./1917. Klavir	Lalewicz/ Mani; Lalewicz	1914./1915., 1915./1916., 1916./1917.		4	1914.	155
Detoni	Marianne (Marija)	24. 3. 1894.	Glina	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Forstén	1914./1915., 1915./1916., 1916./1917., 1917./1918.		4	1914.	24
Spitzka	Emma	22. 7. 1896.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Meyer, Andrasffy	1914./1915., 1915./1916., 1916./1917., 1917./1918., 1918./1919., 1919./1920., 1920./1921.	18. 6. 1920.	4	1914.	231
Hess	Karl	28. 12. 1891.	Rijeka	Katolička	Njemački	Viola	Steiner	1915./1916.		5	1915.	270
Zohar	Viktor	20. 8. 1887.	Zadar	Katolička	Talijanski	1915./1916., 1919./1920.-1923./1924. Glazbena teorija; 1924./1925.-1925./1926. Orgulje	Horn, Mandyczewski, Schmidt; Schütz	1915./1916., 1919./1920., 1920./1921., 1921./1922., 1922./1923., 1923./1924., 1924./1925., 1925./1926.		5	1915.	210
Andres	Dragutin	2. 6. 1892.	Zagreb	Katolička	Hrvatski	Odjel za crkvenu glazbu		1915./1916., 1916./1917.	12. 6. 1917.	5	1915.	2
Sokol	fra Bernardin	20. 5. 1888.	Kaštel Sućurac	Katolička	Hrvatski	Odjel za crkvenu glazbu		1915./1916., 1916./1917.	12. 6. 1917.	5	1915.	166
Benedek	Zora	14. 5. 1895.	Zagreb	Židovska	Hrvatski	Solopjevanje	Forstén	1915./1916., 1916./1917., 1917./1918.	17. 5. 1918.	5	1915.	6
Plumert	Elfriede	27. 7. 1895.	Pula	Evangelička	Njemački	Solopjevanje	Haböck	1915./1916., 1916./1917., 1917./1918.		5	1915.	218
Rosenberg	Zonka	11. 2. 1898.	Topusko	Židovska	Hrvatski	Solopjevanje	Schlemmer	1915./1916., 1916./1917., 1917./1918., 1918./1919., 1919./1920., 1920./1921.		5	1915.	158
Bačić	Milica	19. 3. 1896.	Rijeka	Katolička	Hrvatski	Drama	Arndt	1916./1917.		6	1916.	6
Volpat	Marie	12. 10. 1889.	Pula	Katolička	Talijanski		Vogt	1916./1917.		6	1916.	260

Begović	Bozena Natalie	18. 3. 1901.	Split	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Arndt	1916./1917., 1917./1918.		6	1916.	12
Neumann	Ivo	28. 10. 1897.	Zagreb	Židovska	Hrvatski	Drama	Arndt	1916./1917., 1917./1918.	1. 7. 1920.	6	1916.	154
Loibelsberger	Arcadia	2. 6. 1900.	Rijeka	Katolička	Talijanski	Solopjevanje	Forsten	1916./1917., 1917./1918., 1918./1919.		6	1916.	123
Luzzatto	Ada	26. 9. 1899.	Zagreb	Židovska	Talijanski	Klavir	Andrasffy	1916./1917., 1917./1918., 1918./1919.		6	1916.	272
Malancec	Mira	10. 12. 1899.	Koprivnica	Katolička	Hrvatski	Klavir	Reinhold	1916./1917., 1917./1918., 1918./1919.		6	1916.	128
Baumgartner	Anna	31. 12. 1898.	Zadar	Katolička	Njemački	Klavir	Lalewicz, Schmidt	1916./1917., 1917./1918., 1918./1919., 1919./1920.	19. 6. 1920.	6	1916.	9
Glaser	Charlotte	1. 2. 1894.	Rijeka	Evangelička	Mađarski	Solopjevanje	Papier	1916./1917., 1917./1918., 1918./1919., 1919./1920.	15. 6. 1920.	6	1916.	54
Gilardi	Jolanda	12. 10. 1902.	Split	Katolička	Talijanski		Stern, Thomas	1917./1918.		7	1917.	306
Neumann	Zora	24. 2. 1890.	Zagreb	Židovska	Hrvatski		Seligmann	1917./1918.		7	1917.	162
Vasić	Branka Maria	26. 3. 1899.	Zagreb	Katolička	Hrvatski	Klavir	Reinhold	1917./1918.		7	1917.	238
Mussap	Johanna "Gina"	24. 6. 1901.	Zadar	Katolička	Njemački	Klavir	Stern	1917./1918., 1918./1919.		7	1917.	153
Unterauer	Maria	5. 3. 1901.	Rijeka	Katolička	Njemački	Violina	Feist	1917./1918., 1918./1919.		7	1917.	237
Batistić	Johann	10. 10. 1887.	Zadar	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Haböck	1918./1919.		3	1918.	316
Batistić	Josef	24. 6. 1894.	Trpanj	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Haböck	1918./1919.		5	1918.	365
Luxardo	Antoinette	7. 5. 1896.	Split	Katolička	Talijanski	Solopjevanje	Forstén	1918./1919.		4	1918.	272
Priča	Milica	2. 5. 1896.	Korenica	Pravoslavna	Hrvatski	Solopjevanje	Unger	1918./1919.		4	1918.	306
Kinert	Marie	21. 8. 1899.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Papier, Geyer, Papier	1918./1919., 1919./1920., 1920./1921., 1921./1922., 1922./1923., 1923./1924.		4	1918.	395
Steiner	Olga	29. 11. 1899.	Vukovar	Židovska	Hrvatski		Stöhr, Mandyczewski	1919./1920., 1920./1921.		1	1919.	954
Schwarz	Richard	20. 9. 1897.	Zagreb	Židovska	Hrvatski	Glazbena teorija	Marx	1919./1920., 1920./1921., 1921./1922.		8	1919.	287
Kaufmann	Ludwig	14. 10. 1907.	Slavonski Brod	Katolička	Njemački	1919./1920.-1922./1923. Klavir; 1923./1924.-1924./1925. Glazbena teorija; 1925./1926.-1926./1927. Glazbena teorija/Timpani	Hofmann, Saphier; Marx; Marx/ Schnellar	1919./1920., 1920./1921., 1921./1922., 1922./1923., 1923./1924., 1924./1925., 1925./1926., 1926./1927.		8	1919.	144
Fuchs	Leon	30. 1. 1901.	Osijek	Katolička	Hrvatski	Glazbena teorija	Mandyczewski	1920./1921.		6	1920.	349
Gilming	Margarete	8. 7. 1903.	Zagreb	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Haböck	1920./1921.		6	1920.	355
Glojnaric	Darinka	27. 3. 1900.	Pregrada	Katolička	Hrvatski		Traversa, Traversa, Seligmann	1920./1921.		1	1920.	955
Jesensky	Ivan	28. 3. 1894.	Vinkovci	Katolička	Mađarski	Violončelo	Grümmer	1920./1921.		6	1920.	936
Katić-Salay	Bianca	18. 11. 1899.	Orahovica	Katolička	Hrvatski		Moser, Traversa	1920./1921.		1	1920.	923
Kraljević	Juka von	21. 5. 1897.	Požega	katolička	Hrvatski		Traversa, Traversa, Seligmann	1920./1921.		1	1920.	958
Plein	Lujo	28. 3. 1894.	Osijek	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Geiringer	1920./1921.		4	1920.	170
Miljević	Hugo	27. 1. 1897.	Pakrac	Evangelička	Hrvatski		Seligmann	1921./1922.		1	1921.	987
Niseto	Fernanda	5. 1. 1895.	Starigrad	Katolička	Njemački	Klavir	Andrasffy	1921./1922.		7	1921.	2377
Tajčević	Marko	30. 1. 1900.	Osijek	Pravoslavna	Hrvatski	Glazbena teorija	Marx	1921./1922.		7	1921.	2167
Toman	Manya	17. 9. 1898.	Opatija	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Papier, Geyer	1921./1922.		7	1921.	867
Virulin	Jordan, O.P.	16. 9. 1893.	Kaštel Lukšić	Katolička	Hrvatski	Odjel za crkvenu glazbu		1921./1922.		7	1921.	2647
Wurzer	Emmy	28. 12. 1897.	Rijeka	Katolička	Talijanski		Stöhr	1921./1922.		1	1921.	990
Kantz	Theodora	2. 5. 1895.	Varaždin	Katolička	Hrvatski	1921./1922. Klavir	Meyer; N.N.	1921./1922., 1922./1923.		2	1921.	256
Hartel	Julianna	9. 2. 1900.	Pula	Katolička	Njemački	Solopjevanje, Tečaj za obuku nastavnika (1923./1924.-1925./1926.)	Pollmann, Seyff-Katzmayr	1921./1922., 1923./1924., 1924./1925.		2	1921.	199
Groh	Otto	7. 4. 1905.	Karlovac	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Unger	1922./1923.		9	1922.	77
Sauter	Anton	28. 9. 1903.	Osijek	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Pollmann	1922./1923.		9	1922.	329
Knežević	Martha	7. 10. 1904.	Koprivnica	Katolička	Hrvatski	Klavir	Manhart, Ebenstein	1922./1923., 1923./1924.		9	1922.	133
Kolmar	Daisy	1. 2. 1906.	Zagreb	Židovska	Njemački	Klavir	Manhart, Andrasffy	1922./1923., 1923./1924., 1924./1925., 1925./1926.		9	1922.	139
Vadasz	Hedwig	10. 8. 1908.	Rijeka	Katolička	Njemački	Klavir	Manhart	1923./1924., 1924./1925.		10	1923.	240
Zechel	Josef	11. 6. 1903.	Slavonski Brod	Katolička	Njemački	Drama	Seydelmann, Beer	1923./1924., 1924./1925.		10	1923.	274

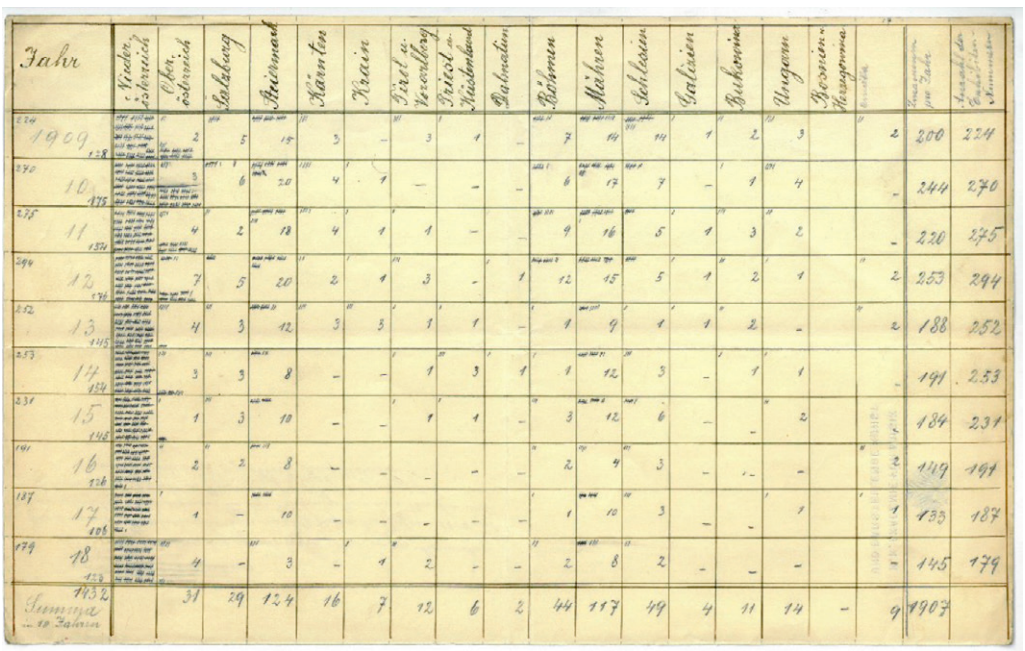
Figl	Franziska	6. 2. 1902.	Rijeka	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Kuyper	1923./1924., 1924./1925., 1925./1926., 1926./1927., (nastavak 1927.)		10	1923.	286
Visković	Klemens	20. 7. 1901.	Opuzen	Katolička	Njemački	Glazbena teorija	Stöhr	1923./1924., 1924./1925., 1925./1926., (nastavak 1927.)		10	1923.	243
Glaser	Charlotte	1. 2. 1894.	Rijeka	Evangelička	Mađarski	Solopjevanje	Papier	1924./1925.		Visoka škola	1924.	31
Matyervić	Anton (svećenik)	11. 9. 1895.	Šibenik	Katolička	Hrvatski	Odjel za crkvenu glazbu		1924./1925., 1925./1926.		11	1920.	171
Chladek	Dalibor	4. 2. 1907.	Sisak	Katolička	Slovenski	Drama	Seydelmann	1925./1926.		12	1925.	21
Hartel	Juliane	9. 2. 1900.	Pula	Katolička	Njemački	Solopjevanje	Seyff-Katzmayr	1925./1926.		Visoka škola	1925.	151
Halahs	Margarete	20. 5. 1907.	Varaždin	Židovska	Mađarski	Klavir	Andrasffy	1925./1926., 1926./1927.		12	1925.	60
Kaufmann	Karl	2. 10. 1909.	Slavonski Brod	Katolička	Njemački	1925./1926. Flauta; 1926./1927. Flauta/Glazbena teorija	Lier, Lier, Schmidt	1925./1926., 1926./1927., (nastavak 1927.)		12	1925.	109
Schmidt	Olga		Varaždin			Klavir	Hofmann	1910./1911.				
Weiser	Edith		Osijek			Klavir	Wottawa	1910./1911.				
Benić	Krešimir	28. 4. 1887.	Karlovac	Katolička	Hrvatski	1910./1911. Glazbena teorija; 1911./1912. Glazbena teorija/Fagot	Grädener, Grädener/ Böhm	1910./1911., 1911./1912.		1	1911.	221
Janić Edler von Brodski	Stefan Muck	28. 9. 1886.	Slavonski Brod	Katolička	Njemački	Operna škola (1911./1912.)	Haböck	1910./1911., 1911./1912., 1912./1913.		1	1911.	905
Smodek	Oskar	15. 11. 1890.	Križevci	Katolička	Hrvatski	Glazbena teorija/Klarinet	Grädener, Mandyczewski/ Bartolomey	1910./1911., 1911./1912., 1912./1913.		1	1911.	308
Tomasi	Julio von	1. 5. 1886.	Varaždin	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Geiringer	1910./1911., 1911./1912., 1912./1913.		1	1911.	408
Gavella	Irene		Zagreb			Solopjevanje	Seyff	1909./1910.				
Ulrich	Karoline		Pula			Drama	Gregori, Meixner	1909./1910.				
Vilković	Ella		Varaždin			Solopjevanje	Haböck	1909./1910.				
Fest	Margit von		Rijeka			Solopjevanje	Geiringer	1909./1910., 1910./1911.				
Ivančić	Bianca		Mali Lošinj			Klavir	Ludwig	1909./1910., 1910./1911.				
Lazansky	Marie		Zagreb			Violončelo	Buxbaum	1909./1910., 1910./1911.				
Millinković	Stoja von		Dubrovnik			Solopjevanje	Papier	1909./1910., 1910./1911.				
Plivelić	Josefine		Varaždin			Klavir	Thern	1909./1910., 1910./1911.				
Srepel	Marie		Slavonski Brod			Solopjevanje/Tečaj za obuku nastavnika	Haböck	1909./1910., 1910./1911.				
Bingulac	Anna	23. 9. 1893.	Vukovar	Grko-katolička	Srpski	Klavir	Hofmann, Saphier	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912.		1	1911.	421
Josefović	Oscar	22. 9. 1890.	Karlovac	Židovska	Hrvatski	1909./1910. Glazbena teorija; 1910./1911. Klavir; 1911./1912. Glazbena teorija/Fagot	Grädener; Meyer; Grädener/ Böhm	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912.		1	1911.	563
Plivelić	Anna	26. 8. 1888.	Varaždin	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Seyff-Katzmayr	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912.	7. 6. 1912.	1	1911.	646
Ivičić	Stefan	12. 12. 1882.	Petrinja	Katolička	Hrvatski	1909./1910. Orgulje; 1910./1911.-1911./1912. Orgulje, Tečaj za obuku nastavnika/Glazbena teorija; 1912./1913. Glazbena teorija	Dittrich/ Fuchs, Schreker	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913.	11. 6. 1912.	1	1911.	80
Kubelka	Marie	18. 6. 1890.	Samobor	Katolička	Njemački	Klavir	Thern	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913.		1	1911.	163
Brasser	Alma	16. 8. 1891.	Pula	Židovska	Njemački	1909./1910.-1910./1911. Solopjevanje; 1911./1912.-1913./1914. Operna škola	Geiringer	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914.	6. 6. 1913.	1	1911.	167
Ertl	Rudolf	3. 11. 1886.	Dubrava	Katolička	Njemački	1909./1910.-1910./1911. Solopjevanje; 1911./1912.-1914./1915. Operna škola	Haböck	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915.	19. 5. 1915.	1	1911.	767
Javor	Olga	4. 7. 1890.	Šibenik	Grko-katolička	Srpski	Klavir	Baumann, Violin, Schmidt	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915.		1	1911.	271

Kuzmanić	Estella	6. 10. 1894.	Split	Katolička	Hrvatski	Klavir	Hofmann, Thern	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915.	14. 5. 1915.	1	1911.	364
Thierry	Wilma von	16. 9. 1890.	Pregrada	Katolička	Njemački	1909./1910.-1911./1912. Solopjevanje; 1912./1913.-1914./1915. Operna škola; 1915./1916. Solopjevanje (Hospitant)	Unger	1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916.	18. 5. 1915.	1	1911.	508
Banatz	Paul		Osijek			Solopjevanje	Forstén	1910./1911.				
Allaich-Allacevich	Antonia	2. 12. 1890.	Pula	Katolička	Talijanski	Solopjevanje	Forstén	1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914.		1	1911.	718
Friml-Antunović	Valerio	2. 10. 1888.	Osijek	Katolička	Hrvatski	Glazbena teorija	Heuberger	1911./1912.		1	1911.	669
Pattiera	Tino	27. 6. 1890.	Dubrovnik	Katolička	Hrvatski	Solopjevanje	Haböck	1911./1912.		1	1911.	874
Baloković	Zlatko	21. 3. 1895.	Zagreb	Katolička	Hrvatski	Majstorska škola za violinu	Sevcik	1911./1912., 1912./1913.	20. 6. 1913.	1	1911.	578
Glowacki	Kasimir	11. 8. 1890.	Dubravica	Katolička	Slovenski	Glazbena teorija	Heuberger	1911./1912., 1912./1913.		1	1911.	357
Karenitsch	Marianne	23. 10. 1894.	Sisak	Katolička	Njemački	1911./1912.-1913./1914. Solopjevanje; 1914./1915. Operna škola; 1922./1923.-1923./1924. Solopjevanje	Seyff-Katzmayr	1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1922./1923., 1923./1924.		1	1911.	538
Giojnarić	Aurelia (Zlata)	22. 11. 1893.	Marinci	Katolička	Hrvatski	Klavir	Saphier, Andrasffy	1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916.		1	1911.	154
Engel	Maria Regine	7. 11. 1894.	Sisak	Židovska	Hrvatski	Solopjevanje	Forsten	1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917.	22. 5. 1917.	1	1911.	615
Graf	Milan	24. 6. 1892.	Koprivnica	Židovska	Hrvatski	Violina	Steiner, Stwertka	1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917.	11. 4. 1918.	1	1911.	787
Kaar	Elfriede	24. 6. 1908.	Pula	Katolička	Njemački	Umjetnički ples	Bodenwieser	1926./1927.		13	1926.	203
Abraham	Lyuba	15. 6. 1908.	Vinkovci	Židovska	Hrvatski	Klavir	Rebay	1926./1927., (nastavak 1927.)		13	1926.	97

Analizom dostupnih podataka i prelistavanjem arhivskih knjiga o studentskim produkcijama može se zaključiti o multikulturalnosti austrijske prijestolnice otvorene i prijemčive za sinergiju različitosti, za kulturne dijaloge i susrete mnogobrojnih geografskih, kulturnih i umjetničkih koridora, kako onda, tako i danas. Brojčanu prevlast imaju studenti iz Beča, a zatim slijede oni iz drugih dijelova Monarhije (današnja Mađarska, Poljska, Vojvodina, BiH), no moglo se naći i studenata iz dalekih krajeva svijeta, poput SAD-a, Čilea i Rusije. Zastupljenost hrvatskih studenata na bečkome sveučilištu u razmatranome periodu, čak i unatoč teško dostupnim prilikama unutar perifernih dijelova dvojne Monarhije, također nije zanemariva: iznosi oko dvadeset posto. Od ukupno 122 predstavljena studenata (preciznije, od 116 imena obuhvaćenih tablicom, uz još šestero studenata koji su u navedenome razdoblju svoje školovanje započeli prije 1911. godine na bečkome konzervatoriju Društva prijatelja glazbe [Splićanin Noe Matošić i Splićanka Polixena Alachevich, Giulietta Stock, Gustav Ufric te Peter Pavličević i Slavomir Grančarić iz Zadra]), njih je dvadeset i šestero s područja tadašnje Kraljevine Dalmacije. Sintezom sveukupnoga prikaza moguće je, uz spomenutih šest imena,

izdvojiti i sljedeća (navedena abecednim redoslijedom): Baranović, Krešimir (Šibenik); Batistić, Ivan/Johann (Zadar); Batistić, Josip/Josef (Trpanj); Baumgartner, Anna (Zadar); Begović, Božena Natali (Split); Ertl, Rudolf (Dubravice kod Skradina); Fabbrovich, Maria (Zadar); Gilardi, Jolanda (Split); Javor, Olga (Šibenik); Kuzmanić, Estella (Split); Lorenzini, Evaristo (Zadar); Luxardo, Antoinette (Split); Matyervić, Anton (Šibenik); von Millinković, Stoja (Dubrovnik); Mussap, Ivana/Johanna (Zadar); Niseteo, Fernanda (Starigrad); Rittigstein, Artur (Split); Sokol, Bernardin (Kaštel Sućurac); Virulin, Jordan (Kaštel Lukšić); Visković, Klemens (Opuzen); Zach, Maria (Zadar); Zohar, Viktor (Zadar).

Slika 2. Rukopisni (statistički) popis studenata (od 1909. do 1918. godine) koji su položili ispit pred Odborom za ispitivanje bečkoga glazbenog magisterija (ukupno dvoje dalmatinskih studenata, v. god. 1912. i 1914.), ARCHIV DER MDW [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]



Jahr	Nieder-Österreich	Ober-österreich	Salzburg	Steiermark	Kärnten	Krain	Tirol u. Vorarlberg	Triest u. Küstenland	Dalmatien	Böhmen	Mähren	Schlesien	Galizien	Bukowina	Ungarn	Bosnien Herzegowina	Ausländer	Anzahl der Prüfungen im Jahre	Anzahl der Prüfungen seit Bestehen der Kommission
1909	2		5	15	3	–	3	1	–	7	14	14	1	2	3		2	200	224
10			6	20	4	1	–	–	–	6	17	7	–	1	4		–	244	270
11	4		2	12	4	1	1	–	–	9	16	5	1	3	2		–	220	275
12	7		5	20	2	1	3	–	1	12	15	5	1	2	1		2	253	294
13	4		3	12	3	3	1	1	–	1	9	1	1	2	–		2	188	252
14	3		3	8	–	–	1	3	1	1	12	3	–	1	1		–	191	253
15	1		3	10	–	–	1	1	–	3	12	6	–	–	2		–	184	231
16	2		2	8	–	–	–	–	–	2	4	3	–	–	–		2	149	191
17	1		–	10	–	–	–	–	–	1	10	3	–	–	1		1	133	187
18	4		–	3	–	1	2	–	–	2	8	2	–	–	–		–	145	179
Summa	31		29	124	16	7	12	6	2	44	117	49	4	11	14	–	9	1907	

Uvidom u arhivske knjige (*Matrikel nummer* i *Jahres Bericht*) moguće je rekonstruirati podatke o svakome pojedinom studentu, o predmetima koje su pohađali, o školskim produkcijama, vježbama i otvorenim koncertima, o broju onih koji su svoje obrazovanje priveli kraju, kao i o onima koji nisu nastavili studij glazbe. Ograničeni opsegom rada, u ovoj ćemo prigodi rezimirati samo najvažnije zaključke koji svjedoče o glazbenoj djelatnosti predstavljenih imena: pojedinci su, naime, ostvarili uspješne profesionalne glazbene karijere kao skladatelji (Grančarić, Baranović, Sokol, Visković), neki su pak odustali od studija, ali su se i dalje nastavili baviti glazbom kao vrsni interpreti

(Matošić, I. Batistić), neki su se prometnuli u vodeća imena na području glazbene pedagogije (Kuzmanić, Javor), a imena su nekih pojedinaca do danas ostala potpuno nepoznata, što nas obvezuje da ih, na temelju podastrtih tragova, detaljnije istražimo (Lorenzini, Luxardo, Rittigstein, Mussap, Zohar). Konačno, primarne bi arhivske izvore valjalo analizirati uspoređujući ih s podatcima iz onodobnoga tiska, ali i iz sačuvanih programa i plakata priredaba unutar šarolikoga kaleidoskopa glazbenih institucija i inicijativa koje su se tijekom prvih desetljeća 20. stoljeća smjenjivale, rađale te dulje ili kraće vrijeme trajale i nestajale, obilježujući (ipak) svaka na svoj način vrijeme i sredinu. Štoviše, iz sekundarnih je izvora moguće saznati relevantne informacije o pojedincima koji su nakon studija u domovini nastavili svoju djelatnost. Zanimljivo je istaknuti da se u Zadru početkom 20. stoljeća, nakon studija pjevanja na bečkome konzervatoriju, nastanila Splićanka Polyxena Alačević (rođena 1881. godine), glazbenica koja je 1909. godine u svojemu privatnom stanu održavala tečaj pjevanja.[30] Iste godine (1909.) *Narodni list* izvještava i o mladoj Zadranki Anki Feličinović pl. Trenstern koja je kod „c. k. državnoga akademičkog glazbenog povjerenstva u Beču, položila ispit s odličnim uspjehom" te dobila svjedodžbu učiteljice klavira i glazbene znanosti! S priličnom sigurnošću možemo ustvrditi da je to prva Dalmatinka s takvim uspjehom, ali i jedna od prvih muzikologinja na našemu tlu (Burić Ćenan, 2016, str. 205).

Mogućnost studija na visokoškolskim institucijama u Beču nije samo jačala potencijale osobnoga razvoja, već je pridonosila i transferu kulturnih utjecaja rasvjetljujući odnos između centra i periferije. Naime, studenti iz perifernih dijelova Monarhije, baš kao i iz drugih dijelova svijeta, „upijali" su kulturnu ponudu velike europske metropole te su svoja iskustva, dojmove, znanja i kompetencije prenosili u svojoj domicilnoj sredini. Stekavši znanja na jednome od najprestižnijih sveučilišta u ovome dijelu Europe, svojim su djelima i izvodilačkom aktivnošću pomogli u procesu profesionalizacije glazbenoga života svojih sredina. Veze i kulturne suradnje centra i periferije moguće je razmatrati na više razina (političkoj, diplomatskoj, gospodarskoj i društvenoj), no one na kulturnome polju za nas su najrelevantnije. U navedenome razdoblju Hrvati školovani na inozemnim sveučilištima stjecali su znanja koja su ih trajno obilježila. Neki od njih vraćali su se u domovinu i pronosili ideje i spoznaje s kojima su se susretali tijekom svojih boravaka i studija u nekima od kulturnih/sveučilišnih srednjoeuropskih središta, dok su drugi ostajali ondje kao profesori, umjetnici, znanstvenici ili pak interpreti, doprinoseći ukupnomu razvoju europske znanosti i umjetnosti. U tome smislu, pored temeljnoga istraživačkog cilja koji smo postavili u fokus ovoga rada – sagledavanja obrazovnoga puta hrvatskih (osobito dalmatinskih) studenata glazbe u austrijskoj prijestolnici u prvim desetljećima 20. stoljeća, u radu se

30 Naplaćivala je tri krune po osobi, a nastava se izvodila od 10 do 12 sati ujutro (Burić Ćenan, 2016, str. 205).

pokušalo razotkriti i u kojoj je mjeri glazbeni život Kraljevine Dalmacije pratio aktualna glazbena zbivanja ostatka Hrvatske i Europe, a posljedično dotaknuti i pitanje kulturnih i obrazovnih transfera u kontekstu odnosa između centra Monarhije i njezinih marginalnih kulturnih i glazbenih središta. Pored novih, do danas nepoznatih podataka koji će, nadamo se, potaknuti nova istraživanja manje poznatih imena studenata glazbe iz hrvatskih krajeva ili će barem proširiti vremenski okvir istraživanja, valja istaknuti da su, unatoč neusporedivo kompleksnijim i težim prilikama, hrvatski glazbenici išli ukorak s europskim tijekovima na području glazbene produkcije i reprodukcije. O tome svjedoči glazbeni život Hrvatske u godinama nakon Prvoga svjetskog rata, a osobito u drugoj polovici 20. stoljeća kad se dogodio pravi procvat institucionaliziranoga glazbenog obrazovanja u većini hrvatskih krajeva. Dulji ili kraći boravci hrvatskih glazbenika u inozemstvu, kao i školovanje na renomiranim sveučilištima koja i danas imponiraju svojom organizacijom, profesionalnošću pristupa te izvrsnošću nastavničkoga kadra, zasigurno su pridonijeli takvu uzlaznomu razvojnom putu.

LITERATURA

a) Arhivski izvori

Oznaka ARCHIV DER MDW – ARCHIV DER GESELLSCHAFT DER MUSIKFREUNDE WIEN

ARCHIV DER GESELLSCHAFT DER MUSIKFREUNDE WIEN – ARCHIV DER MDW [Universität für Musik und darstellende Kunst Wien]: *Matrikel students*, vol. 1 – vol. 7; *Jahres Bericht* 1908./1909., 1909./1910., 1910./1911., 1911./1912., 1912./1913., 1913./1914., 1914./1915., 1915./1916., 1916./1917., 1917./1918.

Oznaka HR-DAZD – Hrvatski državni arhiv u Zadru

HR-DAZD – 543 Vlada/Namjesništvo za Dalmaciju. Društva u Dalmaciji, 1833. – 1918., 2 knj., 8 kutija / Statut Filharmonijskog društva, kut. 3

HR-DAZD – 379 Zbirka muzikalija, 19. – 20. st., 79 kutija, ovdje kut. 3

HR-DAZD – 479 Zbirka rukopisa, 16. – 20. st.

HR-DAZD – Miscellan. XCV. *Relazione della Direzione della Società Filarmonica di Zara*, 1859., 1860., 1861., 1862., 1863.

b) Literatura (izbor)

*** Bianchi, Carlo Federico. *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Dostupno na http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=7429 Pristupljeno: 5. 12. 2020.

*** Narodni list, Zadar, XLVIII/55, srpanj 1909.

Blažeković, Z. (1984). Izvještaj o sređivanju zbirke muzikalija katedrale sv. Stošije u Zadru. *Arti musices, 15*(3), 171–188.

Burić, K. (2010). *Glazbeni život Zadra u 18. i prvoj polovici 19. stoljeća*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Burić Ćenan, K. (2016). Dokumentalistički pristup i obrada informacija o glazbenom životu grada Zadra od 1860. do Prvoga svjetskog rata (neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište u Zadru, Zadar, Hrvatska.

Ćošković, P. (2009). Karaman Matej, *Hrvatski biografski leksikon*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Dostupno na http://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=9731 Pristupljeno: 24. 11. 2020.

degl' Ivellio, J. (2010). *In honorem Sancti Blasii. Svetom Vlahu u čast:himne, mise i ostale skladbe u čast svetog parca, zaštitnika Dubrovačke biskupije i grada Dubrovnika*. Dubrovnik: Župa Velike Gospe.

Devich, G. (1960). L'estremo giudizio, oratorio del maestro Francesco de Suppè. *La Voce Dalmatica 17*, 23. rujna 1960., 138–141.

Grgić, M. (1997). *Glazbena kultura u splitskoj katedrali 1750.–1940*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Grgić, M. (2002). Kroz prošlost glazbenog obrazovanja u Splitu. Od prvih glazbenih zvanja do Općinske glazbene škole. *Arti musices*, *33*(1), 3–36.

Katalinić, V. (2004). Where is the Meeting Point of Musics from Western and Eastern Adriatic Coasts in the Age of Classicism. U: V. Katalinić i S. Tuksar (Ur.), *Musical Cultures in the Adriatic Region During the Age of Classicism* (str. 45–54). Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Maštrović, V. (1964). Hrvatska društva u Zadru (1848-1920). U: J. Ravlić (Ur.), *Zbornik Zadar* (str. 471–486). Zagreb: Matica hrvatska.

Radoičić-Kraljević, S. (1978). Prilog proučavanju muzičkog odgoja i obrazovanja u Splitu, *Kulturna baština, 7-8*, 97–103.

Sabalich, G. (1904). *Cronistoria aneddotica del Nobile teatro di Zara (1781–1881)*. Rijeka – Zadar: F. Battara.

Stipčević, E. (1985). Glazbeni život Zadra od 1860. do 1818. *Zadarska revija, 34*(1), 78–87.

Stipčević, E. (1997). *Hrvatska glazba*. Zagreb: Školska knjiga.

Stipčević, E. (2005). Don Mijo Ćurković, župnik i hrvatski glazbenik. *Cantus, 131*, 37–38.

Škunca, M. (1991). *Glazbeni život Splita od 1860 do 1918*. Split: Književni krug.

Tomić Ferić, I. (2015). Through the History of Music Education in Split. From the Municipal School of Music (1867) to the Music Academy (1997). U: V. Balić i D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 415–431). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

Segments From the History of Music Education in the Kingdom of Dalmatia (1867-1918): Two Case Studies

Summary

Music education in Dalmatia has a long tradition. It started during the Venetian rule when a small number of music professionals, who were assigned to the positions of cathedral *kapellmeisters* and organ players, started educating younger generations of choral singers and players. Their practice was followed by music teachers appointed by municipal authorities. The aim of such teaching was to provide education for its own staff of music performers – singers and instrumentalists – who would cope with strict specialized tasks within their ensembles as well as the needs of the cities they publicly represented, singing and playing in churches, and providing cultural entertainment on various occasions during the year. Private lessons also bloomed at the time. In order to classify the existing relevant sources on the various forms of individual, private and group musical education in Split and Zadar from the 1860s to the end of the First World War, we have provided an overview of important events in light of socio-political changes, in times of temptation under direct Habsburg rule, with special reference to the period from 1882 to 1918. The central part of the paper is dedicated to Dalmatian music students in Vienna who, after initial training in their homeland (institutional and/or private), embarked on a professional career in music, enrolling in the study in the then centre of the Monarchy. Moreover, the city of Vienna dominated the entire cultural (and musical) life of Europe. Some students engaged in an enviable musical activity as performers, composers or music teachers, while others left music and devoted themselves to other activities. While some of them permanently settled in the Austrian capital, others returned to their homeland becoming luminaries in the musical life and education in their own country. The results of researching the Vienna archives will be presented herein for the first time. They are the fruit of a recent musicological project supported by the Croatian Science Foundation – *Musical Sources in Dalmatia in the Context of the Central-European and Mediterranean Musical Culture from the 18th to the 20th Century*.

Keywords: Split, Zadar, music education, music societies, Vienna

izv. prof. dr. sc. **Lana Šehović Paćuka**
Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

OD „DEKORATIVNOG" MUZIČKOG ODGOJA DO PROFESIONALNOG MUZIČKOG OBRAZOVANJA: PUTEVI MUZIČKE EDUKACIJE ŽENA AUSTROUGARSKOG SARAJEVA

Izvorni znanstveni rad
UDK 37.015-055.2:78](497.6Sarajevo)"1967/1918"

Nacrtak

Cilj rada jeste predstaviti puteve muzičke edukacije žena u periodu austrougarske uprave, koji su se kretali od poduke prakticirane pod okriljem doma, sticanja elementarnih muzičkih osnova u okvirima općeobrazovnih državnih institucija, pa do prvih oblika profesionalne muzičke nastave realizirane pri privatnim školama. Slijedeći arhivske izvore, ali i napise u onovremenoj štampi, rad će nastojati opisati karakteristike različitih nivoa muzičke edukacije, te se dotaknuti društveno-sociološkihi kulturoloških okolnosti koje su imale direktan utjecaj na njihovo oblikovanje.

Ključne riječi: Austro-Ugarska, muzička edukacija, muzičko obrazovanje, Sarajevo, žene

O DRUŠTVENO-SOCIOLOŠKOM POLOŽAJU ŽENA U BIH KRAJEM 19. I POČETKOM 20. STOLJEĆA

Pisanje o putevima muzičke edukacije žena u austrougarskom Sarajevu teško da može biti sistematski prezentirano bez uvida u društveno-sociološke kontekste i položaj žena u okvirima istih. Naime, o nezavidnom položaju žene u bosanskohercegovačkom društvu svjedoče izvori s početka 20. stoljeća, iz kojih se može razaznati da su stroge društvene konvencije nametale uzuse ponašanja prema kojima je zapostavljenost, neobrazovanje i neupućenost u društvene i druge prilike bila svakodnevna pojava. Broj obrazovanih žena bio je nesrazmjeran broju školovanih i učenih muškaraca, pa stoga ne iznenađuje podatak da je većina službeničkih mjesta u okviru Zemljske vlade za BiH bila povjeravana upravo muškarcima. Tako je npr. broj učitelja u narodnim osnovnim školama tokom 1905. u svim većim bosanskohercegovačkim okruženjima bio u prosjeku dvostruko veći u odnosu na broj učiteljica.[1] S druge strane, dostupni statistički podaci ne bi smjeli navesti na zaključak da je nezavidan položaj žene u društvu rezultirao njenim nedoprinosom ili neučešćem u razvoju društveno-političkog ili kulturnog života BiH u periodu austrougarske uprave, nego da je zbog toga bio uveliko otežan i da je zavisio od pojedinačnih zalaganja. (Paćuka, 2019) Štaviše, još od perioda osmanske uprave žene su imale značajnog udjela u oblikovanju slike krajolika Balkana, a njihov utjecaj i tada je ostajao u sjeni strogih rodnih podjela koje je nametalo ondašnje društvo. Retrospekcija na osmanski period tako ukazuje na nekolicinu hrabrih pojedinkinja koje su prkosile ustaljenim normama, zalažući se za obrazovanje i emancipaciju žiteljica BiH. U pomenutom kontekstu bitno je istaknuti imena Stake Skenderove (1831–1891), koju su zbog naprednih stavova i životnog stila što je išao ispred vremena u kome je živjela nazivali „Prvom ženom Balkana„[2], ali i Adeline Pauline Irby[3] (1833–1911) (Tomašević, 2016), koja zajedno sa svojom prijateljicom

1 Sarajevsko okruženje imalo je 34 narodne osnovne škole sa 58 učitelja, 43 učiteljice, 12 upravitelja i 2 upraviteljice. Mostarsko okruženje imalo je 65 narodnih osnovnih škola sa 87 učitelja, 22 učiteljice i 9 upravitelja. Banjalučko okruženje imalo je 46 narodnih osnovnih škola sa 68 učitelja, 24 učiteljice i 11 upravitelja. Bihaćko okruženje imalo je 18 osnovnih škola sa 25 učitelja, 12 učiteljica i 7 upravitelja. Vidljivo je i da su učiteljska zanimanja vezana za predmete iz prirodnih i društvenih oblasti većinom pripadala muškarcima. (M. B., 1905, str. 41–42)

2 Staka Skenderova u historiji BiH ostala je upamćena kao jedna od prvih pedagoginja. Godine 1858. otvara školu za djevojčice u javnosti poznatu kao Djevojačka škola Stake Skenderove. Škola je otvorena fermanom Topal Osman-paše, koji ubrzo i vlastite kćerke upisuje u Stakinu školu. Škola je aktivno radila do 1875, kada biva zatvorena iz finansijskih razloga. (Zdero, 2006, str. 514)

3 Adelina Paulina Irby u javnosti je bila znana pod nadimkom Miss Irby.

Georginom Muir Mackenzie (1833–1874)[4] u Sarajevu osniva žensku školu 1866,[5] koja 1869. prerasta u Zavod za žensku djecu.

Ipak, znatniji pokušaji u emancipaciji počinju se javljati početkom austrougarske uprave (1878–1918) – naglim prodorom zapadnoevropske kulture na bosanskohercegovački teritorij, čime žene dobivaju više uvida u slična dešavanja diljem Evrope. Sarajevo i BiH naseljava sve veći broj strankinja, koje u glavnom gradu nastoje propagirati životne navike donesene iz različitih dijelova Monarhije (Paćuka, 2019). Međutim, borba za ženska prava i dalje je zavisila isključivo od upornih i hrabrih individualistkinja koje su nosile teret teške borbe sa društvenim predrasudama. Neke od njih bile su Stoja Kašiković, rođena Zdjelarević (1865–1927) – novinarka, urednica, pedagoginja i spisateljica[6] te Jelica Belović Bernadzikowska (1870–1846), čija se pojava u kulturnom životu Sarajeva prvenstveno iskazivala kroz borbu za emancipaciju žena onog vremena. Nastojanja Jelice Belović u koncu su rezultirala i objavom knjige *Srpkinja, njezin život i rad, njezin kulturni razvitak i njezina narodna umjetnost do danas*, koja je izdata u Sarajevu 1913. godine.[7] Nadalje, Bernadzikowska ukazuje i kako je jedini bijeg od patrijarhalnog ustrojenja i podređenog položaja žene u društvu obrazovanje, koje omogućava samostalnu egzistenciju. Žene kao takve ne predstavljaju opasnost – dapače, adekvatno obrazovane djevojke čine temelj za razvoj socijalnog života, koji je opet jedan od temelja napretka porodice, a samim time i kompletnog društva (Belović Bernadzikowska, 2018).

Također, u svojim tekstovima pomenuta književnica jasno definira šta je, po njenom mišljenju, moderna žena, te koja su njena stremljenja i mogućnosti: „Moderna žena 'hoće' da živi, da radi, da posluje. Njoj nije mrska svaka slabost... Ona ne očajava... Ona umije i da žrtvuje svoje želje i težnje za opće dobro – umije da pretrpi, da rezignira... Takva žena je sposobna za nauku, za ozbiljan život i borbu..." (Belović Bernadzikowska, 2018, str. 31). Premda su tekstovi Jelice Bernadzikowske predstavljali tračak svjetlosti na putu emancipacije, u svakodnevnoj praksi žene su i dalje bile marginalizirane, iako su glasovi o borbi za politička, društvena i ekonomska prava pripadnica ženskog spola u ostatku svijeta polagano počeli dopirati i do bosanskohercegovačkog podneblja. Ipak, prve klice ideje o emancipaciji žena i značaju iste za društvo bile su posijane,

4 Georgina Muir Mackenzie je od 1866. do 1871. vodila školu za djevojčice zajedno sa Miss Irbijevom. Godine 1871. napušta Sarajevo radi udaje za Sir Charlesa Seabrighta i odlazi na Krf. Brigu o školi, koja je u međuvremenu prerasla u Zavod, povjerila je svojoj prijateljici Paulini. (Irby, 2018)

5 Podaci o godini osnivanja škole razlikuju se kod pojedinih autora. Tako Tomašević kao godinu osnivanja navodi 1866, a Jelica Zdero 1869. godinu. (Tomašević, 2016; Zdero, 2006, str. 241)

6 Stoja Kašiković bila je jedna od polaznica Ženske škole Adeline Pauline Irby.

7 Pored navedene knjige, Jelica Belović je također objavljivala radove u dnevnim i periodičnim publikacijama poput *Napretka, Školskog vjesnika, Ženskog svijeta, Školskog odjeka* i sl. Iza sebe je ostavila i nekolicinu knjiga za mladež, među kojima se izdvajaju: *Sto deset igara*, *Male pripovijetke za malu djecu*, te *Narodne pripovijetke iz Bosne i Hercegovine*. (Paćuka, 2014a)

a u cjelokupnom procesu obrazovanje i odgoj – čiji je neizostavan dio bila i muzika, zauzimali su istaknuto mjesto.

TRAGOM PRVIH IZVORA O MUZIČKOJ EDUKACIJI ŽENA

Jednako kao što se tragovi prvih pokušaja emancipacije žena mogu potražiti sredinom 19. stoljeća – odnosno periodu osmanske uprave u BiH, tako i prvi izvori vezani za muziciranje unutar doma i to u vidu muzičke poduke, sežu u domove osmanskih dužnosnika i diplomatskog kora onog vremena. Pored engleskog konzula Williama Richarda Holmesa (1822-1882), čiji je salon jedan od prvih primjera prakticiranja zapadnoevropske muzičke prakse u BiH (Đurđević, 1910), među reprezentativne primjere ubraja se i Ana Simonis, koja udajom za velikog osmanskog vojskovođu Omer-pašu Latasa 1848, te prelaskom na islam počinje koristiti ime Zubeida-hanuma.[8] Naime, Zubeida-hanuma, porijekom iz Bugarske, vrsno je svirala klavir, a u Bosnu dolazi 1850. sa svojim suprugom, kome je sultan povjerio zadatak gušenja ustanka (1850–1851) bosanskohercegovačkih aga i begova nastalog kao odgovor na sultanove reforme (Šljivo, 1977). Iz akata austrijskog konzula, stacioniranog u Sarajevu, doznaje se da je Latas sa suprugom iste godine stigao u glavni grad, kao i da u aprilu 1850. u njihov dom stiže i Zubeidin brat – učitelj klavira, čija je zadaća bila podučavati u instrumentu svoju sestru, ali i Latasovu kćerku iz prvoga braka (Zaplata, 1933a). Činjenica da je supruga Omer-paše Latasa u vlastitom domu imala klavir, a potom i učitelja klavira, jedan je od prvih dokaza konzumacije zapadnoevropske muzičke prakse u Sarajevu, ali i u Bosni i Hercegovini. S druge strane, ovaj podatak ukazuje i da su se neki od tragova muziciranja mogli naći u privatnoj sferi ženskog djelovanja, koja je u osmanskom periodu sa sobom nosila dozu izoliranosti, pri čemu je muzika predstavljala jedan od rijetkih medija putem kojeg su žene mogle iskazati i pokazati sebe. Stoga je primjer Zubeida-hanume moguće promatrati kao jedan od nagovještaja početaka konzumacije zapadnoveropkse muzičke prakse, ali i jedan od prvih tragova postojanja muzičke poduke, koja će – sasvim očekivano, postati ustaljena pojava u građanskim domovima dolaskom Austro-Ugarske monarhije 1878. godine.

8 Izvori navode nekoliko različitih verzija imena Ane Simonis nakon udaje. Neke od verzija su: Saida-hanuma, Zulaida-hanuma i Zubeida-hanuma. U tekstu će se koristit ime Zubeida-hanuma, navedeno u osvrtu Rudolfa Zaplate, a objavljenom u *Jugoslavenskom listu* 1933. godine. Detaljnije vidi u: Zaplata, 1933b.

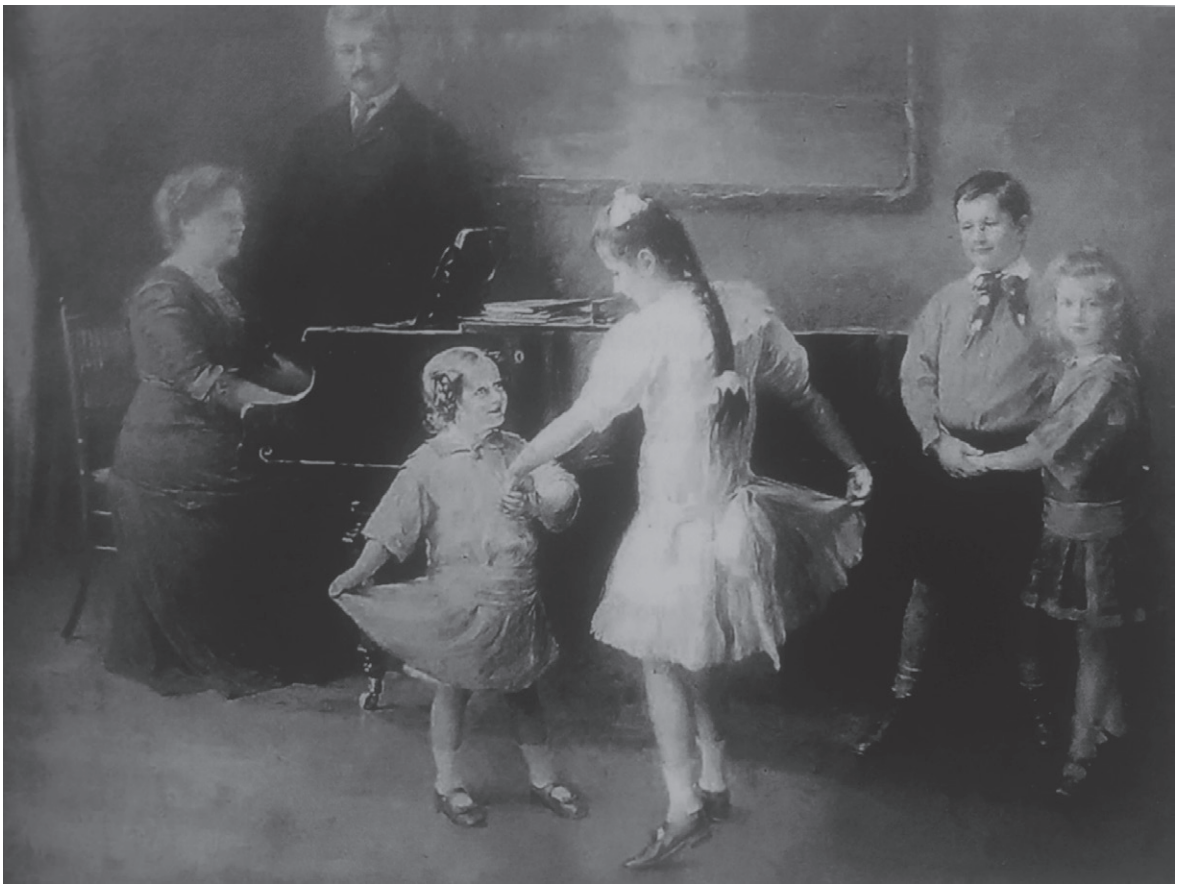
PUTEVIMA MUZIČKE EDUKACIJE: „DEKORATIVNI" MUZIČKI ODGOJ I KULTURA SALONA

Primjeri muziciranja u domu, koji od 1878. godine postaju dio društvene svakodnevnice u BiH, imali su zajedničku crtu – amatersko bavljenje muzikom, koje je ulazilo u okvire onoga što se, obzirom na društvene norme karakteristične za kraj 19. i početak 20. stoljeća, smatralo dobrim odgojem mladih djevojaka. Muzički odgoj djevojaka u BiH u pomenutom vremenskom periodu imao je prvenstveno dekorativni karakter[9], koji se kao takav ispreplitao sa njegovanjem muzičke prakse u krugu građanskih salona, koji doživljavaju svojevrsni procvat odmah po uspostavljanju austrougarske uprave. Novi stil života, prvenstveno propagiran od strane doseljeničkih porodica, postaje društveni obrazac ponašanja kojeg vremenom počinju usvajati i istaknutiji predstavnici sarajevskih građanskih porodica. (Paćuka, 2019) Kultura posjećivanja salona, podrazumijevala je obavezno ispijanje čaja ili kafe, razgovore koji su se odnosili na razmjenjivanje iskustava o vođenju domaćinstva, kao i teme koje su se ticale aktuelnosti u društvu, modi i muzici. Salonska druženja, u lokalnom dijalektu nazivana „sijelima", nisu se mogla niti zamisliti bez kućnog muziciranja u kome su najčešće učestvovale domaćice, ali i gošće. Kao reprezentativan primjer izrečenog može poslužiti slučaj bogate sarajevske trgovačke porodice Despić, na čijem čelu je stajao Hadži Makso Despić – zvani Babo. Premda se iz zaostavštine Despića jasno može razaznati da je umjetnost imala važnu ulogu u njihovom domu, u kome se već 1870. počinju odigravati pozorišne predstave (Lešić, 1973) prvi konkretni podaci o muzičkoj praksi pojavljuju se nakon ženidbe Hadži Maksinog sina Pere (1874–1937) s Wilheminom Urbantschitsch (1873–1934), djevojkom porijeklom iz ugledne bečke porodice.[10] Stigavši u glavni grad BiH Wilhemina, koju su od milja zvali i „Mina", počinje organizirati tzv. ženska sijela u porodičnom salonu, pri čemu je nerijetko i sama svirala klavir. Zanimljivo je i da jedna od fotografija (Slika 1), pohranjenih u Despića kući, ocrtava dio porodične atmosfere Despića, ali i ukazuje da je muzika bila utkana u ženski mikrosvijet okrenut ka domu i porodici. S druge strane, redovito muziciranje u domu zarad postizanja ugodne i tople porodične atmosfere bilo je potaknuto i društvenim potrebama, više nego li umjetošću samoj po sebi, jer su se umjetničke vještine izučavale u onom obimu koji je mogao i trebao razvijati plemenitost i profinjeni karakter jedne dame.

9 O dekorativnom muzičkom odgoju djevojaka opširno je pisala i Marijana Marković Kokanović. Više vidjeti u: Kokanović Marković, 2014, str. 118–127.

10 Wilhemina Despić potjecala je iz porodice bečkih ljekara i intelektualaca. Bila je najstarije od četvero djece Viktora Urbantschitscha, cijenjenog austrijskog otologa. (Paćuka, 2019)

Slika 1. Porodica Despić: Wilhemina-Mina za klavirom, suprug Pero i djeca (Muzej Sarajeva, Despića kuća)



Obzirom na postavljene norme koje su utjecale i na standardiziranje odgoja djevojaka, koji je uključivao i osnove muzičke pismenosti – neophodne za ostvarivanje društvene interakcije unutar doma, postavlja se pitanje kako i na koji način su se educirale djevojke i žene u austrougarskom Sarajevu, odnosno na koji način su sticale svoje muzičko znanje? Odgovor na postavljeno pitanje zavisio je od društveno-socijalnog statusa, pa su tako žene iz društveno visokorangiranih porodica – baronese, supruge i kćerke visokopozicioniranih austrougarskih službenika, pohađale privatne časove muzike kod kuće. S druge strane, djevojke iz građanskih porodica nastavu su najčešće pohađale na adresama učiteljica muzike kojih je u Sarajevu iz godine u godinu bivao sve veći broj. Tako se pojava privatnih časova muzike, započeta još u vrijeme Omer-paše Latasa i njegove supruge Zubeida-hanume, nastavila i dolaskom austrougarske uprave, kada postaje svojevrsni kulturološki trend. Izvori ukazuju da su supruge i kćerke iz politički najutjecajnijih sarajevskih kuća imale redovite časove, kao i da se njegovanju

njihovih muzičkih sposobnosti pridavala stanovita pažnja. Nerijetko je nastava muzike, ukoliko se radilo o talentiranijim djevojkama kakva je npr. bila mlada baronesa Jovanka Nikolić, rezultirala i zapaženim interpretativnim rezultatima, što je dame pretvaralo u centralne figure kućnih sijela i druženja u krugu porodice (Paćuka, 2014). Povrh toga, sviranje i pjevanje u određenim slučajevima postajali su sredstvo kojim su djevojke pospješivale mogućnost udaje, a same domaćice ispunjavale zaduženje da od kućnog ognjišta stvore dom i porodični „raj". Tako je zabilježeno da je Jovanka Nikolić, kćerka civilnog adlatusa za grad Sarajevo Feodora Nikolića, na klaviru vrsno izvodila djela Wolganga Amadeusa Mozarta, a nerijetko je nastupala sa svojim učiteljem klavira – stanovitim gospodinom Kötterom. Baronesa je, kako je i priličilo dami njenog društvenog staleža, nastupala unutar porodičnog kruga, te izuzetno na dobrotvornim dešavanjima organiziranim od strane gradske elite i pripadnika visokog građanstva. Jedan takav javni nastup, iako rijedak, tokom pravoslavnog Božića 1885. zabilježila je i onovremena štampa navodeći da se Jovankina interpretacija odlikuje „slobodnom, temeljno školovanom i finom svirkom" (SL, 1885, str. 2).

Kada je riječ o djevojkama iz manje imućnih porodica, koje su se najčešće odlučivale za časove u domovima privatnih učiteljica muzike[11], zanimljiv je i podatak da su porodice istog ili sličnog društvenog, socijalnog, konfesionalnog ili nacionalnog porijekla i statusa angažirale iste učiteljice. Tako su npr. jevrejske porodice Alkalaj, Kajon, Salom i Levi slale kćerke na časove pjevanja i klavira kod učiteljice Vilme Paripović. Paripovićeva je uspješno realizirala poduku, a slijedila je i ustaljenu praksu priređivanja koncerata na kojima su roditelji i uža porodica imali priliku dobiti uvid u stečeno znanje svojih kćeri. Jedan od zapaženijih nastupa djevojčice su imale tokom 1910. u Društvenom domu, a na programu su se nalazile popularne arije Gaetana Donizzetija, Charlesa Gounoda, Franza von Suppéa i mađarskog kompozitora Stephena Hellera.[12] Premda je odabir kompozicija ukazivao da su u fokusu časova bili pomodni komadi prikladni za salonsko muziciranje, znanje stečeno u nastavi muzike u domu Vilme Paripović djevojčice su primjenjivale i iskazivale na koncertima i zabavama jevrejskih nacionalnih društava. Tako se imena Elle Alkalaj, Loti Kajon, Side Salom, Ljubice Betice te Janette Levi tokom prvih godina 20. stoljeća redovito susreću na svim značajnim dešavanjima Španjolsko-jevrejskog pjevačkog društva La Lira, na kojim su uzimale učešća kao pjevačice ili svirajući klavir (STb, 1910, str. 3).

Premda su navedeni oblici i vidovi muzičkog obrazovanja bili dominantno dekorativnog karaktera, oblikujući i pripremajući djevojke za sferu djelovanja koja je

11 Neke od učiteljica muzike s posebno uspješnom privatnom pedagoškom praksom, bile su i: Kamila Waniek Heeger, Ljuba Lajer Pajanović, Marija Sam, Marija-Mara Mađarević, Elvira Koroneli, Paula Wewerka.

12 Kompletan program koncerta glasio je: C. Gounod, *Walzer aus Faust* (Ella Alkalay i Janette Levi, klavir), G. Donizetti, *Der Lieberstrank* (Loti Kajon, glas), J. Offenbach, *Hofmanns Erzählungen* – Duett (Sida Salom i Ljubica Betica, glas), F. Suppée, *Sonst nicht* (Janette Levi, glas), S. Heller, *Tarantella* (Ella Alkalay, klavir), G. Meyerbeer, *Robert der Teufel* – Aria (Sida Salom, glas). (Anonym, 1910a, str. 3)

podrazumijevala porodicu i dom, primjetan je i njegov utjecaj na razvoj muzičkog života austrougarskog Sarajeva. Naime, kroz edukaciju mladih dama, makar i dekorativnu, stvarala se muzička klima okrenuta ka zapadnoevropskim standardima, što je privatni identitet žene dovelo u poziciju bitnog prenosioca zapadnoevropske muzičke kulture na tlu Bosne i Hercegovine.

ELEMENTARNI MUZIČKI ODGOJ I OPĆEOBRAZOVNE INSTITUCIJE

Muzički odgoj i obrazovanje u periodu austrougarske uprave bili su u potpunosti usklađeni s društvenim očekivanjima postavljenim pred žene onoga vremena. Tačnije rečeno, cilj muzičke poduke, kao i kompletnog obrazovnog sistema na nivou Monarhije bio je usmjeriti djevojke ka privatnoj sferi djelovanja, čemu svjedoče nastavni planovi i programi izučavani u austrougarskim konfesionalnim, ali i državnim školama. Naime, iako su industrijalizacija i modernizacija Evrope, koje nisu zaobišle ni BiH, otvorile nove mogućnosti u sferi obrazovanja žena, pa je diljem evropskog kontinenta zapažena ekspanzija škola namijenjenih djevojkama, izbor vokacije za žene još uvijek je bio strogo limitiran rodnim ulogama (Rogers, 2007). Naime, u svojoj osnovi školsko obrazovanje je prvenstveno imalo odgojnu ulogu, koja je bila zasnovana na tzv. „ideologiji domaćinstva", s ciljem naglašavanja „posebnih" ženskih kvaliteta poput senzibilnosti, emocionalnosti i majčinskog instinkta, čije je prirodno okruženje bio dom i domaćinstvo (Rogers, 2007). Svrha i namjena obrazovanja žena bila je odgajati ih i pripremiti za ulogu majke i domaćice, a takva razmišljanja rezultirala su činjenicom da ni nakon završene škole djevojke nisu bile spremne za samostalan rad.

Izrečeno potvrđuju nastavni planovi i programi austrougarskih škola na osnovu kojih je vidljivo da su djevojke sporadično izučavale materiju vezanu za opće obrazovanje, dok je naglasak redovito stavljan na grupu predmeta koji su se ticali domaćinstva i kućanskih poslova. Mitar Papić ističe da su djevojačke škole imale zadatak obrazovati polaznice, te ih osposobiti za „neke" oblike privređivanja, jer je fokus bio na pripremanju „za buduće domaćice i majke. Znalo se da žena igra značajnu ulogu u vaspitanju djece" (Papić, 1972). S druge strane, sudeći prema ideologinji ženskog obrazovanja 19. stoljeća Sarah Ellis, ženu je trebalo postaviti u centar privatne sfere djelovanja, jer regeneracija i promjene u društvu mogu doći jedino „iznutra" – što je bila direktna ingerencija žene (Elis, 1839). Uvriježen stav da je ženu potrebno pozicionirati u centar privatne sfere gdje joj se dodjeljuje nezamjenljiva društvena uloga, doveo je i do oblikovanja nastavnih programa kakav je bio onaj u okviru Više djevojačke škole u Sarajevu. Tako se u ovoj

općoj obrazovnoj instituciji tokom pet godina izučavalo ukupno dvadeset predmeta pri čemu su: Ručni rad, Kućanstvo i vrtlarstvo, Crtanje krojeva, krojenje i pravljenje odijela, Pranje rublja, Kuhanje i Higijena – ukazivali da je glavna misija obrazovanja „povratak" u sferu privatnog djelovanja i snalaženje u praksi koje sa sobom donosi briga o domu.[13] S druge strane, izučavanje jezika – posebno francuskog, koji je odražavao intelektualnu profinjenost jedne dame, pjevanje i fakultativno izučavanje klavira trebalo je doprinijeti sofisticiranosti djevojaka, ali i omogućiti razvoj vještina koje doprinose krepkosti, ljupkosti, te stvaranju tople kućne atmosfere.

Među prvim općeobrazovnim institucijama koje su u svoje nastavne planove uvrstile muziku nalazile su se konfesionalne škole, posebno katoličke. U tom smjeru isticale su se Viša djevojačka škola u *Zavodu sv. Josipa*, kao i Viša škola pri redu *Milosrdnih sestara*. Viša djevojačka škola pri *Zavodu sv. Josipa* otvorena je u Sarajevu krajem 19. stoljeća, a izdržavana je od strane ženskog reda poznatog pod imenom *Kćeri Božje ljubavi*. U početku je škola imala 4, a zatim 5 razreda, u kojima je predavao educirani kadar s kvalifikacijama u rangu sa standardima što ih je propagirala Austro-Ugarska (Pejanović, 1953). Prema Selmi Ferović, iz reda muzičkih predmeta u *Zavodu sv. Josipa* izučavalo se pjevanje, dok nastava klavira nije bila obavezna, pa su je pohađale samo dobro situirane učenice (Ferović, 1991). Međutim, u Službenom dodatku pedagoškog lista *Školski vjesnik* iz 1902. objavljeni su podaci za 1902/1903. školsku godinu, gdje je navedeno kako su učenice jednom sedmično pored pjevanja mogle pohađati i crkveno pojanje, violinu, klavir i orguljanje (ŠV, 1902, str. 83–85). Nadalje, o rezultatima učeničkih muzičkih aktivnosti svjedočili su i mnogobrojni koncerti održavani tokom praznika ili školskih jubileja. Sličan princip rada zabilježen je i u Višoj djevojačkoj školi *Milosrdnih sestara*, gdje su djevojke mogle pohađati pjevanje i glazbu, a u većini slučajeva predavale su ih muzički educirane časne sestre. Arhivski podaci pokazali su da su u posljednjim decenijama okupacije pjevanje i glazbu podučavale sestre Mercedes Sušnik, Fabrija Gavrić, te S. M. Alfonza Crnički, inače kvalificirane učiteljice muzike i pjevanja (ABiH, ZVS, 1917).

Osim katoličkih škola znakovitu pažnju muzičkom odgoju poklanjale su i pravoslavne škole, te su crkveno pojanje i pjevanje bili sastavni dio nastavnih planova i programa. U tom smislu isticala se Srpska viša djevojačka škola, gdje su se pojanje i pjevanje izučavali dva puta sedmično od prvog do četvrtog razreda (Ferović, 1991). Interesantno je da je ova škola među prvima počela sa osavremenjivanjem nastavnih planova, pa se vremenom fakultativno mogao izučavati klavir, kroz sve četiri godine jedanput sedmično.

13 Pored navedenih, u nastavne planove bili su uključeni i sljedeći predmeti: Vjeronauka, Zemaljski jezik, Njemački jezik, Račun i geometrija, Zemljopis i povijest, Prirodopis, Prirodoslovlje, Krasnopis, Geometrija, Knjigovodstvo, Gimnastika, Pjevanje, Klavir (fakultativno), Francuski (fakultativno). (Papić, 1972)

Pored konfesionalnih škola važnost muzičkom obrazovanju pridavale su i općeobrazovne državne institucije poput Više državne djevojačke škole u Sarajevu, otvorene 1893. godine. Cilj škole bio je, po uzoru na nastavne planove i programe građanskih škola u Monarhiji, djevojkama osigurati obrazovanje shodno savremenim mjerilima, te ih odgajati u duhu valjanih i sposobnih domaćica (Pejanović, 1953).

U ovakvoj koncepciji programa muzika je imala svoje mjesto, pa se pjevanje kao obavezni predmet izučavalo po dva časa dva puta sedmično, a klavir fakultativno tri časa dva puta sedmično uz novčanu naknadu. Također, potrebno je istaknuti i to da je kvantum stečenog znanja bio na elementarnom nivou, pa je tako npr. nastavni program pri državnim institucijama poput Ženske preparadnije za predmet Klavir tokom prve godine uključivao dvoglasne vježbe iz Köhlerove škole, vježbe u bas i violinskom ključu uz upotrebu osminskih i šesneaestinskih nota, te trozvuke. Dakle, radilo se o osnovama muzičke pismenosti i upoznavanju instrumenta, što je svakako bilo nedovoljno za govor o višem stupnju muziciranja ili pak o poznavanju pijanističke literature (ABiH, ZVS, 1905)

Obzirom na navedeno, pisanje o karakteristikama muzičkog odgoja i edukacije u općeobrazovnim institucijama moguće je rezimirati uz konstataciju da se materija koju su djevojke mogle naučiti iz fakultativnih časova muzike u okvirima javnih škola vezivala tek uz puke osnove upoznavanja sa muzičkom kulturom, te muziciranjem na amaterskom nivou. Stoga je važnost muzičke edukacije i poduke potrebno prvenstveno promatrati kroz prizmu muzičkog opismenjavanja, te upoznavanja sa tekovinama zapadnoevropske muzičke tradicije – što je gledano iz ugla razvoja muzičkog života prema zapadnoevropskim mjerilima i njegove implementacije na prostoru BiH ipak imalo stanovit značaj.

PRVI IMPULSI PROFESIONALNE MUZIČKE EDUKACIJE: PRIVATNE MUZIČKE ŠKOLE

Pojava privatne muzičke poduke u glavnom gradu Bosne i Hercegovine može se smatrati pripremom za pojavu državnih profesionalnih muzičkih institucija, koje će u Sarajevu djelovati tek u periodu između dva svjetska rata (Hadžić, 2018). Dakle, prije pojave Oblasne muzičke škole osnovane 1920. godine, u Sarajevu su djelovale privatne muzičke škole poput onih Karla Piente, Františeka Matějovskog i A. eff. Susina, a koje su bile namijenjene djeci čiji su muzički talent i interesovanje za muziku zahtijevali temeljite i sveobuhvatnije muzičke instrukcije (Paćuka, 2014). Premda je najveći broj djece, među kojom su prednjačile djevojčice, težio ka elementarnom muzičkom obrazovanju, nagli razvoj i konsolidiranje građanske klase doveli su do zanimanja

za građansku kulturu i pomodne trendove čiji je muzika bila sastavni dio. Stoga se u Sarajevu pojavljuje sve veći broj građanskih porodica koje su željele obrazovati i odgajati svoje kćerke u evropskom duhu. U ovom slučaju plaćanje časova muzike u okvirima privatnih škola bilo je neophodno, tim više ukoliko su talentirane pojedinkinje željele unaprijediti svoje muzičke sposobnosti.

U pomenutom kontekstu nadasve temeljitu muzičku poduku pružala je škola Čeha Fratnišeka Matějovskog[14], koja je otpočela s radom s radom 1. septembra 1908. godine. U školi su se podučavali klavir, svi homofoni instrumenti (violina, viola, čelo, kontrabas, flauta, klarinet), te solo pjevanje. Pored toga, poduku su trebali upotpuniti i teoretski predmeti kao što su: Teorija muzike, Harmonija, Kontrapunkt, Historija muzike, te Analiza kompozicija. U nastojanju da se učenicima pruži što profesionalnije muzičko obrazovanje, formirano je i posebno odjeljenje čija je svrha bila priprema za upis na Bečki ili Praški konzervatorij (HAS, O-FM-18; Paćuka, 2014).

Premda je škola imala za ono vrijeme ambiciozno postavljen plan i program rada kojeg su, između ostalog, pohađale i talentirane djevojke čija imena su se redovito nalazila na koncertnim programima objavljivanim u dnevnim glasilima poput *Sarajevskog lista* i *Bosnische Posta*, zanimljivo je da su dostupni podaci davali skromne podatke o nastavku školovanja na visokoobrazovnom nivou u nekom od evropskih centara. Razlozi da pomenutu konstataciju mogu se potražiti u nametnuti rodnim ulogama, društvenim normama i dogmama koje su opterećivale ondašnje bosanskohercegovačko društvo. Ipak, postojali su i izuzetci – poput onoga Bahrije Nuri Hadžić (1904–1993)[15], koja je bila jedna od prvih polaznica škole Františeka Matějovskog. Ova mostarska sopranistica svjetske reputacije – poznata i kao „prva Lulu" austrijskog kompozitora Albana Berga, bila je kćerka uglednog bosanskohercegovačkog književnika Osmana Nuri Hadžića, čiji su talenat za muziku roditelji primjetili od najranijeg djetinjstva. Boraveći u Sarajevu kraći vremenski period, izučavala je kod Matějovskog pjevanje, klavir i violinu, a potom se zaputila u Beograd odakle je počela aktivno raditi na izgradnji svog profesionalnog muzičkog obrazovanja (Hadžić, 2014).

14 František Matějovský (Nehanice, 25. mart 1871. – Sarajevo, 19. april 1938) sa prvim, privatnim časovima muzike počinje tokom svog djelovanja u Banjoj Luci (1900–1905), gdje je pored funkcije horovođe Hrvatskog pjevačkog društva Nada organizirao privatne kurseve violine i klavira. Matějovskijevi časovi muzike bili su zakonski ozvaničeni od strane Zemaljske vlade, koja je 10.10.1902. izdala koncesiju za otvaranje muzičke škole u Banjoj Luci (ABiH, ZVS, 1908). Na osnovu iste koncesije Matějovsky je, nakon što dolazi u Sarajevo, 23. jula 1908., dobio ovlaštenje da u glavnom gradu osnuje muzičku školu i tako nastavi sa započetom nastavnom djelatnošću. (HAS, O-FM-18, kutija I)

15 Bahrija Nuri Hadžić nakon odlaska iz Beograda upisuje Bečki konzervatorij 1923. godine, gdje je pohađala časove kod profesora Thea Lierhammera. Po završetku muzičkog školovanja odlučuje se nastaviti opernu karijeru u Bernu, gdje je djelovala od 1928. do 1931. godine. Karijeru potom nastavlja u Beogradu gdje od 1931. pa do 1960. radi u svojstvu prvakinje Beogradske opere. Svjetska javnost ju je upamtila kao jednu od najboljih tumača *Salome* Richarda Straussa, ali i već pomenute *Lulu* Albana Berga (Hadžić, 2014).

Slika 2. Bahrija Nuri Hadžić (Novak, B. 2019. Moje tetke nuri Hadžić u epu. Vrata nepovrata. Bošnjak, 11 (56), str. 18–21)



Premda afirmativan, primjer Bahrije Nuri Hadžić bio je usamljen, jer je za djevojke bosanskohercegovačkog porijekla bila rijetkost odlučiti se na posvećeno profesionalno bavljenje muzikom, dok je nizanje uspjeha na regionalnom ili svjetskom nivou bila nepoznanica. Pa ipak, u slučaju Bahrije Nuri Hadžić pokazalo se da je mogućnost za prepoznavanje talenta i njegovog oblikovanja na početnom nivou postojala i pri prvim privatnim školama, dok je dalji profesionalni razvoj i uspjeh zavisio od niza ostalih faktora poput socijalnog statusa i okruženja iz kojeg je djevojka dolazila, individualne spremnosti da se nosi s društvenim predrasudama, ali i jačine volje pojedinkinje da se ozbiljno posveti umjetničkom radu.[16]

16 Pored Bahrije Nuri Hadžić dostupni izvori pominju još dvije djevojke bosanskohercegovačkog porijekla koje su nakon časova pri sarajevskim privatnim školama, uspjele završiti visoko muzičko obrazovanje. Radilo se o Radmili Kaluđerčić Knežević, porijeklom iz sarajevske učiteljske porodice, koja je 1907. godine završila Hrvatski glazbeni zavod u Zagrebu, te Gini Katić koja je završila Bečki konzervatorij nakon što je godinama imala poduku kod privatne učiteljice muzike Ljube Lajer Pajanović. Nažalost, niti jedna od pobrojanih nije ostvarila rezultate u profesionalnoj karijeri. (Paćuka, 2019)

NA KRAJU...

Tok muzičke edukacije žena austrougarskog Sarajeva, koji je vodio od dekorativnog muzičkog odgoja, pa do sticanja elementarne muzičke pismenosti pri općeobrazvnim institucijama, a potom i prvih privatnih profesionalnih muzičkih škola, nije bio u potpunosti „neprohodan" za sticanje umjetničkog znanja i umijeća. Razloge za otežan put muzičke edukacije moguće je potražiti u društveno-političkim stegama koje su uvjetovale specifičnu kulturnu i umjetničku klimu, koja se tek nakon 1878. počela značajnije otvarati ka zapadnoevropskim tokovima. Postupno infiltiranje kulturne klime sa Zapada, te prihvaćanje polažaja žene u društvu u skladu sa normama 19. i početka 20. stoljeća, direktno su utjecali i na položaj muzike i muzičke edukacije u životnom prostoru žena – mahom orijentiranom ka zatvorenom privatnom krugu porodice i doma. Naime, očekivani nivoi muzičke edukacije bili su fokusirani na elementarni nivo znanja te muzičko opismenjivanje i sticanje opće muzičke kulture – odnosno elemente neophodne za osposobljavanje žena za njihovu najvažniju ulogu, ulogu supruge i majke. Ipak, sazrijevanje muzičkog života, kao i postepena emancipacija žena doveli su i do učestalijeg upisa djevojaka u prve privatne muzičke škole, dok je stečeno znanje trebalo biti dostatno za eventualni prijem na muzičke institucije visokoobrazovnog niova. I premda su slučajevi poput onoga Bahrije Nuri Hadžić prije predstavljali ekscesnu pojavu, nego li ustaljeni obrazac, oni su bili pokazatelj postepenog kreiranja klime pogodne za njegovanje visokoprofilirane muzičke edukacije, ali i laganog otvaranja bosanskohercegovačke sredine ka ideji profesionalnog djelovanja žena u oblasti umjetnosti i muzike.

LITERATURA

a) Arhivska građa

OZNAKA ABiH – Arhiv Bosne i Hercegovine

Arhiv Bosne i Hercegovine, ZVS, 1905, šf. 135–161.

Arhiv Bosne i Hercegovine, ZVS, 1908, šf. 221–77.

Arhiv Bosne i Hercegovine, ZVS, 1917, šf. 89 25/5.

OZNAKA HAS – Historijski arhiv Sarajevo

Historijski arhiv Sarajevo, Porodični i lični fondovi, O-FM-18, kutija I.

Muzej Sarajeva, Despića kuća.

b) Novinski izvori

SL, 1885: Dobrotvorni koncert. *Sarajevski list, 8*(2), 2, 1885.

ŠV, 1902: Učiteljske škole. *Školski vjesnik – Službeni dodatak školskog vjesnika, 9* (januar – juni), 83–85, 1902.

STa, 1910: Der Konzert Abend Vilma Paripović. *Sarajevoer Tagblatt, 3*(54), 3, 1910.

STb, 1910: Das Maskenfest der 'La Lira'. *Sarajevoer Tagblatt, 3*(36), 3, 1910.

c) Knjige i članci

Belović Bernadzikowska, J. (2018). *Žena u vremenu*. Sarajevo: SPKD „Prosvjeta".

Đurđević, M. (1910). *Memoari sa Balkana*. Sarajevo: Naklada samog pisca.

Elis, S. (1839). *Women in England: Their Social Duties, and Domestic Habits*. Pentoville.

Ferović, S. (1991). *Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: IDP Udžbenici, priručnici i didaktička sredstva.

Hadžić, F. (2014). Bahrija Nuri Hadžić: prva lulu i neprevaziđena Saloma. U: J. Talam i T. Karača Beljak (Ur.), *Zbornik radova proslava 110 godina rođenja prve bosanskohercegovačke etnokoreologinje Jelene Dopuđe* (str. 100–117). Sarajevo: Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Muzikološko društvo FBiH, ICTM Nacionalni komitet Bosne i Hercegovine.

Hadžić, F. (2018). *Muzičke institucije u Sarajevu (1918–1941): Oblasna muzička škola i Sarajevska filharmonija*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

Irby, J. (2018). *Adelina Paulina Irby. Bosnian Heroine. Noble Humanitarian. Protestant Believer*. Dostupno na https://www.scribd.com/document/47249400/Adeline-Paulina-Irby. Pristupljeno: 24. 12. 2020.

Kokanović Marković, M. (2014). *Društvena uloga salonske muzike u životu i sistemu vrednosti srpskog građanstva u 19. veku*. Beograd: Muzikološki institut Srpske akademije nauka i umetnosti.

Novak, B. (2019). Moje tetke nuri Hadžić u epu. Vrata nepovrata. *Bošnjak, 11*(56), 18–21.

Lešić, J. (1973). *Pozorišni život Sarajeva (1878. – 1918.)*. Sarajevo: Svjetlost.

M. B. (1905). Narodne osnovne škole sa nastavnicima u Bosni i Hercegovini u godini 1905. *Učiteljska zora 1* (februar), 41–42.

Paćuka, L. (2014a). Ženski identitet kao primarni subjekt konstituiranja muzičkog života austrougarskog Sarajeva. U: J. Talam i T. Karača Beljak (Ur.), *Zbornik radova proslava 110 godina rođenja prve bosanskohercegovačke etnokoreologinje Jelene Dopuđe* (str. 78–89). Sarajevo: Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Muzikološko društvo FBiH, ICTM Nacionalni komitet Bosne i Hercegovine.

Paćuka, L. (2014b). *Muzički život u Sarajevu u periodu Austro-Ugarske uprave (1878–1918)* (neobjavljena doktorska disertacija). Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina.

Paćuka, L. (2019). *Ženski identiteti u muzičkom životu austrougarskog Sarajeva*. Sarajevo: Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Institut za muzikologiju.

Papić, M. (1972). *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske okupacije (1878–1918)*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Pejanović, Đ. (1953). *Srednje i stručne škole u Bosni i Hercegovini od početka do 1941. godine*. Sarajevo: Svjetlost.

Rogers, R. (2005). Learning to be Good Girls and Women. Education, training and schools. U: D. Simonton (Ur.) *The Routledge History of Women in Europe since 1700* (str. 93–134). London, New York: Routledge.

Šljivo, G. (1977). *Omer-paša Latas u Bosni i Hercegovini 1850–1852*. Sarajevo: Svjetlost.

Tomašević, D. (2016). Priče o bosanskim ženama: Miss Irby, sirotinjska majka. *Stav. Sedmični časopis za politiku, društvo i kulturu*. Dostupno na http://stav.ba/price-o-bosanskim-zenama-miss-irby-sirotinjska-majka/. Pristupljeno: 20. 12. 2020.

Zaplata, R. (1933a). U Omer-pašinom haremu u Sarajevu. *Jugoslavenski list, 16*(39), 3.

Zaplata, R. (1933b). Omerpašin brak sa Anom Simonis. *Jugoslavenski list, 16*(45), 3.

Zdero, J. (2006). Kašiković Stoja. U: F. de Haan, K. Daskalova i A. Loutfi (Ur.), *A Biographical Dictionary of Women's Movement and Feminism. Central, Eastern and South-Eastern Europe, 19th and 20th Century* (str. 241). Budimpešta i New York: CEU Press.

From Decorative Music Training to Professional Music Education: Roads of Music Education of Women in Austro-Hungarian Sarajevo

Summary

Roads of music education of women in Austro-Hungarian Sarajevo and their significance for the development of musical life are typically marginalized in academic and research contexts. However, historical sources in the form of archival documents and periodicals reveal a diverse world of music education which ranged from decorative music training focused on the private sphere of family life, through elementary music education within general education institutions, to the first forms of professional music education acquired within the first private music schools, typically headed by women. Besides efforts to present the forms of music education available in Sarajevo at the turn of the century, the paper will focus on the main female protagonists of music education, on students and their socio-sociological position in Bosnian and Herzegovinian society, and on female music pedagogues and their role in the transfer of musical knowledge, and thus on their direct influence on the development of musical life of the time. The reconstruction of the defined research parameters will make use of the documents stored in the Archives of Bosnia and Herzegovina, the Sarajevo Historical Archives, and all the available periodicals stored at the National Museum of Bosnia and Herzegovina and the National and University Library.

Keywords: Austria-Hungary, music education, music training, Sarajevo, women

red. prof. dr. sc. **Darja Koter**
Akademija za glazbu Sveučilišta u Ljubljani
Slovenija

RAZVOJ I ULOGA MUZIKOLOŠKIH PREDMETA U POVIJESTI AKADEMIJE ZA GLAZBU SVEUČILIŠTA U LJUBLJANI

Pregledni rad
UDK 001.32:78](497.4Ljubljana)(091)

Nacrtak

Akademija za glazbu Sveučilišta u Ljubljani, osnovana 1939. godine, izrasla je na temeljima Konzervatorija Glazbene matice koji je djelovao između 1919. i 1939. godine. Nastavni plan i program Konzervatorija bio je oblikovan po uzoru na tadašnje bečke i praške škole u kojima se školovala većina profesora. Ovaj rad tematizira razvoj i ulogu muzikoloških predmeta u nastavnim programima tijekom vremena: od Konzervatorija i Akademije za glazbu pa do današnjih dana. Proučavaju se uloge Josipa Mantuanija, Vilka Ukmara, Dragotina Cvetka i Primoža Kureta koji su uveli muzikološke sadržaje u visokoškolsku nastavu, a propituje se i uloga muzikoloških predmeta u nastavnome planu nakon bolonjskoga procesa.

Ključne riječi: Akademija za glazbu Sveučilišta u Ljubljani, muzikološki predmeti, povijest obrazovanja

UVOD

Muzikološki su predmeti, koji su u središtu razmatranja ovoga rada, prvi put u visokoškolsku nastavu uvedeni na Konzervatoriju Glazbene matice, instituciji osnovanoj 1919. godine.[1] Namjera nam je bila istražiti u kolikoj je mjeri i s kojim nastavnim predmetima na Konzervatoriju bilo zastupljeno područje povijesne i sistematske muzikologije. Osvrćemo se nadalje na predmetno područje povijesti glazbe i sadržaj nastavnoga programa, na učitelje i njihove kompetencije te propitujemo jesu li utemeljitelji muzikoloških predmeta utjecali na ulogu i važnost toga predmetnog područja na ljubljanskoj Glazbenoj akademiji u razdoblju od njezina osnutka 1939. pa do 1945. godine. Središnji je dio rada posvećen razvoju i ulozi muzikoloških predmeta na Akademiji za glazbu nakon Drugoga svjetskog rata, pojedinačnim profesorima i njihovim profesionalnim orijentacijama, kao i pitanju koliko je povijesna i sistematska muzikologija zastupljena u obrazovanju od bolonjskoga procesa do danas.

Akademija za glazbu Sveučilišta u Ljubljani (*Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani*) izrasla je na temeljima Konzervatorija Glazbene matice (*Konservatorij Glasbene matice*) koji je djelovao između 1919. i 1939. godine. Na Konzervatoriju su se školovali instrumentalisti, pjevači, skladatelji, kazališni glumci i glazbeni pedagozi, a obuhvaćao je osnovnu, srednju i višu razinu obrazovanja. Nastavni je program bio pripremljen po uzoru na tadašnje bečke i praške škole u kojima se školovala većina profesora te se mogao uspoređivati s onime na drugim renomiranim europskim glazbenim institucijama. Nakon osnivanja Konzervatorija porasla je kvaliteta glazbeno-pedagoških i umjetničkih profila svih vrsta, kao i ansambala i orkestara u kojima su dotad, zbog nedostatka domaćih školovanih glazbenika na slovenskome prostoru, u velikoj mjeri svirali češki i njemački instrumentalisti. Konzervatorij Glazbene matice u početku je nosio ime Jugoslavenski konzervatorij za glazbu i glumu (*Jugoslovanski konservatorij za glasbo in igralsko umetnost*) te je prvih godina djelovao u okviru Glazbene matice. Udruga se dugoročno nije mogla sama financirati pa je tijekom cijeloga postojanja nastojala dobiti državnu potporu. To je realizirano 1926. godine kad je Konzervatorij Glazbene matice nacionaliziran i preimenovan u Državni konzervatorij, čime je osigurano financiranje studija te obogaćivanje i osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, a ujedno je u stalni radni odnos primljen potreban nastavni kadar. Podučavalo se na trima razinama: nižoj, srednjoj i visokoškolskoj. Visokoškolska je razina, doduše, u usporedbi s europskim standardima, zapravo odgovarala višoj razini, što je značilo da je za dobivanje diplome visoke razine bilo potrebno nastaviti obrazovanje na majstorskim

1 Rad je dio projekta P6-0376 koji je iz državnoga proračuna sufinancirala *Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije*.

školama i glazbenim akademijama drugdje u Europi, pa su tako slovenski glazbenici najčešće nastavljali studij u Pragu i Beču, a pojedinci i u Parizu, Švicarskoj, Njemačkoj i Zagrebu. Predsjednik Glazbene matice dr. Vladimir Ravnihar nadležnim je tijelima u Beogradu još 1929. godine predlagao donošenje zakona o umjetničkim školama koji bi omogućio prerastanje Konzervatorija u umjetničku akademiju, no taj prijedlog nije bio prihvaćen (Cigoj Krstulović, 2015; Koter, 2019; Pintarič, 2020).

Iako ljubljanski Konzervatorij nije imao visokoškolsku razinu nastave, omogućavao je edukaciju budućih učitelja i nastavnika u općemu i glazbenom školstvu te osposobljavao kadrove za bavljenje glazbenim izvodilaštvom, što je bilo izuzetno važno za slovenski prostor. Iz pregleda je nastavnih programa različitih smjerova i razina obrazovanja razvidno da su individualna nastava, kao i nastava teorijskih predmeta, bile vrlo dobro koncipirane.

Temeljni glazbeno-teorijski predmeti poput Glazbene teorije, Harmonije, Kontrapunkta, Kompozicije i Povijesti glazbe u nižoj su se glazbenoj školi Glazbene matice podučavali već početkom 20. stoljeća, a osnivanjem Konzervatorija sadržajno su prošireni i produbljeni. Na srednjoj su razini obrazovanja do druge polovice 20. godina prošloga stoljeća definirani sljedeći tzv. obvezni predmeti: Opća glazbena teorija, Harmonija, Kontrapunkt, Instrumentacija, Nauk o glazbenim oblicima, Nauk o instrumentima, Glazbena estetika, Povijest glazbe, Povijest jugoslavenske glazbe i drugi. Poučavali su ih učitelji različitih profesionalnih usmjerenja. Primjerice, skladatelj Lucijan Marija Škerjanc poučavao je Harmoniju, Kontrapunkt, Instrumentaciju i Nauk o instrumentima, a skladatelj Slavko Osterc uz Harmoniju i Kontrapunkt još i Nauk o glazbenim oblicima, Modernu klavirsku literaturu i Suvremenu glazbu (DKLJ, 1930). Povijest glazbe bila je zastupljena u dvama nastavnim predmetima: u predmetu o općoj svjetskoj povijesti te u predmetu o poznavanju razvoja slovenske glazbene kulture i glazbene kulture drugih jugoslavenskih naroda. Nažalost, nastavni planovi i programi iz toga vremena, koji bi nam pružili uvid u detalje sadržaja nastavnih predmeta, nisu dostupni. Izvođenje nastave povijesti glazbe povjereno je Josipu Mantuaniju koji je u to vrijeme bio najbolji mogući odabir, što pokazuje da je kadroviranje koje je provodilo rukovodstvo Konzervatorija bilo promišljeno i odgovorno.

JOSIP MANTUANI, UTEMELJITELJ POUČAVANJA MUZIKOLOŠKIH PREDMETA

Povjesničara umjetnosti i muzikologa Josipa Mantuanija (1860. – 1933.), diplomanta bečkoga sveučilišta i bliskoga suradnika muzikologa Guida Adlera, smatra se utemeljiteljem slovenske muzikologije. Od 1909. godine bio je ravnatelj ljubljanskoga Narodnog muzeja (*Deželni muzej*), a nakon Prvoga svjetskog rata na Sveučilištu u Ljubljani predavao je poglavlja iz starije povijesti umjetnosti i arheologije te se zalagao za uvođenje studija muzikologije na novoosnovanome Filozofskom fakultetu (*Filozofska fakulteta*). Iako je jasno zagovarao etabliranje povijesti glazbe kao sveučilišne discipline, nije uspio u svojemu naumu (Cigoj Krstulović, 2015).

Mantuani je rođen u nacionalno miješanoj obitelji. Njegov djed Anton, zanimanjem stolar, potjecao je iz Padove, ali je većinu života proveo u Dalmaciji te nakon toga u Draganiću, selu sjeverno od Karlovca. Sin Josip Mantuani, zanimanjem krojač, iz rodnoga se kraja preselio u Ljubljanu i oženio Slovenku iz Vača na Dolenjskem. Rodio im se sin Josip mlađi kojemu su roditelji namijenili zanimanje sedlara. Tijekom naukovanja učio je latinski te se pripremao za prijemni ispit za gimnaziju u koju se upisao sa sedamnaest godina te ju je uspješno završio. Studirao je pravo u Beču, zatim i filozofiju, a zanimale su ga i arheologija, povijest umjetnosti, etnologija i glazba. Glazbu je studirao kod Antona Brucknera i Josefa Böhma, velikoga poznavatelja crkvene glazbe. Zasebno se obrazovao i kod Guida Adlera, što je bilo presudno za njegovo muzikološko djelovanje. Doktorirao je na području povijesti umjetnosti i arheologije, ali se s jednakom pažnjom posvećivao i glazbeno-povijesnim temama. Na glazbenome je području bio pionir u proučavanju opusa Jacobusa Gallusa. Povodom 300. obljetnice Gallusove smrti Mantuani je u Beču prvi popisao njegova djela te analizirao njegov opus postavivši ga u širi povijesni kontekst. Objavio je i monumentalnu monografiju o povijesti glazbe u Beču (*Geschichte der Musik in Wien*, 1904.) koja je do danas ostala temeljna publikacija te vrste. Njegovo je muzikološko djelovanje bilo ponajviše zapaženo u znanstvenim krugovima. Godine 1891. postao je redovni član carsko-kraljevskoga Zavoda za proučavanje austrijske glazbe, nakon čega je bio pozvan u bečku dvorsku (kasnije nacionalnu) knjižnicu gdje je ustanovio način uređivanja rukopisa i tiska glazbenih zbirki te je bio promoviran u voditelja knjižnice. Istovremeno se bavio istraživanjem i objavljivanjem mnogobrojnih znanstvenih rasprava – bilo samostalnih, bilo u poznatim publikacijama. Bio je angažiran i na području glazbene pedagogije. Predavao je na različitim licejima, pedagoškoj akademiji i na bečkome sveučilištu, većinom povijest glazbe, glazbenu literaturu i estetiku. Za izuzetne pedagoške zasluge car Franjo Josip I. dodijelio mu je počasnu titulu profesora te je primio i počasno pismo zahvale za uspješno

vođenje glazbene zbirke dvorske knjižnice. U Ljubljani se kao ravnatelj Narodnoga muzeja dokazao kao izvrstan stručnjak i inovativan rukovoditelj. Ustanovu je svestrano preoblikovao po uzoru na velike bečke muzeje (Premrl, 1933; Kuret, 1994). Budući da je bio angažiran u gotovo svim bitnim kulturnim institucijama te je pomagao u njihovu napredovanju u skladu s najboljim stručnim uzorima, njegov je povratak u Ljubljanu bio izuzetno važan za slovenski prostor. Između ostaloga, bio je član Glazbene matice, kraće vrijeme i njezin ravnatelj, a između 1920. i 1933. godine honorarni učitelj povijesti glazbe na Konzervatoriju.

U počecima rada te ustanove poučavao je poglavlja iz svjetske povijesti, a kasnije iz slovenske, odnosno jugoslavenske povijesti. Budući da su gotovo sve dotadašnje rasprave o povijesti glazbe na području današnje Slovenije bile na znanstvenopopularnoj razini, opravdano ga smatramo pionirom slovenske muzikologije. Mantuani je prvi proučavao rad Jurija Slatkonje, utemeljitelja slavne carske kapele na dvoru cara Maksimilijana, a bavio se, između ostaloga, i temama povezanima s gregorijanskim koralom, Palestrinom, Beethovenom, Smetanom te slovenskim skladateljima koji su djelovali od 16. do 20. stoljeća, razvojem slovenske duhovne glazbe i opere itd. Rezultate svojih istraživanja objavljivao je u domaćim i inozemnim časopisima, na ljubljanskome radiju (osnovanome 1928. godine), a sudjelovao je i na izložbi o slovenskoj glazbi povodom 60. godišnjice osnutka Glazbene matice u Ljubljani (Sivec, 1994), najvećoj izložbi takve vrste do današnjih dana. Prvi je o svjetskoj glazbi raspravljao i objavljivao na slovenskome jeziku. Iako u mnogome parcijalno, od izuzetne je važnosti i njegovo proučavanje glazbe drugih jugoslavenskih naroda. Rezultate tih svojih istraživanja, u kojima je povijest glazbe jugoslavenskih naroda prvi put zastupljena u relevantnoj muzikološkoj literaturi, objavio je u Adlerovoj knjizi *Handbuch der Musikgeschichte* (Berlin, 1930.). Njegovo proučavanje povijesti glazbe na području tadašnje Jugoslavije bilo je pionirsko, kao i prenošenje spoznaja u pedagošku praksu.

U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici (*Narodna i sveučilišna knjižnica*) u Ljubljani sačuvana su pažljivo oblikovana Mantuanijeva rukopisna predavanja o slovenskoj, hrvatskoj, srpskoj i bugarskoj glazbi. Oblik zapisa premašuje razinu priprema za predavanja, što ukazuje na to da je autor planirao njihovo objavljivanje. Na osnovi njegove rukopisne ostavštine može se zaključiti da je Mantuani pripremao za tiskanje cjelovitu povijest slovenske glazbe i glazbe jugoslavenskih naroda, no taj ambiciozni plan nije uspio dovršiti, kao ni objaviti to djelo (Sivec, 1994).

Djelovanjem Josipa Mantuanija na području današnje Slovenije započela je povijest sustavnoga podučavanja svjetske, jugoslavenske i slovenske glazbe na visokoj razini i sukladno s aktualnim znanstvenim spoznajama. Mantuani se u svojemu radu sa studentima susretao s mnogim zaprekama, između ostaloga i zbog toga što oni nisu bili pretjerano zainteresirani za povijest glabe i često nisu razumjeli njezinu važnost pa

je ponekad imao osjećaj da je za polaznike Konzervatorija „povijest glazbe (...) obično strašilo" (Faganel, 1994, str. 170). No to ga nije omelo u obavljanju vlastite misije na odgovornoj i visoko profesionalnoj razini. Analitičan pregled njegovih predavanja svjetske povijesti ukazuje na podjelu na tri razdoblja: razdoblje prije Krista, razdoblje od 1. stoljeća do 1850. godine te vrijeme „modernoga doba". Predavanja su temeljena na razvoju glazbenih oblika, a ne na stilskim razdobljima, čemu je dodao spoznaje o pojedinačnim skladateljima te osvrt na njihova djela. Poseban je naglasak bio na dubinskoj analizi glazbeno-teorijskoga sadržaja. Njegova predavanja o svjetskoj povijesti glazbe bila su bitno obilježena sadržajima o glazbenim postignućima slavenskih i jugoslavenskih naroda, sve do u ono vrijeme najsuvremenijih tema, što dokazuje živost Mantuanijeva djelovanja i poznavanje suvremenih glazbenih tekovina. Iznenađujuće je i njegovo poznavanje najranijih skladatelja slovenskoga podrijetla koji su djelovali između 16. i 18. stoljeća. Predavanja je zaokružio komentarima o aktualnim glazbenim događajima i preciznim navođenjem literature, pokazujući svoje široko znanje i potičući studente na bavljenje tim temama (Faganel, 1994). Mantuanijevi temelji predmetnoga područja i predavanja nakon njegove smrti bili su podijeljeni na dva odvojena predmeta: Povijest glazbe (svjetska povijest) i Povijest jugoslavenske glazbe, te su u tome obliku preneseni na Glazbenu akademiju i kasnije na poslijeratnu Akademiju za glazbu, kako je ostalo sve do osamostaljenja Slovenije 1991. godine.

MUZIKOLOG VILKO UKMAR I NJEGOV FILOZOFSKI POGLED NA GLAZBENU PROŠLOST

Nakon Mantuanijeve smrti predmet Povijest glazbe privremeno je preuzeo skladatelj Slavko Osterc (1895. – 1941.) koji je inače na Konzervatoriju podučavao glazbeno-teorijske predmete te Nauk o glazbenim oblicima i Estetiku (DKLJ, 1934). O načinu i sadržaju njegova podučavanja povijesti glazbe svjedoči otipkani zapis predavanja naslovljen *Glasbena zgodovina* (1933.). Pisanje skripata gotovo istovremeno s predavanjima pokazuje da je njegov interes za povijest glazbe bio permanentan i neovisan o predmetnome području podučavanja. Osterc je predavao i Nauk o glazbenim oblicima te je napisao skripta i za to područje. Kako utvrđuje Matjaž Barbo, oba su skripta primjer prvih sistematičnih i sveobuhvatnih udžbenika na slovenskome jeziku (Barbo, 2018). U školskoj godini 1934./1935. Glazbena je matica, zbog preopterećenosti Osterca, za suradnika pozvala Vilka Ukmara (1905. – 1991.), diplomanta ljubljanskoga Pravnog fakulteta (*Pravna fakulteta*) i Državnoga konzervatorija. Ukmar je, uz studij prava, također bio izvanredni student Konzervatorija (1924. – 1930.), a tijekom studija

profilirao se kao skladatelj. Nakon studija prava odlučio se za bavljenje glazbom te je 1931. i 1932. godine uz pomoć sredstava Glazbene matice i Dravske banovine studirao kompoziciju na Novome bečkom konzervatoriju. Nakon toga dvije je godine pohađao Državnu muzičku akademiju u Zagrebu. Nemamo podatke o tome je li diplomirao, no svakako je položio ispite iz povijesti glazbe kod profesora Stanislava Stražickoga (1883. – 1945.), diplomanta muzikologije Sveučilišta u Leipzigu (*Universität Leipzig*), čime je stekao kvalifikacije za predavanje muzikoloških predmeta. Time je završeno Ukmarovo formalno obrazovanje. Tijekom ljeta 1934. godine vodstvu ljubljanske Glazbene matice poslao je molbu za zaposlenje te je već najesen iste godine postao honorarni predavač Povijesti glazbe i Estetike, čime je zastupljenost muzikoloških predmeta na instituciji povećana, odnosno dobila je na važnosti.

Za razliku od Mantuanija, Vilko Ukmar nije se posvetio istraživačkomu radu, već je djelovao kao skladatelj, učitelj i kritičar, a bio je cijenjen kao vrstan pedagog. Poštivao je svojega nekadašnjeg učitelja i prethodnika, no Ukmarova su predavanja bila odraz drugačije perspektive. Kao predstavnik mlađe generacije slijedio je suvremen pogled na umjetnost koji je u prvi plan postavljao naučavanje o stilu, a koje je utemeljio Guido Adler radom *Der Stil in der Musik* (1911.). Ukmar je bio filozof i estet čiji je svjetonazor bio usklađen s mišljenjima utjecajnih intelektualaca poput Stanka Vurnika i Izidora Cankara[2] pa se, za razliku od Mantuanija, manje bavio povijesnim činjenicama: u prvi je plan postavljao pitanja o stilovima umjetnosti i filozofskim pogledima na glazbu.

Godine 1937. na temelju svojih predavanja napisao je skripta naslovljena *Pogled na zgodovinski razvoj glasbene umetnosti* koja su objavljena u dvama svescima. U prvome je svesku obrađivao poglavlja iz svjetske povijesti glazbe, od prapovijesti do venecijanske i rimske škole, te slovenske i hrvatske glazbe do 16. stoljeća. Drugi svezak obuhvaća poglavlja koja autor uvrštava u treće stilsko razdoblje (*Kasna renesansa i barok*, *Rokoko i klasika*, *Romantika i naturalizam* te *Nacionalne škole*) i zaključuje poglavljem *Moderna glazba*, u koje uključuje opći opis i suvremenu glazbu u tadašnjoj Jugoslaviji. U skriptama naglašava poveznice između umjetnosti i svjetonazora, odnosno filozofije i širih značajki pojedinih razdoblja, te suovisnost glazbe i društvenoga, političkoga i umjetničkog razvoja. O predavanjima iz predmeta Estetika za to razdoblje nema pouzdanih podataka,

2 Ukmar je bio bliski prijatelj tada utjecajnoga mislioca Stanka Vurnika (1898. – 1932.), povjesničara umjetnosti bečke škole, kojoj je pripadao i Izidor Cankar, utemeljitelj sustava znanosti o stilu u slovenskim krugovima (*Uvod v likovno umetnost*, 1927.). Cankarove, odnosno Vurnikove ideje utjecale su na sve humanističke znanosti i na komparativnu kulturnu povijest. Vurnik, između ostaloga dobar poznavatelj muzikološke tematike i zagovornik najsuvremenijih umjetničkih tijekova, oblikovao je vlastiti pojam stila i njegova razvoja te svoje misli objavio u više rasprava (*Uvod v glasbo*, 1929. i *Stil v zgodovini glasbe*, 1931.). Razumijevanje stilskoga razvoja likovnih artefakata povezivao je s napretkom duha i s literarnim, glazbenim, filozofskim, religijskim, društvenim, gospodarskim i drugim utjecajima te tražio umjetnički sadržaj djela. Na sličan je način razmišljao i Vilko Ukmar, filozof i estet, koji je bio sklon duhovnim objašnjenjima svijeta i postojanja te antropozofiji Rudolfa Steinera.

ali predmnijevamo da su se održavala sukladno njegovim umjetničkim stavovima. Svoja razmišljanja i predavanja o stilu i estetici u glazbenim razdobljima bilježio je i razvijao cijeli život, a objavljena su tek postumno (*Poglavja iz glasbene estetike*, 2007). Slijedio je Cankarovu, Vurnikovu i ostale definicije stila te pitanja o estetici proširivao vlastitim spoznajama. Bio je svjestan da estetika glazbe kao filozofski utemeljena muzikološka disciplina u tridesetim godinama 20. stoljeća na području današnje Slovenije još nije bila predmetom opširnijih znanstvenih istraživanja te je upravo na tome području imao jasne ciljeve. Naglašavao je povijest glazbe i estetiku znanosti u kojima se neprestano otvaraju nova pitanja, posebice jer na slovenskome prostoru još nemaju prave tradicije. Također je ukazao na najupečatljivije nedostatke koje je trebalo ispraviti, kao što su objavljivanje svjetske povijesti glazbe na slovenskome jeziku te intenzivno proučavanje slovenske glazbe i glazbene prošlosti sa stajališta analitičke procjene (Humer, 1994). Mnogo je postavljenih ciljeva ostvario sam ili sa suradnicima, a posebno je svojim pogledima utjecao na mlađe naraštaje.

Napori rukovoditelja Glazbene matice, Konzervatorija, Društva za osnivanje Glazbene akademije (*Društvo za ustanovitev Glasbene akademije*) i nekih slovenskih političara konačno su 1939. godine urodili plodom pa se ta godina smatra izuzetno važnom za slovensko glazbeno školstvo. U kolovozu iste godine državnim je dekretom osnovana Glazbena akademija (*Glasbena akademija*) sa statusom fakulteta. Ta je odluka utjecala na promjene u organizaciji cijele vertikale glazbenoga školstva. Niža glazbena škola ostala je dio Glazbene matice, a srednja razina tada ukinutoga Državnoga konzervatorija postala je pak samostalna jedinica Glazbene akademije (i tako je ostalo do 1953. godine). Najveći dio nastavnoga osoblja djelovao je na srednjoj i visokoj razini, a stalno zaposlenih učitelja bilo je malo te su dugi niz godina većinu predmeta predavali vanjski suradnici.

MUZIKOLOŠKI PREDMETI NA AKADEMIJI ZA GLAZBU OD 1945. DO 1975. GODINE

Vilko Ukmar je između 1939. i 1945. godine bio honorarni predavač na Glazbenoj akademiji i istovremeno ravnatelj Opere Slovenskoga narodnoga kazališta (*Slovensko narodno gledališče*) u Ljubljani. Budući da je bio obilježen kao „kršćanski socijalist", nakon Drugoga svjetskog rata postao je neprikladan novoj vlasti i nepoželjan na mjestu ravnatelja ljubljanske opere. Neko je vrijeme bio zaposlen u knjižnici Glazbene akademije, što je za njega bila velika degradacija.

Predmete Povijest glazbe i Estetika preuzeo je Dragotin Cvetko (1911. – 1993.) koji je na ljubljanskome Filozofskom fakultetu studirao pedagogiju i psihologiju (diplomirao

je 1936. godine), a istovremeno je studirao i kompoziciju na Državnome konzervatoriju (studij je završio 1937. godine). Nakon toga usavršavao se u Pragu na Institutu za glazbeni odgoj i na majstorskoj školi Državnoga konzervatorija te je pohađao predavanja iz muzikologije na Filozofskome fakultetu (*Filozofická fakulta*) Karlova sveučilišta (*Univezita Karlova*). Pritom se posvetio skladateljskomu radu i doktorskomu studiju na ljubljanskome Filozofskom fakultetu, gdje je 1938. godine doktorirao na području pedagogije, odnosno problematici poučavanja glazbe. Godine 1939. postao je honorarni suradnik Državnoga konzervatorija i nakon toga Glazbene akademije, gdje je predavao glazbeno-teoretske i pedagoške predmete te vodio hospitacije. Tijekom Drugoga svjetskog rata bio je aktivan u partizanskome pokretu te je zbog toga bio politički podobniji za rad na Akademiji od Vilka Ukmara. Već je najesen iste godine postao izvanredni profesor za Glazbenu pedagogiju, Glazbenu metodiku i Glazbenu psihologiju. Zbog njegovih mu je političkih poznanstava bilo omogućeno sudjelovanje u reorganizaciji Akademije, slijedom čega je uz umjetničke odsjeke bio osnovan i Odsjek za povijest glazbe. Obuhvaćao je tri sadržajna područja: glazbenu povijest, glazbenu pedagogiju i glazbeno narodopisje. Studij je, između ostaloga, poticao znanstveni rad na glazbeno-povijesnim temama te se tako postupno razvio u muzikološki odsjek, a za sva je područja bilo planirano i osnivanje znanstvenih instituta. Uz rad na istraživanju slovenskih i slavenskih glazbenih tema, Cvetko je u velikoj mjeri zaslužan i za osnivanje Odsjeka za muzikologiju i Muzikološkoga instituta (Bogunović Hočevar, 2011; Koter, 2020b).

Unatoč političkoj nepodobnosti u akademskoj je godini 1946./1947. Vilko Ukmar ponovno postao honorarni suradnik na predmetima Povijest glazbe i Estetika, a u proljeće 1948. godine dodijeljen mu je naslov docenta za povijest glazbe, što mu je omogućilo nastavak pedagoškoga rada na visokoj razini obrazovanja. Nakon ponovne reorganizacije programa 1951. godine i osnivanja tzv. znanstvenoga odsjeka Ukmar i Cvetko sadržajno su podijelili predmetno područje povijesti glazbe. Prvi je predavao svjetsku povijest, drugi slovensku i jugoslavensku glazbu, dok je predmet Estetika reformom studija 1949. godine bio ukinut. Iako je Znanstveni odsjek bio muzikološki profiliran, program je još uvijek obuhvaćao pedagoške predmete te tako obrazovao buduće učitelje glazbe, a predmet Povijest glazbe bio je obvezan na svim odsjecima Akademije. Ukmar je, u za njega teškim vremenima nakon rata, završio svoje dugogodišnje djelo i objavio prvu povijest glazbe na slovenskome jeziku s poglavljima iz slavenske te starije i suvremene slovenske glazbe (*Zgodovina glasbe*, 1948.). U nju je uvrstio i opća kulturna i društveno-politička obilježja pojedinih razdoblja i nacionalnih prostora te se posvetio glazbenomu stvaralaštvu i dubljemu razumijevanju umjetničkih djela. Dvama kraćim poglavljima doprinijeli su i Dragotin Cvetko (poglavlje *Sovjetska glasba*) i Radoslav Hrovatin, muzikolog i etnomuzikolog s doktoratom, inače profesor povijesti glazbe u ljubljanskoj Srednjoj glazbenoj školi (poglavlje *Pregled zgodovinskega*

razvoja slovenske glasbe). Navedeno je djelo desetljećima bilo važna građa za studente Akademije za glazbu i jedina monografska publikacija te vrste. Ukmar je objavljivao i sljedećih godina, ali cijelo vrijeme s teretom političke diskreditacije. Većinom je pisao kraće, konceptualno zasnovane radove koje je objavljivao u časopisima i revijama, ali se, prema kazivanju njegova sina Kristijana, zbog nelagode od mogućih političkih posljedica nikad nije mogao potpuno otvoreno izraziti (Ukmar, 2006).

Dragotin Cvetko se pak nakon Drugoga svjetskog rata, već od pedesetih godina 20. st. naovamo, uz podučavanje i napore za razvoj predmetnoga područja muzikologije, aktivno posvetio znanstvenomu radu o slovenskoj povijesti glazbe te se sve više uključivao u najvažnije glazbene međunarodne organizacije i udruge. Pročelništvo Znanstvenoga odsjeka omogućilo mu je širenje poznanstava te posljedično redovito sudjelovanje na međunarodnim kongresima, konferencijama i predavanjima na visokoškolskim glazbenim ustanovama gdje je održavao predavanja o slovenskoj i jugoslavenskoj glazbi, u čemu je bio pionir. Postupno su bila objavljivana njegova veća djela o pojedinim glazbenim razdobljima slovenske glazbe i skladateljima, a vrhunac je njegova znanstvenog rada troknjižje *Zgodovina glasbene umetnosti na Slovenskem* (1958. – 1960.).

U tim su godinama intenzivno tekle pripreme za osnivanje samostalnoga muzikološkog odsjeka. Zbog premale podrške vodstva Akademije za glazbu odsjek je osnovan 1960. godine na Filozofskome fakultetu, a s radom se započelo dvije godine kasnije. Prvi je pročelnik postao Dragotin Cvetko, u ono vrijeme već redoviti profesor, koji je razvoj područja vidio unutar humanistički orijentirane ustanove. Najesen 1962. godine zaposlio se na Filozofskome fakultetu, a na Akademiji za glazbu do 1965. godine radio je kao honorarni suradnik za Jugoslavensku glazbenu povijest i Metodiku nastave glazbe. Nekadašnji Odsjek za povijest glazbe obnovom studijskih programa 1961./1962. godine preimenovan je u Muzikološki te je 1965. godine potpuno ugašen. Do ukidanja je Odsjek vodio Vilko Ukmar (Cvetko, 1995; Koter, 2020b).

Na Akademiji za glazbu nametnula se pak potreba za otvaranjem samostalnoga studija glazbene pedagogije na kojemu će se obrazovati budući kadrovi za rad u školama. Osnivanje toga studija aktivno je poticao i planirao skladatelj, pijanist i pedagog Pavel Šivic. Studij je s radom započeo u akademskoj godini 1966./1967. U nastavnome su planu i programu toga studija Ukmarova predavanja, koja su obuhvaćala svjetsku, jugoslavensku i slovensku povijest glazbe te pregled glazbenih stilova s estetikom, zauzimala važno mjesto (Koter, 2020b). Bio je zagovornik uključivanja umjetnosti u gimnazijski nastavni plan i program, što je započelo u školskoj godini 1961./1962. kao dio predmeta Estetski odgoj, za koji je sa suautorima napisao i uredio udžbenik (*Uvod v umevanje glasbene umetnosti*, 1963.). Ukmar se zalagao za razvoj područja glazbene pedagogije unutar Akademije, ali na samoj Akademiji, nažalost, nije imao adekvatnih sugovornika. Tijekom godina sve se više posvećivao glazbenoj estetici, a

svoje je spoznaje do odlaska u mirovinu 1975. godine nastavio prenositi studentima umjetničkih programa, glazbene pedagogije i muzikologije na kojima je bio honorarni suradnik. Svoju je pedagošku misiju na području muzikoloških predmeta završio 1981. godine kao predavač na poslijediplomskome studiju glazbene pedagogije i mentor prve magistarske radnje koju je obranila Breda Oblak (Oblak, 2006). Prema njezinim je sjećanjima Ukmarov pedagoški stil bio prožet „(...) dubokim razumijevanjem sadržaja i procesa obrazovanja. (...) sadržaji su proizlazili iz povijesnoga razvoja glazbene umjetnosti i glazbenoga stila, procesi pak iz umjetnički razumijevane pedagogije, filozofije i samospoznaje s naglaskom na estetici, uvijek poduprtoj kantovskim pojmom ljepote i etike" (Oblak, 2006, str. 13).

RAZVOJ PREDMETNOGA PODRUČJA OD 1978. GODINE DO DANAS

Godine 1978. Ukmarov je nasljednik postao Primož Kuret (rođen 1935.), diplomant nekadašnjega Znanstvenog odsjeka Akademije za glazbu i Odsjeka za povijest umjetnosti Filozofskoga fakulteta te doktorand ljubljanske muzikologije. Kuret je iznimno poštovan stručnjak i dobitnik najvećih nacionalnih i međunarodnih priznanja, poput Herderove nagrade (2005.), a organizirao je mnogobrojne međunarodne simpozije kojima je poticao europske stručnjake na proučavanje slovenske glazbe (Škulj, 2015). Kuret se 1977. godine habilitirao za povijest svjetske glazbe i povijest glazbe jugoslavenskih naroda, a godinu kasnije dobio je stalno zaposlenje na Akademiji za glazbu te je postao pročelnikom Odsjeka za glazbenu pedagogiju. Kao predavač na svim se odsjecima zalagao za korištenje suvremene studijske literature te je objavio djelo *Zgodovina glasbe: skripta za študente Akademije za glasbo* (1978.). Preveo je mnogobrojne temeljne naslove kojima su popunjene praznine u studijskoj literaturi, objavio više monografija i članaka o slovenskoj glazbi te njezinim poveznicama sa širom europskom glazbenom kulturom. Kao profesor muzikoloških predmeta logično je sistematizirao razvoj svjetske i jugoslavenske glazbe po godinama studija, naglašavao je razvoj glazbenih stilova, bavio se glazbom 20. stoljeća i razvojem slovenske glazbe. Kao izvrstan uzor studentima poticao ih je na istraživanje slovenske glazbe i analizu glazbenih djela, što je vidljivo iz mnogobrojnih seminarskih i diplomskih radova. Zalagao se za razvoj cijele vertikale glazbenoga školstva, a unutar Akademije za položaj i razvoj muzikoloških predmeta. Između ostaloga, zaslužan je i za osnivanje poslijediplomskoga interdisciplinarnog studija glazbene pedagogije na kojemu je bio nositelj predmeta Glazbena estetika te mentor odabranih doktorskih disertacija koje su

uključivale glazbeno-pedagošku, pa i muzikološku problematiku (Škulj, 2015). Stoga je itekako opravdana tvrdnja muzikologa Ede Škulja da je, uz Mantuanija, kojega se smatra ocem slovenske muzikologije, te Dragotina Cvetka, kojega se drži ocem slovenskoga muzikološkog studija, Primož Kuret prvi slovenski muzikolog europskoga kova koji je spoznaje o slovenskoj glazbi i njezina postignuća uključivao u glazbenu povijest Europe.

Osamostaljenje je Slovenije, između ostaloga, nametnulo i potrebu za promjenama u nastavnim planovima i programima, prije svega na područjima nacionalnih znanosti. Tako je nekadašnji predmet Povijest glazbe jugoslavenskih naroda preoblikovan u Povijest slovenske glazbe, što je, naravno, značilo da su teme povezane s jugoslavenskim narodima bile potpuno isključene. Razdoblje devedesetih godina 20. st. obilježio je početak niza simpozija o slovenskim skladateljima koji dotad još nisu bili detaljnije istraživani. Godine 1994. Primož Kuret i Edo Škulj na Akademiji za glazbu započeli su s proučavanjem pojedinih skladatelja, smještajući ih u širi kulturni kontekst. Spoznaje su objavljivane kao monografske publikacije, a posljednjih godina kao tematski brojevi revije *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*. U tome kontekstu nastaje važna muzikološka literatura koju također koriste studenti Akademije za glazbu i studenti muzikologije. Primož Kuret zauzimao se i za osnivanje Instituta za slovensku glazbu u okviru kojega bi se odvijalo proučavanje manje istraženih muzikoloških područja (kao što su glazbene udruge, glazbeni instrumenti, glazbena ikonografija i dr.). Iako u tome nije uspio, te teme istražuju njegovi nasljednici, mlađi kolege. Prije odlaska u mirovinu (2005.) Kuert se pobrinuo za osnivanje Katedre za povijest glazbe koja je postala nositelj muzikoloških simpozija i koja skrbi o razvoju toga područja.

Na temelju Bolonjske deklaracije Akademija za glazbu dobila je 2008. godine akreditaciju za novi koncept studijskih programa (koji se sastoje od dvaju ciklusa u trajanju od 3, odnosno 2 godine), što je također utjecalo na muzikološke predmete i novi raspored sadržajnoga područja. Na prvoj su godini svih programa i smjerova studija danas uključeni obvezni predmet Povijest glazbe 1 (poglavlja iz svjetske glazbene povijesti od starih kultura do impresionizma) i Povijest glazbe 2 (povijest svjetske glazbe 20. i 21. stoljeća te poglavlja iz povijesti slovenske glazbe). Na trećoj godini prvoga bolonjskog ciklusa, odnosno razine obrađuju se odabrana poglavlja iz povijesti glazbe (za glazbene pedagoge kao obvezni, a za druge smjerove studija kao izborni predmet), gdje se isprepliću teme iz svjetske i slovenske glazbe, dok su u drugome ciklusu, odnosno razini odabrana poglavlja o izvođačima umjetničkih djela i povijesti glazbenih udruga (na prvoj godini magistarskoga studija), koja također uključuju samostalan istraživački rad. Za buduće diplomante glazbene pedagogije koji odaberu glazbeno-povijesne teme na drugoj je godini magistarskoga studija dostupan predmet Odabrana poglavlja iz slovenske povijesti glazbe kao priprema za magistarski rad. S bolonjskim je procesom uveden predmet Povijesni instrumenti koji uključuje učenje o instrumentima, njihovim

graditeljima i glazbenu ikonografiju te smisleno nadopunjava sadržaj muzikoloških predmeta.

Struktura muzikoloških predmeta na Akademiji za glazbu Sveučilišta u Ljubljani omogućuje široko poznavanje područja svjetske i slovenske glazbene prošlosti, uključujući stilska razdoblja u kontekstu kulturnih i društveno-političkih promjena. Temeljni je cilj tih predmeta interdisciplinarno povezivanje, poticanje analitičkoga promišljanja, otvaranje novih pitanja te samostalan istraživački rad koji nadopunjuje glazbeno-pedagošku, pa i umjetničku djelatnost. S razvojem muzikoloških predmeta, koji je u glazbenome školstvu na području Slovenije započeo prije nešto više od 100 godina i bio je uvelike ovisan o mogućnostima obrazovanja, u okviru Akademije za glazbu bolonjskim je procesom postignuta odgovarajuća razina koja studentima omogućuje svestrano obrazovanje unutar širokoga muzikološkog područja te predstavlja ishodište za znanstveno djelovanje.

LITERATURA

a) Arhivska građa

Oznaka DKLJ: Državni konservatorij v Ljubljani

Poročilo o šolskem letu 1929/30. (1930). Državni konservatorij v Ljubljani. Ljubljana: Glasbena matica.

Poročilo o šolskem delu 1933/34. (1934). Državni konservatorij v Ljubljani. Ljubljana: Glasbena matica.

b)Knjige i znanstveni članci

Barbo, M. (2018). *Slavko Osterc: klasik modernizma*. Veržej: Kulturno društvo „Slavko Osterc".

Barbo, M. (2019). *Slovenska muzikologija – kratek prelet po zgodovini*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Bogunović Hočevar, K. (2011). *Dragotin Cvetko – oče muzikologije na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Cigoj Krstulović, N. (2015). *Zgodovina, spomin, dediščina: ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Cvetko, D. (1995). *V prostoru in času: Spomini*. Ljubljana: Slovenska matica.

Faganel, T. (1994). Josip Mantuani – pedagog. U: E. Škulj (Ur.), *Mantuanijev zbornik* (str. 169–181). Ljubljana: Družina, Cerkveni glasbenik.

Humer, J. (1994). Vilko Ukmar in Glasbena matica. U: E. Škulj (Ur.), *Mantuanijev zbornik* (str. 127–130). Ljubljana: Družina, Cerkveni glasbenik.

Koter, D. (2020a). Proces ustanavljanja in prva leta delovanja Glasbene akademije v Ljubljani (1939–1945). U: J. Weiss (Ur.), *Konservatoriji: profesionalizacija in specializacija glasbenega dela* (*Studia musicological Labacensia* 4) (str. 331–352). Koper: Založba Univerze na Primorskem; Ljubljana: Festival.

Koter, D. (2020b). *Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani – 80 let (1939–2019)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.

Kuret, P. (1994). Mantuanijeva življenjska pot. U: E. Škulj (Ur.), *Mantuanijev zbornik* (str. 7–13). Ljubljana: Družina, Cerkveni glasbenik.

Oblak, B. (2006). Osebnost Vilka Ukmarja v ogledalu glasbene pedagogike. U: D. Koter (Ur.), *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani. Tematska publikacija Vilko Ukmar 1905–1991* (str. 9–21). Ljubljana: Akademija za glasbo.

Pintarič, L. (2020). Konservatorij v letih 1919–1939. U: L. Stefanija i S. Zorko (Ur.), *Med ljubeznijo in poklicem: sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana* (str. 43–158). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Premrl, S. (1933). Dvorni svetnik profesor dr. Josip Mantuani. *Cerkveni glasbenik*, 56/5–6, 72–75, 103–108.

Škulj, E. (Ur.). (2015). *Evropski muzikolog prof. dr. Primož Kuret – ob 80-letnici*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.

Ukmar, K. (2006). Življenjska pot Vilka Ukmarja. U: D. Koter (Ur.). *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani. Tematska publikacija Vilko Ukmar 1905–1991* (str. 3–8). Ljubljana: Akademija za glasbo.

Development and Role of Musicological Subjects in the History of the Academy of Music University of Ljubljana

Summary

The Academy of Music of the University of Ljubljana, founded in 1939, was established upon the foundations left by the Conservatory of Music, which operated between 1919 and 1939. It educated instrumentalists, singers, theatre actors and music pedagogues and encompassed lower, middle, and upper levels of education. Its curricula and plans were modelled on the then-current Vienna and Prague schools, where most of the professors were educated. Among the teachers invited was art historian and musicologist Josip Mantuani (1860–1933), who became famous in Vienna for his pedagogical and scientific work and became the founder of teaching musicological subjects in Slovenia. His lecture notes confirm excellent examples of pedagogical practice and scientific work. In 1934, Vilko Ukmar (1905–1991), also a respected and widely educated man, composer and musicologist, director of the Ljubljana National Theatre Opera and Ballet, as well as a critic and publicist of music history literature, took over the field of music history and aesthetics. After the closure of the conservatory, he lectured at the Academy of Music until his retirement in 1975. Together with Dragotin Cvetko, they designed and developed the so-called historical and folklore department, where a musicological chair was supposed to be formed over time, but this did not happen. Dragotin Cvetko founded the study of musicology in 1962 at the Faculty of Arts in Ljubljana, and Vilko Ukmar was actively involved in the development of the musical-pedagogical department at the Academy of Music, where the history of music was given an important position. His successor, musicologist Primož Kuret, a doctoral student of Ljubljana musicology, continued and developed the work of his venerable predecessors to such an extent that musical-historical subjects were given even more weight, both in the pedagogical and scientific research process of education. As part of the Bologna renovation, the field of musicology is diversified into several subject areas, which enable students the widest possible knowledge of such content as well as their useful value in pedagogical, artistic, and scientific research.

Keyword: Academy for Music in Ljubljana, history of education, musicological subjects

izv. prof. dr. sc. **Lada Duraković**
Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile
Hrvatska

PRILOG ISTRAŽIVANJU NASTAVE GLAZBE U PROŠLOSTI PULE: GLAZBENI ODGOJ U SREDNJIM ŠKOLAMA POD TALIJANSKOM UPRAVOM

Prethodno priopćenje
UDK 373.5:78.087.68](497.571Pula)"1920/1930"

Nacrtak

Provođenje nastave glazbe u osnovnim i srednjim školama u prošlosti Pule gotovo je u potpunosti neistražena tema. Između dvaju ratova obrazovna reforma *Gentile* donijela je niz smjernica i preporuka povezanih s uvođenjem dotad zanemarenoga glazbenog odgoja u srednje škole u cijeloj Italiji. U praksi je realizacija u velikoj mjeri ovisila o spremnosti nastavnoga osoblja za njezino provođenje, odnosno o postojanju specifičnih kompetencija kadrova u pojedinim obrazovnim institucijama. Ovaj rad, na temelju uvida u arhivsku građu (godišnjake i novinske članke), donosi rekonstrukciju glazbenih aktivnosti u pulskim srednjim školama između dvaju svjetskih ratova te osnovne, do danas dostupne biografske podatke o pojedinim nastavnicima.

Ključne riječi: fašizam, glazbeno obrazovanje, koncerti, Pula, srednje škole

UVOD

Jedan je od važnih ciljeva fašističke vlasti, pod kojom je u razdoblju između dvaju svjetskih ratova bila i Pula, bio odgoj mladeži. Odgoj koji će ne samo naučiti nove generacije pobjeđivanju formiranjem zdravoga duha i tijela i korištenjem oružja, već ih i podučiti da dominiraju i umjetnošću.[1]

Do tzv. reforme *Gentile*[2] iz 1923. godine glazbeni je odgoj u obrazovnome sustavu bio posve marginaliziran. Iako je u ponekim školama bio prisutan, nije bio propisan nastavnim planovima i programima, već je smatran svojevrsnom formativnom praksom, korisnom za kultiviranje duha i emocija te jačanje religioznosti i patriotizma. Cilj je spomenute reforme, kojom se takva situacija promijenila, također bio podređen posve specifičnim odgojnim zadacima, odnosno slavljenju fašističkoga režima, no važnost je glazbene edukacije prepoznata i uvedena u kurikulume pojedinih škola (Todeschini i Bosio, 2007).

Promjene su se odnosile na sve razine obrazovne vertikale: u vrtićima su bile predviđene aktivnosti pjevanja i ritmike, a po prvi je put i u osnovne škole uveden predmet Pjevanje, unutar skupine predmeta pod nazivom Umjetnička poduka, zajedno s crtanjem i krasopisom te recitiranjem (Badolato i Scalfaro, 2013). Detaljni planovi i programi za osnovne škole propisivali su zborsko, jednoglasno i višeglasno pjevanje te poznavanje notnoga pisma i vokalne tehnike (Colarizi, 1971).

Glazbena je nastava u praksi, međutim, uvedena samo u neke srednje škole. Pod imenom Elementi glazbe i zborskoga pjevanja podučavala se u ženskim licejima (*Liceo Femminile*), osnovanima kako bi ponudili kulturnu izobrazbu djevojkama iz dobrih obitelji, te u učiteljskim školama (*Istituto magistrale*). U potonjim je školama, namijenjenima izobrazbi budućega nastavnoga kadra, glazbena nastava podrazumijevala teorijsku poduku te stjecanje pjevačke i sviračke prakse, odnosno fakultativnoga učenja instrumenata, a u kasnim su tridesetim godinama 20. st. uvedeni i elementi povijesti glazbe, uglavnom svedeni na biografije poznatih, mahom talijanskih skladatelja (Badolato i Scalfaro, 2013; Colarizi, 1971).

1 Mussolini je tvrdio da je Italija kroz cijelu povijest bila dominantna na području glazbene umjetnosti, odnosno njezina domovina, argumentirajući to tvrdnjama da su „(...) univerzalno slavni glazbenici poput Glucka i Mozarta imali talijanske libretiste. Bečku su Kapelu vodili talijanski umjetnici poput Giovannija Castilettija, a u 16. stoljeću razmišljalo se o tome da se u Beč pozove i Palestrina. Posvuda su djelovali talijanski skladatelji i scenografi, venecijanski stil imao je posebnu fizionomiju, a najveći je predstavnik napuljskoga bio Nicolo Porpora. Padre Martini značajno je utjecao na Mozarta, a Schubert i Beethoven vokalnu su kompoziciju naučili zahvaljujući podukama Antonija Salierija" (Barbon, 2000, str. 52–53). O odnosu fašističkoga režima prema glazbenim žanrovima v. i u Illiano, 2004.

2 Seriju normativnih akata poznatiju pod nazivom Gentileova reforma (*Riforma Gentile*) smatra se najvažnijom reformom talijanskoga školskoga i sveučilišnog sustava u 20. stoljeću, a ime je dobila po ministru obrazovanja u Mussolinijevoj vladi, filozofu Giovanniju Gentileu. Više v. u Tognon, 2016.

Nastavni predmet Zborsko pjevanje bio je prisutan i u strukovnim školama (*Scuole d'Avviamento Professionale*). Već je i sama redukcija na pjevanje i odsustvo referiranja na teorijske aspekte nastave ukazivala na to da je naglasak trebao biti na socijalizaciji te na učenju reda i discipline (Badolato i Scalfaro, 2013).

Da bi učenici došli u doticaj s ozbiljnoglazbenim repertoarom, posebice onim talijanske provenijencije, Ministarstvo obrazovanja na nacionalnoj je razini 1927. godine preporučilo organiziranje koncerata u svim srednjim školama, uz teorijsku i praktičnu glazbenu nastavu (Zanetti, 1985; AnnuarioS, 1927–1928). Ta je didaktička novina bila popraćena posebnim naputkom u kojemu je pisalo da se pri provjeri znanja učenika ne bi smjela zanemarivati ni glazbeno-izvođačka praksa, ali ni glavni ciljevi glazbenoga obrazovanja: formiranje ukusa i edukacija duha, dakle, razumijevanje i podupiranje veličine i važnosti Italije na glazbenome zemljovidu Europe. U vezi s time Ministarstvo je istaknulo i da je u ispitnim pitanjima iz povijesti glazbe te pri izboru pjesama koje će kandidati prezentirati na ispitima bitno voditi brigu o kultu domovine te stoga treba odabirati ispitnu tematiku iz područja domaće produkcije (L'A.a, 1926).

Krajem tridesetih godina 20. st. Ministarstvo obrazovanja u glazbeno školstvo uvodi nove propise povezane s provođenjem glazbene nastave u svim državnim srednjim školama. Određeno je da se u prvim četirima razredima srednje škole mora organizirati tečaj koji će zainteresirati mlade za umjetnost tonova, a u višim razredima tečaj koji će obuhvatiti sve povijesno-estetske komponente i kronološki obrađivati glazbenu povijest s ciljem proučavanja korijena, karakteristika, razvoja formi i umjetničkoga glazbenog izražavanja u različitim stilskim epohama. Usto, uvodi se još jedan didaktički program koji predviđa uporabu radiofonije u izobrazbi. Radijske lekcije – koncerti s predavanjima za više i niže razrede srednjih škola – počinju se emitirati jednom tjedno na državnoj radijskoj frekvenciji, a njihova je uloga pomaganje učenicima u razumijevanju raznih glazbenih stilova, njihovih analogija i različitosti. Za predavanja, kao i za koncerte, vrijedilo je pravilo da se trebaju temeljiti pretežno na nacionalnome repertoaru „(...) kako bi se mladi uvjerili u bespogovorni primat Italije, koju gotovo da možemo smatrati domovinom glazbene umjetnosti" (C.I.c, 1938, 3).

Rezultati glazbene nastave u talijanskim školama nisu, međutim, bili zadovoljavajući. Mnogi nastavnici, posebice u manjim mjestima, nisu bili dovoljno educirani za provođenje glazbene nastave, osobito stoga što se očekivalo da se u srednjim školama nastava provodi jednakom metodologijom koja se primjenjivala u konzervatorijima namijenjenima školovanju budućih glazbenika. Glazbena je pedagogija u to vrijeme bila posve nerazvijena te je, bez obzira na Gentileove školske propise i na hvalevrijedne napore pojedinih nastavnika, fašistička Italija bila izolirana od bogatoga glazbenopedagoškog diskursa koji je već doveo do afirmacije Kodályeve, Orffove i Dalcrozeove metode poučavanja (Cesàri, 2005).

Rat i osiromašenost provincije, društveno-politička klima i zahtjevi koje je u prvoj polovici prošloga stoljeća pred prosvjetne djelatnike postavljalo zadovoljavanje ideoloških kriterija koje je nametnula vlast u velikoj su mjeri utjecali i na cjelokupnu sliku glazbenoga obrazovanja u međuratnoj Puli (Duraković, 2003). Svoje je mjesto glazba dobila i u nastavnim programima i dodatnim aktivnostima pulskih srednjih škola: u Državnoj gimnaziji *Giosuè Carducci* (*R. Liceo Ginnasio „Giosuè Carducci"*), Državnome tehničkom institutu *Leonardo da Vinci* (*R. Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci"*), Državnoj učiteljskoj školi (*R. Istituto Magistrale*) te Državnoj strukovnoj školi *Giovanni Grion* (*R. Scuola d'Avviamento Professionale „Giovanni Grion"*) (Cottone, 1938).

U ovome se članku na temelju uvida u arhivsku građu, odnosno dostupne godišnjake te novinske članke, donosi rekonstrukcija glazbenih aktivnosti u tim školama te se iznose osnovni, do danas dostupni biografski podaci o pojedinim nastavnicima.[3]

DRŽAVNA GIMNAZIJA *GIOSUÈ CARDUCCI*

Nakon uvođenja reforme *Gentile* u Državnoj gimnaziji *Giosuè Carducci* počeli su se organizirati koncerti s popratnim edukativnim predavanjima.

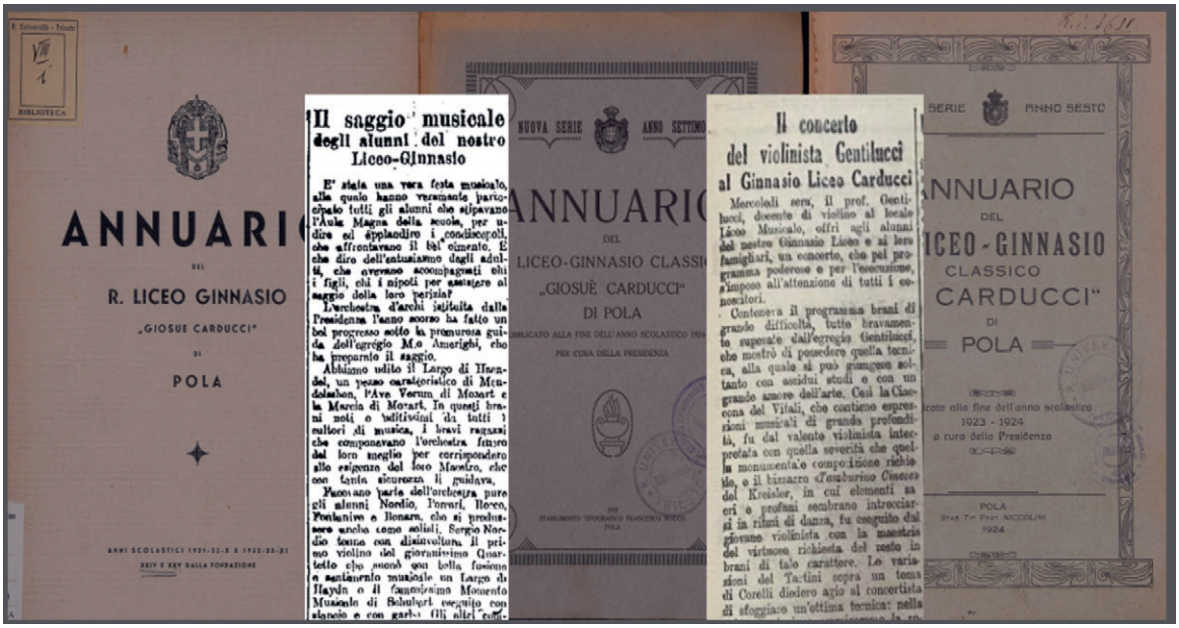
Tako je u školskoj godini 1923./1924. zabilježen zajednički koncert Tehničkoga instituta i Gimnazije u kazalištu Politeama *Ciscutti*. Orkestar, koji je za tu priliku uvježbao tajnik gimnazije Marcello Bombig, bio je sastavljen od pedesetak učenika i gradskih glazbenika (AnnuarioG, 1924). U školskoj godini 1928./1929. koncerti namijenjeni učenicima organizirali su se u kazalištu i u auli Gimnazije. Nastupali su tada tek oformljen kazališni orkestar pod ravnanjem maestra Guida Valerija, orkestar Pulskoga filharmonijskog društva (*Società Filarmonica Polese*) koji je vodio Giuseppe Magnarin te komorni sastavi u kojima su svirali nastavnici i učenici, a u kabinetu fizike učenici su u više navrata slušali koncerte i putem radioprijemnika (AnnuarioG, 1930). Dinamično je bilo i tijekom sljedećih dviju godina, 1929./1930. i 1930./1931., kad je tri koncerta organizirao kazališni orkestar kojim je ravnao Guido Valerio. U orkestru su svirali mnogobrojni pulski glazbenici, među kojima i nastavnici Glazbene škole *Rossini* (*Liceo musicale „Rossini"*). Ti su nastavnici tijekom školske godine 1930./1931. u Gimnaziji priredili i nekoliko koncerata komorne glazbe. Ta je školska godina bila važna i zbog uvođenja seminara zborskoga pjevanja koji je vodio Giulio Smareglia. Pohađala ga je većina učenika prvoga i drugog razreda gimnazije, a u travnju 1931. godine zbor

3 Informacije koje se u članku iznose ponajprije se odnose na koncertnu djelatnost i provođenje izvannastavnih aktivnosti. O nastavnim metodama, nažalost, nema podataka jer se one u dostupnim izvorima ne spominju. Neusklađenost količine informacija o aktivnostima u pojedinim školama, kao i o osobama koje su provodile nastavu glazbenoga odgoja, također je rezultat limitiranosti izvora.

je prvi put javno nastupio (Cottone, 1938; AnnuarioG, 1932). Seminar se održavao i u sljedećoj školskoj godini. Okupio je isprva čak 63 učenika, no s vremenom su mnogi odustali od dolazaka na probe pa je sredinom ožujka 1932. godine njegovo izvođenje prekinuto. Nastavilo se, međutim, prema navedenoj preporuci Ministarstva, s priređivanjem koncerata te ih je te školske godine održano čak deset (AnnuarioG, 1933). Školska godina 1931./1932. protekla je u znaku koncerata komorne glazbe, a najvažniji se događaj zbio u veljači 1932. godine kad je uz popratna predavanja svečano obilježena dvjestota obljetnica rođenja Josepha Haydna (AnnuarioG, 1933). Bitan događaj povezan s glazbenim obrazovanjem u povijesti škole zbio se u školskoj godini 1933./1934. Tada su u školi započele poduke gudaćih instrumenata te je osnovan komorni ansambl učenika pod vodstvom Marija Amerighija. U orkestru su uz učenike ponekad svirali i neki pulski glazbenici, a redovito su do 1936. godine dvaput godišnje priređivali koncerte na kojima su neki od učenika nastupali kao solisti. Na programu koncerata bila su pretežno djela talijanskih i njemačkih autora (AnnuarioG, 1938).

U ratnim su godinama organizaciju školskih koncerata preuzeli sami učenici. Zabilježen je tako krajem 1941. godine koncert koji je organizirao učenik škole Arrigo Guarise. Na dobro posjećenoj priredbi nastupio je orkestar koji se predstavio izvedbom djela Boccherinija, Brahmsa, Mascagnija i Johanna Straussa starijega, a uz orkestar je nastupilo i nekoliko solista, pijanista, violinista i harmonikaša. Na sljedećemu koncertu iste institucije, koji je također pripremio Guarisse, uz Sibeliusov se *Valse triste* izvodio i niz zabavno-glazbenih melodija. Na posljednjemu koncertu Gimnazije održanome u studenome 1942. godine solisti su izvodili djela Lehara, Rossinija, Chopina, Haydna i Griega, a orkestrom, koji se predstavio izborom pretežno zabavnih melodija, ravnao je bivši učenik škole, student Pietro Porcari (C.I.a, 1941; C.I.a, 1942; C.I.b, 1942).

Prilog 1. Mozaik novinskih članaka i godišnjaka Državne gimnazije *Giosuè Carducci*



DRŽAVNI TEHNIČKI INSTITUT *LEONARDO DA VINCI*

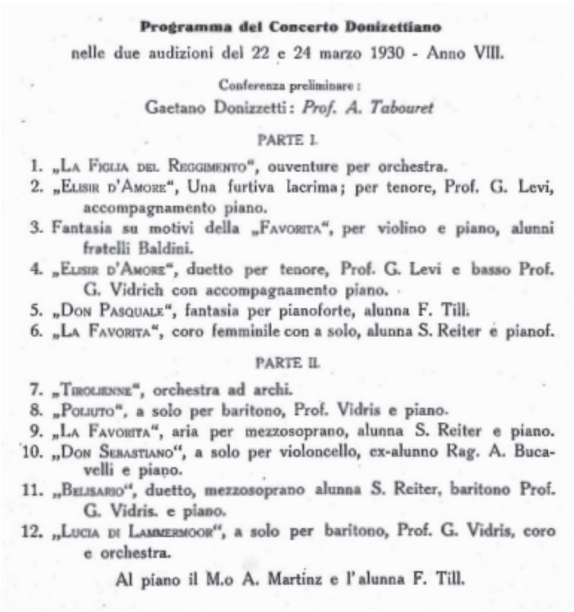
U skladu s nastavnim planovima i programima glazbenoj je edukaciji mladeži velika pažnja pridavana na Državnome tehničkom institutu *Leonardo da Vinci*. U toj je školi već od 1918. do 1923. godine predmet Pjevanje predavao Giovanni Magnarin, a od 1925. godine poduku je preuzeo Alfredo Martinz (AnnuarioT, 1933). Uz redovitu su se nastavu u školi održavale i izvannastavne glazbene aktivnosti te su se priređivali koncerti edukativnoga karaktera. Organizirala su se predavanja o životu i radu velikih skladatelja, a nastavnici su među učenicima izdvajali one koji su imali dara za glazbu i zatim ih tečajevima sviranja osposobljavali za javno muziciranje. Te su priredbe, redovito popraćene i pjevanjem fašističkih himni, imale velik odjek, a također su ih, uz mnogobrojne učenike lokalnih srednjih škola, posjećivali gradski autoriteti (Cottone, 1938). Priredbe su najčešće bile posvećene jednomu svjetski poznatomu talijanskomu ili inozemnom skladatelju. Koncertima je obično prethodilo predavanje o skladateljevu životu i radu koje bi pripremio profesor Arturo Tabouret.[4]

4 Pulski dnevni list *Corriere Istriano* pažljivo je bilježio svaki takav glazbeni domjenak. U člancima objavljenima u tome listu, koji nam jedini daju uvid u glazbene događaje u školstvu, precizno je opisan tijek svakoga koncerta. Iako su se u osvrtima na glazbene događaje i u dvadesetim godinama 20. st. spominjala imena uglednih osoba koje su posjetile koncert, u tridesetim godinama 20. st., u razdoblju tzv. „masovnoga

Institut je imao vlastiti školski orkestar i zbor koji je djelovao pod mentorstvom Alfreda Martinza, a broj članova, pjevača i svirača varirao je iz godine u godinu. U orkestru su svirali i neki bivši učenici škole, poput Ilarija Orsija ili Emilija Missadina, a ponekad bi se, kad bi kompliciranost partiture na koncertnome rasporedu to zahtijevala, angažirali i drugi gradski glazbenici. Tako je, primjerice, 1930. godine Alfredo Martinz uz pomoć još nekoliko nastavnika organizirao koncert posvećen Richardu Wagneru na kojemu su se svirali odlomci iz opera toga skladatelja.

Čak sedamdesetak izvođača – 25 članova orkestra, 20 članova ženskoga i 20 članova muškog zbora – sudjelovalo je iste godine na koncertu posvećenome „talijanskom geniju" Gaetanu Donizettiju, a njih tridesetak uz Martinzovu je pomoć realiziralo i koncert Verdijeve glazbe (C.I.a, 1930; C.I.b, 1930; C.I.c, 1930).

Prilog 2. Iz godišnjaka Državnoga tehničkog instituta *Leonardo da Vinci*. R. Istituto tecnico „Leonardo da Vinci" Pola: Annuario per anno scolastico 1929–30. Stabilimento Francesco Rocco, 1933., str. 123.



Programma del Concerto Donizettiano

nelle due audizioni del 22 e 24 marzo 1930 - Anno VIII.

Conferenza preliminare:

Gaetano Donizzetti: *Prof. A. Tabouret*

PARTE I.

1. „La Figlia del Reggimento", ouventure per orchestra.
2. „Elisir d'Amore", Una furtiva lacrima; per tenore, Prof. G. Levi, accompagnamento piano.
3. Fantasia su motivi della „Favorita", per violino e piano, alunni fratelli Baldini.
4. „Elisir d'Amore", duetto per tenore, Prof. G. Levi e basso Prof. G. Vidrich con accompagnamento piano.
5. „Don Pasquale", fantasia per pianoforte, alunna F. Till.
6. „La Favorita", coro femminile con a solo, alunna S. Reiter e pianof.

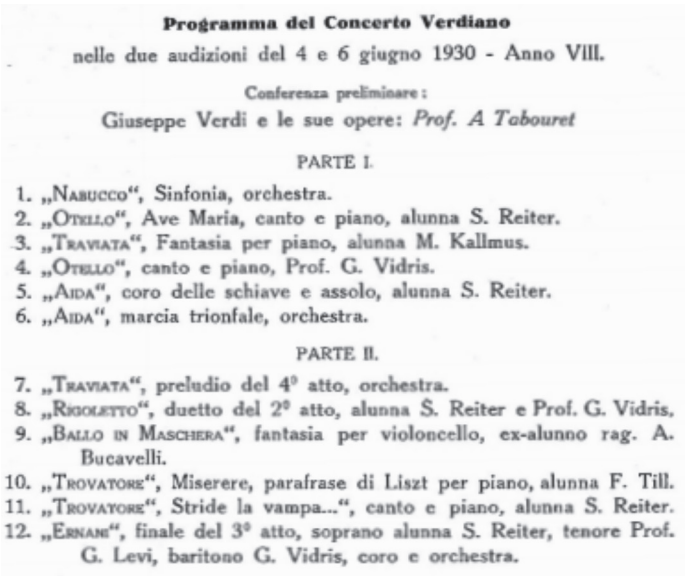
PARTE II.

7. „Tirolienne", orchestra ad archi.
8. „Poliuto", a solo per baritono, Prof. Vidris e piano.
9. „La Favorita", aria per mezzosoprano, alunna S. Reiter e piano.
10. „Don Sebastiano", a solo per violoncello, ex-alunno Rag. A. Bucavelli e piano.
11. „Belisario", duetto, mezzosoprano alunna S. Reiter, baritono Prof. G. Vidris. e piano.
12. „Lucia di Lammermoor", a solo per baritono, Prof. G. Vidris, coro e orchestra.

Al piano il M.o A. Martinz e l'alunna F. Till.

pristanka" uz režim, njihovo nabrajanje već prelazi u drugu krajnost jer je trećina svakoga članka bila posvećena navođenju imena važnih posjetitelja: od prefekta, podestata, federalnoga tajnika, vojnih zapovjednika, pa do direktora tvornica, banke itd. Njihovim ulaskom u dvoranu Instituta započinjalo bi intoniranje fašističkih himni, koje bi publika „dočekala na nogama". Uslijedilo bi predavanje, a zatim bi predsjednik Instituta održao prigodno slovo u kojemu bi obično hvalio predanost školaraca učenju glazbe i objašnjavao publici smisao organiziranja koncerata u školi i njihovu važnost za održavanje fašističkoga režima. Slijedila bi glazbena izvedba, a fašističke su se himne ponekad izvodile i na kraju koncerta. Više v. u Duraković, 2003.

Prilog 3. Iz godišnjaka Državnoga tehničkog instituta *Leonardo da Vinci.* R. Istituto tecnico „Leonardo da Vinci" Pola: Annuario per anno scolastico 1929–30. Stabilimento Francesco Rocco, 1933., str. 124.



Programma del Concerto Verdiano

nelle due audizioni del 4 e 6 giugno 1930 - Anno VIII.

Conferenza preliminare:

Giuseppe Verdi e le sue opere: *Prof. A Tabouret*

PARTE I.

1. „Nabucco", Sinfonia, orchestra.
2. „Otello", Ave Maria, canto e piano, alunna S. Reiter.
3. „Traviata", Fantasia per piano, alunna M. Kallmus.
4. „Otello", canto e piano, Prof. G. Vidris.
5. „Aida", coro delle schiave e assolo, alunna S. Reiter.
6. „Aida", marcia trionfale, orchestra.

PARTE II.

7. „Traviata", preludio del 4° atto, orchestra.
8. „Rigoletto", duetto del 2° atto, alunna S. Reiter e Prof. G. Vidris.
9. „Ballo in Maschera", fantasia per violoncello, ex-alunno rag. A. Bucavelli.
10. „Trovatore", Miserere, parafrase di Liszt per piano, alunna F. Till.
11. „Trovatore", Stride la vampa...", canto e piano, alunna S. Reiter.
12. „Ernani", finale del 3° atto, soprano alunna S. Reiter, tenore Prof. G. Levi, baritono G. Vidris, coro e orchestra.

Uslijedila je večer Vincenza Bellinija, a zatim koncert posvećen Mozartovoj glazbi u realizaciji kojega su Martinzu pripomogli neki bivši učenici te prof. Amerighi. U sljedećim godinama održani su koncerti Beethovenove glazbe, a zatim večeri posvećene Bachu, Händelu i Haydnu te koncerti talijanske suvremene glazbe, uvijek praćeni Tabouretovim predavanjima te izvedbama školskoga orkestra i zbora (C.I.a, 1931; C.I.b, 1931; C.I.a, 1932; C.I.b, 1932; C.I.a, 1933; C.I.b, 1933).

Prilog 4. Iz godišnjaka Državnoga tehničkog instituta *Leonardo da Vinci:* Popis svirača i pjevača u školskome orkestru i zboru. R. Istituto tecnico „Leonardo da Vinci" Pola: Annuario per anno scolastico 1929–30. Stabilimento Francesco Rocco, 1933., str. 122.

1.) L'ORCHESTRA:

Maestro: Alfredo Martinz;
Violini I: Prof. Tabouret; rag. Missadin[1]); rag. Orsi[1]); alunni Baldini, Mirk, Crusich;
Violini II: alunni: Dell'Arti, Davoglio, Ricatto, Facchinetti, Hansl, Lininger;
Viole: M.o Luciani[1]); rag. Dorigo[1]);
Violoncello: rag. Bucavelli[1]);
Contrabasso: Sig. Galassi[1]);
Flauto: Prof. Colussi;
Clarinetti: alunni Sotte, Castellan;
Corno: alunno Serbo;
Cornetta: Sig. Staffetta[1]);
Trombone tenore: alunno Vlacich;
Batteria: alunno Urbani;
Tamburo: Logar Romeo } dalla banda dell' O. N. B.
Cassa e piatti: Milos Guido }
Pianoforte: alunna Till.

2.) I CORI:

Alunne: Bonyhadi, De Castro, Wizina, Levi, Rossetto, Zucca, Salvagno, Colubig, Kirac, Lembo, Berdini, Bursac, Terrazzer, Smak, Mazzucca, Valerio, Dazzara.

Alunni: Anselmi, Domes, Fragiacomo, Le Calze, Smak, Della Pietra, Gobbo, Benassi, Formica, Giovannone, Fabbri, Zuccon, Ursini, Fradale, Ricciardi, Manzini, Bonyhadi, Rovis, Frari, Curzio.

Koncerti Tehničkoga instituta bili su organizirani zahvaljujući sretnoj okolnosti da su neki učenici pohađali glazbenu školu ili privatne poduke te svakako trudu Alfreda Martinza i njegovu angažmanu u izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Na koncertima su se učenicima redovito priključivali i bivši učenici te nastavnici škole. Od 1934. godine u novinskim izvješćima više ne nailazimo na glazbene projekte, odnosno koncerte te škole. Godine 1935. preminuo je Alfredo Martinz pa valja pretpostaviti da su učenici ostali bez adekvatnoga nastavnika glazbe.

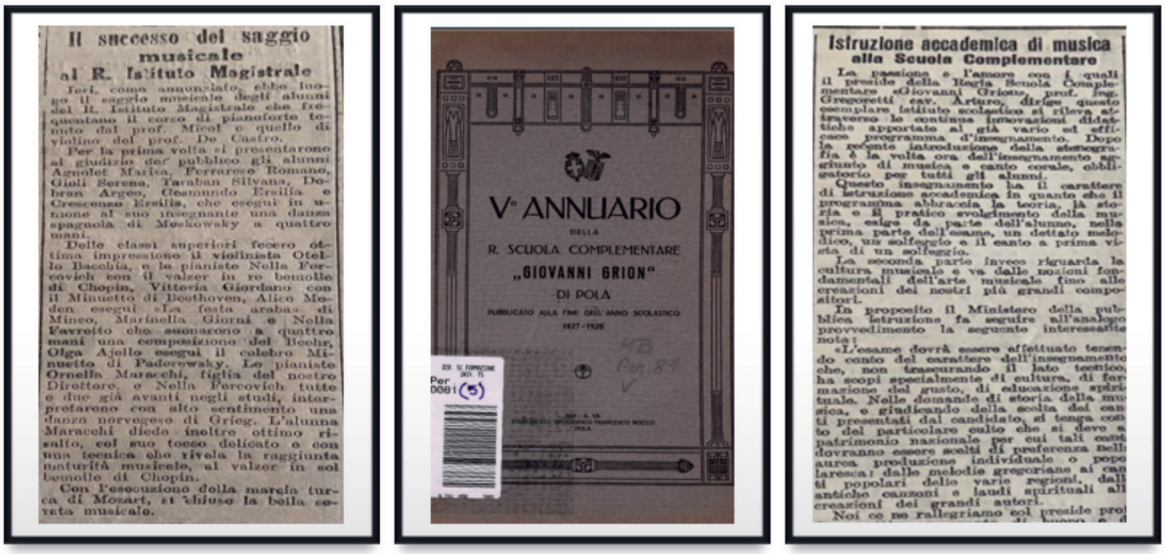
DRŽAVNA STRUKOVNA ŠKOLA *GIOVANNI GRION* I DRŽAVNA UČITELJSKA ŠKOLA

Godine 1926., godinu dana prije nego što je Ministarstvo objavilo u *Uvodu* spomenutu smjernicu o obvezi glazbene edukacije u srednjim školama, ravnatelj Državne strukovne škole *Giovanni Grion* pokrenuo je inicijativu za uvođenje glazbenoga odgoja i zborskoga pjevanja kao obveznih predmeta za sve učenike te škole. Nastava je obuhvaćala povijest glazbe, teoriju i izvođačku praksu, a na ispitima se zahtijevalo zapisivanje melodijskoga diktata, znanje iz *solfeggia* i pjevanja *prima vista* te poznavanje glazbene teorije i opusa najvećih talijanskih skladatelja (L'A.a, 1926). Nastavnik glazbenoga odgoja i zborskoga pjevanja u toj školi bio je jedan od najaktivnijih i najsvestranijih pulskih glazbenika toga doba, Giulio Smareglia (AnnuarioS, 1927–1928).

Uz nastavu glazbe održavali su se i koncerti s predavanjima pa je tako zabilježeno priređivanje glazbenih večeri posvećenih Giacomu Pucciniju, Gaetanu Donizettiju i Giuseppeu Verdiju (AnnuarioS, 1927–1928). U toj je školi ustanovljena i fondacija *Antonio Smareglia* u iznosu od 2000 lira, koju su svake godine koristila dva učenika najuspješnija u nastavi glazbe (Cottone, 1938). U školi su se često organizirali koncerti učenika, a zbor škole sudjelovao je na mnogobrojnim manifestacijama. Izvodio je himne i razne druge pjesme na inauguracijama početkom školskih godina te participirao u mnogobrojnim humanitarnim i protokolarnim političkim događajima (AnnuarioS, 1927–1928). Njegove je nastupe u koncertnim prostorima hvalila glazbena kritika: zabilježene su, primjerice, izvedbe pjevane troglasne mise Giulija Smareglije 1927. godine u pulskoj katedrali, u crkvi Presvetoga Srca te u crkvi sv. Franje u izvedbi čak 90 zborskih pjevača, uz sudjelovanje školskoga orkestra, te izvedba koncerta na kojemu su izvođeni dijelovi iz sakralnih djela Verdija i Gounoda (L'A.a, 1927; L'A.b, 1927). U godišnjacima je isticana važnost prisustva glazbe u životima mladih ljudi te uloga i značenje glazbene nastave u školi: „Predmetom glazba i zborsko pjevanje snažno je obrazovan duh i srce naših učenika. Pjesme, himne koje su pjevali, kao i koncerti na kojima su prisustvovali, uvijek su bili usmjereni na oblikovanje svjetonazora: bio im je objašnjen tekst pjesama i himni, pa su se tako često lekcije iz pjevanja pretvarale u brze i dopadljive lekcije iz povijesti, literature; obogatila se time njihova kultura te ih se poticalo da uživaju, vole i kultiviraju glazbenu umjetnost" (AnnuarioS, 1927–1928, str. 26).

Važno je mjesto u organizaciji koncerata u gradu u drugoj polovici tridesetih godina 20. st. zauzela Učiteljska škola. O njezinu radu imamo razmjerno najmanje podataka. Zabilježeno je da su glazbu podučavali nastavnici Pietro Micol i Pietro De Castro. U školi su se često održavale produkcije učenika, većinom mladih violinista i pijanista (C.I.a, 1936). Godine 1938. u školi je djelovao i orkestar sastavljen od 34 učenika, formiran s ciljem da u budućnosti postane nukleus gradskoga orkestra (C.I.a, 1938; C.I.b, 1938).

Prilog 5. Mozaik novinskih članaka i godišnjaka Državne strukovne škole *Giovanni Grion* i Državne učiteljske škole



Il successo del saggio musicale al R. Istituto Magistrale

Ieri, come annunciato, ebbe luogo il saggio musicale degli alunni del R. Istituto Magistrale che frequentano il corso di pianoforte tenuto dal prof. Micol e quello di violino del prof. De Castro.

Per la prima volta si presentarono al giudizio del pubblico gli alunni Agnolet Marisa, Ferrarese Romano, Gioli Serena, Taraban Silvana, Dobran Argeo, Gesmundo Ersilia e Crescenzo Ersilia, che eseguì in maniere ad suo insegnante una danza spagnola di Moskowsky a quattro mani.

Delle classi superiori fecero ottima impressione il violinista Otello Bacchia, e la pianiste Nella Percovich con il valzer in re bemolle di Chopin, Vittoria Giordano con il Minuetto di Beethoven, Alice Madon eseguì «La festa araba» di Mineo, Marinella Giorni e Nella Favretto che suonarono a quattro mani una composizione del Becht, Olga Ajello eseguì il celebre Minuetto di Paderewsky. Lo pianiste Ornella Marcchi, figlia del nostro Direttore, e Nella Percovich tutte e due già avanti negli studi, interpretarono con alto sentimento una danza norvegese di Grieg. L'alunna Maracchi diede inoltre ottimo risalto, col suo tocco delicato e con una tecnica che rivela la raggiunta maturità musicale, al valzer in sol bemolle di Chopin.

Con l'esecuzione della marcia turca di Mozart, si chiuse la bella serata musicale.

V° ANNUARIO

DELLA

R. SCUOLA COMPLEMENTARE

„GIOVANNI GRION"

DI POLA

PUBBLICATO ALLA FINE DELL'ANNO SCOLASTICO

1927-1928

Istruzione accademica di musica alla Scuola Complementare

La passione e l'amore con i quali il preside della Regia Scuola Complementare «Giovanni Grion», prof. ing. Gregoretti cav. Arturo, dirige questo esemplare istituto scolastico si rileva attraverso le continue innovazioni didattiche apportate al già vario ed efficace programma d'insegnamento. Dopo la recente introduzione della stenografia è la volta ora dell'insegnamento agriunto di musica e canto corale, obbligatorio per tutti gli alunni.

Questo insegnamento ha il carattere di istruzione accademica in quanto che il programma abbraccia la teoria, la storia e il pratico svolgimento della musica, esigo da parte dell'alunno, nella prima parte dell'esame, un dettato melodico, uno solfeggio e il canto a prima vista di un solfeggio.

La seconda parte invece riguarda la cultura musicale e va dalle nozioni fondamentali dell'arte musicale fino alle creazioni dei nostri più grandi compositori.

In proposito il Ministero della pubblica istruzione fa seguire all'analogo provvedimento la seguente interessante nota:

«L'esame dovrà essere effettuato tenendo conto del carattere dell'insegnamento che, non trascurando il lato tecnico, ha scopi specialmente di cultura, di formazione del gusto, di educazione spirituale. Nelle domande di storia della musica, e giudicando della scelta dei canti presentati dal candidato, si tenga conto del particolare culto che si deve al patrimonio nazionale per cui tali canti dovranno essere scelti di preferenza nella aurea produzione individuale o popolaresca: dalle melodie gregoriane ai canti popolari delle varie regioni, dalle antiche canzoni e laudi spirituali alle creazioni dei grandi autori.

Noi ce ne rallegriamo col preside pro

NASTAVNICI GLAZBE U PULSKIM SREDNJIM ŠKOLAMA: PRILOZI ZA ŽIVOTOPISE

GIULIO SMAREGLIA

Mlađi brat skladatelja Antonija Smareglije rođen je 1866. godine u Puli, u obitelji Francesca i Giulije (Julije) Stiglich. Nakon što je pokazao interes za glazbu, naučivši svirati klavir bez ičije pomoći, na bratov je nagovor upisao studij klavira i kompozicije na Konzervatoriju u Milanu. Bio je jedan od učenika Amilcara Ponchiellija i Franca Faccia. Nakon diplome studij je nastavio u Beču, gdje se 1885. godine usavršavao u dirigiranju pod mentorstvom Ludviga Krenna, a dvije godine nakon toga s odličnim je uspjehom diplomirao orgulje u Pragu. Nakon studija neko je vrijeme djelovao u Leipzigu, a potom se vratio u rodnu Pulu (Orsi, 1935; Tabouret, 1964). Tu je započeo sa svestranom glazbenom djelatnošću. Okušao se kao dirigent Mornaričkoga orkestra, vodio je Gradsku glazbu (*Banda cittadina*) te organizirao mnogobrojne koncerte na kojima je sam dirigirao i korepetirao. Najveći se dio njegova angažmana do Prvoga svjetskog rata odvijao u pulskoj katedrali gdje je veoma uspješno djelovao kao orguljaš i zborovođa. Nakon Prvoga svjetskog rata poučavao je u Glazbenoj školi *Rossini*, vodio

Glazbu radničkoga udruženja, predavao glazbeni odgoj u Državnoj strukovnoj školi *Giovanni Grion* te pisao glazbene kritike u dnevnim listovima *L'Azione* i *Corriere Istriano*. U pulskome je kazalištu Politeama *Ciscutti* uvježbavao zborove za operne izvedbe te je u nekim prilikama i ravnao tim izvedbama. Osnovao je Društvo filharmoničara (*Società Filarmonica*) i bio aktivan član Društva prijatelja glazbe (*Circolo amici della Musica*) (Orsi, 1935; Tabouret, 1964; Duraković, 2003).

Najzanimljiviji dio njegova glazbeničkog pregnuća svakako je skladateljski opus. O naklonosti prema skladanju djela za veće instrumentalne sastave svjedoče njegove Simfonija, Romansa za glas i orkestar te Himna (*Coro Festivo*), koje su izvodili gostujući orkestri tijekom opernih sezona između činova, kao i gradska glazba. O tim su nam djelima, kao i o njegovim duhovnim skladbama kao što su *Benedictus*, *Tantum ergo*, *Ave Maria*, *Pastorala*, Misa za zbor i orkestar, poznati samo naslovi i podaci o izvođenju. Napisao je i tri operete te mnogobrojne klavirske skladbe, notne zapise kojih čuva obitelj. Umro je 1935. godine u Puli (Duraković, 2020).

ALFREDO MARTINZ

Alfredo Martinz rođen je u Puli 1865. ili 1866. godine, a tu je završio i osnovnu školu (D'Agostino, 1935; Tabouret, 1964).[5] Srednju je školu pohađao u Trstu, a nakon toga je četiri godine na Bečkome konzervatoriju studirao glasovir i kompoziciju u klasi renomiranih pedagoga Franza Krenna i Ernsta Ludwiga. Nakon studija neko je vrijeme proveo u Beču gdje je vodio različite zborove, a djelovao je i kao direktor operetnih orkestara u Rigi i Varšavi. U rodni se grad, gdje je ostao sve do smrti 1935. godine, vratio krajem 19. stoljeća. Godine 1903. u roditeljskoj je kući otvorio Glazbeni institut (*Istituto musicale*) koji je djelovao do početka Prvoga svjetskog rata. Škola je bila smještena u Kandlerovoj ulici, gdje je Martinz živio sa svojim roditeljima. Na osnovi postojećih izvora možemo zaključiti da je podučavao glasovir i pjevanje te da osim njega u školi nije bilo drugih zaposlenih nastavnika. Od 1910. godine predavao je glazbeni odgoj i u Industrijskoj školi (*Scuola Industriale*) te u Pokrajinskome ženskom liceju (*Liceo provinciale Femminile*). Uz pedagoški se rad vrlo aktivno uključio i u rad talijanskih glazbenih institucija: Pulskoga glazbenog udruženja (*Società musicale polese*) u sklopu kojega je djelovala Gradska glazba (*Banda cittadina*), koja je na rasporedu često imala i Martinzove skladbe. Martinz je bio i jedan od osnivača te dirigent Pulskoga zborskog udruženja *Cav. Pietro Ciscutti* (*Società corale Polese Cav. Pietro Ciscutti*). Osim angažmana

5 Arturo Tabouret, Martinzov suradnik i prijatelj, u svome članku „Musica e musicisti in Istria" navodi 1866. kao godinu Martinzova rođenja, dok u D'Agostinovoj knjizi *Professionisti ed artisti della Venezia Giulia* piše da je rođen godinu ranije.

u talijanskim udruženjima, školama i kazalištu, surađivao je i s Mornaričkim orkestrom, rezidencijalnim glazbeničkim korpusom austrougarske vojske te s njegovom sastavnicom Gradskom kapelom (*Stadtkapelle*). S istim je orkestrom Martinz sudjelovao u pripremi opernih sezona u kazalištu Politeama *Ciscutti*, a ponekad je u predahu između činova opera Mornarički orkestar izvodio neko njegovo djelo. Orkestri koji su gostovali u kazalištu, u sklopu opernih izvedbi, u pauzama između činova također su ponekad izvodili Martinzove skladbe (Duraković, 2020).

Nakon Prvoga svjetskog rata preuzeo je angažman zborovođe i orguljaša u pulskoj katedrali te se vrlo aktivno posvetio poučavanju u dvjema srednjim školama – Državnoj strukovnoj školi *Giovanni Grion* (*R. Scuola d'Avviamento Professionale „Giovanni Grion"*) te Tehničkome institutu *Leonardo da Vinci* (*R. Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci"*), gdje je redovito održavao izuzetno uspješne i posjećene glazbene priredbe (Duraković, 2020).

Alfredo Martinz napisao je pedesetak skladbi nevelika opsega, prilagođenih izvođačkoj praksi sredine u kojoj je djelovao. Mnoge među njima posvetio je školama u kojima je radio ili su pak bile namijenjene izvođenju na gradskim manifestacijama ili prigodom vjerskih blagdana. To su uglavnom bile razne himne, koračnice, svečane pjesme, skladbe duhovnoga sadržaja, operete te salonske skladbe, zasnovane na tradiciji romantizma (Duraković, 2019).

MARIO AMERIGHI

Rođen je u Cavrigiliji kraj Arezza 1899. godine. Studirao je trubu kod maestra Martinija u Firenzi, a violinu u Trstu kod maestra Pasqualea Agoa. Usavršavao se u Trstu pod mentorstvom Cesarea Barisona te u kompoziciji s maestrom Antonijem Scontrinom. Kompoziciju je učio na Konzervatoriju *Luigi Cherubini* u Firenzi. Koncertirao je i djelovao kao dirigent u Monfalconeu i Trstu. U Monfalconeu je osnovao violinističku školu u sklopu *dopolavora* brodogradilišta. U Trstu je djelovao kao nastavnik, a svoju je karijeru nastavio u Puli, gdje je održavao violinističke recitale, davao privatne satove violine i viole te podučavao u Glazbenoj školi *Rossini*. Zabilježeno je i da je 1934. godine predavao glazbeni odgoj u Učiteljskoj školi (D'Agostino, 1935; C.I.c, 1930).

PIETRO DE CASTRO

Rođen je u Puli 1910. godine. Violinu je učio kod profesora Riccarda Gentiluccija. Prvi je put nastupio u desetoj godini života, a s dvanaest je godina svoje sviračko umijeće pokazao u prigodi prvoga posjeta kraljice Margarite Savojske Puli 1922. godine. Završio je Glazbenu školu *Rossini* u Pesaru, a zatim se 1932. godine usavršavao u Trstu pod vodstvom prof. Pavovicha. Dvije je godine u tome gradu obnašao dužnost voditelja glazbene kapele (*Cappella Musicale del Santuario e Parrocchia di Santa Maria Maggiore in Trieste*). Djelovao je zatim u Puli kao nastavnik u Glazbenoj školi *Rossini* i u Učiteljskoj školi te je davao privatne poduke. Također je održavao violinske recitale te bio prva violina pulskoga gudačkoga *Kvarteta G. U. F.* (*Gruppi universitari fascisti*) (D'Agostino, 1935; C.I.c, 1932).

PIETRO MICOL

Rođen je u Trstu 1909. godine. Diplomirao je klavir na Glazbenome liceju u Torinu, a zatim 1930. i klarinet na Konzervatoriju *Giuseppe Verdi* u Trstu, gdje je kasnije djelovao i kao nastavnik. Također je predavao i u glazbenoj školi *Ateneo musicale Triestino*. Priređivao je koncerte kao solist i u komornim sastavima te svirao u raznim orkestrima na opernim sezonama u regiji Venezia Giulia. S raznim je sastavima nastupao na koncertima u Puli, Trstu i Opatiji. Predavao je u Glazbenoj školi *Rossini* u Puli i u Učiteljskoj školi te je davao i privatne poduke (D'Agostino, 1935).

ZAKLJUČAK

Reforma školstva koja je predviđala uvođenje nastave glazbe u srednje škole u mnogim je sredinama nastavno osoblje zatekla nespremnim. Nastavnika je bilo malo, a mnogi nisu bili pripremljeni za izvođenje nastave glazbe, pa im je tako u nekim gradovima i provincijama uspijevalo, u najboljemu slučaju, naučiti polaznike zajedničkomu pjevanju fašističkih himni (Zanetti, 1985).

U pulskim je srednjim školama situacija ovisila o specifičnim kompetencijama pojedinih nastavnika te o naklonosti rukovodećega kadra prema glazbenoj umjetnosti i razumijevanju važnosti glazbene edukacije u formiranju mladeži. Nastavnici su u srednjim školama većinom bili glazbeno obrazovani i vješti pedagozi, koji su se osim rada u prosvjetnim institucijama bavili i reproduktivnom djelatnošću te skladateljskim radom. Iako dostupna građa ne pruža uvid u življenu nastavnu praksu, odnosno način provođenja nastave, vidljivo je da se najdinamičnija glazbena aktivnost odvijala

u školama koje su vodili nastavnici koji su se i inače izdvajali svojim svestranim glazbeničkim angažmanom, poput, primjerice, Alfreda Martinza i Giulija Smareglije.

Iz razgranate koncertne djelatnosti pulskih srednjih škola razvidna su nastojanja da se mladi obrazuju u skladu s ideološkim smjernicama fašističkoga sustava. Zahtjev za novim „duhovnim imperijalizmom", temeljen na čvrstome uvjerenju o superiornosti talijanske kulture i umjetnosti, na javnim se događajima iskazivao javnim pohvalama režimu koji „uspješno skrbi o glazbenome boljitku nacije" ili pak nekom Mussolinijevom izrekom, povezanom s pojedinim skladateljem i njegovim djelima. Na koncerte su uz gradske političare dolazili i mnogobrojni ljubitelji glazbe, gradski intelektualci te roditelji učenika, a glazbena je kritika redovito hvalila njihove nastupe.

Bez obzira na utilitarnu komponentu, dometi su glazbene edukacije u pojedinim razdobljima bili hvalevrijedni. U školama su koncerte često priređivali najviđeniji gradski glazbenici, oplemenjujući tako glazbeni život grada upoznavanjem učenika i šire publike s ozbiljnoglazbenom literaturom. Na školskim su priredbama nastupali zborovi pojedinih obrazovnih institucija. Povremeno su srednje škole imale i vlastite orkestre. Nastavnici glazbenoga većinom su bili angažirani i u glazbenoj školi, a mnogi među njima zajednički su muzicirali u gradskim komornim sastavima. Njihova je međusobna suradnja rezultirala i povremenim zajedničkim nastupima učenika različitih škola.[6]

Iz novinskih izvješća možemo zaključiti da su školski zborovi, a posebno orkestri, iako potpomognuti spretnijim i iskusnijim gradskim glazbenicima, morali biti itekako vješti da bi uspjeli makar samo i pročitati kompliciranе partiture. Može se pretpostaviti da su svirači uz redovitu nastavu u školama i izvannastavne školske aktivnosti pohađali i privatne poduke glazbe ili su glazbena iskustva paralelno stjecali i u Glazbenoj školi *Rossini*.

Na takve ozbiljnoglazbene priredbe nailazimo do konca 1940. godine. U ratnim godinama školski se zborovi i orkestri na svojim rijetkim nastupima posvećuju jednostavnijemu, zabavnom repertoaru, a u nedostatku adekvatnih predavača profesionalaca sami ih vode učenici koji posjeduju određene sviračke vještine. Angažman nastavnika svodi se na prigodno slovo na početku priredbi, u kojemu se obično veličaju ratni uspjesi talijanske vojske.

Tijekom rata i u ranome poraću svi glazbeni pedagozi dotad zaposleni u srednjim školama zauvijek odlaze iz Pule, a njihova imena i pregnuća na području glazbenoga obrazovanja bivaju zaboravljena. Skromne informacije koje o njihovu radu posjedujemo te rekonstrukcija glazbenih aktivnosti iznesena u ovome radu svjedoče o tome da je unatoč neimaštini i teškim kulturnim prilikama glazbena nastava smatrana vrijednim prinosom formaciji mladih ljudi te da su postizani hvalevrijedni rezultati.

6 Primjerice, koncerte su zajedno održavali zbor Tehničkoga instituta i orkestar Učiteljske škole, a 1940. godine zabilježen je npr. i nastup gudačkoga orkestra sastavljenoga od polaznika različitih obrazovnih institucija. O gradskim komornim sastavima više v. u Duraković, 2003.

LITERATURA

a) Arhivska građa

Oznaka AnnuarioG – Godišnjak Gimnazije *Giosue Carducci*

Annuario del R. Liceo ginnasio classico „Giosue Carducci" di Pola. Pula: Stabilimento Tipografico Fratelli Niccolini, 1924.

Annuario del R. Liceo ginnasio classico „Giosue Carducci" di Pola 1928/29. Pula: Stabilimento Francesco Rocco, 1930.

Annuario del R. Liceo ginnasio classico „Giosue Carducci" di Pola. Pula: Stabilimento Francesco Rocco, 1932.

Annuario del R. Liceo ginnasio classico „Giosue Carducci" di Pola. Pula: Stabilimento Francesco Rocco, 1933.

Annuario del R. Liceo ginnasio classico „Giosue Carducci" di Pola 1933/1937. Pula: Stabilimento Francesco Rocco, 1938.

Oznaka AnnuarioT – Godišnjak Tehničkoga instituta *Leonardo da Vinci*

R. Istituto tecnico „Leonardo da Vinci" Pola. Annuario per anno scolastico 1929–30. Pula: Stabilimento Francesco Rocco, 1933.

Oznaka AnnuarioS – Godišnjak strukovne škole *Giovanni Grion*

V. Annuario della R. Scuola Complementare „Giovanni Grion" di Pola. Pula: Stabilimento Francesco Rocco, 1927–1928.

b) Novinski članci

L'A.a, 1926: Istruzione accademica di musica alla Scuola Complementare. *L'Azione*, 12. 12. 1926., 2.

L'A.a, 1927: Il Saggio di musica Sacra alla Scuola Complementare. *L'Azione*, 16. 6. 1927., 2.

L'A.b, 1927: Educazione musciale nella R. Scuola Complementare G. Grion. *L'Azione*, 15. 11. 1927., 2.

L'A.c, 1927: Concerto a Port'Aurea. *L'Azione*, 10. 7. 1927., 2.

L'A.a, 1928: Grande concerto Sinfonico alle Scuole C. R. E. M. *L'Azione*, 17. 5. 1928., 2.

L'A.b, 1928: Il concerto vocale ed instrumentale alle R. Scuole C. R. E. M. *L'Azione*, 13. 6. 1928., 2.

C.I.a, 1930: Concerto Wagneriano al Regio Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci". *Corriere*

Istriano, 18. 1. 1930., 2.

C.I.b, 1930: Concerto Donizzettiano al R. Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci". *Corriere Istriano*, 28. 3. 1930., 2.

C.I.c, 1930: Audizione Scolastica Verdiana al R. Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci". *Corriere Istriano*, 11. 6. 1930., 2.

C.I.a, 1931: Musica di Vincenzo Bellini al R. Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci". *Corriere Istriano*, 15. 2. 1931., 3.

C.I.b, 1931: Concerto Mozartiano all'Istituto Tecnico. *Corriere Istriano*, 6. 6. 1931., 2.

C.I.a, 1932: Ludwig Van Beethoven all'Istituto „Leonardo da Vinci". *Corriere Istriano*, 26. 2. 1932., 3.

C.I.b, 1932: Bach, Handel e Haydn al R. Istituto Tecnico „Leonardo da Vinci". *Corriere Istriano*, 15. 5. 1932., 3.

C.I.c, 1932: Il saggio del Liceo Rossini al Circolo Savoia. *Corriere Istriano*, 29. 6. 1932., 3.

C.I.a, 1933: Concerto di musica italiana contemporanea al R. Istituto Tecnico. *Corriere Istriano*, 12. 4. 1933., 3.

C.I.b, 1933: Il concerto R. Istituto Tecnico di musica italiana contemporanea. *Corriere Istriano*, 18. 5. 1933., 3.

C.I.a, 1936: Il sucesso del saggio musicale del R. istituto Magistrale. *Corriere Istriano*, 10. 5. 1936., 3.

C.I.a, 1938: Saggio degli alunni della scuola del violino del prof. de Castro a beneficio della G. I. L. *Corriere Istriano*, 5. 6. 1938., 3.

C.I.b, 1938: Saggio degli alunni della scuola del violino del prof. de Castro. *Corriere Istriano*, 10. 6. 1938., 3.

C.I.c, 1938: L'istruzione musicale nelle scuole sarà impartita con la radio. *Corriere Istriano*, 27. 10. 1938., 2.

C.I.a, 1941: Un concerto al R. Liceo Carducci. *Corriere Istriano*, 27. 12. 1941., 3.

C.I.b, 1942: Il Successo del concerto degli studenti al Liceo Carducci. *Corriere Istriano*, 8. 11. 1942., 2.

C.I.c, 1942: Il concerto bandistico all'Arena. *Corriere Istriano*, 7. 8. 1942., 2.

Orsi, I. (1935). Artisti Istriani. Giulio Smareglia. *Corriere Istriano*, 9. 3. 1935., 2.

c) Knjige i znanstveni članci:

Badolato, N. i Scalfaro, A. (2013). *L'educazione* musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi. *Musica Docta, 3*(1), 87–99.

Barbon, A. (2000). *Aspetti della privacy di un dittatore. Mussolini e i musicisti del suo tempo*. Milano: Franco Angeli.

Cesàri, C. (2005). Musica ed educazione: sguardo storico sull'Europa e la situazione italiana. U: Maurizio Padoan (Ur.), *Affetti musicali* (str. 443–455). Milano: Vita e pensiero.

Colarizi, G. (1971). *L'insegnamento della musica in Italia*. Roma: Armando.

Cottone, C. (1938). *Storia della scuola in Istria da Augusto a Mussolini*. Kopar.

D'Agostino, E. (1935). *Professionisti ed artisti della Venezia Giulia*. Torino.

Duraković, L. (2003). *Pulski glazbeni život u razdoblju fašističke diktature 1926. – 1943*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Duraković, L. (2019). Skladateljske prakse malih sredina na razmeđi 19. i 20. stoljeća: primjer Pule (Hrvatska). U: B. Milanović (Ur.). *Na marginama muzikološkog kanona. Kompozitorska generacija P.* Stojanovića, *P. Krstića i S. Biničkog* (str. 39–52). Beograd: Muzikološko društvo Srbije.

Duraković, L. (2020). *Zaboravljena glazba: Pula, 1900. – 1950*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Illiano, R. (Ur.) (2004). *Italian Music during the Fascist period*. Turnhout: Brepols.

Tabouret, A. (1964). Musica e musicisti in Istria (Giulio Smareglia e Alfredo Martinz). *Pagine Istriane, 12–13*, 139–141.

Todeschini, P. i Bosio, P. (2007). *Insegnare con i concetti la musica*. Milano: Franco Angeli.

Tognon, G. (2016). La rifoma Gentile. *La enciclopedia Treccani*. Dostupno na https://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/ Pristupljeno: 20. 12. 2020.

Zanetti, R. (1985). *La musica italiana nel novecento*. Gallarate: Bramante.

Contribution to the Research of Music Teaching in the History of Pula: Music Teaching in High Schools During the Italian Administration

Summary

The Gentile educational reform of 1923 launched several guidelines and recommendations towards introducing the until then neglected music education to high schools in Italy. The goal was mostly subordinate to a specific educational task – the glorification of the fascist regime. The realization of musical lectures depended mostly on the readiness of the teaching staff for its implementation, that is on the existence of specific competences in the teaching staff of particular educational institutions. The image of musical education in Pula, which was under the Italian administration, was heavily influenced by war and the impoverishment of the province, the sociopolitical climate and the demands to satisfy the ideological criteria the government imposed on teachers. This paper presents the reconstruction of Pula's high school musical activities between the two world wars (R. Liceo Ginnasio Giosuè Carducci, R. Istituto Tecnico Leonardo da Vinci, R. Istituto Magistrale, R. Scuola d'Avviamento Professionale Giovanni Grion) and the basic available biographic data on teachers (Giulio Smareglia, Alfredo Martinz, Mario Amerighi, Pietro de Castro, Pietro Micol). An insight into archival materials (yearbooks and newspaper articles) reveals that concerts proposed by local musicians were often held until the 1930s. Choirs from educational institutions performed at school concerts. Occasionally, high schools had large orchestras composed of students and local musicians. The concerts were educational – they were accompanied by lectures on composers and their work, often with a political component dedicated to the glorification of the fascist regime. High school teachers were musically educated and skilled pedagogues. Besides working in educational institutions, they often engaged in performing and composition activities.

Keywords: choir, concert, high schools, music education, orchestra, Pula

red. prof. dr. sc. **Ira Prodanov**
izv. prof. dr. sc. **Nataša Crnjanski**
doc. dr. sc. **Milan Milojković**
Akademija umetnosti Novi Sad
Srbija

RADIONICA *UMETNOST – KOMUNIKACIJA – MEDIJI*[1]

Pregledni rad
UDK <37.018.8:001.891.7>:78-057.87](497.11)(07)

Nacrtak

Usavršavanje „mekih veština" kod studenata kao što su profesionalna komunikacija, digitalne kompetencije i organizacija sopstvene karijere su imperativ projekta DEMUSIS Erasmus KA2 *Enhancing the digital competencies and entrepreneurship skills of academic musicians in Serbia for culturally more engaged society,* u kojem se Akademija umetnosti Novi Sad pojavljuje kao partner. U okviru tog projekta organizovana je radionica *Umetnost – Komunikacija – Mediji* u kojoj su studenti u toku pet dana imali mogućnost da učestvuju u vežbama improvizacije, kratkim predavanjima, te da uz adekvatne upute sami osmisle „muzički događaj" i ponude ga alternativnim koncertnim prostorima. Ovim su zajednički zakoračili u ono što se u novijim istraživanjima o metodama podučavanja naziva „studije utemeljenje u praksi" (practice-based-studies – skraćeno PBS). Pored toga, u kreiranju događaja primenjene su *agilne metode* koje podstiču organizovanu saradnju svih učesnika,

1 Ovaj rad je deo aktivnosti diseminacije u okviru projekta Enhancing the digital competencies and entrepreneurship skills of academic musicians in Serbia for culturally more engaged society /DEMUSIS Erasmus+ Programme Capacity-Building project in the field of Higher Education (E+CBHE) Project reference number: 598825-EPP-1-2018-1-RS-EPPKA2-CBHE-JP.

brzo donošenje odluka i adaptaciju novim okolnostima. U finalnim razmatranjima zaključeno je da je radionica nadišla očekivanja i studenata i profesora, ali da je najveću prepreku za prijavljivanje predstavljala reč „improvizacija" u javnom pozivu radionice, u podnaslovu.

Ključne reči: agilne metode, komunikacija, improvizacija, studije-utemeljene-u-praksi, umetnost

U okviru poziva Erasmus KA2 od 2019. godine odvija se realizacija projekta DEMUSIS u kojem je jedan od partnera Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu. Naziv projekta Enhancing the digital competencies and entrepreneurship skills of academic musicians in Serbia for culturally more engaged society jasno ukazuje da je u centru pažnje uključivanje studenata muzike u savremene tokove muzičke industrije i digitalnog okruženja. Umetničko obrazovanje danas, naime, sve više dolazi pod direktan uticaj ubrzanog razvoja tehnologija, te rasta značaja medija preko kojih se kreira i distribuira umetnički rezultat – predstava, koncert, izložba. Umetnik sada mora da radi ne samo na sopstvenoj izvrsnosti, već i da bude u toku sa načinima razmene sadržaja sa publikom, sa veštinama adekvatnog nastupa u javnosti, te modusima obezbeđivanja finansijskih sredstava za svoj projekat. Elementarna znanja iz oblasti komunikacija, projektnog osmišljavanja, apliciranja na različite fondove, delovanja na društvenim mrežama su očito potrebna studentima, a ipak još nisu u potpunosti deo kurikuluma umetničkih studija. DEMUSIS projekat nastoji da uključi studente muzike upravo u te aktuelne tokove profesionalnog života navodeći ih da prihvate činjenicu da je zajednički imenitelj svih savremenih umetničkih događaja – promena. Promene u samom studijskom procesu, promene u interesovanju publike i njenog ukusa, pa čak i one promene koje se ne tiču direktno umetničkog angažmana, snažno mogu da utiču na umetnost i umetnika. Jednu takvu dramatičnu promenu u poimanju muzičke umetnosti donela je upravo pandemija izazvana virusom COVID-19 usled koje je čitav projekat DEMUSIS, uključujući sve planirane aktivnosti, temeljno preorijentisan na učenje na daljinu (distance learning). Međutim, postojali su radni paketi koje nije bilo moguće realizovati online, jer je njihova organizacija podrazumevala intenzivnu interakciju između studenata i profesora, te potencijalne javne nastupe u koncertnim prostorima. Reč je o radionici *Umetnost – Komunikacija – Mediji* koja je, zahvaljujući popuštanju preventivnih mera u septembru 2020., održana u Novom Sadu kao petodnevni „boot camp„.[2]

Radionica *Umetnost – Komunikacija – Mediji* zamišljena je kao višednevni kurs čiji je cilj da se kroz suočavanje s praktičnim profesionalnim izazovima uvide propusti u „redovnom" visokom obrazovanju u umetnostima i „pukotine" između kurikuluma pojedinih predmeta u kojima prebiva interdisciplinarno umrežavanje. Pored toga, bilo je potrebno predstaviti ideju o angažovanom umetniku i angažovanoj umetnosti, o nekonvencionalnom nastupanju – predstavljanju, o umetniku kao multitasking akteru sopstvene karijere, te ohrabriti istupanje iz zone komfora i upuštanje u avanturu zvanu

2 Radionicu *Umetnost – Komunikacija – Mediji* finansijski je podržao Sekretarijat za visoko obrazovanje i naučno-istraživačku delatnost AP Vojvodine u okviru poziva „Inovacije" koji je otvoren da bi direktno podržao one aktivnosti u oblasti međunarodnih projekata koje nisu mogle biti do kraja realizovane usled izbijanja pandemije.

„organizacija i sprovođenje moje inovativne ideje". Istovremeno, radionica *Umetnost – Komunikacija – Mediji* trebalo je da podstakne, kroz brainstorming učesnika i profesora, razmenu ideja o mogućnostima koje su ostvarive uprkos - nemogućnostima. Otud je radionica bila fokusirana na rad u „zgusnutom vremenu".

Jasno je da opisane oblasti koje su ponuđene studentima po svojoj suštini jesu zasebne i veoma specifične, pa bi se mogle organizovati i kao posebni predmeti u kurikulumima. Međutim, savremeni studijski programi već su bremeniti zakonom definisanim „obaveznim" i „izbornim" predmetima, koji sami po sebi zauzimaju zamašnu količinu vremena na studijama. Otud je ovakva radionica isprovocirala interesovanje za studije-utemeljene-u-praksi (*practice based studies*) koje predstavljaju noviji pogled upravljanja znanjem. Razume se, studije muzike suštinski jesu bazirane na spoju teorije i prakse, ali je ovde reč o spajaju onih praksi čije se umrežavanje retko događa na pojedinačnim predmetima različitih kurikuluma budućih muzičkih profesionalaca. Studije-utemeljene-u-praksi u prvi plan stavljaju „upravljanje znanjem", odnosno „menadžment znanja", što je sintagma koja je početkom 21. veka zamenila ono što se ranije nazivalo „organizacija učenja".[3] Studije-utemeljene-u-praksi fokusirane su na učenje kao kolektivnu aktivnost koja se odvija u određenom vremenu i na određenoj lokaciji koja je mesto učenja, rada i inovacije. Silvia Gherardi (2009) ovo razume kao „kolektivni brikolaž realizovan od strane onih koji učestvuju u praksi, mobilišući izvore, koristeći instrumente i angažujući skup racionalnih radnji usmerenih ka određenom cilju" (str. 2).[4] Pri tome je fokus na vezama između aktivnosti i interakcija među učesnicima koje su istovremeno deo šire kulturalne slike. Kada Gherardi (2009) govori o studijama-utemeljenim-u-praksi, ona misli na korelaciju između znanja, učenja, prakse, praksi, akcija, interakcija, iskustva i izvođenja.[5]

Teorija ovog načina učenja transponovana je na „praksu i prakse" radionice *Umetnost – Komunikacija – Mediji* u kojoj je prihvaćen stav da znanje nije „objekat uhvaćen sredstvima mentalnih shema, nego praktična i kolektivna aktivnost koja se ne pribavlja samo kroz mišljenje, već i kroz telesno, senzorno i estetsko (sa)znanje" (Strati, 2007, str. 72). Ovaj stav je zatim promovisan kroz petodnevni interdisciplinarni angažman svih učesnika.

3 Suština „upravljanja znanjem" svodi sa na konstataciju da je znanje jedno od najvažnijih resursa savremenog društva, a da je njegovim organizovanjem moguće upravljati kao bilo kojim organizacionim procesom (Gherardi, 2009, str. 6).

4 Ibid.

5 Gherardi konkretno misli na 1. obnovljen koncept organizacionih struktura povezanih praksom koje se granaju u „mreže akcija" čiji se izgled menja i transformiše baš usled rađanja znanja-utemeljenog-u-praksi, 2. obnovljen koncept znanja kroz utvrđene, diskutovane, unapred osmišljene akcije s neizvesnim ishodom, 3. obnovljen koncept znanja kao forme proširenog posredovanja u sredini koja se odlikuje bliskošću među učesnicima, 4. metodologiju u kojoj se analiziraju nove forme rada kao „saznanja-utemeljenog-u-praksi" (2009, str. 9).

Dinamika aktivnosti Radionice podrazumevala je jasno organizovan raspored koji je uključio susret svih prijavljenih studenata sa mentorima, „zagrevanje" kroz vežbe improvizacije, kratko predavanje iz oblasti vezane za gorepomenute teme, te rad u manjim grupama čiji je glavni cilj bio za kratko vreme, od postojećeg, već pripremljenog i sviranog programa na ispitu, uobličiti „muzički događaj" izveden u alternativnom prostoru koji je – usled pandemijskih uslova obavezne fizičke distance u zatvorenom prostoru – odjednom trebalo učiniti još alternativnijim i pronaći ga na otvorenim „scenama" grada.

Zašto su vežbe improvizacije bile polazna tačka svakog dana u radionici *Umetnost – Komunikacija – Mediji*? „Improvizacija u muzici je specifična muzikalna nadgradnja postojećeg stvaralačkog mišljenja", ističe Senad Kazić (Kazić, 2019, str. 7) i nastavlja: „Improvizacija može biti izvanredan potencijal za umjetničko izražavanje i stvaranje... spontani kvantum unutarnjeg ljudskog stanja, nešto po čemu je svaki pojedinac poseban... Improvizacija predstavlja svojevrsno lično rasterećenje i oslobođenje koje dozvoljava svakom učesniku da unutar zajedničkog muziciranja prepozna sebe." (Kazić, 2019, str. 8) Koliko je improvizacija važna u obrazovanju muzičara govori i podatak da gotovo ne postoji muzička metoda koja improvizaciju ne vidi kao jedan od najvažnijih segmenata u procesu učenja muzike. Razlog tome jeste što s jedne strane improvizacija podstiče kreativnost, i to na bilo kom nivou prema Irvingu Tayloru,[6] a s druge neguje kolektivno muziciranje u kome svaki pojedinac razvija samopoštovanje kroz sopstveni doprinos zajedničkom zvuku. Imajući u vidu da se kroz improvizaciju upravo kombinuje individualno i kolektivno iskustvo, grupa profesora radionice *Umetnost – Komunikacija – Mediji* smatrala je da će se baš kroz momente improvizacije doći do potrebnog oslobađanja u kojem ocenjivanje ili vrhunski umetnički domet neće biti imperativ ili glavni cilj, već ohrabrivanje da se oproba nešto novo, da se uradi nešto „drugo i drugačije" od onog na „klasičnom času". Mora se istaći da su u početku, zbog gotovo potpunog izostanka vežbi improvizacije na časovima solfeggia i instrumenta u kurikulumima naših visokoškolskih institucija za obrazovanje muzičara, studenti improvizaciji pristupili s dozom podozrenja i nepoverenja i to prema sopstvenim improvizacijskim mogućnostima što su pravdali strahom da će morati da improvizuju na zadatu temu „kao u džezu". Time su jasno stavili do znanja da se njihovo teorijsko i praktično poznavanje improvizacije svodi na apstraktno razumevanje ove muzičke pojave kao nečeg što pripada isključivo „džezerima". Međutim, izvođenje „bez pripreme"

6 Prema psihologu Irvingu Taylor postoji pet nivoa kreativnosti: 1. Ekspresivna kreativnost (npr. spontani dečji crteži), 2. Produktivna kreativnost, kao u umetničkim ili naučnim proizvodima gde postoji ograničenje i kontrolisana slobodna igra, 3. Inventivna kreativnost, gde se uočava genijalnost sa materijalima, metodama i tehnikama, 4. Inovativna kreativnost, gde se uočava poboljšanje kroz modifikaciju što uključuje veštine konceptualizovanja. Ovde umetnik postaje više originalan, 5. Imaginativna kreativnost, gde postoji potpuno nov princip ili nove pretpostavke oko kojih nastaju nove škole, pokreti i slično.

različitih ritmičkih vežbi kreiranih od slogova sopstvenog imena,[7] mogućnost da se u vežbu improvizacije „kroči" i „izađe" kad god se zaželi,[8] sloboda u izboru materijala koji će se koristiti u momentu improvizovanja,[9] dala je studentima podstrek da „izmišljaju" i „razmišljaju" na sve slobodniji način, te da se kasnije umreže u okvirima repertoara za koje do tada nisu verovali da ih je moguće kreirati u kratkom roku.

Radionica *Umetnost – Komunikacija – Mediji* ponudila je polaznicima 4 predavanja iz različitih oblasti kreiranja i predstavljanja muzičkog događaja. Uslov da predavanje bude održano jeste da ne bude duže od 60 minuta. Toliko je, naime, bilo predviđeno teorijskih „ostrva" u izobilju praktičnih vežbi i pripremi nastupa koje su studenti jedni s drugima imali za zadatak da uvežbaju i izvedu. Prvo takvo predavanje održala je dr. Ira Prodanov na temu „Umetnički projekat – kome i zbog čega?" predstavljajući ključne aspekte radionice od razloga njene organizacije, do važnosti usavršavanja „mekih veština", svesti o umetničkom aktu kao ličnom i kolektivnom zadovoljstvu. Ovo predavanje ponudilo je i važne strategije u organizaciji umetničkog događaja koji bi trebalo da je uvek angažovan – posvećen određenoj pojavi u društvu, nekom aktuelnom događaju, društvenoj grupi koja je marginalizovana, dobrotvornoj akciji, da saopštava određenu poruku,[10] da je skoro po pravilu rezultat „timskog" rada,[11] da podstiče na kreiranje novih projekata, te da se izvede u adekvatnom raspoloživom prostoru i da se obraća „pravoj publici".[12]

7 Ova vežba improvizacije sastoji se iz sukcesivnog ponavljanja ukrug sopstvenog imena, zatim ponavljanja samo odabranog sloga iz imena, a potom slobodnog odabira taktne dobi na kojoj se izgovara slog. Razume se, vežbu ipak mora voditi mentor u formi „kontrolisane" improvizacije.

8 Ova vežba improvizacije naziva se „Muzički trijalog". Tri dobrovoljca su na sceni odnosno u sredini kruga koji formiraju svi učesnici. Oni sviraju nasumice bilo šta što zažele. Ukoliko nemaju svoj instrument izvode ritmičke obrasce rukama ili prosto pevuše pesmicu, recituju... Kada neko iz kruga studenata koji posmatraju poželi da se uključi, jednostavno ustaje, dodirne nekog od aktivnih učesnika po ramenu što je znak da ovaj treba da ide da sedne da bi se aktivirao novi član. Vremenom izvođači koji izvode „trijalog" počinju da imitiraju jedni druge, kombinuju svoje i tuđe muzičke obrasce i sl.

9 Neki od primera vežbi improvizacije preuzeti su sa sajta http://passthesound.com/, dok su neke kreirali sami mentori radionice, prof. Ira Prodanov, prof. Nataša Crnjanski i doc. Milan Milojković.

10 O angažovanoj umetnosti govoreno je u skladu sa stavom Frasz, Sidford da se ona ostvaruje kao „umetnička ili kreativna praksa kojoj je cilj poboljšati uslove u određenoj zajednici ili svijetu. Pod ovo potpada niz različitih pristupa, uključujući ono što se ponekad naziva umetnošću i socijalnom pravdom, umetničkim aktivizmom, umetnošću utemeljenoj u zajednici, kulturnim organizovanjem, participativnom umetnošću, relacijskom estetikom, građanskom praksom i umetnošću socijalne prakse." (2017, str. 4)

11 Dr. I. Prodanov ovde se oslonila na termin *musiking* koji je teorijski objasnio Christopher Small u svojoj knjizi *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (1998).

12 O „razvoju" publike i značaju sagledavanja promene njenog ukusa konsultovan je izvor Napoli, Ph. (2010). *Audience Evolution: New Technologies and the Transformation of Media Audiences.*

Slika 1. Slajd s prezentacije korišćene u predavanja *Umetnički događaj – kome i zbog čega?*



Dr. Milan Milojković je u predavanju „Umetnik na mreži" najpre ukratko predstavio zajednički istorijat muzike i interneta, da bi se u centralnom delu predavanja fokusirao na aktuelne prakse promocije stvaralaštva i generalnog „života" umetnika na mreži. Nakon opšteg sagledavanja razvoja društvenih mreža u poslednjih 15-tak godina, izdvojeni su oni aspekti komercijalnih društvenih mreža koji se preklapaju sa savremenim interesima muzičara. Ulogu nekada čuvenog *Myspace* sajta su danas preuzeli i znatno razradili servisi poput *Facebooka* i *Instagrama* koji korisnicima nude brojne opcije za formiranje digitalnog portfolija, kao i za prisustvo umetnika u virtuelnim zajednicama, naročito u uslovima pandemije. Zatim su razmotreni specijalizovani serveri posvećeni čuvanju i deljenju snimljenog audio sadržaja, poput nemačke platforme *Soundcloud* namenjene pre svega skladištenju i deljenju pojedinačnih i „nezvaničnih" audio zapisa, a zatim je fokus predavanja prebačen na pitanja o digitalnom izdavaštvu i strategijama *online* promocije muzičkih izdanja, a u vezi sa platformom *Bandcamp* i mogućnostima koje nudi, pre svega, za izvođače i kompozitore klasične muzike. Završni deo izlaganja bio je posvećen razmatranju opcija integracije različitih profesionalnih profila na društvenim mrežama te s tim u vezi mogućnostima distribucije i prodaje digitalnih fonograma, kao i odnosima između *live stream*-a i digitalnih izdanja u današnjoj situaciji intenzivirane „zavisnosti" muzičara od interneta, kao gotovo jedinog trenutno dostupnog „prostora" za umetničko delovanje.

Predavanje pod nazivom „*Embodiment* u muzici" koje je održala dr. Nataša Crnjanski bilo je utemeljeno na teoriji embodimenta (otelovljenja) i teoriji o muzičkom gestu, a potom usmereno na praktične vežbe improvizacije telom. Uzimajući u obzir činjenicu da je „telesnost" kod čoveka sveprisutna u kognitivnim procesima, polaznicima je ukazano na činjenicu da fizička oblast najčešće funkcioniše kao

primarna oblast putem koje se konceptualizuju apstraktnije oblasti (poput muzike!), kao i to da je neverbalna komunikacija neodvojivi aspekt života svakog profesionalnog muzičara. Sa tim u vezi, govorilo se o tome koliko ovaj aspekt zavređuje pažnju u procesu učenju instrumenta, ne samo kada je reč o praktičnim gestovima kojima se stvara ton na instrumentu, već i ekspresivnim kojima se stvara poseban zvučni izraz. U završnom delu izlaganja, polaznici su analizirali nekoliko kratkih video snimaka na kojima su prezentovani nastupi poznatih muzičkih izvođača i dirigenata, poput Lang Langa, Gustava Dudamela, i drugih. Analiza je obuhvatila procenu gestova izvođača i njihovu usklađenost s karakterom muzike, uz kratku diskusiju. Za sam kraj, polaznici su isprobali vežbe Alexandre Pierce[13] poput konturisanja i ocrtavanja luka, koje su se pokazale kao veoma korisne za vežbanje osnovnih muzičkih komponenti i fraziranja.

Pogled na „muzički događaj" iz vizure reditelja dao je dr. Silard Antal, profesor režije na Akademiji umetnosti, koji je istakao značaj beleženja javnog nastupa kamerom te je kratkim istorijatom o napretku snimanja pokretnih slika jasno podvukao do koje je mere tehnika snimanja video priloga usavršena i šta je sve potrebno da bi jedan video prilog bio atraktivan u vreme hiper-produkcije video sadržaja danas.

Uprkos suženim mogućnostima izbora, studenti koji su pohađali radionicu *Umetnost – Komunikacija – Mediji* uspeli su da svoje programe sastavljene od operskih arija, kompozicija za gitaru, duvački trio, violinski duo, te solo nastupa fagota i violončela predstave u saletlama dečjih vrtića Novog Sada, otvorenih bašti kafeterija, dvorišta institucija kulture koja se inače ne koriste za koncertne izvedbe, kao i u jednoj koncertnoj dvorani uz prethodno dobijenu dozvolu za javno okupljanje u uslovima pandemije. Studenti iz Radionice su svoje nastupe morali sami da organizuju što je uključivalo komunikaciju s organizatorom, odnosno organizacijom u kojoj će se nastup održati, kreiranje i štampanje programske knjižice, objavu i poziv na događaj preko društvenih mreža, te snimanje kamerom.[14] U procesu organizacije događaja primenjene su specifične agilne metode[15] koje su iz oblasti projektnog menadžmenta i IT sektora

13 Alexandra Pierce je bila profesorka emerita na Univerzitetu Redlands, Kalifornija, koja je razvila posebnu pedagogiju pokreta za izvođače, gde koristi niz praktičnih vežbi putem kojih se mogu vežbati osnovne muzičke komponente, kao i fraziranje i drugo. Videti: Pierce, A. (2007). *Deepening Musical Performance through Movement: The Theory & Practice of Embodied Interpretation*.

14 Premda su studenti sve sami organizovali, organizatorski tim Radionice prethodno je kontaktirao sve potencijalne partnere u projektu, odnosno mesta gde bi kratki nastupi mogli biti realizovani. U uslovima pandemije *ad hoc* organizacija muzičkog događaja bila bi gotovo neizvodljiva.

15 Agilne metode su se razvile u softverskom inženjeringu, kroz postupke razvoja softvera u kojima se primenjuju načela iterativnog i inkrementalnog razvoja, adaptivno planiranje, brz i fleksibilan odgovor na promene i stalni *feedback* svih učesnika u razvoju određenog projekta. Agilne metode podrazumevaju timsku saradnju svih učesnika u razvoju nekog sistema, laku adaptaciju, brzo i efikasno donošenje odluka. Ovaj pristup razvio je 2001. godine profesor Bostonskog univerziteta Ralph Covino kroz kurs koji je zamišljen kao simulacija radnog okruženja koja vodi studente kroz praktičan projekat u okviru koga se planiraju *scrum* događaji (planiranje sprinta, sprint retrospektive) i sprintovi (isporučuju određeni deo

transponovane u domen muzičkog menadžmenta. Cilj je bio da se kroz simulaciju, i na kraju realizaciju stvarnog muzičkog događaja studenti što bolje pripreme za karijeru profesionalnog muzičara. Agilni pristup je podrazumevao međusobnu kolaboraciju svih učesnika, brzo i efikasno donošenje odluka, te primenu svih „vanmuzičkih znanja" razotkrivenih u uvodnom delu Radionice,[16] što je rezultiralo visokim stepenom adaptacije određenoj situaciji.

Radionica *Umetnost – Komunikacija – Mediji* ne bi bila toliko atraktivna da i sama nije bila organizovana u nestandardnom edukativnom prostoru Male scene Srpskog narodnog pozorišta. Nestandardan pristup muzičkoj umetnosti i muzičkom događaju tražio je nestandardno okruženje, a uprava našeg najstarijeg teatra u zemlji rado je ustupila svoj prostor takvom jednom umetničkom eksperimentu. I čini se da je upravo taj spoj neobičajenih programa, mesta nastupa, prostora vežbanja i samih vežbi rezultirao uspešno realizovanim projektom. U planu je organizacija ovakvih radionica svakog septembra, uz mogućnost proširenja učesnika s dramskog i likovnog departmana Akademije umetnosti.

Slika 2. Plakat – *poziv za radionicu Umetnost – Komunikacija – Mediji*



projekta/proizvoda). Među brojnim agilnim metodama danas je najpopularniji Scrum (https://www.scrum.org/). Videti više o agilnim metodama: Tomašević, V. (2017). *Razvoj aplikativnog softvera*; Turk, D. i France, R. (1993). Assumptions Underlying Agile Software Development Processes. *Journal of Software and Systems Modeling* 17, str. 19–25.

16 Naime, studenti su se u parovima međusobno predstavljali iz vizura koje nisu uobičajene (hobiji, navike, osobine ličnosti, slobodno vreme...).

Slika 3. Vežbe improvizacije na radionici *Umetnost – Komunikacija – Mediji* (sticanje poverenja u timskom radu)







LITERATURA

Breeding, A. (2004). *The Music Internet Untangled: Using Online Services to Expand Your Musical Horizons*. Watertown: Giant Path Publishing.

Dijk, Jan van (2005). *The Network Society: Social Aspects of New Media.* London: Sage Publications.

Hatten, R. (2004). *Interpreting Musical Gestures, Topics and Tropes: Mozart, Beethoven, Shubert.* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.

Kazić, S. (2019). *Muzička improvizacija u edukaciji: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija.

Napoli, Ph. M. (2010). *Audience Evolution: New Technologies and the Transformation of Media Audiences*. Columbia: Columbia University Press.

Owsinski, B. (2016). *Music 4.1: A Survival Guide for Making Music in the Internet Age.* Milwaukee: Hal Leonard Publishing Corporation.

Papacharissi, Z. (2010). *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites.* New York: Routledge.

Pierce, A. (1994). Developing Schenkerian Hearing and Performing. *Intégral, 8*, 51–123.

Pierce, A. (2007). *Deepening Musical Performance through Movement: The Theory & Practice of Embodied Interpretation.* Indiana: Indiana University Press.

Small, Ch. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. US: Wesleyan Univ. Press.

Strati, A. (2007). Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning, 38(1)*, 61–77.

Tomašević, V. (2017). *Razvoj aplikativnog softvera*. Beograd: Univerzitet Singidunum.

Turk, D. i Robert, F. (2003). Assumptions Underlying Agile Software Development Processes. *Journal of Software and Systems Modeling, 17*, 19–25.

The *Art – Communication – Media* Workshop

Summary

DEMUSIS is a project approved by the Erasmus KA2 call (2019/2022). One of the partners in this action is the Academy of Arts, the University of Novi Sad. The project title *Enhancing the digital competencies and entrepreneurship skills of academic musicians in Serbia for culturally more engaged society* focuses on introducing the knowledge about music industry, management and digital environment in music higher education (HE). It is well-known that owing to the nature of their occupation those who study music pay less attention to technological innovation. In addition, they often feel lost after graduating, when they find out that they have to organize their activities outside the „music pedagogy shelter". The DEMUSIS project strives to activate students of music towards the real professional life for which the joint commonality is – change. Changes in the music profession are daily: from the way of organizing concerts, to communication with the interested partners and the actual performance. Electronic communication, individual concepts of music recitals, changing demands and supplies – all those belong to „soft skills" that are not the part of the curricula of music HE but are necessary for a career. Therefore, as part of the DEMUSIS project, the *Art-Communication-Media* workshop was organized. In five days, students had the opportunity to take part in short lectures, practice improvisation, and organize their own events in alternate music venues in the city. This way, they experimented with the concept of practice-based-studies (PBS), as well as the „agile methodology" which supports organized collaboration of all participants, quick decision-making and adaptability to new requirements. The conclusion of all participants is that the workshop exceeded their expectations and that the main obstacle to applying for the workshop was the word „improvisation" in its subtitle, which means that the students of the Academy of Arts are prejudiced against the term „improvisation" and the entire process of organizing music events in general.

Keywords: agile methodology, art, communication, education, improvisation, practice-based-studies

dr. sc. **Jelka Vukobratović**
Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu
Hrvatska

ČEMU MOŽE UČITI MUZIKOLOGIJA? DOPRINOS MUZIKOLOŠKOGA ZNANJA GLAZBENOOBRAZOVNOMU SUSTAVU

Pregledni rad
UDK 37.015:78](497.5)(073)(091)

Nacrtak

Rad donosi promišljanja i prijedloge za ojačavanje doprinosa muzikološkoga znanja glazbenoobrazovanomu sustavu. U drugim je državama važnost muzikologije za reforme glazbenoga obrazovanja već prepoznata, kao i nužnost inovacija u nastavi Povijesti glazbe. O srodnim su problemima u okviru projekta *Nastava povijesti glazbe pred izazovima današnjice* raspravljali nastavnici s Odsjeka za muzikologiju Muzičke akademije u Zagrebu i nastavnici Povijesti glazbe iz srednjih glazbenih škola u Hrvatskoj. U zaključnome se dijelu članka rasprava proširuje na moguće odgovore muzikoloških predmeta na pritisak tzv. STEM područja te na doprinos etnomuzikoloških iskustava glazbenomu obrazovanju budućnosti.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, kritička pedagogija, kulturni relativizam, muzikologija, nastava Povijesti glazbe

UVOD

Cilj je ovoga članka promišljanje o doprinosu muzikoloških znanja umjetničkomu i širem obrazovanju u sadašnjosti i za budućnost. Pri promišljanju o tome pitanju oslanjat ću se u prvome redu na literaturu koja propituje mjesto nastave Povijesti glazbe i kritičke pedagogije u okviru današnjega glazbenog obrazovanja te na preliminarne rezultate projekta *Nastava povijesti glazbe pred izazovima današnjice* koji se 2020. godine odvijao na Odsjeku za muzikologiju Muzičke akademije u Zagrebu. Oslanjat ću se dijelom i na vlastita iskustva nastave muzikoloških predmeta kako u srednoj glazbenoj školi, tako i na Muzičkoj akademiji gdje kao asistentica na Odsjeku za muzikologiju sudjelujem u izvođenju nastave iz etnomuzikoloških predmeta.

Nasuprot suvremenim tendencijama marginaliziranja umjetničkoga i humanističkog područja u obrazovanju na svim obrazovnim razinama, nastojat ću argumentirati zašto je znanje koje nudi muzikologija u današnjemu (glazbenom) obrazovanju još uvijek aktualno i potrebno, dapače, možda više nego ikad. Pritom treba imati na umu da muzikologiju shvaćam u najširemu mogućem obliku, kao znanstvenu disciplinu koja obuhvaća ne samo uvriježene poddiscipline historijske, sistematske i etnomuzikologije, već i mnogobrojne inter- i transdisciplinarne pristupe. Takvo je proširenje discipline od „izvora, dokumentiranja i novootkrivenih činjenica" prema „širemu razmatranju kritičkih, estetskih, psiholoških, percepcijskih i sociooloških pitanja" (Fallows, 2011) započelo već 80-ih godina 20. stoljeća, nazivajući se „novom" ili ponekad „kritičkom" muzikologijom. Premda su neki muzikolozi upozorili da je „nova" muzikologija imala svoje prethodnike i među glazbenim analitičarima i teoretičarima od kojih se „nova muzikologija" u početku nastojala odmaknuti (v. Kofi Agawu, 1997), doprinosi „novih" i kritičkih muzikologa sastojali su u tome da je postignut konsenzus oko toga „da muzikologija treba biti interpretativna (...) radije nego strogo pozitivistička" znanost (Maus, 2011, str. 3).

ODNOS MUZIKOLOGIJE I (GLAZBENE) PEDAGOGIJE

Odmak nove i kritičke muzikologije od pozitivizma i pravocrtnoga razmišljanja prema interpretaciji i dijalogu s drugim područjima čini se bliskim nekima od temeljnih ideja kritičke pedagogije. Kritička pedagogija, počeci koje se povezuju s brazilskim pedagogom Paolom Freireom, počiva na ideji osnaživanja i osvješćivanja potlačenih te na razmjeni znanja između učenika i učitelja. Freire upozorava da tradicionalni obrazovni modeli počivaju na „činu odlaganja", odnosno „bankarskome konceptu" kod kojega je „opseg aktivnosti učenika dopušten učeniku ograničen na primanje i

pohranjivanje informacija" i koji ih, suprotno proklamiranim ciljevima obrazovnoga sustava, osiromašuje „jer nema kreativnosti, preobrazbe i znanja" (Freire, 2002, str. 58). Nasuprot tomu Freire tvrdi da se znanje „javlja jedino zahvaljujući invenciji i reinvenciji, neumornom, nestrpljivom, neprekidnom, nadom ispunjenom propitkivanju koje ljudska bića poduzimaju u svijetu, sa svijetom i jedni s drugima" (Freire, 2002, str. 58). U drugim državama postoje i sporadični pozivi na uvođenje kritičke pedagogije u glazbeno obrazovanje (npr. Abrahams, 2005). Abrahams ističe da umjesto podučavanja „glazbe radi nje same" na njegovu fakultetu imaju viziju „glazbenoga obrazovanja kao predmeta koji omogućuje djeci da misle, djeluju i osjećaju na području glazbe" (Abrahams, 2005, str. 2–3).

Treba, međutim, reći da se Freireov model temelji na iskustvu obrazovanja odraslih, a pitanje je i može li se kritička pedagogija uistinu primijeniti na glazbeno obrazovanje koje želi slijediti tradiciju zapadnoeuropske klasične glazbe, koja se temelji na hijerarhijskim odnosima i ideji uspjeha preko dugotrajnoga i marljivog slijeđenja uputa učitelja. Čini se da i drugi kritičari postojećih zapadnih glazbenoobrazovnih sustava, ne oslanjajući se nužno na Freirea, smatraju odmak od te tradicije nužnim za reforme na postojećim glazbenim sveučilištima. Primjerice, radna skupina koju su 2013. godine sastavili profesori s različitih sveučilišta iz Sjedinjenih Američkih Država s ciljem transformiranja preddiplomskih studija koji pripremaju za magisterij u glazbi (tzv. *Music Major*) zaključila je da se buduće glazbeno obrazovanje, želi li „akademsku glazbu" približiti glazbi „stvarnoga svijeta", mora temeljiti na kreativnosti, raznolikosti i integrativnosti, što ga odmiče od utemeljenosti na europskoj klasičnoj glazbi (Shehan Campbell i sur., 2014, str. iii). U tome je smislu lakše zamisliti spojivost kritičke pedagogije s etnomuzikološkim načinom razmišljanja, koji je, kako ističe Deborah Wong (1998), i u smislu terenskoga rada i prezentiranja rezultata već okrenut kolaborativnomu načinu rada. Znanja i iskustva etnomuzikologije u svakome su slučaju veoma važni za razmišljanje o doprinosu muzikologije suvremenomu umjetničkom obrazovanju, na što ćemo se vratiti kasnije.

Prije toga treba istaknuti jaz između muzikologije kao znanstvene discipline i njezine pedagoške primjene. O tome pišu Cuomo i La Face koje su na bolonjskome umjetničkom sveučilištu predvodile projekt koji je s jedne strane težio učvršćivanju pozicije glazbene pedagogije unutar obrazovnih znanosti, a s druge strane povezivanju muzikologije i glazbene pedagogije. Autorice kažu da je zbog razdvajanja tih dvaju područja muzikologija s jedne strane u riziku da „postane autoreferencijalna ako se ne udruži s glazbenom pedagogijom", dok s druge strane obrazovne znanosti često ne uzimaju u obzir „specijalizirana glazbena znanja", zbog čega i muzikologija i obrazovne znanosti ostaju izvan aspekata obrazovanja „koji su od velike važnosti za izbjegavanje kulturnoga osiromašenja" (Cuomo i La Face, 2020, str. 99). Istovremeno Cuomo i

La Face smatraju da su „trendovi u glazbenome obrazovanju" usmjereni „glazbenoj zabavi ili glazboterapiji", odnosno formulacijama koje emotivne aspekte ističu više od onih kognitivnih, ili pak produktivne aspekte nauštrb epistemičkih, privilegirajući „stvaranje" pred „poznavanjem" glazbe (Cuomo i La Face, 2020, str. 101).

No možemo li, osim konstatiranja da je za glazbeno obrazovanje podjednako važno razvijati kognitivne i emotivne komponente, pokušati odgovoriti i zašto je tomu tako, odnosno detektirati u čemu se sastoji važnost muzikološkoga doprinosa? Cuomo i La Face iznose poznati argument o poznavanju povijesti glazbe kao dijelu osnovne glazbene pismenosti nužne budućim glazbenicima. Potencijal je muzikoloških znanja za pedagošku primjenu ipak i mnogo veći od toga. Premda se nastava Povijesti glazbe, osnovnoga predmeta koji u glazbenim školama predaju muzikolozi, još uvijek uvelike temelji na kanonu odabranih skladatelja i njihovih djela, teme kojima se predmet također bavi, poput povijesnih uvjeta nastanka nekih glazbi i njihova kulturnoga konteksta, društvene važnosti glazbe i sposobnosti umjetnosti da komunicira unutar svojih kulturnopovijesnih okvira ili šire od njih, imaju potencijal poticanja učeničkoga kritičkog razmišljanja. O tome piše Susan C. Cook (2010) koja kaže da pedagogija povijesti glazbe prečesto uzima „liste najboljih" kao svoj nastavni temelj, umjesto čega bi bilo važnije učiti o historiografskome načinu razmišljanja. Svaka je historiografija važna zbog toga što uči „kako smo došli do ovdje gdje smo sada", a osvješćivanjem historiografskoga probira koji slijedi svaki nastavni program olakšava se propitivanje i onih vrijednosti koje sadašnje društvo želi promijeniti. Drugim riječima, „učenje o kanonu" ne mora nužno voditi „bankarskomu modelu" odlaganja i unosa normativnoga znanja, nego može biti polazištem za nova kritička razmišljanja. Cook zagovara i aktivniji pristup odabiru slušnih primjera u kojemu se studentima ne nudi presjek „najbolje", već „najraznolikije" glazbe u kojoj će se, idealno, svaki od studenata moći pronaći i koja će studentima dati, opet na Freireovu tragu, „oruđe da nastave svoju edukaciju, da i mi možemo učiti od njih" (Cook, 2010, str. 131).

SPECIFIČNOST HRVATSKOGA GLAZBENOOBRAZOVNOG OKVIRA

Primjeri koje sam dosad navodila uglavnom se temelje na sveučilišnoj nastavi, sa studentima ili odraslima, i to izvan Hrvatske. Naravno da nastava s djecom ima svoje specifičnosti, kao što svoje posebnosti ima i program umjetničkoga obrazovanja u Hrvatskoj. To ipak ne znači da neki od poučaka i razmišljanja gore navedenih autora nisu primjenjivi i na nastavu muzikoloških predmeta, napose Povijesti glazbe, u

hrvatskim glazbenim školama. Komentirat ću stoga prvo specifičnosti hrvatskoga sustava glazbenoga obrazovanja, a potom predstaviti neke od zaključaka koji su rezultat komunikacije s nastavnicima Povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama u Hrvatskoj te provedenih anketa u kojima su isti nastavnici sudjelovali.

Specifičnost je hrvatskoga glazbenoobrazovnog sustava u odnosu na gore navedene zapadne države u tome što je naslijeđen iz socijalizma, što u isti mah predstavlja i vrlinu i nedostatak. Vrlina je u tome što je oblikovan u vrijeme kad su njegove prednosti bile vrlo široko zamišljene, kad je bio dijelom područja „estetskoga odgoja" s ciljem formiranja „svestrano razvijenoga čovjeka" kojega je uz pomoć glazbenoga odgoja trebalo „pripremiti za obavljanje radne i društvene funkcije, (...) poduprijeti jačanje njegovog samopouzdanja i pomoći mu da u budućnosti pridonosi kulturnom razvoju i oplemenjivanju sredine u kojoj živi i djeluje" (Duraković, 2019, str. 25). No zbog toga što se s njegovom primjenom bez propitivanja nastavilo nakon 90-ih godina 20. stoljeća, često se čini da se, unatoč relativno nedavnomu donošenju *Nacionalnoga kurikuluma za umjetničko obrazovanje*, o njemu razmišlja premalo i prekasno. Takva situacija otvara mogućnost rizika da netko izvan sustava glazbenoga obrazovanja prepozna njegove slabe točke i da bez razumijevanja svih parametara i prednosti ozbiljno reducira ili ugasi postojeći sustav javnih glazbenih škola u Hrvatskoj. Vraćajući se na misli Susan Cook, učenje kritičko-historiografskoga načina razmišljanja i buđenje znanstveno-istraživačkoga interesa u nastavi Povijesti glazbe može pod povećalo staviti i pitanje promjena u glazbenoobrazovnim politikama i povijesni kontinuitet ili diskontinuitet društvene relevantnosti glazbe, što može poslužiti i kao važna lekcija za budućnost.

O problemima sustava glazbenoga školstva i poziciji predmeta Povijest glazbe unutar njega, u okviru projekta *Nastava povijesti glazbe pred izazovima sadašnjice* na Odsjeku za muzikologiju Muzičke akademije u Zagrebu, razgovarali smo s nastavnicima Povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama u Hrvatskoj. Premda cilj projekta nije bio donošenje zaključaka i dobivanje mjerljivih rezultata, nego tek otvaranje dijaloga između studija muzikologije i nastavnika u srednjim glazbenim školama, na ovome ću se mjestu ipak poslužiti nekima od misli koje su nastavnici podijelili s nama[1] tijekom dviju radionica održanih u Zagrebu u listopadu 2020. godine te putem naknadno ispunjenih anketa. Promišljanja koja izdvajam iz anketa nisu ni na koji način statistički obrađena jer ih koristim isključivo u svrhu nastavka diskusije, a ne s pretenzijama kvantitativne analize. Razgovori s nastavnicima zahvaćali su širok raspon pitanja o njihovoj radnoj svakodnevici, resursima, statusu, međusobnoj suradnji, institucionalnoj podršci i slično, no tijekom radionica, a i prilikom sastavljanja ankete, najviše su me zanimala pitanja

1 Radionice su u Zagrebu, osim mene, vodili i kolege s Odsjeka za muzikologiju Muzičke akademije u Zagrebu dr. sc. Dalibor Davidović i dr. sc. Mojca Piškor.

potencijala koji nudi nastava muzikoloških predmeta u odnosu na druge predmete, kao i ojačavanje samih muzikoloških predmeta, pa ću na ovome mjestu kao ilustraciju prenijeti neke od odgovora nastavnika. Treba reći da su neki od nastavnika, razmatrajući doprinos muzikoloških znanja budućnosti glazbeničkih struka i glazbenoj kulturi općenito, kao najvažnije ciljeve svoje nastave istaknuli „stvaranje buduće koncertne publike". U anketi su u tome smislu kao ciljevi apostrofirani „interes za glazbu – koncerte – literaturu"; „razumijevanje, interes i ljubav prema različitim glazbenim formama i vrstama"; „da učenici steknu odgovarajuće uvide u povijesnoglazbene stvarnosti koje ne pripadaju samo prošlosti (a pogotovo ne svojevrsnim 'muzejskim vitrinama'), već i njihovoj sadašnjosti, pa i budućnosti; da se nauče 'povezivati' znanja iz različitih glazbenih 'resora'; da se preko nastave PG tješnje povežu s Glazbom u najširemu smislu te riječi" itd. Promišljajući o posebnosti muzikoloških predmeta, napose Povijesti glazbe u odnosu na druge predmete u glazbenim školama, mnogi su nastavnici izrazili mišljenje da takve posebnosti nema. Oni koji su smatrali drugačije istaknuli su da kao posebnost vide to što „osim povijesti učenike učimo toleranciji, razumijevanju, kritičkomu promišljanju, medijskoj pismenosti i velikomu broju drugih stvari", ili to što Povijest glazbe „ima ulogu u glazbenome osvještavanju, (pri)pomaganju u glazbenome izražavanju i sazrijevanju". Jedan je od razloga zbog kojega nastava Povijesti glazbe nudi te mogućnosti, a što također pripada njezinim posebnostima, da „se može oblikovati 'fluidnije' u odnosu na neke druge predmete" jer „ne zahtijeva zadatke iz sata u sat" i „nudi mogućnost korištenja najvećega spektra metoda rada".

Kao što Nicholas Cook predlaže promjenu u načinu razmišljanja unutar muzikologije od zapisane/notirane glazbe kao glavnoga predmeta istraživanja prema glazbi u izvedbi, tako i neki nastavnici Povijesti glazbe razmišljaju o nastavnim programima ne kao o najvažnijemu izvoru za nastavu, nego samo kao o skici/scenariju prema kojemu se nastavni proces realizira. Prema Cooku je „iskustvo žive ili snimljene glazbe [je] primarni oblik postojanja glazbe, koja nije tek refleksija notiranoga teksta" (Cook, 2013, str. 1) pa je analogno tomu najvažniji aspekt nastavnoga procesa izvedba nastave s nastavnicima kao izvođačima i učenicima kao onima s kojima izvođači stupaju u interakciju, a ne nastavni programi i udžbenici. Dodala bih i da je posebnost nastave Povijesti glazbe, odnosno muzikološke struke kao jedine znanstvene među glazbeničkima u Hrvatskoj to što nudi mogućnost znanstveno-istraživačkih projekata koje neki od nastavnika koriste i u svojoj nastavi. Samostalno iskušavanje znanstveno-istraživačkih metoda, pa bilo to i u malim, jednokratnim projektima, otvara učenicima drugačiju perspektivu i obogaćuje njihovo glazbeničko i šire ljudsko iskustvo jer, prema Freireu, „bez istraživanja i prakse pojedinci ne mogu biti istinski ljudi" (Freire, 2002, str. 58). Naravno, ta je fleksibilnost za velik broj nastavnika nažalost opterećenje, a ne prednost. Nedostatak jasnoga sadržajnog okvira, pa i udžbenika iz Povijesti glazbe,

otežava pripremu nastave u ionako teškim uvjetima rada u kojima nastavnici Povijesti glazbe popunjavaju svoje satnice drugim teorijskim glazbenim predmetima u kojima se, kao mahom diplomirani muzikolozi, osjećaju manje kompetentnima. Taj problem pripada cijelomu nizu drugih koji zaslužuju zaseban referat. Kao utjehu mogu ponuditi prijedlog Susan Cook koja kaže da je promjene moguće provoditi i tako da se „stvari drže jednostavnima, novosti isprobavaju postupno i gradi vlastiti instrumentarij" te je dovoljno da se „svako polugodište izazovemo da izvedemo jednu hrabru, novu stvar i vjerujemo u moć tih malih činova" (Cook, 2010, str. 137).

POMOĆ MUZIKOLOGIJE U BORBI PROTIV „STEM REVOLUCIJE" I POMOĆ ETNOMUZIKOLOGIJE ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU BUDUĆNOSTI

Prilikom održavanja radionica s nastavnicima Povijesti glazbe jedan je od zadataka bila i izrada SWOT[2] analize, gdje se u dva navrata u kategoriji „prijetnji" našla i STEM revolucija. Isticanje STEM-a,[3] odnosno prirodnih znanosti, tehnologije, inženjerstva i matematike kao najvažnije jezgre nastavnoga kurikuluma za budućnost obrazovanja mladih ljudi prisutno je u svijetu već desetljećima i s nešto je zakašnjenja stiglo i u Hrvatsku. Jedna je od glavnih premisa da su ta područja najpotrebnija za pripremu djece i mladih ljudi za njihove uloge u društvu današnjice i sutrašnjice jer njeguju znanja koja su neposredno „primjenjiva" i koja ih najbolje osposobljavaju za tržište rada, istiskujući pomalo znanja drugih disciplina, napose humanistike i umjetnosti (v. Goldsmith, 2016). S vremenom se ipak uočila manjkavost takvoga pristupa pa je STEM ubrzo postao STEAM, odnosno počeo je uključivati i umjetnost (*art*) zbog potrebe za njegovanjem kreativnoga razmišljanja u rješavanju problema. Ipak, ubacivanje slova A u STEM nije promijenilo smjer razmišljanja koji je ostao usredotočen na primjenjivost na današnjemu tržištu rada. Ono što je pak u umjetnosti i humanističkim znanostima drugačije i što se ne uklapa u taj smjer razmišljanja upravo je njihova neposredna *neprimjenjivost* koja njeguje razvoj drugih kvaliteta. Svaka na svome području umjetnosti, Marianna Ritchey za glazbu (2019) i Christy Goldsmith za književnost (2016), pokazale su kako čitanje, slušanje i razmišljanje o umjetničkim djelima, naročito onima koja se smatraju „teškima" i zahtjevnima za razumijevanje, oslobađa i osnažuje učenike te ih uči empatiji. Znanje i potencijali ljudskoga uma ne bi za konačni cilj i krajnji doseg trebali imati primjenjivost

2 Pokrata za *strenghts, weaknesses, opportunities and threats*, odnosno analizu koja nastoji ispitati snage, slabosti, prilike i prijetnje nekomu području.

3 Pokrata za *science, technology, engineering and mathematics*.

u trenutnome ekonomskom sistemu. Učenje glazbe i o glazbi, slušanje, čitanje, razmišljanje koje ide mimo i onkraj neposredno primjenjivoga dugotrajno je, katkad je samo sebi svrhom i izmiče zamci kratkoročno iskoristivoga. Snaga je, a ne slabost naših struka da tomu možemo učiti svoje učenike i studente.

Vraćam se nakraju na pitanje doprinosa etnomuzikoloških znanja umjetničkomu obrazovanju koje me zanima otkad sam nakon stečene diplome iz užega područja etnomuzikologije počela raditi kao nastavnica Povijesti glazbe u glazbenoj školi u Križevcima.[4] Dosad je mjesto etnomuzikologije u nastavnome programu Povijesti glazbe bilo marginalno, prisutno u početnim lekcijama koje nude letimičan pregled glazbi svijeta i hrvatske tradicijske glazbe. Takva je prisutnost drugih glazbi bila još problematičnija ako su se, kao u prvoj knjizi Andreisove *Povijesti glazbe*, te lekcije dovodile u direktnu vezu s tzv. teorijama „suvremenoga pretka" i kulturnoga evolucionizma koje su učile da se istraživanjem izvaneuropskih glazbi može saznati kakvo je bilo glazbovanje prvobitnih zajednica te da je glazba drugih kultura na nižemu evolutivnom stupnju od europske (Andreis, 1975, str. 9–19). No čini se da se stvari i u tome smislu polako mijenjaju. Primjerice, osim što se zahtjev uvođenja veće „kulturne raznolikosti" pojavio u nekim već ranije spomenutim kurikularnim reformama u svijetu (v. Shehan Campbell i sur., 2014, str. 1), „interkulturalnost" je zabilježena i među „vrijednostima umjetničkoga obrazovanja" u novome kurikulu za umjetničko obrazovanje, zajedno s „nacionalnim i internacionalnim umjetničkim vrijednostima", kao i spominjanjem „suživota", „ravnopravnosti" i „empatije" (*Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*, 2017). Teško je ne uvidjeti da su navedene kategorije ušle u kurikul zasigurno i putem lekcija etnomuzikologije i drugih etnografskih disciplina. Ipak, interkulturalnost i suživot, ako nisu samo nominalan sadržaj nastavnoga programa, ne uče se naknadnim i minimalnim dodavanjem lekcija koje će „pokriti" i poneku izvaneuropsku kulturu, nego učenjem o nekima od najvažnijih dosadašnjih lekcija etnografskih znanosti, poput kulturnoga relativizma. Kulturni nas relativizam uči da veću važnost od toga je li neka glazba „objektivno" estetski vrijedna ima pitanje što određena glazba znači određenim ljudima u njihovu društveno-kulturnom kontekstu. Ta se lekcija u glazbenome obrazovanju može usmjeriti prema razumijevanju konteksta glazbe koju se sluša, bila ona iz povijesti ili sadašnjosti, i njezina pozicioniranja u društvu, kao i pozicioniranja vlastitoga i drugih identiteta prema toj glazbi.

Na nastavi Povijesti glazbe za četvrte razrede srednje glazbene škole u Križevcima načelo kulturnoga relativizma i važnosti kontekstualizacije glazbe nastojala sam provoditi putem raznih studija slučaja koje su, osim mene, istraživali i pripremali i učenici. Ideja studija slučaja bila je da se obrade i popularnoglazbeni fenomeni, ali

4 To je tema o kojoj sam također već govorila na stručnome vijeću muzikoloških predmeta 2017. godine.

time nisam htjela opteretiti ionako zahtjevan nastavni plan kronološkim prolaskom kroz popularnoglazbene žanrove, nego uputiti na neke od mnogobrojnih suvremenih glazbenih pojava izvan klasične glazbe i motivirati učenike da prepoznaju njihov kontekst i relevantnost. Izbor studija slučaja za učenike bio je potpuno otvoren – od fokusa na jednoga glazbenika, glazbeni sastav, glazbeni pokret, grupu obožavatelja, lokaciju izvođenja glazbe, do bilo kojega suvremenoga glazbenog fenomena koji bi ih mogao zanimati – pod uvjetom da to pokušaju čim više samostalno istražiti i kritički razmisliti što im je i zašto u tome fenomenu važno i zanimljivo. Premda, naravno, sve prezentacije nisu bile jednako uspješne i nisu na jednak način otvarale nova pitanja, bilo je iznimno produktivnih satova. Na njima smo, primjerice, zajedno osvijestili različite skrivene hijerarhijske odnose među glazbama i glazbenicima, složenost djelovanja glazbene industrije ili otvorili raspravu o neugodnim pitanjima, poput onoga zašto je razgovor o „sviranju gaža" u glazbenim školama područje srama. U podlozi takvomu nastavnom pristupu bila je ideja da pedagoška muzikologija treba biti usmjerena k otvaranju novih vidika učenicima i omogućavanju da na kraju srednjoškolskoga obrazovanja budu u stanju prepoznati glazbu, svaku glazbu, kao važan društveni sudionik i pokretač, te da na taj način nastave razmišljati o glazbenim fenomenima, a ne da dobiju tek „listu najboljih", kako je to rekla Susan Cook, odnosno selekciju stranih imena, godina i naslova opusa koja svojom konačnošću ne provocira daljnja razmišljanja.

MOGUĆNOSTI I NUŽNOST BUDUĆE SURADNJE MUZIKOLOGIJE I GLAZBENE PEDAGOGIJE U GLAZBENOOBRAZOVNOME SUSTAVU U HRVATSKOJ

Premda postojanje glazbenoobrazovnoga sustava u Hrvatskoj još uvijek diplomiranim muzikolozima omogućava zapošljavanje i muzikološko-pedagošku specijalizaciju, čini se da su muzikolozi u tome sustavu preslabo iskorišteni i da često ostaje nejasno čime mogu doprinijeti glazbenomu obrazovanju. Dok je nastavnike teorijskih predmeta ili pedagoškoga usmjerenja lako smjestiti u niše njihovih predmeta, muzikolozi ostaju u sivome prostoru između nedovoljne satnice Povijesti glazbe i zaduženja na raznim drugim teorijskim i praktičnim predmetima koji nisu dio njihove temeljne struke. S druge su strane u reformama glazbenoobrazovnih sustava drugdje u svijetu muzikolozi nezaobilazni upravo zbog širine svojega obrazovanja i znanstvenoga doprinosa znanju o glazbi u kulturno-povijesnome kontekstu. S obzirom na to da je svaki obrazovni sustav podložan pritiscima i utjecajima društveno-političkih okolnosti u kojima se razvija, za očekivati je da će se i glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj mijenjati i morati prilagođavati.

Upravo muzikološka struka ima alate za prilagodbu sadašnjim i budućim izazovima obrazovanja, koji odmiču glazbeno područje od reprodukcije normativnoga znanja prema kritičkome razmišljanju o ulozi i važnosti glazbene umjetnosti u životima ljudi diljem svijeta i kroz povijest. No da bi mogla ponuditi svoj doprinos ojačavanju glazbenoga obrazovanja, hrvatska bi se muzikološka struka i sama morala približiti glazbenoj pedagogiji i učiti od nje te se intenzivnije baviti pitanjima integracije svojih znanja u glazbenoobrazovni sustav umjesto dosadašnjega marginaliziranja vlastitih pedagoških kompetencija. Takav pristup podrazumijeva i veće potencijale, ali i veću odgovornost muzikološke skupine predmeta pa ako smo već izgubili na zastupljenosti unutar te skupine, možemo je iznutra pokušati učiniti relevantnijom.

LITERATURA

Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education, 6*, 1–16. Dostupno na http://users.rider.edu/~vrme/v6n1/visions/Abrahams%20The%20Application%20of%20Critical%20Pedagogy.pdf Pristupljeno: 17. 2. 2021. DOI: 10.1177/875512330502300201O3

Andreis, J. (1975). *Povijest glazbe. Knjiga I.* Zagreb: Liber Mladost.

Cook, N. (2013). *Beyond the Score: Music as Performance*. New York: Oxford University Press.

Cook, S. C. (2010). Teaching Others, Others Teaching, or Music History Like It Mattered. U: J. R. Briscoe (Ur.) *Vitalizing Music History Teaching* (str. 125–138). Hillsdale, New York: Pendragon Press.

Cuomo, C. i La Face, G. (2020). Music pedagogy in relation to musicology and educational sciences: three areas of intervention. *Arti musices, 51*(1), 95–109.

Duraković, L. (2019). *Glazba kao odgojno sredstvo u formiranju „socijalističkog čovjeka": nastava glazbe u osnovnim školama u Hrvatskoj 1945-1965*. Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.

Fallows, D. (2011). New Musicology. U: A. Latham (Ur.) *The Oxford Companion to Music*. Dostupno na https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199579037.001.0001/acref-9780199579037-e-4712 Pristupljeno: 10. 1. 2021.

Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.

Kofi Agawu, V. (1997). Analyzing Music under the New Musicological Regime. *The Journal of Musicology, 15*(3), 297–307.

Maus, F. E. (2011). What Was Critical Musicology? *Radical Musicology, 5*, 1–20. Dostupno na http://www.radical-musicology.org.uk/special_critmus/maus.htm Pristupljeno: 15. 2. 2021.

Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje (2017). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%C4%8Dko%20obrazovanje.pdf Pristupljeno: 10. 1. 2020.

Shehan Campbell, P., Myers, D., Chattah, J., Levine, V., Rudge, D., Sarath, E., Higgins, L. i Rice, T. (2014). *Transforming Music Study from Its Foundations: A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors. Report of the Task Force on the Undergraduate Music Major.* The College Music Society. DOI: 10.13140/2.1.3206.2400

Wong, D. (1998). Ethnomusicology and Critical Pedagogy as Cultural Work: Reflections on Teaching and Fieldwork. *College Music Symposium, 38*, 80–100.

What can Musicology Teach? The Contribution of Musicological Knowledge to the Music Education System

Summary

The paper presents reflections and suggestions on strengthening the contribution of musicological knowledge to the music education system, especially within the subject of music history in Croatian music schools. In other countries, the importance of musicology for music education reforms has already been addressed, as well as the calls for innovations in teaching music history. One of the problems musicological subjects face is the lack of dialogue between musicology and music pedagogy, whereas some authors pointed out the potentials of inclusion of critical pedagogy into the music education system and its benefits for both music pedagogy and musicology. A discussion on the problems of musicological subjects within the specific Croatian music-education system was held between the teachers at the Department of Musicology at the Music Academy in Zagreb and music history teachers in secondary music schools, as part of the project „Facing Contemporary Challenges in Teaching Music History". Some of the opinions and experiences of music school teachers have been extracted to illustrate the mentioned aspects. In the concluding part of the article, the discussion expands on the possible answers of musicological knowledge to the pressure of the so-called STEM revolution and the contribution of ethnomusicological experiences, namely, the lesson of cultural relativity, and the future of music education.

Keywords: cultural relativity, critical pedagogy, musicology, music education, music history teaching

SOLFEGGIO



EAR TRAINING

red. prof. dr. sc. **Senad Kazić**
Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

doc. dr. sc. **Nerma Hodžić-Mulabegović**
Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Sead Begagić, mag. inf.
Institut za zdravlje i sigurnost hrane, Zenica, Bosna i Hercegovina

SUBJEKTIVNA PROCJENA UČESNIKA NASTAVNOG PROCESA O USPJEŠNOSTI KONTINUIRANE PROVEDBE *ONLINE* NASTAVE SOLFEGGIA

Izvorni znanstveni rad
UDK <37.018.43:37.012>:784.9]"2020"(049.5)

Nacrtak

U okolnostima iznenadnog i nepredviđenog *lockdowna* tokom 2020. godine, cjelokupna nastava, time i nastava solfeggia, prinudno je usmjerena u *online* učionicu u kompletnom kapacitetu, a da pritom nastavnici i učenici nisu imali nikakvu prethodnu pripremu. Posljedice ovakvog pristupa će sigurno dugo biti primjetne. U tom smislu je kreirana anketa koja tretira više setova pitanja/tvrdnji o objektivnim i subjektivnim prednostima i nedostacima te zadovoljstvu učesnika *online* nastave solfeggia. Anketa je provedena u populaciji učenika osnovnih i srednjih muzičkih/glazbenih škola te studenata muzičkih akademija i fakulteta, kao i njihovih nastavnika. U radu se analiziraju odgovori/tvrdnje anketiranih koje se odnose na subjektivnu procjenu uspješnosti kontinuirane provedbe *online* nastave solfeggia.

Ključne riječi: nastava solfeggia, *lockdown*, *online* učionica, učenje na daljinu

UVOD

Direktan povod za navedeno istraživanje i rad su okolnosti u kojima se usljed pandemije COVID-19 našao proces muzičke edukacije. Nastava u učionici je u potpunosti obustavljena i sva moguća komunikacija prebačena je „na daljinu", bez naznaka koliko bi to moglo trajati. Ovakav scenarij nije se predviđao ni u kakvim studijama i niko nije bio pripremljen za ovakav oblik nastave koji je bio očajnički pokušaj da se spasi što se spasiti može. No, prelistavajući Zbornike radova međunarodnih simpozija glazbenih pedagoga koji se bijenalno održavaju u Hrvatskoj, neki čitalac iz budućnosti možda će moći uočiti kontinuitet promišljanja u obrađenim temama autora. Naime, prethodni radovi saopćeni su pod naslovima „Solfeggio kao sinteza tradicionalnog i suvremenog u nastavi 21. stoljeća" (Kazić, 2015) i „(Ne)muzikalni aspekti glazbenog e-obrazovanja" (Kazić, 2017). Tamo su jasno iskazane teze kako se savremeni trenutak u solfeggiu ne može odricati tradicionalnih metoda poučavanja jer je auditivni doživljaj uvjet za muzikalni izraz koji se ne može zapisati notnom grafikom, te kako će e-obrazovanje u glazbenoj edukaciji s vremenom vjerovatno negativno djelovati na muzičku pedagogiju koja je stoljećima tragala za tehnikama i metodama učenja i poučavanja, što će vjerovatno utjecati na mehanizme muzikalnog mišljenja. Tako ova aktuelna tema o posljedicama *lockdowna* i *online* nastave na procese rada u solfeggiu izgleda kao neki proročanski nastavak prethodnih, ali tu se naravno završava svaka koincidencija. One opće i nepredvidive posljedice iznuđenog *online* pristupa već su evidentne. Rješenje za budućnost nije povratak na stari sistem, nego prilagodba u smislu da se pozitivna iskustva inkorporiraju, a za reperkusije traže rješenja. Prohod je neizvjestan i ovo istraživanje je afirmativno intonirano prema očuvanju muzikalnog pristupa u muzičkoj edukaciji.

UTEMELJENJE PREDMETA SOLFEGGIO KAO PARADIGME RAZREDNE NASTAVE

Savremena fizionomija koncepta muzičkog obrazovanja utemeljena je u pariskim muzičkim školama početkom 19. stoljeća sa Solfeggiom kao obaveznim predmetom. Nastava solfeggia od samih početaka odvija se u učionici i postoje brojne sačuvane skice koje prikazuju tada vodeće metodičare (Galin, Mason, Glover, Hullah, Tolstoy, Mainzer) i druge anonimne učitelje u radu sa grupom učenika (Rainbow, 2006). U navedenom periodu u nastavni proces su inaugurirani mnogi alati i postupci muzičke komunikacije, izražavanja i oblikovanja tipični za solfeggio poput meloplasta, vokalnih stepenica,

ručnih znakova različite namjene, pomičnog C ključa, pomične note, brojčane i slovčane notacije i dr. (Chevais, 1931). Njihovi opisi, prikazi i upute za rad nalaze se u mnogim metodičkim priručnicima autora kao što su Nägeli (1810), Galin (1818), Glover (1835), Chevé (1844), Panseron (1846), Mainzer (1848), Hullah (1949), Curwen (1858) i dr. (prema Kazić, 2013). Zajednički modus djelovanja za sve navedeno je uvijek rad u učionici, s grupom učenika približno jednakih dispozicija i mogućnosti.

Ni u 20. stoljeću nije bilo promjena u pristupu. Autori svih velikih metodičkih ideja i postignuća na polju solfeggia podrazumijevaju grupni rad, poput Jaques-Dalcrozea, Orffa ili Kodálya. Svi nastavni planovi za muzičke škole tretiraju Solfeggio kao jedan od temeljnih predmeta muzičke edukacije, a nastavni programi ga pozicioniraju u učionicu kao grupni rad. U tom smislu su kroz dva stoljeća razvijana specifična sredstva i postupci koji se primjenjuju na ovom predmetu. Različite vrste upjevavanja, rad na prima vista primjerima ili muzičkim diktatima, imaju prepoznatljive metodičke protokole, bez obzira na eventualna metodička opredjeljenja nastavnika. To su svakako osnovni oblici rada u solfeggiu koji potiču kreativnost, pri čemu je za ostvarivanje rezultata, između ostalog, neophodna i sociološka komponenta. Razlog tome odražava se u činjenici da je njihova osnovna dispozicija u sferi auditivne apercepcije. Kako bi se pristupilo auditivnoj domeni, osnovni uvjet je komunikacija i sinergija svih učesnika; da jedan drugoga čuje kako intonira, korigira ili da jedan drugome bude oslonac ili uzor u intonaciji. Ovo je najuočljivije kod upjevavanja gdje se potpuno prirodno u kolektivnom učešću i doprinosu ogledaju svi pozitivni efekti ovog postupka. Rad na muzičkim diktatima, također, može biti izvanredna kolektivna aktivnost, a sociološka komponenta muzičkog diktata iskazana je u postupku naknadnog zapisivanja. Osnovni edukativni zadaci u prima vista postupku, kao što su usvajanje stilske komponente ili odgoj emocionalne komponente, izvršavaju se kombinacijom načina izvođenja za šta je potrebna grupa učesnika. Dakle, solfeggio je u svojoj osnovnoj fizionomiji i akciji društveno orijentiran i veoma su važna nastojanja da se nastava odvija u grupi; ne kao skup individua, nego kolektivitet na dispoziciji svakom pojedincu. Značaj ovog aspekta u metodičkoj provedbi postupaka u solfeggiu usmjeren je prema očuvanju spontanosti i radosti muziciranja, izražavanju unutarnjih senzibiliteta, oslobađanju mašte i razvoju stvaralaštva putem muzike, poticaju socijalizacije i komunikacije čime se pospješuje koncentracija i budi radoznalost i kreativnost, podizanju nivoa muzikaliteta, čime se i sam izraz vremenom obogaćuje i podiže na viši tehnički nivo (Kazić, 2019).

Do najrecentnijeg vremena nije ni postojala široko dostupna tehnologija koja bi zadovoljavala standarde komunikacije potrebne „živom" nastavnom procesu muzičke edukacije. Istina, platforme učenja na daljinu (*distance learning*, *remote learning*) kao i neki vidovi izvanrednog (dopisnog) učenja i studiranja, prisutni su već neko vrijeme u edukaciji u nekim oblastima. U posljednjem desetljeću pojavljuju se konačno i

e-obrazovni softveri razvijani za nastavu muzike. U tom smislu nude se *online* priručnici, digitalne multimedije, pomoćne aplikacije različitih namjena, učionice u oblaku i dr. Danas postoje brojne platforme namijenjene e-obrazovanju koje pretpostavljaju vrstu učenja uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija, softveri posebno dizajnirani za neko područje unutar muzičke edukacije, i njihov broj svakodnevno raste (Karača, 2013; Milićević, 2014). Svi nude nove mogućnosti za učenje i svakako su korisne dopune i osvježenja metodičke ponude u nastavnom procesu. No, time se nije dovodila u pitanje dispozicija muzičke nastave u učionici koja je uvijek bila *conditio sine qua non*, prvi i osnovni uvjet.

NASTAVA SOLFEGGIA U „NOVOJ REALNOSTI" *ONLINE* KOMUNIKACIJE

U Bosni i Hercegovini, ali i u svim drugim zemljama okruženja i šire, zbog pandemije COVID-19 od marta 2020. godine uveden je opći *lockdown*. Time je i nastavni proces u institucijama svih nivoa obrazovanja sveden isključivo na komunikaciju putem interneta. U takvim okolnostima je završena školska godina, izvedeno je ocjenjivanje i sve druge procedure. Također je u sličnim *online* okolnostima započela nastava i u novoj školskoj godini, djelomično ili potpuno izvan učionice i do trenutka završetka ovog rada nije bilo pomaka prema povratku nastave u realnu učionicu. Podrška nadležnih institucija je često ostajala na verbalnom nivou ili nije provedena ciljano i ujednačenim tempom i opsegom u svim ustanovama muzičkog obrazovanja. Stiče se dojam da su nedostajale predispozicije i uvjeti za sistemsko rješavanje problema. U novonastalim okolnostima svi su se morali prilagođavati i educirati. Pojavili su se brojni problemi u funkcioniranju ovakvog *ad hoc* sistema nastave, od čisto tehničkih, preko metodičkih, do psiholoških, sociooloških i drugih, čiji će se odraz, odnosno posljedice, tek pokazati u budućnosti.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Istraživanje putem ankete[1] će pomoći da se ukaže na neke aspekte prethodno obrazlagane problematike nastavnog procesa u solfeggiu. Za potrebe i obim ovog rada fokusirali smo se na pitanja/tvrdnje koje se odnose na zadovoljstvo *online* nastavom solfeggia, odnosno subjektivnom procjenom anketiranih o uspješnosti kontinuirane provedbe *online* nastave solfeggia.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Anketni upitnik je koncipiran kako bi se stekao uvid u više segmenata problematike provedbe *online* nastave solfeggia. Anketna pitanja/tvrdnje pokrivaju više segmenata provedbe nastave solfeggia u tradicionalnom okruženju u školi i u *online* formatu (percepcija i odnos prema metodičkim sadržajima koji se obrađuju na nastavi, samoprocjena stečenih znanja i vještina, procjena uspješnosti realizacije nastavnog procesa, uvjeti i pristupi *online* realizaciji nastave, kritički osvrt na *online* provedbu nastave, pristupi i percipiranje nastavnog procesa u skladu s muzičkim instrumentom koji učenici sviraju itd.). Anketni podaci će se prema ustanovljenim varijablama sistemski i problematski analizirati, tumačiti i prezentirati javnosti.

Cilj rada je predstaviti analizu odabranog seta pitanja/tvrdnji postavljenih varijabli kojima će se steći uvid u subjektivnu procjenu učesnika[2] nastavnog procesa o uspješnosti realizirane *online* nastave, te naposljetku procijeniti nivo zadovoljstva učenika, studenata i nastavnika ovakvom koncepcijom nastavnog procesa, nastojeći ustanoviti koji su to njegovi pozitivni i negativni efekti u odnosu na klasičnu „razrednu" nastavu. Značaj ispitivanja subjektivne procjene učesnika o uspješnosti realizirane *online* nastave prepoznaje se i u poticanju „ličnog razvoja pojedinca" (Husremović, 2016, str. 17). Definiranjem stavova o ponuđenim pitanjima/tvrdnjama, ispitanici propituju i procjenjuju ostvarene osobne rezultate, nivo i proces primjene stečenih znanja i vještina.

1 Anketna pitanja su kreirali autori ovog rada, dok je tehničku realizaciju ankete, odnosno postavljanje na *online* platformu realizirao i nadzirao mr. Admir Kustura. Zbog cjelovitog sagledavanja problematike, na vrlo profesionalan i kolegijalan način, u anketi su učestvovali kolegice i kolege iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Slovenije i Srbije. Može se konstatirati kako je evidentna svesrdna spremnost za kooperaciju odličan preduvjet za rješavanje i unapređenje problematike muzičke pedagogije uopćeno, sa fokusom na nastavu solfeggia.

2 Napomena: Izrazi napisani u jednom gramatičkom rodu odnose se podjednako i na ženski i na muški rod, osim na mjestima gdje je to tačno naglašeno, u tabelama i pitanjima/tvrdnjama.

KLASIFIKACIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje se u cjelovitoj formi klasificira kao istraživanje razvojnog tipa kojim se nastoji analizom anketnih odgovora/tvrdnji, prema naučno utemeljenim uzusima ustanoviti i ukazati na, u općem smislu, prihvaćenost *online* sistema nastave solfeggia, primjerenost i svrsishodnost nastavnog procesa uopćeno, ali i u ovom novom formatu (Mužić, 2004, str. 28, 29). Uzimajući u obzir činjenice da istraživački tim istovremeno sudjeluje u obrazovnoj djelatnosti i ujedno ju istražuje, te da se anketnim pitanjima između ostalog nastoji utvrditi i emocionalno prihvaćanje *online* nastave, kao i da se pitanjima u formi samoocjenjivanja nastoji utvrditi i odgojno-obrazovni učinak, istraživanje se može definirati kao akcijsko i empirijsko istraživanje (Mužić, 2004, str. 29, 33). Subjektivna procjena se smatra važnim aspektom pri realizaciji nastavnog procesa. Istraživanjem se nastoji ukazati na aktuelno stanje u muzičkom obrazovanju na polju nastave solfeggia realiziranoj u *online* formatu, sticajem okolnosti provođenoj u specifičnim epidemiološkim i sociološkim okolnostima.

Pretpostavka je da će rezultati istraživanja koji će se prema različitim varijablama postepeno finalizirati, biti korisni za organizaciju i provedbu *online* ali i tradicionalnog sistema nastave solfeggia u budućnosti, pa se prema vremenskom kriteriju istraživanje definira kao istraživanje sadašnjosti ali i kao futurološko-pedagogijsko istraživanje (Mužić, 2004, str. 34). Analizom odgovora i stavova generira se svojevrsna povratna informacija o prilagođenosti provedbe nastave u *online* formatu. Naročito se čini važnim pri realizaciji nastavnog procesa solfeggia u novim okolnostima koje su rezultirale kontinuiranom provedbom *online* nastave, u kojima je teško steći realan uvid u trenutnu i interaktivnu angažiranost učenika, pa tako i nastavnika.

PROVEDBA ANKETE I POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA

Anketa je anonimna i služi isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Prvenstveno je namijenjena ispitanicima na području Bosne i Hercegovine, a u informativnom i sumativnom smislu ciljano je provedena i u zemljama regiona u određenim populacijama. Anketni upitnik je proslijeđen osnovnim i srednjim muzičkim/glazbenim školama i muzičkim akademijama u Bosni i Hercegovini, u nekoliko osnovnih i srednjih glazbenih škola u Hrvatskoj, muzičkim akademijama u Zagrebu i Puli, te Akademiji za glasbo u Ljubljani i Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu. Uz prigodno pismeno obraćanje naučno-istraživačkog tima direktorima/ravnateljima/dekanima, nastavnicima, učenicima i studentima, pojašnjeni su ciljevi istraživanja, način provedbe i tip ankete.

U istraživanju je učestvovalo 467 učenika osnovnih muzičkih/glazbenih škola, 238 učenika srednjih muzičkih/glazbenih škola, 243 studenta muzičkih akademija i fakulteta i 97 nastavnika iz ovih institucija (ukupno 1045 ispitanika). S obzirom na to da se ukupni broj učeničke populacije po gradovima veoma razlikuje, evidentna je i razlika u učestvovanju anketiranih učenika. Može se zapaziti da su učenici iz Sarajeva učestvovali sa više anketa u odnosu na druge muzičke/glazbene škole u Bosni i Hercegovini. Za objektivnost rezultata ankete bilo je važnije osigurati širu teritorijalnu zastupljenost. Na području Bosne i Hercegovine anketirani su učenici osnovnih i srednjih muzičkih/glazbenih škola iz Breze, Goražda, Gračanice, Kaknja, Mostara, Novog Travnika, Sarajeva, Srebrenika, Širokog Brijega, Travnika, Visokog i Zenice. U Hrvatskoj su anketirani učenici osnovnih glazbenih škola iz Buzeta, Pule i Zagreba. Anketirani su studenti iz Banja Luke i Sarajeva (Bosna i Hercegovina), Pule i Zagreba (Hrvatska), Ljubljane (Slovenija), te Beograda (Srbija).

Anketa je realizirana u periodu od 09. 12. 2020. do 31. 12. 2020. godine. Period na koji su se ispitanici referirali je vrijeme nakon proglašenja pandemije COVID-19 (mart 2020.), u periodu u kojem se nastava kontinuirano realizirala u *online* formatu.[3] Realizirana je *online*, putem platforme Office 365, aplikacija Microsoft Forms (Microsoft, 2021). Anketni obrazac je programiran tako da zahtijeva popunjavanje svih postavljenih anketnih pitanja te se nije mogla desiti mogućnost izostavljanja odgovora na neka od pitanja. Anketa ukupno ima 70 pitanja za učenike osnovnih škola, 78 za učenike srednjih škola, 78 za studente i 87 za nastavnike. Anketa je kreirana za različite grupe ispitanika, ali su zadržani isti redoslijed i karakter pitanja/konstatacija koji su po potrebi stilski prilagođeni za svaku grupu. Za ispitanike u Ljubljani anketa je prevedena na slovenski jezik. Svaka grupa ispitanika je imala pristup samo svojoj anketi kako bi se osigurala pouzdanost ispunjavanja ankete ciljane populacije.

Prema načinu postavljanja, anketna pitanja/tvrdnje kategoriziraju se kao pitanja otvorenog tipa, zatvorenog tipa (skala od pet stupnjeva alternativnog i višestrukog izbora, dva stupnja i numeričkih skala), ili kombiniranog tipa (Banđur i Potkonjak, 2006; Mužić, 2004; Lamza Posavec, 2011). Prema sadržaju pitanja, klasificiraju se kao pitanja o objektivnim činjenicama, subjektivnim stavovima, preferencijama, interesovanjima, mišljenjima i znanju. Prosječno vrijeme potrebno za popunjavanje cjelovite ankete je oko 20 minuta.

Za potrebe ovog rada analiziran je set od 13 pitanja/tvrdnji iz seta za učenike osnovnih škola, i po 14 iz seta pitanja za učenike srednjih škola, studente i nastavnike. Kao instrument korišten je samokreirajući upitnik, koji se sastoji iz tri dijela. Prvi dio

3 Period totalnog *lockdowna* trajao je generalno kod svih do kraja nastavne godine (juni 2020.). Kasnije su se škole u nekim zemljama u regiji u potpunosti vratile u učionice, a neke su i dalje ostale u *online* formatu ili nekoj kombinaciji jednog i drugog.

upitnika sadrži uvodna pitanja o objektivnim svojstvima ispitanika kao što je spol, dob, razred, grad. Drugi dio upitnika su pitanja o ličnoj percepciji predmeta Solfeggio, a čine ga po 2 pitanja za učenike srednjih škola, studente i nastavnike o zadovoljstvu na intervalnoj skali od 1 do 5, odnosno 1 pitanje za učenike osnovnih škola. Treći dio upitnika čine pitanja/tvrdnje o subjektivnoj procjeni uspješnosti realizirane *online* nastave, a sastoji se od po 2 pitanja kojima ispitanici potvrđuju ili negiraju postavljene tvrdnje o tehničkom izvođenju *online* nastave i od 7 pitanja na intervalnoj skali od 1 do 5, kojima su ispitanici ocjenjivali uspješnost realizirane *online* nastave. Odgovori na drugi dio upitnika o zadovoljstvu i treći dio upitnika o subjektivnoj procjeni uspješnosti realizirane nastave boduju se kao: 1=potpuno netačno, 2=uglavnom netačno, 3=nisam siguran/na, 4=uglavnom tačno i 5=potpuno tačno. Veći rezultat u odgovorima ukazuje na veću izraženost varijable koja se ispituje, pri čemu viši rezultat ukazuje na pozitivnije osjećaje percepcije predmeta Solfeggio iz drugog dijela upitnika i pozitivnije efekte *online* nastave iz trećeg dijela upitnika. Ukupni rezultat na skali uspješnosti realizirane *online* nastave se dobio kao jednostavna linearna kombinacija rezultata na svim pitanjima koji pripadaju toj skali. Pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije (*Cronbach alfa*)[4] nije bila zadovoljavajuća za skalu uspješnosti realizirane *online* nastave (ispod 0,50). Analizom odgovora na pitanja, iz skale su eliminirana dva pitanja[5], koja nisu slijedila pravila unutrašnje konzistencije, te je dobijena skala od pet čestica koje imaju zadovoljavajuću vrijednost pouzdanosti *Cronbach alfa* od 0,553. Čestice su eliminirane iz skale, ali će biti prikazane u rezultatima.

Tabela 1. *Cronbach alfa* koeficijenti pouzdanosti za subjektivnu procjenu uspješnosti realizirane *online* nastave

VRSTA	BROJ TVRDNJI	TOTALNI RASPON	RASPON ODGOVORA	POUZDANOST *CRONBACH ALFA*
Subjektivna procjena	5	5-25	5-25	0,553

4 Test C*ronbach alfa* praktično poredi koliko su odgovori konzistentni, odnosno da li se može utvrditi određena povezanost između odgovora svakog pojedinca. To se radi kako bi se utvrdilo da li pitanja prate jedno drugo, odnosno njihovi odgovori, tako da zajedno predstavljaju logičku cjelinu. Povezanost između pitanja je mjera unutrašnje konzistencije.

5 Dva pitanja su isključena iz grupe ostalih, jer je procijenjeno da njihovi odgovori smanjuju procent pouzdanosti ispod 0,50 pa se onda ne bi moglo diskutirati o tom testu u cjelini.

METODA OBRADE I ANALIZA PODATAKA

Provedeni su postupci deskriptivne analize podataka (prosječni rezultati, raspršenja, analiza frekvencija odgovora, grafički prikaz), stepen uspješnosti realizirane *online* nastave i zadovoljstva njome. Primijenjen je χ^2 test za mjerenje statističkih razlika između frekvencija, zatim Pearsonova korelacija u utvrđivanju povezanosti te t-test za nezavisne uzorke kako bi se utvrdile statističke razlike između pojedinih grupa. Okvirne granice korelativnosti su:

- od 0,00 do ±0,20 → nikakva ili neznatna povezanost
- od ±0,20 do ±0,40 → lagana povezanost
- od ±0,40 do ±0,70 → stvarna značajna povezanost
- od ±0,70 do ±1,00 → visoka ili vrlo visoka povezanost

Statističke hipoteze su testirane na nivou p=0,05. Podaci su obrađeni pomoću programskih paketa MS Excel i IBM SPSS.

Ukupno je anketirano 467 učenika osnovnih muzičkih/glazbenih škola iz 14 gradova u Bosni i Hercegovini i tri grada u Hrvatskoj. Učenice su više zastupljene sa 65,1 % (304 od 467) u odnosu na učenike sa 34,9 % (163 od 467). Anketirani su učenici četvrtog, petog i šestog razreda osnovnih muzičkih/glazbenih škola. Učenici su podjednako zastupljeni u svim razredima: 4. razred zastupljen sa 37,0 % (173 od 467), 5. razred sa 35,1 % (164 od 467), 6. razred sa 27,8 % (130 od 467). Prosječna dob anketiranih učenika osnovnih škola=12,9±1,1 godina.

Ukupno je anketirano 238 učenika srednjih muzičkih/glazbenih škola iz 7 gradova. Učenice su više zastupljene sa 59,7 % (142 od 238) u odnosu na učenike sa 40,3 % (96 od 238). Anketirani su učenici prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda srednjih muzičkih/glazbenih škola. Učenici su podjednako zastupljeni u svim razredima: 1. razred zastupljen sa 26,5 % (63 od 238), 2. razred sa 28,6 % (68 od 238), 3. razred sa 21,4 % (51 od 238), 4. razred sa 23,5 % (56 od 238). Prosječna dob anketiranih učenika srednjih škola=16,5±1,3 godina.

Ukupno su anketirana 243 studenta muzičkih akademija/fakulteta muzičke umetnosti iz 6 gradova regije. Studentice su više zastupljene sa 67,9 % (165 od 243) u odnosu na studente sa 32,1 % (78 od 243). Anketirani su studenti prve, druge, treće, četvrte i pete godine studija. Najviše su zastupljeni studenti 1. godine sa 42,4 % (103 od 243), zatim 2. godine sa 31,3 % (76 od 243), 3. godine sa 16,5 % (40 od 243), 4. godine sa 7,8 % (19 od 243) i 5. godine studija sa 2,1 % (5 od 243). S obzirom na strukturu i brojnost studenata po godinama, te njihove obaveze i interese za anketu, čini se da je ovaj odnos zastupljenosti studenata po godinama također izbalansiran. Prosječna dob anketiranih studenata=20,4±2,0 godina.

Ukupno je anketirano 97 nastavnika. U anketi se nije tražilo izjašnjavanje nastavnika o gradu u kojem je njihova škola.[6] Nastavnice su zastupljene sa 68,0 % (66 od 97), dok su nastavnici zastupljeni sa 32,0 % (31 od 97). Najviše nastavnika je angažirano u osnovnim školama, 47,4 % (46 od 97), zatim u srednjim školama 17,5 % (17 od 97), te na akademijama/fakultetima 16,5 % (16 od 97), a jedan broj nastavnika je angažiran na više ustanova 18,6 % (18 od 97). Nastavnici dobne skupine iznad 35 godina su zastupljeni sa 62,9 % (61 od 97), dok su nastavnici dobne skupine do 35 godina zastupljeni sa 37,15 % (36 od 97). Općenito je više nastavnica nego nastavnika solfeggia na svim razinama, ali to je također općepoznat podatak i nije statistički značajan za ovo istraživanje (χ^2=2,48, p=0,11).

SUBJEKTIVNA PROCJENA USPJEŠNOSTI REALIZIRANE *ONLINE* NASTAVE – ANKETNA PITANJA

Ponuđena pitanja/tvrdnje su grupirani u dvije skupine: pitanja o uopćenoj percepciji predmeta Solfeggio (prva dva pitanja navedena u tabeli), i pitanja/tvrdnje o subjektivnim stavovima i procjenama. Pitanja su sadržajno ujednačena i prilagođena svakoj grupi ispitanika (učenici, studenti, nastavnici) (Tabela 2).

Tabela 2. Set ponuđenih pitanja/tvrdnji na koja su ispitanici trebali dati odgovor/mišljenje

	SET PONUĐENIH PITANJA/TVRDNJI (UČENICI, STUDENTI – U/S; NASTAVNICI – N)
U/S	Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta
N	Solfeggio je učenicima/ama jedan od omiljenih predmeta
U/S	Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina
N	Solfeggio omogućava i potiče istovremeno korištenje više muzičkih znanja i vještina
U/S	Upute nastavnika/ce preko interneta su mi sasvim razumljive i pomagale su mi u radu

6 Ovo je urađeno kako bi se osigurala anonimnost ankete. Naime, u većini gradova postoji samo jedna muzička/glazbena škola u kojoj djeluje po jedan nastavnik solfeggia. Izjašnjavanje nastavnika o gradu bi na taj način narušilo njihovu anonimnost. Moguće je pretpostaviti da su anketirani nastavnici iz navedenih gradova odakle su i njihovi učenici, i to je važno u smislu teritorijalne zastupljenosti ispitanika ove skupine.

N	Upute nastavnika/ce tokom *online* nastave trebaju biti koncizne, jasne i od pomoći učenicima/ama za samostalan rad
U/S	Dok sam snimao/la, u slušalicama sam mogao/la čuti intonaciju/cijeli primjer i to mi je pomoglo da sigurnije pjevam
N	Snimajući primjere učenici/e su se mogli/e služiti raznim „pomagalima" pa rezultat nije realan
U/S	Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće kada trebam vježbati solfeggio
N	Tokom *online* nastave učenici/e se trebaju više posvetiti samostalnom radu što može biti problem u slučaju solfeggia
U/S	Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave
N	Utisak je da su učenici/e i u vrijeme *online* nastave solfeggia postigli/e očekivani napredak
U/S	Tokom *online* nastave mnogo je više samostalnog rada
N	Utisak je da učenici/e poslije iskustva s *online* nastavom i puno više samostalnog rada, solfeggio bolje razumiju
U/S; N	Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta
U/S	Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze
N	Tokom *online* nastave trebalo mi je mnogo više vremena za pripremu časa
U/S	*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupan notni ili tekstualni materijal potreban za samostalan rad
N	Rad na internet platformi mi je olakšao planiranje nastave i organizaciju i arhiviranje materijala, te konstantan uvid u aktivnosti i napredak učenika/ca
U/S	Kako bismo stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije
N	Stiče se dojam da su učenici/e za vrijeme *online* nastave trebali/e vježbati više nego ranije da bi stigli/e uraditi svu zadaću

REZULTATI I DISKUSIJA

Analizom stavova za tvrdnju „Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta" / „Solfeggio je učenicima/ama jedan od omiljenih predmeta", uočava se da su procjenu „potpuno tačno" svi podjednako odabrali, dok „uglavnom tačno" statistički značajno najviše su odabrali učenici osnovnih škola sa 41,3 % (193 od 467), dok su studenti statistički značajno najviše negirali i to „potpuno netačno" sa 7,8 % (19 od 243) i „uglavnom netačno" sa 17,7 % (43 od 243) (χ^2=50,36, p<0,001) (Tabela 3).

Tabela 3. Odgovori za tvrdnju „Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta" / „Solfeggio je učenicima/ama jedan od omiljenih predmeta"

ODGOVOR	UČENICI OŠ	%	UČENICI SŠ	%	STUDENTI	%	NASTAVNICI	%
Potpuno netačno	18	3,9	10	4,2	19	7,8	4	4,1
Uglavnom netačno	53	11,3	24	10,1	43	17,7	8	8,2
Nisam siguran/na	109	23,3	91	38,2	72	29,6	41	42,3
Uglavnom tačno	193	41,3	68	28,6	60	24,7	33	34,0
Potpuno tačno	94	20,1	45	18,9	49	20,2	11	11,3
∑	467	100,0	238	100,0	243	100,0	97	100,0

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati ispitivanja zadovoljstva predmetom Solfeggio između različitih grupa učenika i nastavnika. Nije bilo značajnih razlika između percepcije učenika osnovnih škola (M=3,63, SD=1,048) i učenika srednjih škola M=3,48, SD=1,042; t(703)=1,759, p=0,079. Postoje statistički značajne razlike između percepcije učenika osnovnih škola (M=3,63, SD=1,048) i studenata, M=3,32, SD=1,204; t(708)=3,533, p<0,0001. Postoje statistički značajne razlike između percepcije učenika osnovnih škola (M=3,63, SD=1,048) i nastavnika, M=3,40, SD=0,943; t(562)=2,080, p<0,039. Nije bilo značajnih razlika između percepcije učenika srednjih škola (M=3,48, SD=1,042) i studenata, M=3,32, SD=1,204; t(479)=1,578, p=0,115. Nije bilo značajnih razlika između percepcije učenika srednjih škola (M=3,48, SD=1,042) i nastavnika, M=3,40, SD=0,943; t(333)=0,657, p=0,512. Nije bilo značajnih razlika između percepcije studenata (M=3,32, SD=1,204) i nastavnika, M=3,40, SD=0,943; t(338)=-0,625, p=0,533 (Tabela 4).

Tabela 4. T-test prosječnih ocjena za tvrdnju „Solfeggio mi je jedan od omiljenih predmeta" / „Solfeggio je učenicima/ama jedan od omiljenih predmeta"

	UČENICI OŠ	**UČENICI SŠ**	**STUDENTI**	**NASTAVNICI**	**UKUPNO**
Prosječna ocjena (M)	3,63	3,48	3,32	3,40	3,50
Standardno odstupanje (SD)	1,048	1,042	1,204	0,943	1,080
učenici OŠ	–	t=1,759 p=0,079	t=3,533 p<0,0001	t=2,080 p=0,039	–
učenici SŠ	–	–	t=1,578 p=0,115	t=0,657 p=0,512	–
studenti	–	–	–	t=-0,625 p=0,533	–

Generalno se može procijeniti da učenici osnovne škole i nastavnici smatraju da je Solfeggio uglavnom omiljeni predmet, dok su učenici srednje škole i studenti više skloni neodređenom stavu. S obzirom na to da su sadržaji i zahtjevi ovog predmeta na srednjem i visokom obrazovanju drugačije koncipirani, jer se tu radi o profesionalnom usmjerenju u odnosu na osnovne muzičke/glazbene škole gdje su pristupi vjerovatno pragmatičniji i liberalniji, ovakav stav je skoro očekivan. Važno je istaći statističku činjenicu da je ipak veoma mali broj ispitanika u potpunosti negirao tvrdnju da im je „Solfeggio jedan od omiljenih predmeta", tek ukupno 4,9 % (51 od 1045). Istovremeno je ukupno njih 19 % (199 od 1045) u potpunosti potvrdilo ovu tvrdnju. S obzirom na relativno veliki broj ispitanika i raširenost populacije po teritoriji i nivou obrazovanja, ove statistike će biti značajne za daljnja istraživanja i razmatranja.

Kada se posmatraju stavovi učenika i nastavnika za tvrdnju „Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina"[7], odnosno pitanje za nastavnike „Solfeggio omogućava i potiče istovremeno korištenje više muzičkih znanja i vještina", učenici srednjih škola su podjednako odgovorili kao i studenti, dok su nastavnici statistički značajno više odgovorili sa „potpuno tačno" 82,5 % (80 od 97), za razliku od učenika srednjih škola 52,9 % (126 od 238) i studenata 50,6 % (123 od 243) ($\chi^2$2=31,35, p<0,001) (Tabela 5).

7 Zbog problematike koja se tretira tvrdnja je ponuđena učenicima srednjih škola, studentima i nastavnicima.

Tabela 5. Stavovi za ponuđenu tvrdnju „Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina" / „Solfeggio omogućava i potiče istovremeno korištenje više muzičkih znanja i vještina"

ODGOVOR	UČENICI SŠ	%	STUDENTI	%	NASTAVNICI	%
Potpuno netačno	6	2,5	1	0,4	1	1,0
Uglavnom netačno	6	2,5	13	5,3	0	0,0
Nisam siguran/na	34	14,3	35	14,4	4	4,1
Uglavnom tačno	66	27,7	71	29,2	12	12,4
Potpuno tačno	126	52,9	123	50,6	80	82,5
∑	238	100,0	243	100,0	97	100,0

T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati ispitivanja zadovoljstva predmetom Solfeggio između različitih grupa učenika i nastavnika. Nije bilo značajnih razlika između percepcije učenika srednjih škola (M=4,26, SD=0,968) i studenata, M=4,24, SD=0,920; t(479)=0,206, p=0,837. Postoje statistički značajne razlike između percepcije učenika srednjih škola (M=4,26, SD=0,968) i nastavnika, M=4,75, SD=0,630; t(333)=-5,495, p<0,0001. Postoje statistički značajne razlike između percepcije studenata (M=4,24, SD=0,920) i nastavnika, M=4,75, SD=0,630; t(348)=-5,860, p<0,0001 (Tabela 6).

Tabela 6. T-test prosječnih ocjena odgovora za tvrdnju „Solfeggio me potiče i omogućava mi da koristim istovremeno više svojih muzičkih znanja i vještina" / „Solfeggio omogućava i potiče istovremeno korištenje više muzičkih znanja i vještina"

	UČENICI SŠ	**STUDENTI**	**NASTAVNICI**	**UKUPNO**
Prosječna ocjena (M)	4,26	4,24	4,75	4,34
Standardno odstupanje (SD)	0,968	0,920	0,630	0,917
učenici SŠ	–	t=0,206 p=0,837	t=-5,495 p<0,0001	–
studenti	–	–	t=-5,860 p<0,0001	–

I u pogledu rezultata izjašnjavanja o ovoj tvrdnji značajno je istaći statističku činjenicu da je u ovom slučaju izuzetno mali broj srednjoškolaca i studenata u potpunosti negirao tvrdnju da „Solfeggio omogućava i potiče istovremeno korištenje više muzičkih znanja i vještina", tek ukupno 1,4 % (7 od 481). Istovremeno je ukupno njih 51,8 % (249 od 481) u potpunosti potvrdilo ovu tvrdnju. Ovo je izuzetno značajna statistička činjenica koja potvrđuje tezu o Solfeggiu kao (naravno uz nastavu instrumenta) centralnom predmetu muzičke edukacije koji se usko reflektira na sve ostale. S obzirom na to da anketirani srednjoškolci i studenti pohađaju i instrumentalne odsjeke, a ne samo pedagoški odsjek na kojem Solfeggio jeste jedan od glavnih predmeta, ovaj podatak potvrđuje svjesnost učenika i studenata o važnosti ovog predmeta, bez obzira na rezultate prethodne tvrdnje gdje se tek njih 19,6% (94 od 481) u potpunosti izjasnilo da im je „Solfeggio jedan od omiljenih predmeta".

Subjektivna procjena uspješnosti realizirane *online* nastave je ispitana pomoću dvije tvrdnje prikazane u Tabelama 7 i 8, na koje su ispitanici odgovarali sa „Da" ili „Ne"; kao i skalom uspješnosti koja se sastoji od sedam čestica, gdje su odgovori definirani intervalnom skalom od 1 do 5 (Tabele 9, 10, 11).

Tabela 7. Odgovori za ponuđenu konstataciju „Upute nastavnika/ce preko interneta su mi sasvim razumljive i pomagale su mi u radu" / „Upute nastavnika/ce tokom *online* nastave trebaju biti koncizne, jasne i od pomoći učenicima/ama za samostalan rad"

	UČENICI OŠ	%	UČENICI SŠ	%	STUDENTI	%	UKUPNO UČENICI	%	NASTAVNICI	%
DA	393	84,2	189	79,4	187	77,0	769	81,1	96	99,0
NE	74	15,8	49	20,6	56	23,0	179	18,9	1	1,0
∑	467	100,0	238	100,0	243	100,0	948	100,0	97	100,0

Postoje statistički značajne razlike za tvrdnju „Upute nastavnika/ce preko interneta su mi sasvim razumljive i pomagale su mi u radu". U odgovorima između učenika osnovne škole od 84,2 % (393 od 467), učenika srednje škole 79,4 % (189 od 238) i studenata 77,0 % (187 od 243), ali razlike nisu velike (χ^2=6,01, p=0,49). Kada se posmatraju odgovori nastavnika većina statistički značajno više smatra da upute nastavnika trebaju biti koncizne, jasne i od pomoći učenicima za samostalni rad (χ^2=19,67, p<0,001) (Tabela 7).

Ovakve statističke razlike potrebno je posmatrati iz ugla percepcije ispitanika. Nastavnici sasvim očekivano smatraju kako „upute trebaju biti koncizne, jasne i od pomoći učenicima/ama za samostalan rad" i smatraju kako su time obavili svoj zadatak. Tek je jedan nastavnik mislio kako upute nastavnika i pripremljeni materijal ne mora biti jasno i koncizno koncipiran da bi učenici i studenti mogli učinkovito samostalno raditi. Statistički se manji broj učenika ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ovakve razlike u stavovima potrebno je istražiti jer nije jasno naznačeno u kojem smjeru je ta pomoć trebala biti potpunija: metodičkom ili je u pitanju možda nivo informatičke pismenosti ili nešto treće? Naime, solfeggio se bavi odgojem/usmjeravanjem muzičkog i muzikalnog mišljenja, ali tu ne postoji jedinstven pristup. S obzirom na činjenicu da je evidentan utjecaj različitih faktora (odabrani instrument, notna slika, ili dr.) na formiranje i oblikovanje individualnog/subjektivnog muzičkog mišljenja, vrlo je vjerovatno da bi i u razredu na nastavi solfeggia istim ispitanicima trebalo posvetiti više vremena i podrške kako bi se usmjerili na efektivan samostalan rad i ostvarili napredak.

Tabela 8. Stavovi za ponuđenu tvrdnju „Dok sam snimao/la, u slušalicama sam mogao/la čuti intonaciju/cijeli primjer i to mi je pomoglo da sigurnije pjevam" / „Snimajući primjere učenici/e su se mogli/e služiti raznim 'pomagalima' pa rezultat nije realan"

	UČENICI OŠ	%	UČENICI SŠ	%	STUDENTI	%	UKUPNO UČENICI	%	NASTAVNICI	%
DA	245	52,5	123	51,7	73	30,0	441	46,5	65	67,0
NE	222	47,5	115	48,3	170	70,0	507	53,5	32	33,0
∑	467	100,0	238	100,0	243	100,0	948	100,0	97	100,0

Postoje statistički značajne razlike za tvrdnju „Dok sam snimao/la, u slušalicama sam mogao/la čuti intonaciju i to mi je pomoglo da sigurnije pjevam". U odgovorima između učenika osnovne škole 52,5 % (245 od 467) i srednje škole 51,7 % (123 od 238) u odnosu na studente 30,0 % (73 od 243), gdje se uočava da su studenti najmanje koristili mogućnost da slušaju intonaciju ili primjere u slušalicama tokom izvođenja (χ^2=35,69, p<0,001). Kada se posmatraju odgovori nastavnika oni u 67,0 % slučajeva smatraju da su se učenici služili raznim „pomagalima" pa rezultat nije realan, što je statistički značajno (χ^2=14,79, p=0,000119) (Tabela 8).

Iako se pristup učenika i studenata po ovoj tvrdnji razlikuje, on je zapravo potpuno očekivan s obzirom na to da studentima zaista pristup intonaciji na tom nivou nije potreban u značajnijoj mjeri. Nastavnici pak svoju sumnju u mogućnost upotrebe „dozvoljenih pomagala" temelje na činjenici da oni poznaju svoje učenike/studente i da se kroz godine zajedničkog rada stvara određeni sud o svakom pojedinačnom kandidatu, odnosno njegovim mogućnostima u solfeggiu. Potrebno je znati posebno u svjetlu činjenice da je u okolnostima potpune desocijalizacije učenika/studenata nemoguće ostvariti pravi uvid u njihov rad, motivaciju i dr. Ako se dešavalo da neki kandidat koji je ranije bio naprimjer prosječan, odjednom u *online* komunikaciji ostvaruje mnogo bolje rezultate, opravdano je očekivati da nastavnici izraze sumnju u pokazane rezultate.

Kada se posmatraju odgovori za tvrdnju „Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze", odnosno na pitanje za nastavnike „Tokom *online* nastave trebalo mi je mnogo više vremena za pripremu časa", „potpuno tačno" statistički značajno najviše su odgovorili nastavnici sa 66,0 % (64 od 97) u odnosu na učenike osnovnih škola 33,2 % (155 od 467), učenike srednjih škola 43,3 % (103 od 238) i studente 32,5 % (79 od 243); što je bio i najčešći odgovor kod svih ispitanika (χ^2=43,10, p<0,0001) (Tabela 9).

Tabela 9. Stavovi za ponuđenu tvrdnju „Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze"/ „Tokom *online* nastave trebalo mi je mnogo više vremena za pripremu časa"

ODGOVOR	UČENICI OŠ	%	UČENICI SŠ	%	STUDENTI	%	NASTAVNICI	%
Potpuno netačno	88	18,8	33	13,9	33	13,6	2	2,1
Uglavnom netačno	63	13,5	20	8,4	31	12,8	3	3,1
Nisam siguran/na	87	18,6	42	17,6	47	19,3	12	12,4
Uglavnom tačno	74	15,8	40	16,8	53	21,8	16	16,5
Potpuno tačno	155	33,2	103	43,3	79	32,5	64	66,0
∑	467	100,0	238	100,0	243	100,0	97	100,0

Ovo naizgled slično pitanje je u suštini različito intonirano za dvije različite populacije. U novoj realnosti učenici/studenti su prisiljeni u potpunosti mijenjati ustaljene radne navike, rasporede obaveza, rasporede vježbanja i odmora i dr. Većina ih se nije snašla i tako se izjasnilo (uglavnom tačno ili potpuno tačno) skoro 50 % učenika osnovnih škola i preko 50 % učenika srednjih škola i studenata, što je potpuno očekivano i logično. S druge strane, nastavnici su se susretali također sa problemom organizacije vremena, ali i informatičkim problemima zbog kojih su potrošili puno više vremena za pripremu nastave nego što bi to bilo u učionici.

Posmatrajući stavove za tvrdnju „Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće kada trebam vježbati solfeggio", odnosno na pitanje za nastavnike „Tokom *online* nastave učenici/e se trebaju više posvetiti samostalnom radu što može biti problem u slučaju solfeggia", može se primijetiti da su učenici višeg nivoa obrazovanja statistički značajno više potvrdili tvrdnju (χ^2=61,11, p<0,0001), dok nastavnici statistički značajno više nego ostali učenici zajedno smatraju da se učenici trebaju više posvetiti samostalnom radu (χ^2=46,13, p<0,0001) (Tabela 10).

Tabela 10. Stavovi za ponuđenu tvrdnju „Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće kada trebam vježbati solfeggio" / „Tokom online nastave učenici/e se trebaju više posvetiti samostalnom radu što može biti problem u slučaju solfeggia"

ODGOVOR	UČENICI OŠ	%	UČENICI SŠ	%	STUDENTI	%	NASTAVNICI	%
Potpuno netačno	135	28,9	52	21,8	47	19,3	4	4,1
Uglavnom netačno	90	19,3	52	21,8	44	18,1	5	5,2
Nisam siguran/na	93	19,9	46	19,3	48	19,8	29	29,9
Uglavnom tačno	60	12,8	35	14,7	35	14,4	26	26,8
Potpuno tačno	89	19,1	53	22,3	69	28,4	33	34,0
∑	467	100,0	238	100,0	243	100,0	97	100,0

Posmatrajući ovu tabelu, moguće je uočiti određenu podudarnost kod mišljenja učenika i studenata. Naime, značajan je statistički broj graničnih tvrdnji (potpuno netačno – potpuno tačno), dok je u sve tri grupe nešto manje srednjih odgovora. Ovakav pristup se može tražiti u činjenici da su učenici/studenti svakako u radu kod kuće i u „normalnim okolnostima" trebali vježbati samostalno, tako da tu nema značajnije razlike u online nastavi. Evidentno je da se potrebe za samostalnim radom na predmetu Solfeggio mogu veoma razlikovati kod pojedinaca jer se tu radi o kompleksu urođenih i stečenih sposobnosti i vještina. Neki učenici/studenti skoro da i ne rade kod kuće i to su veoma individualni slučajevi. S druge strane, nastavnici su se u značajnoj mjeri 60,8 % izjasnili (uglavnom tačno – potpuno tačno) kako smatraju da se „Tokom online nastave učenici/e trebaju više posvetiti samostalnom radu". Nastavnici su svjesni da online okruženje ne može nadomjestiti rad u učionici i sada očekuju od učenika pojačan angažman jer bi u suprotnom to mogao biti problem i zastoj u slučaju solfeggia. Bilo bi zanimljivo istražiti onih preostalih 40 % koji su se o tvrdnji izjasnili negativno ili da nisu sigurni. Naime, na akademijama/fakultetima su drugačiji protokoli rada koji uvijek zahtijevaju kontinuitet i kod kuće i u učionici tako da postoji mogućnost da su u ovoj skupini izjašnjenja upravo univerzitetski nastavnici ili nastavnici starijih razreda u srednjim školama.

U Tabeli 11 je prikazana percepcija učestalosti i zadovoljstva pojedinim segmentima realizirane nastave, koja je ispitana pomoću pet tvrdnji na koje su ispitanici mogli odgovoriti kao: 1=potpuno netačno, 2=uglavnom netačno, 3=nisam siguran/na, 4=uglavnom tačno i 5=potpuno tačno. Analizom odgovora na pitanja skala od pet čestica ima zadovoljavajuću vrijednost pouzdanosti *Cronbach alfa* od 0,553.

Tabela 11. Percepcija učestalosti i zadovoljstva pojedinim segmentima realizirane *online* nastave solfeggia (N=1045)

PONUĐENA KONSTATACIJA UČENICI / NASTAVNICI	UKUPNO		UČENICI OŠ		UČENICI SŠ		STUDENTI		NASTAVNICI	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave / Utisak je da su učenici/e i u vrijeme *online* nastave solfeggia postigli/e očekivani napredak	3,19	1,29	3,31	1,30	3,35	1,28	2,86	1,29	3,06	1,13
Tokom *online* nastave mnogo je više samostalnog rada / Utisak je da učenici/e poslije iskustva s *online* nastavom i puno više samostalnog rada, solfeggio bolje razumiju	4,11	1,09	4,15	1,08	4,34	0,87	4,35	0,89	2,70	1,05
Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta	2,76	1,37	3,01	1,37	2,63	1,35	2,70	1,34	2,04	1,08
Online nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupan notni ili tekstualni materijal potreban za samostalan rad / Rad na internet platformi mi je olakšao planiranje nastave i organizaciju i arhiviranje materijala, te konstantan uvid u aktivnosti i napredak učenika/ca	4,05	1,13	4,24	1,06	4,15	0,99	4,08	1,03	2,84	1,30
Kako bismo stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije / Stiče se dojam da su učenici/e za vrijeme *online* nastave trebali/e vježbati više nego ranije da bi stigli/e uraditi svu zadaću	3,34	1,32	3,17	1,35	3,68	1,22	3,26	1,36	3,58	1,15

M=prosječna ocjena; SD=standardno odstupanje

U analizi subjektivne procjene uspješnosti realizirane *online* nastave, rezultati pokazuju da nastavnici imaju drugačije mišljenje od učenika po svim tvrdnjama, osim u prvoj tvrdnji „Utisak je da su učenici/e i u vrijeme *online* nastave solfeggia postigli/e očekivani napredak" (M=3,06 i SD=1,13), gdje su i učenici smatrali da su postigli napredak u solfeggiu tokom *online* nastave: učenici osnovne škole (M=3,31 i SD1,30) i učenici srednje škole (M=3,35 i SD=1,28) su podjednako ocijenili svoj napredak, a studenti su najslabije ocijenili svoj napredak (M=2,86 i SD=1,29). Iako ukupna ocjena tek malo prelazi preko 3, znakovito je da su upravo studenti, koji su u slučaju ove tvrdnje najpouzdanija populacija za njenu procjenu, najslabije ocijenili svoj napredak. Studenti su već u dugogodišnjem sistemu solfeggia, usvojili su sve protokole rada, dobro znaju obaveze u svakom semestru i oni su potpuno svjesni gubitka direktne podrške nastavnika ili još više asistenta u učionici. Nastavnici se jesu o ovoj tvrdnji izjasnili malo preko ocjene 3, ali njihova tvrdnja počinje konstatacijom „utisak je" što se može tumačiti iz više smjerova. Također, dalo bi se diskutirati o kriterijima ocjenjivanja tokom *online* perioda, jer je općepoznato da su svi kriteriji spušteni u nekoj mjeri. To znači da je opravdano što su učenici iskazali zadovoljstvo svojim napretkom ukoliko su dobili očekivanu ocjenu.

Najmanje slaganja između nastavnika i učenika je bilo u tvrdnji učenika „Tokom *online* nastave mnogo je više samostalnog rada"; učenici osnovnih škola (M=4,15 i SD=1,08), učenici srednjih škola (M=4,34 i SD=0,87) i studenti (M=4,35 i SD=0,89) su smatrali da su uložili mnogo više samostalnog rada tokom *online* nastave, nego što nastavnici imaju utisak da učenici/e poslije iskustva sa *online* nastavom i uloženog više samostalnog rada u konačnici bolje razumiju solfeggio (M=2,70 i SD=1,05). Ovakav ishod je rezultat isključive subjektivne percepcije. Kako bi nadoknadili i ono što bi inače naučili u razredu, učenici i studenti su ipak trebali uložiti više samostalnog rada. S druge strane, nastavnici ipak nisu zadovoljni jer znaju da takav rad bez kontinuiranog nadzora ne može biti dugoročno rješenje.

Učenici ne smatraju da se solfeggio može naučiti preko interneta. Učenici osnovnih škola imaju nešto više preferencija prema učenju preko interneta (M=3,01 i SD=1,37), dok su učenici srednjih škola (M=2,63 i SD=1,35) i studenti (M=2,70 i SD=1,34) slabije ocijenili učenje preko interneta. Nastavnici još manje vjeruju da se solfeggio može naučiti preko interneta (M=2,04 i SD=1,08). Ova tvrdnja je direktna posljedica prethodne. Ona je ključna u cijelom setu tvrdnji i pitanja ukoliko su ispitanici promišljeno i savjesno davali svoj stav. Sve pozitivne i negativne posljedice nametnutog *online* pristupa još dugo će se evidentirati i diskutirati. No, ispitanici su duboko svjesni da nešto ne funkcionira. Bez obzira na to radi li se o onih 4,9 % koji apsolutno ne vole solfeggio ili onih 19 % kojima je to omiljeni predmet, ali i svima ostalima, kroz godine rada svi su usvojili metodologiju i metodiku rada i duboko osjećaju da taj pristup

dugoročno ne može biti zamjena za rad u učionici. Naravno da su učenici osnovnih škola još uvijek najviše relaksirani sa ipak tek prosječnom ocjenom od 3,01, dok su svi ostali zabrinutiji kako se pomjera uzrasna skala.

Učenici su visoko ocijenili tvrdnju da im je *online* nastava solfeggia omogućila da uvijek imaju dostupne sve primjere i upute potrebne za rad. Dostupnost primjera i uputa za rad najviše cijene učenici osnovnih škola (M=4,24 i SD=1,06). Na neki način ovo jeste tačno jer je materijal za rad morao biti dostupan i pregledan. Ova visoka ocjena je na neki način i priznanje nastavnicima za trud. Naravno, za razliku od učenika, nastavnici nisu zadovoljni tvrdnjom da im je rad na platformi olakšao planiranje nastave i organizaciju i arhiviranje materijala, kao i konstantan uvid u aktivnosti i napredak učenika (M=2,84 i SD=1,30). Ovdje je u pitanju nedovoljna informatička pripremljenost, možda i nedostatak raznih tehničkih pomagala koje pojedinci naprosto nisu mogli priuštiti (električni klavir, skener, printer i sl.). U takvim uvjetima nastavnici su mnogo više vremena provodili u pripremi audio i grafičkih materijala što bi se vjerovatno u učionici, uz pomoć sredstava za rad u školi, puno jednostavnije osiguralo. U kolokvijalnom razgovoru sa kolegama o ovoj problematici, skoro svi su se izjasnili kako im za *online* nastavu treba mnogo više vremena za pripremu, a rezultati opet nisu na očekivanom nivou.

Tvrdnju „Kako bismo stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije" podjednako su ocijenili svi učenici, a učenici srednjih škola smatraju da su trebali vježbati više nego ostali učenici (M=3,68 i SD=1,22). I nastavnici su također stekli sličan dojam da su učenici za vrijeme *online* nastave trebali vježbati više nego ranije kako bi stigli uraditi svu zadaću (M=3,58 i SD=1,15). I ova tvrdnja je na dispoziciji prethodnih i slijedi logiku izjašnjavanja. S obzirom na zahtjeve nastavnog programa, očekivano je da stariji učenici i studenti moraju više raditi kako bi dostigli željeni cilj, dok su mlađi učenici realno najmanje opterećeni nedostatkom vremena i obimom zadaće.

U Tabeli 12 su prikazane korelacije pojedinih tvrdnji subjektivne procjene uspješnosti realizirane *online* nastave solfeggia. Ukazuje se na korelacije iznad 0,20, a analizom korelacija uočava se da je najviša korelacija evidentirana kod tvrdnji koje se tiču *online* nastave i samostalnog rada.

Tabela 12. Matrica korelacija subjektivne procjene uspješnosti realizirane *online* nastave

	Grupe	Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće	Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave	Tokom *online* nastave mnogo je više samostalnog rada	Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta	Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze	*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad	Kako bi stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije
Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće	USN	1,000	-,270	,043	-,296	,372	-,212	,291
	US	1,000	-,284	,140	-,279	,356	-,174	,288
Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave	USN	-,270	1,000	,184	,426	-,182	,378	,027
	US	-,284	1,000	,137	,432	-,189	,387	,022
Tokom *online* nastave mnogo je više samostalnog rada	USN	,043	,184	1,000	,136	,028	,428	,140
	US	,140	,137	1,000	,053	,123	,304	,190
Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta	USN	-,296	,426	,136	1,000	-,242	,351	-,051
	US	-,279	,432	,053	1,000	-,223	,305	-,047

Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze	USN	,372	-,182	,028	-,242	1,000	-,134	,278
	US	,356	-,189	,123	-,223	1,000	-,086	,283
Online nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad	USN	-,212	,378	,428	,351	-,134	1,000	,053
	US	-,174	,387	,304	,305	-,086	1,000	,070
Kako bi stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije	USN	,291	,027	,140	-,051	,278	,053	1,000
	US	,288	,022	,190	-,047	,283	,070	1,000

USN = ispitanici: učenici, studenti i nastavnici
US = ispitanici: učenici i studenti

Korelacije subjektivne procjene uspješnosti realizirane *online* nastave su izračunate posebno za svaku grupu ispitanika: USN – svi ispitanici (učenici, studenti i nastavnici) i US – samo učenici i studenti. Može se konstatovati da su veoma male razlike u korelacijama između ukupnih odgovora svih ispitanika i samo učenika i studenata. Značajnija razlika u korelacijama između dvije posmatrane grupe se odnosi na tvrdnje nastavnika „Rad na internet platformi mi je olakšao planiranje nastave i organizaciju i arhiviranje materijala, te konstantan uvid u aktivnost i napredak učenika/ca" koja nešto više korelira sa svim ostalim tvrdnjama, nego što je to slučaj sa odgovarajućom tvrdnjom na koju su odgovarali učenici i studenti: „*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad".

Povezanost tvrdnje „Tokom *online* nastave mnogo je više samostalnog rada" i „*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad" stvarno značajnom korelacijom od 0,428 ukazuje da je za *online*

nastavu neophodno mnogo više samostalnog rada, ali da bi on bio uspješan neophodno je osigurati potrebne primjere i upute za rad.

Povezanost tvrdnje „Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta" i tvrdnje „Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave" stvarno značajnom korelacijom od 0,426 ukazuje da ispitanici koji misle da su napredovali u solfeggiu tokom *online* nastave smatraju i da se solfeggio može naučiti preko interneta.

Povezanost tvrdnje „Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave" i tvrdnje „*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad" laganom korelacijom od 0,378 ukazuje da je ispitanicima koji smatraju da su napredovali tokom *online* nastave solfeggia za napredak bila bitna mogućnost stalnog pristupa radnom materijalu i potrebnim uputama.

Povezanost tvrdnje „Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta" i tvrdnje „*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad" laganom korelacijom od 0,351 nadovezujući se na prethodno navedenu korelaciju ukazuje na sličnu povezanost, da se solfeggio može učiti preko interneta te pretpostavka da je za uspješno savladavanje gradiva bitna dobra sistematizacija i priprema nastavog materijala sa adekvatnim uputama i njegova kontinuirana dostupnost.

Povezanost tvrdnje „Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće" i tvrdnje „Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta" negativnom laganom korelacijom od -0,296 ukazuje da su učesnici u nastavnom procesu koji su imali određene poteškoće jer su bili prepušteni sami sebi kod kuće, slabije mogli naučiti solfeggio preko interneta.

Povezanost tvrdnje „Kako bismo stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije" i tvrdnje „Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće" laganom korelacijom od 0,291 ukazuje da učesnici u nastavnom procesu postižu bolje rezultate ukoliko imaju podršku grupe u uobičajenom interaktivnom okruženju u učionici u školi, te da na taj način gradivo, znanja i vještine usvajaju već u grupi/učionici. S druge strane, u *online* okruženju takvu vrstu interaktivnosti je teže postići te su učesnici u nastavnom procesu više usmjereni na samostalno vježbanje, rad i pripremu za šta trebaju odvojiti više vremena i možda imati i više predznanja, što ipak stvara određene poteškoće. Može se također ustanoviti da se zbog nedostatka rada u učionici u školi učesnici u nastavnom procesu osjećaju manje produktivno, prepušteni sami sebi, posvećujući više vremena radu i vježbanju što ipak nije garancija uspjeha. Zasigurno da takva „zgusnuta" radna atmosfera koja se reflektira i na vrijeme koje nije usmjereno isključivo na realizaciju nastavnog procesa uveliko ima potencijal da stvara opterećujuću i stresnu radnu atmosferu koja utječe na kvalitet usvajanja novih znanja i vještina.

Povezanost tvrdnje „Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze" i tvrdnje „Kako bismo stigli uraditi zadaću, za vrijeme *online* nastave solfeggio trebamo vježbati više nego ranije" laganom korelacijom od 0,278 ukazuje da ispitanici zapažaju da se moraju više oslanjati sami na sebe, da im za usvajanje novih znanja i umijeća treba više vremena nego kada su bili na nastavi u školi u grupi u razredu te da se to reflektira na školske ali i privatne obaveze.

Povezanost tvrdnje „Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće" i tvrdnje „Ipak, mislim da sam napredovao/la u solfeggiu tokom *online* nastave" negativnom laganom korelacijom od -0,270 ukazuje da ispitanici koji imaju poteškoće jer su prepušteni sami sebi smatraju da nisu napredovali u solfeggiu tokom *online* nastave.

Povezanost tvrdnje „Za vrijeme *online* nastave teško mi je uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze" i tvrdnje „Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta" negativnom laganom korelacijom od -0,242 ukazuje na tvrdnju da ispitanici kojima je teško uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze smatraju da nisu mogli naučiti solfeggio preko interneta.

Povezanost tvrdnje „Kod kuće smo prepušteni sami sebi i to mi stvara poteškoće" i tvrdnje „*Online* nastava solfeggia mi je omogućila da uvijek imam dostupne sve primjere i upute potrebne za rad" negativnom laganom korelacijom od -0,212 ukazuje da ispitanici koji su imali poteškoće jer su prepušteni sami sebi nisu mogli da iskoriste mogućnosti *online* nastave da uvijek imaju dostupne primjere i upute potrebne za rad.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Uzimajući u obzir statističku obradu podataka i rezultate, može se ustanoviti da postavljene varijable ostvaruju zadovoljavajuću vrijednost pouzdanosti. Prema pitanjima/tvrdnjama općeg tipa, ustanovljeno je da su u osnovnim i srednjim školama, akademijama i među nastavnicima više zastupljene osobe ženskog spola, te da su više zastupljeni nastavnici dobne skupine iznad 35 godina. S obzirom na činjenicu da se populacija životne dobi do 35 godina prirodno produktivnije osjeća i snalazi u *online* okruženju, možda bi zadovoljstvo provedbom kontinuirane *online* nastave solfeggia bilo izraženo višim postotkom da su većinom bili zastupljeni ispitanici dobne skupine do 35 godina. Međutim, prije bismo konstatirali da je profesionalno iskustvo nastavnika životne dobi iznad 35 godina značajno i da pozitivno utječe na realizaciju nastavnog procesa u bilo kojoj formi i bilo kojem segmentu, ali da je neophodno da se osiguraju adekvatni i po kvalitetu ujednačeni uvjeti za rad kao i da se provede pravovremena i ciljana obuka za realizaciju nastave u kontinuiranom *online* formatu. Ujednačena

zastupljenost anketiranih učenika po razredima i studenata po godinama studija jamči sveobuhvatan i realan uvid u mišljenja ispitanika, čijom se analizom došlo do racionalnih i jedinstvenih odgovora i mišljenja. Uglavnom svi tvrde da im je Solfeggio jedan od omiljenih predmeta. Nastavnici visokoprocentno smatraju da je Solfeggio predmet koji omogućava i potiče istovremeno korištenje više muzičkih znanja i vještina, dok učenici srednjih škola i studenti djelomično zastupaju tu tvrdnju.

Za realizaciju kontinuirane *online* nastave solfeggia važan je samostalni rad i odgovoran pristup nastavi, učenju i vježbanju te je jedan od preduvjeta za uspješnost laka dostupnost koncizno i jasno oblikovanog nastavnog materijala i uputa za rad, što *online* nastava može omogućiti. Učenici i studenti prepoznaju važnost samostalnog rada te da želja za učenjem i sticanjem novih znanja i umijeća i tokom kontinuirane *online* nastave, odnosno iznalaženje odgovarajućeg koncepta za realizaciju produktivnog rada zapravo utječu na ostvarivanje uspjeha i osjećaja učinkovitosti. Učenici i studenti i sami trebaju „podnijeti teret" novih izazova kako bi ostvarili napredak. Prepoznaju potencijal *online* nastave i smatraju da se solfeggio može naučiti putem interneta, ali i da trebaju biti spremni na odricanja i izražajniju ličnu angažiranost, što u pojedinim slučajevima može rezultirati osjećajem preopterećenja i manjkom slobodnog vremena.

U odnosu na nastavu koja se realizira u školi, u učionici u vidu grupne nastave, tokom *online* nastave teže je bilo uspostaviti radnu atmosferu koja bi iznova zajamčila potvrđenu hipotezu istaknutu u uvodnom dijelu rada, da realizacija nastavnog procesa ne podrazumijeva skup individua nego kolektivitet na dispoziciji svakom pojedincu. Za uspješnu realizaciju kontinuirane *online* nastave solfeggia bitna ja dobro sistematizirana nastava kao i nastavni materijal i upute za rad koji su uvijek i lako dostupni. To ukazuje na iznimnu važnost odabira adekvatne *online* platforme za realizaciju *online* nastave solfeggia koja će nastavnicima pomoći u pripremi i realizaciji nastavnog procesa u skladu s privatnim i vannastavnim aktivnostima.

Nastavnici izražavaju sumnju da će učenici i studenti tokom vježbanja i pripreme na *online* nastavi prekomjerno ili neprimjereno koristiti mogućnosti koje *online* okruženje nudi, te tako i modificirati pristup radu u oblasti solfeggia. Tako se ne bi mogao ostvariti željeni i adekvatan učinak. Prema utvrđenim rezultatima, učenici osnovnih i srednjih škola su djelomično koristili mogućnost slušanja primjera dok vježbaju izvedbu, ili su se djelomično oslanjali na intonativnu podršku koju su mogli čuti u slušalicama. Studenti su statistički manje koristili ove dvije opcije. Ovakve vrste podrške bi mogle biti poticajne i od koristi. Međutim, sumnja nastavnika je djelomično i opravdana. Savremena tehnologija nudi mnogobrojne mogućnosti koje se mogu neprimjereno iskoristiti, npr. uređivanje audio snimaka, brzo dijeljenje podataka ili nekih rješenja, pronalaženje tačnih rješenja u realnom vremenu itd. Dakle *modus operandi* i u okvirima *online* nastave solfeggia podrazumijeva mogućnost uspostavljanja

komunikacije nastavnik↔učenik/ci i učenik/ci↔učenik/ci koja se kreira na grupnoj nastavi u učionici, u školi. Postavlja se pitanje koliko je to zaista realno moguće izvesti, odnosno kako uspostaviti kompromis da bismo se približili željenom ishodu?

Statistički su svi ispitanici konstatirali da je za vrijeme realizacije *online* nastave solfeggia bilo teško uskladiti sve nastavne i vannastavne obaveze, odnosno pripremiti se za realizaciju časa te su ovaj stav statistički najviše potvrdili nastavnici. Nastavnici očekuju veću angažiranost učenika i studenata. Studenti pak najviše potvrđuju tvrdnju da su se osjećali prepušteni sami sebi te da im je to stvaralo poteškoće iako je relativno približan broj studenata konstatirao i drugačije. S tvrdnjom se najmanje slažu učenici, mada je i relativno približan broj konstatirao i drugačije. Ovakav rezultat je zapravo realno očekivati. Stečeni nivo znanja nije ujednačen pa je sasvim realno da nekima treba više vježbe, odnosno uputa, a naročito u novim uvjetima koje nameće kontinuirana *online* provedba nastave solfeggia.

Svi učesnici smatraju da su učenici i studenti postigli napredak u solfeggiu, s time da su studenti najslabije ocijenili svoj napredak. Učenici i studenti više podržavaju tvrdnju da su uložili mnogo više samostalnog rada, dok tu tvrdnju nastavnici manje podržavaju te smatraju da samostalan rad tokom kontinuirane *online* nastave nije rezultirao boljim razumijevanjem solfeggia. Najviše preferencija za *online* nastavu solfeggia imaju učenici osnovnih muzičkih/glazbenih škola. Učenici i studenti su visoko ocijenili tvrdnju da im je *online* nastava omogućila da uvijek imaju dostupan materijal i upute za rad. Međutim, nastavnici ne dijele to mišljenje. S obzirom na činjenicu da nastavnici konstatiraju da im je tokom realizacije *online* nastave potrebno mnogo više vremena za pripremu, mogli bismo zaključiti da su se nastavnici trudili pripremiti potrebni materijal, ali da mogućnosti koje nudi internet platforma koju su eventualno koristili nije izuzetno pomogla u cjelovitoj realizaciji nastavnog procesa. Sasvim je izvjesno da nastavnici nisu imali dostupnu neophodnu tehnologiju za izvedbu online nastave niti adekvatnu i pravovremenu obuku za korištenje neophodne tehnologije, kao ni internet plaforme. Svi učesnici u nastavnom procesu smatraju da su učenici i studenti trebali više samostalno vježbati kako bi postigli bolje rezultate.

Matrica korelacija subjektivne procjene uspješnosti realizirane *online* nastave pokazuje kako su veoma male razlike u korelacijama između ukupnih odgovora svih ispitanika i samo učenika i studenata. U odnosu na neka pitanja ili tvrdnje pokazalo se da nastavnici imaju drugačiji stav, ali to je potpuno očekivano jer je percepcija nastavnika i učenika/studenata po nekim pitanjima nastavnog procesa ipak opozitna i ova činjenica se mora uzeti u razmatranje.

Vjerovatno najvažnija tvrdnja kompletnog seta „Smatram da se solfeggio može naučiti preko interneta" u potpunosti je otkrila stav o *online* pristupu u nastavnom procesu. Ispitanici su duboko svjesni da tu nešto ne funkcionira kako bi trebalo. Bez

obzira na njihove iskazane preferencije prema solfeggiu, svi su pokazali određenu zabrinutost u slučaju dužeg trajanja opće zatvorenosti i obustave rada u učionici.

Iako je u samom naslovu ovog rada težina stavljena na subjektivnost procjene učesnika nastavnog procesa o uspješnosti kontinuirane provedbe *online* nastave solfeggia, svaka procjena je u suštini subjektivna. Istraživanje je prije svega potvrdilo ozbiljan pristup svih učesnika u davanju odgovora i tvrdnji. Pokazalo je da svi ispitanici bez obzira na uzrast u dovoljnoj mjeri razumiju značaj postavljenih pitanja/tvrdnji.

Nema sumnje da je *online* nastava solfeggia donijela i određene *benefite* u smislu novih savremenih alata i tehnologija koje će podići kvalitet i sigurno otvoriti nove perspektive u nastavnom procesu. U tom smislu je ovo istraživanje u startu bilo afirmativno zamišljeno. No, svjedoci smo kako tehnologija ipak desocijalizira, time i dehumanizira ličnost, mijenja sistem vrijednosti i reducira reakcije. Rezultati istraživanja, najblaže rečeno, upućuju na oprez. Mnogi aspekti *online* nastave solfeggia i njihove reperkusije tek će se pokazati.

LITERATURA

Banđur, N. i Potkonjak, N. (2006). *Istraživački rad u školi. Akciona istraživanja*. Beograd: Školska knjiga.

Chevais, M. (1931). L'enseignement musical à l'école. *EMDC, II / vi* (3631–3683).

Horvat, J. i Mijoč, J. (2014). *Osnove statistike*. Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Osijek.

Husremović, Dž. (2016). *Osnove psihometrije*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Karača, I. (2013). *Uvod u muzičku tehnologiju*. Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa.* Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu, Institut za muzikologiju.

Kazić, S. (2015). Solfeggio kao sinteza tradicionalnog i suvremenog u nastavi 21. stoljeća. U: V. Balić i D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 241–249). Split: Umjetnička akademija.

Kazić, S. (2017). (Ne)muzikalni aspekti glazbenog e-obrazovanja. U: S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5 (str. 420–428). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.

Kazić, S. (2019). *Muzička improvizacija u edukaciji: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu.

Lamza Posavec, V. (2011). *Kvantitativne metode istraživanja: anketa i analiza sadržaja*. Zagreb: Hrvatski studij Sveučilišta u Zagrebu.

Microsoft (2021). Office 365. Microsoft Forms. Dostupno na https://educationblog.microsoft.com/en-us/tag/microsoft-forms/ Pristupljeno: 9. 12. 2020.

Milićević, M. (2014). Preobrazba obrazovanja pomoću digitalnih medija. U: T. Petrović (Ur.), *Theoria*, 16 (str. 27–29). Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.

Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Rainbow, B. (2006). *Music in Educational Thought and Practice*. Woodbridge: The Boydell Press.

Subjective Assessment Among the Participants of the Teaching Process on the Success of Continuous Implementation of the Ear Training Online Teaching

Summary

There is no theoretical basis for the title research. The reason is that until the most recent time, there has been no widely available technology that would meet the standards of communication needed in the teaching process. In fact, distance learning platforms as well as some forms of part-time learning and study have been present for some time in the educational system. Given the rapid development and availability of teaching technology in the last decade, e-learning software developed for music teaching is also emerging. In that respect, online manuals, digital multimedia, auxiliary applications for various purposes, cloud classrooms, etc. are available. They all offer new learning opportunities and are certainly useful. However, the teaching of music in the classroom is considered a *conditio sine qua non*, and in no way could it compete with the online classroom. In the circumstances of a sudden and unforeseen lockdown during 2020, music instruction was forcibly directed to the online classroom at full capacity without teachers and students having any previous preparation. The consequences of such approach will certainly be felt. In that respect, a survey was created that comprises several sets of questions about the subjective advantages and disadvantages, and the satisfaction of participants in online ear training classes. The survey was conducted among primary and secondary music school students, music academy students and teachers. This research may not cover all aspects of the possible positive or negative consequences of online ear training teaching, but it will point out some significant trends that are already noticeable.

Keywords: distance learning, lockdown, online classroom, teaching ear training

Red. prof. dr. sc. **Milena Petrović**
Sara Savović
Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta u Beogradu
Srbija

SOLFEĐO UNIVERZITETSKA e-UČIONICA

Pregledni rad
UDK 37.018.43:784.9](07)
UDK <37-028.78:37.018.43>:784.9](07)

Nacrtak

U ovom radu reč je o mogućoj solfeđo veb-platformi, namenjenoj univerzitetskom učenju solfeđa, koja sadrži šest oblasti: slušanje, pevanje, sviranje, zapisivanje, improvizaciju i komponovanje. Postojeći profesionalni programi namenjeni su učenicima različitih uzrasta i nivoa i to sa ciljem da steknu, utvrde i procene znanje solfeđa i teorije muzike. Teorijsko polazište rada ukazuje na to da je digitalni model učenja solfeđa važna nastavna metoda koja se postepeno razvija u svetu poslednjih godina. Međutim, digitalni model učenja solfeđa ne treba da zameni tradicionalno muzičko obrazovanje, već da predstavlja dodatak tradicionalnim nastavnim sredstvima. Razlog za to je činjenica da digitalni model, za razliku od tradicionalnog, isključuje socijalnu interakciju i emocionalni doživljaj kroz zajedničko muziciranje.

Ključne reči: solfeđo, univerzitet, veb-platforma, digitalni model, tradicionalno muzičko obrazovanje

UVOD

Tema ovog rada je pregled digitalnog tehnološkog razvoja i njegovog uticaja na muzičku pedagogiju i nastavu solfeđa. Tehnološki napredak koji se odigrao krajem 20. veka uticao je na to da su digitalne tehnologije fundamentalno izmenile načine na koje se muzika uči i podučava. Stoga su muzički pedagozi u 21. veku dužni da razmišljaju, predviđaju i da se prilagođavaju novim tehnologijama i novim oblicima nastave, te da ih integrišu u sadržaje nastavnih planova i programa. Muzički pedagog savremenog doba ne bi trebalo da se oslanja na dosada stečena znanja i iskustva, niti da ignoriše savremene digitalne tehnologije i njihov razvoj, već da uloži trud i napor u sticanju novih, digitalnih obrazovanja kako bi profesija kojom se bavi ostala smislena. Digitalni softveri postaju snažne alatke budućnosti na polju muziciranja, muzičke pedagogije, tehnologije snimanja, muzičke notacije, ali i ocenjivanja. Iz tog razloga je proširivanje sopstvenih programa, uvođenje digitalnih medija u muzičko-obrazovnu praksu i prilagođavanje pedagogije savremenim tehnološkim trendovima jedan od osnovnih zadataka svakog muzičkog pedagoga.

U radu se upoređuje tradicionalna i digitalna nastava solfeđa, te pronalaze dobrobiti i nedostaci, ali i sagledavaju mogućnosti za otklanjanje manjkavosti koje se mogu pojaviti u oba tipa nastave. Opisuju se funkcije novih digitalnih muzičkih programa i aplikacija i utvrđuje njihova moguća upotreba u kontekstu profesionalnog učenja solfeđa. Najzad, prikazuje se predlog platforme za onlajn učenje solfeđa u obliku univerzitetske e-učionice.

TRADICIONALNA VS DIGITALNA NASTAVA SOLFEĐA

Sa jedne strane, tradicionalna nastava solfeđa se na univerzitetu izvodi u učionicama uz korišćenje table sa notnim sistemima, krede i sunđera, pametnih tabli, muzičkih uređaja, udžbenika, notnih sveski, klavira, domaćih zadataka. Studenti pohađaju predavanja i vežbe, a profesori izvode nastavu, izdaju uputstva, kontrolišu rad studenata i ocenjuju njihove zadatke. Sa druge strane, brojni digitalni uređaji kao što su pametni telefoni, tableti i netbook računari, ali i Youtube, Facebook i druge veb-lokacije, nude brojne mogućnosti za učenje i podučavanje muzike (Gouzouasis, 2011). Rezultati jednog istraživanja pokazuju da razmena obrazovnih muzičkih sadržaja putem društvenih mreža Facebook i YouTube utiče na muzičko obrazovanje učenika i studenata (Đorđević, 2016). Muzički softverski programi i muzičke aplikacije služe za učenje akorada, pisanje partitura, snimanje i montažu ili virtuelno sviranje instrumenata. Sve navedeno je uticalo na to da se zauvek promene načini stvaranja, slušanja, snimanja i distribucije muzike, pa i učenja muzike (Kot, 2009).

Ukazaćemo sada na neke prednosti digitalne u odnosu na tradicionalnu nastavu. Dok se tradicionalna nastava odvija određenom brzinom i vremenska ograničenost stvara pritisak pojedinim učenicima, digitalna nastava je fleksibilnija i omogućava studentu da je prati bilo kada i bilo gde putem interneta, jer odgovara pojedinačnom stilu i tempu učenja. Digitalna nastava omogućava studentima da uče na mestu po svom izboru, jer mrežni sistem ima fleksibilnost da stvori okruženje koje najviše pogoduje studentu dok uči. U ekonomskom pogledu, tradicionalno školovanje zahteva određene finansijske naknade koje svaki student mora da plati, a koje nisu primenljive na onlajn nastavu. Onlajn komunikacija može da poveća poverenje studenta u profesora, da uspostavi bliskost među njima i razvije motivaciju za učenje. Ovo je naročito pogodno za intorvertne studente koji se ustručavaju da postave pitanje na času.

Studenti mogu da se priključe i nekom drugom onlajn kursu i da sarađuju sa svojim kolegama, te da uče brže i bolje, ali i da oblikuju karakter jer ih takav način učenja podstiče da dele i poštuju druge. Digitalna tehnologija pruža studentu lak i brz pristup različitim informacijama. U svetu u kojem se tradicionalni obrazovni sistemi u učionici smatraju dosadnim, sistem onlajn nastave pretvara učenje u zabavnu i uzbudljivu avanturu. Student se tako priprema i stiče veštine za buduću profesiju. U slučaju digitalne nastave solfeđa, za uputstva i ilustracije koriste se razni digitalni alati, kao što su pametni telefoni, tableti, laptopovi, projektori ili digitalni udžbenici. U ovakvom sistemu nastave fokus je na upotrebi audio-vizuelnih alata koji angažuju studente. Fizički zadaci se zamenjuju digitalnim ili mrežnim zadacima. Profesor je vodič koji pomaže studentima da se kreću kroz proces učenja koji je prilagođen svakom pojedincu.

Rezultati nekih skorašnjih srpskih, hrvatskih i bosanskih istraživanja pokazuju da je nastava solfeđa na daljinu u muzičkim školama poslužila svrsi i dala dobre rezultate s obzirom na okolnosti (Ačić i Nedeljković, 2020), ali i da ostvarivanje ishoda nastave solfeđa u punom opsegu nije moguće u takvim uslovima (Škojo i Radivojević, 2020) usled: nepostojanja adekvatne opreme kao i podrške matičnih škola, ministarstava i zavoda; neadekvatnosti platformi za izvođenje umetničke nastave; upotrebe društvenih mreža koje nisu preporučljive za izvođenje časova jer izvorno nemaju tu namenu; provođenja previše vremena ispred monitora; različite tehnološke opremljenosti učenika; različitih sposobnosti učenika; česte roditeljske intervencije prilikom izrade zadataka (Knežević, 2020). Poteškoće sa kojima se nastavnici susreću u nastavi na daljinu su i nekvalitetna internetska veza koja otežava pravovremenu povratnu zvučnu informaciju, nemogućnost realizacije pojedinih postupaka vežbanja intonacije, otežano praćenje nastavnog sadržaja kod učenika slabijih kompetencija, kao i ograničena dvosmerna komunikacija (Škojo i Radivojević, 2020). Ipak, ovde govorimo o trenutnoj onlajn nastavi usled epidemije svetskih razmera, kojoj su i nastavnici i učenici bili primorani da se prilagode, a da nisu imali ranije stečena iskustva, kvalitetnu

obuku i adekvatne alate. Kvalitetna onlajn nastava podrazumeva pažljivo isplanirane sadržaje lekcija i njihovo onlajn predstavljanje preko platformi za onlajn učenje, zatim nastavnike i učenike koji su obučeni da koriste ove platforme, koji imaju podršku u toku izvođenja nastave i pristup tehnologiji i internetu (Knežević, 2020).

Zaključno, navešćemo i dva najveća nedostatka onlajn nastave. Prvi se odnosi na izostanak socijalnog kontakta, empatije i neposredne interakcije između profesora i studenta, kao i među studentima. Ovo su nezamenljive i neizostavne kategorije u procesu podučavanja i učenja jer usmeravaju tok nastave, iz njih se rađaju neplanirani sadržaji, otvara se prostor za razmenu misli i ideja, te izražavanje osećanja. Vaspitno-obrazovni proces ne može kvalitetno da se uspostavi ukoliko se među učesnicima ovog procesa ne uspostavi kvalitetna interakcija, tj. uspešno učenje i podučavanje zavisi od kvaliteta ostvarene komunikacije i interakcije. Drugi, važniji nedostatak, jeste izostanak emocionalnog doživljaja kroz zajedničko pevanje i sviranje, koje je nemoguće sprovesti putem onlajn nastave usled ograničenosti proizvoda informacionih tehnologija. S tim u vezi, izostaje najveća dobrobit muzičkog obrazovanja, a to je emocionalna dobrobit i blagostanje koje učenici dobijaju kroz zajedničko muziciranje.

DIGITALNA NASTAVA SOLFEĐA - PROGRAMI ZA PROFESIONALNO UČENJE SOLFEĐA

U nastavku teksta navodimo samo neke od brojnih programa/softvera za profesionalno učenje solfeđa. Program *EarMaster* dizajniran je, u saradnji sa nastavnicima muzike, za učenje i pevanje muzičkih skala, intervala, ritma, akordskih progresija i melodije. Sadrži preko 2500 vežbi iz teorije muzike i solfeđa (ear training), preko stotinu zvukova instrumenata, ali i kurs džeza sa sving ritmovima, džez akordima i pevanjem džez standarda. Osmišljena je detaljna evaluacija za praćenje napretka učenika. Koristi se u preko hiljadu škola u mnogim zemljama. Pouzdan je za vežbanje muzičkih veština i muzikalnosti.

Program *Auralia* namenjen je učenicima različitih uzrasta i nivoa, i predodređen je za samostalno učenje i vežbanje u tempu koji odgovara svakom učeniku ponaosob. Omogućava učenicima da pevaju skale, intervale i akorde, vežbaju pevanje sa lista, čuju svoje pevanje nakon što dobiju ocenu. Svi zadaci koje učenici izvode se automatski snimaju, tako da učenici dobijaju povratne informacije visokog kvaliteta i izveštaj sa ocenama. Biblioteka sadrži nekoliko hiljada zadataka namenjenih vežbanju, sa audio zapisima visokog kvaliteta. Svaka lekcija sadrži tekst, audio zapise i muzičke zapise.

Program *Musictheory.net* dizajniran je za početnike s ciljem da steknu, utvrde i procene znanje solfeđa i teorije muzike. Predstavlja dodatak tradicionalnim nastavnim sredstvima. Sadrži 39 lekcija za učenje osnova iz teorije muzike: notni sistem, ključevi, taktna crta, trajanje nota, mera, pauze, luk i tačka, povisilice i snizilice, ritam i metar, skale i tonaliteti, intervali i akordi, akordska progresija.

Aplikacija *MySolfeggio* jeste interaktivna mobilna aplikacija koja koristi tri modaliteta neophodna za nastavu solfeđa (sluh, vid i dodir). Učenici slušaju, pevaju i izvode ritam, a za svoje aktivnosti dobijaju trenutne povratne informacije. Znanje učenika proverava se uz pomoć interaktivnog kviza. Aplikacija predstavlja dodatni alat za učenje muzike preko mobilnih uređaja i tableta, sa ciljem poboljšanja nastave i omogućavanja samostalnog učenja i vežbanja u kućnom okruženju.

Neke interaktivne veb-platforme dizajnirane su da poboljšaju nastavnu praksu i povećaju motivaciju učenika (*iMUSI*), kao i da razviju muzičku pismenost kroz samostalno vežbanje solfeđa (*solfy*). Pojedine aplikacije mogu da koriste i osobe koje nisu završile formalno muzičko obrazovanje, već su se samostalno muzički opismenjavale. Aplikacija *Perfect Ear Pro* sadrži veliki broj vežbi pogodnih za učenike svih nivoa muzičkog obrazovanja. Vežbe su namenjene: učenju muzičke teorije; prepoznavanju, poređenju i pevanju intervala, skala, akorada i akordskih struktura; razvoju apsolutnog sluha. Pored solfeđa, ovim vežbama se može proveravati i dodatno proširiti znanje iz oblasti harmonije, kontrapunkta i drugih muzičkih predmeta (Manojlović-Kovačević, 2013). Aplikacija *Rhythm Teacher* jednostavno i razumljivo, kroz igru, objašnjava koncepte muzičkog ritma, a postepeno napredovanje može da se prati preko tabela u koje se unose rezultati. Aplikacija *Music tutor* olakšava a prima vista čitanje i pevanje notnih zapisa, razvija brzinu i tačnost čitanja u vremenski ograničenim sesijama (minut, pet minuta ili deset minuta). Posle svakog testa, učenik može da proveri svoje greške i sagleda napredak zahvaljujući statistici. U nastavku rada prikazaćemo predlog onlajn platforme za univerzitetsko učenje solfeđa.

VEB-PLATFORMA UNIVERZITETSKOG SOLFEĐA

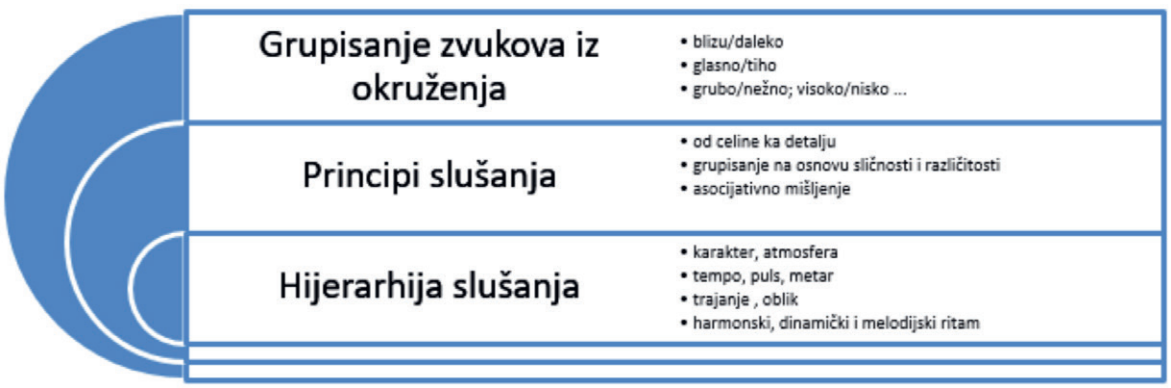
Veb-platforma univerzitetskog solfeđa koju ovde predstavljamo sadrži šest centralnih oblasti: slušanje, pevanje, sviranje, zapisivanje, improvizaciju i komponovanje (Tabela 1).

Tabela 1. Šest oblasti e-platforme univerzitetskog solfeđa



Slušanje podrazumeva: grupisanje zvukova iz okruženja; principe slušanja; hijerarhiju slušanja (Tabela 2).

Tabela 2. Slušanje



Pevanje se sastoji iz: upevavanja; hijerarhije čitanja sa lista; pevanja sa lista različitih stilova i žanrova i udžbeničke literature; pevanja sa klavirskom pratnjom različitih stilova i žanrova i udžbeničke literature; ritma i parlata u službi pripreme za pevanje; pevanja muzike različitih stilova i žanrova uz istovremeno izvođenje ritmičkog kontrapunkta; prepeva muzike različitih stilova i žanrova na srpski jezik (Tabela 3).

Tabela 3. Pevanje

Upevavanje
• Motivi različitog sadržaja • Motivi sačinjeni iz date kompozicije na fonu njenog harmonskog ritma
Hijerarhija čitanja s lista
• Od celine ka detalju • Tenzija/napetost; muzička dramaturgija; odnos između oblika i harmonije • Muzički dahovi, kadence, fraziranje, dinamika, agogika • Ritam i artikulacija • Ritam i melodija
Pevanje s lista po koncentričnim krugovima
• Barokna svita • Renesansni višeglasi • Srednjevekovna modalnost • Srpska narodna pesma • Klasični lid i operske arije • Romantičarski lid i operske arije • Popularna muzika
Ritam i parlato kao priprema za pevanje
• Galonove etide - ritmički kontrapunkt • Udžbenička literatura - ritmički kontrapunkt • Popularna muzika - ritmički kontrapunkt
Prepev muzike različitih stilova i žanrova na srpski jezik
• Songova iz različitih mjuzikala • Popularnih evergrin standarda • Korigovanje postojećih prepeva

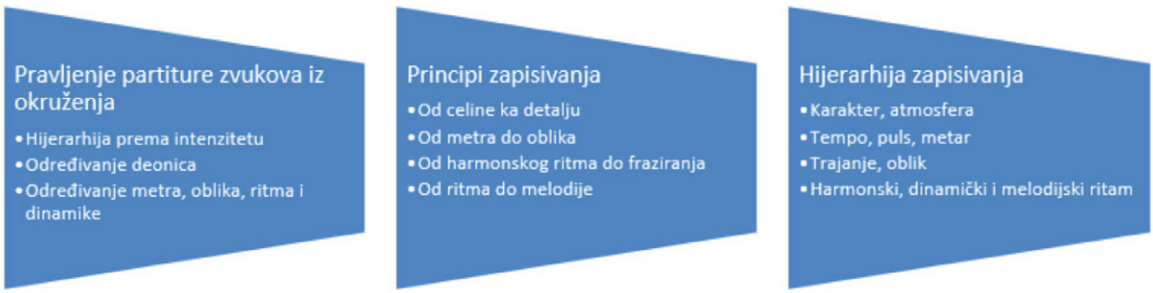
Sviranje podrazumeva redukovanu harmonsku pratnju na klaviru (ili nekom drugom instrumentu, npr. gitara, harmonika) uz poštovanje harmonskog ritma muzike različitih stilova i žanrova i udžbeničke literature; istovremeno pevanje i sviranje žanra lida u različitim stilovima, kao i udžbeničke literature u duhu ovog žanra; otkrivanje harmonskog ritma u pop pesmama (Tabela 4).

Tabela 4. Sviranje

Redukovana instrumentalna pratnja	• Na različitim instrumentima (klavir, gitara, harmonika, flauta...) • Poštovanje harmonskog ritma • Sloboda kreiranja sopstvene fakture pratnje (akordska ili basova deonica) • Muzika različitih stilova i žanrova / udžbenička literatura
Pevanje i sviranje žanra lida	• U različitim stilovima • Iz udžbeničke literature
Harmonski ritam u popularnoj muzici	• Prepoznavanje • Sviranje i pevanje • Pravljenje dvoglasa i troglasa • Zapisivanje • Čitanje i izvođenje šifri

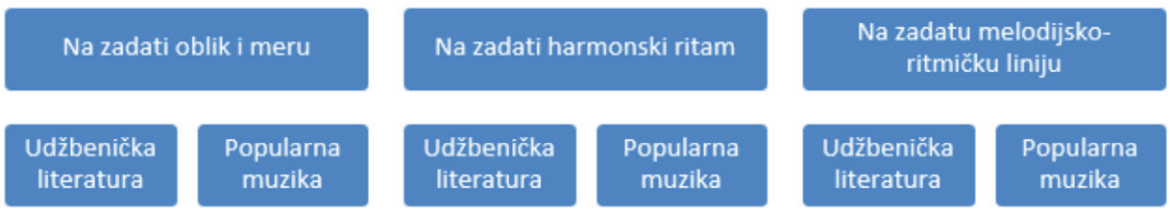
Zapisivanje se odnosi na: pravljenje partiture zvukova iz okruženja; principe zapisivanja; hijerarhiju zapisivanja (Tabela 5).

Tabela 5. Zapisivanje



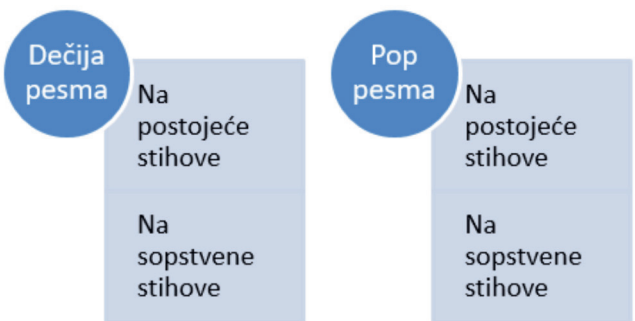
Improvizacija se sprovodi na zadati oblik i meru, harmonski ritam i melodijsko-ritmičku liniju (Tabela 6).

Tabela 6. Improvizacija



Komponovanje dečije i pop pesme na postojeće ili smišljene stihove predstavlja poslednju kariku u ovom integrativnom kurikulumu solfeđa (Tabela 7).

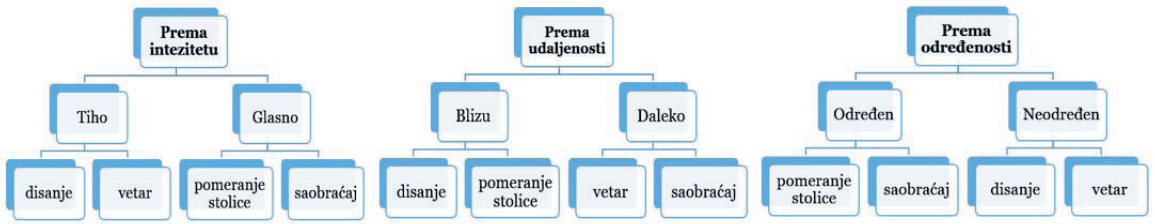
Tabela 7. Komponovanje



Svaka oblast sastoji se od muzičkih šablona (obrazaca) koji studentima služe za vežbanje. Ovde ćemo dati po jedan šablon iz svake od navedenih oblasti.
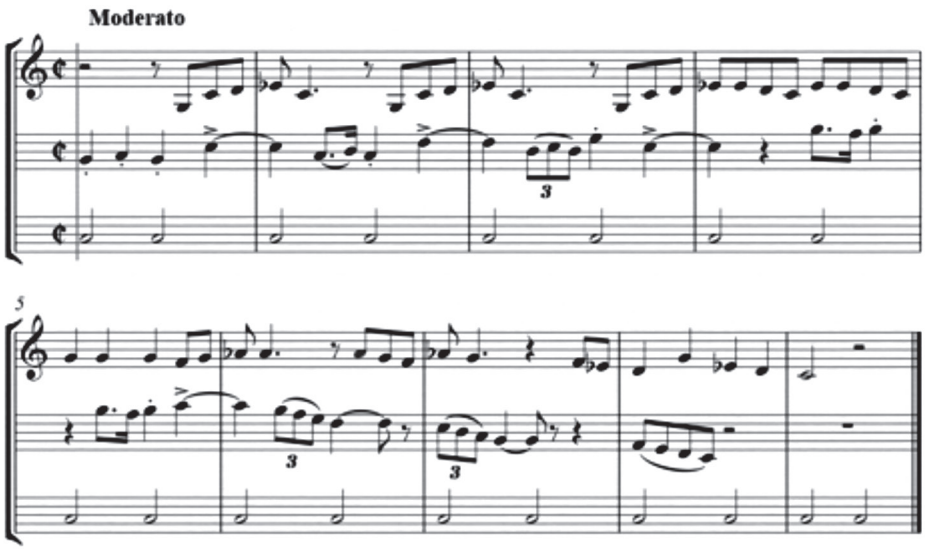
Iz oblasti *slušanje* prilažemo kako izgleda primer hijerarhije slušanja zvukova iz određenog okruženja prema intenzitetu, udaljenosti i određenosti (Tabela 8).

Tabela 8. Slušanje zvukova iz okruženja
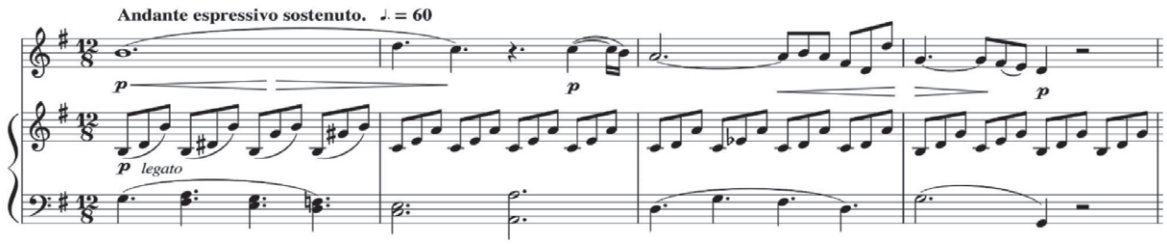


Iz oblasti *pevanje* pokazaćemo kako zvuči troglasni aranžman Galonove *Etide broj 5* (Gallon-Noël, 2001): kucanje ritma etide olovkom (zbog preciznosti zvuka) u desnoj ruci (srednji red u zapisu) i kucanje pulsacije levom rukom (donji red u zapisu) praćeno je pevanjem italijanske pesme *Bella ciao*, koja može da bude muzička asocijacija izazvana zapisom Galonove *Etide broj 5* (Slika 1).

Slika 1. Troglasni aranžman Galonove *Etide br. 5*
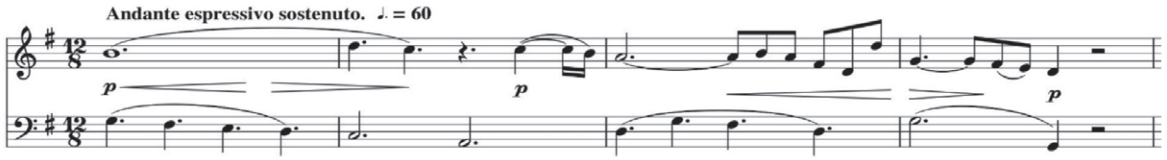


Iz oblasti *sviranje* pokazaćemo kako izgleda: a) originalni zapis Konkoneove *Etide br. 23* (Concone, 1904, str. 38) za glas i klavir (Slika 2), i b) redukovana klavirska pratnja za istu etidu koja je dovoljna da se jasno čuje harmonski ritam (Slika 3). Redukcija zahtevnih klavirskih pratnji naročito je potrebna zbog studenata kojima klavir nije primarni instrument.

Slika 2. Originalni zapis Konkoneove *Etide br. 23*
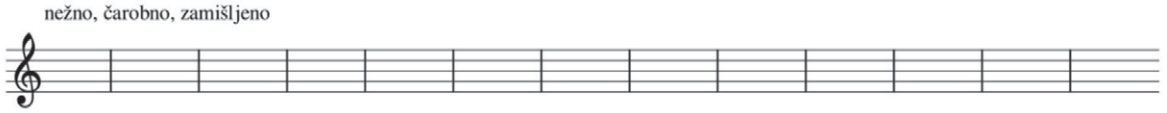


Slika 3. Redukovan zapis Konkoneove *Etide br. 23*

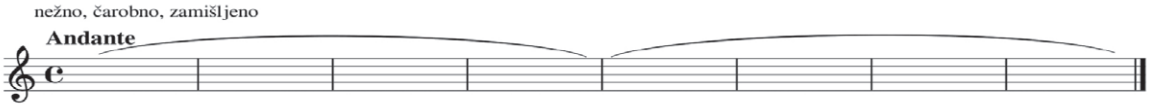


Iz oblasti *zapisivanje* prikazaćemo postupnost u procesu zapisivanja muzičkog sadržaja, tj. način na koji se uspostavlja hijerarhija zapisa na primeru pesme *Over the rainbow*. U prvom slušanju studenti zapisuju karakter i atmosferu, određuju puls i metar (Slika 4). U drugom slušanju studenti određuju tempo, meru i trajanje (Slika 5), a u trećem slušanju zapisuju harmonski ritam ispod, a melodijski ritam iznad linijskog sistema (Slika 6). Najzad, studenti popunjavaju svoj zapis melodijom i dinamikom (Slika 7).
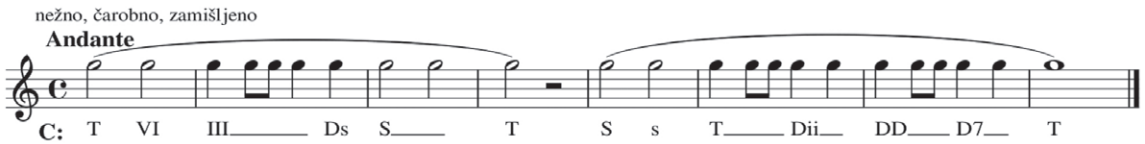
Slika 4. Karakter i atmosfera



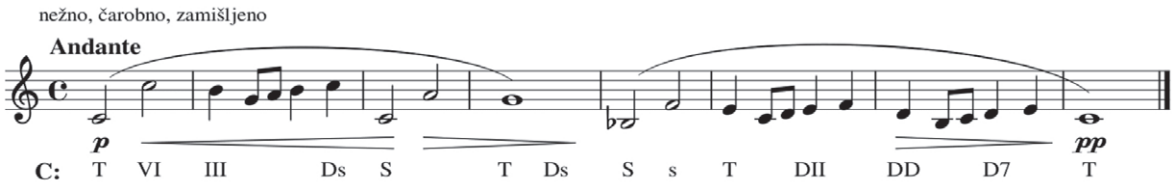
Slika 5. Tempo, mera i trajanje



Slika 6. Harmonski i melodijski ritam
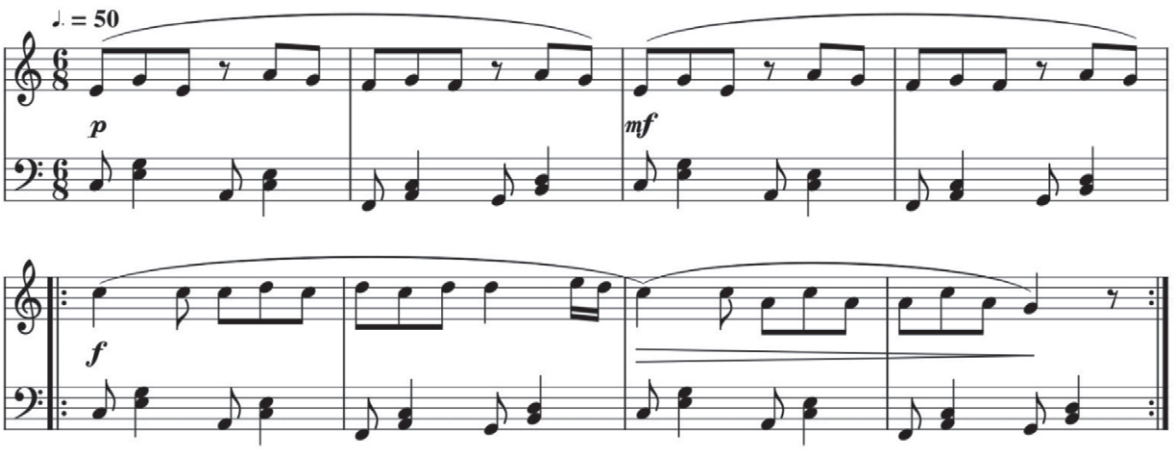


Slika 7. Melodija i dinamika
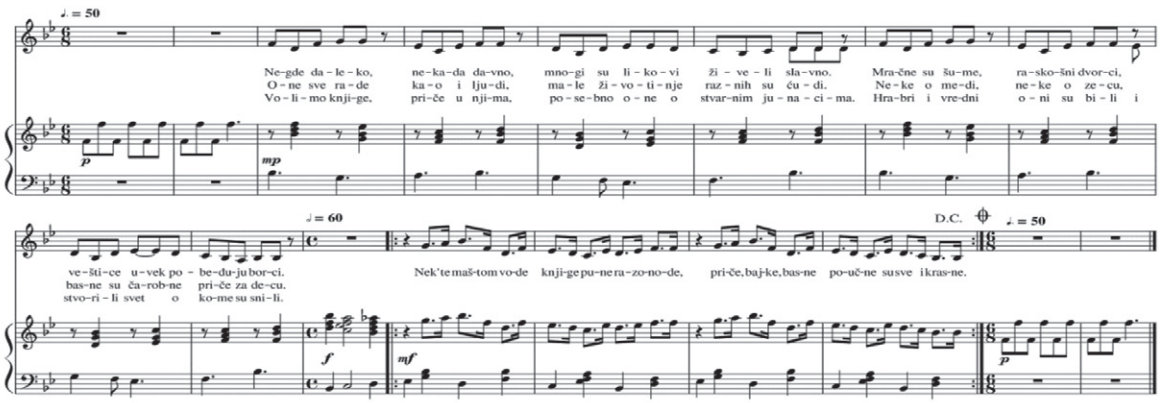


Iz oblasti *improvizacija* pokazaćemo primer studentske improvizacije na zadati harmonsko-ritmički obrazac: T-VI-S-D-T (Slika 8).

Slika 8. Improvizacija na zadati harmonsko-ritmički obrazac (Sara Savović, autor)



Iz oblasti *komponovanje* prilažemo studentsku dečiju pesmu *Bajkovita pesma* Sare Savović, koja je nastala u okviru predmeta Praktična metodika nastave solfeđa u klasi prof. Milene Petrović na Master akademskim studijama muzičke pedagogije u toku akademske 2019/20. godine (Slika 9).

Slika 9. Dečija pesma Bajkovita pesma (Sara Savović, autor)



Posebna oblast platforme namenjena je učeniku za samoprocenu učinka, a profesoru za ocenjivanje (Tabela 9). Prilikom izvođenja zadataka u okviru svih šest oblasti onlajn platforme ocenjuju se: stil i žanr, puls, metar i ritam, forma, harmonska progresija, dijalog u zajedničkom muziciranju, fraziranje, dinamika i artikulacija.

Tabela 9. Parametri ocenjivanja

Stil i žanr				
Ocena 1: Student ne razlikuje stilove/žanrove	Ocena 2: Student povremeno razume stilsko-žanrovski obrazac	Ocena 3: Student razume stilsko-žanrovski obrazac, ali ga ne izražava specifičnim tonskim kvalitetom	Ocena 4: Student razume stilsko-žanrovski obrazac i njegov tonski kvalitet izražava u pojedinim frazama	Ocena 5: Student razume stilsko-žanrovski obrazac i njegov tonski kvalitet izražava u toku čitave forme

Puls				
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za puls	Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za puls	Ocena 3: Student pokazuje osećaj za puls u pojedinim frazama	Ocena 4: Student pokazuje osećaj za puls u toku većeg dela forme	Ocena 5: Student pokazuje precizan osećaj za puls u toku čitave forme


Metar i ritam
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za metar i ritam
Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za ritam u okviru metričkog obrasca
Ocena 3: Student izvodi ritmičke figure u okviru metričkog obrasca, ali bez osećaja za ritmički razvoj motiva
Ocena 4: Student prati ritmički razvoj motiva unutar metričkog obrasca u pojedinim frazama
Ocena 5: Student prati ritmički razvoj motiva unutar metričkog obrasca u toku čitave forme
Forma
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za formu
Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za formu na mikro planu
Ocena 3: Student povremeno pokazuje osećaj za formu na mikro planu i za obrise formalnog zaokruženja na makro planu
Ocena 4: Student pokazuje osećaj za formu na mikro i makro planu, ali bez njihove jasne povezanosti
Ocena 5: Student pokazuje osećaj za povezanost mikro i makro forme
Harmonska progresija
Ocena 1: Student ne razume harmonsku progresiju kompozicije
Ocena 2: Student sa teškoćom razlikuje/koristi tri osnovne harmonske funkcije
Ocena 3: Student razlikuje/koristi samo tri osnovne harmonske funkcije
Ocena 4: Student razlikuje/koristi osnovne i sporedne harmonske funkcije
Ocena 5: Student razume harmonsku progresiju kompozicije
Dijalog u zajedničkom muziciranju
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za dijalog
Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za dijalog, ali ne u odnosu na formu
Ocena 3: Student pokazuje osećaj za dijalog u pojedinim frazama
Ocena 4: Student pokazuje osećaj za dijalog u toku većeg dela forme
Ocena 5: Student pokazuje razvijen osećaj za dijalog u toku čitave forme
Fraziranje
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za fraziranje
Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za fraziranje, ali ne u odnosu na formu
Ocena 3: Student pokazuje osećaj za fraziranje u pojedinim frazama
Ocena 4: Student pokazuje osećaj za fraziranje u toku većeg dela forme
Ocena 5: Student pokazuje osećaj za fraziranje u toku čitave forme
Dinamika
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za dinamiku
Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za dinamiku, ali ne u odnosu na formu
Ocena 3: Student pokazuje osećaj za dinamiku u pojedinim frazama
Ocena 4: Student pokazuje osećaj za dinamiku u toku većeg dela forme
Ocena 5: Student pokazuje osećaj za dinamiku u toku čitave forme
Artikulacija
Ocena 1: Student ne pokazuje osećaj za artikulaciju
Ocena 2: Student povremeno pokazuje osećaj za artikulaciju, ali ne u odnosu na formu
Ocena 3: Student pokazuje osećaj za artikulaciju u pojedinim frazama
Ocena 4: Student pokazuje osećaj za artikulaciju u toku većeg dela forme
Ocena 5: Student pokazuje osećaj za artikulaciju u toku čitave forme

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Razvoj informacionih tehnologija uslovljava promene u metodama i oblicima nastavnog rada. Digitalno muzičko obrazovanje sve više preuzima dominaciju nad tradicionalnim pristupima, metodama i praksom. U muzičko obrazovanje se uvode multimedijalni sistemi, virtuelne škole, profesionalni programi i učenje na daljinu. Nastava na daljinu ima potencijal za dalji razvoj u ukupnom školskom sistemu ukoliko se otklone uočeni nedostaci, ali i bolje iskoriste pozitivne strane ovakvog pristupa učenju. Zbog svetskog širenja virusa Kovid19 nastava solfeđa sve više se odvija onlajn, te nastavnici postaju prinuđeni da koriste digitalne tehnologije. Iz tog razloga smatramo neophodnim da se unaprede kompetencije nastavnika koje se dovode u vezu sa upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija.

Pored pitanja koja smo ranije postavili u radu, uvidom u prednosti i nedostatke tradicionalne i onlajn nastave solfeđa, kao i pregledom pojedinih programa/softvera za profesionalno učenje solfeđa, u centralnom delu rada posvetili smo se prikazu veb-platforme za onlajn učenje solfeđa na univerzitetu.

Kao što je već napomenuto veb-platforma za univerzitetsko učenje solfeđa sastoji se iz šest glavnih oblasti: slušanje, pevanje, sviranje, zapisivanje, improvizacija i komponovanje. Svaka od ovih oblasti sastoji se iz nekoliko podoblasti koje sadrže šablone (obrasce) koji nas usmeravaju na to kako se uči, na koji se način sluša, peva, svira i zapisuje muzika, kao i isečke iz klasične i popularne muzičke i udžbeničke literature namenjene slušanju, pevanju, sviranju, zapisivanju i improvizovanju. Ranije je već navedeno da ova platforma omogućava studentima da se samostalno pripremaju za provere znanja i to uz pomoć brojnih muzičkih isečaka (audio snimaka i muzičkih zapisa) koji su im pomuđeni. Na osnovu priložene tabele sa parametrima za ocenjivanje studenti će, takođe, imati opciju da prate svoj napredak, a profesori da ocenjuju njihove rezultate u toku onlajn časova ili nakon časova i to u vidu snimljenih (audio-vizuelnih) numera.

Na kraju, ostaje nam da se zapitamo da li će u skorijoj budućnosti digitalni muzički alati potisnuti muziku koja se sluša, stvara i izvodi u tradicionalnom kontekstu? Da li će onlajn nastava zameniti tradicionalnu, dosadašnju nastavnu praksu i muziciranje? Verujemo da informacione tehnologije imaju izuzetno veliki potencijal da poboljšaju, transformišu i osavremene solfeđo, ali i da će dosadašnja nastava solfeđa izvođena „uživo" uspeti da se odupre, odoli i opstane uprkos snažnim uticajima informaciono-tehnoloških dostignuća novog doba.

LITERATURA

Ačić, G. i Nedeljković, M. (2020). Iskustva i praksa nastave na daljinu u muzičkim školama u Srbiji u toku pandemije Kovid-19. U: M. Petrović (Ur.), *Fenomen ritma – poreklo, izvođenje, značenje, Knjiga sažetaka 23. Pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str. 66–67). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Concone, G. (1904). *Fifty Lessons for Medium Voice*. A. Randegger i M. Friedlander (Ur.). New York: Carl Fisher.

Đorđević, M. (2016). Korišćenje društvenih mreža u muzičkom obrazovanju. *Artefact*, *2*(1), 9–17.

Gallon-Noël, G. (2001). *50 Lecons de Solfege rythmiques Volume I*. Paris: Max Eschig.

Gouzouasis, P. i Bakan, D. (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *UNESCO Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning, The University of Melbourne refereed e-journal*, *2*(2), 1–21.

Kot, G. (2009). *Ripped: How the Wired Generation Revolutionized Music*. New York: Scribner.

Knežević, S. (2020). Upotreba digitalnih alata u izvođenju online nastave. Dostupno na http://skolegijum.ba/tekst/index/2374/online-nastava-za-i-protiv. Pristupljeno: 5. 1. 2021.

Manojlović-Kovačević, G. (2013). Osvrt na tri Android aplikacije za sticanje i razvijanje muzičkih sposobnosti. U: S. Milojković (Ur.), *XII međunarodni naučno-stručni simpozijum INFOTEH-JAHORINA 2013* (str. 802–806). Istočno Sarajevo: Elektrotehnički fakultet.

Škojo, T. i Radivojević, A. (2020). Oblikovanje nastave solfeđa na daljinu. U: M. Petrović (Ur.), *Fenomen ritma – poreklo, izvođenje, značenje, Knjiga sažetaka 23. Pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str. 69–70). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Ear Training University E-Classroom

Summary

Firstly, we address the question of whether traditional ear training teaching can meet the needs, expectations and preferences of contemporary students but also resist crises like the COVID-19 world pandemic. The paper describes the potential ear training web platform for university students' individual/group learning. The theoretical background shows that digital ear training teaching is an important aided teaching method that has kept developing globally in recent years. Professional training ear training software has been made for learning musical scales and intervals, rhythm, chords and melody (*Earpower*). Some types of software are made for students of different ages and levels, for their self-study and exercises (*Auralia*), designed for students to gain, determine and evaluate ear training and music theory knowledge, as a supplement to traditional teaching aids (*Musictheory.net*). There is an interactive mobile application that keeps the three modalities necessary for ear training teaching, enabling an instant feedback on student activities (*MySolfeggio*). Some interactive webplatforms are designed to improve teaching performances and enlarge student motivation (*iMUSI*), promote music literacy and self-practice ear training (*solfy*). The ear training university webplatform that we present here contains five areas, i.e., singing, rhythm, dictation, improvisation and composing; each consisting of musical templates used for student practicing and teacher evaluation. We end with the question of whether digital ear training model will substitute traditional music education due to the development of computer and multimedia technology, as well as the possibilities for future similar pandemic scenarios.

Keywords: e-classroom, ear training, students, university, web platform

Admir Kustura, prof.
Srednja muzička škola Sarajevo
Bosna i Hercegovina

MOGUĆNOST PRIMJENE PLATFORME EARMASTER CLOUD U NASTAVI SOLFEGGIA U SREDNJOJ MUZIČKOJ ŠKOLI

Stručni rad
UDK 004.4'277.4:37.018.43>:784.9](07)
<373.5.7/9:37.018.43>:784.9](07)

Nacrtak

Ciljevi i zadaci u nastavi Solfeggia ukazuju da je muzičko opismenjavanje izuzetno složen i kompleksan nastavni proces. Osim udžbenika, klavira i table, kao najdominantnijih nastavnih sredstava, za realizaciju e-učenja neophodna je upotreba specijalizirane platforme namijenjene muzičkim školama. Također, osim posjedovanja računarske opreme odgovarajuće konfiguracije, učenici i nastavnici trebaju znati upotrebljavati MIDI instrumente, mikrofone i aplikacije za snimanje zvuka. Za nastavnike je potrebno poznavanje rada u programu za digitalno bilježenje notnog teksta i kreiranje audio, MIDI, grafičkih i PDF fajlova. EarMaster Cloud platforma objedinjuje dvije tehničke komponente LMS i autorizirani softver sa širokom paletom kurseva i mogućnošću kreiranja lekcija namijenjenih muzičkim školama.

Ključne riječi: Earmaster, e-učenje, platforma, solfeggio

UVOD

Nekadašnja, stoljetna vizija obrazovanja koja se događa na jednom mjestu, u jednoj ustanovi, jednoj učionici i u određeno vrijeme, polako odlazi u prošlost. Obrazovanje treba omogućiti načine učenja koji se ostvaruju bilo gdje i bilo kada, što uostalom većina učenika uz korištenje raznih internet servisa samostalno praktikuje u neformalnom obrazovanju.

COVID-19 i online nastava su dva pojma koja su obilježila obrazovni proces u 2020. godini širom svijeta, pa tako i u Bosni i Hercegovini. Dok su objašnjenje za COVID-19 davali medicinski stručnjaci, pojam online nastava tražio je objašnjenje nadležnog ministarstva obrazovanja. Pitanja su tražila odgovore – Kako su nastavnici shvatili pojam online nastave? Da li online nastava znači samo uključiti svoje kompjutere, laptope, mobilne telefone, tablete i preslikati tradicionalnu nastavu iz učionice ili nešto sasvim drugo? Nedostatak odgovarajuće tehničke opreme, nestabilna internet konekcija, nedostatak informatičkih znanja, izostanak adekvatne platforme za učenje na daljinu su osnovni problemi sa kojima su suočeni učenici i nastavnici. Ako napravimo historijski osvrt, možemo shvatiti da učenje na daljinu nije toliko šokantno, niti su platforme za učenje na daljinu izmišljene pojavom COVID-19 pandemije. Ove platforme postoje i učenici se obrazuju pomoću njih koliko je i interneta, a učenje na daljinu seže daleko u prošlost (Šehić, 2020).

Komunikacija između profesora i učenika ključni je element uspješnosti učenja na daljinu. Mediji igraju glavnu ulogu u ostvarivanju komunikacije na relaciji predavač – učenik (Jevremović, 2011, str. 234). Učenje na daljinu tehnološki se razvijalo u korištenju obrazovnih materijala. Razvojem tehnologije usavršavao se i sistem učenja na daljinu. Prvobitno su se za učenje koristili štampani materijali. Razvoj tehnologije omogućio je uvođenje novih medija, kao što su slike, slajdovi, film. Popularnosti ovakvog oblika učenja doprinijeli su elektronski mediji – radio, televizija, sve do interaktivnih računarskih tehnologija i dinamičnih internet stranica. Da bi se bolje razumio sistem elektronskog učenja, treba se osvrnuti na historijski razvoj ovog kompleksnog oblika obrazovanja.

Kraj sedamdesetih i početak osamdesetih godina donio je prve skromne personalne računare. Pronalaskom CD-a (compact diska) omogućena je jednostavnija razmjena materijala zbog same njegove specifičnosti. U drugoj polovini devedesetih dolazi do ekspanzije informacijskokomunikacijskih tehnologija, a rezultat je brz razvoj interneta. Učenje na daljinu transformiralo se i iz papirne forme prešlo u elektronsku. Takva promjena donijela je i novi naziv – elektronsko učenje. Lekcije se šalju korisniku isključivo u elektronskoj formi, tj. koristi se elektronska pošta.

Pojavom druge generacije weba i hostiranih usluga poznatih pod imenom Web 2.0[1] stvoreni su uvjeti za dvosmjernu komunikaciju putem internet stranica i platformi za elektronsko učenje. Brza ekspanzija ove nove internet tehnologije stvara prostor za potpuno novi, komparativni način obrazovanja širom svijeta. Rezultat ovog razvoja je i sve više univerziteta u svijetu koji imaju elektronsko učenje kao ponudu u svojim akademskim programima.

U relativno kratkom vremenskom periodu kompjuterska tehnologija izmijenila je način učenja i predavanja. Uslijedio je brz razvoj računara, softvera i pad cijena internet usluga. Primjetno je da se korištenjem informacijskih tehnologija povećava iskustvo u učenju i otvaraju nove mogućnosti širenje znanja i lakši put do znanja koristeći hiperlinkove[2]. (Šafhalter, 2013, str. 52)

Iako već duži niz godina postoje besplatne platforme sa integriranim različitim alatima za učenje na daljinu, kao što su Office 365[3] ili Google for Education[4], a koje za primarni cilj imaju stvaranje sigurnog online okruženja za virtuelnu nastavu, pojedine obrazovne ustanove se tokom pandemije odlučuju realizirati online nastavu preko socijalnih mreža Viber, Facebook, WhatsApp, tj. aplikacija koje su u osnovi namijenjene za besplatan razgovor. Pogrešnim izborom platforme učenje na daljinu je veoma ograničeno ili potpuno neprovodivo.

Kada obrazovna institucija uspostavi platformu za online učenje, nastavnici su suočeni s novim izazovom – kojim oblikom nastave komunicirati sa učenicima. Nemoguće je i neadekvatno pokušavati prenijeti učionicu i klasičan način rada u virtuelni svijet. Tokom 2020. godine, često smo preko informativnih portala i raznih video platformi imali priliku gledati snimke ex cathedra gdje su nastavnici snimali sami sebe, pisali po tabli „digitalizirajući" tradicionalnu nastavu iz učionice.

Iz navedenog razloga potrebno je kontinuirano raditi na razvoju digitalne pismenosti i učenika i nastavnika. Kad se govori o digitalnoj pismenosti nije dovoljno samo poznavati informacijsko-komunikacijske tehnologije niti je važno samo doći do informacija. Potrebno je informaciju na pravilan način upotrijebiti i pretvoriti u znanje.

1 Web 2.0 je druga generacija weba koja podrazumijeva interaktivne sustave, odnosno aplikacije koje omogućuju prilagodbu pronađenih izvora, njihovo komentiranje i objavu u vlastitom korisničkom prostoru. Također omogućava stvaranje i distribuciju web sadržaja karakteriziranih otvorenom komunikacijom, decentralizacijom autorstva, slobodom dijeljenja i ponovnog korištenja. Dostupno na https://www.srce.unizg.hr Pristupljeno: 25. 1. 2021.

2 Link ili poveznica (engl. hyperlink) podrazumijeva veze između dvije internet stranice. U većini slučajeva su u određenom tekstu linkovi označeni drugačijom bojom ili imaju crtu ispod teksta, odnosno potcrtani su, te korisniku nude mogućnost da ukoliko klikne mišem na njih pređe na drugu stranicu, koja može biti u okviru iste ili na nekoj potpuno drugoj internet stranici. Linkovi se najčešće otvaraju u novoj kartici ili prozoru internet pretraživača, što zavisi od podešavanja. Dostupno na https://www.oxfordwebstudio.com/da-li-znate/sta-je-link.html Pristupljeno: 25. 1. 2021.

3 Dostupno na https: https://www.office.com/ Pristupljeno: 29. 1. 2021.

4 Dostupno na https://edu.google.com/ Pristupljeno: 29. 1. 2021.

Sposobnosti koje uključuje digitalna pismenost ili digitalna kompetencija su (CARNet, 2012): prepoznavanje potrebe za informacijom, pronalaženje i prikupljanje informacija putem računara, analiza i procjena informacija, korištenje (pohranjivanje, stvaranje i prikazivanje) informacija putem računara, objavljivanje i razmjena informacija putem interneta. Ove sposobnosti uključuju poznavanje upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije, ali i kritičko promišljanje o tome kako je najbolje iskoristiti u ličnom radu i društvenom životu.

ONLINE PLATFORMA ZA UČENJE NA DALJINU U NASTAVI SOLFEGGIA

Cilj nastave predmeta Solfeggia je odgoj / obrazovanje muzičkog / muzikalnog mišljenja. Cilj je jedinstven, iz čega proizlaze zadaci funkcionalno-praktične, kognitivne ili odgojne prirode (Kazić, 2013, str. 14). Vizuelno-tehnički zadaci podrazumijevaju razvijanje sposobnosti slušanja, zapisivanja i reprodukcije muzičkog sadržaja, odnosno rad na različitim muzičkim pojmovima. Emocionalni zadaci razvijaju osjećaj i razumijevanje za muzičke elemente, dok zadaci estetičke prirode razvijaju muzikalnu, senzibilnu kreativnu osobnost interpretacijom.

Ovako veliki broj nastavnih ciljeva i zadataka ukazuje na to da je muzičko opismenjavanje na predmetu Solfeggio izuzetno složen i kompleksan nastavni proces koji zahtijeva i upotrebu nastavnih sredstava. Osim udžbenika, klavira i table, kao najdominantnijih nastavnih sredstava, u današnje vrijeme informacijsko-komunikacijskih tehnologija, za realizaciju online nastave neophodna je upotreba specijalizirane cloud platforme i programa namijenjenih muzičkim školama. Osim računarske opreme odgovarajuće hardverske i programske konfiguracije, neophodna je vještina upotrebe MIDI[5] instrumenata, mikrofona i aplikacija za snimanje i kreiranje audio fajlova. Za nastavnike je neophodno dobro poznavanje rada u programu za digitalno bilježenje notnog teksta[6] uz mogućnost kreiranja audio, MIDI, grafičkih i PDF fajlova. Solfeggio je dugo u pedagoškoj praksi predstavljao specijalno pisane vježbe za pjevanje sa lista uz korištenje solmizacionih slogova. Interesantno je istaći da se danas

5 MIDI je skraćenica od eng. složenice Musical Instrument Digital Interface, koji omogućava spajanje elektronskih instrumenata, računara i ostalih muzičkih perifernih uređaja i usklađuje razmjenu podataka između tih uređaja. MIDI dokumenti sami po sebi ne proizvode nikakav zvuk, oni su mali programi koji vašem hardverskom ili softverskom instrumentu daju jednostavne instrukcije: koje tonove svirati, kakvom dinamikom i tempom, te instrukcije o trajanju tona i timbralnoj modulaciji. (Karača, 2013, str. 44)

6 Najpoznatiji programi za digitalno bilježenje notnog teksta su Sibelius, dostupno na: https://www.avid.com/ i Finale, dostupno na https://www.finalemusic.com/.

osim naziva predmeta Solfeggio primjenjuju i nazivi „ear traning" ili „aural skills" (Pavlović, 2016, str. 639).

EarMaster je muzički edukativni računarski program danske softverske kuće EarMaster ApS koji od 1994. godine razvija grupa autora na čelu sa Hansom Jacobsenom. Program je kompatibilan s operativnim sistemima Windows, Mac OS X, iPad i iPhone te je namijenjen muzičarima svih uzrasta. Nažalost još uvijek nije dostupan za Android platforme koje su većini učenika na raspolaganju preko mobilnih telefona.

Iako je težnja da platforme namijenjene obrazovnim ustanovama budu besplatno dostupne učenicima, EarMaster Cloud je Learning Management System (LMS), sistem komercijalnog karaktera te je prvo potrebno kupiti određeni broj kredita koji će odgovarati potrebnom broju učenika i nastavnika kao i vremenskom periodu u kojem se želi koristiti. Cijena koju bi jedan učenik platio za korištenje u toku jedne školske godine odgovara prosječnoj cijeni udžbenika.

EarMaster Cloud objedinjuje dvije tehničke komponente LMS i autorizirani softver sa širokom paletom kurseva namijenjen muzičkim školama i akademijama. Osnovni funkcionalno-praktični zadaci ovog edukativnog softvera su sticanje vještina i razvoj slušnih, opažajnih i donekle, reproduktivnih i memorijskih sposobnosti i znanja. Također, zadaci se ostvaruju i kroz muzički interaktivni trening putem kojeg učenici direktno povezuju i usvajaju muzičko-teorijske pojave i pojmove (Pavlović, 2016).

Ovakva elektronska veza stvara uvjete za evaluaciju učenika po standardima savremene nastave, tj. e-obrazovanja. Rezultati postignuti prilikom vježbanja u bilo kojoj oblasti i bilo kojem vremenskom periodu se registriraju, razmjenjuju i obrađuju automatski.

Pomoću internet preglednika potrebno je pristupiti adresi: cloud.earmaster.com gdje će se moći kreirati školski račun preko kojeg će se vršiti administracija i dodjela licenci svim budućim korisnicima. Svaki korisnik koji bude dodan u EarMaster Cloud korisnički račun škole, primit će elektronsku poštu sa korisničkim pristupnim podacima i linkom za preuzimanje softvera za svoj personalni računar. Časovi, zadaci, testovi i rezultati su smješteni u Cloud[7] na internet serveru i automatski se sinhroniziraju između kompjutera nastavnika i kompjutera učenika preko internet mreže. Dok učenici završavaju svoje zadatke, njihovi rezultati postaju dostupni nastavnicima u EarMasteru na računaru ili Macu.

Statistička obrada postignutih rezultata daje povratnu informaciju kako učeniku, tako i nastavniku, o uspješno riješenim zadacima, pogreškama, broju pokušaja, vremenu za koje je riješen zadatak, o postignutom rezultatu u procentima i najboljem

7 Oblak (eng. Cloud) je pojam računarske tehnologije koji označava različite oblike izvora informacija koji se ne nalaze na samom računaru korisnika, nego u mrežnom prostoru na udaljenim računarima.

ostvarenom rezultatu za svaku oblast vježbanja. Ovakav princip vrednovanja rada utiče na samoevaluaciju i motivaciju učenika za dalji rad, ali pomaže i nastavniku da blagovremeno i na adekvatan pedagoški način reagira i poboljša uspjeh grupe ili svakog učenika ponaosob. Na osnovu ovakvog prikaza rezultata nastavnik će znati na koju oblast da se fokusira u nastavnom procesu. Također, softver daje mogućnost kreiranja potpuno novog sadržaja, koji odgovara nastavnoj jedinici i načinu obrade na času, te mogućnost podešavanja postupnosti u težini zahtjeva kao i vremena predviđenog za njeno savladavanje. Lekcije istovremeno mogu biti kreirane i kao zadaci kod kuće koji se mogu poslati svima u razredu, grupi ili svakom učeniku ponaosob preko Cloud platforme.

EarMaster Cloud nudi nekoliko načina davanja odgovora na postavljeni muzički zadatak kroz answer input meni: upotrebom tastature i miša, intoniranjem glasa ili instrumenta putem mikrofona ili sviranjem na MIDI instrumentu. Vizuelnim grafičko-tehničkim rješenjima softver nudi unos odgovora putem: višestrukog izbora ponuđenih tekstualnih odgovora, upisivanjem notnih znakova u linijski sitem, prikaz virtuelne klavijature ili vrata žičanog instrumenta (gitare, violine...). Imenovanje tonova može biti abecedno, fiksiranom i pomičnom solmizacijom, brojčano po stupnjevima. S obzirom na univerzalni jezik muzike i na dobar grafički dizajn, program se može koristiti i bez poznavanja engleskog jezika. S druge strane, upotreba engleskog jezika u nastavi Solfeggia može predstavljati vid korelacije između ova dva nastavna predmeta i upoznavanje s vokabularom struke.

MOGUĆNOST PRIMJENE EARMASTER CLOUDA U NASTAVI SOLFEGGIA UZ REDUCIRANJE I PRILAGOĐAVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA

U nastavi Solfeggia srednjih muzičkih škola EarMaster Cloud predstavlja upotrebu informacijsko-komunikacijskih tehnologija implementiranih u dio nastave za ponavljanje i uvježbavanje obrađenih nastavnih jedinica. Također uz reduciranje i prilagođavanje nastavnih sadržaja EarMaster Cloud omogućava i održavanje online nastave Solfeggia. Platforma omogućava 14 različitih oblika rada, grupiranih u četiri tematske cjeline: analitičko područje (podijeljeno u dvije cjeline), ritamsko područje i melodijsko područje rada. Mogućnost primjene EarMaster Cloud platforme za predmet Solfeggio u srednjoj muzičkoj školi[8] od I do IV razreda prikazan je u tablicama.

8 Mogućnost primjene je tabelarno prikazana prema važećem Nastavnom programu za predmet Solfeggio u srednjoj muzičkoj školi u Kantonu Sarajevo.

Tablica 1. Prijedlog primjene EarMaster Cloud platforme za predmet Solfeggio, I razred srednje muzičke škole

I RAZRED

Tematska cjelina	**Oblast**	**Oblik rada uz primjenu EarMaster Cloud platforme**
melodijsko područje	durske ljestvice molske ljestvice mutacija	• prima vista pjevanje meloritamskih fraza (1-2 takta) • pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi • melodijski usmeni diktat (3-5 tonova) • meloritamski usmeni diktat (1-2 takta) • melodijski pismeni diktat (3-5 tonova) • meloritamski pismeni diktat (1-2 takta)
teorijsko i analitičko područje	ljestvice	• analitičko prepoznavanje durske i molske ljestvice (sve tri vrste) uzlazno • pjevanje uzlazno
	dijatonski intervali do oktave	• zvučno poređenje (veći-manji) • analitičko prepoznavanje melodijski uzlazno • pjevanje uzlazno
	dijatonski trozvuci - osnovni oblik	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno i harmonijski • pjevanje uzlazno
metro-ritamsko područje	podjela osnovne jedinice na dva, tri i četiri dijela (kombinacije) dvo, tro i četverodijelni takt u svim jedinicama mjere	• prima vista izvođenje ritamskih obrazaca (1-2 takta) • ponavljanje ritamskih obrazaca (1-2 takta) • ritamski diktat (1-2 takta) • prepoznavanje grešaka u zapisanim ritamskim obrascima (1-2 takta)

Tablica 2. Prijedlog primjene EarMaster Cloud platforme za predmet Solfeggio, II razred srednje muzičke škole

II RAZRED

Tematska cjelina	Oblast	Oblik rada uz primjenu EarMaster Cloud platforme
melodijsko područje	durske ljestvice molske ljestvice mutacija modalitet: miksolidijski, dorski	• prima vista pjevanje meloritamskih fraza (2 takta) • pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi • melodijski usmeni diktat (5-8 tonova) • meloritamski usmeni diktat (1-2 takta) • melodijski pismeni diktat (5-8 tonova) • meloritamski pismeni diktat (1-2 takta)
	jednostavniji dvoglasni primjeri	• pjevanje jednog od glasova a'vista primjera obrađenih na nastavi
teorijsko i analitičko područje	ljestvice	• analitičko prepoznavanje durske, molske ljestvice (sve tri vrste) modusi u uzlaznom i silaznom smjeru • pjevanje uzlazno i silazno
	dijatonski intervali do oktave	• analitičko prepoznavanje melodijski uzlazno, silazno, harmonijski • pjevanje uzlazno i silazno
	dijatonski trozvuci – osnovni oblik i obrtaji	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno, harmonijski • pjevanje uzlazno
	D7 osnovni oblik	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno, harmonijski • pjevanje uzlazno
metro-ritamsko područje	podjela osnovne jedinice na dva, tri i četiri dijela (složenije kombinacije) dvo, tro i četverodijelni takt u svim jedinicama mjere velika triola	• prima vista izvođenje ritamskih obrazaca (1-2 takta) • ponavljanje ritamskih obrazaca (1-2 takta) • ritamski diktat (1-2 takta) • prepoznavanje grešaka u zapisanim ritamskim obrascima (1-2 takta)

Tablica 3. Prijedlog primjene EarMaster Cloud platforme za predmet Solfeggio, III razred srednje muzičke škole

III RAZRED

Tematska cjelina	**Oblast**	**Oblik rada uz primjenu EarMaster Cloud platforme**
melodijsko područje	durske ljestvice molske ljestvice modalitet: lidijski, frigijski	• prima vista pjevanje meloritamskih fraza (3 takta) • pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi • melodijski usmeni diktat (8-10 tonova) • meloritamski usmeni diktat (2 takta) • melodijski pismeni diktat (8-10 tonova) • meloritamski pismeni diktat (2 takta)
	uvod u dijatonsku modulaciju	• pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi
	alteracije: jednostavniji kromatski pokreti (prolaznice i skretnice)	• pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi
	složeniji dvoglasni i jednostavniji troglasni primjeri	• pjevanje jednog od glasova a'vista primjera obrađenih na nastavi
teorijsko i analitičko područje	ljestvice	• analitičko prepoznavanje durske, molske ljestvice (sve tri vrste) svi modusi u uzlaznom i silaznom smjeru • pjevanje uzlazno i silazno
	dijatonski intervali preko oktave	• analitičko prepoznavanje melodijski uzlazno
	dijatonski trozvuci – osnovni oblik i obrtaji	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno, silazno, harmonijski (transpozicija unutar 2 oktave) • pjevanje uzlazno i silazno • harmonijska progresija (autentične i plagalne kadence u duru i molu)
	D7 osnovni i obrtaji	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno, harmonijski (transpozicija unutar 2 oktave) • pjevanje uzlazno
metro-ritamsko područje	podjela osnovne jedinice na šest dijelova i kombinacije (složenije kombinacije obrađenih ritamskih struktura) kvintola, septola	• prima vista izvođenje ritamskih obrazaca (2 takta) • ponavljanje ritamskih obrazaca (2 takta) • ritamski diktat (2 takta) • prepoznavanje grešaka u zapisanim ritamskim obrascima (2 takta)

Tablica 4. Prijedlog primjene EarMaster Cloud platforme za predmet Solfeggio, IV razred srednje muzičke škole

IV RAZRED

Tematska cjelina	Oblast	Oblik rada uz primjenu EarMaster Cloud platforme
melodijsko područje	durske ljestvice	• prima vista pjevanje meloritamskih fraza (2-4 takta) • pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi
	molske ljestvice	• melodijski usmeni diktat (10-12 tonova) • meloritamski usmeni diktat (2-4 takta) • melodijski pismeni diktat (10-12 tonova) • meloritamski pismeni diktat (2-4 takta)
	jednostavnije modulacije	• pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi
	alteracije: složeniji kromatski pokreti (skok u i iz alterovanog tona)	• pjevanje a'vista meloritamskih primjera obrađenih na nastavi
	Složeniji troglasni i jednostavniji četveroglasni primjeri	• pjevanje jednog od glasova a'vista primjera obrađenih na nastavi
teorijsko i analitičko područje	dijatonski intervali preko oktave	• analitičko prepoznavanje melodijski uzlazno i silazno, harmonijski
	dijatonski trozvuci – osnovni oblik i obrtaji	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno, silazno, harmonijski (transpozicija unutar 3 oktave) • pjevanje uzlazno i silazno • harmonijska progresija (sve vrste kadenci u duru i molu)
	D7 osnovni i obrtaji	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno i silazno, harmonijski (transpozicija unutar 2 oktave) • pjevanje uzlazno i silazno • harmonijska progresija (kombinacija sa trozvucima)
	sporedni septakordi	• analitičko prepoznavanje razloženo uzlazno, harmonijski (transpozicija unutar 1 oktave) • pjevanje uzlazno
metro-ritamsko područje	podjela osnovne jedinice na osam dijelova i kombinacije (složenije kombinacije obrađenih ritamskih struktura)	• prima vista izvođenje ritamskih obrazaca (2-4 takta) • ponavljanje ritamskih obrazaca (2-4 takta) • ritamski diktat (2-4 takta) • prepoznavanje grešaka u zapisanim ritamskim obrascima (2-4 takta)
	nesimetrične pojave	

Vježbe analitičkog prepoznavanja i intoniranja intervala mogu se koristiti za dodatni rad kod kuće kao vid zvučnog i teorijskog utvrđivanja. Kroz svaku školsku godinu ova oblast se nadograđuje, počevši od najjednostavnije vježbe poređenja dva intervala (veći-manji), zatim analitičkog prepoznavanja intervala unutar jedne oktave pa sve do intervala preko oktave u uzlaznom i silaznom smjeru te njihovim harmonijskim slušanjem.

Područje rada na analitičkom prepoznavanju i pjevanju ljestvica primjenjivo je kroz prve tri godine školovanja jer se za to vrijeme obrade sve ljestvice dijatonskog i hromatskog tipa. Ova oblast se postepeno obrađuje u uzlaznom, a zatim u silaznom smjeru uz pjevanje.

Rad na akordima se prožima sve četiri godine jer obuhvata široku paletu trozvuka i četverozvuka. Prvo se radi na identifikaciji osnovnih oblika trozvuka odsviranih razloženo uzlazno i harmonijski. U drugom razredu oblast se proširuje s obrtajima razloženim u oba smjera, a osnovni oblik D7 se identificira samo odsviran uzlazno i harmonijski. Kroz treću godinu svi obrađeni akordi se trebaju analitički auditivno identificirati i otpjevati razloženo u oba smjera, kao i harmonijskim načinom sviranja transponiranim unutar tonskog opsega dvije oktave. U završnoj godini obrađeni akordski fond se upotpunjuje sporednim septakordima razloženim uzlazno i harmonijskim načinom sviranja. Pomoću alata za kreiranje novih sadržaja ovo područje vježbanja može se dopuniti ljestvicama folklorne građe i alterovanim akordima hromatskog tipa kao dodatna mogućnost za napredne učenike.

U radu na osvještavanju harmonijske progresije, nastavnik može kombinirati, prema sposobnostima učenika, određeni broj i vrstu akorda u zadati harmonijski tok. Preporučljivo bi bilo da se počne sa kvintakordima glavnih stupnjeva u obliku autentičnih i plagalnih kadenci u duru i molu koje se nadopunjavaju D7, kadencirajućim kvartsekstakordom pa sve do kvintakorada sporednih stupnjeva.

Kako ponuđeni primjeri iz literature za pjevanje a'vista ne sadrže oznake karaktera, artikulacije i dinamike nisu adekvatne za razvijanje muzikalnosti, ali se mogu koristiti za utvrđivanje obrađenih tonaliteta. Nastavnik može unijeti u „melodijsku bazu" meloritamske primjere koji se izvode na času solfeggia, te se na taj način stvara čvrsta poveznica s gradivom koje je učenik već upoznao, a ova vježba postaje primjenjiva kao oblik rada za pjevanje a'vista primjera kroz sve četiri godine muzičkog školovanja. Individualnom vježbom kod kuće učenik može unaprijediti intoniranje i ritamsko izvođenje što je posebno korisno kod onih koji imaju slabiju kontrolu intonacije i još nerazvijenu samokorekciju. Melodijski i meloritamski diktati, s unaprijed određenim brojem tonova/taktova, pogodni su za rad na muzičkoj memoriji i mogu se koristiti u svrhu opažanja pojedinačnih i grupe tonova. Ove vježbe se mogu primjenjivati sve četiri godine, počevši od 3 pa sve do 12 tonova kod melodijskih diktata, odnosno od 1 do 4 takta u meloritamskim diktatima.

Metro-ritamsko područje se obrađuje kroz četiri oblika rada: prima vista izvođenje ritamskih obrazaca, ponavljanje ritamskih obrazaca (imitacija), ritamski diktat i prepoznavanje grešaka u zapisanim ritamskim obrascima. S obzirom na to da su svi oblici rada bazirani na principu „kucanja", ne mogu se čuti precizna tonska trajanja kao što je to slučaj kod izgovora ritamskih slogova. Ove vježbe je moguće koristiti u svrhu razvijanja memorije, počevši od 1 pa do 4 takta ili više u zavisnosti od sposobnosti učenika. Vježba prepoznavanja grešaka u zapisanim ritamskim obrascima može biti korisna za razvoj vizuelno (grafičko)-tehničkih sposobnosti učenika, a zahtijeva koncentraciju i sposobnost memoriranja i akcentira teorijsko razumijevanje muzičkih pojava.

ZAKLJUČAK

EarMaster Cloud platforma omogućava mnogobrojna podešavanja kontrole vježbanja prilikom kreiranja lekcija, te je zbog toga sve oblike rada moguće osmisliti po principu od poznatog ka nepoznatom i od lakšeg ka težem. Ova fleksibilnost pri izradi online zadataka daje mogućnost nastavnicima da se EarMaster Cloud platforma primijeni u melodijskom, teorijsko-analitičkom i metro-ritamskom području te obuhvati mnogobrojne oblasti koje se obrađuju u nastavi Solfeggia srednjih muzičkih škola.

Prednost je što nastavnik može unijeti u „melodijsku bazu" meloritamske primjere koji se obrađuju u nastavi Solfeggia, a zatim uvježbavaju kao oblik a'vista pjevanja. Individualnom vježbom kod kuće učenik može unaprijediti intoniranje i ritamsko izvođenje što je posebno korisno kod učenika koji imaju slabiju kontrolu intonacije i još nerazvijenu samokorekciju jer platforma omogućava grafički prikaz tačnosti intoniranja. Ova mogućnost može predstavljati i nedostatak jer se učenik nesvjesno može oslanjati više na grafičku korekciju u odnosu na samokorekciju sluhom. Meloritamski primjeri iz „melodijske baze" mogu biti odabrani i kao diktati kod kuće, a mogućnost podešavanja broja taktova omogućava nastavniku da prilagodi dužinu meloritamskog odlomka koji treba zapisati. Sviranje prema frazama trenutno nije moguće. Teorijsko-analitičko područje omogućava uvježbavanje osnovnih pojmova iz muzičke teorije i dijelom omogućava realiziranje grafičko-tehničkih zadataka nastave Solfeggia. Mnogobrojna podešavanja omogućavaju rad na uvježbavanju analitičkog slušanja, zapisivanja i pjevanja skala, intervala, akorda kao i rad na harmonijskoj progresiji. Pohvalno je što se navedene muzičke pojave mogu imenovati prema muzičkoj terminologiji jezika na kojem se sluša nastava. Prilikom rada na harmonijskoj progresiji, akordi se izvode samo u osnovnom obliku na način da ne slijede pravilno vezivanje akorda i kretanje glasova unutar harmonijskog stava. Svi oblici rada u metro-ritamskom području bazirani su na principu „kucanja", te se

ne mogu čuti precizna tonska trajanja kao što je to slučaj izvođenja na klaviru ili kod izgovora ritamskih slogova.

Jasno je da obrazovni softver/platforma ne može biti zamjena za klasičnu nastavu i ulogu koju nastavnik ima, ali može biti njen sastavni dio i vrijedno motivacijsko sredstvo. EarMaster Cloud je samo jedna od platformi koja je isključivo namijenjena muzičkim školama i jedno od mogućih rješenja za izvođenje online nastave.

LITERATURA

CARnet. (2012). *Što je digitalna kompetencija – priručnik*. Zagreb: MZOŠ. Dostupno na https://docplayer.net/42621440-Ict-edu-modul-3-razvoj-digitalne-kompetencije-i-multimedija-u-nastavi-sto-je-digitalna-kompetencija.html Pristupljeno 27. 1. 2021.

Dobrota, S. (2012). Obrazovni softveri u nastavi glazbe. U: J. Talam, F. Hadžić i R. Hodžić (Ur.), 7. *Međunarodni simpozij „Muzika u društvu"* (str. 314–323). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija u Sarajevu.

Jevremović, M. i Cerić, V. (2011). Uticaj komunikacionih kanala na prenos poruke. U: S. Milojković (Ur.), *Infoteh-Jahorina, 10* (str. 234–238). Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Elektrotehnički fakultet u Istočnom Sarajevu. Dostupno na https://infoteh.etf.ues.rs.ba/zbornik/2011/radovi/B-III/B-III-10.pdf Pristupljeno: 23. 2. 2021.

Karača, I. (2013). *Uvod u muzičku tehnologiju*. Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija, Muzikološko društvo FBiH.

Pavlović, S. (2016). Mogućnosti primene softvera EarMaster 6 u savremenoj nastavi solfeđa u Republici Srpskoj. U: S. Milojković (Ur.), *Infoteh-Jahorina, 15* (str. 639–643). Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Elektrotehnički fakultet u Istočnom Sarajevu. Dostupno na https://infoteh.etf.ues.rs.ba/zbornik/2016/radovi/RSS-4/RSS-4-1.pdf Pristupljeno: 23. 2. 2021.

Šafhalter, A. (2013). Učionica u oblaku. *Media, culture and public relations, 4*(1), 45–54. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/101450 Pristupljeno: 20. 1. 2021.

Šehić, A. (2020). *Online nastava: Moja iskustva*. Dostupno na http://www.skolegijum.ba/tekst/index/2189/online-nastava-moja-iskustva Pristupljeno: 27. 1. 2021.

Possible Uses of EarMaster Cloud Platform in Secondary Music School Ear Training Classes

Summary

In a relatively short period of time, computer technology has enabled new experiences in acquiring and disseminating knowledge. When an educational institution establishes a platform for e-learning, teachers are faced with the challenge of what form to use to communicate with students. It is inadequate to try to transfer the classical way of learning into the virtual world. For this reason, it is necessary to continuously work on the development of digital literacy among students and teachers. A large number of teaching goals and tasks in the teaching of ear training indicate that music literacy is an extremely complex teaching process. In addition to textbooks, pianos and blackboards, as the most dominant teaching aids for the realization of online teaching, it is also necessary to use a specialized e-learning platform and programs intended for music schools. Students and teachers need to have the appropriate computer configuration and software as well as to master the skill of using MIDI instruments, microphones and sound recording applications. Also, students and teachers should know how to work in a score writer program with the possibility of creating audio, MIDI, graphic and PDF files. The EarMaster Cloud platform combines two technical components of LMS and authorized software with a wide range of courses and the ability to create lessons intended for music schools. The basic functional and practical tasks of this educational software are the acquisition of skills and the development of auditory, perceptual and, to some extent, reproductive and memory abilities and knowledge. Statistical processing of results gives feedback to both students and teachers about successfully solved tasks, the mistakes, the number of attempts, time taken to complete a task, the score expressed as a percentage and the highest section score. This principle of work evaluation helps teachers to react in an adequate and pedagogical way and improve both group and individual success. It is clear that educational software/platform cannot be a substitute for classical teaching and the role of the teacher, but it can be its integral part and a valuable motivational tool. EarMaster Cloud is just one of the platforms exclusively intended for music schools, which also offers solutions for conducting online classes.

Keywords: cloud, e-learning, ear training, EarMaster

Zlata Životić, prof.
Glazbena škola Blagoja Berse, Zagreb
Hrvatska

VOKALNA INTERPRETACIJA U *ONLINE*-NASTAVI *SOLFEGGIA*: PREDNOSTI I OGRANIČENJA

Stručni rad
UDK 37.018.43:784.9](07)

Nacrtak

Kontinuitet treninga u glazbenome obrazovanju jedan je od najvažnijih preduvjeta za uspjeh u savladavanju glazbenih vještina. Upravo je taj kontinuitet bilo iznimno izazovno izvesti i održati u vrijeme pandemije bolesti COVID-19 tijekom 2020. godine. Osim o savladavanju nastavnoga gradiva, nastavnik je odgovoran voditi brigu i o mentalnome stanju učenika. Stoga je izvođenje nastave u realnome vremenu u *online*-obliku svakako psihološki pomoglo učenicima da se u tome neuobičajenom otuđenju/okruženju ipak osjećaju kao dio svoje male zajednice, odnosno grupe *solfeggia* pri izravnome kontaktu i razgovoru s nastavnikom i drugim učenicima. Vokalni se dio nastave *solfeggia*, najzahtjevnijega elementa sata *solfeggia*, odvijao u realnome vremenu u *online*-okruženju ponajprije metodom imitacije, uz korištenje dostupnih aplikacija.

Ključne riječi: metoda imitacije, *online*-nastava *solfeggia*, samostalnost učenika, vokalni trening

UVODNI DIO

U globalnim pandemijskim uvjetima uzrokovanima bolešću COVID-19 koji su se pojavili u proljeće 2020. godine glazbene su se škole, takoreći preko noći, morale reorganizirati i snaći u *online*-okruženju. Sama priroda glazbenoga obrazovanja primarno je posredna: kako u individualnoj nastavi instrumenta (nastavnik – učenik), tako i u nastavi *solfeggia* (nastavnik – grupa). Promatramo li samo organizacijski dio, grupna je *online*-nastava u mnogočemu zahtjevnija od one individualne. Hrvatski školski sustav nije bio pripremljen na takve izvanredne uvjete poučavanja i korištenja informatičkih tehnologija, pa tako nisu ni glazbene škole, te su se nastavnici u kratkome vremenu, silom prilika, morali (samo)educirati da bi nastava bila održana i da učenici ne bi bili na gubitku. Kontinuitet treninga u glazbenome obrazovanju jedan je od najvažnijih preduvjeta za uspjeh u savladavanju glazbenih vještina i na putu k učeničkoj samostalnosti izvedbe. Sam trening u glazbi kod djece ima i razvojne prednosti, u čemu su suglasni i glazbeni pedagozi, ali i psiholozi koji ističu da treniranje glazbenih kompetencija u djetinjstvu ima dubok utjecaj na funkcionalnu i strukturalnu organizaciju mozga. „Vježbanje je ključni element nastave *solfeggia*" (Rojko, 2004, str. 7). S obzirom na to da je *solfeggio* jedini teorijski predmet koji se u glazbenim školama uči od osnovnoškolske do visokoškolske razine, važnost je sustavnoga rada neupitna. Kazić (2013, str. 9) ističe sljedeće: „Solfeggio je osnovna oblast elementarne muzičke edukacije, (...) slijed veoma frekventnih, intenzivnih i fleksibilnih zbivanja, zbir recipročnih akcija koje se neprestano smjenjuju i na specifičan način traže stalnu kontrolu, praćenje svih promjena, i reakciju u smislu dopunjavanja i obogaćenja aktivnosti." Isti autor ističe i više funkcija koje se ostvaruju na nastavi *solfeggia* (op. a. u svim područjima učenja/treniranja glazbe); osim primarnih – odgojne i obrazovne, posebice i onu terapeutsku, pri čemu odgajanje označava usmjeravanje, ali i formiranje. Taj proces u *solfeggiu* predstavlja kontinuirani odgoj reakcije na određenu auditivnu ili grafičku provokaciju potenciranjem vlastitih stvaralačkih vrijednosti i poticanjem senzibilnosti prema estetičkome, sa svom sveukupnošću specifičnih rješenja. *Solfeggio*, kao središnje mjesto u glazbenome odgoju i obrazovanju, i s raznovrsnim postupcima koje nudi, najprirodnije ostvaruje vezu sa svim drugim predmetima pa je važnost definiranja oblika rada u tome području neupitna (Kazić, 2013).

U okviru *online*-nastave u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi za vrijeme pandemijskih uvjeta rada pojavili su se novi izazovi koji su omogućili i preispitivanje uobičajenih načina nastavnoga rada. O vokalnoj interpretaciji u nastavi *solfeggia*, koju sam izvodila u realnome vremenu, pisat ću iz svoje nastavničke perspektive i na temelju *online*-iskustava u 2020. godini.

IZAZOVI INTERNETSKE MREŽE I DOSTUPNIH APLIKACIJA

Vokalna interpretacija u nastavi *solfeggia* uključuje pjevačku i govorenu interpretaciju (ritam). S obzirom na to da je riječ o skupnoj nastavi, najčešći su oblici rada i vježbi uživo zajednički, odnosno odvijaju se u isto vrijeme. Najveći su nedostatak u *online*-nastavi pri vokalnoj izvedbi vremensko kašnjenje zvuka prilikom zajedničke izvedbe pojedinoga primjera (grupa učenika ili nastavnik – učenik) te neadekvatna informatička oprema (nastavnika i učenika) pa je takav (uobičajen) način rada iz tehničkih razloga bio neizvediv. Tijekom *online*--nastave korištene su sljedeće aplikacije: *Yammer*, *Microsoft Teams* i *Gmail* isključivo za pisanu komunikaciju; *musictheory.net* i *teoria.com* za slušno prepoznavanje, diktat i teorijske zadatke; *WhatsApp*, *Viber* i *Messenger* za pisanu komunikaciju te audio- i videopozive; a *Zoom*, *Google Duo* i *Google Meet* za audio- i videopozive. Za detekciju najbolje aplikacije (sa što manje kašnjenja zvuka ili prekida signala/zvuka) bilo je potrebno određeno vrijeme pa su tako do danas u upotrebi ostale aplikacije *Zoom* (koja se pokazala najboljom), zatim *Google Meet*, *WhatsApp*, *Messenger* itd. Kvaliteta signala ovisila je i o tome ostvaruje li se audio- ili videopoziv. Kod audiopoziva u internetskim je aplikacijama bilo manje prekida signala i čistoća je zvuka bila veća, dok su prilikom videopoziva signal i zvuk bili slabije kvalitete. Učenici su bili podijeljeni u razredna odjeljenja i grupe kao i dotad te smo se pridržavali rasporeda u realnome vremenu. Odabir „najbolje" aplikacije ovisio je od grupe do grupe: primjerice, aplikacija *Messenger* odgovarala je učenicima 3. razreda srednje škole, dok je aplikacija *WhatsApp* bila pogodnija učenicima 2. razreda srednje škole, tj. bilo je više jasnoće u prijenosu zvuka, a manje prekida i/ili kašnjenja. Takvi su nedostaci povezani s internetskom vezom nastavnika i učenika, odnosno s pokrivenošću mreže na određenome području. Kad je detektirana najpogodnija aplikacija za pojedini razred/grupu, tijek je sata mogao sličiti onomu „normalnomu" – u učionici.

Tablica 1. Pregled korištenih aplikacija i mrežnih stranica[1]

NAZIV APLIKACIJE / MREŽNE STRANICE	POVEZANOST/ SIGNAL	KAŠNJENJE ZVUKA	KVALITETA PRI VOKALNOJ IZVEDBI – AUDIO	KVALITETA PRI VOKALNOJ IZVEDBI – VIDEO	KVALITETA U PISANOJ KOMUNIKACIJI	PREPORUČILA BIH DRUGIMA
Yammer	2	–	–	–	3	1
Microsoft Teams	4	3	4	3	5	4
Gmail	5	–	–	–	5	5
musictheory.net	5	–	–	–	–	5
teoria.com	5	–	–	–	–	5
WhatsApp	5	1	5	4	5	5
Viber	3	2	2	2	5	1
Messenger	4	1	4	3	5	4
Zoom	5	1	5	5	5	5
Google Duo	3	2	3	2	–	3
Google Meet	5	1	5	4	5	5

1 Rasponom brojeva od 1 do 5 označena je kvaliteta određene značajke korištene aplikacije ili mrežne stranice, pri čemu brojka 1 označava najnižu vrijednost, a brojka 5 najvišu. Brojčana vrijednost nije zabilježena u onim rubrikama gdje aplikacije ili mrežne stranice nisu bile korištene na određeni način ili u određenu svrhu.

VOKALNA INTERPRETACIJA U *ONLINE*-NASTAVI *SOLFEGGIA* – PREDNOSTI I OGRANIČENJA

Promotrimo li „klasičan" sat *solfeggia*, nastavnik će, nakon kraćega uvodnog dijela, započeti s upjevavanjem i ponavljanjem gradiva. Rojko (2004) ističe važnost povezivanja zvuka s teorijskim znanjima, što je normalan način rada u glazbenim školama, sa sugestijom da se ide od zvuka prema teoriji, a ne obratno.
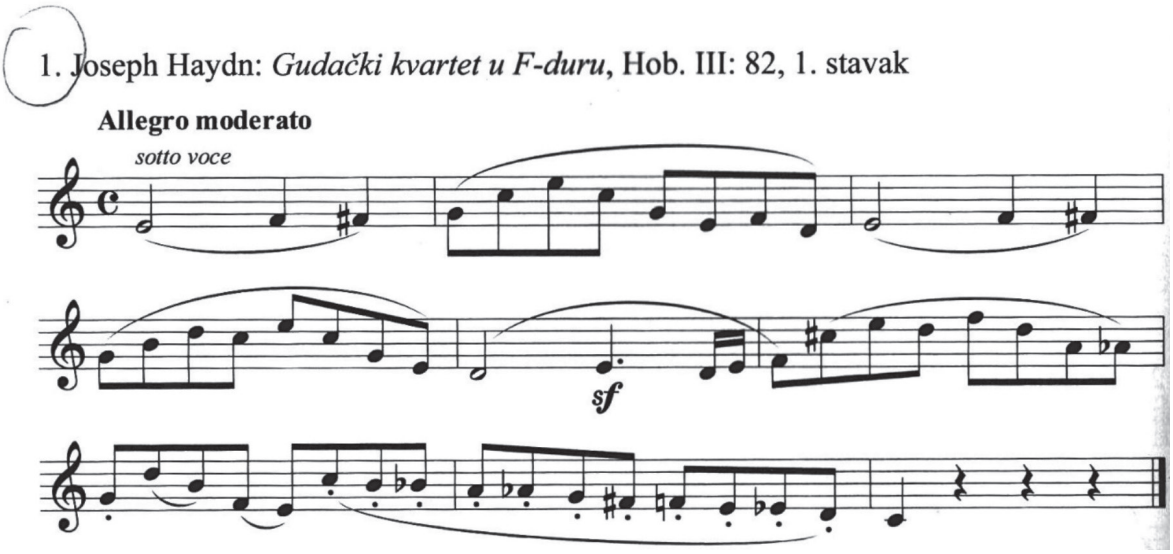
Vokalni dio nastave *solfeggia* u realnome vremenu u *online*-okruženju može se izvesti na tri načina: 1. učenik sam pjeva; 2. nastavnik pjeva, a učenici pjevaju zajedno s njim, uz ugašene mikrofone; 3. učenik pjeva kod kuće uz snimku koju je nastavnik poslao. Sva je tri načina moguće provesti u srednjoj glazbenoj školi, dok je prvi način teže primjenjiv kod učenika u osnovnoj školi. *Online*-sat *solfeggia* odvijao se ponajprije metodom imitacije.

U nastavku ću prikazati tijek svojega sata *solfeggia* na primjeru 2. razreda srednje škole. Tijekom jednoga školskog sata u trajanju od 45 minuta moguće je napraviti set vježbi upjevavanja od 15-ak minuta te raditi na jednome primjeru 15-ak minuta, dok ostatak vremena odlazi na tehničke poteškoće i komunikaciju.

Uvodni je dio sata uključivao sve potrebne informacije za odvijanje sata. Učenicama su usmeno dane upute: „Sve vas srdačno pozdravljam. Molim vas da pripremite knjige, kajdanke i olovke, klavir (tko ima); lijepo ravno sjednite. Danas ćemo obraditi melodijsko-ritamski primjer iz knjige na str. 56/1 (Belković i Futač Homen, 2017), provježbati kretanja u tonalitetu i skok na alteraciju. Kod zajedničkoga pjevanja ugasite mikrofone, poslušajte mene i pjevajte sa mnom." Nakon kraćega uvodnoga dijela, pripreme i davanja svih informacija, krećemo s upjevavanjem. Dajem kadencu i pjevam ljestvice – dijatonsku i kromatsku uzlazno i silazno uz klavirsku pratnju, kao i na satu u učionici. Govorim i pjevam sporije nego inače, maksimalno razgovjetno kako bi me svi mogli razumjeti. Dogovor je da učenici, kad nešto ne čuju ili ne razumiju, mahnu prema kameri pa da zatim razjasnimo ili ponovimo što je potrebno. Nakon otpjevane ljestvice dajem upute kao i na uobičajenome satu: otvori usta, ravno sjedi, pusti glas, pazi na intonaciju, „štimaj se" prema klaviru, slušaj se itd. Ljestvicu pjevam najmanje dva puta. Nakon otpjevanih ljestvica izvodimo melodijske vježbe – ljestvične sekunde, terce, rastavljene akorde, vježbe s kromatskim pomacima i vježbu sa skokom na alteraciju I. stupnja koja se pojavljuje kasnije u primjeru. Svaku vježbu pjevam sporije nego inače, dva puta, poneku i tri puta, i prelazim na sljedeću. Često je dolazilo do „pucanja" internetske veze pa učenici nisu razgovjetno uspjeli čuti moje sviranje i pjevanje. Upravo im je zbog toga sugerirano da sjednu pokraj klavira (ako ga imaju kod kuće) te da intonacijske vježbe korigiraju uz klavir ako mene ne čuju i ako nemaju oslonac.

Nakon upjevavanja slijedi obrada melodijsko-ritamskoga primjera koji se zajednički (kroz razgovor) analizira, primjećuju se teža mjesta i razgovara se kako riješiti određeni intonacijski problem.

Primjer 1. Melodijsko-ritamski primjer iz literature za 2. razred srednje škole



U tome su trenutku mikrofoni učenika upaljeni kako bi svi mogli sudjelovati u analizi. Ako je konkretna grupa bolja u izvedbi pjevanja bez pripreme (*a vista*), postavljam pitanje tko bi želio sam otpjevati primjer, što je prvi mogući način izvođenja nastave. Dajem kadencu i učenik sam pjeva primjer, dok ostali slušaju. Samostalno se izvođenje može ponoviti više puta ili se pak više učenika izmjenjuje. Za učenike koji imaju intonacijskih problema na ključnim ću mjestima odsvirati pojedini akord kako bi mogli korigirati intonaciju, a ako učenik ima većih poteškoća, uvježbat ćemo primjer frazu po frazu metodom imitacije – ja ću otpjevati dio, učenik će ga ponoviti, zatim ću ja ponoviti i uputiti ga na greške, nakon čega će ga on ponoviti itd.

Želimo li pjevati u grupi, tj. želimo li da svi učenici sudjeluju, to predstavlja drugi mogući način rada. U tome su trenutku mikrofoni isključeni i ja ne čujem razred. Učenici koji imaju kameru trebaju je upaliti da ih mogu barem vidjeti i dobiti jedan (vizualni) dio povratne informacije o tome pjevaju li sa mnom. Na početku ih upućujem da se sami uz mene korigiraju ako pogriješe u intonaciji. Sviram kadencu, zadajem početni ton i tempo i harmoniziram cijeli primjer bez sviranja melodije.

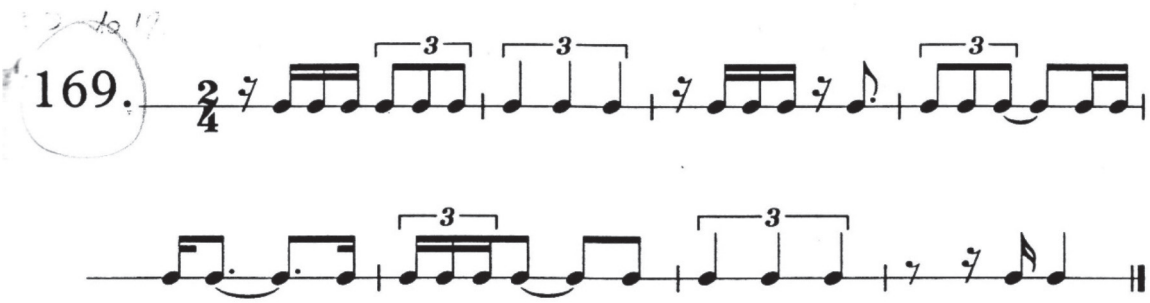
Ako je primjer teži, postoji i treći mogući način rada gdje ja pjevam melodiju, a oni pjevaju sa mnom. Bilo koju od tih izvedbi također mogu snimiti aplikacijom *Snimač zvuka* i poslati im snimku kako bi mogli analizirati svoje pjevanje ili vježbati između dvaju satova.

Velikim se nedostatkom pri uvježbavanju pojedinoga melodijskoga ili melodijsko-ritamskog primjera u osnovnoj glazbenoj školi pokazala nesamostalnost učenika, dok su se učenici srednje glazbene škole bolje snalazili služeći se elementarnim znanjima iz harmonije te korištenjem klavira kao pomoćnoga sredstva. Na taj su način učenici srednje škole samostalno mogli harmonizirati primjer i povezati znanja iz tih dvaju predmeta. Dakako, potrebno je bolje snalaženje u praktičnoj harmoniji, no dovoljno je i na određenim mjestima u primjeru (kadencama) odsvirati ključni akord kako bi se pomoglo u korekciji intonacije. Korištenjem određenih aplikacija (*Snimač zvuka*, *WhatsApp*, *Viber*, e-pošta, *Youtube* itd.) ti su nedostaci povezani s nesamostalnošću bili ublaženi, uz educiranje učenika kako ih trebaju koristiti za davanje intonacije i snalaženje u tonalitetu. Primjerice, ako učenica kod kuće nema klavir, posjetit će mrežnu stranicu *teoria.com* i prilikom vježbe za diktate pokrenuti snimljenu kadencu programa. Tako će moći uopće započeti, ali i uvježbati primjer koji mora pripremiti za sljedeći sat.

Samostalna učenička izvedba ritamskih i poliritamskih primjera tijekom *online*-sata nije se u mnogočemu razlikovala u odnosu na nastavu uživo, izuzmemo li tehničke poteškoće. Bitno je također, pogotovo kod prvoga načina rada, da nastavnik vidi ruku učenika s obzirom na to da je česta učenička greška nestabilnost u tempu ili nestabilna ruka pri izvedbi nekoga zahtjevnijega ritamskog obrasca (punktacije, velika triola...). Svakako se preporuča upotreba metronoma koji nije čest alat u nastavi *solfeggia*, ali je sigurno koristan i aktualan u ovo doba.

Sljedeći je ritamski primjer vježba za 3. razred srednje škole iz knjige *Ritamske vježbe* na str. 39/169 (Jakopanec, 2012). Pri ritamskoj je izvedbi jedina razlika u tome što u *online*-nastavi nema mogućnosti grupne izvedbe.

Primjer 2. Ritamska vježba za 3. razred srednje škole



Teorija i diktati mogu se obrađivati na isti način – u realnome vremenu, te za te segmente nastave postoji više mogućnosti vježbe u odnosu na vokalni dio koji je bitan u *solfeggiu*. Koliko god da je *online*-nastava psihološki teška i za učenike i za nastavnike,

neki su se njezini elementi pokazali dobrima, a neki su „zaboravljeni" modeli nastave sasvim slučajno u nju vraćeni.

Prednost su *online*-nastave *solfeggia* nova znanja u korištenju dostupne tehnologije, ali i nešto što nije povezano s gradivom ili predmetom, nego s ljudskom/psihološkom komponentom: redovitost i spontana improvizacija.

Kao prvo, učenici su na satove dolazili redovitije nego inače. Dapače, jedva su čekali da sat počne i da vide što sam im pripremila, koju novu igru, aplikaciju, poveznicu, pjesmu iz crtanoga ili igranog filma, zagonetku, vježbu, diktat... Također su više vježbali jer su naučene primjere snimali i slali. Često se događalo da nisu htjeli poslati bilo što pa su pojedini primjer otpjevali i više puta kako bi mogli poslati najbolju snimku. Nastavnički je posao, s druge strane, bio dvostruko, ako ne i trostruko zahtjevniji nego u „normalnim" vremenima zbog obimne i dugotrajne pripreme te davanja povratnih informacija nakon preslušanih snimaka.

Kao drugo, improvizacija se mnogo dosljednije koristi u nastavi *solfeggia* u nižim razredima osnovne glazbene škole, a nekako se do viših razreda putem izgubi jer je uvijek nešto drugo bitnije. U prvome mogućem načinu rada, kad učenik sam izvodi primjer, često su se događale tzv. spontane improvizacije uslijed krivo otpjevanoga primjera. To je trenutak kad se učeniku treba dozvoliti i da „odimprovizira svoje" jer je iskrena reakcija učenika ključna, a do nje se dolazi postupno kad se improvizator osjeća slobodno. Kazić (2019) upućuje da se zadacima koji se rješavaju pristupi neprimjetno, spontano, čime se povećava temelj za druge improvizacije, koje pak dalje omogućavaju nove zahtjeve i pomicanje granica u kreativnosti.

O PSIHOLOŠKOME UTJECAJU *ONLINE*-NASTAVE

Suvišno je i govoriti o potpunome otuđenju koje nas je sve zahvatilo prelaskom na *online*-platforme. S obzirom na to da nastavnik nije samo suhoparni predavač u razredu, nego je i odgajatelj, osoba od povjerenja, osoba koja svojim smjernicama, sugestijama i savjetima vodi učenike i pomaže im nevezano uz problematiku pojedinoga predmeta, teže je bilo i ostvariti tu neposrednu, ljudsku komponentu koju pruža nastava uživo. „Odgoj i obrazovanje dvije su strane jedinstvenog procesa, imaju svoje specifičnosti, odgoj se ne može svesti na obrazovanje, a niti obrazovanje na odgoj, provode se u sklopu jedinstvenog procesa" (Bognar i Matijević, 2002, str. 151). Nastavnik također ima odgovornost pronalaženja najboljih alata i modela rada, pogotovo u takvim izvanrednim uvjetima. Složenost nastavničke profesije kroz razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za integraciju postojećih kompetencija, ali i u stjecanju i usavršavanju novih višeslojnih pedagoških i didaktičkih kompetencija (Jurčić, 2014). Zadaci su

glazbene škole, između ostaloga, voditi računa o tome da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama, uzimajući u obzir osobnost svakoga učenika (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006). Osim o savladavanju nastavnoga gradiva za pojedini uzrast i predmet, nastavnik je bio odgovoran voditi brigu i o mentalnome stanju učenika, stoga je nastava u realnome vremenu svakako psihološki pomogla učenicima da se u tome neuobičajenom otuđenju/okruženju ipak osjećaju kao dio svoje male zajednice – grupe *solfeggia* – pri izravnome kontaktu i razgovoru s nastavnikom i drugim učenicima. Pogledati nekoga u oči, pa makar i *online*, neusporedivo je bolje u odnosu na „udaljenu", neprisnu, suhoparnu i neljudsku komunikaciju u obliku dopisivanja bilo kojim putem. Živa riječ i prijateljski glas svakomu će učeniku pružiti malo mira i podrške u teškoj situaciji. Ipak su to djeca.

ZAKLJUČNO

Svaki je model rada dobar i koristan ako je riječ o vježbanju od sata do sata, dok prekid kontinuiteta nije poželjan ni sa psihološkoga aspekta, kao ni s aspekta napretka učenika. Prednost *online*-nastave svakako je savladavanje novih vještina, kako kod nastavnika, tako i kod učenika. Njezina su ograničenja nedovoljna edukacija i loše snalaženje nastavnika u novim tehnologijama, neprilagođen plan i program rada za ikakve izvanredne uvjete te ograničena (mala) količina digitalizirane stručne literature, stoga na tome polju definitivno ima prostora za napredak. Nije isključeno da će se epidemiološke ili neke slične (izvanredne) situacije ponavljati, tako da će se (*online*-) nastava *solfeggia* sigurno u budućnosti promijeniti pa je potrebno zajednički oblikovati novi sistem rada u glazbenim školama te usavršavati nastavničke kompetencije.

LITERATURA

Belković, M. i Futač Homen, M. (2017). *Glazbena literatura za* solfeggio. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Jakopanec, A. (2012). *Ritamske vježbe*. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 77–93.

Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

Kazić, S. (2019). *Muzička improvizacija u edukaciji: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu.

Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Rojko, P. (2004). *Metodika glazbene nastave: praksa. I. dio*. Zagreb: Jakša Zlatar.

Vocal Interpretation in Online Ear Training Classes: Advantages and Disadvantages

Summary

Continuity in music education is one of the most important preconditions for a successful music skill training. The continuity itself was the most challenging to fulfil and maintain during the COVID-19 pandemic in 2020. Besides learning and improving teaching materials, the teacher is responsible of taking care of students' mental health. Therefore, the classes held in real time during the pandemic surely helped students psychologically to feel closer to their small ear training community through live conversation with the teacher and their classmates. The vocal part of online ear training classes held in real time – the most challenging of all ear training elements – was performed taking advantage of the imitation method and many applications used in the audio and video format. Singing in a group was not possible because of sound delay, so we had to perform in two phases: singing simultaneously with microphones off and individually. Therefore, the teacher's correction was not possible in phase one, but they could record their performance which could be commented after. Students' independence was not as expected and the teacher's effort and responsibility were enormous. Online platforms will be a part of our future, so we have to work on digital competence and the implementation of new technologies in music education.

Keywords: imitation method, independence, music applications, online ear training, vocal training

red. prof. dr. sc. **Senad Kazić**
Muzička akademija Sveučilišta u Sarajevu
Bosna i Hercegovina

izv. prof. dr. sc. **Sabina Vidulin**
Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile
Hrvatska

AUDITIVNI PRISTUP U NASTAVI *SOLFEGGIA*: POVIJESNI PREGLED I PROPITIVANJE NOVIH MOGUĆNOSTI

Prethodno priopćenje
UDK 37.091.33-028.17:784.9](07)(091)

Nacrtak

U radu se apostrofira važnost auditivnoga pristupa u kontekstu glazbenoga obrazovanja te se ukazuje na mogućnosti spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe na nastavi *solfeggia*. Polazište slušanja predstavlja doživljaj glazbe te razumijevanje djela uz ciljane zadatke, ali i uz rasprave o doživljajima te o pobuđenim imaginacijama učenika. Glazbeni doživljaj, utvrđivanje i proširivanje znanja, kao i produbljivanje interesa za djelo, omogućuju se višemodalnim aktivnostima kojima učenici razvijaju muzikalno mišljenje, glazbene vještine, stječu teorijska i praktična znanja. Razvoj učenika s naglaskom na njegovu emocionalnu sastavnicu doprinijet će usmjeravanju unutarnjega senzibiliteta učenika na muzikalni doživljaj i kvalitetu muzikalnoga kazivanja, a time i izgradnju vlastitih estetskih kriterija, što može voditi prema boljemu razumijevanju i prihvaćanju umjetničke glazbe.

Ključne riječi: auditivni pristup, *solfeggio*, spoznajno-emocionalno slušanje glazbe, višemodalnost

UVODNE PREMISE

Sveobuhvatne i sve dinamičnije promjene 21. stoljeća školi svakodnevno nameću zahtjeve za uspostavu novih načina poučavanja i učenja. Potpuno je neizvjesno koje će se vještine i znanja tražiti u bliskoj budućnosti, što postaje i veliki izazov za škole. Jedan od suvremenih ishoda ogleda se u težnji odgoja i obrazovanja aktivnih i odgovornih pojedinaca predisponiranih za promjene, motiviranih i osposobljenih za cjeloživotno učenje (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Kao mjesto osobnoga razvoja učenika i njihove pripreme za svijet profesionalnih izazova, suvremena škola treba biti ambijent *mišljenja na nov način* (von Hentig, 1997), *kreativno-inovativni ambijent* (Pivac, 2009) te *laboratorij kulture* (Rinaldi, 2001). Pritom je jedan od važnijih zadataka pronalaženje i uvođenje različitih metoda poučavanja, a nastavu treba učiniti iskustvenom i istraživačkom, humanistički orijentiranom. Humanistička paradigma u obrazovanju odnosi se na implementaciju humanističkih kvaliteta u odgojno-obrazovnome okružju, stoga se putem osobnih i emocionalnih vrijednosti pojedinca potiče na razmišljanje o vlastitim iskustvima, na percepciju okoline, što dovodi do oblikovanja vlastitoga mišljenja.

U tome se kontekstu može sagledati i umjetničko obrazovanje, odnosno glazbena škola. Filozofija i fizionomija umjetničkoga glazbenog obrazovanja na najprirodniji način u prvi plan ističu individualnost pristupa u smislu odabira strategija, metoda i oblika poučavanja jer je to jedino moguće ishodište u doživljaju umjetničkoga, ali i prilika za vlastite inicijative, ideje i iskustva. Kroz tri ciklusa glazbenoga obrazovanja jedan je predmet konstanta, a to je *solfeggio*. S obzirom na njegovu dispoziciju u grupi glazbeno-teorijskih predmeta, upravo bi *solfeggio* trebao biti najviše usmjeren prema percepciji, spoznaji i razvoju vještina auditivnim putem, pri čemu su glazbena pismenost i poznavanje elementarne teorije tek jedan od uvjeta.

Solfeggio je kao auditivno usmjeren nastavni predmet utemeljen prije dva stoljeća i njegov koncept do danas nije bitno promijenjen. Rad je bio usmjeren na glazbeno opismenjivanje i učenje elementarne teorije glazbe, na analitički pristup (auditivni i vizualni) strukturama intervala, trozvuka i dr., te na pjevanje po sluhu, obradu ritma, zapisivanje diktata, eventualno učenje pjesama po sluhu ili notalno. Iako glavnina tih postupaka ovisi o auditivnoj sastavnici, dojam je da je riječ o glagolskome stanju ili radnji *čuti*, a ne *slušati*. Čuti se mogu tonovi, intervali, modeli, intonacija i dr. pa se oni zatim mogu pjevati, identificirati i analizirati. Slušanje glazbe u smislu doživljaja ili emocije odvija se tek sporadično ili slučajno. Kontinuirano ili organizirano slušanje integralnoga umjetničkog djela iz aspekta i smjera zadataka *solfeggia* nije donedavno ni bilo moguće. U trenutku kad su stvoreni tehnološki uvjeti za slušanje glazbenoga djela, tj. kad su magnetofoni i gramofoni postali široko dostupni, u nastavi *solfeggia* nije za to bilo mjesta, odnosno toj inicijativi nije pridavana veća pažnja. Razlog tomu može biti što to zahtijeva dosta vremena pa onda ne

bi bilo prostora za primarne aktivnosti usmjerene na intonaciju i ritam. Međutim, nije bilo ni pokušaja da se integralno ili barem parcijalno slušanje glazbenoga djela inkorporira u drugi postupak, što bi svakako obogatilo nastavnu ponudu, učinilo sat zanimljivijim, uz mnogobrojne pozitivne posljedice. Tako je slušanje glazbe kao potencijalno vrijedan oblik rada ostalo ekskluzivno u nastavi glazbe općeobrazovnih škola.

Kad je riječ o integralnome ili parcijalnome slušanju glazbenoga djela u glazbenoj školi, ne može se govoriti o osmišljenome pristupu bilo u kojemu kontekstu, što je razvidno i iz analize udžbenika i metodičkih priručnika za *solfeggio* (Adamić, 1972; Grgošević, 1964; Kazić, 2013; Popović, 1975; Prebanda, 1970; Radičeva, 1997; Rojko, 1982; Vasiljević, 1991). Popović (1975) ostavlja mogućnost da učenici čuju cjelovito djelo nakon pjevanja primjera iz umjetničke glazbene literature, što je vidljivo u njegovu udžbeniku. Ako zanemarimo tehničku provedbu toga prijedloga, koja je upitna, ostaje pitanje svrsishodnosti takvoga pristupa s obzirom na to da su u udžbeniku donesene kratke teme izvađene iz konteksta cjeline. Na toj razini gotovo nije moguće doživjeti glazbu i sagledati kontekst cjeline glazbenoga djela. Slušajući izvedbu simfonijskoga orkestra u ukupnome zvuku, upitno je hoće li se učenici snaći i prepoznati npr. prethodno jednoglasno otpjevanu temu (Vidulin i Kazić, 2021). Vasiljević (1991) kao primjere za diktate predlaže uporabu inserata poznatih umjetničkih djela bez daljnje razrade pa se pretpostavlja da bi to učitelj trebao svirati na klaviru, što nije tema ove rasprave. Kazić (2013, 2019) koristi audiosnimku kao predložak teme za glazbeni diktat, ali tu nije riječ o vođenome slušanju prema muzikalnome doživljaju emocionalne komponente djela, nego o drugačijoj ponudi i motivaciji za rad na diktatu.

Budući da su inovacije i strategije koje dovode do uspješnijega i učinkovitijeg učenja i razvoja kompetencija učenika važan segment glazbene pedagogije, namjera je ukazati na dosadašnju uspješnu praksu i nadovezati se s novitetima na području slušanja glazbe u školi, s naglaskom na nastavu *solfeggia*.

AUDITIVNI PRISTUP U POVIJESNOME KONTEKSTU GLAZBENOPEDAGOŠKE PRAKSE

Razvoj glazbene pedagogije uglavnom je posljedica povijesnih i drugih okolnosti i normi koje su bile općeprihvaćene u određenome trenutku i na određenome mjestu, a rjeđe slijed logičkih događaja ili promišljanja. Neke su inicijative imale kontinuitet razvoja, a neke su uslijed spleta okolnosti zaboravljene (Kazić, 2013). Povijest glazbene pedagogije i metodike nastave glazbe svjedoči o paleti postupaka i metoda poučavanja putem različitih didaktičkih, mnemotehničkih i grafičkih pomagala. U ranijoj povijesti

povremeno bi se pokazala inicijativa pojedinih osoba, ali to nisu bili uvijek nužno i njezini autori, nego oni koji su bili pismeni i sposobni opisati takvu praksu. Ipak, moguće je razvoj glazbene pedagogije i metodike glazbe povezivati s određenim osobama za koje se znalo ili pretpostavljalo da su doprinijele tomu polju. Do konkretnijih su promjena u glazbenoj pedagogiji trebala proći mnoga stoljeća. Tek su sredinom drugoga tisućljeća zabilježene škole s nekom vrstom glazbenoga obrazovanja u kojima se uglavnom učilo pjevačko umijeće (Andreis, 1989; Wegman, 1996).

Lutherovi reformacijski utjecaji skrenuli su pažnju na važnost glazbenoga obrazovanja, iako se ono i dalje svodilo na zajedničko pjevanje korala. Učitelji su trebali imati određene glazbene kompetencije, inače nisu mogli dobiti namještenje. Vrijedan pokušaj osuvremenjivanja nastave ostvario je Komensky koji također obraća pažnju na glazbeni udio u obrazovanju. U njegovim prijedlozima zabilježen je postupak upoznavanja i prepoznavanja zvukova i melodija, što po prvi put u fokus stavlja fragmentarno slušanje neke zvučne/glazbene senzacije (Federhofer-Königs i Federhofer, 1961).

Tijekom 17. stoljeća pojavom konzervatorija dogodila se jedna od važnijih promjena: glazba je postala predmetom u školi. Koncept individualnoga poučavanja proširio se na razredni, čime je promijenjena i osnovna pedagoška paradigma učenja glazbe. Nastava u učionici sa skupinom djece iste dobi omogućila je razvoj pedagoških ideja, što je utjecalo na daljnje oblikovanje glazbene nastave. Uspostavljaju se glazbeni pojmovi koji su postali glazbeno-jezični standard, čime je uloga glazbe proširena s prvobitno odgojne na obrazovnu i kulturološku. Predloženi su sadržaji koji se smatraju osnovama glazbene kulture i glazbene umjetnosti. Osmišljene su i različite metode za njezino učenje i strategije za poučavanje na različitim odgojno-obrazovnim razinama. Glazba je dobila i svoje nastavne programe s ciljevima, zadacima i očekivanim ishodima. Osim toga, velike turbulencije i sudbonosni događaji uzrokovani Francuskom revolucijom i izravno potaknuti prosvjetiteljskim idejama odrazili su se i na glazbeno obrazovanje koje postaje obvezan predmet u narodnim školama. U tome je smislu vrijedno spomenuti francuskoga pedagoga Wilhema koji je najzaslužniji što je nastava pjevanja uvedena u svim školama u Parizu (1818.), a kasnije je postala i obvezna (Chevais, 1931). Wilhem se zalaže za praktičnu glazbenu nastavu i smatra da je prije svega potrebno razmotriti svrhu koju valja postići.

Devetnaesto je stoljeće poprište intenzivnih zbivanja na polju metodike glazbene nastave. Većina autora, bez obzira na različita metodička rješenja, uvijek kao prvi predlaže auditivni aspekt, a tek zatim vizualni, što ukazuje na to da auditivna percepcija glazbenih pojmova prethodi zapisu, odnosno grafičkim oznakama. Iako su se u tome smjeru koristili priručnici za učenje glazbe s modelima narodnih pjesama i didaktički osmišljenih primjera (Chevais, 1931), izumi koji su trebali pomoći u

poučavanju (a vjerojatno i jesu), poput meloplasta, vokalnih stepenica, ručnih znakova, brojčane notacije, pomičnoga tonika ključa, pomične note i sl., pomogli su u vizualnoj i grafičkoj percepciji glazbe. Malo je bilo mogućnosti za spoznaju putem aktivnoga slušanja glazbenih modela i primjera, osim ako sam učitelj nije bio u poziciji nešto samostalno interpretirati, što je bila rijetkost. Za mnoge učitelje glazbe u razredu ishodišna točka tijekom 19. stoljeća bilo je zborsko pjevanje uz elemente notnoga opismenjivanja, gdje se vrijednost mjerila isključivo postignutom tehničko-reproduktivnom razinom.

Jedna od tekovina 19. stoljeća na polju glazbene pedagogije definitivno je strukturiranje glazbenih škola/konzervatorija koji su u kurikulumima uz umjetničke imali i glazbeno-teorijske predmete, pri čemu *solfeggio* (tal. *Solfeggio*, fr. *Solfège*, šp. *Solfeo*, rus. *Сольфеджио,* njem. *(die) Gehörbildung*, engl. *Ear training, Aural training, Vocal training*) neposredno korespondira s audiopristupom. U tome su smislu njegovi programski zadaci od samih početaka, uz glazbeno opismenjivanje i svladavanje elementarne teorije glazbe, usmjeravani prema spoznaji elemenata ritma i melodije.

Nägeli i Pfeiffer među prvim su metodičarima *solfeggia* koji, uvodeći postupak glazbenoga diktata u nastavu, polaze od auditivnih elemenata prije bilo kakva glazbenog opismenjivanja (Chevais, 1931). Na sličan je način promišljao i Wilhem, no s obzirom na to da je on istovremeno bio i glavni inspektor za nastavu glazbe u Parizu, njegov je utjecaj u glazbenoj pedagogiji bio puno važniji u smislu organizacije toga predmeta, ali i mnogih sljedbenika koji su širili njegove ideje. Pedagoški pristup Pape-Carpantier, pionirke predškolskoga obrazovanja u Francuskoj, počinje s djecom uzrasta od 6 godina pobuđivanjem glazbene mašte putem kreativnih igara zamišljanja tišine, koje same po sebi, ako su pažljivo pripremljene, mogu biti bogate emocijama i doživljajem. Slijedi rad na razlikovanju i identifikaciji raznih zvukova, tonova i glazbenih pojava, sve prije bilo kakve grafike. Na sličan su način Itard i Seguin s učenicima prakticirali vježbe slušanja zatvorenih očiju (Chevais, 1931).

Autor poznate metode tonik-solfa Curwen ostavio je snažan pečat na metodiku nastave *solfeggia* koja se i danas provodi u školama gdje se njeguje princip pomičnoga do-sustava solmizacije. Zanimljivo je da Curwen smatra da se dinamika i izražajnost glazbe ne mogu poučavati prije nego što se do određene razine svladaju ritam i melodija. Ipak, on savjetuje da učitelji svaku pojavu poprate primjerenim auditivnim pristupom, odnosno svaki novi glazbeni uzorak metodički postavlja tako da ga se sluša, nakon čega ga učenici imitiraju glasom. Osim što inzistira na diktatu, na svakoj razini ustraje i na analitičkome slušanju. Također, smatra da je pravi način učenja harmonije na početnome stupnju slušanje, a ne gledanje (Curwen, 1895). Hundoegger je Curwenove principe prenijela u zemlje Srednje Europe objavivši ih kao tonika-do metodu, a osnovni je postulat te metode slušna percepcija manjih cjelina (Noack, 1952).

Zanimljiv je pristup filozofa i matematičara Krausea, tim više što on nije bio glazbeni pedagog. On smatra da je doživljaj cjelovite forme osnova u razumijevanju glazbe, pri čemu u prvome planu percepcije dolaze do izražaja psihološki i estetski aspekti (Reuter, 1962). Iako nije naglašeno kako se pristupa cjelovitomu glazbenom djelu, logično je da bi to moglo biti jedino slušanjem. Fenomen cjeline (njem. *Gestalt*) postao je općeprihvaćen u 20. stoljeću ponajprije u psihologiji, ali i u drugim znanostima, pa i u modernoj pedagogiji.

Osnovni principi danas zaboravljene Battkeove metode temelje se na auditivnoj apercepciji. Za razliku od percepcije koja može biti intuitivna ili instinktivna, apercepcija podrazumijeva uvijek svjesnu opažajnu budnost. Battke pažnju posvećuje razvoju svjesnosti opažanja zvučnih pojava čak i prije samoga pjevanja. Opažaj svake nove zvučne pojave racionalno objašnjava komparirajući već poznate pojave i izbjegavajući bilo kakve stručne termine (Battke, 1905).

Pedagoške ideje 19. stoljeća omogućile su stvaranje temelja suvremenoga glazbenog obrazovanja. Metodičari su, bez obzira na različita metodička rješenja, bili suglasni u tome da auditivni pristup u nastavi glazbe prethodi bilo kojoj aktivnosti. Većina je smatrala da grafički/vizualni pristup treba biti samo podrška auditivnomu. Ipak, često je to bilo samo deklarativno, što je vidljivo u mnogobrojnim glazbenim udžbenicima i priručnicima iz toga vremena. Spoznaja putem aktivnoga slušanja glazbenih modela i primjera bila je rijetkost, što je sasvim razumljivo ako se u obzir uzmu povijesne, ekonomske i društvene okolnosti u kojima su funkcionirale tadašnje škole.

Ideja je švicarskoga pedagoga Jaques-Dalcrozea svakako predstavljala novitet u glazbenim aktivnostima nastave početkom 20. stoljeća. Oslanjajući se na glazbeni senzibilitet i ritmički instinkt sudionika, izgradio je metodu temeljenu na koordinaciji percepcije glazbe s pokretima tijela (*eurythmics*). Sinkronizirajući glazbu i pokret kroz segmente ritmike, *solfeggia* i improvizacije, Dalcrozeova metoda preferira slušanje pa stvaranje određenoga suda o glazbi prije njezina zapisivanja ili interpretacije. Dakle, osnova je slušanje u realnome vremenu i uz živu izvedbu kraćih formi koje učitelj improvizira nadahnut trenutnim ozračjem i motivacijom sudionika (Dalcroze, 1921). Važnost je toga pristupa u tome što se glazba pažljivo sluša prije ostalih aktivnosti, dok se notacijom predstavlja već iskustveno i naučeno.[1]

Mađarski skladatelj i folklorist Kodály u svoju je metodiku glazbenoga odgoja uvrstio standardne postupke i stvorio čvrst, cjelovit odgojno-obrazovni pristup s konkretnim zadacima temeljen na autentičnome folklornom izrazu i sa *solfeggiom* kao središnjim predmetom. Auditivni je pristup prisutan u uobičajenoj mjeri u okviru

1 Više v. na http://www.jaques-dalcroze.com Pristupljeno: 20. 11. 2020.

analitičkoga slušanja. Međutim, Kodály smatra da bi glazbeno obrazovanje trebalo početi prije rođenja, aludirajući upravo na slušanje glazbe kao aktivnost budućih majki.[2] Slušanje glasa učitelja osnova je za glazbeni doživljaj. Taj je koncept prepoznat u glazbenoj pedagogiji 20. stoljeća širom svijeta i na polju *solfeggia* predstavlja sveobuhvatnu i uzornu paradigmu.

Dvadeseto su stoljeće obilježile debate o svrsishodnosti metoda i postupaka, no rijetko i o potrebi za novim područjima rada, inovativnim postupcima ili nastavnim sredstvima za poboljšanje i osuvremenjivanje prakse. Istraživale su se nove metode, ali ne i nove obrazovne perspektive i paradigme. Čini se kao da je postojao konsenzus o inertnosti.

AUDITIVNI PRISTUP KAO MOGUĆNOST INTERPOLACIJE SPOZNAJNOGA I EMOCIONALNOGA U NASTAVI *SOLFEGGIA*

Solfeggio je osnovno područje glazbenoga obrazovanja pa je tako svaka diskusija o mogućnostima njegova metodičkog unaprjeđenja uvijek poželjna. Recentnije definicije ciljeva i zadataka *solfeggia* u okviru kurikuluma glazbene nastave nisu se znatnije mijenjale još od utemeljenja toga predmeta. U početku je to uglavnom bilo glazbeno opismenjivanje i učenje pjesama po sluhu, odnosno zborsko pjevanje. S vremenom je pridodana obrada elemenata melodije i ritma uz glazbeni diktat i analitičko slušanje. Nekadašnja nastojanja da se u *solfeggiu* obrazuju zborski pjevači ili spretni *prima vista* čitatelji danas su prevladana, kao što zadatak *solfeggia* nije ni da isključivo bude na dispoziciji nastavi instrumenta. Najčešće se *solfeggio* definira kao glazbena teorijsko-praktična disciplina s ciljem da se melodijski predložak što prije i točnije zapiše, odnosno intonira, što podrazumijeva razvijanje glazbenoga sluha i glazbenih sposobnosti u smislu samostalnoga uspješnog izražavanja i interpretacije umjetničkih djela. Iako postoje specifična sredstva, postupci i metode koji na određen način definiraju to područje, izvjesno je da je ipak riječ o nekoj vrsti odgoja i nadgradnje mišljenja u glazbi. Obrazovanje je proces usvajanja znanja i vještina pa je bitno naglasiti da je pored toga ovdje riječ i o odgoju kojim se razvija senzibilnost i emocija, odnosno oblikuje i usmjerava mišljenje putem specifične projekcije doživljaja, reakcije i interpretacije. Shodno tomu i zadaci se definiraju kao auditivni, grafički, intelektualni i dr. (Kazić, 2013).

U nastavnoj su se praksi tijekom dvaju stoljeća razvili specifični alati poput solmizacije, fonomimike te parlata ili ritamskih slogova koji su, bez obzira na način

2 Više v. na http://www.iks.hu Pristupljeno: 20. 11. 2020.

metodičke primjene, temelj komunikacije, ali istovremeno gotovo da se i ne koriste izvan nastave *solfeggia*. Stoga učitelji u tome području imaju privilegiju i odgovornost. U grupu postupaka glazbenoga izražavanja i oblikovanja najčešće su, s jasnom funkcijom i zadacima, uključeni upjevavanje, diktat i pjevanje *prima vista*. Kako je njihov razvojni put skoro zatvoren u pogledu metodičke provedbe, otud i stajalište da je područje *solfeggia* prilično inertno/kruto prema propitivanju novoga ili drugačijega. Ipak, navedeno je u pedagogiji nužno jer je svaka praksa u obrazovanju, pa i ona najuspješnija, u opasnosti da se u jednome trenutku pretvori u stereotip bez znanstvenoga utemeljenja. Zbog toga bi, s obzirom na svu kompleksnost toga sadržaja, *solfeggio* za buduće glazbeno obrazovanje trebao biti potpuno otvoreno područje za svaku osmišljenu inicijativu.

Obrazovanjem u *solfeggiu* sudionik nastavnoga procesa u stalnome je nadmetanju s vlastitim mogućnostima, ujedno se razvijajući i unutar grupe približno jednakih glazbenih sposobnosti i vještina. Važno je, međutim, da u svojoj osnovnoj fizionomiji nastava *solfeggia* ostane grupna aktivnost, kolektivitet na dispoziciji napretku svakoga pojedinca. Pritom je ključ uspjeha auditivni pristup jer se muzikalnost ne može zapisati u notnome sustavu.

Kao što je vidljivo iz prijašnjega prikaza, nastava *solfeggia* u osnovnoj školi nije okrenuta slušanju i elaboraciji konkretnih glazbenih djela. U hrvatskome *Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu* (2006) u programu predmeta *solfeggio* predviđeno je slušanje glazbe u svakome razredu, iako nije postotkom naznačeno u kojemu bi obujmu ono trebalo biti zastupljeno u nastavi. Zadaci su usmjereni prema percepciji pojmova o dinamici i tempu te zvuka različitih glazbala, odnosno različitih izvoditeljskih sastava, i na kraju elementarnih pojava glazbene sintakse. U višim se razredima uče osnovne različitosti pojedinih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika. Posebno je zanimljiva preporuka da se slušanjem vrijednih glazbenih djela razvija glazbeni ukus učenika. Bez precizno osmišljenoga metodičkog pristupa i evidentne emocionalne komponente u doživljaju, to bi bio prilično jalov trud i dojam je da se u nastavi i ne provode ozbiljni pokušaji sa slušanjem glazbe.

Kad je riječ o integralnome slušanju glazbenoga djela u glazbenoj školi, izuzetak i važan napredak ostvaren je u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije* u okviru zasebnoga predmeta *Glazbena umjetnost* u osnovnoj glazbenoj školi za učenike B-programa unutar III. etape.[3] Predviđa se vođeno slušanje i gledanje glazbenih djela svih oblika putem raznih medija, ali i organizirani kontinuirani odlasci na kazališne predstave ili koncerte, poslije čega se vode diskusije o doživljenome s ciljem razvijanja glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja. Takav će

3 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2320.html Pristupljeno: 20. 12. 2020., http://www.ellybasic.hr/?page_id=57 Pristupljeno: 5. 1. 2021.

pristup imati dugotrajne pozitivne učinke i u spoznajnome, ali i emocionalnom smislu, te obrazovati i stvarati buduću glazbenu publiku, poznavatelje i ljubitelje glazbe i umjetnosti općenito. Ipak, načelno gledajući, tek mali broj glazbenih škola u Hrvatskoj djeluje prema navedenome *Nastavnom planu i programu*, pa će stoga i korist od toga predmeta biti ograničena tek na njihove učenike.

U nastavnim planovima i programima za osnovnu glazbenu školu u Bosni i Hercegovini aktivnost slušanja glazbe nije predviđena na predmetu *solfeggio* (*Nastavni plan i program za osnovnu muzičku školu – Kanton Sarajevo*, 2016.; *Nastavni plan i program za osnovne muzičke škole Republike Srpske – Banja Luka*, 2011). Kad je riječ o odnosu prema vrijednim glazbenim djelima i razvijanju glazbenoga ukusa kod učenika, *solfeggio* se oslanja na već davno utvrđenu matricu da se kratki odlomci izvađeni iz konteksta cjeline velikih orkestarskih oblika koji su notirani jednoglasno koriste kao predložak za postupke pjevanja *prima vista* i diktata. Tim je putem moguće ostvariti zadatke upravo iz domena pjevanja *prima vista* i rješavanja diktata, ali nije izvjesno mogu li učenici otpjevanu ili zapisanu kratku temu identificirati u ukupnome zvuku npr. simfonijskoga orkestra. Inkorporacija slušanja glazbe u neki drugi već postojeći postupak u nastavi *solfeggia* također je ozbiljan metodički pothvat koji zahtijeva sveobuhvatan pristup i pripremu. U tome smislu ne postoje znanstveni i stručni radovi, knjige i metodički priručnici, niti su poznata metodička rješenja kako pristupiti slušanju (izuzev za nastavu u osnovnoj općeobrazovnoj školi), te je upravo pronalaženje i oblikovanje teorijskoga i praktičnog modela važan dio osuvremenjivanja nastave *solfeggia*.

SPOZNAJNO-EMOCIONALNO SLUŠANJE GLAZBE U *SOLFEGGIU* U OPĆEMU KONTEKSTU GLAZBENE NASTAVE

Promišljanja u smjeru osuvremenjivanja slušanja glazbe na nastavi *solfeggia* obuhvaćaju nekoliko faza: proučavanje i elaboraciju znanstvene i stručne literature o slušanju glazbe, utvrđivanje teorijskoga polazišta slušanja glazbe na nastavi *solfeggia*, kreiranje praktičnih predložaka za realizaciju slušanja glazbe na nastavi *solfeggia*, istraživanje i provjera modela u praksi, analiza rezultata te diseminacija. S obzirom na to da su slušanje glazbe u općeobrazovnoj školi teorijski i praktično razradile Vidulin, Plavšić i Žauhar (2020), dajući novi uvid u tu aktivnost/područje putem spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe, ideja je da se takva vrsta slušanja glazbe implementira u nastavu *solfeggia* u osnovnoj glazbenoj školi. Zajedničke odlike spoznajno-emocionalnoga slušanja koje se mogu preslikati na nastavu *solfeggia*, osim samoga cilja, zadatka i svrhe, pronalazimo u etapama rada učitelja. Etape se odnose na slušanje glazbe i odabir prikladnoga glazbenog

djela u odnosu na nastavni sadržaj i dob učenika, analizu glazbenoga djela, kreiranje pripreme za rad i realizaciju nastave.

S obzirom na to da glazbena djela mogu utjecati na emocionalni, ponašajni i estetski odgoj i razvoj učenika, vrlo je važno pitanje odabira djela koje će se koristiti u nastavi. Osim kriterija kvalitete, duljine, mogućnosti prikazivanja njegove vlastite glazbene idejnosti, treba obratiti pažnju i na dob učenika, na dosadašnje znanje i njihovu sposobnost prijma glazbe (Vidulin i sur., 2020). Kako bi se djelo trajno usvojilo i prihvatilo, učenicima valja omogućiti da percipiraju njegov identitet tako što će upoznati samoga skladatelja, vrijeme, društvene okolnosti, okružje, ali i priču i specifičnosti koje djelo donosi. Osim toga, u svjetlu humanističke paradigme, glazbena djela trebaju dovesti i do promjena u osobnome statusu slušatelja, pa je poželjno pažnju usmjeriti i na emocionalni doživljaj i identifikaciju emocionalnih stanja. Ako se sve navedeno poveže s emocionalnim uživljavanjem i iskazivanjem osobnih stajališta i uvjerenja, otvaraju se mogućnosti da učenici razumiju i zaista prihvate glazbu. Upravo zbog toga fokus slušanja treba prebaciti sa spoznajnoga na spoznajno-emocionalni. Promjena paradigme slušanja glazbe može doprinijeti obogaćivanju opće kulture učenika i njihove kulture slušanja. Zbog toga se aktivnost slušanja glazbe treba usmjeriti, kako ističe Dunn (2014), ponajprije učeniku, njegovu doživljaju, shvaćanju i prihvaćanju glazbe, uz uvažavanje individualnih razlika u zapažanju i doživljavanju. Nakon analize i pripreme učitelja realizacija nastave treba obuhvatiti spoznajnu i emocionalnu dimenziju, višekratno slušanje i višemodalni i interdisciplinarni pristup glazbenomu djelu, pri čemu se učenici motiviraju različitim aktivnostima i potiče ih se na neprekidnu aktivnost tijekom sata (Vidulin i sur., 2020). Uz stručnu dimenziju obrazovanja i dalje se potiče humanistički pristup s ciljem holističkoga odgoja i obrazovanja učenika.

Spoznajno-emocionalno slušanje metodički je razrađeno tako da se potiče intenzivnije razumijevanje glazbenoga djela koje treba dovesti do njegova prihvaćanja. Polazište je prvobitni doživljaj glazbe te opažanje i razumijevanje djela putem vođenoga i zadacima usmjerenog prepoznavanja glazbenih sastavnica koje se provodi uz dodatne aktivnosti poput pjevanja i sviranja. Spoznajni dio slušanja i dalje podržava postavljanje zadataka prije slušanja glazbe: od utvrđivanja tempa, dinamike, ugođaja i karaktera, izvođača (instrumenti, glasovi, sastavi), glazbenoga oblika, vrste do vrlo konkretnih pitanja povezanih s melodijskim i ritamskim specifičnostima djela. Djelo se sluša više puta unutar jednoga sata, uz različite zadatke, spoznajne i emocionalne. Višekratno je slušanje potrebno da bi učenik upoznao glazbeno djelo iz više perspektiva. Dowling (1973) navodi kako zbog ograničenosti pažnje nije moguće pri jednomu slušanju zapaziti sve relevantne karakteristike djela, stoga je poželjno djelo slušati više puta, dok Lehmann, Sloboda i Woody (2007) ističu da ponovno slušanje djela omogućuje njegovo dodatno poznavanje. Bolje poznavanje djela oslobađa dio kognitivnih resursa

tijekom slušanja i slušatelju omogućuje različite vrste angažmana, a uvježbavanjem premještanja pažnje unaprjeđuju se vještine slušanja (Loveday, 2016).

Budući da je novitet spoznajno-emocionalnoga slušanja upravo njegova emocionalna sastavnica, pri slušanju su doživljaj i emocionalni prijam glazbe od iznimne važnosti pa ih i u metodičkoj pripremi treba pažljivo usmjeriti. Iako su glazbene sastavnice povezane s emocionalnim reagiranjem, ne dovode nužno do jednoznačnih emocionalnih reakcija. Neke su pravilnosti vidljive, kao npr. povezivanje brzoga tempa s veseljem i ljutnjom, a sporoga s tugom i nježnošću u djelima zapadne umjetničke tradicije. Isto tako visoko ili nisko uzbuđenje mogu biti povezani s dinamikom i različitim načinima artikulacije, dok se s valencijom emocija povezuju tonaliteti, pri čemu se uobičajeno u istraživanjima pronalazi povezanost dura i pozitivnih emocija te povezanost mola i negativnih emocija (Juslin i Laukka, 2003; Gabrielsson i Juslin, 2003). Identifikaciju emocija u glazbi pospješuju i ritmičnost, metar i artikulacija. Uobičajeno je da se ritmična glazba povezuje sa srećom i uzbuđenjem, *staccato* također sa srećom, a *legato* s tugom (Kratus, 1993). Osim identifikacija emocija koje glazba prenosi slušanje glazbe može biti praćeno i vlastitim emocionalnim reagiranjem. Emocionalna reakcija pod utjecajem je glazbenih preferencija slušatelja, ali i njihovih osobina (Rentfrow i MacDonald, 2010), a ovisi o trenutnome stanju organizma te o prethodnome znanju slušatelja. Emocionalna reakcija, kako navode Vidulin i sur. (2020), razlikovat će se ovisno o tome je li riječ o usmjerenome slušanju ili o slušanju pozadinske glazbe, a diferencirat će se i ovisno o situaciji u kojoj se slušanje odvija.

Pitanje metodike slušanja glazbe neposredno je povezano i s motivacijom učenika. „Motivacijska aktivnost prije slušanja ili uz slušanje glazbe ima za svrhu povećati pažnju i koncentraciju učenika na djelo koje se obrađuje, potaknuti njihovo zanimanje, omogućiti aktivno sudjelovanje i muziciranje, kako bi se pospješilo pamćenje djela i povećala vjerojatnost prihvaćanja djela na osobnoj razini" (Vidulin i sur., 2020, str. 283). Aktivnostima poput pjevanja, sviranja, kretanja uz glazbu, koreografija, dramskih igara, pripovijedanja, korištenja multimedije i sl. mogu se brže i lakše doživjeti i upoznati glazbene sastavnice, razumjeti glazba, što pridonosi spoznajnoj i emocionalnoj reakciji na glazbene podražaje. Kad se glazbeno djelo osmisli uz glazbene i izvanglazbene poticaje u kojima se pobuđuje aktivnost učenika i njihovo izražavanje, učenje će biti lakše i brže, što će utjecati na bolje razumijevanje, dugotrajnije pamćenje te emocionalni prijam glazbe (Dunn, 2008, 2014; Fung i Gromko, 2001; Johnson, 2013; Vidulin i sur., 2019, 2020). Slušanje glazbe u razredu, uz vođene višemodalne aktivnosti i uz mogućnost rasprave o doživljajima, pobuđenim imaginacijama i zapažanjima, pogodan su kontekst za obogaćivanje glazbenoga doživljaja, proširivanje znanja i produbljivanje interesa za glazbeno djelo (Vidulin i sur., 2020).

Ta se karakteristika spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe također može reflektirati na nastavu *solfeggia*. Isto se djelo sluša više puta tijekom jednoga nastavnog sata, u cjelini i/ili fragmentarno (što ovisi o njegovoj duljini), s time da je ono višemodalno. Pristup predlaže tri razine slušanja: početno, središnje i završno s različitim ciljevima (*Tablica 1.*).

Tablica 1. Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u nastavi *solfeggia*: razine slušanja

	DIMENZIJA	**KONTEKST SLUŠANJA**	**SPECIFIČNOSTI**
Početno slušanje samo jedno slušanje, i to u cjelini	emocionalna	doživljaj cjeline bez najave i podražaja (opustiti se i slušati)	spontano, bez pitanja; razgovor o dojmovima nakon slušanja djela
Središnje slušanje isto se djelo ili njegov fragment sluša više puta	spoznajno--emocionalna	glazbeni i izvanglazbeni podražaji učitelja za intenzivniji doživljaj i upoznavanje glazbe	višemodalno i vođeno; pitanja o specifičnostima djela; prikaz i analiza melodije, analiza sintakse, analiza ritma, izvedba, stvaralački postupci kroz prizmu specifičnosti solfeggia; aktivno sudjelovanje učenika, individualni i grupni rad
Završno slušanje samo jedno slušanje, i to u cjelini	spoznajno--emocionalna i/ili emocionalno--spoznajna	ponovni doživljaj cjeline, ponavljanje i utvrđivanje gradiva	spontano; propitivanje ukupnoga dojma i poticanje različitih oblika izražavanja učenika; kreativni zadaci, povezivanje sa sadržajem predmeta

Specifičnost je početnoga, ujedno i prvog slušanja slušanje djela kao cjeline. Prvo je slušanje isključivo doživljajno, spontano, orijentirano na emocionalni prijam skladbe te nije vođeno konkretnim pitanjima spoznajnoga tipa. Nakon slušanja cjeline[4] s učenicima se razgovara o njihovim dojmovima, zapažanjima, emocijama i stanjima. Središnja razina slušanja glazbe započinje drugim slušanjem glazbenoga djela koje je spoznajno orijentirano, ali se emocionalni kontekst produbljuje zbog aktivnosti koja se odvija paralelno sa slušanjem glazbe. Raznolike su aktivnosti koje se mogu koristiti s ciljem doživljavanja, prepoznavanja i razumijevanja glazbenih sastavnica te produbljivanja emocionalnoga dojma. Može se pjevati ili svirati glavna tema skladbe kojoj se posvećuje nastavni sat i/ili reproducirati karakterističnu ritam. Temeljne

4 Kraće se djelo sluša u cijelosti, a ako je djelo duljega trajanja, predlaže se slušanje u cjelini od tri do pet minuta, što ovisi o samoj glazbi, ali i o cilju nastavne jedinice.

ljudske vrijednosti mogu se povezati sa skladbom koja se sluša, sa skladateljem ili s popratnom pričom koja je skladatelju poslužila kao inspiracija za skladanje. Slušajući glazbu uz glazbene i izvanglazbene aktivnosti, učenici su u mogućnosti poslušati djelo ili određeni fragment više puta. Zadaci se povezuju s određivanjem tempa, dinamike, ugođaja i karaktera, izvođača (instrumenti, glasovi, sastavi), glazbenoga oblika, vrste, melodijskih i ritamskih specifičnosti, što ovisi o uzrastu i kurikulumu za pojedini razred, ali i o cilju nastavne jedinice. *Solfeggio* je mjesto interakcije i intenzivnih zbivanja pa se nakon analitičkoga dijela u proces slušanja glazbe mogu uklopiti razni stvaralački postupci od vođenih kreativnih igara pa sve do improvizacija, sve povezano s temom nastavne jedinice (npr. kanon, rad s dječjim instrumentarijem i dr.). Središnje je slušanje najčešće fragmentarno, a time i višestruko, što ovisi o pripremi, predviđenim zadacima i krajnjemu cilju. Višemodalnim slušanjem koje je karakteristično za drugu razinu slušanja glazbe pojačava se emocionalni kontekst jer je aktivnost učenika, ali i motivacija na visokoj razini. Završno slušanje uključuje ponavljanje gradiva i ponovni doživljaj te nije unaprijed određeno pitanjima o glazbeno-izražajnim sastavnicama. Djelo se sluša kao cjelina. U toj fazi dolazi do spajanja spoznajnoga i emocionalnoga, s pretpostavkom da doživljaj može biti uvjetovan boljim poznavanjem djela i njegovim prihvaćanjem. Završnim slušanjem, koje može biti relaksirajuće ili u službi ponavljanja i utvrđivanja gradiva, učenici oblikuju svoje dojmove o djelu, iskazuju emocije, pokazuju razinu znanja i analitičke vještine.

Višestruko slušanje glazbenoga djela ili njegova odlomka, promatranje i upoznavanje djela iz različitih perspektiva te razgovor o djelu i doživljaju nakon slušanja omogućuju bolje razumijevanje djela i njegovih specifičnosti te, pretpostavljamo, vode prema njegovu prihvaćanju.

U svrhu sistematizacije, pregleda i usporedbe pristupa slušanju glazbe u osnovnoj i glazbenoj školi u *Tablici 2.* prikazani su ciljevi, zadaci, svrha, prijam glazbe, načini realizacije i ishodi spoznajno-emocionalnoga slušanja. Iako su cilj, zadatak, svrha i razina prijma glazbe prema spoznajno-emocionalnome slušanju glazbe identični za općeobrazovnu i glazbenu školu, razlike se ogledaju u načinima realizacije slušanja i konačnim ishodima. S obzirom na to da su ishodi u glazbenoj školi određeni nastavnim programima (*Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i osnovne plesne škole – Zagreb*, 2006; *Nastavni plan i program za osnovnu muzičku školu – Kanton Sarajevo*, 2016; *Nastavni plan i program za osnovne muzičke škole Republike Srpske – Banja Luka*, 2011), oni se i uz spoznajno-emocionalno slušanje glazbe mogu ostvariti, ali i proširiti.

Tablica 2. Sistematizacija osnovnih karakteristika spoznajno-emocionalnoga slušanja u osnovnoj općeobrazovnoj i osnovnoj glazbenoj školi

	SPOZNAJNO-EMOCIONALNO SLUŠANJE U OSNOVNOJ ŠKOLI	**SPOZNAJNO-EMOCIONALNO SLUŠANJE U GLAZBENOJ ŠKOLI (NASTAVA *SOLFEGGIA*)**
Cilj	oblikovati kulturno-umjetnički svjetonazor učenika	
Zadatak	razviti i unaprijediti (glazbene) kompetencije učenika	
Svrha	doživljavanje, intenzivnije razumijevanje i prihvaćanje glazbe	
Razina prijma glazbe	emocionalno (doživljaj, identifikacija i emocionalno reagiranje) i spoznajno / spoznajno i emocionalno	
Načini realizacije slušanja	• doživljavanje i upoznavanje glazbe (analitičko-sintetički pristup) • višemodalni doživljaj glazbe i aktivnost učenika (pjevanje, sviranje, ples, dramska uprizorenja, pripovijedanje i sl.)	• doživljavanje i upoznavanje glazbe (analitičko-sintetički pristup) • višemodalni doživljaj glazbe i aktivnost učenika (pjevanje, kanonski postupak, sviranje na dječjemu instrumentariju, zajedničko aranžiranje, kreativne igre, kvizovi, ritmika i dr.)
Ishodi	• doživljaj djela • prepoznavanje i razumijevanje glazbenih sastavnica, identiteta i obilježja djela te skladatelja i vremena nastanka • prihvaćanje glazbe • izražavanje i identifikacija emocionalnih stanja • povezivanje sa životom • usvajanje temeljnih ljudskih vrijednosti	• doživljaj djela • grafičko i auditivno prepoznavanje i razumijevanje svih pojmova i pojava koje se obrađuju pomoću specifičnih alata i postupaka • prihvaćanje glazbe u okolnostima slušanja cjeline ili njezinih sastavnica • sposobnost samostalnoga izvođenja drugih primjera sličnih komponenata • radoznalost i motivacija za kreativno istraživanje i izražavanje • izražavanje i identifikacija emocionalnih stanja • povezivanje sa životom • usvajanje temeljnih ljudskih vrijednosti

Budući da su faze proučavanja literature i postavljanja temeljnih okvira spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe na *solfeggiu* ostvarene (više v. u Vidulin i Kazić, 2021), kao i faza oblikovanja priprema, uslijedit će faza eksperimentalne verifikacije spoznajno-emocionalnoga slušanja u nekoliko glazbenih škola. Bez obzira na uopćene standarde spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe, prilikom izrada priprema za nastavu

solfeggia pojavili su se novi zahtjevi, povezani s usklađenošću s nastavnim programom za predmet *solfeggio* u osnovnoj glazbenoj školi, osobito za obradu i utvrđivanje sadržaja iz područja ritma i intonacije. Stručni sadržaji i znanja složeniji su u odnosu na sadržaje koji se obrađuju na nastavi glazbene kulture u osnovnoj školi. Spoznajna dimenzija u glazbenoj školi dubljega je intenziteta i izraženija jer učenik na *solfeggiu* razvija glazbeno i muzikalno mišljenje, glazbene vještine, stječe teorijska i praktična znanja te se priprema za eventualni nastavak glazbenoga obrazovanja. Specifičnost je *solfeggia* i to da se učenici služe notnim tekstom uslijed kojega mogu brže doći do određenih rezultata pa i to treba uzeti u obzir.

ZAKLJUČAK

Školski sustav danas egzistira u promijenjenim i promjenjivim odgojno-obrazovnim uvjetima težeći definiranju i uspostavi nacionalnoga obrazovnog identiteta, a u odnosu na europske i svjetske obrazovne standarde koji su se pokazali valjanima i uspješnima. Reforme, ali i pojedinačni doprinosi znanstvenika i praktičara uvjeti su za osuvremenjivanje nastave glazbe i njezino (još) veće približavanje učenicima. Međutim, pronalazak novih strategija i modela koji će biti u skladu s karakteristikama i težnjama nacionalnoga školskog sustava ne znači odmah i njihovu implementaciju u nastavnu praksu. Nakon znanstvenoga proučavanja i istraživanja mogućnosti, prednosti i nedostataka te sagledavanja empirijskih rezultata modele valja praktično provjeriti i učiniti dostupnima za korištenje u nastavnome procesu.

Upravo je zbog toga osmišljeno spoznajno-emocionalno slušanje glazbe s novom paradigmom slušanja glazbe, najprije u kontekstu općeobrazovne škole, a nakon toga u kontekstu osnovne glazbene škole. Iako se u praksi pokazala potreba mijenjanja aktivnosti slušanja glazbe u glazbenoj školi, novi je pristup najprije teorijski utvrđen i znanstveno potkrijepljen, nakon čega se pristupilo izradi priprema za nastavu koje su prodiskutirane s učiteljima iz prakse i na osnovi kojih će se provesti provjera valjanosti nastavnih priprema u trećim i petim razredima osnovne glazbene škole tijekom 2. polugodišta u školskoj godini 2020./2021. U školskoj godini 2021./2022. namjerava se provesti istraživanje u hrvatskim glazbenim školama i u školama u Bosni i Hercegovini te utvrditi koje su mogućnosti i ishodi rada sa spoznajno-emocionalnim slušanjem glazbe. U provjeri koja će obuhvaćati eksperimentalnu i kontrolnu grupu učenika uspoređivat će se ishodi rada na određenoj nastavnoj jedinici u odnosu na dva pristupa: prvi – standardni, koji je uvriježen u nastavi pri obradi određenoga glazbenog fenomena, te drugi – obradu istoga fenomena uz spoznajno-emocionalno slušanje glazbe. Provjera će se usmjeriti na usporedbu utjecaja dvaju pristupa u odnosu na spoznajni i emocionalni

aspekt te motivaciju učenika, ali i na refleksije učitelja o usporedbi pristupa. Cilj je ukazivanje na drugačiju ulogu i funkciju slušanja glazbe u osnovnome glazbenom obrazovanju, na načine povezivanja slušanja glazbe i glazbenoga diktata, pjevanja *prima vista*, obrade ritma i sl., uvažavajući sljedeći princip: spontani doživljaj novoga elementa – osvještavanje – povratni iskaz doživljaja u obliku potvrde i provjere.

Spoznajno-emocionalno slušanje omogućuje razvoj znanja i umijeća učenika, ali i radost muziciranja. Potiče opažanje, pažnju, motivaciju te emocionalnu otvorenost, socijalizaciju, empatiju, humanost. Razvoj učenika s naglaskom na njegovu emocionalnu komponentu doprinijet će očuvanju i usmjeravanju unutarnjega senzibiliteta učenika za muzikalni doživljaj i njegovo iskazivanje, kvalitetu muzikalnoga kazivanja, a time i izgradnju vlastitih estetskih kriterija kako bi određeni izraz postupno poprimao svojstva umjetničkoga, što će u krajnjemu slučaju voditi prema razumijevanju umjetničke glazbe.

S obzirom na to da je jedan od suvremenih ishoda odgoj i obrazovanje aktivnih i odgovornih pojedinaca osposobljenih za cjeloživotno učenje u kreativno-inovativnome ambijentu škole, spoznajno-emocionalno slušanje glazbe otvara mogućnost da glazbenu nastavu zaista učinimo iskustvenom, istraživačkom, umjetničkom i humanistički orijentiranom.

LITERATURA

Adamić, T. (1972). *Solfeggio I., II., III. za osnovnu glazbenu školu*. Zagreb: Muzička naklada.

Andreis, J. (1989). *Povijest glazbe, 1*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Battke, M. (1905). *Erziehung des Tonsinnes*. Berlin: Ch. F. Vieweg.

Chevais, M. (1931). L'enseignement musical à l'école. U: A. Lavignac i L. De Laurencie (Ur.), *Encyclopédie de la musique et Dictionnarie du Conservatoire II*, 6 (str. 3631–3683). Paris: Delagrave.

Curwen, J. (1895). *The standard course of lessons and exercises in the Tonik Sol-fa method of teaching music*. London: J. Curwen & Sons.

Dalcroze, E. J. (1921). *Rhythm, Music and Education*. New York, London: G. P. Putnams & sons.

Dowling, W. J. (1973). The perception of interleaved melodies. *Cognitive Psychology, 5*(3), 322–337.

Dunn, R. E. (2008). The effect of auditory, visual, or kinesthetic perceptual strengths on music listening. *Contributions to Music Education, 35*, 47–78.

Dunn, R. E. (2014). Life music as a beginning point. U: J. R Barrett i P. R. Webster (Ur.), *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning* (str. 63–87). New York: Oxford University Press.

Federhofer-Königs, R. i Federrhofer, H. (1961). Musikerziehung. U: F. Blume (Ur.), *Die Musik in Geschichte ung Gegenwart IX* (str. 1106–1119). Kassel.

Fung, C. V. i Gromko, J. E. (2001). Effects of active versus passive on the quality of children's invented notations and preferences for two pieces from an unfamiliar culture. *Psychology of Music, 29*(2), 128–138.

Gabrielsson, A. i Juslin, P. N. (2003). Emotional expression in music. U: R. J. Davidson, K. R. Scherer i H. H. Goldsmith (Ur.), *Handbook of Affective Sciences* (str. 503–534). Oxford: Oxford University Press.

Grgošević, Z. (1964). *Muzički diktati, I*. Zagreb: Muzička naklada.

Johnson, D. (2013). Creating meaningful music listening experiences with active music making. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk, 18*, 49–56.

Juslin, P. N. i Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expresson and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, *129*(5), 770–814.

Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija, Institut za muzikologiju.

Kazić, S. (2019). *Muzička improvizacija u edukaciji: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu.

Kratus, J. (1993). A developmental study of children's interpretation of emotions in music. *Psychology of Music, 21*(1), 3–19.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. i Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.

Loveday, C. (2016). Music and cognition. U: D. Groom i M. W. Eysenck, *An Introduction to Applied Cognitive Psychology* (str. 307–328). New York: Routledge.

Nastavni plan i program za osnovnu muzičku i baletsku školu (2016). Sarajevo: Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo.

Nastavni plan i program za osnovne muzičke škole Republike Srpske (2016). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i kulture.

Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Noack, E. (1952). *Lehrweise nach Tonika Do*. Köln: Fr. Kistner & C. F. W. Siegel & Co.

Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.

Popović, B. (1975). *Solfeđo za I i II razred niže muzičke škole*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga.

Prebanda, M. (1970). *Solfeđo sa teoretsko-praktičnim komentarom, I*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Akademija umetnosti.

Rentfrow, P. J. i McDonald, J. A. (2010). Preference, personality, and emotion. U: P. N. Juslin i J. A. Sloboda (Ur.), *Handbook of Music and Emotions: Theory, Research, Applications* (str. 669–695). Oxford: Oxford University Press.

Reuter, F. (1962). *Grudlagen der Musikerziehung*. Berlin: Veb Breitkopf & Härtel Musikferlag.

Rinaldi, C. (2001). Infant – Toddler centers and preschools as places of culture. U: C. Giudici, C. Rinaldi i M. Krechevsky (Ur.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners* (str. 34–38). Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education; Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, International Center for the Defense and Promotion of the Rights and Potential of all Children.

Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija Zagreb.

Vasiljević, Z. M. (1991). *Metodika solfeđa*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Vidulin, S. i Kazić, S. (2021). Cognitive-emotional music listening paradigm in professional music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 9*(1), 135–145. DOI: 10.23947/2334-8496-2021-9-1-135-145.

Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi,* 50(2), 9–35. DOI: 10.21464/mo.26.2.4

Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli; Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

von Hentig, H. (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.

Wegman, R. C. (1996). From maker to composer: Improvisation and musical authorship in the low countries 1450 – 1500. *Journal of the American Musicological Society,* 49(3), 409–479.

Mrežne stranice:

http://www.jaques-dalcroze.com Pristupljeno: 20. 11. 2020.

http://www.iks.hu Pristupljeno: 20. 11. 2020.

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2320.html Pristupljeno: 20. 12. 2020.

http://www.ellybasic.hr/?page_id=57 Pristupljeno: 5. 1. 2021.

Auditory Approach to Ear Training Teaching: A Historical Overview and Exploring New Possibilities

Summary

The role of school keeps adapting to the changing contemporary social conditions. It strives for new ways of teaching through humanistically-oriented experiential and research learning. Whereas special strategies are used to experience, practice and learn music in music schools in the individual context, group teaching has yet to be revised in this regard. A historical overview of teaching ear training reveals that today's teaching principles have remained the same. They include music literacy and learning basic music theory, the analytical approach to the structure of intervals, triads, singing by ear and singing the notes, rhythm processing and writing music dictation. This paper shows the possibility of modernizing the concept of ear training through the cognitive-emotional listening to music where listening is connected with elements of rhythm and intonation. The starting point is music experience, the observation and understanding of a piece of music through multimodal activities. The cognitive part of listening supports setting tasks before listening to music. Seeing that its emotional component is the novelty of this approach, the experience and emotional reception of music are extremely important. Cognitive-emotional listening to music provides for the possibility of discussing experiences, aroused imaginations and observations, and it is a suitable context for enriching the students' musical experience, expanding knowledge and deepening the interest in music. Although there are great similarities in cognitive-emotional listening to music between compulsory and music school, new requirements have emerged in the preparation of ear training classes, especially as regards the processing and determination of content in the field of rhythm and intonation. Even though students attending specialized music schools develop greater musical skills and acquire deeper theoretical and practical knowledge, encouraging their emotional openness and socialization has particular importance during their schooling. The students' overall development will contribute to directing the inner sensitivity to musical experience, developing their own aesthetic criteria, which will eventually lead to a better understanding and acceptance of classical music.

Keywords: auditory approach, cognitive-emotional listening to music, ear training, multimodality

PSIHOLOGIJA GLAZBE



PSYCHOLOGY OF MUSIC

Dr **Michele Biasutti**, Full Prof.
Università degli Studi di Padova - FISPPA
Italy

EVALUATING A BLENDED COURSE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MUSIC TEACHERS

Professional paper
UDK 005.963.1:<7.071.4:78>](07)

Abstract

The current study reports the professional development of in-service advanced music teachers who participated in a collaborative blended course. The impact of the course on teachers' attitudes and skills was assessed with a mixed research method including quantitative data (a close-ended questionnaire about the quality of blended activities) and qualitative information (focus groups and interviews). The results highlighted that attending the course was an opportunity to debate student-centered didactic principles, teaching methods, and practices in music education. Participants reported the development of a metacognitive attitude, a reflective teaching approach, and a goal-oriented method to curriculum planning.

Keywords: collaborative learning, instrumental and vocal music teaching, music virtual learning, online music learning, professional development

INTRODUCTION

Music teachers of both instrumental and vocal music have to face new educational challenges and contexts, which requires them to advance and empower their professional skills (Wieneke & Spruce, 2021). Technological, social and cultural changes demand that the music teacher challenges his/her competences and knowledge, in order to answer to students' individual needs. Technological challenges include the availability of commercial tools for music making that could potentially also be used at school level. The issue for the music teacher is to develop competencies for adopting these technological tools in the framework of school music activities. Similar issues can be found at the social and cultural levels because new trends are developed in the society and the challenge is how to consider them in the music curriculum.

In educational research, several studies have looked at the role of pre-service training experiences in contributing to the development of musical and teaching abilities and professional self-confidence among music educators (Biasutti, 2012; Biasutti, Hennessy, & de Vugt-Jansen, 2015). Before starting professional activities, student teachers have to be supported by educational activities focused on authentic-context learning and creative approaches to music education (Biasutti et al., 2015). However, music teacher training does not end when teachers enter into the classroom. Quite the contrary, it has to be considered to be a continuous process that can support music educators during their entire teaching career (Henley, 2017). Early in-service music teachers expressed the need of a continuous professional development which should promote the achievement of musical and pedagogical knowledge and skills (Ballatyne & Packer, 2004). Initial training has a relevant role in their professional activity (Garrett, 2019), but this alone is not sufficient to support them in their teaching activity. Professional development opportunities should promote relevant improvements in music teachers' educational activity, and, more important, they should positively affect music students' learning and provide them with opportunities for reflection on growth (Barrett, Zhukov, & Welch, 2019).

In-service music educators' training may benefit from new technologies, since online tools could offer a more flexible and easily accessible educational experience. Moreover, virtual environments can support and enhance collaborative learning (Johnson & Johnson, 1988). Online activities can promote peer collaboration and exchange of different experiences and points of view (Biasutti, 2011), enriching training experiences: participants do not learn only from theoretical materials but also from other personal experiences, interacting with the colleagues and exchanging with them materials and practices. In addition, collaboration with colleagues could develop a community of practice (Makrakis, 2014), which can develop into knowledge sharing

and knowledge building. In music education, the development of a community of music teachers may be considered one of the most effective instruments for professional development (Pellegrino, Sweet, Kastner, Russell, & Reese, 2014), since it may create a social space where people are free to share their experiences and express their doubts and requests connected to music education. In addition, in these communities, cooperative learning activities may be proposed and supported, stimulating a new way of collaborating and self-training among music educators.

To assess educational activities addressed to trainee teachers, Biasutti et al. (2015) conducted an international educational experience involving 23 trainee primary teachers coming from several EU countries with the purpose of fostering confidence and competences among trainee generalist teachers for teaching music in the primary school. Methods designed to enhance the participants' understandings of teaching creatively and teaching for creativity were adopted and the entire educational activity was evaluated using the evaluation questionnaire for students. This tool assessed the effects of the training and included both closed (38) and open-ended questions (2). Participants were asked to self-evaluate their skills improvement and data were collected regarding the cognitive processes stimulated, the quality of the training, the teaching involvement in the training and the teamwork. The following scales were proposed: 1. Approaches in music education; 2. The professors; 3. The lectures; 4. The workshops; 5. General aspects; 6. The organising staff; and 7. The logistics. The qualitative aspects were considered proposing two open-ended questions which asked for overall comments about the aspects considered the most important and the aspects to be improved.

The aim of the current study was to assess the participants' satisfaction and the participants' perceptions of a blended collaborative course for instrumental and vocal in-service teachers. A mixed research method was followed to evaluate the impact of the course on teachers' attitudes and skills, including quantitative data (a close-ended questionnaire about the quality of blended activities) and qualitative information (focus groups and interviews). Focus groups were conducted with teachers to collect their satisfaction and their perceived professional enhancement. The impact on teachers' professional development has also been considered, as was the participants' professional development. The following research questions were considered in detail:

1. What are the participants' perspectives on the blended course?
2. What did the teachers consider to be the most valuable asset of the blended course?
3. What did the teachers want to improve about the blended course?

METHODS

PARTICIPANTS

Twenty-two instrumental and vocal music teachers (9 women and 13 men aged 27-55) were engaged in the blended training course. They all were in-service instrumental and vocal music teachers working in private and public music schools in the Italian Trentino Alto Adige Region, including 'Scuola Musicale Alto Garda' (High Garda Music School) in Riva del Garda, 'Scuola Musicale Il Diapason' (The Diapason Music School) in Trento and 'Scuola Musicale Giudicarie' (The Giudicarie Music School) in Tione di Trento. The disciplines and instruments that participants taught were wind and brass instruments such as sax, flute and trumpet, music theory, strings, piano and accordion; guitar and bass; singing; and drums. Participation in questionnaires and focus groups was voluntary.

THE COURSE

A blended training course has been proposed to music teachers by an Italian University. School music teachers participated in a collaborative blended course designed within a socio-constructivist theoretical framework. It was structured as a blended course that offered face-to-face lessons consisting of workshops and online lessons which included forum discussions and Wiki activities. The face-to-face lessons were three workshops involving a total of 24 hours with expert music educators focused on body percussion, music for singing, playing, understanding, dancing, and music and disability. Online lessons were structured into weekly modules of four hours planned in order to fulfil professional development needs of music teachers, covering three main areas of music education: the *fundamentals of teaching theory, music performing skills,* and *music and disability*. The first area (*fundamentals of teaching theory*) included five modules and focused on teaching and learning theoretical principles, the role of the educational relationship and the contexts in the teaching-learning process, designing and assessing skills in instrumental teaching. The second area (*music performing skills*) included five modules, which presented and discussed the theoretical approach of „sound before sign", the role of emotions in music interpretation, the development of auditory and creative skills, musical memory and sight-reading abilities, and the theoretical principles of body percussion, including the Biomechanics, Anatomy, Psychology, Neuroscience,

Ethnomusicology (BAPNE) method. The BAPNE method consists of cognitive, social-emotional, psychomotor, and neuro-rehabilitative stimulation based on neuromotricity. Body percussion is used as a teaching resource focused on the stimulation of cognitive and executive functions. The third area (*music and disability*) encompassed two modules and discussed the topics of music and disability in the primary school and music therapy interventions. The last activity of the course engaged participants in designing a project-work in small groups in a Wiki virtual environment within the Moodle platform. The complete training cycle lasted three years in which different and more specific topics about music education and general pedagogy were presented. The current study focuses on the assessment of the first year of the blended course.

THE COURSE EVALUATION QUESTIONNAIRE

To evaluate teachers' satisfaction and perspectives on the course and the perceived improvement in their professional activity, a mixed-method questionnaire was proposed. The purpose was to ask for participants' opinion about each educational module and workshop. The questionnaire was structured in 12 sections for evaluating the modules, three sections for evaluating the workshops, and a final section for collecting general comments on the course. Considering the evaluation of the modules, each section was focused on a specific module; it was divided into four close-ended questions, considering four assessment dimensions: the quality of the material, the coherence of the structure, the fairness of the work-load balance, and the usefulness for the professional activity. Participants were asked to rate their level of agreement with each question for each module on a 5-point Likert scale (where 1= „*totally disagree*", and 5= „*totally agree*").

Considering the evaluation of workshops, each section focused on a specific workshop and included eight close-ended questions for evaluating face-to-face activities, the teacher, and the overall workshop. The final section consisted of six open-ended questions, in which the participants described and discussed the main positive features of the whole course, the issues and problems that have emerged during the educational activities, and the stimuli that the course has offered for their professional development.

THE FOCUS GROUPS

The focus groups were planned to collect data about music teachers' professional development and to assess their satisfaction. Participants reported on the strengths and weaknesses of the blended course activities and reflected on what they achieved during the course. The questions of the focus group addressed the most relevant elements for the development of their curriculum designing skills resulting from their participation in the course. Participants described the strengths and weaknesses of the blended course and its influence on their teaching method. Focus groups lasted 45 minutes each and were conducted after the end of the blended course.

PROCEDURE

The questionnaire has been administered at the end of the final face-to-face lesson, after the discussions of the project-works. In addition, the teachers participated in a focus group in-depth discussion of strengths and weaknesses of the learning experience. Participants were informed about the main aim of the survey and assured that their responses would remain anonymous.

The current study was conducted in accordance with the ethical standard of Code of Ethics and Conduct of the British Psychological Society and the Declaration of Helsinki and all participants gave informed consent.

RESULTS

Quantitative analyses were used for data obtained from close-ended questions, while qualitative analyses were proposed for examining the information collected by open-ended questions.

DESCRIPTIVE ANALYSIS

Quantitative data were analysed using PAS. Descriptive statistical analyses (means and standard deviations) were provided for answers to the module and workshop sections. The results are reported in *Table 1* and *Table 2*.

Table 1. Mean and SD for the assessment dimensions of the online modules

ONLINE MODULES	CLARITY OF THE MATERIAL	COHERENT STRUCTURE	BALANCED WORKLOAD	USEFULNESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1. Fundamentals of teaching theory				
Teaching and learning	3.73 (.83)	3.86 (.83)	3.82 (.80)	3.82 (.85)
The protagonists of the educational relationship in the teaching-learning process	3.91 (.75)	3.86 (.83)	3.77 (.81)	3.95 (.86)
The contexts of the educational relationships	3.77 (.81)	3.86 (.83)	3.77 (.87)	3.77 (.87)
Planning the change	3.76 (.77)	3.76 (.77)	3.76 (.89)	3.76 (.83)
Planning and assessing musical education activities	3.77 (.87)	3.77 (.92)	3.86 (.83)	3.82 (.96)
2. Music performing skills				
Sound before sign	3.91 (.81)	4.00 (.82)	3.91 (.92)	3.91 (1.02)
Music interpretation and emotions	3.86 (.91)	3.81 (1.08)	3.86 (.89)	3.57 (1.16)
Auditory-creative skills	3.77 (.81)	3.77 (.81)	3.86 (.77)	3.68 (.89)
Musical memory and sight-reading	3.73 (.94)	3.91 (.81)	3.86 (.83)	3.68 (.99)
Body percussion: definitions and origins, performers and the BAPNE method	4.09 (.81)	4.09 (.81)	4.04 (.79)	3.91 (1.02)
3. Music and disability				
Music and disability in primary school	3.81 (.93)	3.76 (.83)	3.52 (1.03)	3.71 (.80)
The main diseases and music therapy interventions	3.55 (.83)	3.55 (.89)	3.45 (1.05)	3.45 (.60)

Table 2. Mean and SD for the assessment dimensions of the face-to-face workshops

FACE TO FACE WORKSHOPS	EVALUATION OF THE ACTIVITIES	EVALUATION OF THE TEACHER	GENERAL EVALUATION
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1. Body percussion	4.14 (.87)	4.35 (.75)	4.18 (.73)
2. Music for singing, playing, understanding, and dancing	3.43 (1.05)	3.80 (1.04)	3.55 (.94)
3. Music and disability	4.17 (.92)	4.18 (.85)	4.11 (.83)

Regarding the evaluation of online modules, they were 1. Fundamentals of teaching theory; 2. Music performing skills; 3. Music and disability, which were assessed for aspects such as clarity of the material, coherent structure, balanced workload and usefulness for the professional activity.

Two sections of module 2. Music performing skills *„Body percussion: definitions and origins, performers and the BAPNE method"* and *„Sound before sign"* were considered to be the overall best, followed by the section *„The protagonists of the educational relationship in the teaching-learning process"* which is part of the module 1. Fundamentals of teaching theory. In detail, considering the clarity of the material, the module *„Body percussion: definitions and origins, performers and the BAPNE method"* obtained the highest score probably for the rational organization of the contents, followed by the modules *„The protagonists of the educational relationship in the teaching-learning process"* and *„Sound before sign"*.

With regard to the coherence of the structure of the modules, again the module *„Body percussion: definitions and origins, performers and the BAPNE method"* obtained the highest mean score, followed by the modules *„Sound before sign"* and *„Musical memory and sight reading"*.

Considering the dimension of fairness of workload balance, the module *„Body percussion: definitions and origins, performers and the BAPNE method"* again reported the highest evaluation mean score followed by *„Sound before sign"*.

Examining the dimension of the usefulness of the content for the professional activity, the highest evaluation was given for the module *„The protagonists of the educational relationship in the teaching-learning process"*, followed by the modules *„Sound before sign"*, and *„Body percussion: definitions and origins, performers and the BAPNE method"*.

Regarding the evaluation of face-to-face workshops, participants reported relevant the workshop *„Body percussion"* which obtained the highest mean score,

whereas the highest mean score in the evaluation of expert music educators was for the workshop *„Music and disability"*.

QUALITATIVE ANALYSES

In order to analyse the impact of the whole course on participants, content analysis (Glaser & Strauss, 1967) was performed for responses to open-ended questions (Biasutti & EL-Deghaidy, 2015). The responses were divided into three main categories: hints and suggestions for professional development (*question 4*), positive features of the course (*questions 3* and *6*), and issues and possible improvements (*questions 1*, *2*, and 5).

Q. 4. What new perspectives and hints for your professional activity did the course offer?

Participants recognized that the course helped them to acquire and develop many aspects related to their educational activity. From their responses, three families were defined: social and communicative, cognitive, and didactic-methodological. Families and codes for the professional development dimension are reported in Table 3.

The social and communicative family includes several features of interpersonal relationships, both among colleagues and between the teacher and students. The participants stated to have developed *„... a better ability to help students."*, and one teacher reported that *„I see now in the comparison with the colleagues the possibility to find some solutions that may be useful for my work"*.

In the cognitive family, aspects regarding the cognitive dimension of professional development have been discussed. Teachers recognized that their participation in the blended course has improved their abilities to learn new information and competences, examine more in-depth different topics, and reflect upon their teaching activity. In addition, they felt more confident about putting their professional abilities into play. They reported: *„I feel I have acquired many essential pieces of information."*, *„The thorough examination of very important topics"*, *„I have learnt to give myself a challenge and analyse everything from different points of view"*, and *„Mainly, it has helped me to develop more awareness of all teaching techniques"*.

In the didactic-methodological family, features related to didactic skills have emerged. Participants highlighted the didactic-methodological aspects that they had developed thanks to the course considering the improvement of their professional abilities. The teachers reported to have introduced some innovations in their didactic activities, as stated in the following quote: *„The course has provided me with new ideas about the activities that can be done with students"*. They have also acquired more expertise

in planning educational activities: *„... it has provided new hints for the planning activity"*. The teachers also recognised the value to pay more attention to the assessment as stated by the following participant: *„... it made me reflect upon the importance of assessment"*. In general, the course seems to have brought an overall improvement to the participants' professional abilities, contributing to the development of several skills, knowledge acquisition, and the empowerment of professional self-confidence.

Table 3. Families and codes for open question 4

FAMILIES	CODES
Social and communicative	Teacher-student relationship
	Colleagues teamwork
Cognitive	Learning
	Examining topics in-depth
	Reflective teaching
	Confidence
Didactic-methodological	Innovation
	Planning skills
	Assessment
	Teacher improvement

Q. 3. What have been the positive aspects of participating in Wiki collaborative activities?

Q. 6. What have been the positive aspects of the course and the modules?

With regard to the positive features of the Wiki activities and the course, four families emerged from the participants' responses: social features, organisational features, operational features, methods and content. Families and codes for the positive features of the Wiki activities and the course are reported in Table 4.

In the social features family, participants reported positive aspects related to the enhancement and empowerment of social relationships among them and to the exchange of views and ideas with other colleagues. The possibility of meeting new colleagues has been much appreciated, as reported in the following statement: „*Collaboration with colleagues that I did not know before*". Participants particularly

appreciated the interaction and collaboration with other music teachers, which allowed them to compare and exchange their ideas and attitudes with others, as stated in the following quotes: *„Positive aspects are interacting with other participants remotely"*, *„The possibility to compare myself to others about real aspects of my professional life"*, *„The continuous exchange with other participants"*, *„Collaborating"*. All these aspects highlighted the relevance of the social dimension in the process of teachers' professional development: this may create a network of educators in which different experiences and expertise and their reflection on them could contribute to enriching and improving individual teaching skills.

The organisational features family included elements related to the organization of activities, with particular regard to the project teamwork. The possibility to divide the course assignment into different tasks among group members has been considered a very positive aspect, as stated in the following sentence *„Assignment division among group members"*. Another characteristic that has been appreciated was freedom of time management, namely *„The possibility to use the software at any hour"*. Other positive features reported are the independence in the blended work (*„Freedom and work independence"*) and the clearness of the assignment proposed (*„Clearness in assignment"*).

In the operational features family, participants referred to the characteristics of learning instruments, which allow different people to work on the same task at any time in any place. Participants expressed the importance of remote connection and virtual teamwork, as reported in the following statements: *„Interacting with other participants remotely"* and *„The possibility to work 'together' from home"*. Participants also recognized the usefulness of some specific characteristics of the activity, such as the possibility to share the material in real time (*„The possibility to share the material quickly"*), to modify it (*„The possibility to modify"*), and to recover the previous version of the project in Wiki (*„The possibility to recover in the file archive"*). These aspects reflect the flexibility of the Wiki tool and online learning, which can be adapted to different participants' personal and professional needs.

Finally, in the methods and content family, the teachers involved in the course described some elements of the modules and material they appreciated best. They referred to the variety of the topics proposed during the course and their relevance for music teachers: one participant stated that *„Topics that are interesting and stimulating for our teaching activity"*. Also, the importance of discussing and reflecting upon some didactic principles has been highlighted (*„... on a didactic perspective. I feel that I have acquired much important information"*). Another reported positive aspect is the opportunity to meet and discuss with experts in the field of music education during the workshops, as expressed in the following statement *„... The workshops with the experts have been very useful ..."*.

All these dimensions underline the importance for music teachers to find space for interpersonal exchange and to be offered some practical solutions which can facilitate the participation in training programmes. Participants recognised their need not only to be presented interesting topics, but also to access them in a more effective and efficient way.

Table 4. Families and codes for open questions 3 and 6

FAMILIES	CODES
Social features	Knowing each other
	Interacting
	Comparing themselves to others
	Exchanging views
	Collaborating
Organisational features	Assignment division
	Time management
	Freedom and work independence
	Clear tasks
Operational features	Remote connection
	Virtual teamwork
	Real-time sharing
	Modifying
	Track of previous versions
Methods and contents	Relevant for teachers
	Didactic principles
	Variety of topics
	Interaction with experts

Q. 1. Were there any problems in the use of the Moodle platform? If so, what?
Q. 2. What difficulties did you meet in doing Wiki collaborative activities?
Q. 5. What features of the course and the modules should be improved?

According to the participants' experience, some difficulties emerged during the blended course, which have to be reconsidered and solved in future course implementations. The weak points of the course can be categorised in five families: technical issues, social issues, organizational issues, contents, and methods. Families and codes for the features to be improved are reported in Table 5.

In the technical issues family, participants reported problems connected with the use of technological instruments (especially the Moodle platform, and Wiki) for course activities. Some teachers found difficulties in Wiki activities, since Wiki represented a tool they were not used to, as reported in the following statement: *„I am not used to it and I consider it too complex"*. Other problems referred to virtual communication, as some participants affirmed that sometimes they did not receive e-mail messages from the course tutors. These issues derived from the technologies used for the course, and they highlight the critical points that may characterise online learning activities.

Participants recognised that some difficulties also arose in social interactions with their course colleagues. The social issues family includes aspects that required an empowerment of the social dimension. Online activities are characterised by a lack of face-to-face contact whose difficulties are well explained by one teacher *„Not to see each other is always a difficulty; to make projects together working only in virtual spaces is not easy"*. Another problem is related to working with new people (*„Working in a group of unknown colleagues is not easy..."*), a demanding situation which requires, at the same time, to engage socially, getting to know unfamiliar colleagues, and cognitively, to focus on educational activities. Participants also asked for more involvement and collaboration within the groups of teachers as stated in the following quotes: *„... besides reading and rephrasing what we have read, it would be better if we also could discuss it actively..."* and *„... It would be better if we could have an additional incentive (...) for being guided in this direction..."*.

In the organizational issues family, attention is focused on problems and difficulties related to the organization of modules and collaborative activities. The main difficulties seem related to the number of participants in the groups, considered too high, and to the need of more coordination in forum discussions that may be improved by introducing a specific role of coordinator. In addition, participants asked for more feedback from the tutors about their activities. They expressed these requests in the following statements: *„... smaller groups allow to have more interaction, more exchange..."*, *„So, maybe, it would be nice if there was a more coordinated discussion..."*, *„If there was be a person, who may be an external person but he/she may also be one of us, to coordinate*

the weekly discussion…", *„… maybe, it would be nice to have a deep feedback, just saying, from somebody who is not our colleague…"*. Also, the workload presented some critical points, particularly with reference to workload balance and the division of assignment tasks. Some participants reported: *„… in some situations, I find myself in difficulties with the workload…"* and *„There may be the risk to have situations in which some people work hard, and others do nothing, it is not fair!"*. Finally, participants pointed out some issues concerning time management, namely the need of more time for studying and understanding each module (*„Could you reconsider the time given for each module?"*) and the need to receive timely weekly materials and assignments (*„… each module should be put online on time on Monday morning"*).

During the course, some issues connected with contents were identified. In the contents family, participants expressed their suggestions for improving the themes discussed during the course and the way they were presented. They asked for a clearer framework, which could facilitate the understanding of educational topics, as reported by one teacher *„A more schematic explanation could be more effective and usable"*. In their opinion, some relevant topics should have been discussed more in depth, while the presentation of other less important themes should have been simplified: these considerations are summarised in the following statement *„There should be less topics, but in more depth"*. Another critical point was highlighted in the request of less theory and more practical examples and hints (*„Some modules lacked practical hints"*).

In the methods family, the teachers reported their need of more relevant questions in the assignment tasks and more encouragement of discussion from online tutors: participants referred that *„… I think that the questions were often neither relevant nor contextualized…"* and that it should be recommended to *„… encourage more discussion, not letting it be just a list of opinions/experiences"*.

Table 5. Families and codes for open questions 1, 2, and 5

FAMILIES	CODES
Technical issues	Instrument too complex
	No notifications (sometimes)
Social issues	Lack of face-to-face contact
	Working with unknown colleagues
	Need of more discussion
	Need of more help
Organizational issues	Too many participants
	Need of more coordination
	Need of having a coordinator
	Need of more feedback from tutors
	Workload too heavy
	Unfair workload division
	Need of more time
	Modules opening on time
Contents	Need of a clearer framework
	Degree of detail of the contents
	Less theory – more practice
Methods	Need of more relevant questions
	Need of encouraging more discussion

DISCUSSION

The present study aimed to assess participant satisfaction and professional development as a result of their participation in a blended training course.

The quantitative evaluation of the modules and workshops proposed during the course showed that the mean rates were all above 3.5 (range 1-5), which could be considered a good result in agreement with Biasutti et al. (2015). In addition, participants acknowledged the relevance of discussed themes for their professional activity.

The analysis of qualitative responses revealed some relevant dimensions regarding the development of the teachers' professional competence: social and communicative, cognitive, and didactic-methodological.

Participants reported the role of social interaction and collaboration in supporting their learning. This result confirms what was found by EL-Deghaidy and Nouby (2008), who recognized the social dimension as one of the main positive features of online supported learning. As reported by Pellegrino et al. (2014), instrumental and vocal music teachers' professional development may benefit from the creation of a social community in which people find a space for sharing experiences and knowledge, and collaborative learning can be supported.

The cognitive dimension has also been recognized as one of the main areas improved thanks to course participation. The course succeeded in stimulating and developing the learning skills and abilities that allow the teacher to critically reflect and examine his/her teaching activity. Moreover, participants also build their confidence in their professional competence. Similar findings were reported by Biasutti and EL-Deghaidy (2015), who found that online collaborative learning activities fostered cognitive abilities among student teachers.

The professional development stimulated by the participation in the blended course is also expressed in the didactical-methodological dimension. The teachers stated to have acquired and empowered their didactic abilities of activity planning and assessment. In addition, they knew many new activities that could be proposed to the students during their music lessons.

The results highlighted the impact of the course for improving music teachers' professional skills. Attending the course was an opportunity to debate student-centered didactic principles, teaching methods, and practices in music education. Participants reported the development of a metacognitive attitude, a reflective teaching approach (Barrett et al., 2019) and a goal-oriented method to curriculum planning.

The current study, due to its exploratory nature, presents some limitations: it included a small group of participants and examined only one year of a more extended training programme (the complete training cycle lasted three years, in which different

and more specific topics about music education and general pedagogy were presented). To offer a more complete overview of the impact of the course on music teachers' professional development, different groups of participants and complete training cycle should be examined in future research.

Furthermore, the study was conducted before the COVID-19 pandemic and it would be interesting to verify if similar results could be achieved during the pandemic since several issues were highlighted for online music learning (Antonini Philippe, Schiavio, & Biasutti, 2020; Biasutti, Antonini Philippe, & Schiavio, 2021; Habe, Biasutti, & Kajtna, 2021; Schiavio, Biasutti, & Antonini Philippe, 2021). Based on the results obtained in the current study it would be interesting to discuss the implications for practice. The online platform was considered helpful as well as the possibility of developing a community of practice. These aspects could be considered when designing online activities for in-service music teachers.

REFERENCES

Antonini Philippe, R., Schiavio, A., & Biasutti, M. (2020). Adaptation and destabilization of interpersonal relationships in sport and music during the Covid-19 lockdown. *Heliyon, 6*(10), e05212. DOI: 10.1016/j.heliyon.2020.e05212

Ballatyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of pre-service music teacher education programmes: perception of early-career music teachers. *Music Education Research, 26*(3), 299–312. DOI: 10.1080/1461380042000281749

Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, *21*(5), 529–548. DOI: 10.1080/14613808.2019.1647154

Biasutti, M. (2011). The students experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education, 57*, 1865–1875. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.04.006

Biasutti, M. (2012). Teaching beliefs: a comparison between primary and secondary school trainee teachers. *Journal of Education for Teaching; Teaching: International research and pedagogy, 38*(3), 231–244. DOI: 10.1080/02607476.2012.668777

Biasutti, M., & EL-Deghaidy, H. (2015). Interdisciplinary project-based learning: an online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy, and Education, 24*(3), 339–355. DOI: 10.1080/1475939X.2014.899510

Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*. DOI: 10.1177/1029864921996033

Biasutti, M., Hennessy, S., & de Vugt-Jansen, H. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education, 32*(2), 143–161. DOI: 10.1017/S0265051714000291

EL-Deghaidy, H., & Nouby, A. M. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. *Computers & Education, 51*(3), 988–1006. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.10.001

Garrett, B. (2019). Confronting the challenge: The impact of whole-school primary music on generalist teachers' motivation and engagement. *Research Studies in Music Education,* 1–17. DOI: 10.1177/1321103X18814579

Glaser, B. J., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.

Habe, K., Biasutti, M., & Kajtna, T. (2021). Wellbeing and flow in sports and music students during the covid-19 pandemic. *Thinking Skills and Creativity*. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100798

Henley, J. (2017). How musical are primary generalist student teachers?. *Music Education Research, 19*(4), 470–484. DOI: 10.1080/14613808.2016.1204278

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1988). Cooperative learning: Two heads learn better than one. *Transforming Education: In context, 18*(4), 34–36.

Makrakis, V. (2014). Transforming University Curricula Towards Sustainability: A Euro-Mediterranean Initiative. In K. Tomas & H. Muga (Eds.), *Handbook of Research on Pedagogical Innovations for Sustainable Development* (pp. 619–640). Hershey, PA: IGI Global.

Pellegrino, K., Sweet, B., Kastner, J. D., Russell, H. A., & Reese, J. (2014). Becoming music teachers' educators: Learning from and with each other in a professional development community. *International Journal of Music Education, 32*(4), 462–477. DOI: 10.1177/0255761413515819

Schiavio, A., Biasutti, M., & Antonini Philippe, R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic: A case study with conservatory students. *Music Education Research*. DOI: 10.1080/14613808.2021.1881054

Wieneke, J., & Spruce G. (2021). Tales of change: effective professional development in the light of educational systems reforms in Austria and England. *Arts Education Policy Review, 122*(1), 4–18. DOI: 10.1080/10632913.2020.1768188

Vrednovanje edukacije namijenjene profesionalnomu razvoju učitelja glazbe

Sažetak

Predmet je ovoga istraživanja bio profesionalni razvoj naprednih učitelja glazbe. Učitelji glazbenih škola sudjelovali su u suradničkoj edukaciji, osmišljenoj u okviru teorije društvenoga konstruktivizma, koja je održana djelomično uživo, a djelomično *online*. Sudionici su bili uključeni u aktivnosti suradničkoga učenja pripremljene iz perspektive usmjerene učeniku. Dio se tih aktivnosti odvijao u obliku radionica koje su se održavale uživo, a dio kroz *online*-lekcije koje su uključivale rasprave putem foruma, kao i aktivnosti Wiki. Istraživačka su se pitanja odnosila na evaluaciju efikasnosti edukacije iz perspektive sudionika, zatim na ispitivanje najvrednijih iskustava i znanja za koje su učitelji smatrali da su ih stekli tijekom edukacije, a propitivalo se i što bi se, prema mišljenju sudionika, u toj edukaciji moglo unaprijediti. S ciljem provjere utjecaja edukacije na navike i vještine učitelja prikupljeni su kvantitativni podatci (putem upitnika o kvaliteti aktivnosti) i kvalitativne informacije (pomoću fokus-grupa i intervjua). Fokus-grupe održane su s učiteljima kako bi se prikupili podatci o njihovu zadovoljstvu, zamijećenome profesionalnom poboljšanju te promišljanjima o vlastitim postignućima tijekom trajanja edukacije. Pitanja fokus-grupa bila su usredotočena na najrelevantnije elemente za razvoj učiteljskih vještina osmišljavanja kurikuluma, proizašlih upravo iz sudjelovanja u edukaciji. Sudionici su opisali prednosti i nedostatke edukacije, kao i utjecaj edukacije na svoje metode poučavanja. Njihovi su odgovori podijeljeni u tri glavne kategorije: savjeti i prijedlozi koji se odnose na profesionalni razvoj, pozitivne strane edukacije te pitanja i mogućnosti poboljšanja. Rezultati ukazuju na važnost utjecaja edukacije na unapređivanje profesionalnih vještina učitelja glazbe. Sudjelovanje u edukaciji pružilo je priliku za raspravu o didaktičkim principima usmjerenima učeniku, o metodama poučavanja te ostalim praksama u glazbenome obrazovanju. Sudionici su izvijestili o razvoju vlastitih metakognitivnih stavova, pristupa reflektivnoga poučavanja i metode planiranja kurikula koja je usmjerena cilju. U radu se raspravlja o ključnim čimbenicima koji su doprinijeli efikasnosti edukacije, kao i o implikacijama za osmišljavanje profesionalnih aktivnosti učenja za učitelje glazbe.

Ključne riječi: instrumentalno i vokalno poučavanje glazbe, *online*-učenje glazbe, profesionalni razvoj, suradničko učenje, virtualno učenje glazbe

Dr **Anna Antonina Nogaj**, Asst. Prof.
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz
Poland

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS, SPECIFICITY OF MUSIC EDUCATION AND TEACHER'S PSYCHOLOGICAL COMPETENCES

Professional paper
UDK 376-056.26/36:<7.071.4:78>](438)

Abstract

A modern music school sets diversified and specific challenges for teachers of all specialties. This is due to the fact that art school students, apart from having a high level of musical abilities, may experience various psychophysical difficulties. In Poland, the requirements for teachers who work with students with special or specific development and educational needs are regulated by the Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the Principles of Organising and Offering Psychological and Pedagogical Assistance in Public Kindergartens, Schools and Facilities. The article contains information about the specificity of the functioning of music school students who may experience particular psychophysical difficulties. It is extremely important for teachers – especially arts teachers – to know the basic and adequate principles of psychological and pedagogical support for students.

Keywords: music school students, music teacher competences, special needs

INTRODUCTION

It is a common perception that the teaching profession requires specialist, didactic and psychological competences. In order to work as a teacher, one must have a tertiary level diploma with a specialisation in teaching; a prospective teacher must also complete pedagogical education in line with the specialisation held[1]. In the process of pedagogical education, most time and engagement required from future teachers is in the area of personal improvement of specialist competence due to the fact that such competence guarantees reliable knowledge and professional skills. Significantly less time is devoted to didactic issues and psychological determinants (Hamer, 1994; Nogaj, 2019). Nevertheless, these expectations are opposite in educational practice. First of all, attention is drawn to what kind of person the teacher is (psychological competence), how the teacher teaches (didactic competence), and finally, what the teacher teaches (specialist competence).

Music teachers, teachers who work in music schools and teachers-artists-musicians are also responsible for using diverse areas of competence in their didactic and educational work. It is particularly important to have a wide range of psychological competences that demonstrate the sensitivity and empathy of the teacher. However, the specific nature of music education and education that takes into account the individual relationship between the student and the teacher-musician requires paying attention to a number of aspects of psycho-social functioning of both the teacher and the student in the context of experiencing music.

In international literature on psychology of music and music education, the issue of psychological competence has been discussed a number of times, focusing on the quality of relations in the student – teacher-artist dyad. The expected attitude of the teacher-artist is characterised by individualised approach to the student-apprentice of the art of music (Hallam, 2008; Hallam & Bautista, 2012; Manturzewska, 2014). However, the main purpose of this article is to indicate specific (developmental and/or educational) difficulties of music school students the artist-teacher should be sensitive to and the way students with difficulties may function in music schools.

1 In Poland, it is based on Regulation of the Minister of National Education of 12 March 2009 regarding specific qualifications required of teachers, identifying schools and cases in which teachers without higher education qualifications or completed teacher training institution may be employed.

CHARACTERISTICS OF DIFFICULTIES EXPERIENCED BY STUDENTS AND THEIR FUNCTIONING IN MUSIC SCHOOLS

Music school students are not spared from experiencing a variety of specific development and educational difficulties, as well as difficulties resulting from civilization changes. Some of them are not spared from experiencing a variety of health (e.g., chronic diseases such as diabetes), developmental (e.g., Asperger's syndrome), and educational (e.g., learning disabilities) difficulties. Moreover, music school students experience overload resulting from the excess of duties. Especially now – during the pandemic – they are required to use computer technology for too long. They experience sleep disorders and an irregular lifestyle. They often witness difficult situations in their own families. All these circumstances are not conducive to a harmonious artistic development, although these students may be distinguished by a high level of musical abilities.

In the light of the students' experiencing an increasing number of psychological difficulties, a broader array of personal competence is required from teachers-instrumentalists. In Poland, these requirements are not only formulated in the context of wishful expectations, but are formally included in the Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the Principles of Organising and Offering Psychological and Pedagogical Assistance in Public Kindergartens, Schools and Facilities (2017a). This Regulation applies to all teachers, in all types of schools, including teachers in music schools. Moreover, according to Polish law, in the process of recruiting music school students, first and foremost, all their specialization skills are taken into account. This means that if a child, despite their dysfunction, correctly performs the musical tasks required during the entrance exams, their dysfunction cannot be a disqualifying factor[2].

The characteristics of the most important psychophysical, educational and developmental difficulties, which are detailed in Polish legal acts (Regulation of the Minister of National Education..., 2017a), are presented below. An attempt was also made to characterize the functioning of a musically gifted student who, at the same time, experiences particular difficulties. Then, based on the literature and experiences in the field of psychological practice, the most important postulates were formulated about the supportive attitude of the teacher and possible forms of psychological and pedagogical help for the student.

In line with the Regulation of the Minister of National Education ... (2017a), students experiencing difficulties in at least one of the categories described below

2 Regulation of the Minister of Culture and National Heritage of 9 April 2019 on the conditions and procedure for admitting students to public schools and art institutions and transferring from one type of school to another

have a right to receive psychological and pedagogical assistance. This help should rely on diagnosing and satisfying individual developmental and educational needs and recognition of individual psychophysical potential of students. Recognition of environmental factors that affect the student's functioning is an equally important task of the school. Direct psychological and pedagogical support is provided mainly by teachers. However, in particularly difficult situations, teachers and parents can count on specialist psychological and pedagogical care. All activities are to contribute to increasing the effectiveness of support provided to students in need.

The categories of difficulties presented below are not ranked according to the commonly known classifications of diseases and disorders, but according to the classification of difficulties detailed under the Polish Regulation of the Minister of National Education... (2017a), which is directly related to the possible forms of psychological and pedagogical support at school. They result from formal and legal procedures related to the organization of specialist classes for students in need.

STUDENTS REQUIRING A STATEMENT OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

A statement on the special educational needs is issued to students with disabilities, socially maladjusted and at risk of social maladjustment[3]. The statement allows for setting up an individualized education program aimed at eliminating difficulties resulting from disability or social maladjustment.

MUSIC SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

Among disabilities that students of music schools may experience which require specific forms of psychological and pedagogical help, the following should be mentioned (Regulation of the Minister of National Education..., 2017a):

- deaf or hearing impaired students;
- blind or visually impaired students;
- students with a motor disability;

3 Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017 regarding the conditions of organizing education, upbringing and care for disabled children and youth, socially maladjusted and at risk of social maladjustment (2017b)

- students with aphasia;
- students with intellectual disability classed as light, moderate or significant;
- students with autism, including Asperger Syndrome;
- students with combined disabilities diagnosed with more than one disability.

Only 18% of music schools in Poland declare that they educate a child with a disability (Gluska, 2012). Therefore, it can be concluded that a disabled music school student is a rare situation, which does not mean that such students should be marginalized. Quite the opposite. A disabled student has the right to receive an individualized method of education, fully taking into account the specificity of its functioning. At the same time, a disabled student is obliged to follow the same core curriculum. This means that what is facilitated are ways of acquiring knowledge, without lowering the educational requirements (Marcinkowska, 2010).

Due to a wide range of disabilities, it is difficult to precisely determine when it is possible for a child with a disability to start learning to play an instrument. Profiles of selected musicians show that a disability does not exclude efficient music performance (e.g., Evelyn Glennie, British deaf percussion player; Felix Klieser, French horn player of German origin without hands; Yitzhak Perlman, Israeli violinist who had to use a wheelchair as a result of polio suffered in childhood). Even though the current educational policy shows a tendency of increased emphasis on professional education already in the 1st level music schools, it is impossible to exclude the possibility of music education of children with disabilities. There are examples in educational practice of blind or hearing-impaired children and youth who were musically gifted or students who were diagnosed with, for example, Asperger Syndrome in the course of music education. Some disabilities (e.g., motor disabilities) may result from an accident suffered by a child who is a music school student which, in consequence, requires the teachers to try to adjust the requirements to the current potential of the child (e.g., mechanical damage to a sensory nerve in one hand of a student who plays the piano requires changes in the selection of repertoire or changes in fingering or may be related to the necessity of changing the instrument for one where dexterity or flexibility of one hand is not a priority).

MUSIC SCHOOL STUDENTS WITH SOCIAL DISORDERS

The group of students eligible for special education includes students diagnosed with social maladjustment or at risk of social maladjustment.

Socially maladjusted students are characterised by disorders in the emotional, behavioural and personality sphere. They have difficulties with adjustment to commonly accepted social and legal standards and moral principles. Social maladjustment prevents a constructive process of socialisation, hinders efficient communication and positive implementation of life tasks (Makowski, 1994). Social maladjustment is diagnosed in children and youth who, as a result of internal disorders or adverse environmental conditions, suffer from constant (repetitive) disorders in behaviour (Pytka, 2000). The diagnosis of social maladjustment, as well as the diagnosis of the next category of risk of social maladjustment allows for requesting the decision on the necessity to provide the student with special education.

Typical features of students at risk of social maladjustment are repetitive and established models of dissociative, aggressive, or defiant disorders, which may lead to social norm transgressions and age-related expectations (Jas & Jarosińska, 2010). Frequent school failures, lack of successes and inability to meet the parents' and the school's requirements with simultaneous lack of support and understanding for the child may be the first step for the child to embark on dissociative behaviour. Students at risk of social maladjustment are children and youth brought up in conditions that are unfavourable for psychosocial behaviour, on whom negative impact is exerted by such environment (own family, peer group or other environments), as well as those with registered groups of symptoms of behaviour disorders occurring sporadically (Pytka, 2000).

Students manifesting such extreme tendencies to break social norms are commonly not distinguished by aesthetic sensitivity and increased level of artistic skills. This is probably the reason why in music schools there are no cases of students with a diagnosis of social maladjustment or at risk of social maladjustment. Psychological profiles of artists and young students of music focus more on the description of features indicating a higher level of sensitivity, empathy, and emotionality than on the characteristics of negative or even socially pathological behaviour which may contribute to the destruction of social order. Music, playing music and cooperation in a music ensemble more often release positive/expected competence in the area of social communication than trends indicating social maladjustment. Yet, it cannot be ruled out that there are no examples of negative behaviour among students of music schools. However, they are more often classified as behavioural disorders, which are more common among younger pupils (e.g., peer aggression, conflict, disobedience in class, etc.). This kind of negative behaviour requires sociotherapeutic support rather than a special education statement.

STUDENTS REQUIRING A STATEMENT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL NEEDS

The group of students who can apply for individual teaching mainly includes students diagnosed with a chronic disease.

Health is one of the overriding values in human life and therefore it is the priority of every educational facility to provide the students with safe conditions for development and education. Both formal and informal means of providing information about students' welfare and health are used for this purpose. One of the formal means is the parents' declaration on the child's heath annually completed in the student's file. Provision of information about the diseases that the child suffers from is voluntary. Yet, it is worth considering the fact that failing to inform designated school officials about the child's illness may be dangerous in case of sudden onset of symptoms that could threaten the child's safety and life (e.g., in the case of epilepsy).

Most frequent chronic illnesses observed in children and youth of school age include asthma, leukaemia and other types of cancer, diabetes, phenylketonuria, haemophilia, cystic fibrosis, obesity, epilepsy, HIV, cardiovascular diseases, respiratory tract diseases, chronic diseases of the alimentary tract and the liver, as well as particular psychical disorders (Woynarowska, 2010). Thirty percent of music schools in Poland declare to have students diagnosed with a chronic disease (Gluska, 2012).

A separate issue in the context of health of music school students is forming proper health-related habits and preventive activities aimed at maintaining good health. These aspects are handled by the medicine of music (medicine of performing arts) which is still relatively unknown in Poland and whose overriding objective is to minimise the muscular and skeletal ailments related to performance practice (Śmieszchalska, 2015).

STUDENTS WITH THE OPINION OF A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELLING CENTRE

The aim of activities of psychological and pedagogical counselling centres in Poland is primarily to diagnose the causes of developmental, educational and upbringing difficulties. Music school students are not spared this kind of difficulties. The most frequently diagnosed difficulties include specific learning difficulties (e.g., dyslexia) – which requires teachers to organize various forms of adapting educational requirements. Ninety-five percent of music schools in Poland declare to have students with dyslexia (Gluska, 2012).

Specific learning difficulties is the general name for such disorders such as dyslexia (specific difficulties in reading), dysorthography (difficulties with mastering correct spelling), dysgraphia (difficulties with mastering legible and shapely handwriting) and dyscalculia (specific difficulties with learning mathematics) (Seligman, Walker, & Rosenhan, 2003).

A separate issue seems to be work with a student experiencing dyslexia in a music school; dyslexia may, but does not have to, affect the process of reading, understanding, or writing music notation (Gruhn, 2012). There is vast scientific evidence that learning to play a musical instrument supports development of these areas of the brain which are responsible for reasoning and analysing the text viewed. At the same time, these structures are not fully used by people with dyslexia. In view of the above, active engagement in music by persons who suffer from dyslexia supports development of their competence within the scope of reading comprehension (Overy, 2003; Douglas & Willatts, 2005).

Due to the fact that many children diagnosed with dyslexia are educated in Polish music schools, there are quite a lot of methodological studies for teachers on how to support such students. Particularly valuable are the studies for teachers-instrumentalists working with the youngest students (Bissinger-Ćwierz, 2016), which contain a number of interesting exercises facilitating the understanding of music notation based on musical examples.

STUDENTS WHO DO NOT HAVE A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL OPINION OR STATEMENT BUT REQUIRE THE SUPPORT OF TEACHERS BECAUSE OF THEIR EMOTIONAL DIFFICULTIES

The fourth and last category of problems that can be experienced by music school students is often not supported by formal documents and an unambiguous diagnosis. This category includes many different situations that require an individual approach, understanding, sensitivity, empathy, and support from the teacher. This category refers to emotional difficulties that may result from experiencing traumatic or crisis situations or emotional disorders.

STUDENTS EXPERIENCING CRISIS OR TRAUMATIC SITUATIONS

Among numerous definitions of crisis, crisis in the psychological context is defined as experiencing or perceiving an event or situation as a difficulty that cannot be tolerated, exhausting the resources of resistance and violating the mechanisms of handling difficulties (James & Gilliland, 2008). A crisis situation is often perceived as a confluence of events, circumstances and behaviour that violates the standard mode of man's functioning; it may be caused by a single traumatic event or other long-term minor crises in the sphere of education, psychology, economy or other (Jas & Jarosińska, 2010).

Trauma is defined as a psychological or physical state caused by external factors actually threatening the health or life (nature, people), frequently leading to deep and long-lasting changes in man's functioning, which are expressed in somatic and psychical disorders (Zawadzki & Strelau, 2008).

Foreseeing the range of difficult experiences of musically gifted children and youth is impossible, because students of music schools are not spared from experiencing all types of fortuitous events; without doubt, we can say that every type of life experience may affect the quality of creative work. The manner in which the student experiences difficulties depends on a number of personal factors and it is unknown whether such experience will reinforce the student or make him/her fail. Will music become a stepping stone to thinking about a traumatic event? Or, possibly, will dealing with music be treated as a marginal activity? Irrespective of the nature of a difficult experience, it is of primary importance for a music school student, as well as for any other person in crisis, to feel that there are close, supportive persons who may help them survive a difficult situation. Sensitivity, empathy, respect for the right to suffer, school workload reduction and various forms of support are the best institutional and informal aid that teachers may offer to a student in trouble (Nogaj, 2019).

EMOTIONAL DISORDERS AND MUSIC SCHOOL EDUCATION

Emotional disorders often commence in early childhood and assume various forms of anxiety disorders. According to the classification of emotional disorders of the American Psychiatric Association (2013) DSM-V, there are several of the most important anxiety disorders: anxiety disorder with agoraphobia or without agoraphobia, agoraphobia without panic disorder, social phobia, specific phobia, obsessive-compulsive disorder, post-traumatic stress disorder, generalised anxiety disorder. In a later period of life, emotional disorders may assume the character of depression or affective bipolar disorder.

Nowadays, depression is the most frequently diagnosed emotional disorder, which does not spare music school students. Statistics show that 350 million people suffer from depression worldwide, and 1.5 million in Poland[4]. There are no official statistics showing the degree of depression among art school students. However, informal consultations with school psychologists show that in the last three years, on average three students in every grade were diagnosed with depression. This shows a marked increase in depression among adolescents, and the challenges of music school can be an additional burden. However, there is no evidence that the challenges of music school are also a factor that increases the risk of depression. The reason for the intensification of depression among adolescents are the circumstances resulting from civilization changes (Nogaj, 2020).

At this point, it is worth adding that in the context of music education, occurrence of emotional problems is most often related to the experience of stress combined with public appearances suffered by young students of music, commonly known as stage fright. In line with the majority of definitions characterising stage fright, it is a problem forming a part of anxiety disorders, as it takes into account symptoms typical for such disorder. Categories of anxiety symptoms include cognitive and emotional symptoms (various feelings of anxiety, difficulties with attention focus, thoughts inadequate to the situation, memory gaps), behavioural symptoms (any type of behaviour indicating feeling of nervousness: limb tremor, unnatural behaviour and reactions), physiological symptoms (increased perspiration, heat or cold waves, fast heartbeat, stomach problems) (Kaleńska-Rodzaj, 2018).

Nowadays, more and more activities are undertaken in music education with the aim of popularising psychological knowledge in the context of handling stage fright during public performances. In the first and second level music schools, cyclical workshops are organised for youth and children pertaining to broadly understood psychological preparation for public performances. All these activities are aimed at minimising negative experiences related to stress resulting from public performance and forming the ability to control emotions related to stage appearances.

Regulations of the Minister of National Education... (2017a; 2017b) set a number of challenges for teachers of all specialisations. To the greatest degree, these challenges refer to the ability to recognize and satisfy the development and educational needs of students in accordance with their psychophysical potential. The priority within the scope of psychological competence of teachers is sensitivity and empathy with respect to the other person. From this perspective, efficient pedagogical activities rely not only on didactics, but also on broadly understood knowledge about the student, his/her

4 https://forumprzeciwdepresji.pl/depresja/o-chorobie/statystyki

needs, problems, combined with an attempt at understanding their causes and, as far as possible, with the possibility of solving them (Jas & Jarosińska, 2010).

Assistance activities are taken into account as part of a specific adjustment of educational requirements to individual needs and potential of a student. Areas of adjustment include both teaching conditions (methods, forms and didactic aids), external organisation of the teaching process, and conditions for checking the level of knowledge and skills. However, the Regulation of the Minister of National Education... (2017a) does not specify how to do it, but only indicates potential forms (types of classes) of psychological-pedagogical assistance, which include: therapeutic classes, skill-developing classes, learning skills enhancement classes, didactic and remedial classes, various types of specialist classes (e.g., corrective and compensation classes, logopaedic, therapeutic and others). Even though a definite majority of classes must be taught by specialists, teachers of individual subjects (e.g., instrumentalist teacher) are also responsible for taking the students' needs into account in line with their potential deficits or difficulties. Therefore, adjustment of requirements should have an individual dimension, not only on account of functioning of the student, but also on account of the specific nature of the subject, and in particular artistic subject.

CONCLUSION

In all probability, this paper does not exhaust the issue of psychological competence of teachers-artists. However, it may form a contribution to a further discussion on the direction of development of such competence, taking into account the needs of students of music schools of the 21st century. Simultaneously, it is worth emphasising that the issue of psychological competence of teachers in methodological literature is not only an idea of the 21st century. It was already in the 1920s that Carl Flesch (Markiewicz, 2008, p. 83) stressed that a „teacher must have sufficient knowledge in the area of psychology in order to recognize and satisfy the technical, musical and spiritual needs of a student entrusted to him. (...) the condition of progress in our art is not improvement of individual units among learners, but improvement of qualifications of all teachers."

REFERENCES

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596

Bissinger-Ćwierz, U. (2016). *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej* [Psycho-pedagogical methods of working with the youngest student and student at risk of dyslexia in a music school]. Warszawa: Centrum Edukacji Artystycznej.

Douglas, S., & Willatts, P. (2005). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading, 17*(2), 99–107.

Gluska, A. A. (2012). Psychologiczna sytuacja ucznia [The psychological situation of the student). In W. Jankowski (Ed.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe* [Report on the state of first-level music education. Diagnosis, problems, model conclusions] (pp. 135–157). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.

Gruhn, W. (2012). Music Education: An Unswered Questions. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education,* vol. 2 (pp. 621–624). New York: Oxford University Press.

Hallam, S. (2008). *Music Psychology in Education.* London: Bedford Way Papers.

Hallam, S., & Bautista, A. (2012). Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise. In: G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Hanbook of Music Education*, vol. 1 (pp. 658–676). New York: Oxford University Press.

Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli* [The key to teaching effectiveness. Guide for teachers]. Warszawa: VEDA.

James, R. K., & Gilliland, B. E. (2008). *Strategie interwencji kryzysowej* [Crisis intervention strategies]. Warszawa: Parpamedia.

Jas, M., & Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki* [Special educational needs of children and youth. Legal ABC of the headmaster of a kindergarten, school and institution]. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Kaleńska-Rodzaj, J. (2018). Trema: czym jest i jak powstaje? Definicje, zjawiska pokrewne, *źródła* [Stage fright: what is it and how does it arise? Definitions, related phenomena, sources]. In U. Bissinger-Ćwierz & A. A. Nogaj (Eds.), *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka* [Strategies for dealing with stage fright in music education and in a musician career] (pp. 25–40). Warszawa: Difin.

Makowski, A. (1994). *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja* [Social maladjustment of young people and their social rehabilitation]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Manturzewska, M. (2014). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych* [Psychological determinants of success in music studies]. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej.

Marcinkowska, B. (2010). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną [Education of students with multiple disabilities]. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe* [Increasing the effectiveness of educating students with special educational needs. Training materials], *2*, 174–176.

Markiewicz, L. (2008). *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia* [On the art of instrumental pedagogy. Selected issues]. Katowice: Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego.

Nogaj, A. A. (2019). Psychologiczne kompetencje nauczycieli w świetle wybranych trudności uczniów szkół muzycznych [Psychological competences of teachers in the light of selected difficulties of music school students]. In L. Kataryńczuk-Mania & G. Mania (Eds.), *Konteksty kultury, konteksty edukacji – wielowymiarowość kształcenia artystycznego i upowszechniania kultury* [Contexts of culture, contexts of education - multidimensionality of artistic education and promotion of culture] (pp. 131–165). Kraków – Skarbona: Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów

Nogaj, A. A. (2020). Kondycja psychiczna młodzieży a kształcenie artystyczne [Mental and psychological condition of youth and expectations of artistic education]. *Szkoła Artystyczna, 3*(2), 53–69.

Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science, 999*, 497–505. DOI: 10.1196/annals.1284.060

Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* [Pedagogy of Rehabilitation. Selected theoretical, diagnostic and methodical issues]. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Regulation of the Minister of National Education of 12 March 2009 Regarding Specific Qualifications Required of Teachers, Identifying Schools and Cases in Which Teachers Without Higher Education Qualifications or Completed Teacher Training Institution May Be Employed Retrieved: 20. 11. 2020.

Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017(a) on the Principles of Organising and Offering Psychological and Pedagogical Assistance in Public Kindergartens, Schools and Facilities Retrieved: 20. 11. 2020.

Regulation of the Minister of National Education of 9 August 2017(b) Regarding the Conditions of Organizing Education, Upbringing and Care for Disabled Children and Youth, Socially Maladjusted and at Risk of Social Maladjustment Retrieved: 20. 11. 2020.

Regulation of the Minister of Culture and National Heritage of 9 April 2019 on the Conditions and Procedure for Admitting Students to Public Schools and Art Institutions and Transferring From One Type of School to Another Retrieved: 20. 11. 2020.

Seligman, M. E. P., Walker, E. F., & Rosenhan, D. L. (2003). *Psychopatologia* [Psychopathology]. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Śmieszchalska, J. (2015). Profilaktyka dolegliwości wynikających ze specyfiki gry na instrumentach muzycznych – nowe wyzwanie dla nauczycieli [Prevention of ailments arising from the specifics of the musical instruments play – a new challenge for teachers]. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej* [Psychological and Pedagogical Notebooks of the Artistic Education Center], *3*, 55–61.

Woynarowska, B. (Ed.) (2010). *Uczniowie z chorobami przewlekłymi w szkole* [Students with chronic diseases at school]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zawadzki, B., & Strelau, J. (2008). *Zaburzenia pourazowe jako następstwo kataklizmu* [Post-traumatic disorders as a consequence of a cataclysm]. *Nauka, 2*, 47–55.

https://forumprzeciwdepresji.pl/depresja/o-chorobie/statystyki Retrieved: 23. 2. 2021.

Učenici s posebnim potrebama, specifičnost glazbenoga obrazovanja i psihološke kompetencije učitelja

Sažetak

Učitelji različitih predmeta u suvremenoj glazbenoj školi nailaze na mnogobrojne i specifične izazove. To je posljedica činjenice da učenici umjetničkih škola, osim što imaju visoku razinu glazbenih sposobnosti, mogu imati različite psihofizičke poteškoće. S jedne strane, dio učenika ima zdravstvene poteškoće (npr. kronične bolesti poput dijabetesa) i razvojne poteškoće (npr. Aspergerov sindrom) te poteškoće u učenju. S druge strane, glazbene škole pohađaju i djeca i mladi koji imaju poteškoće uzrokovane društvenim promjenama. Između ostaloga, učenici su glazbenih škola preopterećeni prevelikim brojem obaveza. Nadalje, izloženi su predugom korištenju računalnih tehnologija, posebice u vrijeme pandemije uzrokovane bolešću COVID-19. Osim toga, pate i od poremećaja spavanja te nerijetko žive neurednim životom. Također često svjedoče teškim situacijama u vlastitim obiteljima. Navedene okolnosti ne pogoduju skladnomu umjetničkom razvoju, neovisno o visokoj razini glazbenih sposobnosti. Sve te okolnosti koje učenici glazbenih škola mogu proživljavati utječu na njihovu učinkovitost i kvalitetu njihova glazbenog razvoja. Zbog toga je vrlo važno da učitelji, osobito oni koji predaju umjetničke predmete, budu upoznati s osnovnim psihološkim i pedagoškim načelima prikladnima za pružanje podrške učenicima. U Poljskoj su zahtjevi za učitelje koji rade s učenicima s poteškoćama ili posebnim potrebama regulirani *Uredbom ministra nacionalnoga obrazovanja od 9. kolovoza 2017. o načelima organizacije i pružanja psihološke i pedagoške pomoći u javnim vrtićima, školama i ustanovama*. Ovaj rad donosi informacije o specifičnostima funkcioniranja učenika glazbenih škola koji mogu imati neke od spomenutih psihofizičkih poteškoća. Podjednako je važna i rasprava o psihološkim kompetencijama učitelja koji rade s umjetnički darovitim učenicima koji doživljavaju pojedine poteškoće i disfunkcije.

Ključne riječi: kompetencije učitelja glazbe, posebne potrebe, učenici glazbenih škola

Dr **Blanka Bogunović**, Full Prof.
Faculty of Music, University of Arts in Belgrade
Serbia

PARENTAL CONTRIBUTION TO MOTIVATION AND PRACTICE AT THE BEGINNING YEARS OF INSTRUMENTAL TUITION FOR THE MUSICALLY GIFTED

Original scientific paper
UDK <33.028-027.553:331.101.3>:78](047.31)

Abstract

Previous findings have shown that musical potential is a necessary – but not sufficient – factor of successful development of instrumental performance and that other factors play a significant role as well. Here, the results of two related research studies are presented, both performed in specialist music schools, to describe the pattern of the influence of family background upon pupils' initial inner motivation, musical instrument practice habits, and long-term attitude towards their musical behavior and achievements.

Keywords: implicit motivational strategies, instrumental practice, intrinsic motivation, musically gifted, parental support

INTRODUCTION

The importance of deliberate practice for musically gifted performance achievements was shown in several clear-cut researches, where it was shown that highly skilled musicians invest much more effort, concentration, and practice duration than those who invest less energy (Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993). The success of their endeavors was also brought into connection with the quality of their training and practice time for achieving high levels of performance (Lehmann & Ericsson, 1997), as well as quality of practice (Lehman & Jørgensen, 2012) and metacognitive patterns of thinking during the process (Hallam, 2001; Hallam & Bautista, 2012).

Speaking of motivational resources decisive to sustain the practice and form habits from it, over long periods of time, especially during the early instrumental tuition age, parental support and initiative are undoubtedly important, at the same level as the relationship with an instrumental teacher. The results of the 10-year longitudinal study (Evans & McPherson, 2015) suggest learners who possess a sense of where their future learning might take them and whose personal identity includes a long-term perspective of themselves as a musician are better positioned to succeed and sustain with their instrumental learning. The authors stated that long-term practice and self-regulation strategies are important for the formation of musical identity as one of the precursors of higher achievement. An interesting study (Butković, Ullén, & Mosing, 2015) related to the sources of individual differences in personality as sources of willingness to pursue music practice behavior reported that significant relations with music practice were found for IQ, intrinsic motivation, music flow, and openness with all variables included (25% of variance explained) and in the full model, with music-specific flow being the strongest predictor of music practice, that may act as an intrinsic motivator to continue practicing. However, clearly, those who play more hours may also have a higher chance of experiencing flow. The whole array of reasons for not being successful in music, even ceasing to learn a musical instrument could be significant, including lower motivation and achievement (Costa-Giomi, 2005), unrealistically high expectations as to time and effort necessary for playing an instrument (McPherson & Davidson, 2002), feeling of low competence relatedness and autonomy (Evans, McPherson, & Davidson, 2013) as well as in the realm of environmental sources and, i.e., lack of parental support and encouragement and their cooperation with the teacher (Bogunović, 2006a; Radoš, Kovačević, Bogunović, Ignjatović, & Ačić, 2003).

Research which included a variety of factors that could determine success in learning and practicing a musical instrument in the first years of specialist music education showed that musical potential is a necessary but not a sufficient factor of successful instrumental performance development, and that other factors such as

environment and psychological characteristics of the gifted pupil also play a significant role (Radoš et al., 2003). As to environmental factors of musical development, it could be said that the family and the teacher's activities jointly contribute to the pupil's musical success to a much greater extent than either factor individually. It became clear that general family support and incentive for learning music, coupled with a competent instrumental teacher who possesses adequate personality attributes and achieves a high quality of cooperation with the pupil, are the crucial factors of high-level instrumental performance (public performances and competitions) and, partially, of music school academic achievements (Bogunović, 2010). Namely, the cooperative climate created by an agreeable, extraverted and conscientious teacher (Bogunović, 2003) and motivated parents who provide constant support and incentive represent a *sine qua non* for both school and performance achievements of the pupil at the beginning of instrumental tuition.

The crucial role of pupil-teacher-parent cooperation and the importance of environmental factors for further musical development is illustrated by results regarding dropouts. Studies show that musical pupils frequently drop out in the early stages of music education; 25 percent in the first two years of schooling (Bogunović, 2010; Radoš et al., 2003). While searching for reasons in terms of environment, motivation, and practice that could explain such a high dropout rate, it was confirmed that only pupils who attach great importance to studying music would keep on learning to play an instrument. On the other hand, pupils who have left school had a significantly lower degree of parental support and encouragement, which points out the key role of parental quantitative and qualitative activities as predictors of successful music learning. Additionally, those pupils had teachers and parents whose cooperation was ineffective. This result again strongly underlined the importance of harmonious relationships in the pupils-teacher-parent triad, one of the crucial factors of success in the early stages of instrumental learning. It certainly has a strong influence on the quality, tempo, and outcomes of a pupil's progress in instrumental performance. In the longitudinal research intended to determine the psychological foundations of success in learning music at the elementary school age, the presence of inner motivation at such an early age was established. The results showed the prevailing role of early intrinsic motivation for both aspects of music achievement (music school success and public performance), followed by the composite measure of family support and encouragement and musical ability (Radoš et al., 2003).

Initial interest in learning music or playing a musical instrument is fragile since the beginner's enthusiasm or the initial externally embedded interest often fades away when faced with the severe demands of daily practice. Even strong and authentic interest in music asks for 'optimal external influence' (Radoš, 2010) to maintain and

develop intrinsic motivation or evoke one, in case the schooling is pursued externally, by parents or other adults. Motivation is seen as crucial for enjoyment in playing – and consequently, willingness to practice – which is necessary to gain competence in performance skills. In this process, parents are the teachers' key partners ('teachers at home'). The quality of their collaboration regarding practicing, its frequency, and duration can be the determining factor for the further pace and outcomes of instrumental tuition.

In a study (Bogunović, Radoš, & Tošković, 2006) dealing more closely with a specific relationship pattern between environmental factors (family background, teachers' attributes), pupils' motivation and practice, and the manner of their influence on instrumental performance success during the first years of instrumental tuition, the intercorrelation pattern was discovered between motivation and practice on the one hand and performance accomplishments on the other. Especially significant for public performance and competitions is the enjoyment of playing, the importance of attending music school, and instrumental practice duration. Therefore, it was concluded that students' highest instrumental accomplishments are driven by inner motivational sources and readiness to invest time and energy to master high level performance skills. This finding is congruent with Renzulli's (2002) notion about the crucial roles played by interest and task commitment in creative productivity. Other authors also underlie the influence that motivational patterns may have on children's skill development during the initial stages of learning to play a musical instrument, even much sooner than in other subject areas (O'Neill & McPherson, 2002).

In this paper, I shall focus on motivation during early music education for gifted children, especially concerning instrumental tuition, assuming that motivation is one of the essential issues for each part in a triad – pupil, music teacher, and parents. At the beginning of instrumental tuition, the pupil is nevertheless intrinsically or extrinsically motivated, expected to practice to gain competencies and enable achievements. On the other hand, teachers are expected to show success in teaching young talents. Therefore, they are faced, daily, with the question: how to motivate pupils to practice, how to enhance their interest and engagement to equalize their potential musical skills development, and consequently, the level of musical achievements. Parents, as 'teachers at home', have a role in supporting and monitoring the practice process and reinforcing positive practice habits. Therefore, it is interesting to learn more about parental activities and their relatedness to the pupil's motivation and practice habits and then see what kind of implicit and/or explicit strategies parents use to initiate children's practice. So, how do they manage to play their role at home?

The common aim of the two research parts I shall present here is to describe the contribution of family background to the development of early intrinsic motivation and

instrumental practice habits during the first years of instrumental tuition in the frame of specialist elementary music education. The triangulation method is used; namely, I introduced the qualitative study to validate the results where the significant impact of parental activities at home on inner motivational indicators were shown. Therefore, the first part of the research aimed to illustrate if the parental impact on motivation and practice exists. Since that was confirmed, the new study part aims to determine what kind of motivational strategies parents use and their relation to initial motivation and instrumental practice indicators.

RESEARCH PART ONE

Research studies of the early education of musically gifted children are scarce, and the studies mentioned above present one of the rare systematic investigations of parental support and encouragement and their relation to the development of musical skills and their psychological correlates. The part of the broader research project relevant to the theme of early inner motivation will be partially presented here (Bogunović, 2006; 2010) as an introduction to the new research study, and the data will be brought into connection. This part of the study aimed to investigate the degree of initial motivation and instrumental practice habits of pupils at the elementary music school level (ages 6-12) and how they are related to the measures of parental support and encouragement.

METHOD

The parent sample of the broader longitudinal research project included 512 female and 506 male parents, 71% of mothers and 68% of fathers had higher professional and university education (BA, MA, Ph.D.), with an average material status of the family (M = 2.84, SD = .72). Their children were aged 6-12, playing various instruments. The parents filled in a 22-item questionnaire designed explicitly for the study regarding the characteristics of the child's family environment covering general data (2 questions), parental involvement in music (3), musically stimulative early childhood home environment (4), music study encouragement and general psychological support (4), active daily involvement in child's learning music (5), motivational indicators (1) and practice schedule (3). Family background was represented by composite measures: parental musical stimulation, encouragement of musical study, and involvement in the daily learning process, each for father and mother. Parents assessed pupils' motivational indicators (the importance of learning music, the enjoyment of playing an instrument,

the initiative for practice) and their practice schedule (frequency, duration). Each indicator was assessed on the 1-5 Likert scale (from 1 *not at all* to 5 *extremely*), only initiative for practice was rated on the 1-4 scale (from 1 *doesn't practice without incentive* to 4 *starts by him/herself*). Parents gave their assessment after 6-12 months of music tuition, namely during the second part of the first school year. Data analysis was performed on the SPSS package for Windows.

RESULTS

Table 1 presents descriptive statistics of family background variables regarding three composite measures, separately for fathers and mothers. The consistently higher values of parental incentives and support are noticeable on the part of mothers.

Table 1. Descriptive data concerning the family background of musically gifted pupils

FAMILY BACKGROUND	FATHERS			MOTHERS		
	M	SD	N	M	SD	N
Parental musical stimulation	14.39	4.02	416	16.75	3.40	459
Musical study encouragement	7.97	1.88	412	8.04	1.83	460
Involvement	6.92	2.48	389	7.93	2.07	457

Results showed that parents estimate their children's motivation relatively high, namely that most children enjoy playing (68%) and highly value the importance of learning music (66%). There is almost no pupil who hasn't been motivated to attend music school. Descriptive data about practice habits showed that a small number of children do not practice at all (3%), 18% carry out a small amount of practice, and 22% practice independently, while almost two-thirds of pupils (57%) start to practice only after getting significant incentive and/or encouragement from parents. The last part of the results confirms the importance of parental involvement and opens the question about the strategies parents use to induce daily practice.

In order to encompass the bigger picture of parental involvement, a canonical analysis was performed to confirm the underlying common dimensions between two sets of variables. The canonical analysis is one of the general multivariate techniques in which each subject is measured on two sets of variables (Tabachnick & Fidell, 2013). The researcher wants to know if and how the two groups of variables relate to each other. Here, the two sets of variables were put into the analysis: a set of parental variables

that depict different ways of involvement in pupil's music education, namely music stimulation, encouragement, and involvement (separately for fathers and mothers) and a set of pupil's motivation indicators and practice habits at home. As an analysis result, one canonical variate was confirmed, and it was loaded with variables from both sets. Those that are loaded with more than .40 were interpreted. Hence, results showed that different types of parental activities in the preschool and school period have a significant and even decisive role in developing early intrinsic motivation at the early stages of learning to play an instrument. The canonical analysis, where a variety of parental activities and pupils' motivational indicators were included, explained 16% of the variance (Table 2).

Table 2. Structure matrix of canonical variables: family background and motivational indicators (from Bogunović, et al., 2006)

VARIABLES	CANONICAL VARIATE
Family background	
Musical stimulation – father	- .12
Musical stimulation – mother	- .47
Musical study encouragement – father	- .80
Musical study encouragement – mother	- .69
Involvement – father	- .35
Involvement – mother	- .60
Pupil's motivational indicators	
Importance of learning music	- .90
Enjoyment in instrumental playing	- .73
Showing initiative for practicing	- .08
Canonical correlation	.39
χ^2 **(df)**	90.86 (18)
p	< .001

Note. Variables with a correlation of .40 are interpreted as a significant part of canonical variate.

The results indicate the mother's continuously significant role in providing the initial inner motivation for music in the preschool period (obtaining a musically stimulative environment) and its development during the first years of studying music (encouragement and involvement). The father's influence is considerable when it comes to the encouragement for learning music.

When the practice schedule is in question, canonical analysis ($R(12) = 0.30$, $\chi 2 = 35.69$, $p < .001$) reveals that both mothers and fathers are active (encouragement and involvement) in establishing practice habits at home during the first years of learning, which accounts for 9% of the variance.

RESEARCH PART TWO

After confirming that parents significantly influence motivational outcomes and practice schedule, questions about what parents do or say to encourage learning music and enhance practice habits arose: What kind of strategies do they use to initiate children's practice at home? Are those internally or externally oriented? Is the content positive or negative? In addition to seeking answers to these questions, I aimed to confirm whether parents differentiate as to the motivational strategies they use. Since the previous results (part one) demonstrated that mothers exhibit a higher level of influence on motivational behavior, it was interesting to investigate differences in parents' strategies. The next aim was to confirm these parental strategies' relationship to the motivational and practice indicators, namely, to see if different approaches relate to children's efficient attitudes towards the practice.

METHOD

The same parental sample was involved as in part one, using the same questionnaire. Since the qualitative analysis was performed concerning one open-ended question, the sample consisted of 305 parents (219 mothers, 71 fathers) who gave their answers. The question was: „What do you say to your child to actuate practicing?" Data were analyzed *via* step-by-step thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) using an inductive, 'bottom up' approach to identify the underlying ideas, assumptions, and conceptualizations.

RESULTS

After reviewing the data given by parents, answers were transformed into initial codes (phrases, short sentences, or messages of just a few words). In the third phase, the 26 themes (strategies) were captured as important concepts representing a patterned response or meaning within the data set. In the next step, the themes were reviewed and refined, and 26 strategies were named. However, it became clear that an encompassing level of meaning can be identified. Namely, the fourth step of analysis produced the six larger meta themes (development of value orientations, development of intrinsic motivation, personality traits development, mixed supportive and authoritarian parental strategies, pragmatic approach) and the fifth the two overarching concepts (intrinsic and extrinsic motivational strategies). Thus, the hierarchy of themes was established. Since the sample of coded responses was large, the quantitative descriptive method was introduced, and in such a way, the frequency of answers was determined for each subtheme and meta themes. It should be mentioned that data were organized around themes in a coherent and logical way, but some could not be truly integrated; these are also mentioned in the data presentation (Table 3), but for the presentation of the final results, they play a minor role. At this point, a more detailed presentation of the themes and examples will not be presented since the aim of this paper leads us in another direction.

The results show that parents use significantly more strategies to build up and cherish character traits indicating formatting of value orientations, inner motivation, and personality traits (more than 57%). Strategies relying upon extrinsic motivation are also creative and numerous, but they are much less present (33%).

Table 3. Thematic content analysis of parental answers to question „What do you say to your child to actuate practicing?" - parental meta strategies and sub-strategies

		META THEMES/ META STRATEGIES (6)	**SUBTHEMES / SUB STRATEGIES (26)**	%
Overarching strategies	Intrinsic motivation strategies 65%	Development of value orientations 24.1%	Aesthetic orientation	12.4
			Proactive, working orientation	10
			Utilitarian orientation	2.2
		Development of intrinsic motivation 22.6%	Importance of practicing for advancement	5.6
			Indicating enjoyment in playing and mastering competencies	5.0
			Indicating enjoyment in practicing	4.6
			Benefits for talent development - giving reasons	4.3
			Indicating the importance of excellence and perfection	2.2
			Initiating the development of high aspiration level in music performance	1.5
		Personality traits development 18.3%	Initiating and/or supporting already expressed autonomy	7.7
			Inviting conscientious behavior	5.6
			Encouraging persistence in practicing	5.0
	Extrinsic motivation strategies 33.4%	Mixed supportive parental strategies 23.8%	Practice to make parents happy	7.4
			Encouragement (to continue)	5.3
			Direct or implied reward	3.4
			Parents showing interest	2.5
			Praise (for what is done)	2.5
			Initiation of practicing behavior	0.9
			Practice for your teacher	0.9
			Giving examples of others as models (pupils or adults)	0.9
		Authoritarian parental strategies 10.8%	Warning for task execution – 'strict'	5.0
			Parental direct order	3.1
			Warning for task execution – 'sweet'	1.5
			Parental threat	1.2
		Pragmatic approach 4.4%	Practical directions	2.8
			Informative feedback	0.6

In the category of strategies that imply specific value orientations, the most representative are 'aesthetic' (points out aesthetic and emotional benefits of being engaged with music: dealing with music is beautiful, brings joy, satisfaction, refines, sublime, makes life worthwhile, etc.) and 'proactive' working strategy (points out the importance of work and regular practice that will consequently bring achievements, results, success, and a better future). The second meta strategy group refers to the development of intrinsic motivation. It contains parental suggestions that playing will bring enjoyment and mastering an instrument (foreseeing intrinsic rewards from playing music in the long term), the pleasure of practicing (anticipation of long-term goals realization through pointing out the beneficial role of practice and inner rewards that will come in the later phases when skills are mastered) and benefits from talent development. Strategies that illustrate the way to build up certain personality traits are those that include initiating and/or supporting already expressed autonomy (pointing out that the child practices independently without reminder, organizes him/herself, doesn't need incentive and interference from parents), conscientiousness (parent emphasizes responsibility for tasks fulfillment and assignments taken by the child) and persistence (parent emphasizes the importance of being persistent and enduring until the task or obligation is finished). The common and most important characteristics of all three groups of strategies involved are 1. the intention of parents to give reasons to their children, explaining why practice is important; 2. pointing out the importance of intrinsic values; and 3. giving the long-term perspective by envisioning future goals and their fulfillment. In such a way, the path for intrinsic motivation development is established.

An interesting part of the findings is concerned with mixed supportive parental meta strategies that refer to external sources of pupils' motivation for practice and cover a wide range of messages. On one side, parents try to induce desired behavior of children by asking the child to do something for them, 'for love' (make parent satisfied/happy), over usual strategies to reinforce wanted behavior (parental praising, showing interest, encouragement), through neutral strategies that are not overtly 'pushy' but also not supportive for autonomy (reminding to practice) to more authoritarian strategies (direct order, threat).

The second aim was to identify possible differences between parental strategies concerning significantly higher mothers' involvement in various supportive activities. The result showed that there is only one statistically significant difference, meaning that fathers were more often using strategies that initiate and/or support already expressed autonomy (χ^2 (2) = 1.81, $p < .020$). This result would mean that mothers are more active in logistic and direct engagement, but that both parents support their children with the common value orientations and motivational sources. Strategies are independent of parental education and material status.

Further, the study's third aim was to confirm the possible relationship between categories of implicit meta strategies used by parents and perceived indicators of motivation and instrumental practice schedule in children's behavior. The statistical method of One-Way Analysis of variance (ANOVA) was used to compare two data samples and determine whether there are significant differences. Analysis of variance examines the relationship between a discrete variable (meta strategies) and a continuous variable (indicators) (Tabachnick & Fidell, 2013). Results showed that significant relationships exist only when the intrinsic meta strategies are in question and none of the extrinsic. Parental meta strategy concerning development of personality and motivational traits (autonomy, conscientiousness, persistence) is significantly related to motivation for practicing ($F(1,310) = 7.08$, $p < .008$). These indicators are important for musical achievements and can be pursued only by personality traits that enable that kind of practice attitude. Meta strategy that induces development of value orientations is significantly correlated to frequency of practicing ($F(1,309) = 4.81$, $p < .029$). Therefore, children whose parents more often point out the importance of aesthetic experiences and proactive, working behavior will practice more often.

The measures of intrinsic motivation meta strategy did not appear to be statistically significant for any of the indicators, but the total sum of intrinsic meta strategies (value orientations, intrinsic motivation, personality traits) is related to practice duration ($F(3,38) = 2.72$, $p < .045$).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The final thematic analysis of implicit parental strategies showed the richness of creative and elaborative manners that parents invent to entice their children to start or to continue practicing. Results also clearly indicate that parental strategies deliver educationally and developmentally important implicit messages to the child. These messages contain a strong direction towards specific ways of thinking, acting, and building up moral values and character traits. The nature of parental strategies is transparently related to parents' educational styles, one oriented towards developing inner strengths, encouraging the development of positive sides and capacities of the child, self-conscientiousness, initiative, responsibility, and establishing musical competencies. The other is oriented towards short-term goals, and asking for immediate actions of the child. Therefore, the inner sources of the child and self-regulation in practicing are not encouraged. On the contrary, a child's practice is dependent on various styles of parental interventions.

Parental strategies direct a child in two opposite ways that have different outcomes concerning personal development, his/her attitude towards tasks, duties,

and him/herself. One relies upon developing a child's intrinsic strengths in a field of cognitive capacities, proactivist motivational behavior, and personal enhancing with autonomy as a final implicit goal, namely 'mastery orientation' (Dweck, 2006). The other one is based on the external 'power' that will manage to 'make the child' practice. The relationship between the child and the authority figures is built up, which makes the child dependent on parental or teacher intervention and develops the 'learned helplessness' (Dweck, 2006; O'Neill, 2011). When giving reasons why practicing should be done or why it is right for the child, now and in the future, parental strategies direct towards the development of the child who believes in him/herself and develops 'mastery orientation' (Dweck, 2006) concerning playing a musical instrument (O'Neill, 2002). It could be expected that this attitude will grow while competencies are further gained, and a positive transfer to other fields takes place. These implicit strategies' long-term outcome is the child's 'life education' and not just inducing him/her to practice.

Above all, parents' implicit motivational strategies rely on the idea that the child should be invited to understand the aesthetic and artistic values of music and be engaged in music, for which it is worthwhile to give time and effort. Both parents strongly emphasize the impact of musical activities in building up positive attitudes towards oneself and proactive towards playing and practicing music. Each implicit strategy distinctly brings a particular implication for the child's developmental course. Namely, whole worlds are opening behind parents' answers, and each leads the child in another direction. They have a strong implication on the child's 'self-theory' (Dweck, 2000) and hence on the child's development and further achievements.

What is necessary to emphasize here is that findings validate the results of research part one, wherein the impact of parental activities and engagement on motivation and practice was confirmed. These data give the communication content and reveal the more profound level at which parents influence motivation and practice behavior. It is interesting to note that implicit parental strategies are very much compatible with the research results about musicians, adolescents, and students' motivation, values, and personality traits. That is to say, research results concerning a group of adolescent musicians ($N = 137$) showed that they attribute the reasons for their success to, in the first place, enjoyment, giving effort, ambition, and then to the role of instrumental teacher[s] and musical abilities. Those pupils who value effort as an essential factor of their success have persistence, inner locus of control, and positive self-concept as their characteristics. They are assertive and open to others, and they set higher goals and achievement standards for themselves (Bogunović, 2006b). In this context, it is important to mention that adolescent values complement the implicit goals of parental strategies identified at the early level of music education for the gifted. In another research study with adolescents ($N = 305$), it was found out that musicians have significantly higher levels

of self-actualization, aesthetic, and cognitive orientation in comparison to non-musicians of the same age (Bogunović, Dubljević, Dubljević, & Mirović, 2012). In a group of music students, the results pointed out that students' value system is characterized by 'mastery orientation', self-determination, intrinsic goals, high aspiration level and, beliefs in his/her capacities (Bogunović, 2017). Findings showed that music students express a 'growth mindset', though it does not prevail (12-25%). Results draw to conclusion that cognitive, motivational and emotional factors are a *conditio sine qua non* for competencies enhancing and achievements in learning and gaining musical skills.

The findings mentioned above lead to a conclusion about the correspondence between parental strategies' implicit goals regarding practicing and later properties of young musicians. Although these inferences are indirect, they give a kind of developmental perspective and link the studies' findings to those from previous studies with adolescent and music students. One could say that parental implicit and explicit messages to a child establish the child's mindset, representing the system of assumptions, beliefs, and values that, once established, determine the goals one follows, decisions one makes, and the way one sees himself/herself and others. According to Dweck (2000), a 'growth mindset' (opposite of 'fixed') comprises an incremental 'self-theory' or belief system. It is characterized by a passion for learning, active seeking of challenges, the valuing of effort, and the resiliency necessary to persist in the face of obstacles or adversity. Another assumption, not yet data grounded, is that those who internalized and then developed their growth mindset were exposed to intrinsic parental strategies and messages.

When comparing the content and direction of the intrinsic implicit strategies and messages given by parents to the verified motivational and personality characteristics of gifted adolescent musicians, we may conclude that initial parental messages were internalized and became a part of the personality profile of young, gifted musicians. The road to self-determination in musical activities is preserved by the internalization of parental support to autonomy, structure, and involvement of parents who establish intrinsic values and motivation (Ryan & Deci, 2018) that are important for music performance achievements. It could be concluded that parental engagement, logistic support, and adequate implicit and explicit educational style are crucial for the future autonomy, 'growth mindset', and self-determination of a child. And these attributes are very much needed for the successful and gratifying professional and psychological career of a young musician.

The results of both studies presented in this paper have important implications for gifted young musicians' music education. Future research could be organized in the direction of follow-up studies that could explore the consequences and impact of various implicit parental strategies on a further child's development in music.

REFERENCES

Bogunović, B. (2017). Mentalni sklop i postignuća studenata muzike [Mindset and Music Students' Achievements]. In M. Petrović (Ed.), *Zbornik radova sa Pedagoškog foruma scenskih umetnosti – U potrazi za smislom i doživljajem u muzičkoj pedagogiji* (pp. 160–173). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost* [Musical Talent and Successfulness]. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.

Bogunović, B. (2006a). Svojstva ličnosti nastavnika muzike [Personality Traits of Music Teacher]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *38*(1), 247–263.

Bogunović, B. (2006b). Tumačenje postignuća u učenju muzike i dinamička svojstva učenika [Students' Dynamic Personality Traits and Attainment in Music]. *Nastava i vaspitanje,* 55(3), 296–306.

Bogunović, B. (2003). How Does a Teacher Make a Difference? In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (pp. 282–284). Hanover: University of Music and Drama.

Bogunović, B., Dubljević, J., Dubljević, Lj., & Mirović, T. (2012). Vrednosne orijentacije mladih muzičara [Value Orientations of Young Musicians]. *Nastava i vaspitanje, 61*(2), 317–332.

Bogunović, B., Radoš, K., & Tošković, O. (2006). Environment, Motivation, and Practice as Factors of Instrumental Performance Success. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th ICMPC and 6th ESCOM* (pp. 1628–1632). Bologna: Alma Mater Studiorum University.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a

Butković, A., Ullén, F., & Mosing, A. M. (2015). Personality Related Traits as Predictors of Music Practice: Underlying Environmental and Genetic Influences. *Personality and Individual Differences, 74*, 133–138. DOI: 10.1016/j.paid.2014.10.006

Costa-Giomi, E. (2005). „I do not want to study piano!" Early predictors of student dropout behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 161*(162), 57–64.

Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Essays in Social Psychology.* New York: Psychology Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset. The New Psychology of Success.* New York: Ballantine Books.

Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406. DOI: 10.1037/0033-295X.100.3.363

Evans, P., & McPherson, G. (2015). Identity and Practice: The Motivational Benefits of Long-term Musical Identity. *Psychology of Music, 43*(3), 407–422. DOI: 10.1177/0305735613514471

Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The Role of Psychological Needs in Ceasing Music and Music Learning Activities. *Psychology of Music*, *41*, 600–619. DOI: 10.1177/0305735612441736

Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education, 18*, 27–39. DOI: 10.1017/S0265051701000122

Hallam, S., & Bautista, A. (2012). Processes of Instrumental Learning: The Development of Expertise. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 658–676). New York, NY: Oxford University Press.

Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on Expert Performance and Deliberate Practice: Implications for the Education of Amateur Musicians and Music Students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, *16*(1-2), 40–58. DOI: 10.1037/H0094068

Lehmann, A. C., & Jørgensen, H. (2012). Practice. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1, pp. 677–693). New York, NY: Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical Practice: Mother and Child Interactions During the First Year of Learning an Instrument. *Music Education Research, 4*, 141–156. DOI: 10.1080/14613800220119822

O'Neill, S. (2002). The Self-identity of Young Musician. In A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell, (Eds.), *Musical Identities* (pp. 60–78). Oxford: Oxford University Press.

O'Neill, S. (2011). Developing a Young Musician's Growth Mindset: The Role of Motivation, Process and Effect. In I. Deliege & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the Mind. Essays in Honour of John Sloboda*. New York: Oxford University Press.

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 31–61). Oxford: University Press.

Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike* [Psychology of Music]. Beograd: Zavod za udžbenike.

Radoš, K., Kovačević, P., Bogunović, B., Ignjatović, T., & Ačić, G. (2003). Psychological Foundations of Success in Learning Music at Elementary School Age. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 416–419). Hanover: University of Music and Drama.

Renzulli, J. S. (2002). A General Theory for the Development of Creative Productivity in Young People. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the Future* (pp. 51–72). Assen/Mastricht: Van Gorcum.

Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Doprinos roditelja motivaciji i vježbanju na početku učenja sviranja instrumenta kod darovitih učenika

Sažetak

Postojeći nalazi pokazuju da je glazbeni potencijal nužan, ali ne i dovoljan faktor uspješnoga razvoja vještine sviranja instrumenta. Okruženje i psihološke karakteristike učenika također u tome igraju važnu ulogu. Predstavljene su dvije istraživačke studije, koje su dio šireg projekta, s ciljem opisivanja obrasca doprinosa obiteljskoga okruženja ranoj unutarnjoj motivaciji i vježbanju instrumenta tijekom prvih godina osnovnoga glazbenog obrazovanja. Korištenjem triangulacije provedeno je kvalitativno istraživanje da bi se provjerile implicitne motivacijske roditeljske strategije i njihova povezanost s vježbanjem instrumenta. Uzorak roditelja obuhvatio je 512 majki i 506 očeva. Obiteljska je sredina predstavljena indikatorima roditeljske glazbene stimulacije, poticanjem učenja glazbe i uključenošću u svakodnevni proces učenja. Roditelji su popunili upitnik s 26 pitanja priređen za potrebe ove studije, u okviru kojega su procjenjivali motivacijske indikatore (važnost učenja glazbe, uživanje u sviranju instrumenta, inicijativa za vježbanje) i raspored vježbanja (učestalost, trajanje). Rezultati kanoničke analize pokazali su da različite vrste roditeljskih aktivnosti u predškolskome i školskom razdoblju imaju značajnu, pa čak i odlučujuću ulogu u razvoju rane unutarnje motivacije (16 %), a zatim i u formiranju navika vježbanja (9 %) u ranim fazama učenja sviranja instrumenta. Kvalitativna je studija obuhvatila 305 roditelja čiji su odgovori na pitanje *Što govorite svomu djetetu da biste ga potaknuli na vježbanje*? raščlanjeni analizom sadržaja. Implicitne strategije koje su koristila oba roditelja ukazuju na niz razvojno važnih poticaja (unutarnja motivacija, vrijednosti, osobine ličnosti) koji su povezani s duljinom vježbanja, učestalošću vježbanja, motivacijom za vježbanje i uživanjem u sviranju instrumenta. Može se zaključiti da su prikladni roditeljski poticaji i logistička podrška u razvoju početne unutarnje motivacije i spremnosti za sviranje glazbenoga instrumenta od ključne važnosti za ostvarivanje glazbenoga postignuća. Rezultati obiju studija imaju važne implikacije za glazbeno obrazovanje darovitih učenika.

Ključne riječi: glazbeno daroviti učenici, implicitne motivacijske strategije, intrinzična motivacija, roditeljska podrška, vježbanje instrumenta

izv. prof. dr. sc. **Ana Butković**
Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu
Hrvatska

Ilijana Modrušan, mag. psych.
Dječji vrtić Nemo, Zagreb
Hrvatska

ODNOS OSOBINA LIČNOSTI I SIGURNOSTI U SEBE KOD STUDENATA MUZIČKE AKADEMIJE

Izvorni znanstveni rad
UDK 159.923.3:78-051.875](049.5)

Nacrtak

Cilj je istraživanja bio ispitati rodne razlike u sigurnosti u sebe i odnos s osobinama ličnosti na uzorku studenata muzičke akademije. U istraživanju je sudjelovalo 229 studenata (59 % žena) u dobi od 15 do 39 godina. Utvrđena je rodna razlika u sigurnosti u sebe, pri čemu su studenti iskazivali veću sigurnost od studentica. Regresijska analiza na cijelome uzorku uz kontrolu roda objasnila je 24 % varijance sigurnosti u sebe, dok je regresijskim analizama provedenima zasebno po rodu objašnjeno 13 % kriterija kod studenata te 27 % kriterija kod studentica. Rezultati ukazuju na to da različite osobine ličnosti doprinose većoj sigurnosti u sebe kod muškaraca i žena.

Ključne riječi: osobine ličnosti, sigurnost u sebe, studenti muzičke akademije

UVOD

Samopoštovanje i sigurnost u sebe bitni su za bavljenje glazbom jer posao glazbenika podrazumijeva razne oblike javnih nastupa. U literaturi se tako spominje i glazbeno samopoštovanje, a istraživanja su pokazala da je već kod djece razina glazbenoga samopoštovanja značajan prediktor sudjelovanja u školskim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima (Austin, 1990). Ispitivanje glazbenoga samopoštovanja kod odraslih glazbenika pokazalo je da je ono općenito visoko (Kruse, 2012).

Postoje različite definicije i konceptualizacije samopoštovanja i sigurnosti u sebe. Neke od njih smatraju da su samopoštovanje i sigurnost u sebe sinonimi, dok je prema drugima riječ o različitim konstruktima. Samopoštovanje je jedan od najstarijih konstrukata u psihologiji, a definicija Williama Jamesa s kraja 19. stoljeća, po kojoj samopoštovanje predstavlja stupanj u kojemu ljudi procjenjuju da su im postignuća usklađena s ciljevima i težnjama, vrijedi i danas (Donnellan, Trzesniewski i Robins, 2011). Ta definicija, kao i definicija Morrisa Rosenberga, autora najkorištenije mjere samopoštovanja (Rosenberg, 1965), odnose se na konstrukt globalnoga samopoštovanja (Donnellan i sur., 2011). Globalno se samopoštovanje, na primjer, može definirati kao mjera u kojoj pojedinac prihvaća i odobrava sam sebe, ili koliko cijeni sam sebe (McLeod, 2008).

Dio znanstvenika (npr. Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965) na koncept globalnoga samopoštovanja gleda kao na jednodimenzionalni fenomen koji se najjasnije može procijeniti uključivanjem pozitivnih i negativnih samoevaluacija u istu mjeru. S druge strane, neki smatraju (npr. Marsh i Craven, 2006; Shavelson, Hubner i Stanton, 1976) da je globalno samopoštovanje višedimenzionalni konstrukt. Koristeći podatke s čestica koje ispituju konstrukt samopoštovanja na uzorku mladih u dobi od 18, 19 i 23 godine, Owens (1993) je u svojemu longitudinalnom istraživanju provjerio odgovaraju li podaci više jednofaktorskomu ili dvofaktorskomu modelu samopoštovanja. Istraživanje je pokazalo da rezultati na česticama bolje odgovaraju dvofaktorskomu modelu samopoštovanja koji se sastojao od negativnih samoevaluacija (faktor samookrivljavanja) i pozitivnih samoevaluacija (faktor samopouzdanja ili sigurnosti u sebe). Takav pogled na konstrukt samopoštovanja zapravo govori o tome kako je sigurnost u sebe jedna od komponenti našega globalnog samopoštovanja, a ne sinonim za samopoštovanje.

RODNE RAZLIKE U SAMOPOŠTOVANJU I SIGURNOSTI U SEBE

Pitanje razlike u samopoštovanju i sigurnosti u sebe između muškaraca i žena zanimljivo je kako istraživačima, tako i široj javnosti. Proveden je velik broj istraživanja s ciljem ispitivanja postojanja rodnih razlika u samopoštovanju, a rezultati kojih su objedinjeni u dvjema objavljenim metaanalizama. Kling, Hyde, Showers i Buswell (1999) proveli su metaanalizu na temelju 184 znanstvena rada, odnosno 216 veličina učinka dobivenih na uzorku od 97 121 sudionika te na tri nacionalno reprezentativna skupa podataka Nacionalnoga centra za statistiku obrazovanja koji su prikupljeni na uzorku od 48 000 mladih Amerikanaca. Obje su analize pokazale da muškarci imaju nešto višu razinu samopoštovanja od žena, ali je veličina učinka bila mala. Provjeren je i moderatorski utjecaj dobi na rodnu razliku u samopoštovanju. Sudionici su podijeljeni u šest skupina po dobi: od 7 do 10 godina, od 11 do 14 godina, od 15 do 18 godina, od 19 do 22 godine, od 23 do 59 godina te stariji od 60 godina. Pokazalo se da je kronološka dob sudionika moderator rodne razlike u samopoštovanju jer je razlika bila veća u skupini od 11 do 14 godina nego u skupini od 7 do 10 godina, a skupina od 15 do 18 godina imala je veću razliku i od skupine od 11 do 14 godina i od skupine od 19 do 22 godine. Drugim riječima, rodna je razlika u samopoštovanju bila najveća u adolescenciji (d = 0,33).

Druga metaanaliza (Gentile i sur., 2009) ispitala je rodne razlike u deset specifičnih domena samopoštovanja, a u metaanalizu je uključeno 115 istraživanja s 428 veličina efekata i 32 486 sudionika. Rezultati su pokazali da muškarci u prosjeku postižu višu razinu samopoštovanja u područjima fizičkoga izgleda, atletskih sposobnosti, osobnoga ja i u zadovoljstvu samopoštovanjem, dok su žene postigle višu razinu samopoštovanja povezanoga s ponašanjem u socijalnim situacijama i moralno-etičkoga samopoštovanja. U područjima akademskoga uspjeha, socijalnoga prihvaćanja te obitelji nisu pronađene rodne razlike. Ta je metaanaliza ukazala na to da rodna razlika u samopoštovanju ovisi i o domeni samopoštovanja jer u nekim domenama nema razlike, u nekima muškarci imaju više samopoštovanja, dok u nekima žene imaju više samopoštovanja. Iako je većina razlika izrazito mala, kao i kod globalnoga samopoštovanja, neke domene pokazuju veće rodne razlike, na primjer, atletske sposobnosti (d = 0,41), moralno-etičko samopoštovanje (d = -0,38) i fizički izgled (d = 0,35).

Jedno je novije istraživanje pokazalo da rodne razlike u samopoštovanju ovise i o kulturi (Bleidorn i sur., 2016). Istraživanje je provedeno na internetskome uzorku te je obuhvatilo 985 937 sudionika iz 48 različitih država. U skladu s rezultatima metaanalize, kad su svi podaci analizirani zajedno, dobivena je mala rodna razlika u samopoštovanju u korist muškaraca. No kad se ispitao utjecaj kulture, pokazalo se da se veća rodna razlika u samopoštovanju dobiva u bogatim, razvijenim, egalitarnim i individualističkim državama.

Kad je riječ o rodnim razlikama u sigurnosti u sebe, proveden je manji broj istraživanja. Lirgg (1991) je provela metaanalizu istraživanja rodne razlike u sigurnosti u sebe u području fizičke aktivnosti i pokazala da postoji rodna razlika u korist muškaraca (d = 0,40). No analiza moderatora pokazala je da bi postojanje rodne razlike moglo ovisiti o vrsti zadatka, odnosno o tome je li riječ o aktivnosti koja je tipično muška (npr. nogomet) ili tipično ženska (npr. balet). Takav je rezultat potvrdilo i istraživanje Clifton i Gill (1994) u kojemu je ispitana rodna razlika u sigurnosti u sebe povezana s aktivnošću navijanja. Osim u sigurnosti u sebe po pitanju atletske sposobnosti, gdje su viši rezultat imali muškarci, u svim su ostalim ispitanim zadacima (npr. ples, skokovi) veću sigurnost u sebe imale žene. Niža sigurnost u sebe kod žena pronađena je u raznim kontekstima, na primjer, kod liječnika (Gavinski, Cleveland, Didwania, Feinglass i Sulistio, 2020), nastavnika (Kalaian i Freeman, 1994) i ekonomista (Sarsons i Xu, 2015).

ODNOS SAMOPOŠTOVANJA I SIGURNOSTI U SEBE S OSOBINAMA LIČNOSTI

S obzirom na to da demografske varijable objašnjavaju samo mali dio individualnih razlika u samopoštovanju, istraživači su ispitali jesu li s razlikama u samopoštovanju povezane i individualne razlike u osobinama ličnosti. Jedan od glavnih pristupa proučavanja ličnosti koji se usmjerio na ispitivanje temeljnih i relativno konzistentnih razlika u osobinama ličnosti među pojedincima dispozicijski je model ličnosti, a teorije unutar toga pristupa dijele pretpostavku da kod ljudi postoje predispozicije za reagiranje na određeni način te da su te dispozicije organizirane hijerarhijski (Cervone i Pervin, 2013). U okviru dispozicijskoga pristupa najpoznatija je podjela na pet širokih osobina ličnosti: neuroticizam, ekstraverziju, otvorenost, ugodnost i savjesnost (John i Srivastava, 1999).

Većina dosadašnjih istraživanja pokazuje slične rezultate Najveća povezanost globalnoga samopoštovanja, i to negativna, uglavnom u rasponu od -,50 do -,80, dobiva se s neuroticizmom (Amirazodi i Amirazodi, 2011; Marcionetti i Rossier, 2016; Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter i Gosling, 2001; Watson, Suls i Haig, 2002), odnosno pozitivna (r = ,37) s emocionalnom stabilnošću (von Soest, Wagner, Hansen i Gerstorf, 2018). S ostalim osobinama ličnosti dobiva se pozitivna povezanost, nešto veća s ekstraverzijom i savjesnošću, uglavnom u rasponu od ,10 do ,50, a manja s otvorenošću i ugodnošću, od nepostojanja povezanosti do ,30 (Amirazodi i Amirazodi, 2011; Marcionetti i Rossier, 2016; Robins i sur., 2001; von Soest i sur., 2018; Watson i sur., 2002). Slični rezultati dobiveni su i na uzorku hrvatskih studenata (Tödtling,

2013), pri čemu je sa samopoštovanjem najviše pozitivno bila povezana ekstraverzija (*r* = ,52), a neuroticizam najviše negativno (r = -,44), dok su ostale osobine u sličnoj mjeri bile pozitivno povezane s globalnim samopoštovanjem: ugodnost i savjesnost ,38, a otvorenost ,37.

Nedavno istraživanje provedeno na uzorku japanskih blizanaca ispitalo je u kojoj mjeri tim fenotipskim korelacijama između globalnoga samopoštovanja i osobina ličnosti doprinose genetski i okolinski faktori (Shikishima i sur., 2018). Pronađene su značajne genetske i okolinske korelacije između samopoštovanja, izmjerenoga u dvjema vremenskim točkama u razmaku od 10 godina, i osobina ličnosti. Konkretno, najveće negativne genetske povezanosti dobivene su s neuroticizmom, a značajne pozitivne povezanosti redom sa savjesnošću, ekstraverzijom i otvorenošću. Okolinske su korelacije također bile najveće i negativne s neuroticizmom, a po veličini značajne su pozitivne okolinske povezanosti dobivene s ekstraverzijom, savjesnošću i otvorenošću. U tome istraživanju ni fenotipske ni genetske, kao ni okolinske korelacije s ugodnošću nisu bile značajne. Istraživanje ukazuje na to da i genetski i okolinski faktori doprinose fenotipskoj povezanosti osobina ličnosti i samopoštovanja.

Manji broj istraživanja ispitivao je odnos sigurnosti u sebe i osobina ličnosti. Shrauger i Schohn (1995) ispitali su sigurnost u sebe kod studenata i utvrdili negativnu povezanost s neuroticizmom, a pozitivnu s ekstraverzijom i savjesnošću. Sličan su rezultat dobili Burns, Burns i Ward (2016) u svojemu istraživanju za samoprocjenu sigurnosti u sebe na uzorku mladih odraslih koji su imali do 30 godina. Naime, samoprocjena sigurnosti u sebe bila je negativno povezana s neuroticizmom, a pozitivno s ekstraverzijom i savjesnošću. No na uzorku starije dobi, iznad 65 godina, samoprocjena sigurnosti u sebe bila je značajno negativno povezana s neuroticizmom, a pozitivno s ekstraverzijom i ugodnošću. Ti ponešto različiti obrasci povezanosti samopoštovanja i sigurnosti u sebe s osobinama ličnosti također govore u prilog tomu da nije riječ o sinonimima.

Koliko nam je poznato, dosad nije provedeno istraživanje koje je ispitivalo odnos sigurnosti u sebe i osobina ličnosti kod studenata glazbe. Iz toga je razloga cilj ovoga istraživanja bio produbiti znanja o povezanosti sigurnosti u sebe i osobina ličnosti na uzorku studenata muzičke akademije. S obzirom na rodnu razliku koja se dobiva u samopoštovanju, provjerili smo dobiva li se rodna razlika i u sigurnosti u sebe te postoje li razlike u odnosu osobina ličnosti i sigurnosti u sebe kod muškaraca i žena. Konačno, s obzirom na to da se pokazalo da rodne razlike ovise o kulturi, zanimljivo je ispitati te odnose u hrvatskoj kulturi. Pretpostavili smo da će postojati rodna razlika u sigurnosti u sebe u korist muškaraca, ali da će veličina efekta biti mala. Očekivali smo negativan odnos sigurnosti u sebe s neuroticizmom, a pozitivan s ekstraverzijom i savjesnošću.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

SUDIONICI I POSTUPAK

U istraživanju su sudjelovali studenti Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu. Ukupno je sudjelovalo 229 studenata svih smjerova i studijskih godina. Najveći dio uzorka činili su studenti glazbene pedagogije (18,7 %), zatim slijede studenti klavira (16,1 %), potom gudači (14,3 %), drveni puhači (11,3 %), solopjevači (10,4 %), limeni puhači (10 %), te studenti glazbene teorije (3,5 %). Ostale skupine (studenti gitare, udaraljki, harfe, kompozicije i muzikologije) zajedno su činile 15,6 % uzorka. Prosječna je dob sudionika bila *M* = 20,79 godina (*SD* = 2,50), a u uzorku je bilo 94 studenata (41,3 %) i 135 studentica (58,7 %). Veći je dio sudionika upitnike ispunjavao grupno (na početku ili na kraju predavanja na muzičkoj akademiji), a manji dio individualno.

MJERNI INSTRUMENTI

Svi su sudionici istraživanja dali svoje osnovne demografske podatke (dob, spol, godina studija, odsjek i instrument). Za procjenu ličnosti korišten je upitnik *10 Item Big Five Inventory (BFI–10*; Rammstedt i John, 2007) namijenjen procjeni crta ličnosti iz petofaktorskoga modela ličnosti. BFI–10 skraćena je verzija upitnika *Big Five Inventory* (*BFI*; John, Naumann i Soto, 2008; Kardum, Gračanin i Hudek-Knežević, 2006) sastavljena od 10 čestica. Svaka od 5 crta ličnosti (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam, otvorenost) procjenjuje se s po dvije čestice, a stupanj slaganja izražava se na Likertovoj ljestvici s pet uporišnih točaka, pri čemu 1 označava *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem*. Ukupni rezultat za svaki od pet faktora definiran je kao prosjek odgovora na dvije čestice, a prije formiranja ukupnoga rezultata odgovarajuće su čestice rekodirane. Viši rezultat označava veću izraženost određene dimenzije ličnosti. Taj je upitnik odabran jer ima zadovoljavajuću test – retest pouzdanost (Rammstedt i John, 2007), a istraživanja koja su ispitivala valjanost različitih upitnika ličnosti (Credé, Harms, Niehorster i Gaye-Valentine, 2012; Thalmayer, Saucier i Eigenhuis, 2011) također govore u prilog korištenju upitnika BFI–10 kao kratke mjere procjene osobina ličnosti.

Sigurnost u sebe procijenjena je parom pridjeva *nesiguran – siguran*. Zadatak je sudionika bio procijeniti opisuje li ih bolje pridjev koji se nalazi s lijeve strane (*nesiguran u sebe*) ili pridjev koji se nalazi s desne strane (*siguran u sebe*). Svoje su procjene sudionici davali na ljestvici sa 7 uporišnih točaka, pri čemu 1 označava *pridjev s lijeve strane u*

potpunosti me opisuje, a 7 *pridjev s desne strane u potpunosti me opisuje.* Sudionicima je prije davanja procjene detaljnije objašnjeno značenje pridjeva (*ne vjeruje u vlastite sposobnosti, traži podršku* naspram *vjeruje u vlastite sposobnosti*).

REZULTATI

Deskriptivni podaci za cijeli uzorak te posebno za studente i studentice prikazani su u *Tablici 1.*, kao i rezultati testiranja rodnih razlika. Kako bismo provjerili postoje li rodne razlike u sigurnosti u sebe i osobinama ličnosti, provedena je analiza varijance. Razina značajnosti korigirana je na $p < ,01$. Dobivena je statistički značajna razlika između studentica i studenata na procjeni sigurnosti u sebe, pri čemu su se studentice procjenjivale manje sigurnima u sebe od studenata. Veličina izračunanoga Cohenova *d* ukazuje na to da je riječ o maloj veličini učinka. Kad je riječ o osobinama ličnosti, uz razinu značajnosti od 5 % dobivaju se razlike u ugodnosti i savjesnosti u smjeru veće ugodnosti i savjesnosti studentica, također male veličine učinka.

Tablica 1. Deskriptivni podaci za cijeli uzorak, studente i studentice na sigurnosti u sebe i osobinama ličnosti te rezultati analize varijance i veličine učinka

	N	*M*	*SD*	N_M	M_M	SD_M	$N_Ž$	$M_Ž$	$SD_Ž$	*F*	*p*	*d*
Sigurnost	229	4,90	1,52	94	5,22	1,50	135	4,68	1,49	7,25	,008	0,36
Ekstraverzija	229	3,66	0,92	94	3,60	0,91	135	3,70	0,92	0,69	,407	-0,11
Ugodnost	229	3,48	0,79	94	3,35	0,71	135	3,57	0,83	4,15	,043	-0,28
Savjesnost	229	3,47	0,89	94	3,32	0,92	135	3,57	0,85	4,46	,036	-0,28
Neuroticizam	229	2,72	0,94	94	2,59	1,00	135	2,81	0,88	3,22	,074	-0,23
Otvorenost	229	4,35	0,64	94	4,29	0,67	135	4,39	0,62	1,50	,222	-0,15

Legenda: N = broj svih sudionika; *M* = aritmetička sredina za cijeli uzorak; *SD* = standardna devijacija za cijeli uzorak; $N_Ž$ = broj ženskih sudionika; $M_Ž$ = aritmetička sredina za ženski poduzorak; $SD_Ž$ = standardna devijacija za ženski poduzorak; N_M = broj muških sudionika; M_M = aritmetička sredina za muški poduzorak; SD_M = standardna devijacija za muški poduzorak; *F* = *F*-omjer; *p* = razina značajnosti; *d* = Cohenov *d*.

Kako bismo ispitali odnos osobina ličnosti i sigurnosti u sebe kod studenata muzičke akademije, proveli smo korelacijsku i regresijsku analizu. Rezultati korelacijske analize na cijelome uzorku, studenticama i studentima prikazani su u *Tablici 2.* Na

cijelome je uzorku sigurnost u sebe bila statistički značajno pozitivno povezana s rezultatima na ekstraverziji i otvorenosti, a negativno s rezultatima na neuroticizmu. Kod studentica je također sigurnost u sebe bila statistički značajno pozitivno povezana s rezultatima na ekstraverziji i otvorenosti, a negativno s rezultatima na neuroticizmu, dok je kod studenata sigurnost u sebe statistički značajno bila povezana samo negativno s neuroticizmom. S obzirom na to da su osobine ličnosti bile i međusobno statistički značajno povezane, provedene su regresijske analize da bi se preciznije utvrdilo kakav je odnos osobina ličnosti i sigurnosti u sebe. S obzirom na to da je obrazac povezanosti bio različit kod studentica i studenata, provedene su regresijske analize i na cijelome uzorku uz kontrolu roda i zasebno na studenticama i studentima.

Tablica 2. Korelacije sigurnosti u sebe i osobina ličnosti na cijelome uzorku (ispod dijagonale), studenticama (iznad dijagonale izvan zagrada) i studentima (iznad dijagonale u zagradama)

	SIGURNOST	EKSTRAVERZIJA	UGODNOST	SAVJESNOST	NEUROTICIZAM	OTVORENOST
Sigurnost		,35* (,21)	,16 (,20)	,22 (,13)	-,38* (-,33*)	,23* (,20)
Ekstraverzija	,28*		,20 (,27*)	-,03 (-,03)	-,22 (-,14)	,31* (,36*)
Ugodnost	,15	,23*		,15 (,01)	-,26* (-,17)	,19 (,06)
Savjesnost	,15	-,02	,11		,07 (,00)	,04 (,00)
Neuroticizam	-,37*	-,17*	-,20*	,05		-,03 (-,15)
Otvorenost	,20*	,33*	,15	,03	-,08	

* $p < ,01$

Regresijska analiza na cijelome uzorku uz kontrolu roda objasnila je 24 % varijance sigurnosti u sebe (F (6, 222) = 12,84, $p < ,001$) pri čemu su se sigurnijima u sebe procjenjivali studenti (β = -0,19, p = 0,002) te oni s višim rezultatima na ekstraverziji (β = 0,19, p = ,003) i savjesnosti (β = 0,19, p = ,001), a nižima na neuroticizmu (β = -0,31, $p < ,001$). Kod studentica je objašnjeno 27 % kriterija (F (5, 129) = 10,94, $p < ,001$), uz višu ekstraverziju (β = 0,25, p = ,002) i savjesnost (β = 0,25, p = ,001) te niži neuroticizam (β = -0,35, $p < ,001$) kao značajne prediktore, dok je kod studenata objašnjeno 13 % kriterija (F (5, 88) = 3,85, p = ,003), a značajan je prediktor bio samo niži neuroticizam (β = -0,28, p = ,006).

RASPRAVA

Ovo je istraživanje provedeno na studentima Muzičke akademije Sveučilišta u Zagrebu svih smjerova i studijskih godina da bi se ispitao odnos sigurnosti u sebe i osobina ličnosti kod studenata glazbe. Također, s obzirom na to da provedene metaanalize ukazuju na to da postoji rodna razlika u samopoštovanju (Gentile i sur., 2009; Kling i sur., 1999) i da se rodna razlika u raznim kontekstima pronalazi u sigurnosti u sebe (Gavinski i sur., 2020; Kalaian i Freeman, 1994; Sarsons i Xu, 2015), ispitana je i rodna razlika u sigurnosti u sebe, a odnos osobina ličnosti i sigurnosti u sebe ispitan je posebno za muškarce i žene. Koliko nam je poznato, ovo je prvo takvo istraživanje u Hrvatskoj i svijetu. U skladu s literaturom te postavljenom hipotezom dobivena je rodna razlika u sigurnosti u sebe u korist muškaraca. Veličina efekta (d = 0,36) pokazuje da je riječ o općenito maloj veličini učinka, ali u rangu većih veličina učinka kad se gledaju različite domene samopoštovanja, na primjer, moralno-etičko samopoštovanje (d = -0,38) i fizički izgled (d = 0,35) (Gentile i sur., 2009).

U skladu s nalazima relativno maloga broja istraživanja koja su ispitivala odnos sigurnosti u sebe i osobina ličnosti (Burns i sur., 2016; Shrauger i Schohn, 1995) očekivali smo negativnu povezanost s neuroticizmom, a pozitivnu s ekstraverzijom i savjesnošću. Na razini bivarijatnih korelacija na cijelome uzorku hipoteza je potvrđena za neuroticizam i ekstraverziju, dok korelacija sa savjesnošću nije bila značajna, a korelacija je s otvorenošću bila značajna. Međutim, u regresijskoj se analizi na cijelome uzorku pokazalo da veću sigurnost u sebe imaju studenti te oni s višim rezultatom na ekstraverziji i savjesnosti, a manjim na neuroticizmu, odnosno rezultati su bili u skladu s postavljenom hipotezom. Osobine ličnosti ispitane su vrlo kratkim upitnikom koji ima samo po dvije čestice za svaki faktor, a otvorenost je bila na cijelome uzorku značajno povezana s ekstraverzijom. Moguće je da je značajna bivarijatna povezanost sigurnosti u sebe s otvorenošću dobivena zbog dijeljene varijance otvorenosti i ekstraverzije koja je, također očekivano, pozitivno povezana sa sigurnošću u sebe. U prilog tome ide činjenica da otvorenost nije bila značajni prediktor sigurnosti u sebe kad je u regresiji kontrolirana međusobna povezanost osobina ličnosti.

Posebno zanimljive rezultate dobili smo kad smo proveli regresijske analize zasebno na studenticama i studentima. Naime, osobine ličnosti objasnile su mnogo veći dio varijance sigurnosti u sebe kod studentica (27 %) nego kod studenata (13 %). Osim toga, kod studenata je veća sigurnost u sebe bila povezana samo s nižim neuroticizmom, dok je kod studentica veća sigurnost u sebe bila povezana, osim s nižim neuroticizmom, i s višom ekstraverzijom i savjesnošću. Drugim riječima, čini se da kod studentica glazbe više nego kod studenata glazbe njihova sigurnost u sebe ovisi o stabilnim karakteristikama (osobinama ličnosti). To je potencijalno važna

informacija i za profesore koji sa svojim učenicima i studentima žele raditi na njihovoj sigurnosti u sebe. Ako postoje razlike između učenika i učenica, studenata i studentica u karakteristikama koje doprinose njihovoj sigurnosti u sebe, onda i poticanje sigurnosti u sebe kod jednih i drugih treba biti usmjereno na te važne karakteristike. Na primjer, usmjeravanje na organiziranost i samodisciplinu, kao komponente savjesnosti, moglo bi pomoći učenicama i studenticama da postanu sigurnije u sebe. No koliko god ovo bio zanimljiv nalaz, potrebno je provesti još istraživanja te vidjeti hoće li ona potvrditi rezultate ovoga rada.

Neki autori smatraju da su neuroticizam i sigurnost u sebe dio zajedničkoga konstrukta, temeljne samoevaluacije (Judge, Locke i Durham, 1997). Prema tim autorima temeljna je samoevaluacija integrativna dispozicija u podlozi koje su samopoštovanje, generalizirana samoefikasnost, neuroticizam i internalni lokus kontrole, a predstavlja generalnu i konzistentnu procjenu vlastite vrijednosti i sposobnosti. Metaanaliza (Chang, Ferris, Johnson, Rosen i Tan, 2012) pokazala je da je temeljna samoevaluacija pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom i zadovoljstvom životom, raznim organizacijskim ishodima, a od osobina ličnosti najviše sa savjesnošću i ekstraverzijom. Nedavno je provedena metaanaliza rodnih razlika u temeljnoj samoevaluaciji koja je utvrdila da rodna razlika male veličine efekta postoji i za temeljnu samoevaluaciju (Gang, Anderson i Summers, 2020). Također se pokazalo da se ta razlika smanjuje tijekom vremena i da je veća u zapadnjačkim nego u istočnjačkim kulturama.

Kao i svako istraživanje, tako i ovo ima niz ograničenja. Prvo se od njih odnosi na omjer muških i ženskih sudionika u istraživanju. Iako je taj omjer bio zadovoljavajući, ipak je bilo više ženskih nego muških sudionika. Nadalje, jedno je od ograničenja povezano i s korištenim mjerama sigurnosti u sebe i osobina ličnosti. Naime, mjera sigurnosti u sebe bila je procjenjivana samo jednom česticom, dok su osobine ličnosti (BFI–10) bile procjenjivane dvjema česticama po osobini, što je sigurno utjecalo na njihove psihometrijske karakteristike. Korištenje duljih mjera, iako vremenski opsežnije, sigurno bi dalo više podataka te moguće jasnije rezultate. No s obzirom na to da su dobiveni obrasci rezultata u skladu s onima iz literature, čini se da su korištene mjere zahvatile željene konstrukte.

Zaključno, provedeno istraživanje ukazuje na to da se u domeni glazbe također dobiva rodna razlika u sigurnosti u sebe u korist muškaraca i da osobine ličnosti više objašnjavaju individualne razlike u sigurnosti u sebe kod studentica glazbe, a manje kod studenata glazbe. Dobiveni se rezultati s jedne strane trebaju iskoristiti kao poticaj za daljnja istraživanja te teme, a s druge strane kao korisna informacija svima koji rade s mladim glazbenicima.

LITERATURA

Amirazodi, F. i Amirazodi, M. (2011). Personality traits and self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 713–716. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.296

Austin, J. R. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper-elementary students. *Contributions to Music Education, 17*, 20–31. Dostupno na https://www.jstor.org/stable/24127467

Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J. i Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem – A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*(3), 396–410. DOI: 10.1037/pspp0000078

Burns, K. M., Burns, N. R. i Ward, L. (2016). Confidence – More a personality or ability trait? It depends on how it is measured: A comparison of young and older adults. *Frontiers in Psychology, 7*, 518. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00518

Cervone, D. i Pervin, L. A. (2013). *Personality: Theory and Research (12th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Chang, C. H., Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C. i Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management, 38*(1), 81–128. DOI: 10.1177/0149206311419661

Clifton, R. T. i Gill, D. L. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*(2), 150–162. DOI: 10.1123/jsep.16.2.150

Coopersmith, S. A. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.

Credé, M., Harms, P., Niehorster, S. i Gaye-Valentine, A. (2012). An evaluation of the consequences of using short measures of the Big Five personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(4), 874–888. DOI: 10.1037/a0027403

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H. i Robins, R. W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. U: T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm i A. Furnham (Ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences* (str. 718–746). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Gang, H., Anderson, M. H. i Summers, J. (2020). Sex differences in core self-evaluation: A meta-analytic review. *Academy of Management Proceedings, 1*, 17871. DOI: 10.5465/AMBPP.2020.17871abstract

Gavinski, K., Cleveland, E., Didwania, A. K., Feinglass, J. M. i Sulistio, M. S. (2020). Relationship between confidence, gender, and career choice in internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 1–6. DOI: 10.1007/s11606-020-06221-2

Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E. i Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology, 13*(1), 34–45. DOI: 10.1037/a0013689

John, O. P., Naumann, L. P. i Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. U: O. P. John, R. W. Robins i L. A. Pervin (Ur.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (str. 114–158). New York, NY: Guilford Press.

John, O. P. i Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. U: L. A. Pervin i O. P. John (Ur.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (str. 102–138). New York: Guilford Press.

Judge, T. A., Locke, E. A. i Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior, 19*, 151–188.

Kalaian, H. A. i Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education, 10*(6), 647–658. DOI: 10.1016/0742-051X(94)90032-9

Kardum, I., Gračanin, A. i Hudek-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psihologijske teme, 15*(1), 101–128.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. i Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(4), 470–500. DOI: 10.1037/0033-2909.125.4.470

Kruse, N. B. (2012). Adult community musicians' self-esteem of music ability. *Research Studies in Music Education, 34*(1), 61–72. DOI: 10.1177/1321103X12438655

Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*(3), 294–310. DOI: 10.1123/jsep.13.3.294

Marcionetti, J. i Rossier, J. (2016). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences, 37*(3), 135–144. DOI: 10.1027/1614-0001/a000198

Marsh, H. W. i Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

McLeod, S. A. (2008). Self concept. Simply Psychology. Dostupno na https://www.simplypsychology.org/self-concept.html

Owens, T. J. (1993). Accentuate the positive-and the negative: Rethinking the use of self-esteem, self-deprecation, and self-confidence. *Social Psychology Quarterly, 56*, 288–299. DOI: 10.2307/2786665

Rammstedt, B. i John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality, 41*(1), 203–212. DOI: 10.1016/j.jrp.2006.02.001

Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J. i Gosling, S. D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality, 35*(4), 463–482. DOI: 10.1006/jrpe.2001.2324

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sarsons, H. i Xu, G. (2015). Confidence Men? Gender and Confidence: Evidence among Top Economists. Dostupno na https://oconnell.fas.harvard.edu/files/sarsons/files/confidence_final.pdf

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. i Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407–441.

Shikishima, C., Hiraishi, K., Takahashi, Y., Yamagata, S., Yamaguchi, S. i Ando, J. (2018). Genetic and environmental etiology of stability and changes in self-esteem linked to personality: A Japanese twin study. *Personality and Individual Differences, 121*, 140–146. DOI: 10.1016/j.paid.2017.09.013

Shrauger, J. S. i Schohn, M. (1995). Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Assessment, 2*(3), 255–278. DOI: 10.1177/1073191195002003006

Thalmayer, A. G., Saucier, G. i Eigenhuis, A. (2011). Comparative validity of brief to medium-length Big Five and Big Six personality questionnaires. *Psychological Assessment, 23*(4), 995–1009. DOI: 10.1037/a0024165

Tödtling, M. (2013). *Osobine ličnosti i zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba kao prediktori samopoštovanja* (neobjavljeni diplomski rad). Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska.

von Soest, T., Wagner, J., Hansen, T. i Gerstorf, D. (2018). Self-esteem across the second half of life: The role of socioeconomic status, physical health, social relationships, and personality factors. *Journal of Personality and Social Psychology, 114*(6), 945–958. DOI: 10.1037/pspp0000123

Watson, D., Suls, J. i Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(1), 185–197. DOI: 10.1037/0022-3514.83.1.185

The Relationships Between Personality Traits and Self-Confidence in Music Students

Summary

Self-esteem and self-confidence are sometimes considered synonymous in psychology, but some authors consider self-confidence to be one of the components of our global self-esteem. In previous studies of the association with personality, authors mainly used self-esteem measures. It has been shown that self-esteem is positively associated with extraversion, agreeableness, conscientiousness and openness, and negatively with neuroticism. Self-confidence measures are also associated with personality traits, positively with extraversion and conscientiousness, negatively with neuroticism. The majority of studies have found gender differences in self-esteem and self-confidence, but sometimes these differences have not been found. The aim of this study was to examine gender difference in self-confidence and the associations with personality traits in a sample of music students. There were 229 participants (59 % women) aged between 15 and 39 years (M = 20,79, SD = 2,50). They filled in BFI-10 personality questionnaire and rated their self-confidence on an adjective pair with a seven-point scale. A gender difference in self-confidence was found (F (229) = 7,25, p = ,008), with male students rating themselves higher (M = 5,22, SD = 1,50) than female students (M = 4,68, SD = 1,49). Regression analysis on the total sample, controlling for gender, explained 24 % of the variance in self-confidence with being male, higher score on extraversion and conscientiousness and lower score on neuroticism as significant predictors. Regression analyses were then run separately on males and females. In males, only lower neuroticism was a significant predictor explaining 13 % of the variance, while in females 27 % of the variance was explained with higher extraversion and conscientiousness, and lower neuroticism as significant predictors. These results indicate that different personality traits contribute to higher self-confidence in males and females.

Keywords: music students, personality traits, self-confidence

Nikolina Levak, mag. psych.
Valamar Riviera d. d. Poreč
Hrvatska

doc. dr. sc. **Valnea Žauhar**
Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci
Hrvatska

ODNOS GLAZBENIH PREFERENCIJA I NAVIKA SLUŠANJA GLAZBE KOD SREDNJOŠKOLACA

Izvorni znanstveni rad
UDK 7.011:78.073-053.6](049.5)

Nacrtak

U istraživanju je ispitan odnos glazbenih preferencija, sklonosti slušanju i aktualnoga korištenja glazbe kod 329 srednjoškolaca (71.7 % djevojaka) prosječne dobi od 16 godina. Uz kontrolu roda, dobi i glazbenoga obrazovanja, emocionalno je slušanje pozitivno predviđalo preferencije prema suvremenoj glazbi, a kognitivno slušanje preferencije prema intenzivnoj glazbi. Pozitivni prediktori preferencija prema sofisticiranoj glazbi bili su kognitivno slušanje i slušanje u funkciji promjene raspoloženja. Aktualno korištenje glazbe pozitivno su predviđali kognitivno i pozadinsko slušanje te slušanje u funkciji promjene raspoloženja. Raspravljene su moguće implikacije dobivenih rezultata u osmišljavanju aktivnosti kojima bi se umjetnička glazba mogla približiti srednjoškolskoj populaciji.

Ključne riječi: aktualno korištenje glazbe, glazbene preferencije, sklonosti slušanju glazbe, srednjoškolci

UVOD

Slušanje glazbe adolescenti ističu kao jednu od najvažnijih aktivnosti kojoj posvećuju slobodno vrijeme (Gvozdanović i sur., 2019). Među poticajima za slušanje navode se zabava, distrakcija, uživanje u glazbi, zatim regulacija emocija te izgradnja identiteta i povezivanje s vršnjacima (Lonsdale i North, 2011). Slušanje glazbe razlikuje se ovisno o kontekstu u kojemu se glazba sluša, o tome sluša li se u društvu, u razredu ili u samoći te o tome je li je slušatelj sam odabrao za slušanje ili je to učinio netko drugi (North, Hargreaves i Hargreaves, 2004; Sloboda, 2010).

Učenici uglavnom slušanje glazbe kod kuće povezuju s ugodom i zabavom te je biraju slušati s ciljem regulacije raspoloženja i emocija, kao i zadovoljavanja socijalnih potreba. Slušanje glazbe u školi povezuju sa stjecanjem znanja i obavezom. Ta je razlika osobito izražena kod adolescenata (Boal-Palheiros i Hargreaves, 2001). Glazba koju učenici i adolescenti biraju slušati u slobodno vrijeme najčešće obuhvaća stilove koji su među njima popularni, kao što su *pop*, *rock*, suvremena glazba i slično (npr. Colley, 2008). S druge strane, slušanje je glazbe u školi pretežno usmjereno umjetničkoj glazbi koju tek rijetki biraju slušati u slobodno vrijeme (Lamont, Hargreaves, Marshall i Tarrant, 2003). Pritom umjetničku glazbu većinom preferiraju učenici glazbenih škola, odnosno ispitanici koji su prethodno već imali bogatija iskustva s njome (Colley, 2008; Woody, 2004).

Da bi se umjetnička glazba približila mladima, potrebno je uzeti u obzir njihove prirodne reakcije na glazbu, glazbene preferencije i navike slušanja (Woody, 2004). U novije se vrijeme najrazrađenijim modelom glazbenih preferencija (Schäfer i Melhorn, 2017) smatra model *MUSIC* koji su razvili Rentfrow, Goldberg i Levitin (2011). Prema tome su modelu glazbene preferencije konceptualizirane kroz pet dimenzija koje se odnose na preferencije prema blagoj (engl. *Mellow*), nepretencioznoj (engl. *Unpretentious*), sofisticiranoj (engl. *Sophisticated*), intenzivnoj (engl. *Intense*) i suvremenoj (engl. *Contemporary*) glazbi. Svaku je vrstu glazbe moguće opisati nizom auditornih (npr. glasna, instrumentalna, ritmična) i psiholoških obilježja (npr. složena, opuštajuća, tužna) koja ne moraju nužno biti povezana isključivo s pojedinim glazbenim stilom. Primjerice, blaga se glazba može opisati kao romantična, opuštajuća i spora, a takva su obilježja često prisutna u glazbenim brojevima koji pripadaju stilovima *soft rock*, *soul* i *R & B*. Nepretencioznu se glazbu može opisati kao iskrenu, autentičnu i kantautorsku, a u nju se uklapaju glazbeni stilovi kao što su *country* i *rockabilly*. Sofisticirana je glazba složena, inteligentna i umjetnička, a skladbe su takvih obilježja često prisutne u klasičnoj i *jazz*-glazbi. Obilježja su intenzivne glazbe napetost, glasnoća i energičnost kakva se nalazi u stilovima kao što su *rock*, *punk* i *heavy metal*. Suvremena se glazba može opisati kao recentna i ritmična, a neki su od stilova u kojima se nailazi na glazbene brojeve takvih obilježja *rap*, *reggae* i elektronička glazba.

Iako se glazbeni stilovi mogu uklopiti u model *MUSIC*, glazbene se preferencije mogu ispitivati i korištenjem sustavno odabranih glazbenih isječaka koji odražavaju ranije opisana obilježja različitih vrsta glazbe (Rentfrow i sur., 2011). Procjenjivanje sviđanja glazbenih isječaka pogodna je metoda za ispitivanje srednjoškolske populacije. Naime, moguće je procijeniti sviđanje isječka neovisno o (ne)poznavanju naziva stila ili pak karakteristika stila kojemu pojedini isječak pripada. Takvim pristupom svi ispitanici dobivaju jednaku mogućnost izražavanja vlastitih glazbenih preferencija (Žauhar i Levak, 2020).

Dosadašnja su istraživanja pokazala da su glazbene preferencije povezane s ličnošću pa je tako, primjerice, otvorenost konzistentno pozitivno povezana s preferencijama prema sofisticiranoj i intenzivnoj glazbi (Schäfer i Melhorn, 2017). U istraživanjima se dobivaju i rodne razlike, pri čemu djevojke preferiraju blagu (Schwartz i Fouts, 2003) ili konvencionalnu glazbu (Reić Ercegovac i Dobrota, 2011), a u dijelu se istraživanja nailazi i na izraženije preferencije prema intenzivnijoj glazbi kod mladića (Clark i Giacomantonio, 2013; Žauhar i Levak, 2020). Preferencije su povezane i s glazbenim obrazovanjem (npr. Dobrota i Reić Ercegovac, 2014; Hargreaves, Comber i Colley, 1995), a više razine glazbenoga obrazovanja pozitivan su prediktor preferencija za sofisticiranu glazbu (Colley, 2008; Getz, Marks i Roy, 2014).

Glazbene su preferencije povezane i s motivima slušanja glazbe, odnosno sklonošću emocionalnomu, kognitivnomu ili pozadinskom slušanju. Emocionalno se slušanje pritom odnosi na korištenje glazbe s ciljem regulacije emocija, ali i s ciljem uživanja u samome doživljavanju emocija tijekom slušanja. Kognitivno je slušanje analitičko i karakterizira ga usmjeravanje pažnje na obilježja izvedbe koju se sluša ili strukturu glazbenoga djela, odnosno na refleksivno procesiranje glazbenoga sadržaja. Pozadinsko se slušanje odnosi na tendenciju prema slušanju glazbe tijekom obavljanja drugih aktivnosti, poput učenja ili druženja (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2007). U nizu se istraživanja pokazalo da motivi slušanja predviđaju glazbene preferencije, no nalazi nisu uvijek konzistentni. Primjerice, u dijelu je istraživanja emocionalno slušanje pozitivno predviđalo preferencije prema tužnoj i blagoj glazbi (Chamorro-Premuzic, Fagan i Furnham, 2010; Žauhar i Levak, 2020), a u dijelu se izdvojilo kao pozitivni prediktor optimistične i konvencionalne (Getz i sur., 2014) te suvremene glazbe (Žauhar i Levak, 2020). Kognitivno se slušanje izdvojilo kao pozitivan prediktor preferencija prema intenzivnoj glazbi te negativan prediktor preferencija prema konvencionalnijim vrstama glazbe (Getz i sur., 2014; Žauhar i Levak, 2020). Nadalje, u dijelu istraživanja kognitivno je slušanje očekivano pozitivno predviđalo preferencije prema sofisticiranoj glazbi (Getz i sur., 2014; Vella i Mills, 2017), no takvi su rezultati u drugim istraživanjima izostali (Chamorro-Premuzic i sur., 2010; Žauhar i Levak, 2020). Valja napomenuti i to da su kognitivnomu slušanju skloniji pojedinci s glazbenim obrazovanjem (Getz

i sur., 2014). Pozadinsko slušanje glazbe pozitivno je predviđalo preferencije prema radosnoj glazbi i glazbi primjerenoj za druženja (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2007; Žauhar i Levak, 2020). Takvo je slušanje kod adolescenata učestalo jer glazba prati većinu njihovih aktivnosti, uključujući druženja s prijateljima, komunikaciju putem računalnih aplikacija, pisanja zadaće, putovanja, bavljenje sportom i druge (Saarikallio i Erkkilä, 2007).

Osim navedenih, i druge funkcije slušanja potencijalno mogu biti važne u objašnjavanju preferencija i ponašanja povezanih s korištenjem glazbe. U kvalitativnoj analizi razloga zbog kojih adolescenti slušaju glazbu gotovo su svi ispitanici (96 %) naveli da je slušaju s ciljem izražavanja emocija i regulacije raspoloženja (Lonsdale i North, 2011), što se izdvaja i u drugim istraživanjima (npr. Schäfer, 2016). Pritom je za većinu ispitanika slušanje usmjereno upravljanju vlastitim razinama pobuđenosti pa tako izvještavaju da glazbu koriste da bi se opustili, smirili, motivirali, podigli razinu uzbuđenja i energije te poboljšali raspoloženje (Lonsdale i North, 2011; Saarikallio i Erkkilä, 2007). Poboljšanje raspoloženja osobito je istaknuto kad adolescenti imaju priliku sami birati kojim će se glazbenim aktivnostima izložiti (Saarikallio i Erkkilä, 2007). Općenito, stečena iskustva slušanja glazbe usmjerena ostvarivanju neke funkcije, poput promjene raspoloženja, predviđaju efikasnost korištenja takve glazbe u funkciji kasnijega ostvarivanja sličnih ciljeva. Stečena iskustva slušanja predviđaju i preferencije prema glazbi koja se u takvim situacijama slušala (Schäfer, 2016). U skladu s time na klasičnu glazbu više reagiraju mladi koji su imali iskustva s njezinim emocionalnim doživljavanjem te izražavaju veće preferencije prema takvoj glazbi (Woody i Burns, 2001). Angažirano je slušanje stoga relevantan faktor u razumijevanju navika slušanja kod adolescenata jer potencijalno produbljuje sam doživljaj glazbe, osobito ako su takvomu slušanju prethodila iskustva koja su za adolescente važna.

Prilikom ispitivanja navika slušanja informativno je provjeriti i stvarno ili aktualno korištenje glazbe kako bi se utvrdio odnos između individualnih razlika i ponašajnoga aspekta korištenja glazbe. Aktualno se korištenje glazbe odnosi na razmjere u kojima ljudi kupuju ili preuzimaju glazbu s interneta, odlaze na koncerte te čitaju i gledaju dokumentarne filmove o glazbenicima (Chamorro-Premuzic, Swami i Chermakova, 2012). Zahvaljujući razvoju tehnologije pristup je glazbi danas brz i jednostavan, a mladi je najčešće konzumiraju putem mobilnih telefona, prijenosnih računala ili drugih sličnih uređaja (npr. *mp3 playera*), preuzimaju je s interneta te dijele sa svojim prijateljima. U recentnome istraživanju Gvozdanović i suradnika (2019) provedenome u Hrvatskoj 54 % mladih istaknulo je da često koristi internet upravo za preuzimanje i slušanje glazbe, a njih 51 % često ga koristi za međusobno dijeljenje slika, videa ili glazbe. Na aktualno korištenje glazbe kod adolescenata utječe i važnost koju u tome razdoblju za njih imaju glazbeni izvođači, njihovi idoli (Raviv, Bar-Tal, Raviv i Ben-

Horin, 1996). Naime, usmjerenost na glazbene izvođače pospješuje korištenje glazbe kupovanjem glazbenih albuma, istraživanjem i prikupljanjem informacija o izvođačima putem čitanja, pregledavanja dokumentarnih filmova ili snimki te odlascima na njihove koncerte. U istraživanju (Chamorro-Premuzic i sur., 2012) u kojemu su ispitani odnosi motiva slušanja glazbe, aktualnoga korištenja glazbe, ličnosti, emocionalne inteligencije i dobi pokazalo se da su motivi slušanja snažniji (pozitivni) prediktori aktualnoga korištenja glazbe od dispozicijskih, pa čak i demografskih varijabli individualnih razlika. Zaključeno je da veća sklonost pojedinca slušanju glazbe iz različitih razloga vodi i njezinu učestalijem korištenju.

CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

U ovome je istraživanju ispitano u kojoj su mjeri emocionalno, kognitivno i pozadinsko slušanje te slušanje u funkciji promjene raspoloženja povezani s glazbenim preferencijama i aktualnim korištenjem glazbe. Pritom su u obzir uzete i potencijalne rodne razlike, kao i razlike u glazbenome obrazovanju. Očekivalo se da će rod predviđati preferencije prema blagoj glazbi, i to tako da će je djevojke preferirati (Žauhar i Levak, 2020). Očekivalo se da će glazbeno obrazovanje pozitivno predviđati preferencije prema sofisticiranoj glazbi (Colley, 2008; Getz i sur., 2014), kao i aktualno korištenje glazbe, jer su pojedinci s glazbenim obrazovanjem općenito više uključeni u glazbene aktivnosti. Povrh roda i glazbenoga obrazovanja, očekivalo se i da će različite sklonosti slušanju doprinijeti objašnjenju glazbenih preferencija, kao i aktualnoga korištenja glazbe. Na primjer, očekivalo se da će emocionalno slušanje pozitivno predviđati preferencije prema blagoj glazbi jer je ona pogodna za takvu vrstu angažiranoga slušanja (Chamorro-Premuzic i sur., 2010). Pretpostavilo se da će također emocionalno, ali i pozadinsko slušanje pozitivno predviđati preferencije prema suvremenoj glazbi (Žauhar i Levak, 2020) zbog njezine sveprisutnosti u medijima, što je čini bliskom ispitanoj populaciji. Pretpostavilo se i da će kognitivno slušanje pozitivno predviđati preferencije prema sofisticiranoj i intenzivnoj glazbi (Getz i sur., 2014) jer obje vrste glazbe imaju karakteristike pogodne za takvu vrstu analitičkoga slušanja (Rentfrow i sur., 2011). Konačno, pretpostavilo se da će različite sklonosti slušanju glazbe pozitivno doprinijeti objašnjenju varijance aktualnoga korištenja glazbe (Chamorro-Premuzic i sur., 2012).

METODA

ISPITANICI

U istraživanju je sudjelovalo 329 učenika srednjih škola iz Rijeke, Pule, Pazina i Opatije (71.7 % djevojaka) raspona dobi od 14 do 19 godina (M = 16.13; SD = 1.27). Od ukupnoga broja ispitanika 76 % nije imalo glazbeno obrazovanje, 14 % završilo je osnovnu glazbenu školu, a 10 % pohađalo je srednju glazbenu školu u trenutku provedbe istraživanja.

INSTRUMENTARIJ

Upitnik općih podataka sadržavao je pitanja o rodu, dobi te razini redovnoga i glazbenog obrazovanja.

Glazbene preferencije mjerene su kroz procjene sviđanja glazbenih isječaka (Rentfrow i sur., 2011) validiranih na hrvatskome uzorku mladih ispitanika (Žauhar i Levak, 2020). Korišten je 21 isječak, svaki u trajanju od 15 sekundi. Popis isječaka dostupan je u radu Žauhar i Levak (2020). Procjene su sviđanja isječaka ispitanici davali na protokolu za odgovore, gdje se uz svaki redni broj prezentiranoga isječka nalazila Likertova skala procjene sviđanja od pet stupnjeva. Pritom je 1 značilo da se isječak ispitaniku *uopće ne sviđa*, dok je 5 značilo da mu se *sviđa u potpunosti*.

Inventar motiva slušanja glazbe (Uses of Music Inventory, UMI, Chamorro-Premuzic i Furnham, 2007) sastoji se od 15 tvrdnji i mjeri emocionalno (primjer tvrdnje: *Kad slušam tužne pjesme, osjećam se veoma emocionalno*), kognitivno (primjer tvrdnje: *Često uživam analizirajući složene glazbene kompozicije*) te pozadinsko slušanje glazbe (primjer tvrdnje: *Ako ne slušam glazbu dok nešto radim, često se dosađujem*). Svaka se supskala sastoji od pet tvrdnji, a slaganje sa svakom tvrdnjom procjenjuje se na skali Likertova tipa od pet stupnjeva gdje 1 znači *uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem*. Iako je upitnik validiran na hrvatskome uzorku mladih ispitanika (Žauhar i Levak, 2020), na ovome se uzorku zadovoljavajuće pouzdanosti supskala (*Tablica 1.*) dobivaju tek kad se iz supskale emocionalnoga slušanja izostavi tvrdnja *Nisam jako nostalgičan/-na kad slušam stare pjesme koje sam običavao/-la slušati*, a iz supskale kognitivnoga slušanja tvrdnja *Ne volim slušati pop-glazbu jer je ona vrlo primitivna*. Tvrdnja izostavljena iz supskale emocionalnoga slušanja potencijalno se povezuje s dugotrajnijim iskustvom slušanja glazbe, što je čini manje prikladnom za ispitivanje na srednjoškolskomu uzorku. S druge strane, tvrdnja izostavljena iz supskale kognitivnoga slušanja sadržajem odstupa od

drugih čestica te supskale koje izravnije zahvaćaju sam kognitivni angažman tijekom slušanja. U svim analizama prikazanima u ovome radu navedene su čestice izostavljene, odnosno korištena je verzija skale s ukupno 13 tvrdnji.

Skala aktualnoga korištenja glazbe (*Music Consumption Scale*, *MCS*, Chamorro-Premuzic i sur., 2012) mjeri učestalost korištenja glazbe u svakodnevnim uvjetima. S engleskoga na hrvatski jezik skalu su nezavisno prevele autorice ovoga rada. Zatim ju je s hrvatskoga na engleski jezik prevela nezavisna prevoditeljica. Neslaganja u prijevodima raspravljena su i usuglašena. Skala se sastoji od 10 tvrdnji (*Prilog*) i za svaku se procjenjuje učestalost uključivanja u navedene aktivnosti. Na engleskome se jeziku koristi skala Likertova tipa u kojoj 1 znači *vrlo rijetko*, a 5 *vrlo često*. U ovome je istraživanju skala procjene izmijenjena u odnosu na originalnu verziju kako bi se obuhvatila mogućnost da ispitanici nekoj od navedenih aktivnosti nikada ne pristupaju. U skladu s time 1 je značilo da određenoj aktivnosti ispitanici ne pristupaju *nikada*, a 5 da joj pristupaju *vrlo često*.

Slušanje glazbe u funkciji promjene raspoloženja skala je priređena za potrebe ovoga istraživanja i sastoji se od 5 tvrdnji koje su Wöllner, Ginsborg i Williamon (2011) formulirali na temelju istraživanja Slobode (1999/2005). Postupak prijevoda čestica bio je jednak kao za *Skalu aktualnoga korištenja glazbe*. Primjeri tvrdnji su *Glazba popravlja loše raspoloženje* i *Glazba me smiruje, opušta i/ili smanjuje stres.* Ispitanici na skali od 1 do 7 procjenjuju koliko često glazba na njih djeluje na navedene načine, pri čemu 1 znači *nikada*, a 7 *uvijek*.

POSTUPAK

Roditeljima učenika i samim učenicima unaprijed je pismeno objašnjena svrha istraživanja. Roditelji svih učenika potpisali su informirani pristanak.

Istraživanje je provedeno u nekoliko srednjih škola u Primorsko-goranskoj i Istarskoj županiji te na Filozofskome fakultetu u Rijeci. Prilikom provođenja istraživanja u školi u njemu su istovremeno sudjelovali svi učenici jednoga razreda. Kad je provedba održana na Fakultetu, istraživanju su istovremeno pristupali učenici različitih škola, a ukupno ih je u jednoj skupini bilo najviše 25.

U prvome su dijelu istraživanja ispitanici procijenili stupanj sviđanja 21 glazbenoga isječka, čime su ispitane preferencije prema blagoj, intenzivnoj, sofisticiranoj, nepretencioznoj i suvremenoj glazbi (Rentfrow i sur., 2011). Pritom su korištena četiri slučajna redoslijeda prezentacije isječaka. U drugome su dijelu istraživanja ispitanici ispunili upitnike opisane u poglavlju o instrumentariju. Istraživanje je ukupno trajalo oko 20 minuta.

REZULTATI

Deskriptivni podatci i pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za sve korištene mjere prikazani su u *Tablici 1*. Budući da je *Skala aktualnoga korištenja glazbe* (Chamorro-Premuzic i sur., 2012) prvi put primijenjena u ovome istraživanju, konfirmatornom faktorskom analizom u programu AMOS 26.0 provjerena je prikladnost njezine jednofaktorske strukture. Slaganje podataka s modelom pokazalo se nedovoljno prikladnim kad je u analizu uključeno svih 10 čestica ($\chi^2_{[35]} = 148.42$, $p < .001$; *NC* = 4.24; *NFI* = .72; *CFI* = .76; *RMSEA* = .10; *SRMR* = .08). Kad su iz analize izostavljene dvije čestice s najnižim faktorskim zasićenjima (*Prilog*), testirani se model pokazao prikladnijim ($\chi^2_{[20]} = 73.32$, $p < .001$; *NC* = 3.66; *NFI* = .83; *CFI* = .87; *RMSEA* = .09; *SRMR* = .06) ako se u obzir uzmu blaži kriteriji procjene prikladnosti modela (Bollen i Long, 1993; Hu i Bentler, 1998). Iz *Tablice 1.* moguće je zamijetiti da je pouzdanost skale prihvatljiva i približno odgovara pouzdanosti dobivenoj u originalnome istraživanju (Chamorro-Premuzic i sur., 2012). U svim je daljnjim analizama prikazanima u ovome radu korištena skraćena verzija skale koja uključuje osam čestica.

Pouzdanosti ostalih mjera kreću se u rasponu od umjerenih do visokih te također približno odgovaraju pouzdanostima koje se na istim mjerama dobivaju u drugim istraživanjima (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2007; Žauhar i Levak, 2020).

U *Tablici 1.* prikazane su i rodne razlike za svaku od korištenih mjera. Primjećuje se da djevojke češće aktualno koriste glazbu od mladića, iskazuju veće preferencije prema blagoj glazbi, sklonije su glazbu slušati emocionalno i u pozadini te u funkciji promjene raspoloženja. Veličine efekta pritom se kreću u rasponu od umjerenih do velikih (Cohen, 1992).

Tablica 1. Deskriptivni podatci i pouzdanosti korištenih mjera te rodne razlike u korištenim mjerama

	BROJ ČESTICA	CIJELI UZORAK			UČENICE		UČENICI		RODNE RAZLIKE		
		N	*M(SD)*	*α*	*N*	*M(SD)*	*N*	*M(SD)*	*t*	*df*	*d*
Aktualno korištenje glazbe	8	329	2.74 (0.80)	.71	233	2.84 (0.75)	92	2.50 (0.84)	3.55***	323	0.43
Blaga glazba	3	327	3.10 (0.93)	.68	232	3.23 (0.91)	91	2.76 (0.92)	4.21***	321	0.51
Nepretenciozna glazba	3	328	3.05 (0.92)	.68	232	3.04 (0.95)	92	3.09 (0.81)	0.43	322	0.06
Sofisticirana glazba	6	328	2.89 (0.92)	.84	232	2.90 (0.91)	92	2.88 (0.94)	0.13	322	0.02
Intenzivna glazba	5	328	2.77 (1.09)	.90	232	2.72 (1.06)	92	2.88 (1.18)	1.15	322	0.14
Suvremena glazba	4	328	2.80 (0.89)	.70	232	2.80 (0.94)	92	2.82 (0.74)	0.13	322	0.02
Emocionalno slušanje	4	328	3.73 (0.81)	.68	232	3.92 (0.69)	92	3.26 (0.89)	7.15***	322	0.83
Kognitivno slušanje	4	327	2.24 (0.81)	.70	231	2.22 (0.81)	92	2.32 (0.85)	1.07	321	0.12
Pozadinsko slušanje	5	329	3.80 (0.79)	.64	233	3.95 (0.72)	92	3.47 (0.85)	5.04***	323	0.61
Slušanje u funkciji promjene raspoloženja	5	329	5.68 (0.98)	.77	233	5.82 (0.94)	92	5.34 (1.01)	4.05***	323	0.49

*** $p < .001$

Nadalje, izračunane su korelacije između glazbenoga obrazovanja i svih korištenih mjera. Glazbeno je obrazovanje pozitivno povezano s aktualnim korištenjem glazbe (r = .41), kao i s preferencijama prema blagoj (r = .24), nepretencioznoj (r = .15) i sofisticiranoj glazbi (r = .44). Osim toga, povezano je s kognitivnim (r = .27) i pozadinskim slušanjem (r = .15) te sa slušanjem u funkciji promjene raspoloženja (r = .21). Sve su povezanosti značajne na razini $p < .001$ i kreću se od niskih do umjerenih. One upućuju na izraženije

sklonosti slušanju glazbe te veće preferencije prema navedenim vrstama glazbe kod ispitanika s većim glazbenim obrazovanjem.

Uzimajući u obzir navedene povezanosti i razlike, rod i glazbeno obrazovanje kontrolirani su prilikom provedbe sljedećih analiza.

ODNOS GLAZBENIH PREFERENCIJA I NAVIKA KORIŠTENJA GLAZBE

S ciljem ispitivanja odnosa glazbenih preferencija, sklonosti slušanju te aktualnoga korištenja glazbe izračunane su parcijalne korelacije uz kontrolu roda i glazbenoga obrazovanja (*Tablica 2.*).

Četiri dimenzije glazbenih preferencija, odnosno preferencije prema blagoj, nepretencioznoj, sofisticiranoj i intenzivnoj glazbi međusobno su nisko do umjereno pozitivno povezane. Korelacije preferencija prema suvremenoj glazbi s ostalim dimenzijama izostaju. Motivi slušanja glazbe međusobno su nisko do umjereno pozitivno povezani, dok su korelacije sa slušanjem glazbe u funkciji promjene raspoloženja pozitivne i umjerene.

Aktualno je korištenje glazbe nisko pozitivno povezano s preferencijama prema blagoj, intenzivnoj i suvremenoj glazbi, a povezano je i sa sklonostima slušanju glazbe. Nadalje, emocionalno je slušanje nisko pozitivno povezano s preferencijama prema blagoj i suvremenoj glazbi, kognitivno s preferencijama prema sofisticiranoj i intenzivnoj glazbi, a pozadinsko s preferencijama prema suvremenoj glazbi. Slušanje u funkciji promjene raspoloženja nisko je pozitivno povezano s preferencijama prema sofisticiranoj, intenzivnoj i suvremenoj glazbi.

Tablica 2. Povezanosti navika korištenja i slušanja glazbe te glazbenih preferencija (uz kontrolu roda i glazbenoga obrazovanja)

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Aktualno korištenje glazbe
1. Blaga glazba	.18**	.42***	.13*	.11	.13*	-.01	.10	.10	.11*
2. Nepretenciozna glazba		.27***	.27***	.05	-.01	-.05	-.01	-.04	-.04
3. Sofisticirana glazba			.12*	.09	.06	.13*	.03	.17**	.07
4. Intenzivna glazba				.10	.01	.13*	.06	.11*	.24***
5. Suvremena glazba					.19**	.04	.11*	.18**	.19**
6. Emocionalno slušanje						.25***	.38***	.54***	.32***
7. Kognitivno slušanje							.14*	.24***	.31***
8. Pozadinsko slušanje								.41***	.31***
9. Slušanje u funkciji promjene raspoloženja									.38***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

S ciljem ispitivanja sudjeluju li različite sklonosti slušanju glazbe povrh roda, dobi i glazbenoga obrazovanja u objašnjenju varijance glazbenih preferencija i aktualnoga korištenja glazbe, provedene su hijerarhijske regresijske analize (*Tablica* 3.). U prvome su koraku uneseni dob i rod, a u drugome glazbeno obrazovanje. Glazbeno je obrazovanje kodirano kroz dvije indikatorske varijable (*završena osnovna glazbena škola*; *trenutno pohađa srednju glazbenu školu*) s referentnom kategorijom koja označava izostanak glazbenoga obrazovanja. U trećemu su koraku unesene sklonosti slušanju glazbe.

Iz *Tablice* 3. moguće je uočiti da glazbeno obrazovanje pozitivno predviđa preferencije prema blagoj i sofisticiranoj glazbi, a da kognitivno slušanje i slušanje u funkciji promjene raspoloženja doprinose objašnjenju varijance samo preferencija prema sofisticiranoj glazbi. Kognitivno je slušanje pozitivni prediktor preferencija prema intenzivnoj glazbi, dok je emocionalno slušanje pozitivni, a glazbeno obrazovanje negativni prediktor preferencija prema suvremenoj glazbi. Jedini je pozitivni prediktor preferencija prema nepretencioznoj glazbi dob. Ukupne količine objašnjene varijance vrlo su niske za preferencije prema nepretencioznoj, intenzivnoj i suvremenoj (< 10 %) te nešto više za preferencije prema blagoj (14 %) i sofisticiranoj glazbi (24 %).

Kod aktualnoga se korištenja glazbe kao negativni prediktor izdvojio rod, ukazujući na to da su djevojke sklonije češće koristiti glazbu od mladića, dok su obje varijable glazbenoga obrazovanja pozitivni prediktor. U trećemu koraku rod prestaje biti značajnim prediktorom, glazbeno obrazovanje nastavlja biti značajnim prediktorom, a povrh toga kao značajni pozitivni prediktori izdvajaju se kognitivno i pozadinsko slušanje glazbe, kao i slušanje u funkciji promjene raspoloženja. Ukupna količina objašnjene varijance aktualnoga korištenja glazbe iznosi 41 %.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za dimenzije glazbenih preferencija i aktualno korištenje glazbe

Prediktorske varijable		Dimenzije glazbenih preferencija					Aktualno korištenje glazbe
		Blaga glazba	Nepretenciozna glazba	Sofisticirana glazba	Intenzivna glazba	Suvremena glazba	
1. korak	Dob	.02	.17**	.08	.09	.01	.03
	Rod	-.23***	.00	-.02	.04	.01	-.20***
	F(2,314)	8.74***	4.75**	1.08	1.71	.04	6.28**
	R^2	.05	.03	.01	.01	.00	.04
2. korak	Dob	-.04	.15**	-.01	.08	.05	-.02
	Rod	-.22***	.00	.00	.04	.00	-.19***
	OGŠ	.06	.08	.17**	.02	.07	.28***
	SGŠ	.26***	.11	.44***	.04	-.11	.35***
	F(4,312)	10.42***	3.73**	19.30***	1.01	1.44	20.49***
	R^2	.12	.05	.20	.01	.02	.21
	$R^2\Delta$	.07***	.02	.19***	.00	.02	.17***
3. korak	Dob	-.04	.15*	.01	.09	.06	-.01
	Rod	-.16**	.00	.00	.04	.09	-.08
	OGŠ	.05	.08	.13*	-.03	.06	.20***
	SGŠ	.25***	.12*	.39***	-.01	-.15*	.23***
	ES	.10	-.02	-.07	-.10	.17*	.11
	KS	-.04	-.02	.11*	.14*	-.03	.21***
	PS	.07	.02	-.04	.04	.01	.15**
	PR	.03	-.02	.19**	.14	.10	.20**
	F(8,308)	6.16***	1.90	11.91***	2.04*	2.80**	26.65***
	R^2	.14	.05	.24	.05	.07	.41
	$R^2\Delta$	.02	.00	.04***	.04*	.05**	.20***

Napomena:
Rod je kodiran na sljedeći način: 0 = ženski, 1 = muški. Za sve su prediktore prikazani standardizirani koeficijenti (β). OGŠ = završena osnovna glazbena škola; SGŠ = trenutno pohađa srednju glazbenu školu; ES = emocionalno slušanje; KS = kognitivno slušanje; PS = pozadinsko slušanje; PR = slušanje u funkciji promjene raspoloženja. $^{*}p < .05$; $^{**}p < .01$; $^{***}p < .001$.

RASPRAVA

U ovome je istraživanju ispitan odnos glazbenih preferencija, sklonosti slušanju glazbe, kao i aktualnoga korištenja glazbe. Budući da na sve navedene varijable mogu utjecati rod i glazbeno obrazovanje, i te su varijable uzete u obzir.

Jedina dobivena rodna razlika u glazbenim preferencijama odnosi se na izraženije preferencije prema blagoj glazbi kod djevojaka u usporedbi s mladićima. Iako u dijelu istraživanja mladići više od djevojaka preferiraju intenzivnu glazbu (Clark i Giacomantonio, 2013; Dobrota, Reić Ercegovac i Habe, 2019), takva je razlika ovdje izostala. Dobiveni su rezultati u skladu s istraživanjem u kojemu su glazbene preferencije ispitane putem procjena sviđanja karakteristika glazbe koje se mogu svrstati u blagu (npr. mirna i opuštajuća) i intenzivnu (npr. odsvirana s puno gitara, divlja i nasilna; Schwartz i Fouts, 2003). I u tome su istraživanju djevojke više od mladića preferirale blagu glazbu, no izražavale su podjednake preferencije prema intenzivnoj glazbi kao i mladići. Izraženije preferencije prema glazbi blažih karakteristika kod adolescentica mogu biti rezultat toga da ona odražava sadržaje za koje same djevojke procjenjuju da su u tome razdoblju za njih relevantni, poput uspostavljanja emocionalnih odnosa.

Sukladno tomu, u ovome su istraživanju djevojke pokazale i veću sklonost emocionalnomu slušanju glazbe te slušanju u funkciji promjene raspoloženja. Glazba u većoj mjeri ispunjava emocionalne potrebe djevojaka počevši već od rane dobi (North, Hargreaves i O'Neil, 2000), a djevojke su nešto sklonije slušati glazbu kako bi se utješile (Ter Bogt, Vieno, Doornwaard, Pastore, van den Eijnden, 2016). Osim toga, ispitanice mogu biti osjetljivije na neke ekspresivne značajke glazbe (Webster i Weir, 2005; Kamenetsky, Hill i Trehub, 1997) koje potencijalno mogu doprinijeti regulaciji emocija i raspoloženja.

U ovome se istraživanju pokazalo i da su djevojke sklonije glazbu slušati u pozadini te je u većoj mjeri i aktualno koristiti, što može biti posljedica toga da ispitanice koriste glazbu s ciljem ispunjavanja većega broja funkcija (Boer i sur., 2012).

ODNOS GLAZBENIH PREFERENCIJA, GLAZBENOGA OBRAZOVANJA, NAVIKA SLUŠANJA I KORIŠTENJA GLAZBE

Kad se sagledaju prediktori pojedinih dimenzija glazbenih preferencija, među kontrolnim je varijablama rod predviđao samo preferencije prema blagoj glazbi, i to tako da su djevojke izražavale veće preferencije. Preferencije prema blagoj glazbi pozitivno je predviđalo i trenutno pohađanje srednje glazbene škole, no iako očekivan (Chamorro-Premuzic i sur., 2010; Žauhar i Levak, 2020), doprinos je emocionalnoga slušanja

glazbe izostao. S druge strane, trenutno je pohađanje srednje glazbene škole negativno predviđalo preferencije prema suvremenoj glazbi, a emocionalno se slušanje izdvojilo kao pozitivan prediktor. Takav nalaz može biti posljedica toga što mladi koriste glazbu koja je često prisutna u medijima i time njima bliska s ciljem ispunjavanja emocionalnih potreba.

Preferencije prema nepretencioznoj glazbi pozitivno je predviđala samo dob, ukazujući na to da je stariji srednjoškolci više preferiraju. Kao i u istraživanju glazbenih preferencija kod nešto starijih ispitanika (Žauhar i Levak, 2020), motivi slušanja nisu doprinijeli objašnjenju varijance kriterija. U ovome je istraživanju također repliciran nalaz da je kognitivno slušanje pozitivni prediktor preferencija prema intenzivnoj glazbi (Getz i sur., 2014; Žauhar i Levak, 2020). Ta se povezanost može objasniti time što određeni podstilovi takve glazbe sadrže tehnički zahtjevne elemente koji je čine zanimljivom za analizu tijekom slušanja.

U skladu s istraživanjima koja su uključivala tek nešto starije ispitanike (Colley, 2008; Getz i sur., 2014), preferencije prema sofisticiranoj glazbi očekivano je pozitivno predviđalo glazbeno obrazovanje, i to završena osnovna glazbena škola, kao i trenutno pohađanje srednje glazbene škole. Povrh glazbenoga obrazovanja kognitivno se slušanje, također očekivano (Getz i sur., 2014), izdvojilo kao pozitivni prediktor. Osim toga, i slušanje u funkciji promjene raspoloženja značajno je pozitivno predviđalo preferencije prema sofisticiranoj glazbi. Njezine karakteristike poput onih da je složena i inteligentna te nerijetko instrumentalna (Rentfrow i sur., 2011) čine je prikladnom za kognitivno angažirano slušanje. S druge strane, uzevši u obzir njezinu izražajnost, širok raspon stanja koja je njome moguće dočarati ili inducirati (Västfjäll, 2001) te karakteristike koje se takvoj glazbi pripisuju, poput onih da je inspirirajuća ili pak opuštajuća (Rentfrow i sur., 2011), moguće je objasniti povezanost sa slušanjem u funkciji promjene raspoloženja. Sličan je nalaz dobiven i u istraživanju Dobrote i suradnica (2019) koje je pokazalo da su izraženije preferencije prema složenoj i refleksivnoj glazbi povezane s ostvarivanjem emocionalnih (ali i drugih) funkcija.

Kad govorimo o aktualnome korištenju glazbe, pokazalo se da su djevojke sklonije češće tako koristiti glazbu od mladića. Osim toga, i završena osnovna glazbena škola te trenutno pohađanje srednje glazbene škole izdvojili su se kao pozitivni prediktori. Međutim, kad se u analizu uključe sklonosti slušanju glazbe, rod prestaje biti značajnim prediktorom, a kognitivno i pozadinsko slušanje glazbe, kao i slušanje u funkciji promjene raspoloženja ističu se kao pozitivni prediktori. Takav je nalaz u skladu s rezultatima istraživanja Chamorro-Premuzica i suradnika (2012) i upućuje na to da što iz više razloga pojedinac koristi glazbu (s ciljem promjene raspoloženja, zbog kognitivnoga angažmana ili kao pozadinu tijekom obavljanja drugih aktivnosti), to su aktivnosti koje odražavaju aktualno korištenje glazbe izraženije i mnogobrojnije. Doprinos glazbenoga

obrazovanja u skladu je s pretpostavkom da su glazbeno obrazovaniji pojedinci više uključeni u ponašanja povezana s konzumacijom glazbe, poput odlazaka na koncerte, usmjerenijega preslušavanja glazbe i istraživanja o glazbenicima. Nastavno na navedeno, glazbeno je obrazovanje u ovome istraživanju bilo pozitivno povezano i s kognitivnim i s pozadinskim slušanjem te sa slušanjem u funkciji promjene raspoloženja, što dodatno ukazuje na raznovrsnije načine korištenja glazbe kod glazbeno obrazovanijih pojedinaca. Međutim, u budućim bi istraživanjima valjalo razdvojiti aktualno korištenje glazbe koje je usko povezano s glazbenim obrazovanjem i u funkciji zadataka koji se izvršavaju u glazbenim školama (npr. preslušavanje izvedbi drugih izvođača u funkciji usavršavanja vlastite interpretacije ili čitanje biografija skladatelja o kojima se uči u glazbenoj školi) od korištenja glazbe u slobodno vrijeme (npr. preslušavanje izvedbi s ciljem opuštanja ili čitanje biografija članova omiljenoga glazbenog sastava). Na taj bi se način moglo izravnije usporediti aktualno korištenje glazbe kod ispitanika čije će bavljenje glazbom potencijalno u budućnosti postati njihovom profesijom i onih koji glazbu konzumiraju isključivo u slobodno vrijeme.

IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA O NAVIKAMA SLUŠANJA GLAZBE U SLOBODNO VRIJEME ZA NASTAVU GLAZBE U OPĆEOBRAZOVNIM ŠKOLAMA

Dobiveni obrasci rezultata o navikama slušanja i korištenja glazbe u slobodno vrijeme mogu biti korisni kod osmišljanja aktivnosti kojima bi se srednjoškolcima mogla približiti umjetnička glazba koja se uobičajeno sluša u školi (Boal-Palheiros i Hargreaves, 2001; North i sur., 2000). Slušanje koje uključuje osobni angažman i istovremeno je ugodno pospješuje vjerojatnost da će se pojedinac zainteresirati za neku skladbu. U školi je subjektivno slušanje moguće ostvariti u onoj mjeri u kojoj je to prikladno u razrednome okruženju (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2020; Woody, 2004). Međutim, imajući u vidu da adolescenti glazbu usmjereno slušaju kad su sami te uzevši u obzir da su je skloniji slušati s ciljem regulacije emocija i raspoloženja te u pozadini tijekom obavljanja drugih aktivnosti, školsku je nastavu poželjno dopuniti zadatcima kojima bi se slušanje umjetničke glazbe uklopilo u za njih prirodniji kontekst slušanja. Takvu bi funkciju mogli ostvariti domaći istraživački glazbeni zadatci. Primjerice, zadatak može biti odabir djela po vlastitome izboru iz opusa skladatelja o kojemu se govorilo na satu te preslušavanje toga djela nekoliko puta s ciljem opuštanja (ili nekim drugim, ovisno o ishodu koji se tim zadatkom želi ostvariti), a zatim priprema kratkoga osvrta na doživljeno iskustvo (za više primjera domaćih zadataka, kao i učeničkih refleksija na te zadatke v. u npr. Vidulin i sur., 2020). Uz veću razinu izbornosti, čime se uvažavaju razlike

u glazbenim ponašanjima i sklonostima slušanja, adolescenti se detaljnije upoznaju s umjetničkom glazbom i s funkcijama koje ona može potencijalno ostvariti. Da bi pojedinac koristio glazbu za neku funkciju, mora je poznavati (Sloboda, 1999/2005) i imati priliku iskusiti slušanje koje je usmjereno onomu cilju koji je za njega relevantan (Schäfer, 2016). Izražajnost klasične glazbe uz angažirano slušanje tako može potaknuti postojeću sposobnost subjektivnoga reagiranja na glazbu u onome okruženju koje je za slušatelja najugodnije (Sloboda, 2010), a upravo su afektivna iskustva ključna komponenta korištenja glazbe (North i sur., 2000; Ter Bogt i sur., 2016).

Korelacije glazbenoga obrazovanja te općenito većega izlaganja umjetničkoj glazbi kroz ranije životne periode s navikama slušanja glazbe ukazuju na to da iskustvo pospješuje reagiranje na takvu glazbu i želju za ponovnim slušanjem (Woody i Burns, 2001). Naravno, osobne preferencije i sklonosti određuju kojim će se iskustvima pojedinac izlagati, no prikladno poticanje aktivnijega uključivanja u slušanje i upoznavanje umjetničke glazbe postupno može, barem kod dijela učenika, rezultirati većim užitkom slušanja takve glazbe. Slušanje koje u jednoj mjeri odgovara potrebama učenika poželjno je uklopiti u ostale ishode koje je kroz nastavu potrebno ostvariti (North i sur., 2000; Vidulin i sur., 2020; Woody, 2004).

OGRANIČENJA OVOGA ISTRAŽIVANJA I PRIJEDLOZI ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

U ovome su istraživanju ispitane samo neke sklonosti slušanju glazbe, međutim, glazba ispunjava i druge relevantne funkcije, poput one da adolescentima omogućava definirati sebe u odnosu na svoje vršnjake i druge ljude, društvene mreže i kulturu u kojoj žive (North i sur., 2000; Lonsdale i North, 2011). U budućim bi istraživanjima funkcije slušanja glazbe kod srednjoškolaca valjalo dodatno istražiti, a omjer sudionika muškoga i ženskog roda ujednačiti kako bi ispitane razlike bile što reprezentativnije. Još je jedno ograničenje ovoga istraživanja i što se korištenjem modela *MUSIC* propušta ispitati preferencije prema regionalnoj zabavnoj glazbi koju mladi danas slušaju (Pavlović, Benaković, Prpa i Wertag, 2017). Konačno, uzevši u obzir dobivenu pozitivnu povezanost glazbenoga obrazovanja s glazbenim preferencijama i različitim mjerama navika slušanja, u buduća bi istraživanja bilo korisno uključiti veći broj učenika glazbenih škola koji su od svoje najranije dobi kroz svakodnevne školske aktivnosti u izravnome doticaju s glazbom.

LITERATURA

Boal-Palheiros, G. M. i Harhreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education, 18*(2), 103–118. DOI: 10.1017/S0265051701000213

Boer, D., Fischer, R., Tekman, G. H., Abubakar, A., Njenga, J. i Zanger, M. (2012). Young people's topography of musical functions: personal, social and cultural experiences with music across genders and six societies. *International Journal of Psychology, 47*(5), 355–369. DOI: 10.1080/00207594.2012.656128

Bollen, K. i Long, J. (1993). Introduction. U: K. Bollen i J. Long (Ur.), *Testing structural equation models* (str. 1–9). Newbury Park: Sage.

Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2007). Personality and music: can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology, 98*(2), 175–185. DOI: 10.1348/000712606X111177

Chamorro-Premuzic, T., Fagan, P. i Furnham, A. (2010). Personality and uses of music as predictors of preferences for music consensually classified as happy, sad, complex, and social. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 4*(4), 205–213. DOI: 10.1037/a0019210

Chamorro-Premuzic, T., Swami, V. i Cermakova, B. (2012). Individual differences in music consumption are predicted by uses of music and age rather than emotional intelligence, neuroticism, extraversion or openness. *Psychology of Music, 40*(3), 285–300. DOI: 10.1177/0305735610381591

Clark, S. S. i Giacomantoio, S. G. (2013). Music preferences and empathy: toward predicting prosocial behaviour. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain, 23*(3), 177–186. DOI: 10.1037/a0034882

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159. DOI: 10.1037//0033-2909.112.1.155

Colley, A. (2008). Young people's musical taste: relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(8), 2039–2055. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x

Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2014). Students' musical preferences: the role of music education, characteristics of music and personality traits. *Croatian Journal of Education, 16*(2), 363–384.

Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. i Habe, K. (2019). Gender differences in musical taste: the mediating role of functions of music. *Društvena istraživanja, 28*(4), 567–586. DOI: 10.5559/di.28.4.01

Getz, L. M., Marks, S. i Roy, M. (2014). The influence of stress, optimism, and music training on music uses and preferences. *Psychology of Music, 42*(1), 71–85. DOI: 10.1177/0305735612456727

Gvozdanović, A., Ilišin, V., Adamović, M., Potočnik, D., Baketa, N. i Kovačić, M. (2019). *Istraživanje mladih u Hrvatskoj 2018./2019.* Zagreb: Friedrich Ebertt Stiftung.

Hargreaves, D. J., Comber C. i Colley A. (1995). Effects of age, gender and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education, 43*(3), 242–250. DOI: 10.2307/3345639

Hu, L. i Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*(4), 424–453. DOI: 10.1037/1082-989x.3.4.424

Kamenetsky, S. B., Hill, D. S. i Trehub, S. E. (1997). Effect of tempo and dynamics on the perception of emotion in music. *Psychology of Music, 25*(2), 149–160. DOI: 10.1177/0305735697252005

Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. i Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education, 20*(3), 229–241. DOI: 10.1017/S0265051703005412

Lonsdale, A. J. i North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology, 102*, 108–134. DOI: 10.1348/000712610X506831

North, A. C., Hargreaves, D. J. i O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 255–272. DOI: 10.1348/000709900158083

North, A. C., Hargreaves, D. J. i Hargreaves, J. T. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 22*(1), 41–77. DOI: 10.1525/mp.2004.22.1.41

Pavlović, T., Benaković, T., Prpa, M. i Wertag, A. (2017). Povezanost glazbenih preferencija s osobnim vrijednostima te crtama ličnosti. *Društvena istraživanja, 26*(3), 405–427. DOI: 10.5559/di.26.3.05

Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. i Ben-Horin, A. (1996). Adolescence idolization of pop singers: causes, expression and reliance. *Journal of Youth and Adolescence, 25*(5), 631–650. DOI: 10.1007/BF01537358

Reić Ercegovac, I. i Dobrota, S. (2011). Povezanost između glazbenih preferencija, sociodemografskih značajki i osobina ličnosti iz petofaktorskog modela. *Psihologijske teme, 20*(1), 47–66.

Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R. i Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: a five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(6), 1139–1157. DOI: 10.1037/a0022406

Saarikallio, S. i Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, *35*(1), 88–109. DOI: 10.1177/0305735607068889

Schäfer, T. (2016). The goals and effects of music listening and their relationship to the strength of music preference. *PloS ONE, 11*(3), e0151634. DOI: 10.1371/journal.pone.0151634

Schäfer, T. i Melhorn, C. (2017). Can personality traits predict musical style preferences? A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 116*, 265–273. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.061

Schwartz, K. D. i Fouts, G. F. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(3), 205–213. DOI: 10.1023/A:1022547520656

Sloboda, J. A. (1999/2005). Everyday Uses of Music: a Preliminary Study. U: S. W. Yi (Ur.), *Music, Mind, & Science* (str. 354–369). Seoul: Seoul National University Press. (Ponovno otisnuto u: Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function* (str. 319–331). Oxford: Oxford University Press.)

Sloboda, J. A. (2010). *Music in everyday life: The role of emotions.* U: P. N. Juslin i J. A. Sloboda (Ur.), *Series in affective science. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (str. 493–514). New York: Oxford University Press.

Ter Bogt, T. F. M., Vieno, A., Doornwaard, S. M., Pastore, M. i van den Eijnden, R. J. J. M. (2016). „You're not alone": Music as a source of consolation among adolescents and young adults. *Psychology of Music, 45*(2), 155–171. DOI: 10.1177/0305735616650029

Västfjäll, D. (2001). Emotion induction through music: a review of the musical mood induction procedure. *Musicae Scientiae, 5*(1), 173–211. DOI: 10.1177/10298649020050S107

Vella, E. J. i Mills, G. (2017). Personality, uses of music, and music preference: The influence of openness to experience and extraversion. *Psychology of Music, 45*(3), 338–354. DOI: 10.1177/0305735616658957

Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Pula – Rijeka: Sveučilište Jurja Dobrile i Filozofski fakultet u Rijeci.

Webster, G. D. i Weir, C. G. (2005). Emotional responses to music: Interactive effects of mode, texture, and tempo. *Motivation and Emotion, 29*(1), 19–39. DOI: 10.1007/s11031-005-4414-0

Wöllner, C., Ginsborg, J. i Williamon, A. (2011). Music researchers' musical engagement. *Psychology of Music, 39*(3), 364–382. DOI: 10.1177/0305735610381592

Woody, R. H. (2004). Reality-Based Music Listening in the Classroom: Considering Students' Natural Responses to Music. *General Music Today, 17*(2), 32–39. DOI: 10.1177/10483713040170020106

Woody, R. H. i Burns, K. J. (2001). Predicting music appreciation with past emotional responses to music. *Journal of Research in Music Education, 49*(1), 57–70. DOI: 10.2307/3345810

Žauhar, V. i Levak, N. (2020). Glazbene preferencije prema modelu *MUSIC*: Povezanost s motivima slušanja glazbe i crtama ličnosti. *Psihologijske teme, 29*(2), 311–337. DOI: 10.31820/pt.29.2.6

Napomena:
Zahvaljujemo Sandi Pletikosić Tončić na pomoći pri prevođenju upitnika te Sanji Bradić, Lini Debelić, Nevi Ljuštini, Ireni Vladisavljević i Igoru Bajšanskom na pomoći u prikupljanju podataka.

PRILOG

Faktorska zasićenja za čestice *Skale aktualnoga korištenja glazbe* u dvije konfirmatorne faktorske analize

SKALA AKTUALNOGA KORIŠTENJA GLAZBE	KONFIRMATORNA FAKTORSKA ANALIZA S	
	10 čestica *β*	8 čestica *β*
1. Kupujem glazbu iz *online*-glazbenih dućana (*iTunes*, *7digital* i sl.).	.20	
2. Besplatno skidam glazbu s internetskih stranica.	.21	
3. Dijelim glazbu (izmjenjujem, snimam, posuđujem) s prijateljima ili kolegama.	.40	.37
4. Čitam biografije glazbenika (*online*/knjige/časopisi).	.61	.61
5. Osvježavam svoj *mp3 player* novom glazbom.	.33	.30
6. Gledam televizijske programe ili filmove o glazbenicima.	.60	.62
7. Posjećujem glazbene koncerte ili recitale.	.54	.55
8. Posjećujem glazbene trgovine (*Croatia Records*, *Dallas Music Shop* ili sl.) s namjerom kupovanja glazbe.	.53	.51
9. Sviram glazbeni instrument ili pjevam.	.55	.55
10. Zamišljam se kako izvodim pjesmu koju slušam.	.49	.50

Napomena: Sva su faktorska zasićenja značajna na razini $p < .001$. Redoslijed čestica zadržan je kao kod Chamorro-Premuzica i sur. (2012) radi lakše usporedivosti.

Relationships Between Music Preferences and Listening Habits in Secondary School Students

Summary

The aim of the study was to examine the relationships between music preferences and listening habits in secondary school students. Participants were 329 students (71.7 % female) from secondary schools in Rijeka, Pula, Pazin and Opatija (Croatia). On average, they were 16 years old (*SD* = 1.27). The majority of participants had no music education (76 %), 14 % of participants finished primary music school, and 10 % of participants attended secondary music school at the moment of participating in the study. The participants judged their liking of 21 musical excerpts that were used to measure preferences for mellow, intense, sophisticated, unpretentious, and contemporary music (Rentfrow et al., 2011). They filled in the *Uses of Music Inventory* (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2007) measuring tendencies toward listening to music emotionally, cognitively and as a background to other activities, and assessed whether they listen to music to change their mood (Sloboda, 1999/2005; Wöllner et al., 2011). Also, they filled in the *Music Consumption Scale* (Chamorro-Premuzic et al., 2012) measuring actual use of music. The results showed that, when controlling for gender, age and music education, emotional use of music positively predicted the preference for contemporary music, and cognitive use of music positively predicted the preference for intense music. Positive predictors of the preference for sophisticated music were cognitive use of music and listening to music with the aim of mood change. Actual music consumption was positively predicted by cognitive and background uses of music, as well as by listening to music with the aim of mood change. The implications of the results for music teaching in general education schools are discussed since music preferences and listening habits of secondary school students can be considered when designing music tasks and activities aimed at better acceptance of art music.

Keywords: music consumption, music preferences, secondary school students, uses of music

SOCIOLOGIJA GLAZBE



SOCIOLOGY OF MUSIC

Dr **Peter Mall**, Scientific Advisor
Evaluationsagentur Baden-Württemberg
Mannheim, Germany

MUSIC EDUCATION IN POST-MODERN SOCIETY

Review paper
UDK 316.324.8:<37.016:78>](091)

Abstract

Learning a musical instrument requires a high level of personal commitment and intrinsic motivation over a long period of time. Traditional approaches that focus on a master-apprentice relationship seem to get to their limits in a post-modern society, where students are used to get multiple influences through media and peers. This article discusses theories of post-modern society, especially the concept of learning ecologies, with its consequences on teaching and learning musical instruments.

Keywords: learning ecologies, music education, post-modernism, singularisation

INTRODUCTION

The way music instruments in classical western European music are being taught today is grounded in the mid-19th century. During this time, both the idea of the ingenious soloist and the modern training system in conservatories developed which continues to this day to a greater or lesser degree. This development reflects the emergence of modern society, based on the division of labour and mass production of highly standardized products. Not only with the rise of the internet and a change towards a service-oriented society, production and consumption of goods changed, and we now speak of the postmodern era. Especially Reckwitz (2017) points out that this leads to a singularisation of society, dissolving the formerly highly standardized processes. Barnett (2011a,b) picks up the term of a liquid world with dissolving boundaries and the emergence of flexible learning spaces. New ways of learning evolve with students floating between different learning spaces, making them nomadic learners.

Learning a musical instrument in Germany is mainly still organized in a one-to-one situation, reflecting the master-student hierarchy. But musical influences in adolescence are more diverse, and students include several of them into their daily routine, e.g. YouTube tutorials (O'Neill, 2017). Music education therefore seems in the need of developing new teaching and learning strategies facing post-modern society. While some approaches focus on teaching strategies, both the idea of learning ecologies (Barnett, 2012, p. 17) and the concept of singularisation include the student perspective with learning ecologies being environments where all „elements of a system [interplay] for the system's total wellbeing".

POST-MODERN SOCIETY AND SINGULARISATION

The first question I want to discuss is what I actually understand of a post-modern society. I therefore refer to Andreas Reckwitz (2017) and the idea of singularization. Following Reckwitz, postmodern society is connected to post-industrialism meaning the transformation of standardized processes of production to individualized production of goods and services. Differences of modern and post-modern society can be described in four levels: first the produced goods themselves, second the way of production, third the way how goods are consumed and fourth the markets where they are traded (Reckwitz, 2017, p. 112). The industrial era produced highly standardized goods in mass production processes. Industries were organized hierarchically, with workers being trained in standardized jobs. Consumption and markets also followed this tendency towards standardization. „On all four levels, the economy of industrial modernity followed

a social logic of the general" (Reckwitz, 2017, p. 113). Reckwitz (2017) states that this primacy of the general since the 1970s is being replaced by a primacy of the culturally special (ibid.). Consumed goods now have a cultural value and claim uniqueness. They are produced by creative people in a less hierarchical way in special places, close to the consuming markets. Consumption and production – people consuming and producing are related and interconnected.

We can observe a similar shift from a bourgeois understanding of high culture to an understanding of equally valued parallel cultures in music education. Adorno could still discredit jazz music and describe twelve-tone music as the only thinkable solution in the twentieth century (Adorno, 1982), while Zimmerschied (1981) claims to stop making a difference between the so-called art music and light music and music education shifted from aesthetic education (Reimer, 1970) to practical music education (Elliott, 1995). Bauman (2009) even states that „culture turns into a warehouse of meant-for-consumption products" (p. 157) which leads to „serving all tastes while privileging none" (p. 157). Not only the difference between high and low music is under question. Even inside the classical field of music, the variance of different interpretations increases with media production processes being less expensive. Hennion (1997) discusses the influence of modern media production on the niche of Baroque music interpretation with their claim of authenticity, questioning mainstream interpretations of established orchestras. Hennion even describes cultural similarities in this claim of authenticity between the historical interpretation practice and rock music culture.

Normative ideas about the so-called serious music and popular music are becoming increasingly blurred and the idea of an educational canon is increasingly met with incomprehension. Music education rather wants to enable children to participate in surrounding cultures, including the so-called western art music without excluding other musical cultures.

This change of perspective brings some challenges for music education with it. Traditionally, through the master-student relationship, the teaching was not only linked to the teaching of technical skills, but also to the teaching of musical values and interpretations (Allsup, 2016). We are now faced with the challenge of teaching the ability to interpret without giving normative specifications. Allsup (2016, p. 30) discusses this especially against the background of laboratory learning in the tradition of Dewey and describes the mediation process as „open encounters".

LIQUID WORLD – NOMADIC LEARNERS

Bauman (2009, p. 157) has a slightly different perspective on postmodern developments with the term liquid modernity, which is differentiated from solid modernity. Bauman's understanding of postmodernism is characterized by an increasing emancipation of the individual, his „individual freedom of choice" and is thus compatible with the principle of singularization of Reckwitz (2017). As a result, however, this emancipation leads to an effect that „today's culture consists of *offerings*, not *norms*" (ibid.) which Bauman explains even more clearly: „Culture turns into a warehouse of meant-for-consumption products" (ibid.). The increasing emancipation of the individual from (social) constraints in connection with the availability of individualized consumer goods and the dissolution of commonly shared (bourgeois) norms mean that social as well as individual processes can hardly be described beyond the individual person anymore. Barnett (2012) draws on this concept of a liquid world, a world without (mental) boundaries, in which people are increasingly moving back and forth between previously incompatible positions in order to work out the associated challenges for (in Barnett's case university) education.

Barnett observes that for students, from early age on these different learning environments, overlap. They work alongside their studies, interrupt them for internships, travel or do voluntary work, or start their own ventures. As a result, they are confronted with the most varied requirements for their own learning and thus begin to look for and use the most diverse learning opportunities. In addition to school and university offers, these can be practical experience from the world of work, offers from the internet, such as video tutorials or from their own peer groups (Barnett, 2012). Barnett calls them „nomadic learners".

In instrumental lessons, this can mean that learners are no longer related to one teacher (as in the classic master-apprentice relationship), but more self-determinedly looking for different reference persons for different personal requirements. Formal and informal learning situations, institutional and private learning are combined and used in different situations.

These situations can include people physically present, but increasingly also people and media (Latour, 2005) that are available through the internet, for example: learning videos, interpretations, role models. These phenomena, which have been associated with the medialization of society for a long time, are currently on the rise due to the ever-easier availability of offers. While linear relationships between teachers and students seem to be even more important in the context of classical instrumental teaching, in the field of jazz or pop music, open teaching-learning relationships seem already to be more widespread, if not in the majority (Abramo, 2011; Ardila-Mantilla, 2009).

LEARNING SPACES

To be able to describe these different learning locations, Barnett (2011a) uses the term *learning spaces*. Barnett differentiates between three basic forms of learning locations: material and physical spaces; educational space; the student's interior space (Barnett, 2011a, p. 169).

Barnett compares these three learning locations with clouds that flow into each other to varying degrees depending on the situation – in contrast to the widespread image of overlapping rings. Clouds, on the other hand, have no fixed boundaries; they don't especially include or exclude things or people.

Public schools or music schools are physical places of learning, as are rehearsal rooms or your former children's room in which you used to practice. But there are differences between these learning spaces. For instance, with schools we associate other educational spaces or concepts than with the rehearsal room in which schoolgirls work collectively on the development of pieces of music. While the first is associated with instructed teaching and learning, the latter is dominated by peer learning and democratic decision processes (Abramo, 2011). Other possible places that could be part of learning spaces are one's own family, orchestras, the internet, peers or role models. Also, schools and music schools have different pedagogical traditions. Even if this representation emphasizes a rather clear connection between the physical location and the associated educational location, this is of course only a stereotype that, from an educational point of view, must be broken.

Finally, there remains the inner learning space, i.e. the question of how external influences and offers are accepted and processed by learners. This can be understood completely in the constructivist sense, freely after Dewey: an experience is a reflected experience and learning means to perpetuate experiences.

LEARNING ECOLOGIES

If you now take these and other learning spaces and locate them in all three dimensions (material, pedagogical and internal locations) on virtual maps, a network of learning spaces emerges, an ecology of learning. „An ecology of learning spaces points to interconnectedness between learning spaces and thence to modalities of that interconnectedness" (Barnett, 2011b, p. 175). The term ecology is a concept that contains specific curricular ideas as well as the associated learning ideals and goals, it therefore

> „[...] is a 'thick concept'. It is fact and value at once. [...] To couple the ideas of learning spaces and learning ecologies is to inject both an intention and a value-component into what otherwise might be – *a priori* – a neutral concept" (Barnett, 2011b, p. 176).

For example, a university study program consists of many different courses that are offered over a period of several years (Barnett, 2011a). Each of these courses initiates different learning spaces and ecologies. At the same time, all of these courses are related with, built on or complementary to one another. In this area of tension, open spaces now emerge for the students. These open spaces, or open encounters as Allsup (2016) calls them, can be used and expanded by the students according to their own ideas. As a result, other competencies become more important than just the learning content itself.

„It is more that learners be certain kinds of person – certain kinds of being in the world – than that they know certain things and be able to perform certain tasks in the world" (Barnett, 2012, p. 11).

Barnett emphasizes that it is less important what someone can do but more important how that person understands to deal with changing challenges and uncertainties in the world and inside learning spaces. Aspects of this new approach to learning are the terms lifelong learning (Barnett, 2012, p. 11), self-determined learners (p. 13) and nomadic learners (p. 15). Barnett emphasizes that „after all, students need courage to move into learning spaces of their own volition. This courage is a kind of gift on the part of the student to him or herself" (Barnett, 2011a, p. 175).

The concept of learning ecologies enables the description of multidimensional relationships between learners, learning opportunities and learning spaces. Physical, educational and internal learning locations can be seen as agencies which, together with other intermediaries, connect to a network of actors and can be described as such (Latour, 2005). Here, attention must be paid to the formation of the respective groups, the constantly changing constellations.

MUSIC EDUCATION AS LEARNING ECOLOGY

According to Barnett (2011a), a learning ecology develops from the interplay of learners, learning locations and learning content, which learners perceive as a unit. A musical learning ecology thus includes all the musical influences of a single person, their very personal approach to music. This learning ecology is made up of a wide variety of learning ecologies, which connect the person with the world (i.e. other people). These can be school music offers, music schools, orchestras, bands or choirs and many more.

Listening to music for yourself is the same kind of a learning ecology as practicing in your own room.

In many cases, early instrumental training of children in music school takes place in small groups, then mostly in individual lessons. This form of teaching dominates instrumental training to this day and thus forms a central learning ecology, shaped by personal interaction but also by well-rehearsed rituals. In addition, many music schools or general schools offer the opportunity to play in school orchestras or to play chamber music in smaller formations at the same time and many teachers encourage their students to take part in competitions. All of these offers and influences form the learning ecology of the music school, meaning they are activities that each stand on their own, but are connected in a larger context.

In addition to this music school ecology, many students also have other musical interests and needs. They may sing in a church choir, play in a music club, or just enjoy listening to music. All these activities are again more or less closely linked to other ecologies.

Susan O'Neill (2017) has shown in a study about musical identities that pupils combine these ecologies to a different degree. While some have developed a clear idea of which activities can be connected in order to reinforce each other (O'Neill calls this an agentive identity), others fail to do this. Therefore, the offers initially remain unconnected – students' musical identity remains segmented.

We teachers are now in a dilemma. If one adopts the idea of Barnett, then it is the task and challenge of the learner to connect possible learning ecologies. In this picture, teachers mainly have the responsibility of offering concrete learning situations in the hope that learners will accept them and link them in a meaningful way. However, I think that we also have the responsibility to encourage learners to include other musical offers in their own development. We have to teach them about openness and support them in their search for offers. We always have to keep in mind that we ourselves have a limited view of the world and must always remain open to the children's view of the world.

CONCLUSION

The idea of learning ecologies enables us to describe learning situations as the interaction of all actors involved (Hennion, 1997). The situation of a band rehearsal includes the (physical) rehearsal room, the people involved, rehearsed rituals and a certain time, when the rehearsal takes place. As soon as one of these parameters changes, learning and making music may change too. In the course of their training, professional musicians learn to increasingly fade out of these parameters so that, for example, the quality of a

professional orchestra no longer depends on single musicians, but on a pool of people that meet special, professional criteria. On the other hand, lay musicians include space, time and people in their musical practice, so that making music together is an equally musical and social experience.

Umberto Eco (1987) describes a post-modern era as a time in which everything that could be said has already been said and thus everything that is said already is a quotation. The old-fashioned master-apprentice relationship based on the fact that the master owns special knowledge is obsolete in this worldview. Because if everything has already been said (or expressed musically), and this supposed knowledge is probably almost permanently available in the media, the teacher cannot anymore be a gatekeeper in the Kafkian sense. We teachers finally are part of a multidimensional teaching-learning space that we have to discover and expand together with and for the benefit of our students.

REFERENCES

Abramo, J. M. (2011). Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 21–43. DOI: 10.1177/0022429410396095

Adorno, T. W. (1982). *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt* [Dissonances: Music in the Managed World]. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Allsup, R. E. (2016). *Remixing the Classroom. Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.

Ardila-Mantilla, N. (2009). Über die Durchlässigkeit von Lernwelten [About the permeability of learning worlds]. In N. Ardila-Mantilla & P. Röbke (Eds.), *Vom wilden Lernen* [The Wild Learning] (pp. 169–175). Mainz: Schott.

Barnett, R. (2011a). Configuring Learning Spaces. In A. Boddington & J. Boys (Eds.), *Re-Shaping Learning: A Critical Reader: The Future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education* (pp. 167–178). Rotterdam: Sense Publishers.

Barnett, R. (2011b). The Coming of the Ecological University. *Oxford Review of Education, 37*(4), 439–455.

Barnett, R. (2012). The coming of the ecological learner. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarivaara (Eds.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 9–20). New York: Springer.

Bauman, Z. (2009). Education in the Liquid-Modern Setting. *Power and Education*, *1*(2), 157–166. DOI: 10.2304/power.2009.1.2.157

Eco, U. (1987). *Nachschrift zum „Namen der Rose"* [Postscript to the „Name of the Rose„]. München: Hanser.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education* (13. ed., pp. XV, 380S.). Oxford: Oxford Univ. Pr.

Hennion, A. (1997). Baroque and rock: Music, mediators and musical taste. *Poetics*, *24*(6), 415–435. DOI: 10.1016/S0304-422X(97)00005-3

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: University Press.

O'Neill, S. (2017). Young people's musical lives: Learning ecologies, identities and connectedness. In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 79–104). Oxford: Oxford University Press.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne* [The society of singularities: on the structural change of modernity]. Berlin: Suhrkamp.

Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education* (pp. xiv, 173). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Zimmerschied, D. (1981). Schulmusik und öffentliches Musikleben [School music and public music life]. *Musik & Bildung, 13*(5), 288–292.

Glazbeno obrazovanje u postmodernome društvu

Sažetak

Učenje sviranja glazbala zahtijeva visoku razinu osobne predanosti i unutarnje motivacije tijekom dugoga vremenskog razdoblja. Tradicionalni pristupi koji se usredotočuju na odnos majstor – naučnik dosežu svoje krajnje granice u postmodernome društvu gdje se učenike potiče na preuzimanje veće odgovornosti za procese učenja u okružju višestrukih utjecaja medija i vršnjaka. Konstruktivističke teorije poučavanja i učenja usredotočene su na osiguravanje oblika učenja, pri čemu učenici mogu slobodno birati različite i individualne pristupe predmetu učenja. Ti oblici učenja i uređenje prostora za učenje uključuju fizičke, materijalne prostore, kao i obrazovne te učenikove unutrašnje prostore (Barnett, 2011a). Postmoderno je društvo, prema opisima Reckwitza (2017) i Barnetta (2012), posebno obilježeno singularizacijom i nestabilnošću. Posljedično tomu pred učenike se istovremeno postavlja izazov, ali im se ujedno pruža i prilika određivanja vlastitih putova učenja – oni grade svoj individualan nestabilan svijet ekologija učenja. Promatramo li prostore za učenje istovremeno s mikro- i makro- polazišta, kao što to čini *actor – network* teorija (Hennion, 1997), metode su učenja u mikroperspektivi individualna iskustva učenika, a u makroperspektivi dio su, primjerice, sveučilišnoga programa. Ideja ekologija učenja usporedno koristi obje perspektive i omogućuje nam promatranje svakoga prostora za učenje s tih različitih polazišta. U ovome se članku raspravlja o teoriji ekologija učenja te o posljedicama koje ona ima na učenje i poučavanje glazbala.

Ključne riječi: ekologije učenja, glazbeno obrazovanje, postmoderna, singularizacija

Dr **Andrea Welte**, Full Prof.
Hanover University of Music, Drama and Media, Institute of Music Education Research, Germany

Dr **Corinna Eikmeier**, Full Prof.
University of Music Lübeck, Germany

MUSICAL IMPROVISATION WITH YOUNG IMMIGRANTS IN GERMANY: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Professional paper
UDK 376-054.62:781.65](430)

Abstract

In recent years, musical improvisation has become an important topic of music education. This paper gives some insights into the project „ImproKultur - Musical improvisation in language-learning classes", initiated in Hanover in 2015. The education and research project started from the idea of using musical improvisation as a non-verbal means of expression and dialogue, thus facilitating communication across cultural and linguistic barriers. The accompanying qualitative empirical research contributes to understanding processes of music improvisation within music educational settings and aims at deducing didactical implications. Focussing on opportunities and challenges, the paper does not just present the basics of the project but, based on research data, turns out some predominantly didactical and practical aspects such as dealing with heterogeneity, group creativity and the potential of improvisation games.

Keywords: communication, creativity, group improvisation, heterogeneity, intercultural music education

THE PROJECT

BASICS

„*ImproKultur*. Musical improvisation in language-learning classes" (2015-2019) is an education and research project in music and improvisation initiated by Andrea Welte, professor of music education at Hanover University of Music, Drama, and Media in 2015, with support from the University's funding circle. The project's target group consists of young immigrants, with or without musical experience, from various countries, with no or little German language proficiency (Welte, 2016, 2018). Project classes are taught by university students and alumni who integrate basic improvisation games, trying to make their instructions simple enough to transmit to the heterogeneous group. In a revised format and extended to other target groups, the project is presently running in its second phase (2019-2022). The university's cooperation partners are secondary schools in Hanover with a high proportion of students that are immigrants or come from a migrant background. At the core of the project is the improvisation based musical practice for 90 minutes a week, requiring no previous experience or individual practice at home. Apart from regular musical practice, semi-annual performances are also part of the concept. Before describing the music education concept in more depth, the following section will provide background information on language learning classes in Germany (for more detailed information, see Welte, 2016, 2018; Welte, Eikmeier, & Schmidt, 2016).

LANGUAGE-LEARNING CLASSES – BACKGROUND INFORMATION

Since 2005, the state of Lower Saxony has been offering language learning classes as a means of promoting language learning and integration. In 2015, immigration to Germany reached a high point, and an especially large number of new language learning classes was established. Each class consists of up to 16 children and teenagers aged 10 to 16 who have recently immigrated to Germany. Many of young immigrants are refugees, some have come to Germany on their own, others with their families or individual family members. The immigrants usually attend language classes for about a year, during which they receive extensive support, before being integrated into regular

classes. They come from various different countries (including Iraq, Afghanistan, Eritrea, Poland, Spain, Ghana, and others) and their linguistic proficiency varies greatly. They have little or no German language skills. The language class schedule is designed mainly to promote students' German language skills. Music education is not explicitly part of the program (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014).

GENERAL APPROACH

The *ImproKultur* project was based on the following premises: 1. All people, including children and teenagers who have only recently immigrated to Germany have the right to receive music education (Article 26, Universal Declaration of Human Rights; Article 13, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights); 2. Making music is a nonverbal means of communication and expression that helps students develop in a holistic manner and promotes communication and community across cultural, linguistic, and social barriers (Greuel, 2012); 3. Musical improvisation in groups fosters creativity, self-respect, and communication skills among the children and teenagers and facilitates their cultural integration or inclusion (Greuel, 2012; Gerland, 2017; Barth 2018); 4. University students and young professionals will be trained in intercultural, inclusive, cooperative, and creative music education to serve as multipliers. The project is thus equally aimed at students in language learning classes and at university students and teachers in training, in an undergraduate setting or undergoing additional professional training.

TEACHING STAFF

The teachers working on the project are advanced music education students and alumni enrolled in additional training in creative musical practice with heterogenous groups in the context of migration. Their teaching activities are supervised in artistic and educational matters by lecturers from the university. Interim reviews, classroom visits from supervisors, contact hours for individual advice upon request, and specialized training on subjects like dealing with traumatized teenagers or improvisation didactics are all part of the program. Teachers teach in teams of three, which allows them to offer more support to individual students and affords them an opportunity to learn from and support each other by giving each other feedback etc. (for the benefits of team teaching see e.g., Kricke & Reich, 2016).

OBJECTIVES

The objective of the education project is to give children and teenagers who have recently immigrated to Germany an active and creative musical education with a central focus on enjoying music-making. Students should feel welcome, be encouraged in a musical and improvisational sense to form a productive musical community that successfully achieves results. They should not only develop „multiple creativities in music" (Burnard, 2012, p. 5–28), but also improve their social and communication skills – and their German language skills – in a practical and playful way.

For the teachers, the project is aimed at promoting professionalization in the area of creative, intercultural, or inclusive music education. The project is geared toward helping teachers develop practical and theoretical skills in the areas of „improvisation didactics and giving instructions to facilitate musical creativity", „dealing with heterogenous groups in a migration context", „team teaching" and „language promotion through music". The project will give both target groups an opportunity to construct meaning in a musical sense (Krause-Benz, 2014) and develop variations on their individual musical semantics in an active, reciprocal process also aimed at getting to know themselves and their fellow participants better.

DOCUMENTATION AND RESEARCH

In order to keep improving the project, to professionalize the teacher training process and make pedagogical findings accessible to other music teachers, the project was documented from the beginning. In addition to collecting planning notes, class records and teachers' reflections about the classes taught, different questionnaires were used, interviews conducted, and classes recorded on video. The music performances that took place at regular intervals were also filmed. Finally, the collection of games and materials excerpted in the appendix was compiled and is gradually being expanded.

The empirical research of *ImproKultur* is about the question how young immigrants or students with heterogenic socio-cultural backgrounds improvise with each other and their university-trained teachers. The research is based on theories of performativity and interaction: with Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2018, p. 97–121), Christoph Wulf (Wulf, 2005, p. 7–17) and Erika Fischer-Lichte (Fischer-Lichte, 2012, p. 73–129) it is assumed that human beings constitute and transform their ways to act and think through interaction. From this perspective, the music lessons in *ImproKultur* can be perceived as continuous interplay of students' and teachers' actions. All persons refer and react to each other's actions and thus create music performances together, finding

new ways to perform music. Based on this perspective, the research addresses issues like the question of how teachers and students constitute musical practices together through their interaction; how they adjust their approach to music as a reaction to interacting with each other; how their perceptions about their fellow practitioners influence their actions, and how their actions influence their perception of their fellow practitioners; how processes of inclusion can be encouraged through music education in heterogenous groups of students. In order to find answers to these questions, an ethnographic approach has been chosen (Hammersley & Atkinson, 2007; Knoblauch, 2001). This basic research is intended, among other things, as a starting point for developing and defining pedagogical competencies conducive to a creative and inclusive music education. Research stemming from the work can be found in Welte, 2016 and Welte & Jachmann, 2020.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

HETEROGENEITY

One of the major challenges teachers face in this context is the heterogeneity of the classes they are teaching (Welte, 2016, p. 248–253; Schmidt, 2017). The term „heterogeneity" in an education context is used to describe groups of students marked by major individual differences concerning factors considered relevant for learning. A distinction is often made between sociocultural heterogeneity and performance-related heterogeneity (Budde, 2012, p. 527–528). In German music education, the term heterogeneity is often portrayed as a phenomenon that must be seen and used for its positive potential in the context of teaching and learning. Recently, however, critical voices have increasingly appeared, pointing out the term's contradictive and ambivalent aspects (Budde, 2012, p. 528–530; Vogt, 2012; Niessen, 2015, p. 109–110). For example, it is being discussed what is constructed to be heterogenous, what is the relationship between heterogeneity and homogeneity in school matters and to what extent heterogeneity is not only processed but produced in the field itself.

FACTORS OF HETEROGENEITY

According to the *ImproKultur* teachers, the most significant factors of heterogeneity in this project can be identified as age, language(s), sociocultural background, education history, and musical experience (Welte, 2016, p. 248–253; Schmidt, 2017). The teachers do not usually know their students' immigration history, which does not play a predominant role for them.

One of the most challenging aspects for the teachers is dealing with significant age differences in groups, finding topics and tasks equally attractive to all students. One teacher described it as follows: „What I found especially difficult were the differences in age and language skills. The students extensive age range made it difficult to find topics and tasks that were interesting but not too challenging for everybody." (Schmidt, 2017, appendix). Other factors that influence the way teachers plan and teach classes are the students' major differences in language skills and education – often, illiterate students are taught side by side with students from academic parental backgrounds who have received a solid school education.

DEALING WITH HETEROGENEITY

One central focus of the project is to sharpen teachers' perception as to these differences and to support them in developing an open-minded, productive, and methodically diverse approach to heterogeneity. Some of the possibilities to achieve this are exploratory, participatory, individualized, cooperative, self-regulated, internally differentiated, and interdisciplinary learning. Working toward a project like a joint musical performance based on a certain theme can also be a good way to address students' individual needs. Another immensely helpful factor for successful teaching and learning in such settings is to foster good communication between teachers and students and to ensure students are given enough opportunities to learn from each other.

INCLUSION, HETEROGENEITY, AND HOMOGENEITY

At least as vital as training teachers in practical ways of dealing with differences in student groups, is raising their awareness of the fact that heterogeneity as such does not exist but is, instead, constructed by the person observing the group and always connected with issues of power and interpretation. The differences perceived are not based on students' individual, natural properties, but the result of attribution and

social constructs (Budde, 2012, p. 532–536; Niessen, 2015, p. 109–110). In the sense of self-fulfilling prophecies, teachers „doing difference" can exert a major influence on students' future education.

The fact that every type of group teaching is done in a living setting marked by the tensions resulting from opposing factors like heterogeneity–homogeneity or difference–equality and individuality–universality is often overlooked in the pedagogical discourse about heterogeneity. In the context of the *ImproKultur* project, both teachers and students are given an excellent opportunity to experience and actively explore this reality. Music-making and improvisation offer numerous opportunities for individuals to meaningfully contribute to a joint musical effort. Finding a good balance between freedom and rules is key in this process. For the students, it is a valuable experience to create something new together, while experiencing themselves as part of a community. This does not only have a positive effect on the learning environment in the classroom, it also shows all participants that inclusion and participation in music and culture is possible (see Figure 1).

Figure 1. Making corporate music (photo: Simon Gutfleisch)



Teachers get a chance to learn how they can assume the perspective of „reflexive inclusion" as described by Jürgen Budde and Merle Hummrich (2013). The authors define reflexive inclusion as perceiving differences, taking them seriously, and casting light on the ensuing disadvantages. On the other hand, the concept also includes the deconstruction of implicit norms by refraining from setting them in stone and expanding them. Reflexive inclusion, in short, refers to „an attitude of reflection about the antinomy of equality and difference, and the limits of pedagogical intervention as a whole" (Budde & Hummrich, 2013, para. 15 ff.).

IMPROVISATION IN HETEROGENEOUS GROUPS

GROUP CONNECTION AND CREATIVITY

Making music as a group, especially when improvising, is an activity that requires a sense of group connection, individual responsibility for the musical result, and, in the case of improvisation, group creativity. The following section will offer a brief definition of the term „improvisation" in the context of this project, while casting light on the phenomenon of group creativity in relation to improvisational processes, followed by a section dedicated to the subject of „material", since students participating in the project had to work together and create their own material to enable them to improvise in the first place. Practical examples will be given to explain teachers' work on group dynamics processes and developing material. Finally, a conclusion will be offered based on didactic considerations.

SPECIAL CHALLENGES

In this context, improvisation shall be examined as a musical practice, while exploring the question of specific teaching challenges in the language learning classes. Ronald Kurth defined the following three conditions for improvisational action: „One – being in a situation. Two – unfolding of the unforeseen. Three – reacting in a spur-of-the-moment way." (Kurth, 2012, p. 169). Basically, we improvise daily as soon as unforeseen conditions arise (Coessens, 2012). The unforeseen can be an intentional or accidental part of our actions (Coessens, 2012; Kurth, 2012, p. 168).

In the context of the *ImproKultur* project, improvisation is used intentionally as a teaching subject. The teachers create situations comparable to a kind of arena in which

the unforeseeable lurks. By assigning improvisation tasks, they create the conditions described by Kurth.

A special challenge for teaching improvisation is the school setting (Ringgespräch LX, 1995; Gagel & Schwabe, 2013). During a regular school day, students are often accustomed to being told what to do rather than asked to make decisions about their own actions (Schwabe, 1995). „In a way, a person acting in an improvisational manner makes music that is only valid until revoked. He makes his choice [...] but remains aware with eye and ear that it is a choice he has made, and that he can make different choices the next time" (Kaden, 1993, p. 51). According to experience, the idea of making their own choices seems to be mostly alien to teenagers in a school context. In the language classes, another aspect is that the students have experienced a broad spectrum of different teaching practices in their countries of origin. Teachers working for the project have reported that, according to their observations, many students tended to simply imitate the teacher and were unfamiliar with voicing their own ideas.

GROUP CREATIVITY

Musicians often compare group improvisation to a conversation (Figueroa-Dreher, 2016, p. 35; Sawyer, 1992, p. 255). Keith Sawyer describes the interaction in improvisational processes as constitutive because improvisers organize themselves. Especially when an ensemble plays without a conductor, improvisation emerges from the players acting as a group (Figueroa-Dreher, 2016, p. 37; Sawyer, 2007, p. 16).

For teachers, language learning classes were marked by two fundamental difficulties: 1. Group size. The conversation-like character of improvisation becomes complicated in groups of more than five players. In daily life, conversations in large groups usually do not function without rules or moderation. The teachers working on the *ImproKultur* project addressed this difficulty in large groups by using mostly tasks marked by strict instructions or formats that included a conductor (see e.g., 5.3). In addition, classes were divided for part of the teaching time, allowing students to work on certain tasks in smaller groups. In this way, students were able to experience free improvisation in smaller groups. 2. Some language learners are hardly confronted with issues of group dynamics outside the project. Students' responsibility for the performance was given more weight by making them present their results to an audience in small performances. At one such school performance at IGS Linden, it was very touching to see how language learners identified with their work as a group and presented it with pride.

KNOWLEDGE OF MUSICAL MATERIAL

In improvisation projects at school, students' prior music knowledge always varies greatly (Mielitz, 1995, p. 4). An additional issue in language learning classes was cultural diversity leading to students being used to different idioms to orient themselves.
For improvisation not to turn into a random chaos of sounds, participants need to know some musical material. Guitarist Alejandro Vázquez describes the necessity to know the material to discover new possibilities when improvising. For him, improvisation is not luck but knowledge (Vázquez in Figueroa-Dreher, 2016, p. 179). According to Alexander von Schlippenbach, „improvising one's way through the material" is an important prerequisite for improvisation (Alexander von Schlippenbach in Figueroa, 2016, p. 170).

Figure 2. Getting rhythm (photo: Nico Herzog)



Acquiring elementary knowledge of musical material was therefore an important part of all *ImproKultur* classes. To give students confidence, teachers taught them songs, played body percussion games with them, and worked on rhythmic backing structures (see Figure 2). This type of class content does not necessarily include a lot of improvisation but gives students confidence and serves as a good foundation for group coherence. Exploring the possibilities of sound and different ways of playing was another important part of the classes. Students independently explored playing techniques and ways of hitting and touching the conga before getting input from the teachers who then guided them toward an improvisational structure (see e.g., 5.1).

This was done using predefined conducting gestures enabling students to lead improvisation as conductors or using the rule that one student showed a way of playing and all others continued in this vein, either simply playing the same thing or with the possibility of changing the material (homogenous sound structures led by one player), or, as a variation, with several sub-groups, allowing for orchestral polyphony in the whole group or using the principle of call and response. Since students had to discover their own playing techniques with the teachers's guidance, the teaching method used in the project corresponded with Peter Niklas Willson's idea of improvisation, which postulates that the playing method must be invented by the improviser (Willson, 1999, p. 16).

CONCLUSION: THE INCLUSIVE POTENTIAL

On the basis of the research, it can be said that the creative musical group work in the *ImproKultur* project has excellent inclusive potential for several reasons.

COLLABORATION AND MUSICAL CREATIVITY

Most of the students that participated displayed a keen interest in making and creating music. This makes it possible to motivate them to work together over extended periods of time, which in turn allows them to develop group coherence and make more efforts to overcome linguistic and cultural barriers with the goal of creating something together.

MUSICAL IMPROVISATION GAMES

In the context of inclusion, improvisation as a musical practice opens up learning spaces to all students. Students learn to listen, react, take responsibility for their actions inside the group; new worlds of sound are unlocked (see e.g., 5.4). The tasks given to students in the context of improvisation games require a high level of communication skills for joint improvisational activity. According to the following principles, all improvisation games mentioned have inclusive character.

1. All of them are stylistically free. The tasks do not follow a set idiom, thus falling under the category of nonidiomatic improvisation (Bailey, 1992) because the stylistic result is not predefined. Everyone can participate, regardless of previous education and sociocultural background.

2. The tasks organize the whole group, and throughout each activity, all students participate in the improvisation process, while following the behavioral rules defined for the whole group.
3. The tasks limit possibilities, thus encouraging increased focus and making students feel safe.

COMMONALITIES AND DIFFERENCES

Music transcends cultural boundaries and is invariably linked with people's individual experience: Independent of students' origins, it has played and will keep playing a role in their daily lives. At the same time, approaches to music differ according to people's cultural backgrounds. This leads to differences in what type of music students like and what ideas they contribute to the group work. This combination of commonalities and differences makes it possible to engage students with different social and cultural backgrounds in a productive exchange with each other and their teachers: They come to class highly motivated to make music the way they like it. In the course of working together, they experience how different their ideas are and how they can deal with these differences in a way that allows them to create something together (see e.g., 5.2).

LANGUAGE PROMOTION

The advancement of the students' German language skills occurs as a positive side effect of the project's playful musical setting. The high level of motivation to participate in joint musical work leads to increased use of language and makes them remember new words and turns of phrase. While the subject will have to be researched in greater depth, many factors indicate that musical improvisation has positive effects on students' German language acquisition.

REFLEXIVE INCLUSION

Both students and teachers experience how inclusion can function in an educational setting: the qualitative analysis of interviews with the teachers has showed that interacting with their students makes teachers realize how multi-faceted music is and how many different ideas about and approaches to music exist. This makes them reflect in more depth on their own musical practice, challenging the way they assign meaning to music, and their teaching methods. Another result of the research is that teaching

in teams of three enables them to talk about their observations and develop new ideas and solutions. This helps them become more competent in viewing inclusion as a joint process, occurring between teachers and students and consciously shaping it in the sense of „reflexive inclusion" (Budde & Hummrich, 2013).

APPENDIX – IMPROVISATION GAMES

The following section lists selected examples of improvisational tasks based on elementary knowledge of musical material. The games were taken from a digital collection of improvisation games compiled by the teachers to inspire each other throughout the project. The games have been reproduced here as described by the teachers and evaluated with respect to the *ImproKultur* project's specific characteristics.

INTRODUCING A NEW INSTRUMENT

The Xylophone
Duration: 20 minutes
Instruments/materials: xylophone and mallets
Mode of action/social structure: xylophones on the tables
Goals: Introducing the xylophone and different modes of notation; stimulating creativity, introducing and raising students' awareness of different tonal colors.
Vocabulary: xylophone, mallet
Description:

1. Exploratory phase: What sounds can be generated with the instrument? Collect ideas with the whole group. Discover playing techniques, e.g., head or end of the mallet, middle of the mallet on the edge of the bar, knocking on the bars with the knuckles, knocking on the frame, glissando
2. Come up with symbols to denote playing techniques and write them on the board:
   a. Led improvisation with conductor in front of the blackboard
   b. In two groups, with two conductors in front of the blackboard
   c. Conductor shows group dynamics
3. Short reflection: Was everybody able to follow the conductor? Were there long gaps between individual actions?

Didactic remarks: Exploring the sound of the instrument, especially new playing techniques, facilitates a straight-forward, playful encounter with the new instrument without working on specific techniques of holding the mallet or specific places where to hit the bars. This example shows how, in this project, knowledge of musical material is acquired using improvisation. This method can be applied without many verbal instructions from the teacher. Exploring an unknown instrument with its wide-ranging sound potential including unconventional sounds is inclusive because it opens up possibilities indiscriminately to all participants. Thanks to the conductor in front of

the blackboard, applying knowledge of musical material in an improvisational structure in Phase 2 is also possible in a large group. During the reflection part, participants are given an opportunity to talk about their experiences.

ATMOSPHERIC IMPROVISATION ON THE THEME: SPACE

Duration: 30 minutes
Instruments/materials: 3 pictures of space, different instruments
Mode of action/social structure: in small groups, group rooms
Teachers: 2-3
Goal: Introduction to image-based improvisation. Vocabulary: space, planets, stars, peace/calm, weightlessness

Description: Three pictures of space are presented as a source of inspiration. Explain the word „space" (planets, starts, peace/ calm, weightlessness...). Divide students into three groups. Each group improvises atmospheric/background music based on one of the images. Each group picks its instruments as independently as possible. Students draw inspiration from the picture assigned to their group and play spontaneously. In the end, they present their results/tunes to the whole group.

Didactic remarks: Image-based improvisation usually works very well and is a good introduction to improvisation. Variation/expansion: Possible other themes would be landscapes (moon landscape, underwater world, characters (clown, princess, witch, Native American). Using non-musical phenomena for improvisational tasks such as landscapes, animals, or emotions gives practitioners an opportunity to differentiate their approach to sound material. Especially during the introductory stage, it is easier for participants because their improvisation is inspired by a shared image or mood. It is also a good way of building new German vocabulary. Stylistically, students have complete freedom when expressing an image in musical terms. The challenge is to use the knowledge of musical material they have to create a sound result together. Working in small groups makes sense because it ensures that all students can contribute ideas.

BODY CONDUCTOR

Duration: 20 minutes
Instruments/materials: various instruments
Mode of action/social structure: in a big room
Goals: Improvising with a conductor, precise movement to music. Vocabulary: Legs, arms

Description: The conductor's body movements are to be translated into music. Every student gets an instrument. One student is chosen to serve as conductor. He stands at the centre of the room. The others are divided into 4 groups: Group 1 plays the movements of the conductor's right arm. Group 2 plays the movements of the conductor's left arm. Group 3 plays the movements of the conductor's right leg. Group 4 plays the movements of the conductor's left leg. The student at the centre starts moving, and the music begins.

Didactic remarks: Very beautiful music can ensue from the conductor´s movements. Stomping on the floor or making snappy arm movements will result in a different sound than making gentle, flowing arm movements. As described above, free improvisation in big groups is difficult. This is why many improvisation orchestras – the *Wuppertaler Improvisationsorchester* (WIO) is one example – and sound painters make use of conducting elements. In this project, conducting elements were employed in many instances because it is easy for students to follow the conductor and thus lead musical processes themselves. Also, it ensures that the entire class is involved at all times. An almost completely non-verbal way of leading the music can be achieved if the teacher starts conducting, and then passes on the conductor's role to the students. This example is a way of achieving a joint sound result marked by complete stylistic freedom. It can be implemented using different instruments, body percussion, improvised instruments, or voice.

LISTENING CIRCLE WITH MICRO SOUNDS

Duration: 10 minutes
Instruments/materials: Only hands
Mode of action/social structure: Chairs standing in a semi-circle
Teachers: 2
Goals: Increasing aural awareness, consciously perceiving quiet sounds

Description: Students sit on chairs standing in a semi-circle, facing outward, closing their eyes if they want. Behind each student stands another student. The seated students listen to the micro-sounds produced by the standing students with their hands right next to the seated students' ears. The teacher shows the movements and sounds; the students imitate them. The sounds must be so quiet the students to both sides of the listener cannot hear them. Possible sounds: rubbing the fingers on the palm of the hand, quietly clapping one's hands together, making fluttering movements with the hands, sounds moving, jumping from ear to ear. Change places, maybe change partners. Short reflection: What is happening? What is special about it? Variation/expansion: make music using hands, body percussion

Didactic remarks: If all students are quiet, this exercise can be a very good experience in perceiving quiet sounds. The important point is that the students do not make loud noises (such as clapping) close to their partners' ears. It is also possible to point out other quiet sounds (street noise, sound of the lights, or the beamer).

To improvise, it is important to increase aural sensitivity (see Figure 3). This example shows how this can be achieved with very simple means. Students do not need prior knowledge to produce sounds with their hands, which makes it very easy to implement the exercise. The listening task requires a high level of awareness that would benefit even professional musicians. It would make sense to follow up the exercise with an improvisation on micro-sounds, for example, „exploring the threshold between stillness and sound". Making a sound journey through everyday sounds is another possibility.

Translation of quotes: Unless otherwise identified, all quotes originally appearing in German were translated into English by Anna Sanner.

Figure 3. Aural learning (photo: Nico Herzog)



REFERENCES

Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. London: British Library National Sound Archive.

Barth, D. (Ed.). (2018). *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*. Esslingen: Helbling.

Bourdieu, P. (2018). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft (10. Auflage)*. Suhrkamp.

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(4), 522–540. Available at urn:nbn:de:0111-pedocs-103937.

Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion, 8*(4). Available at http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199.

Burnard, P. (2012). Rethinking „musical creativity" and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena & G. Welch (Eds.), *Musical Creativity: Insights From Music Education Research* (pp. 5–28). Routledge: Ashgate Press.

Clarke, E. F. (2011). Creativity in Performance. In D. Hargreaves, D. Miell, & R. Macdonald (Eds.), *Musical Imaginations. Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (pp. 17–30). Oxford: Oxford University Press.

Coessens, K. (2012). Humans, Heroes, and Artists: (Re)Creating the Unexpected Situation. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, *8*(2).

Figueroa-Dreher, S. (2016). *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive.* Wiesbaden: Springer VS.

Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. transcript.

Gagel, R., & Schwabe, M. (Eds.) (2013). *Expressiv und explorativ. Musikalische Improvisation in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.

Gagel, R. (2010). *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*. Mainz: Schott.

Gerland, J. (Eds.) (2017). *Kultur, Inklusion, Forschung*. Weinheim: Beltz J.

Greuel, T. (Eds.) (2012). *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Aachen: Shaker.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3). Routledge.

Kaden, Ch. (1993). *Des Lebens wilder Kreis – Musik im Zivilisationsprozess.* Kassel: Bärenreiter.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn, 2*, 123–141.

Krause-Benz, M. (2014). Musik hat für mich Bedeutung – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung. *Art Education Research, 9*. Available at https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2014/12/16/n9_-bedeutungskonstruktion-im-musikunterricht-als-dimension-musikbezogener-bildung/

Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens.* Weinheim: Beltz.

Kurth, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In U. Göttlich & R. Kurt (Eds.), *Kreativität und Improvisation*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-18989-5_10.

McCord, K. (2009). Improvisation as communication: Students with communication disabilities and autism using call and response on instruments. *Australian Society for Music Education Incorporated*, *2*. Available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912419.pdf.

Mielitz, G. (1995). *Weg mit Hindernissen - Improvisation im Gymnasialunterricht*. Ringgespräch LX. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation, 3–5.

Niedersächsisches Kultusministerium (2014). Runderlass *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache* from 1 July 2014. Available at http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1853&article_id=5962&_psmand=8.

Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms Jedem Kind ein Instrument. *ZISU, 4*, (pp. 106–118).

Ringgespräch LX, Improvisation in der Schule (1995). Berlin: Ring für Gruppenimprovisation.

Sawyer, R. K. (1992). Improvisational Creativity: An Analysis of Jazz Performance. *Creativity Research Journal,* 5(3), 253–263.

Sawyer, R. K. (2007). *Group genius. The creative power of collaboration.* New York: Perseus.

Schmidt, S. (2017). *Das musik- und improvisationspädagogische Projekt ImproKultur. Auswertung und Weiterentwicklung.* (Unpublished Masters thesis). Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Schwabe, M. (1995). *Improvisation in der Schule*. Ringgespräch LX, Berlin: Ring für Gruppenimprovisation, *3*.

Verband Deutscher Musikschulen e.V. (2017). *Spektrum Inklusion – wir sind dabei! Grundlagen und Arbeitshilfen: Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen.

Vogt, J. (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß & Ch. Rolle. (Eds.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (pp. 6–19). Münster u.a.: LIT.

Welte, A. (2016). ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität. Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In K. Bradler (Ed.), *Vielfalt im Musizierunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (pp. 247–260). Mainz: Schott.

Welte, A. (2018). Improvisationsbasierte Musikpraxis mit neu zugewanderten Jugendlichen in Sprachlernklassen. Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Projekts *ImproKultur*. In D. Barth (Ed.), *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen* (pp. 78–90). Esslingen: Helbling.

Welte, A., Eikmeier, C., & Schmidt, S. (2016). ImproKultur. Musizieren und Improvisieren in Sprachlernklassen. *Improfil,* 5, 49–53.

Welte, A., & Jachmann, J. (2020). Transformationen im Musikimprovisationsunterricht. Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kulturellen Differenzen heraus Musikkultur verändern [Intercultural Musical Improvisation. How Students and Their Teachers Transform Music Culture]. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Eds.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (pp. 189–199). Hildesheim: Olms.

Wilson, P. N. (1999). *Hear and now. Gedanken zur improvisierten Musik*. Hofheim: Wolke Verlag.

Wulf, C. (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. transcript.

Glazbena improvizacija s mladim useljenicima u Njemačkoj: mogućnosti i izazovi

Sažetak

Posljednjih je godina glazbena improvizacija postala važna tema u glazbenome obrazovanju. U ovome se radu predstavljaju neki aspekti projekta „Improkultur – Glazbena improvizacija na tečajevima učenja jezika" koji je započeo u Hanoveru 2015. godine (Welte, 2016; 2018). Glazbena improvizacija podržavanjem različitosti i uključenosti ima poseban potencijal u prevladavanju jezičnih barijera (Barth, 2018; Gerland, 2017; McCord, 2009). Osim što promiče kreativnost i kulturalnu aktivnost, ona također sudionicima omogućava stvaranje glazbenoga značenja (Clarke, 2011) i može doprinijeti budućemu kulturnom razvoju (Krause-Benz, 2014). Polazišna ideja obrazovnoga i istraživačkog projekta „ImproKultur" uporaba je glazbene improvizacije kao neverbalnoga sredstva izražavanja i razgovora, što olakšava komunikaciju otežanu kulturološkim i jezičnim barijerama. Ciljna je skupina projekta sastavljena od najviše 16 mladih useljenika u dobi od 10 do 16 godina koji su nedavno doselili iz različitih država, čije je poznavanje njemačkoga jezika slabo ili nikakvo te koji pohađaju tečajeve njemačkoga jezika u njemačkim školama. Poduke održavaju studenti i alumni hanoverskoga Sveučilišta za glazbu, dramu i medije (*Hanover University of Music, Drama and Media*), kako bi stekli kvalifikacije za glazbenu improvizaciju u heterogenome društvu obilježenome useljeništvom. Profesori koji surađuju na projektu rade u tročlanim skupinama (Kricke i Reich, 2016) kako bi lakše rješavali poteškoće uzrokovane velikom raznovrsnošću u razredima, ali i kako bi mogli učiti jedni od drugih. Uključivanjem temeljnih improvizacijskih igara u svoj rad učitelji potiču osviještenost, omogućavaju glazbeno iskustvo, razvijaju povezanost u skupini, odnosno ponašanje unutar skupine te promiču suradničku glazbenu kreativnost. Priloženo kvalitativno empirijsko istraživanje pridonosi razumijevanju procesa glazbene improvizacije u okvirima glazbenoga obrazovanja i teži izvođenju didaktičkih implikacija usredotočujući se na mogućnosti i izazove, rad ne samo da prezentira osnove spomenutoga projekta, nego na temelju podataka prikupljenih istraživanjem i predstavljenih pomoću odabranih praktičnih primjera i promišljanja ukazuje na neke pretežno didaktičke i praktične aspekte poput rješavanja poteškoća s heterogenošću i grupnom kreativnošću, kao i potencijala improvizacijskih igara.

Ključne riječi: heterogenost, improvizacija, interkulturalno glazbeno obrazovanje, komunikacija, kreativnost

OBRAZOVNI ISTRAŽIVAČKI PROJEKTI



EDUCATIONAL RESEARCH PROJECTS

Dr **Sabina Vidulin**, Assoc. Prof.
Academy of Music in Pula, Croatia

Dr **Peter Mall**, Scientific Advisor
Evaluationsagentur Baden-Württemberg, Mannheim, Germany

Dr **Andreas Bernhofer**, Asst. Prof.
Mozarteum University in Salzburg, Austria

Dr **Gabriela Karin Konkol**, Asst. Prof.
Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poland

EUROPEAN RESEARCH PROJECT *SCHOOLS@CONCERTS*: STARTING POINT, RESULTS AND PERSPECTIVES

Original scientific paper
UDK 373.3:78.091](4)(083.94)

Abstract

In European music education, setting cooperation projects between concert hosts and schools is nowadays frequent. Live music experiences as an addition to music education in regular class can expand the students' music competencies and form the new music audience. Based on these premises, *Schools@Concerts* research project was conducted in eight countries in 2018 and 2019. The purpose of this paper is to show the particularities of individual cases and the main results from the students', teachers' and concert hosts' view regarding the pre-concert, concert and post-concert experience. A high percentage of students appreciated the live music event, enjoyed the atmosphere, and learned more

about classical music and its environment. Their teachers and concert hosts were also satisfied with the experience. Therefore, this kind of experience should be promoted to a greater extent, linking schools and cultural institution for a better music education.

Keywords: classical concerts, experiences, music education, organisations, schools

LISTENING TO MUSIC IN THE SCHOOL AND OUT-OF-SCHOOL CONTEXT

Listening to music is one of the quotidian activities in a person's life. Music is listened to using technical aids, platforms and applications, in different contexts and for different purposes, depending on age, preferences and daily activities. It is listened to at home using mobile phones, tablets and computers, at work or at school, in public places, for the purpose of entertainment, relaxation, but also during learning and work.

The fact is that listening to music has become a dominant musical field in the free time of children and youth, even a trend, fashion and way of life. The music that is present in the media and popular among peers is the most often listened to. At the same time, there is a noticeable global trend of decreasing interest in listening to classical music and attending concerts of such music (Sloboda, 2019).

There are many approaches to the phenomenon of listening to music (Vidulin, Plavšić, & Žauhar, 2020), and some of them consider the role of listening to music within the school context, while others examine the impact of live music on students' music experience.

Given the school context, it can be seen that listening to music in general school curricula has various outcomes, and one relates to experiencing music and music understanding. In addition to cognitive listening to music, which is primarily manifested in music teaching, attention is increasingly paid to emotional listening to music (Chamorro-Premuzic & Furnhamn, 2007; Juslin, Barradas, & Eerola, 2015; Vidulin, Plavšić, & Žauhar, 2020), so the music theory elements are linked with the identification and regulation of emotions that music can provoke. Likewise, during cognitive active listening to music and a music-induced experience, the listener observes that music has some meaning (Cross & Tolbert, 2009). Meaning can be given based on the interaction of the characteristics of the music that is listened to, the characteristics of the music listening context, the possibility to manifest behaviour in a particular situation, and also as regards the listener's goals, intentions and knowledge (Cespedes-Guevara & Eerola, 2018). In addition to all of the above-mentioned, the listeners explore their experience and form their point of view about the music piece they are listening to.

Although music teaching provides students with a musical experience and supports them to think critically about music, it is important that teachers offer them different musical involvement or practice and contexts to enrich their experience, expand knowledge and deepen interest in music. In this sense, going out of school into the theater and concert hall proves to be important and useful.

Musical experience and the acquisition of musical knowledge and skills are promoted in extracurricular musical activities, but also in the music programs and projects designed for children and youth delivered by cultural and artistic associations and theaters. Educational concerts are held with the aim of introducing national and world art, presenting music of various genres and styles, performers, composers, contemporary music scene, etc.

The *Schools@Concerts: Tuning Up for the Music Experience*[1] project was designed with the intention of expanding students' music experience and providing them with opportunities of listening to music outside the school context. In 2018, students from several European countries involved in the project visited classical music concerts accompanied by teachers. The intention was to compare how students experience music and react to classical music concerts and find out about their expectations and reactions. We also wanted to determine the expectations and reactions of teachers, concert hosts and organisers. In addition to questionnaires and interviews to which the project participants responded, students expressed their experience by drawing and reporting on the memory of the concert.

The possibilities and opportunities for students regarding concert attendance, as well as for teachers and concert hosts will be described in this paper, taking into consideration the results from the European research project.

THEORETICAL STARTING POINT

Cooperation projects between concert hosts and schools are becoming more and more common all over Europe. These formats offer young people great opportunities to have live music experiences as an addition to music education in the classroom; some countries already consider this compulsory in their national curricula. If these experiences are accompanied by introductory workshops and/or follow-up activities, concert visits can foster musical learning in a very authentic form (Bernhofer, 2016b).

Previous research projects already provide a solid basis for concert experiences of young people (Bernhofer, 2016a) and cooperation projects in this context (Mall, 2016),

1 More about the project: https://schoolsatconcerts.gitlab.io/. The mentioned project, which is briefly described in this paper, will have a larger format in the book which will be published in 2021. The editors of the book are Andreas Bernhofer, Peter Mall and Sabina Vidulin. It is volume number 10 of the book series: European Perspectives on Music Education (publisher: Helbling). For more information on the project results, also see these published papers: Bernhofer, Vidulin, & Beqiri-Vula (2020). *European comparative research project Schools@Concerts: Experience from Croatia and North Macedonia*; Bernhofer, Mall, Vidulin, Nenadic, Konkol, & Beqiri-Vula (2020). *Young audiences attending concerts – Result from the European research project Schools@Concerts*; Petrović, Vidulin, & Konkol (2020). *Benefits of classical concerts on students' wellbeing – Results from the European research project*.

which gives the *Schools@Concerts* project the opportunity to take one step further into a comparative research design. Individual cooperation projects in various European countries, with all their communalities and differences, were investigated in detail and put into relationship with each other at certain comparable points like the goals and expectations of the people involved.

The starting point of the *Schools@Concerts* research project was a symposium at the EAS conference 2017 in Salzburg, Austria. The symposium included a presentation of a cooperation project in Salzburg, where young students were prepared for a concert visit by student teachers in the context of a music didactics seminar (Oebelsberger & Bernhofer, 2019). This was the moment of creation of the main research idea of the *Schools@Concerts* project, because several people of this symposium verbalized their interest in investigating this phenomenon of cooperation of schools and concert hosts giving young people the opportunity for concert visits in the context of music education in school.

The main work for the research project was coordinated at several team meetings at the Mozarteum University in Salzburg, Austria, where nine researchers from the following countries took part: Austria, Croatia, England, Germany, Hungary, North Macedonia, Poland and Serbia. In December 2017, all involved researchers met for the first time as a team and worked out the fundamentals of the *Schools@Concerts* research project. The first milestone was to develop a research design including the main topics, basic research questions and selection criteria for the single cases as well as data collection tools.

The next step of the research project was data collection scheduled between May 2018 and February 2019. Every researcher selected one cooperation project in their own working environment and carried out data collection. After a whole year of data collection, the research team decided to give first insights into the results of the *Schools@Concerts* project at the EAS conference 2019 in Malmö, Sweden. Two more meetings in Salzburg in September 2019 and February 2020 were used to coordinate joint work and the finalization of the research results. The use of technology within the research process had a major impact on the success of this European project with researchers from eight countries. A big amount of empirical data was collected in a cloud system and also the coding process was facilitated by the free online research tool qcamap.com based on qualitative content analysis (Mayring, 2008).

PARTICULARITIES OF INDIVIDUAL CASES

In the European *Schools@Concerts* research project, besides similarities, we can notice differences, defined by the school system and the individual character and specific conditions in the countries mentioned above.

In Austria, for the purposes of the *Schools@Concerts* project, a cooperation project with a long-lasting tradition in the city of Salzburg was chosen, the so-called Mozartwoche organized by the Mozarteum Foundation in cooperation with the Mozarteum University Salzburg. Within the frame of the project, one 6th grade music class from a grammar school in Salzburg (21 students aged 11-12) attended a classical concert. The event took place at the main concert hall, Großes Festspielhaus, in Salzburg on 31 January 2019.

The *Schools@Concerts* project in Croatia comprised 36 students of 6th to 8th grade of a compulsory public school in Slavonski Brod who participated in the project. The host (concert organizer) was the association Hrvatska glazbena mladež (Croatian Music Youth). Students attended the concert performed by the Zagreb Philharmonic Orchestra and the students from Ana Maletić School of Modern Dance in Zagreb. The concert entitled *Impressionism in Music* took place at the Vatroslav Lisinski Concert Hall in Zagreb on 10 April 2018.

The participants of the *Schools@Concerts* project in England were as follows: 20 students from one Key Stage Three (KS3 is the lower-secondary school phase involving students aged 11-14) music class in their first year of secondary school (year seven, age 11 or 12), the school's Head of Performing Arts, and the City of Birmingham Symphony Orchestra's Director of Learning & Engagement. The concert entitled *CBSO Dissected* was performed four times during school hours by CBSO at Symphony Hall, Birmingham, in January 2019. It was the only event among other *Schools@Concerts* case studies dedicated to a school audience.

In Germany, 24 7th-grade children at the average age of 12 from a grammar school (Gymnasium) in Frankfurt participated in the *Schools@Concerts* project. They went to a concert performed by the students' orchestra of the University for Music and Performing Arts Frankfurt (HfMDK Frankfurt). The concert entitled *Classic Masters* took place at the HfMDK Frankfurt on 6 December 2018.

The research project *Schools@Concerts* in Hungary was conducted in two cities. The first case study group consisted of 9 students aged 10 and 11 from a school in Budapest. They attended a classical concert of a symphonic orchestra. The event was held in the Palace of Arts in Budapest Bartók Béla National Concert Hall on 8 December 2018. The second Hungarian case study embraced 14 students from a primary school in Szeged, aged between 11 and 13 (6th grade). The concert host was the Philharmonic

Society. It was a regular concert, held in the National Theatre of Szeged. The concert under the title of *Symphonic ABC* took place on 27 January 2019.

The research project *Schools@Concerts* carried out in North Macedonia involved 8 12-year-old students (7th grade). The students were from a state compulsory primary school. The concert they attended was a part of the 6th International Festival Scene of Classical Music, and the concert host was the organizer of the International Festival. The concert was performed in the House of Culture in Tetovo on 26 March 2018.

In Poland, the *Schools@Concerts* project encourages participants to attend one of the regular classical music concerts, which are rarely attended by children. They mostly go to morning concerts dedicated to schools. Institutions involved in the project were: a primary school in Gdansk, The Polish Baltic Frédéric Chopin Philharmonic in Gdansk and Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk. The academy exercised the substantive supervision over the research (the choice of concerts, the preparation of the research plan). Pupils of 5th grade aged 10-11 attended an evening symphonic concert. The concert was held at the Philharmonic in Gdansk with the seat in Gdansk Music & Congress Centre. The event took place in the big concert hall on 7 December 2018.

The *Schools@Concerts* project partner in Serbia was a primary school in the suburbs of Belgrade. A total of 20 students aged 11-14, grade 6-8, attended a classical music concert. The event took place at the Kolarac Concert Hall in Belgrade on 20 October 2018. The concert organizer (host) was the Musical Center in Kragujevac.

The individual differences and/or similarities of each country involved in the *Schools@Concerts* project are presented in Table 1.

Table 1. Differences and/or similarities

COUNTRY	CASE STUDIES SPECIFICITY	COMPOSERS	CONCERT HOST
Austria	university involvement: university student teachers were responsible for the workshops concept mentored by a professor of music education	Mozart	Salzburg Mozarteum Foundation, Salzburg
Croatia	preparatory and follow-up activities; dancing parts; arts elements; moderator during the concert	Debussy, Kunc	Hrvatska glazbena mladež, Zagreb
England	school concert; Key Stage Three (KS3); orchestra; music curriculum; music education hubs	Dukas, Shostakovich, Sibelius, Mendelssohn, Williams, Respighi	City of Birmingham Symphony Orchestra (CBSO), Birmingham
Germany	lessons given at the university to children by university professors (before the concert)	Mozart, Beethoven, Schubert	University for Music and Performing Arts Frankfurt (HfMDK Frankfurt)
Hungary (Budapest)	preparation process, pre- and post-concert workshops, (extra)curricular activities	Reinecke, Corigliano, Schumann	Palace of Arts in Budapest
Hungary (Szeged)	regular noon concert; school curricula; preparation before concert, moderator during the concert, discussion after the concert	Purcell, Britten	Philharmonic Society
North Macedonia	school curricula, obligatory concert visits in the curriculum; live music, cooperation, non-formal talk after the concert	Dhomi, Calvert, Knudson, Videnovic, Alickaj, Hopso, Hintersteininger	The organizer of the International Festival
Poland	regular symphonic concert in the evening; preparation before the concert (the Academy of Music involvement), discussion at concert break, follow-up activities at school; (extra)curricular activities	Mozart, Bruch, Elgar	Polish Baltic Philharmonic in Gdansk
Serbia	accordion orchestra, pipe, dorma, classical concert, listening	Musorgski, Piazzolla, Grieg, Angelis, Budashkin, Dugić, Zolotaryov	Musical Center in Kragujevac

As shown in Table 1, one can notice that there are both similarities and differences between the countries, resulting from the specifics of the research within the *Schools@Concerts* project framework in those countries. For instance, in some of them, the universities were included in the research (Austria, Germany, Poland). Most of the concerts featured pieces by various composers, only one concert was dedicated to one artist (Austria). During some concerts, the students had the opportunity to get familiar with rare instruments (Serbia), or to watch dance performances (Croatia). In most of the countries, the concerts attended by research participants were regular evening performances. Only in England and Croatia was there a special concert held for schools. The concert hosts were significant musical institutions such as: philharmonics, foundations, associations or musical centres. It is worth emphasising that in the majority of the countries the schoolchildren's concert attendance at the time of conducting the research was not a part of the core curriculum, the exception being North Macedonia. The research within the framework of the *Schools@Concerts* project in each of the participating countries took place in one location, apart from Hungary, where the events were held in two locations.

Some particularities can also be found in the preparatory and follow-up activities. Before the concert, preparatory activities were held in each country participating in the research. School lesson prior the concert was realized in five countries (Croatia, Serbia, Poland, Germany, England), a combination of school lesson, workshops and visit of musician took place in Hungary (Budapest), workshops from the music education students were organized in Austria, while a non-formal conversation was directed in North Macedonia and Hungary (Szeged).

After the concert, school lessons were organized as time for reflection, to capture the students' feelings and thoughts regarding the concert attendance as well as to realize if they have deepened their knowledge of music elements and classical music. This kind of activity took place in Serbia, Germany, England and Austria, while school lessons in combination with workshops and visit of musicians were realized in Hungary (Budapest). School lesson and non-formal conversation after the concert took place in Croatia and Poland, while just an informal conversation about the concert visit was held in North Macedonia and Hungary (Szeged). For example, non-formal conversations were conducted on the bus while returning home (Croatia) or during the concert break (Poland).

The preparatory and follow-up activities were an integral part of the preparation for the concert. Almost all of the teachers who participated in the research prepared a lesson or a workshop in which they introduced the students to the music they would hear during the concert, the composers, the group of instruments in the orchestra and other specifics of the artwork. The students were also provided with more general

information about the orchestra itself, soloists and the concert venue. The teachers gave some guidance and direction on how to listen to music and what they might pay attention to. The aim was to enable students to actively participate in the experience and listen more carefully to the music at the concert.

Active participation in the concert, with preparatory activities which can be realized before the concert (e.g., information about composers and music piece that students will listen to at the concert) and activities that follow the concert (conversation, explanation, asking for students' feelings and thoughts) are opportunities to learn about music, develop musical and other skills, expand one's own understanding of musical art, and form musical preferences.

The differences in approaching this experience concerned the curricula question, i.e., the question if attending the concert is a part of the curricula or not. Concert attendance is a usual activity in the curriculum of the European countries involved in the project, sometimes mandatory and elective on some occasions. As its implementation primarily lies with teachers, as well as with the school management and parents, we should take into consideration many issues such as planning and organising the field trips, the accompanying teachers, expenses and permits for attending concerts.

EMPIRICAL RESEARCH

METHODOLOGY

The project *Schools@Concerts* is based on a multiple-case study approach (Yin, 2003; Ilari & Young, 2016), whereby interesting single cases from different countries are selected, individually analysed and also compared on a meta-level, and it is based on previous research on concert visits (Bernhofer, 2016a; Mall, 2016).

The main aim of the project is to highlight perspectives of music education – in and out-of-school through researching experiences of attending classical concerts. By collecting and analysing the data from the cooperation projects of different European countries, the researchers want to examine how live concert experiences impact three participant groups: students, music teachers and concert hosts. This involved: detecting the goals, expectations and roles of the persons involved; identifying which kind of preparation processes and follow-up activities were delivered in schools prior to the concert; and categorizing data related to the students', music teachers' and concert hosts' experiences in connection with the concert attendance.

The concert activities were selected according to the following criteria: cooperation between a single school and a concert host; a concert tradition of a minimum of 5 years; a concert which gave children aged 10 to 15 the opportunity to attend a classical concert; to include any kind of preparation for students before the concert and/or follow-up activities after the concert attendance.

The data were collected through interviews and questionnaires, using a pre-post setup with validated constructs such as musical self-concept (Fiedler & Spychiger, 2017), the short test of musical preferences (STOMP, Rentfrow & Gosling 2003), as well as open questions before and after a concert (Mayring, 2008). The first part of data collection (before the concert) involved a questionnaire for students and interviews with music teachers and key concert host staff. The questionnaire mainly focused on the students' musical background and their expectations regarding their concert attendance. The interview included questions about their personal reasons and goals for participating in the cooperation project and attending the concert. After the concert, there was a second questionnaire for students about their memories from attending the concert, drawing a picture of the concert and additional peer group interviews with a smaller number of students.

RESULTS – STUDENTS

The pre-questionnaire has been completed by 147 students who have participated in this multiple case study: 56 boys, 83 girls and 8 students who did not specify their sex (Table 2). The average age was 12 years, with a range from 10 to 15 years. Table 2 shows the distribution of students across the different projects.[2]

Table 2. Participating students and sex

****	**AT**	**DE**	**EN**	**HR**	**HU**	**MK**	**PL**	**RS**
boy	12	13	9	13	1	4	1	3
girl	9	7	8	21	13	4	7	14
nc	0	3	3	2	0	0	0	0
total	21	23	20	36	14	8	8	17

2 The participating countries from which we analyze the data were: Austria (AT), Germany (DE), England (EN), Croatia (HR), Hungary (HU, but only the results from Szeged), North Macedonia (MK), Poland (PL) and Serbia (RS).

About half of the students did not play an instrument, while n=25 stated that they would like to and almost one-fifth of the students (n=25) had already stopped playing an instrument (Table 3).

Table 3. Playing an instrument

****	AT	DE	EN	HR	HU	MK	PL	RS
Yes	12	6	7	4	3	0	3	2
Not anymore	6	8	7	2	1	0	1	2
No, but I like to learn an instrument	0	6	2	12	4	0	1	8
No, I do not learn an instrument	3	4	3	18	6	0	3	5

Regarding the concert visits, in general, about half of the students had attended classical concerts in the previous year and about half of the students had attended concerts of other types of music (Table 4 and 5). Since the numbers of attending classical concert are smaller, we can deduce that classical concerts are especially difficult to attend in the smaller cities and another reason can be that classical concerts take place less frequently than concert of other genres. Other kinds of concerts are more common and easier to attend, requiring no special preparation or organization. Almost all students stated that they like going to concerts (n=114 or 95 % of given answers). This shows that students value (and appreciate) live music experiences, maybe as part of their social life (e.g., meeting peers, enjoying music together).

Table 4. Classical concert visits

****	AT	DE	EN	HR	HU	MK	PL	RS
No	7	11	6	31	0	3	3	0
Once	3	4	3	1	13	4	2	6
Twice	2	5	2	1	0	1	2	0
3 or more	2	2	2	2	0	0	1	2

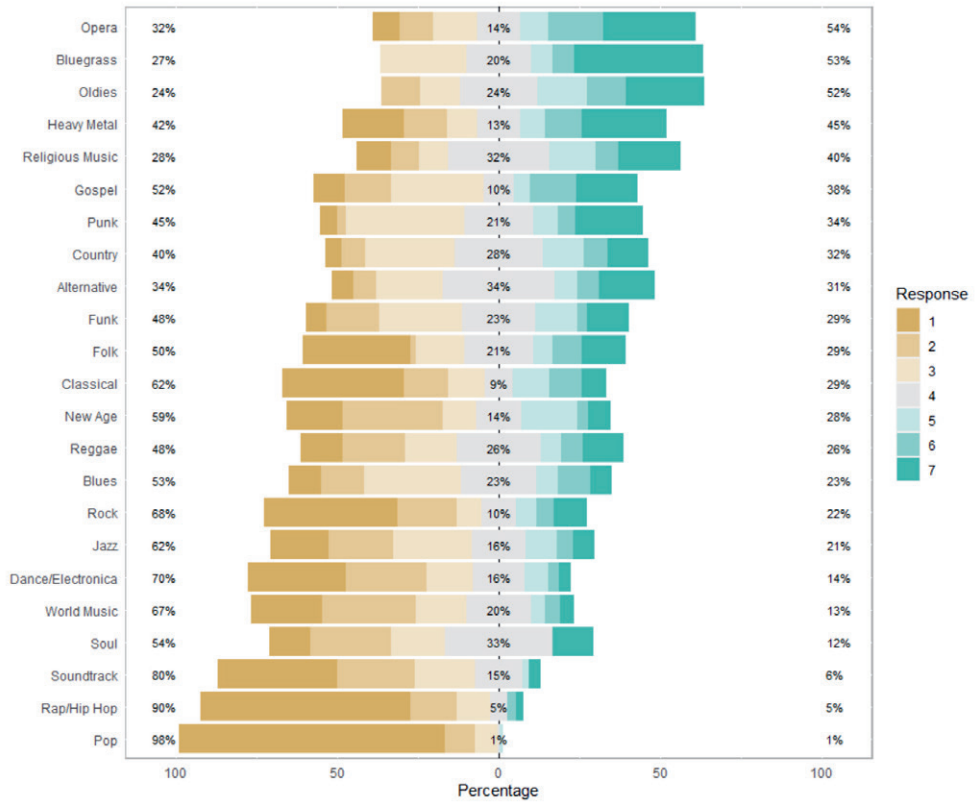
Table 5. Other concert experiences

	AT	DE	EN	HR	HU	MK	PL	RS
No	7	13	6	16	3	0	1	2
One	4	5	7	14	8	1	4	4
Two	2	2	1	1	0	1	2	1
3 or more	2	2	4	1	2	6	1	0

Regarding the students' musical preferences (Figure 1), the results show that most students prefer pop music (98 % positive answer), followed by rap/hip-hop (90 % positive) and soundtrack (80 % positive). Most other genres are in a range of 60 % to 42 % positive with classical music by 62 % positive and 29 % negative. This corresponds to the results of the research made by Vidulin-Orbanić (2013) with compulsory school students, which showed that when asked about their musical preferences, students' first choice was pop music. However, classical music ranked fourth after rock and dance/electronica. Interestingly, in the *Schools@Concerts* study, classical music has rated similarly to rock music (68 % positive) and folk music (50 % positive).

While pop and rap/hip hop are clearly students' preferred musical genres across all countries, Figure 1 shows that many other genres are also part of their lives. Even the lowest-ranked genres have about 40 % neutral or positive ratings.

Figure 1. Musical preferences – all countries



One part of the questionnaire included students' expectations about the concert. Most students gave very brief answers of not more than one to three words (e.g., to have fun, to be interesting, to learn something new). Most students had positive expectations about the concert (n=121) with only eight negative and ten neutral answers.

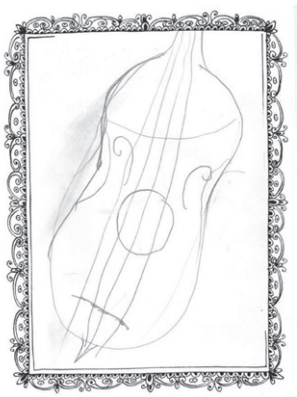
The biggest part of the answers was about a positive music experience, for example, „A beautiful orchestra playing flawlessly." (EN) or „I expect that the music is good and the concert too." (AT). Many students also expressed a general positive expectation, but did not link it to music, e.g., „I hope that it will be an experience that I will never ever forget." (AT). Although these students were talking about the concert visit, those general positive expectations were coded separately. Other music-related expectations included such statements as: to hear classical music, to hear new instruments and to learn something new.

A lot of the students also expressed social and emotional expectations, like: meeting (new) friends or „That it sets me free from daily thoughts" and „[It] will send me into another world" (both AT). Some students talked about the (positive) atmosphere of concerts and that many people would probably attend the concert.

Most students expressed a general interest in the upcoming concert event either through general or music-related positive expectations. Also, concert expectations can be connected to emotional reactions and confirm a connection between (live) music experience and mood management. Interestingly, these findings also anticipated the findings from the 20 memories after the concert, highlighting that musical and social factors dominate the perception of the students in this phase of life. E.g., „It was great for me at the concert, (...) the best was when the pianist played the piano, (...) it was *cool* when I saw playing the harp (...) I was wondering how the conductor could move the hands so much and not feel pain." (HR); „The conductor looked interesting, sometimes intense and sometime relaxed and sometimes even funny because of fast movements of the hands. I liked his energy." (MK) Students also commented the sound of the music, how they felt, what they saw.

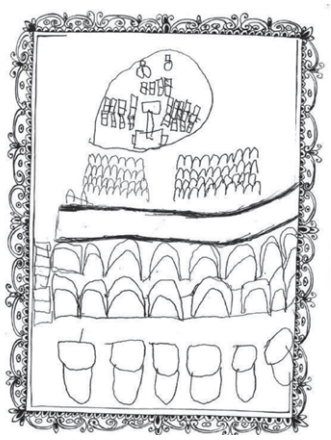
Besides the memories they wrote, after the concerts, the students drew the most memorable moment from the concert. There are seven categories of drawings which can be detected from the pictures: instruments which represent a single instrument or a mixture of instruments (Figure 2 and 3); audiences watching the concert or drawings of the concert halls, audience members, atmosphere (Figure 4 and 5); conductor leading musicians (Figure 6 and 7); conductor only (Figure 8); soloists or a select musician performing (Figure 9 and 10); drawings connected to the concert programme (Figure 11 and 12); and drawings with extra-musical imagery (Figure 13). The drawing categories illustrate that students drew one instrument in particular, or a mixture of instruments which can be familiar to them, but also unfamiliar, then capture the broader atmosphere of the event, emphasise the important role of the conductor alone on the stage or while leading the musicians as well as soloists or selected musicians during the concert. Some children chose to represent their memories through extra-musical imagery related or not to the concert repertoire.

Left to right: Figure 2 and 3. Hungary (case study one), Poland





Left to right: Figure 4 and 5. England, Croatia





Left to right: Figure 6 and 7. Hungary (case study two), Serbia

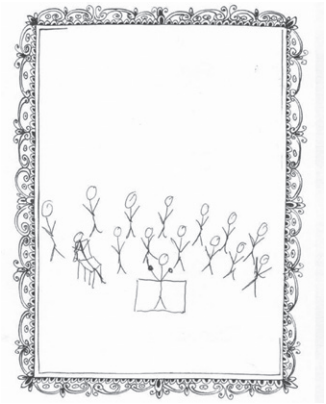
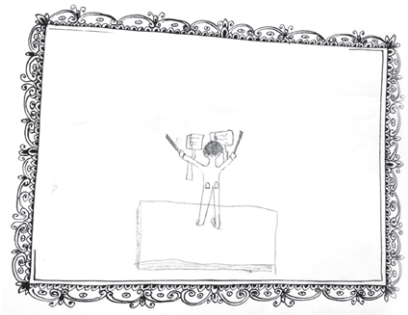




Figure 8. North Macedonia



Left to right: Figure 9 and 10. Poland, Austria





Left to right: Figure 11 and 12. Croatia, England

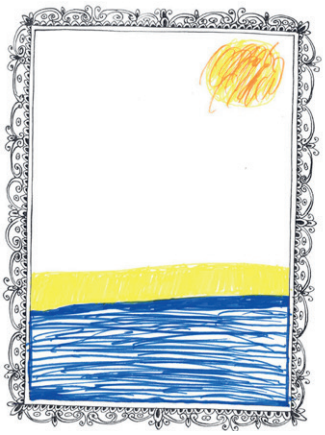




Figure 13. Austria



RESULTS – TEACHERS AND HOSTS

Teachers and hosts were interviewed and the interviews were transcribed and uploaded to qcamap.org for the analysis process. The category system was developed with inductive coding by each researcher. This led to a large number of different categories. In a second step, the coding was reorganized and the research group developed a final category system electable in the figures below. This system was the basis for recoding all data. If during the coding process new interesting concepts arouse, they could be coded into the blank category, but only three researchers used this option.

Figure 14 and 15 show the distribution of coding per country and illustrate that the top six categories are not only mentioned by some teachers or hosts very often, but are mentioned in almost every interview. Each country represents one project, except Hungary with two different projects.

Figure 14. Expectations Teachers

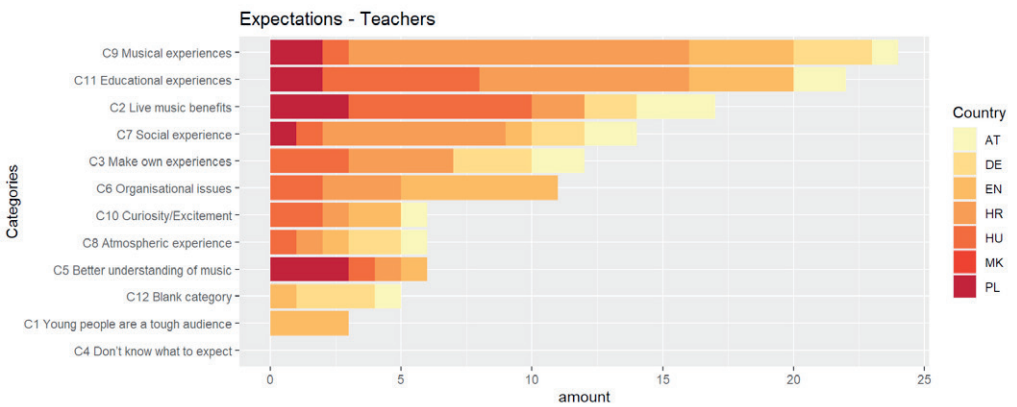
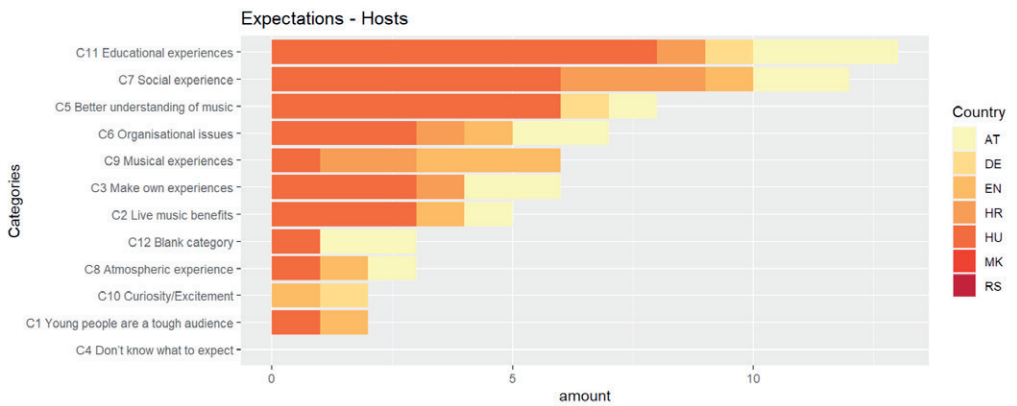


Figure 15. Expectations Hosts



Both teachers and hosts expect students to have educational and social experiences. While teachers in the first place expect students to have musical experiences, for hosts it is only in the fifth place. This difference is interesting if we count in the surrounding frameworks. Orchestras often develop outreach activities and advertise those activities as supplementary for schools or, in some cases, as a substitute for missing music education in schools. Sometimes orchestras receive state funds for this purpose. They somehow have to expect educational outcomes in order to justify their activities. Teachers, on the other hand, connect educational goals with longer-lasting educational processes. Singular events may support those processes but are only part of them. On the other hand, the one thing music education in school can hardly offer are professionally performed live music experiences.

Also, teachers and hosts point out that classical concerts are special social experiences. The category of organizational issues reflects that live concert visits are a lot of effort for teachers, students and often parents (Cutietta, 1998; Felder, 1998). Sometimes those concerts are also difficult to organize for the hosts, as they are not part of the regular concert program.

The two categories that are not mentioned for both groups give a clearer insight into the different expectations of teachers and organizers. While the teachers name the „Life music benefits – C2" in the third place and thus point to the concert situation that is usually not possible within the school as a value in itself, the organizers expect a „Better understanding of music – C5" through the live experience. The concert experience thus becomes a significant experience for educational processes. This contradicts the concept of (learning) experience postulated by Dewey (2005), who emphasizes that something experienced can only become *an* experience and thus educationally effective if it is lifted out of the stream of experiences in a retrospective view. The different expectations of teachers and organizers on this point can perhaps be summarized in such a way that teachers regard the concert as an emotional addition to learning content, while organizers hope to be able to make a significant contribution to the education of the students.

The initial analysis of the data referring to goals lead to 17 different categories, including also a „not codable" category for unexpected findings (Figure 16). The goals can be summarized in two main concepts: learning and experiencing. The following figures show the distribution of the categories by country for teachers and hosts separately. Teachers seem to have three main goals: 1) listening to live music, 2) learning about musical aspects and 3) linking (the concert) to the music curriculum. But still, the following three categories are more connected to aspects of music experiences.

Figure 16. Goals Teachers

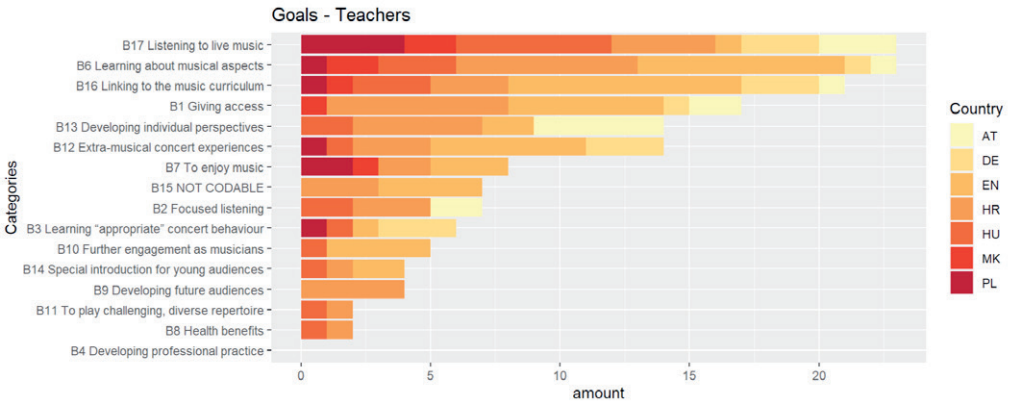
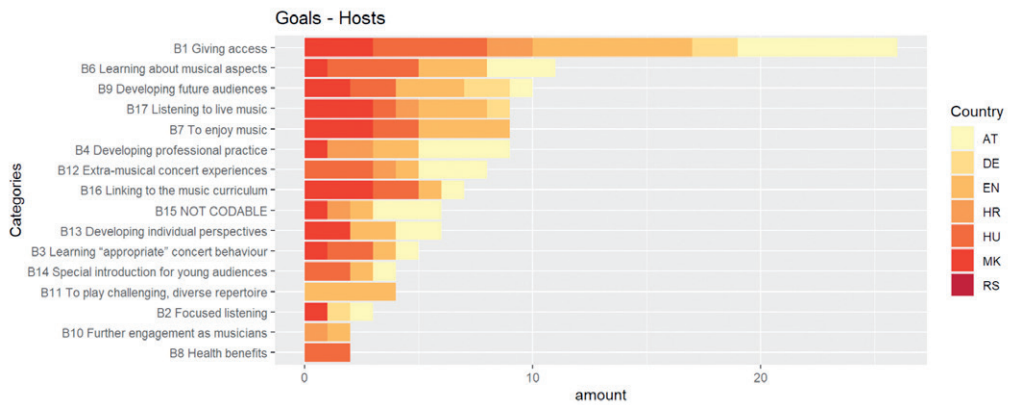


Figure 17 shows that the aspect of giving access is the one main goal of hosts in most projects. Hosts not only talk about it, but they mention it several times during their answers. The following three categories are mentioned by at least four persons but in lower numbers. Like the teachers, the hosts also intend that students „learn about musical aspects" and „listen to live music". Not surprisingly, hosts also have in mind that orchestras depend on their audience and want to „develop future audiences".

Figure 17. Goals Hosts



When it comes to the specific goals of going to concerts, teachers and organizers differ more significantly than when it comes to expectations. Only the category „B6 – Learning about musical aspects" comes second in both groups and makes it clear that there is a connection between concert visits and music education for both teachers and the organizers. This is supported by answers of the teachers, where they often create a connection to the current curriculum (B16) and want to encourage students to have an individual perspective on music (B13). This is a link back to the overarching goals of

their own institution that can also be found on the side of the hosts looking at category „B9 – Developing future audiences", whereby the focus here is shifting towards seeing students more in the present as a target group and not just hoping to be able to win them later for established concerts, which is shown in the category „B7 – To enjoy music", i.e., to enjoy the concert now.

Both groups see one of their responsibilities in providing young people with access to concerts („B1 – Giving access"), whereby this is the overriding category for the organizers, but is not mentioned as prominently by the teachers. This shows that the greater social responsibility of orchestras (Wucher, 1972) called for by the German orchestra conference in 1972 is now reflected in the understanding of those responsible for program development.

The common but also different expectations and goals of teachers and organizers presented here gives, from our point of view, a good insight into which aspects should be considered by both sides when planning and carrying out concert visits. In particular, we can only emphasize that in cooperative projects it is always necessary to include the expectations and goals of the cooperation partners and hope to be able to make a small contribution to this.

CONCLUSION

The project *Schools@Concerts* with its single cases highlighted the value of live concerts through the students, music teachers and concert hosts experiences. Even though the students' musical background is not oriented towards classical music, the willingness to attend classical concerts was observed for many of them. The students showed their satisfaction with attending concerts of classical music through their memories and drawings, while the teachers highlighted their impressions of the concert experience. The results indicate that attending classical music concerts is a multilevel experience, that such experience is necessary and that it should become an integral part of the teaching curriculum.

Since several countries were involved in the project, some similarities and diversities can be found. A high percentage of students like the proposed concerts, appreciate the live music event and performance, enjoyed the atmosphere, want to attend classical concerts again, and learn more about classical music and its environment (Bernhofer, Vidulin, & Beqiri-Vula, 2020). The teachers were also satisfied with the experience, as were the concert hosts, and they realize the possible benefits of attending concerts. Teachers and hosts expect students to have mostly educational, social and musical experiences. Besides these expectations, their common goal in regard

to student attendance was concerned with giving them the possibility of learning and experiencing live music, even though there are also specific goals of attending concerts.

Memories and drawings of students were oriented to musical and out-of-musical features, so it is clear that their experiences are not related to musical elements only, which can also be found in the teachers' and hosts' assessment.

Attending classical concerts has a substantial psychobiological impact. Fancourt et al. (2014) and Fancourt and Williamon (2016) mentioned that it relieves stress, while Shoda, Adachi and Umeda (2016) highlight that concert audience members experienced stress reduction especially during live performances. Listening to a classical concert decreases fear, tension, confusion, sadness, anxiety and stress. As Packer and Ballantyne (2011) state, attending classical concerts has benefits to person's wellbeing.

Attending classical concerts is one of the possibilities of managing students' leisure time. The choice of leisure activities has an influence on the psychosomatic condition of an individual and they play a critical role in students' development. Music, one of the most chosen activity during free time, as Terry and Karageorghis (2006) stated, increases attention, generates emotions, changes, regulates and improves the mood, evokes memories, increases the working output, diminishes inhibition and stimulates rhythmic movements. The influence of music is certainly positive for the research participants because it affects them by motivating, relaxing, calming them, as already mentioned in the pre-concert phase that music influences students' health and wellbeing.

It can be concluded that there are many opportunities for students, teachers and concert hosts to deal with music and make it closer to students. The *Schools@Concerts: Tuning Up for the Music Experience* research project gave students opportunities to experience classical concerts which affect their overall development because of the possibility to experience live music and learn about music in an open and wider social environment. As Petrović, Vidulin & Konkol state (2019, p. 95), „[...] classical concerts can enrich students' life and affect their psychological and social wellbeing, under condition that attending classical concerts is regular and frequent". For teachers, it means to develop new capabilities for organizing and leading the preparatory activities for the concert experience, while for concert hosts this is the possibility of promoting their work and getting new audiences. Attending classical concerts should be part of every national curriculum because the person engaged in it will benefit in different ways: personally and professionally.

REFERENCES

Bernhofer, A. (2016a). Young people experiencing classical concerts. In O. Krämer & I. Malmberg (Eds.), *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music. European Perspectives on Music Education, 6* (pp. 323–336). Innsbruck – Esslingen – Bern – Belp: Helbling.

Bernhofer, A. (2016b). Die 'edukativen' Erlebnisse eines Konzertbesuchs – oder: Was können Jugendliche durch Konzertbesuche lernen? [The 'educational' experiences of a concert visit – or: What can young people learn through a concert visit?]. In *Musikerziehung, 69*(1), 18–21.

Bernhofer, A., Vidulin, S., & Beqiri-Vula, L. (2020). European comparative research project Schools@Concerts: Experiences from Croatia and Macedonia. In V. Svalina (Ed.), *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes, 6* (pp. 389–403). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Cespedes-Guevara, J., & Eerola, T. (2018). Music communicates affects, not basic emotions – A constructionist account of attribution of emotional meanings to music. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 215. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00215

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2007). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology, 98*(2), 175–185. DOI: 10.1348/000712606X111177

Cross, I., & Tolbert, E. (2009). Music and meaning. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 24–34). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0003

Cutietta, R. A. (1998). Does orchestra education in schools make a difference? *General Music Today, 11*(2), 17–20.

Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York, NY: Perigee.

Fancourt, D., Ockelford, A., & and Belai, A. (2014). The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior, and Immunity, 36*, 15–26. DOI: 10.1016/j.bbi.2013.10.014

Fancourt, D., & Williamon, A. (2016). Attending a concert reduces glucocorticoids, progesterone and the cortisol/DHEA ratio. *Public Health, 132*, 101–104. DOI: 10.1016/j.puhe.2015.12.005

Felder, H. (1998). Improving young people's concerts. *General Music Today, 11*(2), 14–16. DOI: 10.1177/104837139801100205

Fiedler, D., & 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. DOI: 10.1037/pmu0000180

Ilari, B., & Young, S. (Eds.) (2016). *Childrens's Home Musical Experiences Across the World*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Juslin, P. N., Barradas, G., & Eerola, T. (2015). From sound to significance: Exploring the mechanisms underlying emotional reactions to music. *The American Journal of Psychology, 128*(3), 281–304. DOI: 10.5406/amerjpsyc.128.3.0281

Mall, P. (2016). *Schule und Orchester: Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit* (1. Auflage) [Schools and Orchestra. Aspects of Cooperation between In-school and Out-of-school *Musikvermittlung* in Cooperative Projects]. Augsburger Schriften: Bd. 135.

Mayring, Ph. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* [Qualitative Content Analysis. Basics and Techniques]. Weinheim: Beltz.

Oebelsberger, M., & Bernhofer, A. (2019). Joint Venture: School – University – Festival. In M. Oebelsberger, A. Bernhofer & G. Sammer (Eds.), *Joint (Ad)Venture Music. European Perspectives on Music Education, 8* (pp. 61–68). Helbling Verlag.

Packer, J., & Ballantyne, J. (2011). The impact of music festival attendance on young people's psychological and social well-being. *Psychology of Music, 39*(2), 164–181. DOI: 10.1177/0305735610372611

Petrović, M., Vidulin, S., & Konkol, G. K. (2020). Benefits of classical concerts on students' wellbeing – Results from the European research project. In M. Petrović (Ed.), *Performing Together in Education* (pp. 86–97). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The Do Re Mi's of everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(6), 1236–1256. DOI: 10.1037/0022-3514.84.6.1236

Shoda, H., Adachi, M., & Umeda, T. (2016). How live performance moves the human heart. *PLoS ONE, 11*(4):e0154322. DOI: 10.1371/journal.pone.0154322

Sloboda, J. A. (2019). Contemporary audiences for classical music: What research can tell us about them and their motivations, and how professional musicians can better connect to them. In B. Bogunović & S. Nikolić (Eds.), *Knjiga rezimea Prve internacionalne konferencije Psihologija i muzika – interdisciplinarna susretanja* (p. 27). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Terry, P. C., & Karageorghis, C. I. (2006). Psychophysical effects of music in sport and exercise: An update on theory, research and application. In M. Katsikitis (Ed.), *Proceedings of the 2006 Joint Conference of the APS and the NZPS* (pp. 415–419). Melbourne, VIC: Australian Psychological Society.

Vidulin-Orbanić, S. (2013). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika [Impact of music lessons on students' (musical) culture]. In N. Hrvatić & A. Klapan (Eds.), *Pedagogija i kultura* (pp. 421–432). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi* [Cognitive-emotional Listening to Music in School]. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wucher, D. (1972). Orchester, Musikpädagogik und Jugendarbeit [Orchestras, Music Education, Streetwork]. *Das Orchester, 20*(12), 638–641.

Europski istraživački projekt *Škole na koncertima*: polazište, rezultati i perspektiva

Sažetak

U glazbenome obrazovanju diljem Europe projekti suradnje škola i koncertnih direkcija sve su učestaliji. Glazbena iskustva koja učenici stječu uživo kao dodatak glazbenomu obrazovanju u školama mogućnost su nadogradnje glazbenih kompetencija učenika, a utječu i na oblikovanje koncertne publike i ljubitelja umjetničke glazbe. Upravo je u tome smjeru u Salzburgu 2017. godine osmišljen istraživački projekt *Škole na koncertima* (*Schools@Concerts*). Nakon radnih sastanaka na Mozarteumu, izrade nacrta istraživanja te provođenja istraživanja u osam zemalja tijekom 2018. i 2019. godine, analizirani su dobiveni rezultati, a neki su od njih prezentirani u ovome radu. Uz prikaz specifičnosti koncertnoga iskustva u zemljama uključenima u istraživanje, iznose se rezultati u odnosu na gledišta učenika, učitelja i koncertnih direkcija povezanih s iskustvima prije koncerta, na koncertu i nakon koncerta. Visok postotak učenika ističe da su im se predloženi koncerti svidjeli, da cijene glazbene događaje i izvedbe uživo, napominju da su uživali u koncertnome ozračju te iskazuju želju da ponovno prisustvuju koncertima i nauče više o umjetničkoj glazbi. Učitelji su također bili zadovoljni iskustvom, kao i koncertne direkcije, te su ukazali na prednosti posjećivanja koncerata umjetničke glazbe. Projekt *Škole na koncertima* učenicima je omogućio doživljavanje glazbe uživo i učenje o glazbi u širemu društvenom okruženju. Koncerti umjetničke glazbe mogu obogatiti život učenika i utjecati na njihov razvoj, pod uvjetom da je prisustvovanje koncertima redovito i učestalo, stoga je ovaj projekt ujedno i prilog ideji otvaranja škole i njezine suradnje s drugim institucijama. Osim novih iskustava za učenike, učiteljima takve okolnosti pružaju prigodu za razvoj novih kompetencija, poput organiziranja i vođenja pripremnih aktivnosti za koncertna događanja, a koncertnim direkcijama predstavljaju mogućnost za promociju svojega rada i pridobivanje nove publike. Prisustvovanje koncertima trebalo bi biti dio svakoga nacionalnoga školskoga kurikula jer će osobe koje sudjeluju u njima od toga imati i osobne i profesionalne koristi.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, iskustva, koncertna direkcija, koncerti umjetničke glazbe, škola

Dr **Anna Maria Kalcher**, Full Prof.
Mozarteum University in Salzburg
Austria

REFLECTING ON MUSICAL CREATIVITY USING THE DYNAMICS OF OSCILLATING PROCESSES

Original scientific paper
UDK 37.012:78-026.15](07)

Abstract

A variety of interactions, exchange processes and reciprocal impulses determine the genesis of creative achievements. In a multidimensional construct based on the conceptual tool of 'oscillation' musical creativity is modeled as an interplay of motivational, personal, social, artistic, cultural and educational processes. Using the frame theory of an oscillating processuality, potentials and challenges for musical work in groups are identified and specified with regard to relational, content-related and structural topics. Ideas are presented on how teachers can initiate and facilitate these interactional processes to promote successful musical creative group activities.

Keywords: group activities, musical creativity, oscillating processes, social interactions

INTRODUCTION

Within several contexts of music education, creativity is an important issue. Creative thinking is determined by complex, non-linear dynamics, which has to be taken into account for the activation of musical creative teaching and learning in order to support creative interactions. In a multidimensional approach, the idea of oscillation is developed to highlight specific characteristics relevant to creativity. The dynamics of change, interaction and resonance are understood as oscillating processes that determine and fuel creativity. On another level, it is itemized that creativity requires an oscillation between tradition and innovation as well as conformity and distinctiveness. Using the frame theory of an oscillating processuality in musical creativity, potentials and challenges for musical work in groups are identified and specified with regard to relational, content-related and structural topics. Ideas are presented on how teachers can initiate and facilitate these interactional processes to promote successful musical creative group activities.

MODELLING MUSICAL CREATIVITY

There are already a lot of scholarly findings in the field of creativity research, so the first question at the beginning of my analysis was finding out where I could or should start further research. Based on a literature review, it seemed to be important to find out what characterizes creativity in musical contexts? Which processes and influences determine musical creativity, and how can we improve musical creativity in music education, in particular when working with groups? Approaching these subjects in a further step, I wanted to look at the following questions:
Why are human beings creative in music, what drives them? What helps them in creative processes, not to give up, although there are troubles, frustrations and obstacles? I therefore came to motivational aspects. *Who* is creative and what enables people to be creative in music? These questions touch aspects of the creative personality, but also aspects of social interaction and collaboration. *What* characterizes and determines musical creativity? Here I wanted to reflect on aesthetic-artistic aspects, such as which musical activities are considered as creative and why? *Where* do musical-creative processes occur? Which cultural conditions promote or hinder creativity, and what about the spirit of times? And finally, *what* makes it possible or likely that students can be creative in music? To what extent can creativity be learned or taught? *How* can we enhance and foster musical creativity? Along these questions, I developed a multi-dimensional approach that includes

many aspects and processes. A next challenge came up: these defined fields cannot be clearly separated from one another. For instance, educational aspects are also connected with motivation, personality, social or cultural contents. So, how could I outline these interactions and demonstrate that creativity and music are primarily determined by the character of processuality, by processes that also include coincidences, random things we do not foresee and cannot plan in detail? However, there were more challenges. In creativity research, there are divergent concepts of creativity, and different research designs are used in studies. So, how could I bring such diversity together in one coherent study? During these thinking processes, I finally came upon the term of oscillating. This term seemed to be a possible thinking-model, bearing in mind the problems mentioned before. Oscillating means swinging, waving, swaying, moving back and forth (Dudenredaktion, 2005). With regard to creative processes in musical contexts, I developed the following important facets. 1. Oscillating in the sense of *moving, swinging* between two or more poles; as a to-and-fro movement, but also as both and both, for example, of divergent and convergent thinking or focused and defocused attention processes. 2. Oscillating in the sense of *variations in extent and severity* – in terms of the duration of creative processes and in terms of the intensity and innovative content or value of musical work. Oscillation is also understood as interlacing processes. 3. I interpret this as *interaction or swinging together* of different aspects. Decisive for creativity are various, interacting components, such as cognitive, emotional, communicative, technical-strategic aspects, as well as domain-specific and cross-domain components. 4. I also interpret swinging as *resonance aspects*. Inspiration often arises where people can be addressed by ideas or the work of others. Resonance manifests itself in the initiation of creative processes and in taking up and developing existing but also self-generated ideas, as well as in impulses that are able to trigger creative processes in teaching situations (Kalcher, 2020b).

The idea of oscillating seemed to be a way to describe musical creativity as a complex dynamic process. Bringing together the considerations of oscillating and the previously named approximations that resulted from fundamental analysis finally led me to define a total of six fields of oscillation, but to think of them in their interplay. On another level, I tried to find out the poles within creative processes. For this, I chose first the complementary concepts tradition and innovation, as the new often arises from the need to change the existing, and it can only be judged against the background of what already exists and has been received, and the new loses its novelty as soon as it becomes a tradition and is handed down. Second, to emphasize the aspect of originality, I developed the terms conformity and distinctivity. There seems to be a mobile structure – if something is too different or unusual, its value can sometimes be difficult to appreciate, it falls out of the ordinary. However, if it is too much in conformity with

the already existing, too similar, then a distinguishing and changing characteristic is missing and it is no longer considered creative (Kalcher, 2020a). The definition I propose is: „Musical creativity refers to oscillating processes in which persons, teams or groups generate aesthetic sound products or forms of thought which are original, remarkable and advanced in the sense of idea or music-specific problem solving. Depending on the development characteristics and contextual conditions, these results can achieve different qualities" (Kalcher, 2020b, p. 23).

SOCIAL PROCESSES OF CREATIVITY

Now I want to focus more deeply on social processes of musical creativity. In my model, the dynamics of oscillation applies to the development of and the communication about creative outputs in between social systems. How do social interactions influence musical creativity and what does this mean for music education? In a broader sense, social processes of musical creativity touch all social contents of development, learning and teaching music, because all of that is impossible without social interactions. In a narrower sense, social processes concern interpersonal interactions and relations, like for instance in group creativity. Social processes of creative musical activities influence both the identification of musical problems as well as how ideas come up and are cast away. Frith pleads for understanding „creativity as a social fact" (Frith, 2012, p. 62). Individuals always act in social settings, in certain social arrangements that affect beliefs, acts, values, but also ingenuity and imagination. Frith sees creativity as an effect of social activities and institutions, and therefore, in his opinion, we should give up the romantic idea of the single creative individual.

According to Burnard, musical creativities are situated social activities and we can reflect: „*which* music, from *what* social and activity system it arises, and *who* are the artists or groups that inform and support it" (Odena, 2012, p. 202, emphasis in the original). Burnard lies her focus on social and cultural systems, as they mobilize music-making and creativity and emphasizes that these systems „are increasingly complex" (Burnard, 2012, p. 9). She explains the genesis of creative actions through interacting processes of the family, friendly and cultural environment of children. This socio-cultural network includes various contexts and stakeholders that have an impact on musical creativity, such as teachers, the family and parenting background (Burnard, 2006).

These are all rather broad ideas of social processes. For co-creating in groups, when two or more people work together on problem or task assignments, there are different names in the literature, such as „Social Creativity" (Mantuori & Purser, 1999), „Swarm Creativity" (Gloor, 2006), „Cooperative Creativity" (Sonnenburg,

2017), „Group Creativity" (Sawyer, 2006, 2019), or „Group Genius" (Sawyer, 2017). Underlining a social perspective, Burnard distinguishes diverse practices of musical creativity, such as „collaborative" (shared responsibility), „communal" (interaction and exchange in communities), „intercultural" (cultural surroundings and constructs) and „empathic" (intersubjective communication) creativity (Burnard, 2017, p. 29). Within these practices, she explores a range of interactions, based on Csikszentmihalyi's systems model, in which he conceives creativity as an interplay between person, field and domain. Csikszentmihalyi himself highlights interacting processes in a cultural dimension, focusing on the importance of the exchange with experts, in marking and honouring works as creative products (Csikszentmihalyi, 1996, 1999). In general, his point of view relates to the creative individual involved in social systems and less to teams or group creativity.

COLLABORATIVE CREATIVITY

John-Steiner differentiates between cooperative and collaborative creativity, which she encounters with regard to the quality of cooperation. While cooperative work involves each participant contributing to a common cause, the degree of involvement and sense of co-ownership may vary for the outcome produced. Still, in collaborations, participants commit to a similar extent in the collective task and there is a shared authorship (John-Steiner, 2000). Burnard also points out that collaborative creativity arises „from joint thinking and from sustained, shared struggles to achieve shared musical outcomes and ownership" (Burnard, 2017, p. 26). Examples of fruitful joint creative activities in various areas of music, as published by Barrett (2014), provide insights into various collaborative projects.

What about the joint outputs? Are collaborative teams (always) more creative than individuals? There are studies that report creativity-enhancing effects, as well as studies that show that finding ideas and solving problems together reduces creativity.

Burow titled one of his books with the postulate: „I am good – we are better" and uses success stories from well-known creative teams to explain how they came to achieve more original results in their performances (Burow, 2000). Working on creativity-enhancing effects through collaborations is often based on the assumption that the group's creative power is always greater than the sum of its individual contributions, which follows Gestalt theory. As Allesch remarks, one of the principles of Gestalt theory is that the whole is not only more, but something else than the sum of its individual parts (Allesch, 2006). Vester sees the profitable use of creative teams and groups in the fact that in a social structure – for example, in the ensemble playing

of a jazz band – a „joining of innumerable association patterns, of their interactions, resonances, overlays which result in something completely different, as even the most gifted individual could produce it" (Vester, 2000, p. 110). From a neuroscience perspective, multiple people are synonymous with multiple brains. This increases the amount of stored information and, as a result, not only more, but also more original solutions can be expected. In addition, group members inspire and correct each other (Vester, 2000).

However, collaborative work does not always surpass those of individuals. Sawyer summarizes possible losses in motivation due to collaborations. Why individuals occasionally make less effort in group work may be due to the fact that the question of copyright ownership or authorship of individual contributions in the context of collaborations takes a back seat, or that one's own ideas are given a different quality and orientation through collaborative work. Also problematic for the collaborative emergence of creative results is a lack of coordination processes in groups (Sawyer, 2012). As shown by socio-psychological studies, the responsibility of individual members within groups decreases. Lower levels of creative productivity in groups may be associated with the participants' fear of criticism or devaluation of their ideas, or too much focus on common ideas, so that different proposals fade into the background (Runco, 2014).

WHEN AND HOW CAN GROUPS BECOME (MORE) CREATIVE?

Whether collaborations mean creative added-value depends on a variety of variables. As Barrett (2006) has shown in the field of composition through teacher-student tandems, shared goals, collaborative efforts and social support are particularly conducive to creative collaboration. Similar points were found by Amabile. Positive factors influencing cooperation in creative teams are constructive appraisal of ideas, appreciation of creative work, leadership support through appropriate objectives, good communication and openness to new ideas in the working group, sufficient resources, challenging tasks and freedom and decision possibilities (Amabile, 1997).

What do research results mean for the design of teaching and learning processes? In terms of music pedagogy, I have worked out three aspects that strongly influence musical creativity in groups: structure, content and the relationship between the participants. These, in their interaction, are therefore crucial to the qualities of collaborative musical creation.

The *structural level* refers to organizational framework conditions. Here, it is first of all decisive whether the participants themselves choose their partners, as this has an influence on their motivation. Another important factor is time. Although

creative processes require a certain amount of time, it also seems to be beneficial to set time limits in order to achieve a stronger focus. The period should therefore be neither too constrained nor limitless. Also crucial is the presence of spaces, resources such as instruments, access to media, etc. Also important is the size and composition of the team. Are there clearly assigned roles and tasks in group work, e.g. also for the management, or is this to be negotiated independently by the team for the respective task? Research suggests that a certain diversity in the composition of the group may well stimulate creativity, such as a good mix of more and less experienced people and a certain but not too strong familiarity between the participants (Runco, 2014).

On the *content level*, it is crucial to find topics that are interesting and attractive for the group to trigger the search processes. Here we have to ask to what extent participants have the opportunity to define their own issues and problems and to work out solutions themselves. As a teacher, it is therefore important to know the background and the expertise of the students. To step into musical-creative interactions together, strategies can be stimulated, as they were worked out for group improvisation. For example, Monk elaborates eight strategies of collaborative improvisation that are particularly relevant to jazz, but also to other genres: copying (responding with a statement that shares aspects of other musicians), adapting (taking individual elements and transforming them), contrasting (opposing, setting accents), punctuating (giving a guiding idea, a frame), highlighting (emphasizing various features), supporting (providing a musical basis for others), signposting (providing formal guidance to allow agreement and coherent improvisation), and allowing (listening to the participants before embarking on improvisation or playing in the background) (Monk, 2013). In didactic terms, these strategies provide valuable impulses for initiating and activating collaborative musical improvisations. In addition, a good balance between process and product orientation seems advantageous.

On the *relationship level*, creative interactions depend on whether the relationship is more symmetrical or asymmetrical, what sympathy or antipathy exists, who has which peer status, and whether there are friendships. Studies have shown that having friendships has a positive effect on co-creating. There is also empirical evidence that the ideas of high-status individuals are considered to be more significant and are addressed more frequently (Runco, 2014). Development-specific aspects, such as the ability of students to align their ideas with others, to focus on a task together, or to integrate different opinions, also exert influences on creative collaboration, as the participants' social and communicative skills. Persistent conflicts at the interpersonal level tend to inhibit creativity, while arguing about aesthetic issues can be fruitful. Existing experiences in creative group work, whether positive or negative, can influence creative collaborations as well. Indications of the importance of successful communication and

relationships for collective acts of creativity can be found, for example, in the principles of creative dialogues formulated by O'Neill and Peluso: Involving all group members, treating others with respect, coping with different ideas, encouraging and supporting others to communicate their own, authentic thoughts, and accepting mutual interdependencies in the context of shared tasks (O'Neill & Peluso, 2014).

The levels presented here are intended to help classify various forms of collective creativity and reflect correlated oscillatory processes. They do not claim to be exhaustive, but are intended to show various factors influencing creative collaboration and to offer didactic impulses.

EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Achieving creative excellence together requires a positive group climate (Runco, 2014), which allows for a dialogue between learners and teachers, inviting participants to contribute their ideas to the group and develop them together (cf. Odena, 2014; Creech, 2014). Following the findings of creativity research, it seems important to include those personality-related components that are closely related to creative behavior, such as problematic sensitivity, curiosity, experimentation, frustration and ambiguity tolerance, or persistence and effort of the individual learners (Urban, 2004), in order to increase the creative possibilities of a learning group. Collaborative tasks used to master aesthetic tasks in cooperation while building different groups of constellations over and over again may also prove beneficial for the development and exercise of collective practices, i.e. the ability to cooperate grows with group-related tasks or it can be learned and internalized (Kalcher, 2016, 2017). Knowledge about group dynamics and communicative skills could help facilitate joint creative outcomes in learning groups.

Finally, in music education, an important goal should be to initiate these flow states and to enjoy the music-related togetherness. The so-called „group flow" (Sawyer, 2017) is characterized by the fact that all involved persons are completely absorbed in the common activity, are highly intrinsically motivated and experience a high self-efficacy. Group flow is essential for successful teamwork because a state of flow releases the members' creative potential, or as Sawyer (2017, p. 50) puts it, „Group flow is a peak experience, a group performing at its top level of ability".

REFERENCES

Allesch, C. (2006). *Einführung in die psychologische Ästhetik* [Introduction to psychological aesthetics]. Wien: Facultas.

Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review, 40*(1), 39–58.

Barrett, M. S. (2006). Creative collaboration: An ‚eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music, 34*(2), 195–218.

Barrett, M. S. (Ed.) (2014). *Collaborative Creative Thought and Practice in Music*. Farnham, Burlington: Ashgate.

Burnard, P. (2006). The individual and the social worlds of children's musical creativity. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (pp. 353–374). Oxford, New York: Oxford University Press.

Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Burnard, P. (2017). The Imperative and Possibility of Diverse Musical Creativities in Policy and Practice. In R. Girdzijauskienė & M. Stakelum (Eds.), *Creativity and Innovation* (pp. 15–31). Innsbruck: Helbling.

Burow, O.-A. (2000). *Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen* [I am good – we are better. Sucessful models for creative groups]. Stuttgart: Klett-Cotta.

Creech, A. (2014). Facilitating creative and collaborative learning in musical groups. In M. Schwarzbauer & J. Hinterberger (Eds.), *Individuum <–> Collectivum. Dokumentation eines Projekts im Rahmen des Forschungsprogramms „Sparkling Science"* [Individual <-> collectivum. Documentation of a project of the research program „Sparkling Science"] (pp. 311–330). Wien: Universal Edition.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a System Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313–335). Cambridge: Cambridge University Press.

Dudenredaktion (Eds.) (2005). *Das Fremdwörterbuch* [The foreign dictionary]. Mannheim: Brockhaus und Bibliographisches Institut.

Frith, S. (2012). Creativity as social fact. In D. J. Hargreaves, D. E. Miell & R. A. Raymond (Eds.), *Musical Imagination. Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance, and Perception* (pp. 62–72). Oxford, UK: Oxford University Press.

Gloor, P. A. (2006). *Swarm Creativity. Competitive Advantage through Collaborative Innovation Networks*. New York. Oxford University Press.

John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press.

Kalcher, A. M. (2016). Group Creativity in Musical Context: Research Insights and Implications for Working With Orff Schulwerk. *Orff Echo, 48*(4), 36–40.

Kalcher, A. M. (2017). Musikalisch-tänzerische Gestaltungsprozesse als kooperativer Akt [Musical-dance design processes as a cooperative act] In S. Karoß & S. Schroedter (Eds.), *Klänge in Bewegung. Spurensuchen in Choreografie und Performance* [Sounds in motion. Searching for traces in choreography and performance*]* (pp. 203–212). Bielefeld: transcript.

Kalcher, A. M. (2020a). Musikalisch-kreative Leistungen erfassen und bewerten – Perspektiven aus der Kreativitätsforschung [Evaluating musical-creative achievements – Perspectives of creativity research]. In M. Schwarzbauer & K. Steinhauser (Eds.), *‚Nur' Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht* [‚Just' a matter of taste? Dealing with creative achievements in music and dance classes] (pp. 50–63). Wien: LIT.

Kalcher, A. M. (2020b). *Musikbezogene Kreativität als Phänomen oszillierender Prozesse.* [Music-related Creativity as a phenomenon of oscillating processes]. Wiesbaden: Reichert.

Monk, A. (2013). Symbolic interactionism in music education. Eight strategies for collaborative improvisation. *Music Educators Journal, 99* (3), 76–81.

Montuori, A., & Purser, R. E. (Eds.) (1999). *Social creativity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

O'Neill, S., & Peluso, D. (2014). Using dialogue and digital media composing to enhance and develop artistic creativity, creative collaborations and multi-modal practices. In P. Burnard (Ed.), *Developing Creativities in Higher Music Education* (pp. 115–126). Oxon: Routledge.

Odena, O. (2012). Perspectives on musical creativity: where next? In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 201–213). Farnham: Ashgate.

Odena, O. (2014). Towards Pedagogies of Creative Collaboration: Guiding Secondary School Students' Music Compositions. In M. S. Barrett (Ed.), *Collaborative Creative Thought and Practice in Music* (pp. 239–251). Farnham, Burlington: Ashgate.

Runco, M. A. (2014). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice. Second Edition*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music, 34*(2), 148–165.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation. Second Edition*. New York: Oxford University Press.

Sawyer, R. K. (2017). *Group Genius. The Creative Power of Collaboration (Revised and Updated Edition)*. New York: Basic Books.

Sawyer, R. K. (2019). Individual and Group Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity. Second edition* (pp. 567–586). Cambridge: Cambridge University Press.

Sonnenburg, S. (2007). *Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren* [Cooperative Creativity. Theoretical basic designs and organizational factors for success]. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft* [Creativity. Challenge for schools, science, and society]. Münster: LIT.

Vester, F. (2000). *Denken, Lernen, Vergessen* [Thinking, Learning, Forgetting]. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Promišljanja o glazbenoj kreativnosti uporabom dinamike oscilirajućih procesa

Sažetak

Nastanak je kreativnih postignuća određen raznolikošću interakcija, procesa razmjene i uzajamnih utjecaja, stoga predlažem promišljanje o kreativnosti kroz koncept oscilirajućih procesa. Složenost fenomena kreativnosti u kontekstima povezanima s glazbom može se opisati međusobnim djelovanjem motivacijskih, osobnih, društvenih, estetsko-umjetničkih, kulturoloških i obrazovnih procesa (Kalcher, 2020b). Ta oscilirajuća područja u glazbenome obrazovanju mogu pomoći u planiranju i vrednovanju procesa učenja i poučavanja. Poučavanje možemo organizirati na drugoj razini, u širokome rasponu od strogoga uređenja do slobode te od predavanja do istraživanja, a sve kako bismo potaknuli kreativnost. Odabir predavačkoga ili istraživačkog pristupa za poticanje kreativnih glazbenih ideja ili oblika ovisi o skupini koju se poučava, kao i o situaciji u kojoj se to odvija. Stoga je u oscilirajućemu međusobnom djelovanju potrebno uspostaviti interakciju mnogih strategija. Razumijevanje i uzimanje u obzir složene dinamike kreativnih međudjelovanja može biti od velike pomoći pri uranjanju u zadivljujući svijet glazbe i olakšavanju tijeka suradnje.

Ključne riječi: glazbeno stvaralaštvo, grupne aktivnosti, oscilirajući procesi, socijalne interakcije

Christoph Blatzer, M. Mus.
Mozarteum University in Salzburg
Austria

MOTOR VERSUS COGNITIVE PRACTICE MODES PUT TO THE TEST – BIOFEEDBACK: RESULTS OF A SINGLE CASE STUDY

Preliminary communication
UDK <780.646-057.875:781.1](078.7)

Abstract

In the present case, we are concerned with learning-theory guidelines of practicing in formal instruction. They differ with respect to the motor and cognitive modes of practicing, which are reflected in specific instrumental study books for the trumpet. Two instrumental study books for trumpet are considered. The aim of the following empirical study is to examine the learning-theoretical background with regard to efficient practicing while playing the trumpet. For this purpose, the effects of motor- and cognitive-oriented practicing will be carried out in an eight-week empirical study at the Mozarteum University Salzburg. This paper focuses on the presentation of an exemplary single case study of one trumpet student who practiced motorically and considers the first results generated by the biofeedback method.

Keywords: biofeedback, instrumental study books, learning theory, motor and cognitive modes of practice, trumpet

INTRODUCTION

During my instrumental performance studies at RNCM[1] and RCS[2] in Great Britain, it could be observed that students were able to improve their physical playing strength and mental imagination with the help of special practice strategies summarized in instrumental study books. In contrast to frequently used practice strategies[3], as practiced in instrumental study books such as those by Herbert L. Clarke (1984), there are also instrumental study books that are rarely or not at all used, such as the instrumental study book by Kristian Steenstrup (2016). The two instrumental study books represent different approaches in terms of content as well as methodical implementation. Practice strategies in the former frequently used instrumental study books work with the acquisition of note symbols, whereby the respective repertoire is motorically developed via the prompt playing process. Visual impression is used to initiate the practice process. Thereby, it is assumed that particularly the sense-comprehending interpretation of music and thus the musical conception is developed over technical progress. In contrast to this, in the aforementioned rarely used practice strategies, musical imagination is first developed without an instrument and only realized with the instrument in the last practice step. This is done by singing (including the given pitches, dynamics, agogics, etc.), simulating air courses (the so-called wind patterns[4]) or fingering technique[5] without an instrument. Thus, these practice strategies are classified as cognitive practice. The purpose of this paper is to examine the differences between these two practice strategies, motor with instrument and cognitive without instrument.

1 The Royal Northern College of Music, Manchester.

2 The Royal Conservatoire of Scotland, Glasgow.

3 As part of a preliminary study, a survey of Austrian university professors was conducted. It revealed that some instrumental study books are used at every college and university in Austria and others are not.

4 Steenstrup (2016) describes the functioning of wind patterns as „releasing air from lips formed into an embouchure, using the rhythm and articulation of whatever music is being rehearsed" (p. 57).

5 Finger technique is a colloquial term among instrumentalists that is also known in various instrumental study books as technical fluency, technical practice, finger practice, etc. Examples of this can be found in the violin study book by Otokar Sevcik (2011, p. 4) under the term finger exercise or in the trumpet study book „Technical studies for the cornet" by Herbert L. Clarke (1984) under the term technical exercises.

BASIC FUNCTIONS, BASIC EXERCISES AND INSTRUMENTAL EDUCATION BOOKS

For professional brass players in general and trumpet players in particular, it is essential to perform daily basic exercises to maintain the technical skills and abilities[6] needed in the profession. Basic exercises are defined as tools for refining and maintaining certain basic functions of playing[7]. The most important basic functions include endurance, breathing, fingering technique, ambitus, and many more. The basic functions are acquired through the basic exercises defined above. For example, the basic function of breathing gives rise to specially adapted breathing exercises, the basic function of fingering gives rise to technical studies, etc. Conceptually, the developed exercises are summarized under the generic term basic exercises. Basic exercises are not only relevant for professional trumpet players to maintain their playing qualities, but the same relevance applies to any brass-related learning context for music students and hobby musicians. In contrast to the professional field, basic qualities are first created and consolidated here.

In addition, basic exercises anticipate phrase material that finds its direct implementation as a tool in concert or solo literature. In this way, trumpet playing is improved, maintained or made possible in the first place. Basic exercises can be found in various instrumental study books.

Instrumental study books and their basic exercises can be similar in form but differ in content in practical application in terms of practice modes.

6 Krampe (2007) refers here to the conceptual distinction between abilities and skills. In developmental psychology, abilities are conceptualized as „enduring, individual characteristics whose preconditions are typically located in innate or inherited dispositions" (Krampe, 2007, p. 223), whereas skills are developed in the „context of expertise approaches" (Krampe, 2007, p. 223).

7 Frank Gabriel Campos (2005) refers to these basic functions of playing in his book „Trumpet Technique" as „skills which determine our success in artistic performance to a greater degree than any single factor" (p. 3).

DIFFERENCES IN THE INSTRUMENTAL STUDY BOOKS CONSIDERED

Clarke's instrumental study book (hereafter referred to as L1) contains practical exercises with hardly any descriptive explanations or theoretical background. In contrast, Steenstrup's instrumental study book (hereafter referred to as L2) develops practical and immediately applicable exercises from theoretical main parts. The difference between L1 and L2 is related to the different functional use of the notation of exercises. In L1, practical exercises are in notated form, in L2 they are not because here the notes are replaced, e.g., by imagination exercises[8].

Another explanation for the practical execution of exercises in L1 or explanatory presentation of exercises in L2 could be related to the fact that L1 is built based on experience. The descriptive statements are not scientifically supported, nor do they indicate cross-references in other instrumental study books. In L2, all assumptions are supported by studies and structured in a theory-guided manner.

On the other hand, the difference between practice-oriented exercises in L1 and theoretical exercises in L2 could also be due to the disciplinary (L1) or interdisciplinary (L2) approach of the two instrumental study books. Whereas L1 is based on traditional instrumental education studies and focuses on the physiological perspective to improve trumpet playing, L2 is linked to knowledge from the related disciplines of neuroscience, psychology and physiology[9]. In L1, difficult passages are improved with conscious control of the muscles. As one of many examples, tightening or relaxing the lips (Clarke, 1984, p. 5) serves to produce qualitative improvements in playing. In contrast, Steenstrup chooses the opposite approach in L2 – starting from a beautiful sound, it can be produced retroactively only, if the physiological components work. The starting point is the sound and the prerequisite is that the music can be sung mentally in the mind, including musical aspects (see below) (Steenstrup, 2016, p. 13). Steenstrup's approach to mental singing points to the relevance of musical imagination. There are several definitions for the term musical imagination[10], but within this paper the following definition is assumed: A musical imagination of a piece of music exists when it can be realized vocally or interpreted mentally, including desired agogics, dynamics,

8 A concert piece with musical imagination can be imagined mentally in vocal form.

9 This may also be related to the year of publication of the instrumental study books. Clarke's instrumental study book (1984) could not access the findings of neuroscience and psychology in contrast to the state of knowledge in these disciplines in 2016, the year of publication of Steenstrup's instrumental study book.

10 Mathias Flämig (2003) describes the concept of musical imagination on the basis of sensory imagination. Stefan Orgass (2007) defines the concept of musical imagination in terms of musical meaning or meaningfulness.

articulation marks, correct pitches, and correct rhythms, without the use of the instrument.

This definition is a central point in L2, whereas this definition of musical imagination is not considered in L1. The orientations[11] to different practice modes result from the previously mentioned differences. Nevertheless, different tendencies of practice modes can be found in instrumental study books. L1 tends to a motor practice mode and L2 to a cognitive practice mode. The differences between the cognitive and motor orientation of the two instrumental study books can be seen above all in the execution of the exercises with and without an instrument. The exercises in Clarke's instrumental study book are without exception performed with an instrument, whereas the exercises in Steenstrup's instrumental study book are mainly performed without an instrument. Steenstrup (2016) substantiates practicing separately from the instrument with the fact that unwanted conditioned reflexes associated with the instrument have become established over years of practicing - „Changing your embouchure, breathing, sound, or any other aspect of your playing will be challenging, because each of these aspects is triggered into its habitual pattern by simply holding the instrument" (p. 80). In order to establish new reflexes and habits, new neural connections are created, which can be better practiced or develop into habits regardless of the instrument. This also offers the positive additional effect that practicing without an instrument allows the muscles to save body physiological energy for reasons of endurance - „[...] the amount of physical practice brass players can do in a day is limited by their lip muscles becoming tired, or even bruised" (Steenstrup, 2016, p. 96).

The physiological limitations of trumpet players mentioned above are dealt with differently in the instrumental study books, in terms of the scheduled and temporal structure of practice. In the context of this work, planned and temporal structure of practicing is understood as practicing according to a concrete and structured plan. In L1, no information is given regarding planned practicing, while in L2 detailed suggestions for practicing are elaborated. Basic exercises, etudes, solo pieces, and orchestral passages are presented in blocked form with precise time specification. As an alternative to the blocked practice plan, there is the random practice plan. Only short practice time is allotted to each of the basic areas, so that as many areas as possible can be practiced. Kristian Steenstrup (2016) points out that the blocked variant results in better practice progress in the short term and the random variant in the long term (p. 90).

A final difference to be addressed regarding L1 and L2 does not relate directly to the content or methodology of the instrumental study books, but to their application in

11 The term orientation is used here, because practicing modes cannot be separated without influence each other during practicing.

trumpet teaching at Austrian conservatories and universities of music. In the course of a preliminary study, trumpet professors, as representatives of the respective institutions, were asked which instrumental study books they used in their lessons. The survey revealed that Clarke's instrumental study book is taught at every conservatory/university of music, in contrast to Steenstrup's instrumental study book, which is not used at any institution.

MEASURABLE PARAMETERS

In order to compare the above-mentioned differences in the use of L1 and L2 or the progress in practicing, it is necessary to establish empirically measurable parameters. Here, four parameters are chosen: endurance, breathing activity, fingering technique, and ambitus. Endurance can be measured temporally via audiovisual data collection. Breathing activity (breathing amplitude[12]) can be collected via biofeedback measurement. The fingering technique can be recorded via the metronome count and the range or ambitus results from the absolute pitch.

There are other parameters to choose from, such as tone or articulation. However, these must be considered from an aesthetic point of view and are currently difficult to measure methodically, so these parameters are not taken into account for scientific inquiry.

RESEARCH QUESTION

The comparison of Clarke's and Steenstrup's instrumental study books clearly indicates that they differ in content and method. Although they pursue the same goal of improving qualitative trumpet playing, they are strategically oriented towards different modes of practice.

Within the framework of the empirical survey, the four measurable parameters related to the two instrumental study books will be elicited, with the main focus of this paper being on the presentation of the breathing activity parameter and its corresponding reference parameters. From this starting point, two groups of test persons practice a given, comparable work over a limited period of time, on the one hand motorically (based on Clarke's instrumental study book) and on the other hand cognitively (on the basis of Steenstrup's instrumental study book). This leads to the following question: How do certain empirically measurable parameters change during the survey period?

12 Breath amplitude is the „measure of depth of breath" (Bruns & Praun, 2002, p. 73).

STRUCTURE AND STUDY DESIGN

Pre-tests were conducted to ensure the validity of the main study. It was conducted with students of the trumpet class of the University Mozarteum Salzburg. During an eight-week practice period, data were collected on three measurement days. The first measurement took place at the beginning, a second measurement after four weeks, and a third measurement at the end of the eight-week practice period. The students were divided into two groups and practiced either motorically-oriented or cognitive-oriented. Six students were randomly assigned to the groups, with five participants finalizing the main study[13]. Due to low sampling rate, only single case representations can be considered.

To collect the physiological measurement data, the biofeedback method was used as a measurement tool to investigate the physiological parameter respiratory activity and the related physiological parameters skin conductance, peripheral skin temperature, pulse amplitude and electromyogram[14].

In addition, all measurements are audio-visually recorded to generate further data. From the data firstly the parameters endurance, finger technique and ambitus were determined and secondly the data material served as a basis for a *stimulated recall triangulation*. The generation of the parameters from the audio-visual data material and the *stimulated recall triangulation* will be disregarded in this paper.

ABOUT THE MEASUREMENTS

With the help of the biofeedback method, an instrument of behavioural medicine, it is possible to measure body physiological functions such as respiratory function, muscular tension, sympathetic/parasympathetic arousal, etc., to display them graphically and express or interpret them in numerical values.

The individual measurements consisted of different rest and work phases: the acquisition of a baseline[15], the task of playing as high/low as possible[16], the task of

13 One test person withdrew from the study due to the COVID-19 pandemic.

14 Skin conductance and skin temperature are a direct measure of sympathetic/parasympathetic excitation measured together with pulse amplitude using a finger sensor. Pulse amplitude represents a measure of vessel dilation (also known as vasodilation). The wider the vessels, the more relaxed the test person. The EMG (electromyogram) measures the muscular tension/relaxation of the test person via electrical signals with the aid of attached adhesive electrodes in the neck and shoulder area.

15 The baseline is a five-minute resting phase and is carried out, among other things, to record a basic psycho-physiological state or enables „the recording of baseline values" (Martin & Rief, 2011, p. 91).

16 The test person plays from the note C' (notated in B) in quarter notes down the major scale as high/low as possible.

sustaining a given tone as long as possible[17], as well as playing a concert piece in two different given keys[18].

ABOUT THE PRACTICE PHASES

For the respective four-week practice phases, the students of both groups (motor/cognitive) received written instructions. Both groups practiced daily for five minutes in addition to their individual practice program.

Group A (cognitive, according to Steenstrup) practiced a concert piece without an instrument, in each case as an air simulation using wind patterns and sang the concert piece while simulating the associated fingering sequence. After practicing once in G major, the practice procedure is repeated in F-sharp major. Practice is done at a given metronome count, at an individual, slow tempo for the first five days, then at a metronome count of 60 bpm for the quarter note. This tempo is increased by 2 bpm every following day. For group A, the written requirement is explicit – the instrument will not be used at any time of the additional five minutes of practice time.

Group B (motor, according to Clarke) practiced the same concert piece with an instrument and a prescribed exercise from Clarke's instrumental study book in G major. The concert piece in G major is then played through with an instrument. The practice procedure is repeated in F-sharp major. The setting of the metronome number coincides with the tempo indications of group A. Group B is instructed to always use the instrument for the exercises at the additional five minutes of practice time.

After the first four weeks of practice (at the same time of measurement 2), the students receive new written instructions. The given exercises remain the same, while the daily increase of the metronome number is individually selectable for both groups. The goal is to play the concert piece as quickly as possible at measurement 3 after eight weeks of practice. A tempo should be chosen in which the students can control the piece to the extent that no fingering errors are made. If the increased tempo does not work the next day, the student should return to the starting tempo of the previous day. In order to control this process, the written instruction says that the students should choose an individual playable tempo.

17 A given note (G", written in B) is sustained for a maximum of four minutes, including pauses for breathing.

18 The test person is asked to play the given concert piece „Moto Perpetuo" by Niccolò Paganini in G major and in F-sharp major. The concert piece by Paganini was chosen, because of its technical passages, ideal for both, cognitive and motor groups. The keys of G major and F-sharp major were chosen because G major is a common, frequently played key for trumpet players and F-sharp major is a rare, unfamiliar key. The two keys could give clues to different physiological reactions of the test persons.

EVALUATION MODES AND RESULTS OF A SINGLE CASE STUDY

At the time of writing, only data sets for a single case study of motor-exercising group B were available, which, in accordance with the research question within this paper, refers only to the measurement-method acquisition of the biofeedback data.

Within the measurement results, the first measurement (M1) and the third measurement (M3) are cited and the progress between M1 and M3 is compared. Considered are not only the results of respiratory function (respiratory amplitude), but also the related body physiological parameters of skin conductance, skin temperature, pulse amplitude and EMG.

In this single case study, one subject in group B (motor, according to Clarke) showed an increase in performance of physiological functions in all parameters. Two work phases of the measurement are considered – playing the concert piece in G major and in F-sharp major.

RESULTS PHASE CONCERT IN G MAJOR

Particularly salient are the numerical values in parentheses at the right margin of Table 1. These numerical values reveal that all body physiological values improved in comparison from M1 to M3, which means that all parameters indicate relaxation[19].

Table 1. Measurement results phase concert in G major, test person 1, group B

PARAMETER	DIFFERENCE M1 → M3	RESULT
Skin conductance	M1: 3.018 µS M3: 1.122 µS	(-1.896 µS)
Peripheral skin temperature	M1: 27.518 C° M3: 31.16 C°	(+3.642 C°)
Pulse amplitude	M1: 23,781 M3: 39,205	(+15,424)
Breathing amplitude	M1: 50,497 M3: 92,584	(+42,087)
EMG	M1: 16.413 µV M3: 9.112 µV	(-7.301 µV)

19 Relaxation occurs when: skin conductance decreases, peripheral skin temperature increases, pulse amplitude increases, breathing amplitude increases, EMG decreases.

RESULTS PHASE CONCERTO IN F-SHARP MAJOR

In F-sharp major all body physiological values could be improved with regard to relaxation of the test person.

Table 2. Measurement results phase concert F-sharp major, test person 1, group B

PARAMETER	DIFFERENCE M1 → M3	RESULT
Skin conductance	M1: 2.963 µS M3: 1.075 µS	(-1.888 µS)
Temperature	M1: 27.202 C° M3: 30.491 C°	(+3.289 C°)
Pulse amplitude	M1: 17,427 M3: 36,141	(+18,714)
Breathing amplitude	M1: 92,585 M3: 100,366	(+7,781)
EMG	M1: 18.092 µV M3: 9.624 µV	(-8.468 µV)

In Table 1, the subject breathes in and out considerably deeper during M3 compared to M1 (breathing amplitude +42.087). The deeper the breathing amplitude, the more relaxed the person is. This more relaxed body physiology in M3 is also evidenced by the decrease in skin conductance (-1.896 µS), the increase in skin temperature (+3.642 C°), and a dilation of blood vessels (+15.424). Compatible with this is also the decrease of the muscular voltage measured in the electromyogram (-7.301 µV). The measured parameters in Table 2 in F-sharp major behave comparably to Table 1 in G major – all values indicate a body physiologically more relaxed third measurement in comparison to M1.

EVALUATION OF BIOFEEDBACK RESULTS AND OUTLOOK

The results of the biofeedback measurement provide information about individual changes related to the measurement parameters. The presented single case study shows that there was an improvement in terms of respiratory activity and the related parameters from the first measurement to the third measurement. Based on the biofeedback data, this improvement mainly concerns deeper breathing, parasympathetic excitation and muscular relaxation in the electromyogram.

An essential point in the consideration of the results is the effect of external influences (the state of the day, good/bad sleep, food intake before the measurements, etc.).

The above-mentioned influencing factors will be disclosed, with the help of the results of the *stimulated recall triangulation* and the results of the guideline interview, which both still need to be carried out. The test persons will be confronted with audio-visual and physiological data sets. This change of perspective to the test person's point of view will provide additional information about the measurements and the practice phases.

Although the results of the biofeedback method yield numerical values that refer to physiological values, they must always be seen against the background of different basic physiological conditions of the test persons.

Therefore, a basic comparability of the individual participants is only possible tendential.

Nevertheless, the comparison of measurement results can reveal tendencies that give the test persons feedback on their practice behaviour. The first results indicate that the change of measurement-physiological parameters could be apparent. Possible similarities with the interview data and further tendential results, which can be drawn from the comparison of group A and B, can provide interesting results for future experimental research in the field of practicing.

REFERENCES

Bruns, T., & Praun, N. (2002). *Biofeedback: ein Handbuch für die therapeutische Praxis; mit 15 Tabellen* [Biofeedback: a handbook for therapeutic practice; with 15 tables]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Calderhead, J. (1981). Stimulated-recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology, 51*, 211. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x

Campos, F. G. (2005). *Trumpet Technique*. New York: Oxford University Press.

Clarke, H. L. (1984). *Technical Studies for the Cornet*. Carl Fischer.

Flämig, M. (2003). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung [Building music education and constructive (analytical) reasoning]. In J. Vogt (Ed.), *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZkfM)*. Available at http://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf Retrieved June 20, 2019.

Krampe, R. T. (2007). Wissenserwerb und Expertise [Knowledge acquisition and expertise]. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch 1*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Martin, A., & Rief, W. (2011). Somatoforme Störungen [Somatoform disorders]. In W. Rief & N. Birbaumer (Eds.), *Biofeedback. Grundlagen. Indikationen. Kommunikation. Vorgehen. 3*. Stuttgart: Schattauer.

Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. [Music Education in a European Perspective. Draft of a Communicative Music Didactics]. Folkwang Studien. Hildesheim: Olms.

Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. [Video-Stimulated Recall Interviews as a methodological approach for qualitative classroom research in music]. *b-em, 9*, 1–20.

Sevcik, O. (2011). *The School of Violin Technics*. Complete. Parts I-IV, Op. 1. New York: G. Schirmer.

Steenstrup, K. (2016). *Blow Your Mind*. Aarhus: The Royal Academy of Music.

Testiranje motoričkih i kognitivnih načina vježbanja metodom *biofeedback*: rezultati studije slučaja

Sažetak

U istraživanjima instrumentalnoga obrazovanja postoje načini vježbanja koji uključuju razlike u teorijama učenja. U ovome istraživanju proučavamo smjernice teorije učenja o vježbanju u formalnome obrazovanju koje se razlikuju u odnosu na motoričke i kognitivne načine vježbanja. Oba se načina vježbanja također odražavaju u specifičnim knjigama za sviranje trube. Proučene su dvije takve knjige: *Technical studies for the cornet* autora Herberta L. Clarka (1984) te *Blow your mind* autora Kristiana Steenstrupa (2016). Razlika je između tih dviju knjiga u ranije spomenutim smjernicama teorije učenja o motoričkim ili kognitivnim načinima vježbanja. Cilj je ovoga empirijskog istraživanja ispitivanje pozadinske teorije učenja u učinkovitome vježbanju sviranja trube. U svrhu istraživanja učinaka vježbanja koje je motorički ili pak kognitivno orijentirano na Sveučilištu Mozarteum u Salzburgu bilo je provedeno osmotjedno empirijsko istraživanje. Tijekom pojedinih su istraživanja za prikupljanje podataka korištena mjerenja metodom *biofeedback* te videosnimanja, triangulirana pomoću intervjua i vođenoga razgovora. U ovome je radu predstavljen primjer studije slučaja provedene s jednim studentom trube koji je vježbao motorički i razmatraju se prvi rezultati dobiveni metodom *biofeedback*.

Ključne riječi: knjige za instrumentalnu poduku, metoda *biofeedback*, motorički i spoznajni načini prakse, teorija učenja, truba

AUTORI



AUTHORS



Sead Begagić, MSc. IT
Institute for Health and Food Safety, Zenica, BiH

His research interests mostly focus on the effectiveness of screening programs for children and adults, student behaviour on social networks, peer violence among students, and statistical data processing by advanced statistical and data mining research methods. He participated in the 2018 and 2019 „Music and health" research project exploring the influence of music on positive vibrations of people. In his profession, he mostly works on data protection and analysis of health information systems. He wrote a book, a manual, as well as numerous scientific and professional papers published in specialist papers and regional journals.

E: sead.begagic@gmail.com



Dr **Andreas Bernhofer**, Asst. Prof.
Mozarteum University Salzburg, Austria

Holds a PhD in music education and is assistant professor at the music education department of the Mozarteum University Salzburg, Austria. He studied music education, instrumental teaching and mathematics at the University of Salzburg. His research interests are music didactics, qualitative research in music education and digital media. Andreas Bernhofer initiated the European research project „Schools@Concerts: Tuning Up for the Music Experience" and has been the chair of the research team since 2017. Andreas Bernhofer is an elected Board Member of the European Association for Music in School (EAS) since 2017.

E: Andreas.BERNHOFER@moz.ac.at



Dr **Michele Biasutti**, Full Prof.
University of Padua,
Italy

Conducts research in psychology of music and music education. He is a member of the board of Italian Associations and Scientific Director of research projects financed by Italian institutions. He is interested in music improvisation, online music learning, creative collaborative processes in music. A member of the editorial board of international journals and he has published articles in international peer-reviewed journals. He was the conference director of the international conferences Psychology and Music education (PME04) and Training Music Teachers (TMT07) and author of seven books.

E: michelebiasutti@gmail.com



Christoph Blatzer, M. Mus.
Mozarteum University Salzburg,
Austria

Born 1987 in Schwarzach i. Pg., Austria. After the military service with Gardemusik Vienna, he studied trumpet performance and IGP trumpet at Bruckner University Linz. During the bachelor's studies, he participated in the Erasmus program at the Royal Northern College Manchester and afterwards he studied trumpet performance master at the Royal Conservatoire in Glasgow. Christoph gained experience in playing with symphony orchestra (Mannheimer Philharmoniker 2014–2018, principal trumpet) and as an ensemble player (Ensemble Vielfalt 2015–). Currently teaches at Landesmusikschule Tirol and is studying PhD/music education with Prof. Dr. Langer at Mozarteum Salzburg/ Department Innsbruck.

E: Christoph.BLATZER@stud.moz.ac.at



Dr **Blanka Bogunović**, Full Prof.
Faculty of Music, University of Arts in Belgrade, Serbia

Holds a Ph.D. in Psychology and B.A. in Music Performance (Flute), is affiliated as a Full Professor of Psychology and Education Science at the Faculty of Music, University of Arts in Belgrade. Her research interests are in the field of psychology of music, the psychological aspects of giftedness in music, education of the musically gifted, music performance skills development, emotional and creative processes in making music, and interdisciplinary studies in music. She is the author of the book *Musical Talent and Successfulness* (2008/2010), which received the Dr Borislav Stevanović National Award for Outstanding Contributions to Psychology in Serbia (2009). She is founder and coordinator of the RNPaM, member of EC ESCOM and an ESCOM Representative for Serbia.

E: blankabogunovic@fmu.bg.ac.rs



Dr **Katica Burić Ćenan**, Asst. Prof.
Department of Ethnology and Anthropology, University in Zadar, Croatia

Has worked since 2009 at the University in Zadar in Departments of Ethnology and Anthropology and Information Sciences, where she teaches musicological and ethnomusicological subjects and also works at the Students' Council as a psychotherapist. In addition to studies at the Academy of Music in Zagreb and Information Sciences in Zadar, she holds a degree in Gestalt Psychotherapy. In 2016 she earned a PhD at the University of Zadar. She has researched the musical history of Zadar, along with developing a professional interest in musical archives, music historiography and klapa singing. She authored one book and numerous scholarly and other articles, as well as many radio broadcasts. She participated in several international conferences and since 2017 she has been a researcher in the scholarly project *Musical Sources in Dalmatia in the Context of Central-European and Mediterranean Cultures From the 18th to the 20th Centuries* financed by the Croatian Science Foundation.

E: kburic@unizd.hr



Dr **Ana Butković**, Assoc. Prof.
Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb, Croatia

An Associate Professor at the Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia. She holds a MA and PhD in Psychology from the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. She also holds an MA in Music Performance (Flute) from Zagreb Academy of Music. She collaborated on a number of scientific projects. She taught at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Faculty of Croatian Studies, Faculty of Science, Academy of Fine Arts and Academy of Music. Before her employment at the faculty, she worked for a year as a flute professor at the Elly Bašić Music School. She actively participated in international and regional scientific conferences. She published 34 scientific papers and three book chapters as author or co-author.

E: abutkovic@ffzg.hr



Dr **Nataša Crnjanski**, Assoc. Prof.
Academy of Arts in Novi Sad, Serbia

A Music Theorist, Academy of Arts, University of Novi Sad, Serbia. During her studies, she has won a Special Award for her results from the University of Novi Sad, as well as a scholarship from the Norwegian Government. She finished her postgraduate (2008) and doctoral studies (2014) in Music Theory with Music Semiotics as her main field of research. Since 2016 she has served as Editor-in-Chief of the scientific journal *Zbornik radova Akademije umetnosti* (Collection of papers of Academy of Arts). She is a member of the International Musicological Society (IMS), International Association for Semiotic Studies (IASS) and Serbian Society for Music Theory (SDMT). Her main field of research is Music Semiotics. Nataša Crnjanski also has extensive experience as a choral assistant, manager and singer.

E: natasacrnjanski@live.com



Dr **Lada Duraković**, Assoc. Prof.
Academy of Music in Pula,
Croatia

Obtained her PhD at the University of Zagreb, Faculty of Philosophy (2007). Her scientific interest has been oriented toward the correlation of ideology and music in the 20th century. Duraković is the author of numerous scientific articles and books: *The musical life in Pula under the fascist regime, 1926-1943; Ideology and musical life – Pula's example from the year 1945 to 1966; Music as the educational mean in the forming of the socialist man: music education in primary schools in Croatia* (1945-1965). She is the co-author (with Marijana Kokanović Marković) of the book *Franz Lehár – Bandmaster of the Imperial and Royal Navy in Pula (1894–1896)* and the co-author (with Sabina Vidulin) of the book *Didactical aspects of musicological contents: the media in music teaching*.

E: lada.durakovic@unipu.hr



Dr **Corinna Eikmeier**, Full Prof.
University of Music Lübeck,
Germany

Studied Violoncello, Contemporary Music, and Improvisation and is a qualified *Feldenkrais* instructor. She has been a professor of instrumental and vocal pedagogy at Lübeck University of Music since 2020. From 2017 to 2018, she was a guest professor for Music Education at Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg. From 2007 to 2009, she was a Dorothea Erxleben scholar working on a project about *Feldenkrais* and improvisation and developed a multitude of improvisation exercises based on *Feldenkrais* principles. The results were published under the title: *Ungewohnte Positionen. Ein praktischer Beitrag zur Anwendung der Feldenkrais-Methode in der musikalischen Improvisation*. She expanded upon this work as a doctoral student at University of Music and Performing Arts Vienna from 2010 to 2016.

E: corinna.eikmeier@mh-luebeck.de



Dr **Marina Gall**, Senior Lecturer
University of Bristol,
United Kingdom

Has worked at the University of Bristol since 1999. Prior to this, she taught Music, Drama and Dance at both primary and secondary level. In her current position, she coordinates the one-year initial teacher training programme for secondary school music teachers. She is also a board member of the European Association for Music in Schools. Marina's research focusses on children's use of music technologies in and outside the classroom. She is also concerned with music education and social justice; recent research has focused on uses of technologies to enable young people with special educational needs/disabilities (SEND) to engage in practical music making.

E: Marina.Gall@bristol.ac.uk



Dr **Nerma Hodžić-Mulabegović**,
Asst. Prof., Academy of Music in
Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Works as assistant professor at the Music Academy in Sarajevo for the subjects Ear training and Didactics of Ear training. She graduated in conducting and music pedagogy and has a master's degree and a doctorate in the field of music pedagogy. She has participated in numerous symposia and forums in the field of applied music theory. She also works in the field of Lifelong Learning for music high school teachers. She has published scientific and professional papers in the *Journal of musical culture Music* (*Časopis za muzičku kulturu Muzika*) and the Proceedings of the Musicological Society. Her field of scientific and academic research interests are music education, music pedagogy, applied music theory, lifelong learning.

E: nerma.hodzic-mulabegovic@mas.unsa.ba



Dr **Anna Maria Kalcher**, Full Prof.
Mozarteum University Salzburg,
Austria

Since 2017 professor of Elemental Music and Dance Education at the Mozarteum University Salzburg and deputy head of the Department of Elemental Music and Dance Pedagogy – Orff Institute. She is a member of many international associations, has published several books and scientific papers. She holds a Master in Music and Dance Education, a doctorate, and a qualification as a university lecturer in Music Education. Focal points in her research and teaching are: creativity, interdisciplinary and trans-disciplinary work, and music and dance-related learning processes over the entire lifespan.

E: Anna_Maria.KALCHER@moz.ac.at



Dr **Senad Kazić**, Full Prof.
Academy of Music in Sarajevo,
Bosnia and Herzegovina

A full professor at the Music Academy in Sarajevo for the subjects Ear Training and Didactics of Ear Training. He has published three books and one monograph. He is the author of four textbooks, five informative publications about the Music Academy, and over twenty papers published in scientific and professional journals. He has participated in numerous symposia and forums, and held a number of seminars, workshops and other lectures. His fields of scientific and academic research interests are music theory, music pedagogy, ear training, applied musicology, historiography, quality assurance and management in higher education institutions.

E: senad.kazic@mas.unsa.ba



Dr **Marita Kerin**, Asst. Prof.
Trinity College Dublin,
Ireland

Works as Assistant Professor in Music Education at Trinity College, Dublin with responsibility for the bachelor's in music education programme in association with the Royal Irish Academy of Music and the Technological University of Dublin Conservatoire. Contributions to the School of Education at Trinity include the introduction of a Master's Programme in Music Education and some international partnerships. As a member of the National Council for Curriculum and Assessment she has contributed to curricular design and assessment in music education. A member of the Arts Education Research Group, at Trinity College she is committed to promoting dynamic partnerships via coteaching. She is currently involved with two funded coteaching partnership projects.

E: kerinm@tcd.ie



Dr **Gabriela Karin Konkol**
Asst. Prof., Academy of Music in
Gdansk, Poland

Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Eurhythmics and Jazz of Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poland. Author of the *European Integration – Bologna Process. Implications for Music Education* monograph, many articles and chapters in books from the field of music education. Editor-in-chief of the series *International Aspects of Music Education*. Lecturer and workshop leader in many European countries. Juror of international music competitions and Olympiad. Elected European Association for Music in Schools board member (2009-2013), and head of the 19th EAS/ ISME European Regional Conference, Gdansk (2011); EAS National Coordinator for Poland.

E: g.konkol@amuz.gda.pl



Dr **Darja Koter**, Full Prof.
Academy of Music of Ljubljana, Slovenia

Research works on various topics like history of musical instruments, music iconography, music education, performing and composers. Collaboration in research projects of the University of Bonn and of the University of Ljubljana. Monographs: *Glasbilarstvo na Slovenskem* (2001, 2004), *Musica coelestis et musica profana. Glasbeni motivi v likovni dediščini od severne Istre do Vremske doline* (2008), *Slovenska glasba 1848–1918* (2012), *Slovenska glasba 1918–1991* (2012) and *90 let Glasbene šole Slavka Osterca Ljutomer* (2018), *Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani – 80 let* (2020). In the year 2014, she received the Mantuani award.

E: darja.koter@ag.uni-lj.si



Admir Kustura, M. Mus.
Sarajevo Secondary Music School/ Music Academy in Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Born in 1986 in Sarajevo. He graduated from Music Academy in Sarajevo (2009) where he later received his master's degree (*E-learning in teaching Ear Training*, 2018). He presented the topic of his master's thesis at international seminars for music pedagogues in Dubrovnik, Zagreb and Sarajevo. He attended seminars organized by Microsoft BiH and gained skills as an administrator of the Office 365 platform. He taught Ear Training and music theory at Elementary Music School and is currently an employee of Secondary Music School Sarajevo. In the academic year 2018/19, he was hired as an expert associate at Music Academy in Sarajevo on the subject of Ear Training.

E: admir.kustura@muzickasa.edu.ba



Nikolina Levak, M. Psych.
Valamar Riviera d.d. Poreč,
Croatia

Graduated psychology at the Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka (Croatia). Since graduating, she has been working in the field of organizational psychology and human resources. She is currently employed in Human Resources Department at Valamar Riviera, where she works on the selection, education, and development of employees. Along with regular education, she also finished Secondary Music School Ivan Matetić Ronjgov in Pula (flute and piano).
She is interested in the psychology of music, especially music preferences and functions of music.

E: nikolina.levak0202@gmail.com



Dr **Peter Mall**, Scientific Advisor
Evaluationsagentur Baden-
Württemberg, Germany

Studied guitar in Kassel and Trossingen and received his diploma in music education in 1999. He worked in music schools as guitar teacher before he started a PhD at the University of Education Freiburg/Br in 2010. He finished his thesis in 2015 and worked as research assistant at the HfMDK Frankfurt a.M., amongst others in the EU program *Sounding Ways into Mathematics*. Since 2019, he has been working at evalag in Mannheim as scientific advisor. Peter Mall is and has been teaching music education at the HfMDK Frankfurt, HfMDK Mannheim and the HMTM Hanover.

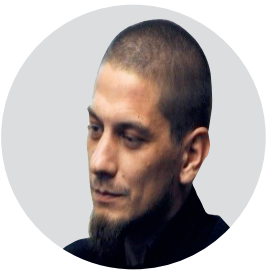
E: mail@petermall.de



Dr **Jelena Martinović Bogojević**, Assoc. Prof., Academy of Music in Cetinje, Montenegro

She obtained her PhD degree at the Academy of Music, University of Ljubljana. She is the author in scientific and professional papers and the editor and author of books in the field of music pedagogy and piano teaching methods. She is a member of the Committee for Music at the Montenegrin Academy of Sciences and Arts (CANU) and cofounder of the International Symposium on Music Pedagogy (SIMPED) which is held in Cetinje (Montenegro). Jelena Martinović Bogojević is the national coordinator for Montenegro in the EAS.

E: jelena.bo@ucg.ac.me



Dr **Milan Milojković**, Assoc. Prof. Academy of Arts in Novi Sad, Serbia

Born in Zaječar in 1986. Studied musicology at the Department of Musicology, Faculty of Music in Belgrade, where he obtained his bachelor's and master's degrees, and defended his PhD thesis titled *Digital technology in Serbian artistic musical output 1972-2010*. He regularly publishes papers in domestic and international professional publications, dedicated to contemporary, especially electroacoustic music, improvisation and writings about music. He works as associate professor at the Department of Musicology and Ethnomusicology of the Academy of Arts in Novi Sad, and one of the music editors at Third Program Radio Belgrade. He designs and makes digital and analogue musical instruments and regularly performs with chamber ensembles.

E: milanmuz@gmail.com



Ilijana Modrušan, M. Psych.
Kindergarten Nemo Zagreb,
Croatia

Works as a psychologist in the kindergarten Nemo in Zagreb. She holds an MA in Psychology from the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. She graduated solo voice and guitar at the Music School Blagoje Bersa in Zagreb. She wrote the thesis *Stereotypes of musicians about personality traits of musicians* (mentor: Ana Butković, PhD), and published one scientific paper as a co-author. She regularly improves her skills in the field of developmental psychology of early and preschool age.

E: ilijana.modrusan@gmail.com



Dr **Gwen Moore**, Senior Lecturer
Mary Immaculate College,
University of Limerick, Ireland

Director of Teaching and Learning and Senior Lecturer in Music Education at Mary Immaculate College, Limerick. In her role as Director, Gwen provides strategic leadership in the development of Teaching, Learning, Assessment and Feedback across the College. As senior lecturer, she has coordinated the MA in Music Education and serves on several international editorial boards including: International Journal of Music Education, Music Education Research, British Journal of Music Education and two book series, Popular Music Matters and Studies in Irish Music Education. Prior to her appointment at MIC, Gwen taught music at primary, secondary and higher levels of education.

E: Gwen.Moore@mic.ul.ie



Dr **Kent Nelson**, Independent Researcher, Salt Lake City, Utah, United States of America

His interest of study includes assisting all students to learn music, including those with dyslexia. Research in music and dyslexia has led to recent inquires on the role of music in assisting the emotional health of individuals with this learning disability. Dr Nelson currently works as an independent researcher. Dr Kent Nelson retired as a junior high school instrumental music teacher after 30 years of service. He was also adjunct professor of low brass and brass methods at Weber State University in Ogden, Utah for 12 years. His article, A Comparative Case Study of Learning Strategies and Recommendations of Five Professional Musicians With Dyslexia co-authored with Dr Ryan Hourigan, was published in *Update: Applications of Research in Music Education* (2016). Dr Nelson received his bachelor's degree (University of Utah) and doctorate (Boston University) in music education. His master's degree was in trombone performance from the University of Cincinnati.

E: kentpnelson@yahoo.com



Dr **Anna Antonina Nogaj**, Asst. Prof., Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz, Poland

A violinist and psychologist with a specialization in the psychology of music. Works as an assistant professor at the Psychology Department at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland and as an inspector of psychological and pedagogical care at the Centre of Artistic Education in Warsaw (Poland).

E: nogaj@ukw.edu.pl



Dr **Lorraine O Connell**, Lecturer
TU Dublin Conservatoire,
Technological University Dublin,
Ireland

A graduate of Mater Dei Institute of Education, Dublin, the Kodály Pedagogical Institute, Hungary and Dublin Institute of Technology (now Technological University Dublin). An experienced secondary school music teacher and choral director, Lorraine teaches at TU Dublin Conservatoire and coordinates the junior Musicianship Programme. Lorraine's research interests include music curriculum development, teacher education, the reflective teacher, and teacher as researcher including collaborative research. She has presented her research at several national and international conferences. She has taught on numerous Kodály courses in Ireland, Hungary and Scotland. Currently, Lorraine serves on the committees of the Society for Music Education in Ireland and Kodály Ireland. She is the EAS National Co-ordinator for Ireland.

E: lorraine.oconnell@tudublin.ie



Dr **Milena Petrović**, Full Prof.
Faculty of Music in Belgrade,
Serbia

A professor at the Department of solfeggio and music education at the Faculty of Music in Belgrade. Author of two books *The role of accents in Serbian Lied* (Belgrade, 2014) and *The importance of vowels in music education* (London, 2017), and more than 100 articles published in national and international journals and proceedings. Member of national and international scientific committees, participated at more than 50 conferences in the country and abroad. Since 2016, she has been organising the international Pedagogical Forum of Performance Arts in Belgrade. The President of the Serbian Forum for Research in Music Education.

E: milena.petrovic@fmu.bg.ac.rs



Dr **Ira Prodanov**, Full Prof.
Academy of Arts in Novi Sad,
Serbia

PhD musicologist is a full professor at the Academy of Arts, University of Novi Sad, Serbia and at the Academy of Arts, Banja Luka. Areas of her competences are European and Serbian music of the 20th and 21st-century music. She investigates interdisciplinarity in music, especially relationship of music and media, music and religion, theory and practice of popular music. She regularly lectures Life Long Learning courses connected with innovation in music education. She was the coordinator for Tempus project InMusWB at the Academy of Arts, Univ. of Novi Sad. At the moment she is active in new Erasmus + K2 project DEMUSIS (2019/2022). She is a member of the International Musicological Society (IMS) and the Serbian Musicology Society. She has published several books and more than 50 scientific papers. Ira Prodanov has introduced the master program Music and Media at her faculty. She translates books from German and English to the Serbian language and writes theatre plays for children.

E: iraprodanovkrajisnik@gmail.com



Dr **Branka Rotar Pance**
Assoc. Prof., Academy of Music,
University of Ljubljana, Slovenia

The head of the Department of Music Education. Her research interests lie in the different fields of music education, motivation, music creativity, working with gifted students, implementing ICT in music teacher training, lifelong learning of music teachers, arts and cultural education. She is the editor of The Journal of Music Education of the Academy of Music in Ljubljana. She works as a national representative of the European Association for Music in Schools (EAS), coordinator of the Slovene Music Olympiad and a jury member.

E: branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si



Sara Savović
Faculty of Music in Belgrade, Serbia

A teaching assistant and master student at the Department of Solfeggio and Music Education at the Faculty of Music in Belgrade, where she completed studies in music education as valedictorian (2018/19). During her music education, she was awarded prizes in piano duet, theory of music, ear training, polyphonic singing, piano corepetition. Member of the Academic choir „Collegium musicum" and the Stanković Singing Society. Music teacher at the Eudven School for Musical and The Magic Flute workshop. Participated at the student forums in Belgrade, Sarajevo and Pula as the author and co-author of a few articles on music education.

E: savovic.sara4@gmail.com



Dr **Vesna Svalina**, Asst. Prof.
Faculty of Education in Osijek, Croatia

An assistant professor and head of Music Subdepartment at the Faculty of Education, University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. She has participated at numerous international scientific conferences presenting papers in music pedagogy and published papers in Croatian and foreign publications. Her scientific interest is focused on music education curriculum, competencies for teaching at the primary level of education, music creativity, extracurricular music activities, education of gifted children and online teaching.

E: vesna.svalina@gmail.com



Dr **Lana Šehović Paćuka**
Assoc. Prof., Academy of Music in Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

A musicologist, works as Associate Professor at Academy of Music in Sarajevo – Department of Musicology and Ethnomusicology, and from 2017 as Head of the Department. For five years (2014–2019), Lana was editor-in-chief of *Časopis za muzičku kulturu Muzika (Journal of musical culture Music)*, the only indexed musicological journal in BiH. So far, she has published over 20 papers in musicological publications in the country and the region. In 2019, Lana Paćuka was part of an expert team for the inscription of *sevdalinka* in the UNESCO's Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity. In 2019, she published a book entitled *Ženski identiteti u muzičkom životu austrougarskog Sarajeva.*

E: lana.pacuka@mas.unsa.ba



Dr **Ivana Tomić Ferić**, Full Prof.
Academy of Arts in Split, Croatia

Earned her PhD in 2006 at the Department of Musicology of the Academy of Music of the University of Zagreb. She authored two books and several dozen scholarly articles. She is the main researcher of the project „Musical Sources in Dalmatia in the Context of the Central-European and Mediterranean Musical Culture from the 18th to the 20th Century" (Croatian Science Foundation, 2017-21, www.gidal.org). She is member of the Editorial Board of the ethnomusicological journal *Baščinski glasi* and the Croatian musicological journal *Arti musices*. In 2013, her book *Julije Bajamonti: Music dictionary. Transcription, Translation, Commentaries* (2013) received three awards: the Dragan Plamenac Award, the Josip Andreis Award and the annual award of the Croatian Academy of Sciences and Arts. University of Split gave her the Award for Science (2016) for her scientific contribution in the field of Humanities and Social Sciences.

E: ivanatf@ffst.hr



Dr **Judit Váradi**, Assoc. Prof.
Faculty of Music in Debrecen,
Hungary

A pianist and associate professor at the University of Debrecen Faculty of Music in Hungary. She received her PhD in 2010 at the University of Jyväskylä, Finland. The title of her dissertation is: *How to educate an audience to acquire a taste for classical music?* Since 2015, she has been a supervisor, lecturer at the Doctoral School for Humanities of the University of Debrecen. She is the artistic director for the Young Musicians' Summer Academy and Kodály Zoltán World Youth Orchestra. She is head of research projects supported by the Hungarian Academy of Arts. Main research interest is cultural consumption and concert pedagogy.

E: judit.varadi.06@gmail.com



Dr **Sabina Vidulin**, Assoc. Prof.
Academy of Music in Pula,
Croatia

The Head of the Department of Music Pedagogy at the Academy of Music in Pula. She is the founder of the International Symposium of Music Pedagogues (SGP) and the International Forum of Music Pedagogy Students. She has held over hundred lectures and participated at many conferences across Croatia and the region, Europe and the USA. She wrote five books, fifteen chapters in books, about seventy scientific papers. Vidulin is a member of editorial boards in six international scientific journals and was the national coordinator for the European Association for Music in Schools for ten years. Sabina Vidulin received the Ivan Filipović State Award and the award from the Croatian Society of Music and Dance Pedagogues.

E: sabina.vidulin@unipu.hr



Dr **Jelka Vukobratović**, Asst.
Academy of Music in Zagreb,
Croatia

A teaching assistant at the Music Academy in Zagreb, Croatia. She graduated Flute in 2008 and Musicology in 2012 at the Music Academy in of Zagreb. She gained a PhD in Ethnomusicology from the Doctoral School at the University of Music and Performing Arts in Graz, Austria in 2020. Her research interests include the role of popular and traditional music in everyday life and their relation to ethnic identities, memory, and musicians' labour. She is currently a research associate on the project „Record Industry in Croatia from 1927 to the end of 1950s".

E: jelka.vukobratovic@gmail.com



Dr **Andrea Welte**, Full Prof.
Hanover University of Music,
Drama and Media, Institute
of Music Education Research,
Germany

A teacher, researcher, author and flutist. Since 2011, she has been professor of Music Education at Hanover University of Music, Drama and Media in Germany. She is head of the university's bachelor and master programmes in Music Performance and Education and vice-chairwoman at the Institute of Music Education Research. She holds a bachelor's and a master's in Music Education from Berlin University of the Arts, a bachelor's and a master's in Music Performance (flute) from Hanns Eisler School of Music Berlin, and a master's in French Studies from *Freie Universität* Berlin and Paris-Sorbonne University. She completed her doctorate in music education in 2009 at Berlin University of the Arts. Her research subjects include teaching musical instruments, musical improvisation and interpretation, diversity in music education, and cooperation between schools, music schools, and concert halls. Since 2016, she has been vice-chairwoman of the German Society for Music Education.

E: andrea.welte@hmtm-hannover.de



Dr **Valnea Žauhar**, Asst. Prof.
Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, Croatia

An Assistant Professor at the Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka (Croatia). She graduated from the Secondary Music School Ivan Matetić Ronjgov in Rijeka (piano and theory). She holds a MA and PhD in Psychology from the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka. At the same Faculty, she participates in teaching courses in experimental and cognitive psychology. At the Academy of Music in Pula (Croatia), she teaches music psychology. Her research interests are metacognition and higher cognitive processes, music cognition and music listening habits.

E: vzauhar@ffri.hr



Zlata Životić, M. Mus.
Blagoje Bersa Music School in Zagreb, Croatia

Works as a music theory and harpsichord teacher. She is a mentor to students who won the highest awards at music competitions in three disciplines: ear training, chamber music and composition. She is a jury member of national and international ear training competitions, an author of ear training rules for Sonus Music Competition and Collection of Papers *75 years of music school Albert Štriga Križevci*. She is a lecturer at music courses, a performer at national festivals and concert halls. She was promoted to the rank of mentor professor by the National Education Agency.

E: zlatazivotic83@gmail.com



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Muzička akademija u Puli

mapu.unipu.hr

ISBN 978-953-8278-62-4



150,00 kn