

POGLAVJE 13

OPTIMALNO MOTIVACIJSKO UČNO OKOLJE V GLASBENIH ŠOLAH – PREPLET VIZIJ UČENCEV, NJIHOVIH STARŠEV, UČITELJEV IN RAVNATELJEV

KATARINA HABE,¹ MARUŠA LAURE,²

ANA KAVČIČ PUCIHAR¹

¹ Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija

katarina.habe@ag.uni-lj.si, ana.kavcicpucihar@ag.uni-lj.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

marusa.laure@um.si

Učna motivacija je eden najbolj zahtevnih vidikov učenja glasbenega inštrumenta. Pomemben dejavnik v učenčevi motivaciji za igranje inštrumenta predstavlja socialno okolje, torej starši in učitelji. Učno motivacijo naj bi v veliki meri usmerjale učenceve zaznave učnega okolja, ki vplivajo na kakovost učenja prek zavzetosti učencev. Namen naše raziskave je bil osvetliti vizije glavnih socialnih akterjev v glasbenih šolah in preplet oziroma razhajanja v njihovih pogledih na optimalno motivacijsko učno okolje glasbenošolskih ustanov. S pomočjo skupinskega intervjuja v fokusnih skupinah učencev, njihovih staršev, učiteljev inštrumenta in nauka o glasbi ter ravnateljev smo ugotovili, da obstajajo štirje glavni tematski sklopi: odnosne spremembe, didaktične spremembe, ohranjanje statusa quo in sistemske spremembe. Najbolj izrazite so bile didaktične in odnosne spremembe, ki so se pojavljale pri vseh socialnih deležnikih, razen pri ravnateljih. Vsi socialni deležniki so navajali sistemske spremembe kot korak k ustvarjanju optimalnega motivacijskega učnega okolja. Za ohranjanje statusa quo so se najbolj zavzemali ravnatelji, medtem ko so si učenci, ki so izobraževanje predčasno zaključili, in njihovi starši želeli sprememb. V skladu s teorijo samodoločanja je bila močno izpostavljena potreba po povezanosti.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.13](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.13)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

učna motivacija,
glasbena šola,
dejavniki optimizacije
učnega okolja,
teorija samodoločanja,
interakcija socialnih
deležnikov



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

OPTIMAL MOTIVATIONAL LEARNING ENVIRONMENT IN MUSIC SCHOOLS – INTERTWINING OF PUPILS’, PARENTS’, TEACHERS’ AND PRINCIPALS’ PERSPECTIVES

KATARINA HABE,¹ MARUŠA LAURE,²

ANA KAVČIČ PUCIHAR¹

¹ University of Ljubljana, Academy of Music, Ljubljana, Slovenia
katarina.habe@ag.uni-lj.si, ana.kavcicpucihar@ag.uni-lj.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
marusa.laure@um.si

Keywords:

learning motivation,
music school,
factors of optimization of
learning environment,
self-determination theory,
interaction of social agents

Learning motivation represents one of the most challenging aspects of learning a musical instrument. An important factor in a student's motivation to play an instrument is the social environment, i.e. parents and teachers. Learning motivation is said to be largely influenced by students' perceptions of the learning environment, which affect the quality of learning through student engagement. The purpose of our research was to shed light on the visions of the main social actors in music schools and the interplay or differences in their views regarding the optimal motivational learning environment in music schools. With the help of a group interview in focus groups of students, their parents, instrument and music theory teachers, and principals, we found that there are three main thematic groups: relational changes, didactic changes and systemic changes. Relational changes were most pronounced and equally represented among all social actors, didactic changes most among teachers, parents, and students, and systemic changes most among principals. According to self-determination theory, the need for connection was the most highlighted.



1 Uvod

Slovenske javne glasbene šole zagotavljajo sistematičen razvoj glasbene in plesne nadarjenosti predšolskim otrokom, učencem osnovnih šol, dijakom, vajencem in študentom višjih in visokih šol ter odraslim (Zakon o glasbenih šolah, 2000). Tako notranja kot tudi zunanja struktura glasbenih šol je zgledno organizirana ter natančno zakonsko in predpisno urejena.

Vključenost v glasbeno izobraževanje predstavlja eno najbolj razširjenih oblik občolskih dejavnosti osnovnošolske populacije, vendar v praksi ugotavljamo, da v zadnjih letih zanimanje za vpis na precejšnjem številu glasbenih šol upada, čedalje več učencev pa glasbeno izobraževanje zaključi predčasno. V organizacijsko primerljivem glasbenošolskem sistemu – srbskem – Bogunović (2010, str. 63) ugotavlja, da v prvih dveh letih glasbenega izobraževanja predčasno konča izobraževanje 22 % vpisanih učencev.

Zastavlja se vprašanje, kako v glasbenih šolah oblikovati optimalno motivacijsko učno okolje, da bo glasbeno izobraževanje uspešno zaključilo čim večje število učencev.

Preden se posvetimo teoretični osnovi osrednje raziskovalne teme – značilnostim optimalnega motivacijskega okolja za učence glasbenih šol –, bomo na kratko predstavili organizacijo glasbenega izobraževanja.

1.1 Organizacija glasbenega izobraževanja v slovenskih glasbenih šolah

Organizacijo izobraževanja v glasbenih šolah med drugim določa pet temeljnih dokumentov: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996), Zakon o glasbenih šolah (ZGla, 2000), Predmetnik programa GLASBA (b. d.), Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003) ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah (2003).

Pouk inštrumenta (orkestrskih inštrumentov, inštrumentov s tipkami, kljunaste flavte, brenkal in ljudskih inštrumentov) in petja na slovenskih glasbenih šolah se izvaja po vzgojno-izobraževalnem programu GLASBA, ki poteka na nižji in višji stopnji in traja 4, 6 ali 8 let.

Za vpis v program GLASBA mora učenec uspešno opraviti sprejemni preizkus glasbenih sposobnosti.

Pouk inštrumentov in petja poteka individualno, pouk drugih predmetov pa skupinsko. Priporočljiva starost za vpis je 7–9 let za godala, klavir, harmoniko, harfo in kljunasto flavto, 8–10 let za kitaro, 9–11 let za pihala in trobila, 11–18 let za tubo, druga konična glasbila, kontrabas in orgle ter 9–18 let za tolkala.

V nadaljevanju se osredotočamo zgolj na pouk orkestrskih in drugih inštrumentov, ki predstavljajo temelj zahodnoevropske tradicije inštrumentalne klasične glasbe, torej brez petja in ljudskih glasbil.

Predmetnik izobraževalnega programa GLASBA za inštrumentaliste na nižji stopnji obsega pouk inštrumenta in nauka o glasbi, v 4. razredu se učenci lahko vključijo v orkester, s 5. razredom h komorni igri, učencem, ki ne obiskujejo orkestra, šola lahko omogoči vključitev v pevski zbor.

Na nižji stopnji individualni pouk inštrumenta poteka dvakrat tedensko po 30 minut, dodatni pouk lahko poteka največ dodatnih 30 minut tedensko od 2. razreda dalje, pri individualnem pouku sodeluje tudi korepetitor.

Nauk o glasbi poteka načeloma 60 minut tedensko, glede na velikost skupine pa se lahko izvajajo prilagoditve. Izvaja se praviloma po 6- in 4-letnem programu, učenci pa so razporejeni glede na starost ob vpisu na inštrument.

Pevski zbor poteka 2 pedagoški uri (PU) tedensko, šolski godalni, pihalni ali simfonični orkester 3 PU tedensko, oziroma 2 PU tedensko za druge orkestre, komorna igra pa poteka po 1 PU na povprečno vsakih 5 učencev.

Na višji stopnji predmetnik programa GLASBA obsega individualni pouk inštrumenta, solfeggio in pevski zbor oziroma orkester ali komorno igro.

Individualni pouk inštrumenta lahko poteka dvakrat tedensko po 30 oziroma 45 minut, solfeggio poteka načeloma 60 minut tedensko, glede na velikost skupine pa se lahko izvajajo prilagoditve. Ostali predmeti (pevski zbor, orkester, komorna igra) potekajo v enakem obsegu kot na nižji stopnji.

Podrobnejša navodila za izvajanje pouka in merila za dodatni pouk v glasbenih šolah so zapisana v *Pravilniku o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003)*.

Pri vseh predmetih v glasbeni šoli poteka spremljanje glasbenega razvoja učencev, katerega del so tudi ocenjevanja znanja tako pri pouku kot tudi na nastopih.

Ocenjevanje v glasbenih šolah mora potekati skladno s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja v glasbenih šolah (2003)*. Znanje se ocenjuje s številčnimi ocenami od 1 do 5, ocena nezadostno (1) je negativna ocena, druge ocene so pozitivne. S temi ocenami se ocenjujejo inštrument, nauk o glasbi, solfeggio, komorna igra in orkester. Učenec mora konec vsakega šolskega leta opraviti letni izpit iz inštrumenta pred tričlansko komisijo, ki jo imenuje ravnatelj glasbene šole.

V celotni vertikali slovenskega glasbenega šolstva pouk inštrumenta poteka individualno, ostali predmeti pa skupinsko. Individualni pouk inštrumenta izhaja iz zahodnoevropske tradicije srednjeveških cehov, kjer se je obrt prenašala z mojstra na vajenca (Davidson in Jordan, 2007), in jo Jørgensen (2000) imenuje *mojster – vajenec*. Rostvall in West (2003) inštrumentalno poučevanje imenujeta »črna skrinjica«, o vsebini katere imamo zelo malo znanja, temelječega na sistematičnih raziskavah. Kot »skrivni vrt« pa izoliranost individualnega poučevanja opišejo Burwell in sod. (2017, str. 1).

Individualni pouk je na področju razvijanja talenta zelo učinkovit kontekst, ki ima mnoge praktične prednosti pred skupinskim poukom inštrumenta. Učenje inštrumenta zahteva, da se znanje gradi postopoma, in nedeljena pozornost učitelja lahko zagotavlja boljši pregled nad pravilnimi postavitvami in utrjevanjem pravilne drža inštrumenta, rok, prstov, prstnega reda, pa tudi boljše razumevanje glasbe in njenega jezika (Bloom, 1985; Hallam, 1998). Na drugi strani pa se pojavljajo kritike individualnega poučevanja inštrumenta, da je prevladujoči način poučevanja imitacija učiteljevega zgleda, pri kateri se pojavi problem razvijanja učenčeve neodvisnosti in samoiniciativnosti pri učenju. V povezavi z načinom poučevanja *mojster – vajenec* se pojavlja tudi močno asimetrična porazdelitev moči na urah inštrumenta, kar pa dolgoročno škodljivo vpliva na učenčev napredek. Učitelji inštrumenta, ki v svoje poučevanje integrirajo perspektive in prakse s širšega področja edukacijskih teorij, lahko vzbudijo večje zanimanje za igranje inštrumenta pri svojih učencih, kajti zgolj osredotočanje na razvoj veščin igranja inštrumenta lahko pripelje do zmanjšanja

neodvisnosti in pobud s strani učencev (Jørgensen, 2000; Rostvall in West, 2003; McPhail, 2010).

1.2 Učno okolje

Proces učenja, tako v splošnem kot tudi v glasbenem izobraževanju, poteka v širšem kontekstu, ki ga opredelimo kot učno okolje. Poznamo veliko vrst definicij učnega okolja, tako se nekatere osredinjajo na fizično okolje učilnice, druge vključujejo tudi različne ravni odnosov, tretje pa upoštevajo še značilnosti uspešnega poučevanja, vodenja razreda in ustreznost kurikulumuma (Jereb, 2011).

Shernoff (2013, str. 17) zapiše operativno definicijo optimalnega učnega okolja kot »izobraževalno ali učno okolje, kjer mladina aktivno sodeluje v učenju oziroma izboljševanju svojih veščin«.

Učno okolje se nanaša na učiteljeve sposobnosti in vodenje pogojev, okoliščin in vplivov v učilnici, ki obkrožajo in delujejo na razvoj ter dosežke njegovih učencev (Stronge, 2018). Mednje sodijo učiteljevo vodenje razreda, organizacijski elementi, načini vzpostavljanja discipline v razredu ter ustvarjanje pozitivnega in podpornega učnega okolja. Stronge (2018) meni, da mora učitelj voditi učence na proaktiven način in tako vzpostavlja pozitivno, k učenju naravnano vzdušje v razredu. Organiziran učitelj, ki ima dobro vzpostavljene razredne rutine, vedênja in pripravljena učna gradiva, je navadno dobro pripravljen na učne ure, na ta način s svojim delovanjem predstavlja zgled za učence in podpira njihovo učenje. Za vzpostavljanje discipline v razredu naj pridobi zaupanje učencev in izrazi jasna pričakovanja glede vedênja v razredu. Za ustvarjanje pozitivnega in podpornega učnega okolja Stronge (2018) meni, da mora učitelj vzpostaviti pravila glede izražanja, vedênja, učence vseskozi vzdrževati pri učnem procesu, vse to pa začiniti s humorjem, skrbjo in spoštovanjem do slehernega učenca.

Dejavnike učnega okolja lahko vidimo v luči izpolnjevanja učenčevih potreb. Košir in Habe (2013) sta učno okolje analizirali v luči izpolnjevanja potreb po Maslowu, v katerem si potrebe sledijo na ravneh od nižjih k višjim. Ko se zadovoljene nižje, se lahko posvetimo izpolnjevanju potreb višjih ravni. Maslow človekove potrebe razvrsti takole: 1. fiziološke potrebe, 2. potrebe po varnosti, 3. potrebe po pripadnosti in ljubezni, 4. potrebe po ugledu ter 5. potrebe po samoaktualizaciji.

Košir in Habe (2013) za izpolnjevanje potrebe po ugledu in samoaktualizaciji izpostavita koncept samopodobe, ki se nanaša na posameznikovo zaznavanje samega sebe. Menita, da mora učitelj odkrivati in krepiti učenčeva močna področja in mu omogočati čim več učnih situacij, pri katerih bo učenec doživel uspehe in dobil zasluženo učiteljevo pohvalo. Učitelj, ki je dober vodja, zanimiv v načinu poučevanja, omogoča učencem, da zadovoljujejo svoje osnovne potrebe (Glasser, 1998).

Za razredno učno okolje se predvideva, da na učenje vpliva posredno, prek zavzetosti učencev. Percepcije učencev o svojem učnem okolju, v povezavi z njihovimi osebnostnimi značilnostmi, določajo, kako bodo situacijski dejavniki vplivali na njihovo učenje in učne dosežke.

Podpiranje učenčeve motivacije in pozitivnih odnosov v razredu vpliva na zavzetost učencev, ta pa posledično na njihovo dožemanje učenja. Ključno je oblikovati učna okolja, ki postopno gradijo učenčevo zavzemanje za učenje. To lahko dosežemo s priznavanjem interesov in potreb vsakega učenca, vključevanjem učencev v soustvarjanje učnih aktivnosti ter z oblikovanjem okolja, v katerem se vzpostavljajo pristna sodelovanja, v katerih ima vsak učenec pomembno vlogo, pri čemer cenimo njegov intelektualni prispevek (Shernoff idr., 2017).

Kako študenti dojemajo učno okolje na stopnji univerzitetnega izobraževanja, vpliva tako na njihove študijske dosežke kot tudi na njihovo zadovoljstvo pri študiju in razvoj ključnih veščin. Vpliv učnega okolja se kaže tako neposredno kot tudi posredno, prek njihovih pristopov k učenju. Ko so študenti dojemali študijske zahteve kot prezahtevne in ocenjevanje kot neustrezno, so se učili bolj površinsko, ko pa so predavanja in poučevanje dojemali kot dobro, so se učili mnogo bolj poglobljeno. Kako so študenti dojemali učno okolje, je bil močnejši napovedni faktor učnih dosežkov kakor njihov uspeh na predhodnih stopnjah izobraževanja (Lizzio idr., 2002).

Pozitivno učno okolje v kontekstu visokošolskega glasbenega izobraževanja študenti dojemajo kot navdihovalno, olajšuje jim akademski, poklicni in osebni razvoj, neguje podporno učečo se skupnost in omogoča razvoj osebnih interesov študentov glasbe (Papageorgi idr., 2010).

V slovenskih glasbenih šolah učno okolje soustvarjajo učenci, učitelji individualnega pouka inštrumenta in učitelji skupinskih predmetov, učni proces pa organizira in vodi pedagoški vodja oziroma ravnatelj. Kavčič Pucihar (2019) opiše učno okolje v glasbeni šoli kot tisto, v katerem poteka načrtovani formalni proces učenja in poučevanja ter se deli na fizično in socialno. Fizično učno okolje zajema šolsko stavbo z okolico, učilnice in skupne prostore, socialno učno okolje pa opiše kot prostor, v katerem učenec vstopa v družbene odnose/postaja aktivni člen družbenih odnosov med formalnim procesom izobraževanja. Ti zajemajo odnose z učiteljem individualnega pouka inštrumenta, skupinskega pouka nauka o glasbi in drugih skupinskih predmetov (komorna igra, zbor, pihalni orkester itd.) in s tem povezan kurikulum, ki se na glasbeni šoli izvaja. Odnosi, ki jih učenec vzpostavlja v socialnem šolskem učnem okolju, in uspešnost pri izvajanju šolskih zadolžitev v glasbeni šoli so povezani z učenčevim domačim učnim okoljem (Kavčič Pucihar, 2019).

Hendricks s sodelavci (2014) oblikuje priporočila za oblikovanje učinkovitih učnih okolij na področju glasbenega izobraževanja. Da lahko učna okolja predstavljajo varen prostor, morajo vključevati učiteljeva ravnanja in vedenja, ki vzpodbujajo občutek zaupanja in spoštovanja. Na ta način učitelj spodbuja eksperimentiranje, sprejemanje tveganj in samoizražanje učencev. Izpostavijo tudi, da mora učitelj glasbe uporabljati strategije, ki razvijajo učenčevo zavzetost za določen cilj in glasbeno obvladovanje, oba pa vodita k občutku samoaktualizacije (Hendricks idr., 2014).

Na področju individualnega pouka inštrumenta Harris (2012) oblikuje strokovna priporočila učiteljem inštrumenta:

- *»Učne ure morajo biti zabavne in ugajajoče.* Seveda je treba resno in zavzeto delati, a učna ura nikdar ne sme postati dušična, dolgačasna ali neprijetna.
- *Biti moramo ustvarjalni.* Učitelji morajo ustvarjalno razmišljati, vseskozi uporabljati domišljijo, razvijati nove in nove zanimive načine poučevanja in učenja. In če so učitelji ustvarjalni, bodo tudi njihovi učenci razvili samozavest za ustvarjalno delovanje.
- *Vadenje mora biti zaželeno.* Učitelji morajo svojim učencem omogočiti, da samostojno razvijajo svoje igranje in da tako delajo, ker si sami tega želijo.
- *Samoevalvacija:* Kaj delam? Zakaj to delam? Kako to delam? Ali delam dobro? Učence moramo naučiti samoevalvacije.

- *Ljubezen do nastopanja*. Princip ne potrebuje dodatne razlage.« (Harris, 2012, str. 12)

1.3 Motivacija v učnem okolju

Učenci so, tako kot vsa človeška bitja, optimalno motivirani za tisto, kar jim je v prid. Če šola ne zadovoljuje učenčevih potreb, je učence domala nemogoče prisiliti k dobremu šolskemu delu (Glasser, 1998).

Habe in Delin (2010) zapišeta, da na človekovo delovanje močno vplivajo motivacijski dejavniki, in menita, da zaradi njih posamezniki ob isti ravni nadarjenosti kakovostno delujejo zelo različno. Sposobnosti in motivacijo navajata v medsebojnem razmerju. Učiteljev delež vidita kot odločilen, ker izbira naloge in preverja uspeh. Učitelj odločilno vpliva na učni uspeh in modifikacijo nadarjenosti s tem, da v otroku vzbudi željo po povečanju učnih aktivnosti in po urjenju lastnih sposobnosti (Habe in Delin, 2010). Motiviranost učenca je odvisna od njegovega zanimanja za predmet, njegovih osebnostnih značilnosti, sposobnosti, pričakovanj in vrednotenja (Habe in Tandler, 2013).

Guay s sodelavci (2008) ugotavlja, da bolj kot imajo učenci na razpolago avtonomne oblike motivacije, višje so njihove ocene, bolj so vztrajni, bolje se učijo, bolj so zadovoljni in v šoli doživljajo pozitivne izkušnje.

Mnenje, da je motivacija nekaj, kar je posamezniku prirojeno, in ne nekaj, na kar bi učitelj lahko vplival, je zelo razširjeno (Stronge, 2018). A vendar, učenčeva motivacija za učenje je zelo dovzetna za spremembe kot posledica učiteljevih intervencij. Na podlagi primerov dobrih praks in strokovnih priporočil v splošnem izobraževanju (Azzam in Pink, 2014; Cushman, 2013; Rowell, 2013) je Stronge (2018, str. 225) oblikoval štiri strategije za povečevanje motivacije v učnem okolju. Prva strategija med drugim vključuje povečevanje učenčeve zaznane samoučinkovitosti tako, da ta dobi številne priložnosti za doživljanje uspeha pri lastnem izvajanju, učitelj priskrbi aktivnosti, ki so v optimalen izziv, in s povratnimi informacijami usmerja učenca k uspešni izvedbi. Druga strategija vključuje razvijanje atribucij, ki vodijo k uspešnim razpletom. Učitelj naj vodi učence k pripisovanju uspehov predhodno vloženemu trudu in učnim navadam v nasprotju s prepričanji, da je uspeh posledica prirojenih sposobnosti ali inteligentnosti. Tretja strategija vključuje pomoč učencem, da

spoznajo vrednost posameznih nalog. Učitelj naj pojasni visoko vrednost izvajanih nalog in pomaga učencem videti povezavo med nalogami ter njihovimi osebnimi interesi in cilji. Kot četrto strategijo Stronge (2018) navaja, naj učitelj učence podpira, da sprejmejo tveganja novih učnih izzivov, ustvarja občutek varnosti in dobrega počutja in tako dviguje pričakovanja učencev za lasten uspeh.

1.4 Motivacija v glasbenem izobraževanju

Za pouk glasbe morajo biti prisotni zavzetost učencev, jasna pravila, dobra organizacija, jasni cilji, učiteljeva podpora in povezanost med učenci (Papageorgi in Stavrov, 2021).

Če glasbena stroka verjame v pomembnost ukvarjanja z glasbo za vsakega učenca, potem mora razmišljati o paleti vseh dejavnikov, ki oblikujejo učenca (Cogdill, 2015). Morda bi morali več pozornosti usmeriti na samega učenca glasbe, predlaga Cogdill (ibid.), in to usmeritev vključiti v izobraževalne programe bodočih učiteljev glasbe. Le s takšnim zavedanjem širšega konteksta lahko učitelji glasbe motivirajo svoje učence, da sodelujejo v glasbenih aktivnostih in v njih vztrajajo vse življenje. Ko učitelj kreativno uporabi učenčevo kapaciteto za samostojno učenje, se lahko njegove glasbene veščine in motivacija pomembno izboljšajo (Butler, 2022).

V kontekstu srednješolskega pihalnega orkestra so se kot ključni k motivaciji prispevajoči dejavniki izkazali občutek vključenosti (zanimanje za privzemanje značilnosti glasbenikov, pozitivna naravnost do učenja inštrumenta in glasbe) ter odnos do učne situacije, torej do učitelja glasbe in samega predmeta (MacIntyre idr., 2012).

Razvijanje in vzdrževanje motivacije Evans (2016) opredeli kot enega najbolj zahtevnih vidikov učenja inštrumenta, kljub temu da je v osnovi igranje inštrumenta prijetna aktivnost. Nekatere raziskave izpostavljajo, da obstaja vrzel na področju raziskovanja motivacije za učenje v kontekstu individualnega instrumentalnega pouka med otroki in najstniki (Gerleus idr., 2020; Oliveira idr., 2021), torej populacijo, ki je v Sloveniji vključena v sistem javnih glasbenih šol.

Asmus (2021) je v svojem modelu predstavil zapletene interakcije med atribucijami učencev in dojemanjem samega sebe, nalogo učenja glasbe, strategijami poučevanja, glasbenim gradivom, družbeno vrednostjo, dosežki in povratnimi informacijami o rezultatih, ki se združijo v storilnostno motivacijo v glasbenem učnem okolju. Razredna klima je del učnega okolja in tako Ames (1985, v Asmus, 2021) ugotavlja, da razredno okolje, v katerem se poudarja kompetitivnost, negativno vpliva na notranjo motivacijo, medtem ko ima vzpodbujanje sodelovalne razredne klime pozitiven vpliv.

Kako pomemben je učiteljev pristop k poučevanju inštrumenta, ki temelji na povezanosti, empatiji in poudarja vzpostavljanje medsebojnih odnosov, tudi v okolju poučevanja inštrumenta na daljavo, je odkril de Bruijn (2021). V njegovi raziskavi o inštrumentalnem poučevanju na daljavo med krizo covid-19 je sodelovalo 15 učiteljev inštrumenta, ki so v reflektivnih intervjujih poročali o svojem poučevanju na daljavo v obdobju sedemmesečne izolacije. Izkazalo se je, da je v takšnih okoliščinah pomembno, da učitelj učence vodi v počasnejših in bolj k učencu osredinjenih pristopih. Uporablja naj tehnike poučevanja, ki poudarjajo in krepijo medsebojno osebno povezanost skozi različna glasbena doživetja. Tako ustvarja pozitivne učne izkušnje, ki pomembno vplivajo na učenčevo odločitev o nadaljevanju ali prenehanju učenja igranja inštrumenta (de Bruijn, 2012).

Raziskave na področju motivacije za učenje inštrumenta so pokazale, da se motivirani učenci nagibajo k temu, da se več naučijo in ustvarijo boljše akademske, socialne in čustvene dosežke (Hodgins idr., 2007). Visoka motiviranost učencev inštrumentalnega pouka je bila povezana tudi z višjo stopnjo samozavesti, avtonomije in občutka skupinske pripadnosti (Hodgins idr., 2007). Evans (2016) iz nabora raziskav o motivaciji na področju glasbenega izobraževanja izpostavi tri ugotovitve:

1. Vsi otroci so do neke mere glasbeno nadarjeni, a zdi se, da velik del motivacije za učenje glasbe omejuje prepričanje, da so glasbene sposobnosti rezervirane le za peščico. To prepričanje pomembno vpliva na otrokovo pristopanje k različnim učnim situacijam, glasbenim aktivnostim in priložnostim. Evans (ibid.) meni, da učitelji in starši svoje prepričanje prenašajo na otroke. Glede na to, da se ta prepričanja lahko spreminjajo, lahko učitelji in starši precej vplivajo na motivacijo otroka tako, da jim

pomagajo spoznati, da je vloženi trud njihov izvor glasbenih sposobnosti, in da sporočajo pozitivno naravnost do glasbe in glasbenega izobraževanja. Pomembno je, da odstranijo vse prepreke, ki bi omejevale zadovoljitev otrokovih osnovnih psiholoških potreb.

2. Motivacijo razume kot bogat, večdimenzionalen konstrukt, ki vključuje mišljenje, prepričanja, odnose, vrednote in identifikacijo. Ti dejavniki so med seboj v kompleksni interakciji, ki vpliva na posameznikovo vedenje. Iz tega zornega kota Evans (ibid.) vidi vidike motivacije (prepričanja, odnose, mišljenje) kot bolj pomembne kakor tista specifična vedenja, ki naj bi jih z njimi pojasnili (vadenje, nastopanje, doseganje rezultatov).
3. Socialno okolje opredeli kot izjemno pomembno, saj ugotavlja, da veliko teoretičnih perspektiv razume motivacijo kot produkt transakcij s socialnim okoljem, od posrednega opazovanja drugih do kakovosti interakcij, ki lahko vplivajo tako na kvantiteto kot tudi na kakovost človekove motivacije. Evans (2016) meni, da ima kakovost odnosov z učitelji, vrstniki in starši pomemben vpliv na glasbeno učenje otrok.

1.5 Vloga socialnih dejavnikov pri glasbeni motivaciji

Habe in Tandler (2013) ugotavljata, da učenci, katerih starši so glasbeno izobraženi, pripisujejo pouku glasbe večjo pomembnost. Potrjujeta, da so starši lahko velik vzor otrokom in jim tako pomagajo razviti motiv za glasbeno izobraževanje. Pri tem imajo veliko vlogo tudi sorojenci ali starši, ki se ukvarjajo z glasbo, saj se bodo tako pri otroku lahko še v večji meri razvili motivi za glasbeno delovanje in glasbeno izobraževanje (Rotar Pance, 1994). Daljnosežni vpliv odnosa staršev do glasbe se kaže v raziskavi Sichvitse (2007). Med 130 študenti zbora na eni od ameriških državnih univerz so tisti študenti, katerih starši so jih podpirali pri glasbenem udejstvovanju v otroštvu, razvili boljše glasbeno samopodobo in so se posledično bolje počutili pri akademskih in družbenih dejavnostih v zboru, bolj so cenili glasbo in posledično razvili višjo motivacijo za sodelovanje v glasbenih aktivnostih (Sichvitsa, 2007).

Številne raziskave potrjujejo pomembno vlogo staršev in učiteljev za ohranjanje motivacije za učenje inštrumenta (Gerleus idr., 2017; Hallam idr., 2018; Oliveira idr., 2021). Pomembno pa je, da so starši v učnem procesu zelo previdni in subtilni v nudenju učne opore svojim otrokom, da s svojim ravnanjem spoštujejo in podpirajo

otroke potrebe po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji (Guay idr., 2008; Gerleus idr., 2020).

1.6 Psihološka teoretična izhodišča za preučevanje glasbene motivacije

Raziskave na področju motivacije v glasbenem izobraževanju so številne, a ostajajo teoretsko nekonsistentne, saj se pojavlja širok nabor teoretskih perspektiv, ki pa so med seboj slabo povezane (Evans, 2015).

Valerand (1997) predstavi hierarhični model motivacije, ki jo posameznik doživlja na različnih ravneh. Evans (2015) ta model prenese v kontekst glasbenega izobraževanja. V tem kontekstu predstavlja *splošna* raven motivacije posameznikovo občo motivacijsko dispozicijo. Vključuje splošne kompetence, povezanost in avtonomijo ter kognicijo, čustvovanje in vedênje. Na *področno-specifični* ravni predstavlja motivacijo, ki se zrcali na različnih ravneh posameznikovega delovanja, šport, motivacija za glasbo in za druga področja. *Situacijsko-specifična* raven pa predstavlja trenutne dogodke v življenju učenca glasbe. Vključuje učne ure, interakcije s starši, sodelovanje v glasbenih ansamblih oziroma orkestrih, skupno vadenje, nastopanje ter motivacijo v drugih glasbenih situacijah. Evans (2015) zapiše, da je lahko izkušnja neke učne ure pri določenem učitelju različna v doživljanju učencev – nekateri jo lahko doživljajo kot izjemno kontrolirajočo, medtem ko je lahko drug učenec bolj notranje motiviran in jo občuti drugače. Skladno z Vallerandovim modelom (1997) so smeri delovanja med posameznimi dejavniki tudi v Evansovem (2015) modelu dvosmerne.

Najbolj aktualna teorija, na katero se teoretično navezujejo številne raziskave glasbene motivacije (Evans, 2015; Evans idr., 2012; Gerleus idr., 2020; Oliveira idr., 2021), je teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2002). Teorija samodoločenosti pojasnjuje, zakaj je posameznik motiviran za neko aktivnost oziroma se z njo preneha ukvarjati v luči zadovoljevanja treh psiholoških potreb: *kompetentnosti*, *povezanosti* in *avtonomije*. Potreba po občutenju kompetentnosti je želja po občutku učinkovitosti in uspeha pri pridobivanju ter izvajanju veščin. Potreba po povezanosti je želja po občutenju socialne povezanosti in integracije. Potreba po avtonomiji pa izraža željo po občutenju samodoločanja in lastnem nadzoru nad aktivnostjo (Ryan in Deci, 2002).

Evans idr. (2012) so ugotovili, da so se otroci in najstniki, ki so se prenehali učiti inštrument, za ta korak odločili, ker so bile njihove potrebe po kompetentnosti, povezanosti in avtonomiji v učnem procesu nezadovoljene. Podobno ugotavlja Tucker (2020), saj so strategije, ki so poudarjale učencevo avtonomijo, kompetentnost in povezanost v zvezi z notranjo motivacijo, bolje motivirale učence za vadenje in vlaganje truda v vajo inštrumenta kot zgolj primerjalno ocenjevanje učencev med seboj. Pomembno je, da učitelj inštrumenta ustvarja najboljše pogoje, da lahko učenci v glasbi uživajo in dosegajo uspehe (Tucker, 2020).

Učenci slovenskih glasbenih šol, ki so igranje inštrumenta predčasno opustili, pa tudi njihovi starši in učitelji inštrumenta na slovenskih glasbenih šolah kot ključne dejavnike, ki so vodili k upadu motivacije, med drugim izpostavljajo nezadovoljenost potreb avtonomije, kompetentnosti in povezanosti (Kavčič Pucihar idr., 2023). Opuščanje učenja inštrumenta v glasbeni šoli pa je povezano tudi z omejenim časom zaradi drugih izvenšolskih dejavnosti, prezahtevnim repertoarjem, pritiski zaradi ocenjevanj in letnih izpitov. Tako učenci, učitelji inštrumenta kot starši so poročali o nestimulativnem razrednem vzdušju, omejenih možnostih stika s součenci zaradi individualnega pouka inštrumenta, nepriljubljene izbora glasbenega gradiva in preveč poudarka na igranju zgolj po notah. Kot pomemben faktor za opuščanje inštrumenta so navedli tudi pouk nauka o glasbi in solfeggio.

V raziskavi med učitelji trobil na slovenskih glasbenih šolah Plohl (2023) izpostavlja skupinsko igranje trobil kot najpomembnejši motivacijski dejavnik za učence, ki mu sledita še učiteljeva osebnost in izbor repertoarja.

Na podlagi predhodnih raziskav področja optimalnega motivacijskega okolja v splošnem in glasbenem izobraževanju lahko sklenemo, da je za obravnavano učno gradivo in izboljševanje ključnih veščin ključna zavzetost tako učencev (Shernoff, 2013, 2017) kot tudi učiteljev (Stronge, 2018). Pozitivno učno okolje prispeva k zadovoljstvu učencev, izboljševanju ključnih veščin in akademskih dosežkov (Lizzio idr., 2002). V kontekstu glasbenega izobraževanja nudi inspiracijo in pogoje za razvoj osebnih interesov študentov glasbe (Papageorgi idr., 2010), predpogoj pa je, da učitelj oblikuje glasbeno učno okolje kot varen prostor zaupanja in spoštovanja (Hendricks idr., 2014).

Motivacija je pomemben faktor, ki vpliva na človekovo vedenje, in zaradi motivacijskih dejavnikov so lahko ob siceršnji isti ravni nadarjenosti dosežki učencev kakovostno zelo različni (Habe in Delin, 2010). Učenčeva motivacija za učenje je dovzetna za spremembe kot posledice učiteljevih intervencij (Stronge, 2018) in predstavlja enega najbolj zahtevnih vidikov učenja glasbenega inštrumenta (Evans, 2016). Pomemben dejavnik učenčeve motivacije za igranje inštrumenta predstavlja socialno okolje, torej starši in učitelji (Gerleus idr., 2017; Hallam idr., 2018; Oliveira idr., 2021).

Preplet motivacijskih dejavnikov, ki so v interakciji učnega okolja glasbene šole, soustvarjajo tako učenci, njihov starši, učitelji inštrumenta in teoretskih predmetov. Ravnatelj glasbenih šol so pedagoški vodje učnega procesa in ga vodijo znotraj predpisanih zakonskih osnov.

V pričujoči raziskavi smo raziskali mnenja in poglede o viziji optimalnega učnega okolja v glasbeni šoli vseh zgoraj naštetih deležnikov.

2 Metode

Uporabili smo pristop utemeljene teorije (Strauss in Corbin, 1998). Z iterativnim postopkom zbiranja podatkov in analize smo razvili teoretično razlago predlogov za vzpostavitev optimalnega motivacijskega okolja v glasbenih šolah, ki temelji na podatkih, zbranih med osebami, ki so na različne načine vključene v proces glasbenega šolstva v Sloveniji.

2.1 Raziskovalna vprašanja

Osrednje raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je bilo: Kakšno glasbeno šolo bi si želeli učitelji inštrumentov, učitelji nauka o glasbi ter ravnatelj glasbenih šol, da bi ustvarili optimalne motivacijske pogoje za glasbeno izobraževanje učencev in da bi bilo izpisov učencev čim manj?

Izhajajoč iz osrednjega raziskovalnega vprašanja, so nas zanimale tudi podobnosti in razlike v vizijah o optimalni glasbeni šoli med učitelji inštrumenta, nauka o glasbi, ravnatelj, učenci in starši.

2.2 Vzorec

Uporabili smo metodo namenskega vzorčenja (Patton, 1990), in sicer predvsem kvotno kriterijsko vzorčenje, ki se nanaša na izbiro udeležencev, ki izpolnjujejo neko vnaprej določeno merilo oziroma vzorčenje z metodo snežne kepe.

Podatke o socialno-demografski strukturi vzorca smo zbrali s strukturiranim anonimnim vprašalnikom v aplikaciji 1KA.

Učenci ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- starost med 7 in 14 let,
- so v zadnjih dveh letih opustili glasbeno izobraževanje na javni glasbeni šoli.

Starši ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- starši otrok, ki smo jih vključili v raziskavo.

Učitelji inštrumentov ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- učitelj inštrumenta na javni glasbeni šoli,
- vsaj eno leto delovnih izkušenj poučevanja inštrumenta na javni glasbeni šoli.

Merila za izključitev:

- iz vsake glasbene šole je lahko bil le po en učitelj inštrumenta,
- v fokusni skupini je lahko bil le po en učitelj enakega inštrumenta.

Učitelji nauka o glasbi ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- učitelj nauka o glasbi na javni glasbeni šoli,
- vsaj eno leto delovnih izkušenj poučevanja nauka o glasbi na javni glasbeni šoli.

Merila za izključitev:

- iz vsake glasbene šole je lahko bil le po en učitelj nauka o glasbi.

Ravnatelji ($N = 6$)

Merila za vključitev:

- ravnatelj javne glasbene šole.

Pri vseh skupinah udeležencev smo poskušali zagotoviti čim večjo pokritost spolov, starosti, lokacije ter v primeru učencev, staršev in učiteljev inštrumentov tudi pokritost različnih inštrumentov.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani v okviru fokusnih skupin, v katerih so sodelovale različne skupine udeležencev študije. Poglobljeni fokusni intervjuji so bili vodeni na podlagi vnaprej pripravljenih raziskovalnih vprašanj, vendar so bili dovolj nestrukturirani, da so omogočali tudi odkrivanje novih idej in tem. Vse fokusne skupine so bile z dovoljenjem udeležencev posnete in dobesedno transkribirane. Transkripti so bili uvoženi v program za analizo kvalitativnih podatkov Atlas.ti 23. Eden izmed avtorjev je izvedel analizo podatkov z rednim posvetovanjem in povratnimi informaciji ostalih soavtorjev.

Zbiranje podatkov je potekalo v skladu z etičnimi načeli kvalitativnega raziskovanja, z načeli Helsinško-Tokijske deklaracije ter Zakona o varstvu osebnih podatkov. Vsi udeleženci so v raziskavi sodelovali prostovoljno, z možnostjo prekinitve

sodelovanja brez posledic v katerikoli fazi izvedbe raziskave. Vsi udeleženci so svoje sodelovanje v raziskavi potrdili s podpisom obveščeneega soglasja. Celoten postopek analize podatkov je potekal na način zagotavljanja anonimnosti udeležencev. Vsi podatki, ki bi lahko na kakršenkoli način razkrili identiteto udeleženca fokusnih skupin, so bili umaknjeni.

2.4 Postopek obdelave podatkov

Analiza podatkov je potekala s kvalitativno vsebinsko analizo. Pri vseh fokusnih skupinah smo izvedli mikroanalizo, da ne bi spregledali nobene pomembne ideje ali konstrukta. Najprej smo dobesedni prepis zvočnega zapisa pregledali, uredili in šifrirali izjave udeležencev. Nato je sledil postopek kodiranja z iskanjem pomenskih delov besedila, ki so povezani s proučevanim raziskovalnim problemom. Nato je sledilo združevanje kod v kategorije in teme. Na podlagi najpomembnejših tem smo izdelali teoretični okvir, ki pojasnjuje osrednjo temo podatkov in opisuje variabilnost.

3 Rezultati

Predstavitev rezultatov sledi od splošnega k posameznemu, pri čemer se najprej osredotočamo na skupno predstavitev rezultatov vseh fokusnih skupin, v nadaljevanju pa predstavljamo tudi razlike med različnimi deležniki.

Najprej predstavljamo osrednje dobljene teme in odnose med njimi, v nadaljevanju pa sledi tudi predstavitev vsebinske zasnove vsake teme, njenih podkategorij in kod.

V okviru kvalitativne vsebinske analize smo določili štiri osrednje teme: ohranjanje statusa quo, odnosne spremembe, sistemske spremembe in didaktične spremembe.

Zastopanost posamezne teme smo izračunali na podlagi delitve kategorij, kod in števila citatov znotraj ugotovljene teme. Rezultati kažejo, da so udeleženci fokusnih skupin največ pozornosti namenili predlogom didaktičnih sprememb, sledi ohranjanje statusa quo, nato predlogi odnosnih sprememb ter na koncu predlogi sistemskih sprememb.

Tabela 1 prikazuje vsebinsko zasnovano temo didaktične spremembe ter njenih kategorij in kod.

Tabela 1: Vsebinska zasnova teme didaktične spremembe

Tema	Kategorija	Koda
Didaktične spremembe (27)	Medpredmetno povezovanje (10)	Drugačna pričakovanja učiteljev inštrumentov do NGL (1)
		Potrebno je povezovanje NGL in inštrumentov (3)
		Problematika NGL (5)
		Sodelovanje učiteljev NGL z učitelji inštrumentov (2)
		Združitev NGL in pouka inštrumenta (1)
	Naravno učenje (6)	Igranje na pamet (1)
		Igranje po posluhu (1)
		Manj tekmovalnosti (1)
		Učenje naj bo bolj zabavno (3)
	Prilagajanje izobraževalnega procesa potrebam učencev (7)	Manj koncertov (1)
		Podpora pri vadenju (1)
		Prilagajanje potrebam otrok (2)
		Prilagodljivost učiteljev (1)
		Prilagodljivost urnikov (1)
		Primernost učnih vsebin (1)
		Več vključevanja učencev v komorne skupine (1)
	Ustreznost povratnih informacij (6)	Spraševanje o smiselnosti ocen (4)
Ustvarjanje pozitivnih izkušenj nastopanja (2)		

V okviru predlaganih didaktičnih sprememb so udeleženci izpostavljali potrebe po medpredmetnem povezovanju, sledenje zakonitostim naravnega učenja, prilagajanje izobraževalnega procesa potrebam učencev in ustreznost povratnih informacij.

V okviru kategorije **medpredmetnega povezovanja** so udeleženci fokusnih skupin izpostavili problematiko nauka o glasbi. Udeleženec fokusne skupine za učence je povedal:

»Moja sanjska glasbena šola bi bila, v resnici, da ne bi bilo nauka.«

Udeleženec fokusne skupine učiteljev inštrumenta izpostavlja:

»Jaz mislim, da bi mogli bolj povezati snov nauka v glasbi in instrumenta. Ker jaz recimo kaj vprašam, a ste se že učili durove lestvice, kvintni krog, pa eni: jaz sem pa že neke slišal, pa ne razumejo, kaj ta kvintni krog pomeni, in potem jaz rišem in stjem [...] To bi bilo treba bolj povezati. Mogoče tudi z učenim načrtom, programom.«

Na drugi strani udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi izpostavlja:

»Tudi od učencev včasih zahtevajo nekaj stvari, ki se jih otrok ni mogel nikjer še naučiti, pa učitelj kar sam predvideva, da pa ti že ja veš, kaj je triola. In ja, vztrajno je treba poudarjat, da mi izhajamo iz otroka, iz tistega, kar otrok že ve, in tam začnemo in tam nadaljujemo. In ni nič narobe, če otrok pri njih že igra molove lestvice, pri meni pa molove lestvice še ne zna napisati. Tudi mi pojemo v molu. Pravilen vrstni red je ta. Najprej naj igra in poje molove lestvice, potem jih pa že zna zapisati. Na tem, ko nekateri učitelji še vedno pričakujejo, da je obraten vrstni red, da mora otrok najprej definicije povedati, potem pa šele lahko igra v tričetrtinskem taktu, na primer, kar je čist zgrešeno.«

Udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi rešitev vidi v sodelovanju učiteljev instrumentov in nauka o glasbi:

»Bi izpostavil več sodelovanja z učitelji instrumenta, ker sem tudi jaz opazil, [...] je kar nekaj učencev v sredi leta prišlo na pouk in z nekim opravičilom, da morajo od pouka prej iti, ker ali imajo korepeticije ali priprave na nastop ali celo komorno igro, vaje pač za komorne skupine, ker drugače se ni izšlo z urniki in bla, bla, bla. In to je bilo vedno pri enih in istih učiteljih. [...] Potem mislim, da nekateri učitelji tudi, ne bom zdaj rekla za sto procentno, ampak nekoliko sem začutila, da mogoče res nekateri učitelji instrumenta ne jemljejo pouka nauka v glasbi resno.«

Udeleženec fokusne skupine za starše pa izpostavi rešitev z združitvijo nauka o glasbi in pouka instrumenta:

»Da bi sploh v začetku imel teorijo in prakso v enem. Torej, da otrok note ne razume, ne more kar nekaj igrati, ampak da je to mogoče prvi dve leti pri enem učitelju, ki to dobro razloži.«

V okviru teme didaktičnih sprememb se je pojavila tudi kategorija sledenja značilnostim **naravnega učenja**, v kateri so udeleženci fokusnih skupin izpostavljali, da mora biti učenje bolj zabavno, z manj tekmovalnosti, učencem pa bi morale biti omogočanje igranja po posluhu in igranje na pamet.

Med kategorijo **prilagajanja izobraževalnega procesa potrebam učencev** so udeleženci fokusnih skupin izpostavljali tako prilagodljivost učiteljev kot tudi urnikov, primernost učnih vsebin, zagotavljanje podpore pri vadenju in vključevanje učencev v komorne skupine. Eden izmed udeležencev fokusne skupine je izpostavil, da bi si želel manj nastopov.

Med odgovori udeležencev fokusnih skupin smo identificirali tudi kategorijo **ustreznost povratnih informacij**, v okviru tega so se štirje udeleženci spraševali o smiselnosti ocen v glasbenih šolah. Eden izmed udeležencev fokusne skupine za učitelje inštrumentov izpostavlja:

»Ne vem, jaz se vedno sprašujem – te ocene, a ne, ali ja ali ne. [...] Jaz ne vem, ali sem za ali nisem, ker po eni strani jih ocene bremenijo, po drugi pa jaz mislim, da vseeno vložijo več, ker nekaj morajo dobiti za to, a ne. Tako da tu se ne postavim na nobeno stran.«

Dva udeleženca fokusnih skupin sta izpostavila, da je zelo pomembno tudi ustvarjanje pozitivnih izkušenj nastopanja.

Tabela 2 prikazuje vsebinsko zasnovo teme odnosne spremembe ter njenih kategorij in kod.

Tabela 2: Vsebinska zasnova teme odnosne spremembe

Tema	Kategorija	Koda
Odnosne spremembe (27)	Povezovanje med socialnimi akterji (11)	Povezovanje in sodelovanje staršev, učencev, učiteljev, ravnateljev (4)
		Pozitivni odnosi učencev z učitelji (3)
		Ustvarjanje prijetnega vzdušja (4)
	Sodelovanje med strokovnim kadrom GŠ (8)	Negativni pogled učiteljev inštrumentov na predmet NGL (3)
		Vpetost učiteljev NGL v nastope in ostale dejavnosti v okviru GŠ (2)
		Odklonsko od vodenja ravnatelja (1)
		Pohvala ravnatelja (1)
		Pozitivni odnosi med učitelji, saj se to prenaša na otroke (1)
	Zagotavljanje bogatega socialnega okolja učencem (9)	Skupinski pouk inštrumenta v 1. razredu (3)
		Ustvarjanje skupnosti učečih (1)
		Več komorne igre, orkestra (2)
		Več nastopov (1)
		Želja po socialnem okolju (4)

Udeleženci so poudarjali, da je za zagotovitev optimalnega motivacijskega okolja v glasbenih šolah zelo pomembno **povezovanje med socialnimi akterji**, ki vključuje povezovanje in sodelovanje staršev, učencev, učiteljev in ravnateljev, ustvarjanje pozitivnih odnosov učencev z učitelji ter prijetnega vzdušja.

Eden izmed udeležencev fokusne skupine za učitelje inštrumentov je pojasnil vlogo povezovanja učencev, učiteljev, staršev in ravnateljev:

»Vsak učitelj je odgovoren za to, pač kakšni odnos ima do otroka, kako to pelje stvari strokovno, in začnimo z odnosom, ker če tu stvari ne štimajo, je problem, seveda ob podpori ravnatelja in ob podpori staršev. Mislim, če bi se ta trikotnik med sabo razumel, pa če bi otroci sodelovali, pa če otroci ne bi imeli tudi nekaj drugih stvari, bi to bilo idealno, ampak to je zelo težko.«

Udeleženec fokusne skupine za starše je pojasnil, kako pomemben se mu zdi pozitiven odnos med otrokom in učiteljem:

»[Otroci] začnajo v tako zgodnem obdobju, kjer je zelo pomembno, kakšen je pristop učitelja. Predvsem je to pomembno, da je res sproščen, spoštljiv, da ima občutek za otroka, za njegove potrebe, da zna individualno pristopiti do vsakega, da ga res spodbuja, da razvija svoje potencialne tako, da pride ven ta ustvarjalna igra, ta ustvarjalnost, ritem, ki ga ima otrok v sebi, da ni preveč to vse tako resno, če nekaj ni v redu zaigrano, pa potem narobe.«

Kot pomembno komponento za ustvarjanje optimalnega motivacijskega okolja za učence glasbenih šol so štirje udeleženci fokusnih skupin izpostavili ustvarjanje pozitivnega vzdušja, pri čemer je udeleženec fokusne skupine za učitelje inštrumentov izpostavil:

»Če bi pa karkoli spremenil, se mi zdi pa zelo pomembno to, da se ustvarja neko prijetno vzdušje, za kar smo pa, so odgovorni v prvi vrsti tako vodstvo kot pa vsi učitelji, pa da bi nam bilo mar za otroke, da bi se res njim posvetili, ker v končni fazi smo tam zaradi njih.«

Udeleženci fokusnih skupin so v kategoriji **sodelovanje med strokovnim kadrom GŠ** izpostavili, da se pojavlja negativni pogled učiteljev inštrumentov na predmet NGL:

»[...] nekoliko sem začutil, da mogoče res nekateri učitelji inštrumenta ne jemljejo pouka nauka v glasbi resno.«

To je problematično, saj se po mnenju udeleženca fokusne skupine za učitelje inštrumentov ti odnosi prenašajo na otroke:

»Najbolj to, se mi zdi, da če nimajo kolegi nekih nesoglasij [...], da se potem prenaša to na otroke.«

Možnost za sodelovanje in povezovanje udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi vidi v vpetosti učiteljev nauka v glasbi v nastope in druge dejavnosti v okviru glasbene šole:

»Zelo pomembno je to, ker tudi mi počnemo, da obiskujemo učence na nastopih, ker jim to zelo veliko pomeni. Povabijo in so potem tudi zelo veseli.«

V okviru teme odnosnih sprememb se je pojavila tudi kategorija **zagotavljanje bogatega socialnega okolja učencem**, ki sestoji iz številnih predlogov, ki so jih prispevali udeleženci fokusnih skupin. Ti so izpostavljali veliko željo učencev po socialnem okolju, ki bi jo po mnenju udeležencev lahko realizirali z ustvarjanjem skupnosti učech, organizacijo več nastopov, komornih iger in orkestra.

Eden izmed udeležencev fokusne skupine za učitelje inštrumentov je predlagal, da bi pouk inštrumenta v 1. razredu potekal v paru oziroma skupinsko:

»[...] ne vem, če je to sploh izvedljivo, da bi recimo imel dva otroka en učitelj pri inštrumentu. Klavir ima recimo veliko tipk, pa bi mogoče bilo lažje en drugega gledati, ne da sta samo ena na ena učitelj učenec, ne vem, recimo. Z vidika družabnosti in mogoče večje sproščenosti.«

Tabela 3: Vsebinska zasnova teme ohranjanje statusa quo

Tema	Kategorija	Koda
Ohranjanje statusa quo (21)	Prelaganje odgovornosti (3)	Do izpisov prihaja zaradi lokacijske odročnosti (1)
		Drugačne generacije otrok (1)
		Država mora poskrbeti za GS (1)
	Težnja po ohranjanju obstoječega sistema (18)	GS naj ostanejo del javne mreže (1)
		Idealna GS ne obstaja (1)
		Izpostavljanje trenutnih pozitivnih vidikov GS (10)
		Kritika zasebnega glasbenega šolstva (2)
		Na GS je malo izpisov (1)
		Potrebne so spremembe v družbi in ne GS (1)
		Spremembe niso potrebne (2)
		Visok delež vključenih otrok (1)

Tabela 3 prikazuje vsebinsko zasnovo teme ohranjanje statusa quo ter njenih kategorij in kod.

V okviru teme ohranjanja statusa quo sta se pojavili dve kategoriji, in sicer prelaganje odgovornosti ter težnja po ohranjanju obstoječega sistema. V kategorijo **prelaganje odgovornosti** spadajo kode, ki se nanašajo na iskanje razlogov za izpis učencev v zunanjih dejavnikih. Udeleženec fokusne skupine učiteljev inštrumentov je v okviru pogovora o zagotavljanju optimalnih motivacijskih pogojev za učence izpostavil, da do izpisov prihaja, ker so današnje generacije otrok drugačne. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje pa meni, da do izpisov prihaja zaradi lokacijske odročnosti, in izpostavi, da je naloga države, da poskrbi za glasbene šole:

»No, tako šolo bi si jaz želel, kar pomeni, da država poskrbi za nas.«

Pojavila se je tudi kategorija težnja po ohranjanju obstoječega sistema, ki je bila sestavljena iz osmih kod, ki se nanašajo na želje udeležencev fokusnih skupin, da glasbena šola ostane takšna, kot je trenutno. Deset udeležencev fokusnih skupin je izpostavljalo trenutne pozitivne vidike glasbene šole. Udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi je navedel, da idealna glasbena šola ne obstaja, eden izmed udeležencev učiteljev inštrumentov pa je povedal:

»Jaz bi rekel, glasbene šole v Sloveniji so za moje pojme zelo dobre. Ta sistem glasbenih šol v Sloveniji, meni se zdi, da je v Evropi špica.«

Dva udeleženca fokusnih skupin sta bila mnenja, da spremembe niso potrebne. Po en udeleženec fokusne skupine je izpostavil željo, naj glasbene šole ostanejo del javne mreže, in navedel, da je v glasbene šole vpisan visok delež osnovnošolskih otrok. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje meni, da so spremembe potrebne v družbi in ne v glasbeni šoli:

»Tukaj sem že bil pri županu na sestanku, na takih področjih, demografskih, da je potrebno delati resnično na okolju, ne toliko na sami šoli, ampak na okolju delat in na družbi, miselnosti ... in da bomo obdržali ta procent otrok v glasbeni šoli, da ne bomo imeli izpisov.«

Med udeleženci fokusne skupine ravnateljev se je dvakrat pojavila tudi kritika zasebnega glasbenega šolstva. Udeleženec je izpostavil:

»Tretja stvar, na katero bi rad dal poudarek, je, da bi morala država bolj sistematično oziroma bolj odgovorno pristopiti k temu, komu daje koncesije, ker zasebniki lahko z veliko lažjimi pogoji pridejo pač do državnega financiranja v deležu 80 %, kot pa se recimo širijo naši oddelki tam, kjer je pač potrebno.«

Tabela 4 prikazuje vsebinsko zasnovano teme sistemske spremembe ter njenih kategorij in kod.

Tabela 4: Vsebinska zasnova teme sistemske spremembe

Tema	Kategorija	Koda
Sistemske spremembe (17)	Povezovanje glasbene šole z osnovno šolo (3)	GŠ naj postane del razširjenega programa OŠ (1)
		Organizacija GŠ v okviru OŠ (1)
		Potrebno ohraniti avtonomijo pri oblikovanju urnikov GŠ (1)
	Spremembe za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v GŠ	Individualni pouk NGL (1)
		Izboljšanje prostorskih pogojev (1)
		Izboljšanje tehnologije (1)
		Predlog nivojskega pouka NGL (1)
		Zagotovitev možnosti igranja več inštrumentov (1)
	Spremembe, povezane z normativi in sistemizacijami (1)	Zagotoviti možnost dopolnjevanja delovne obveze s poučevanjem sorodnih glasbil (1)
		Zagotoviti sistemizacijo delovnega mesta pomočnika ravnatelja v vseh GŠ (1)
	Ustrezno kadrovanje (7)	Motivacija učiteljev (1)
		Osveževanje kadra (1)
		Potrebno zmanjšanje administrativnih zahtev (1)
		Specifika umetniškega kadra (1)
		Stimulacije tehničnemu kadru (1)
		Zagotavljanje avtonomije strokovnim delavcem GŠ (2)
		Zagotavljanje možnosti izobraževanj in usposabljanj (2)
Zagotavljanje možnosti stalnega profesionalnega razvoja vseh deležnikov (2)		

V temo sistemske spremembe smo uvrstili kategorije povezovanje glasbene šole z osnovno šolo, spremembe za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v glasbeni šoli, spremembe, povezane z normativi in sistemizacijami, ter ustrezno kadrovanje. Udeleženci fokusnih skupin za ravnatelje so prispevali predloge, povezane s **povezovanjem glasbene šole z osnovno šolo**. Eden izmed udeležencev fokusnih skupin je izpostavil, da bi glasbena šola morala postati del razširjenega programa

osnovne šole. Pojavila se je tudi ideja, da bi celotna glasbena šola lahko bila organizirana v okviru osnovne šole. Eden izmed udeležencev pa je poudaril, da mora glasbena šola ohraniti svojo avtonomijo postavljanja urnikov.

Med predlogi sprememb za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v glasbeni šoli so udeleženci fokusnih skupin predlagali izboljšanje prostorskih pogojev in sodobne tehnološke opreme za izvedbo učnega procesa. V zvezi s poukom nauka o glasbi sta se pojavila dva predloga, in sicer individualni pouk nauka o glasbi ter nivojski pouk nauka o glasbi. Udeleženec fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi je izpostavil:

»Kako bi mogoče bilo dobro za otroke, da bi imeli tudi pouk teorije individualno, tako kot imajo pouk instrumenta. Ker je teorija tako širok pojem, pa tako, kot ste povedali, basovski ključ na eni strani, pa narava instrumenta čisto različna od harmonskih instrumentov do flaute in kontrabasa, res je ogromna razlika. In bi se seveda dalo teorijo učencu individualno veliko boljše približati, če bi lahko z njim samostojno delal ...«

Udeleženci fokusne skupine za ravnatelje so podali tudi **predloge sprememb, povezanih z normativi in sistemizacijami**. Ravnatelj je izpostavil, da je treba zagotoviti možnost dopolnjevanja delovne obveze s poučevanjem sorodnih glasbil, kakor je bilo to mogoče v preteklosti. Drug ravnatelj je dodal, da je treba vsem glasbenim šolam zagotoviti možnost sistemizacije delovnega mesta pomočnika ravnatelja.

Najbolj številčno zastopana kategorija v omenjeni temi je ustrezno kadrovanje, ki sestoji iz osmih kod. Po dva udeleženca fokusnih skupin sta izpostavljala nujnost zagotavljanja avtonomije strokovnim delavcem glasbenih šol, možnosti izobraževanj in usposabljanj ter možnosti stalnega profesionalnega razvoja vseh deležnikov. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje je izpostavil:

»Razvoj glasbene pedagogike in pa metodike je pač stalen in stalen bo in se mora prilagajati okolščinam in na tem področju bi verjetno morali veliko vložiti. Ampak niti ne kot glasbena šola v nek abstrakten razvoj, ampak vsake posameznik v svojega. Vsak učitelj v svojega, vključno z ravnateljem, ker zdaj nenazadnje ima o sebi dobro mnenje, kar je prav. Ampak z nekimi konzultacijami in s temi stvarmi se uspe ugotoviti, kam bi se človek še razvil. In zagotovo stalen študij in razvoj prinese tudi v ta segment, da bi bila glasbena šola bolj prijazna, učinkovita, da bi se otroci dobro počutili, in noben seveda nekako ne zagovarja padca kakovosti.«

Po mnenju udeleženca fokusne skupine za ravnatelje je ključnega pomena negovanje motivacije učiteljev ter osveževanje kadra. Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje je izpostavil, da je treba upoštevati tudi specifiko umetniškega kadra in stremiti k zmanjšanju administrativnih zahtev, ki učitelje preveč omejujejo:

»Ampak kljub vsemu, da bi mogoče, če rečemo, ostalo več učencev, da bi učitelji več časa lahko namenili otrokom, da bi se lahko še bolj posvečali učencem, bi bila zagotovo prva stvar manj administracije za učitelje. To je prva stvar, manj administracije. [...] Vedno več je nekega zapisovanja, iste stvari se po desetkrat pišejo, pa še več. [...] Učitelji imajo včasih občutek, da delajo še samo to. To se mi zdi zelo pomembno zaradi tega, ker mi konec koncev smo malo drugačni, kot jaz rad rečem, mi smo v glasbenih šolah, zato ker smo glasbeniki, ker smo plesalci, ker smo pevci, ker pač želimo predajati naprej umetnost.«

Udeleženec fokusne skupine za ravnatelje izpostavi, da bi bilo treba poskrbeti tudi za stimulacije tehničnemu kadru:

»Naše računovodje, naši poslovni sekretarji so absolutno premalo plačani za svoje delo in odgovornost, ki jo imajo, tako da sistemske, če bi se neke stvari uredilo, bi tudi potem, saj veste, vse gre piramidalno navzdol, tako kot je na vrhu, je potem tudi spodaj.«

Tabela 5 prikazuje zastopanost posameznih kod in tem med posameznimi fokusnimi skupinami.

Tabela 5: Zastopanost posameznih kod in tem med posameznimi fokusnimi skupinami

	Ravnatelji	Učitelji inštrumentov	Učitelji nauka o glasbi	Starši	Učenci
Didaktične spremembe	/	3	5	6	13
Odnosne spremembe	/	7	10	8	2
Ohranjanje statusa quo	13	6	2	/	/
Sistemske spremembe	8	3	3	1	2

Iz tabele lahko razberemo, kakšna je bila zastopanost kod med posameznimi deležniki. Udeleženci fokusnih skupin za ravnatelje so podali največ izjav, ki se navezujejo na ohranjanje statusa quo, sledijo pa predlogi sistemskih sprememb. Izjav, ki se nanašajo na odnosne in didaktične spremembe med udeleženci fokusnih skupin za ravnatelje, nismo zasledili.

Udeleženci fokusne skupine za učitelje inštrumentov so podali največ izjav, ki smo jih uvrstili v temo predlogov odnosnih sprememb, sledile pa so izjave ohranjanja statusa quo ter didaktičnih in sistemskih sprememb.

Udeleženci fokusne skupine za učitelje nauka o glasbi so v največji meri prispevali izjave, ki sodijo v temo odnosnih sprememb, sledijo pa izjave s področja didaktičnih sprememb.

Udeleženci fokusnih skupin za starše in učence niso podali izjav, ki bi jih lahko uvrstili v temo ohranjanja statusa quo. Pri udeležencih fokusnih skupin za starše je bila najbolj zastopana tema odnosnih sprememb, pri udeležencih fokusnih skupin za učence pa tema didaktičnih sprememb.

4 Diskusija

Kakšno glasbeno šolo si želijo učenci in starši na eni strani ter učitelji inštrumenta, učitelji nauka o glasbi in ravnatelj glasbenih šol na drugi, je bilo ključno raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavile v naši raziskavi. Zanimalo nas je tudi, ali so njihova razmišljanja podobna ali, oziroma kje, se razhajajo.

Naše raziskovalno zanimanje je usmerjalo opažanje iz prakse, da je učence čedalje težje motivirati za glasbeno izobraževanje, še težje pa je to motiviranost obdržati, da ne pride do izpisa. Zadnje desetletje v Sloveniji lahko opažamo, da se morajo številne glasbene šole precej potruditi za vpis ter veliko časa in energije namenijo promociji svojih glasbenošolskih dejavnosti v bližnjih osnovnih šolah in bližnjem socialnem okolju. Še težje pa je učence, ki se vpišejo, motivirati, da vztrajajo in glasbeno šolanje tudi zaključijo. Običajno pride do večjega osipa v višjih razredih glasbene šole (po statističnih podatkih SURS-a je bilo v šolskem letu 1997/98 v prvih treh razredih glasbenih šol 66 % učencev, v zadnjih treh pa le 30,5 % vseh učencev) (Šturman, b. d). Kot eden izmed pogostih razlogov se navaja prehod učencev v puberteto, drugi, morda še pogostejši, pa je povečanje učnih zahtev, ki terjajo od otrok več časa in bolj načrtovano kakovostno vadbo (Bogunović, 2010).

Izhajajoč iz zavedanja o visoki kakovosti javnega glasbenega šolstva v Sloveniji smo med glavnimi socialnimi deležniki – učenci, njihovimi starši, učitelji inštrumenta in NGL ter ravnatelj – želele poiskati vizije za prihodnost, ki bi temeljile na številnih

vrlinah obstoječega javnega glasbenega šolstva, hkrati pa bi vzele v obzir potrebe novih generacij otrok in značilnosti sodobnega družbenega okolja.

Naprej bomo interpretirale rezultate, ki se navezujejo na temeljno raziskovalno vprašanje, na iskanje skupnih odgovorov, kakšno bi bilo optimalno učno okolje v glasbenih šolah, kasneje pa bomo predstavile tudi razlike med posameznimi socialnimi akterji.

Rezultati, pridobljeni s skupinskimi intervjuji v fokusnih skupinah, so pokazali, da lahko odgovore vseh udeležencev razvrstimo v štiri večje tematske sklope: didaktične spremembe, ohranjanje statusa quo, odnosne spremembe in sistemske spremembe.

Didaktične spremembe, ki so jih udeleženci največkrat izpostavili, so pomembnost medpredmetnega sodelovanja, sledenje naravnim zakonitostim učenja, prilagajanje izobraževalnega procesa in ustreznost povratnih informacij.

Pri *medpredmetnem povezovanju* je bilo večkrat poudarjeno, da vsebine pri pouku inštrumenta in nauka o glasbi niso usklajene. Pričakovanja o medpredmetnem povezovanju znotraj programa GLASBA so formalno zapisana v dokumentu *Cilji in medpredmetne povezave v glasbeni šoli* (b. d.), nanj pa opozarjajo tudi nekatere raziskave (Rakar, 2014; Koroša, 2015; Zadnik, 2016), ki so na področju glasbenega šolstva redke. Rakar (2014) navaja, da je medpredmetno povezovanje v glasbenih šolah pereča problematika predvsem z vidika predmeta nauk o glasbi. Pravi, da je treba medpredmetno povezovanje uresničevati na treh ravneh: (1) notranje horizontalno in vertikalno povezovanje znotraj področij predmeta, (2) medpredmetno povezovanje s poukom inštrumenta/petja in z ostalimi izbranimi predmeti v glasbeni šoli ter (3) medpredmetno povezovanje z vsebinami splošnega šolstva in s širšim kulturnim okoljem. Zadnik (2016) navaja, da samostojnost nauka o glasbi in solfeggia teh dveh predmetov ne postavlja v izolirano vlogo, temveč naj nudita podporo inštrumentalnemu/pevskemu pouku. Pri tem avtorica poudarja, da zaradi specifik in narave posameznega inštrumenta usklajevanje na ravni učnih vsebin ni vedno možno.

Pri sledenju naravnim zakonitostim učenja so bili podani odgovori v skladu z dognanji sodobne glasbene nevrodidaktike, da mora biti učenje čim bolj naravno in zabavno (Habe, 2010), prav tako pa so odgovori poudarjali pomen učenja glasbe kot jezika, kar je izhodišče pri Willemsovi in Suzuki metodi glasbenega poučevanja (Laure, 2022). Naravni proces učenja glasbenih konceptov zajema: (1) opazovanje, (2) miselno predstavljanje, (3) imitacijo, (4) učenje s poskusi in napakami ter (5) vadbo (Kohut, 1996). V našem glasbenoizobraževalnem okolju pri glasbenem opismenjevanju prehitro intelektualiziramo koncepte, ki jih mora otrok najprej izkustveno usvojiti, zato sta Suzuki in Willemsov glasbenopedagoški pristop bolj prilagojena otrokovim razvojnim značilnostim in s tem ne vzbujata odpora pri otrocih (Criss, 2008).

Prilagajanje izobraževalnega procesa vključuje odgovore, da je treba prilagoditi pouk potrebam otrok, pri čemer morajo biti prilagodljivi učitelji, prilagajati pa se morajo tudi urniki, še posebej, ker imajo otroci številne interesne dejavnosti. Izpostavljena je bila tudi primernost učnih vsebin in manj koncertov. Pridobljeni rezultati so v skladu z izsledki Bucure (2020) in Oliveire (2005), ki poudarjata pomembnost fleksibilnosti v glasbenem izobraževanju.

V kategorijo *ustreznost povratnih informacij* so se umestili odgovori o preizpraševanju smiselnosti ocen v glasbenih šolah in o pomenu ustvarjanja pozitivnih izkušenj nastopanja. O učinkovitosti povratnih informacij je veliko pisal Duke (1998, 1999), ki je poudaril, da je pri podajanju povratnih informacij zelo pomembno argumentiranje, zakaj je določena ocena takšna, kot je. Učitelj mora graditi in oblikovati konstruktivno učno okolje v celotnem razredu, ki omogoča evalvacijo med součenci ter z izkušnjo medsebojnega preverjanja in vrednotenja daje motivacijske impulze posameznikovemu glasbenemu in celostnemu razvoju (Kavčič Pucihar in Rotar Pance, 2017). Čeprav na nekatere otroke ocena deluje kot zunanji motivator (Rotar Pance, 2006), pa na številne številčne ocene vplivajo demotivacijsko in v njih vzbujajo stres (Rupnik Vec in Slivar, 2019). Pri številnih učencih glasbenih šol stres prav tako povzročajo negativne izkušnje z nastopanjem (Habe in Kržič, 2017), zato je pomembno, da učitelji ustvarijo učne pogoje, da učenci lahko z nastopanjem pridobijo pozitivne izkušnje.

Vsi navedeni odgovori, ki so bili uvrščeni v kategorijo didaktičnih sprememb, se umeščajo v Kellerjev model kakovostne motivacije (Keller, 2010), ki izpostavlja, da motivirajoče učno okolje spodbuja pozornost, s čimer se povezuje naša tematska kategorija prilagajanje izobraževalnega procesa, pomembnost zajema prenos znanja in njena uporabna vrednost, kamor lahko umestimo pomembnost medpredmetnega sodelovanja, sledenje naravnim zakonitostim učenja lahko povežemo z dimenzijo zadovoljstva, ustrezne povratne informacije pa so skladne z dimenzijo zaupanja po Kellerju.

Naslednji večji tematski sklop so predstavljale **odnosne spremembe**, kamor so se uvrstile teme, kot sta povezovanje med socialnimi akterji, ki vključuje sodelovanje staršev, učencev, učiteljev in ravnateljev, ter ustvarjanje pozitivnih medsebojnih odnosov. Izpostavljeno je bilo tudi sodelovanje med strokovnim kadrom GŠ ter zagotavljanje bogatega socialnega okolja, pri čemer so udeleženci poudarjali pomen priložnosti povezovanja znotraj in zunaj GŠ predvsem v okviru raznolikih glasbenih nastopov. Odnosne spremembe so predstavljale temo, ki je bila enakovredno zastopana pri vseh socialnih deležnikih – pri učencih, starših, učiteljih in ravnateljih.

Ta tematski sklop izpostavlja pomen socialnih odnosov pri poučevanju glasbe in je v tem skladen z eno izmed evolucijsko najbolj izvornih funkcij glasbe – s povezovanjem (Dobrota idr., 2018). Tudi teorija samodoločenosti (Deci in Ryan, 1985) med eno izmed temeljnih potreb poleg kompetentnosti in avtonomije postavlja povezanost. Težnja po socialni povezanosti je vrojena v človeški genom in nas kot človeško vrsto osmišlja ter evolucijsko ohranja. Glasbena dejavnost, bodisi v obliki petja bodisi v obliki igranja, pa je eden izmed najstarejših in najbolj spontan načinov povezovanja med ljudmi (Habe, 2020). Predhodne raziskave potrjujejo, da je zadovoljenost potrebe po povezanosti ena izmed tistih, ki najpomembneje vpliva na kakovost motivacije v glasbenošolskem kontekstu (deBruin, 2021; Evans idr., 2012; Tucker, 2020). Tudi Kavčič Pucihar (2019) izpostavlja pomen sodelovanja glasbene šole z domačim okoljem.

Povezovanje med socialnimi akterji je v glasbenih šolah izjemno pomembno. Pri oblikovanju glasbene nadarjenosti v glasbeni talent odigra sodelovanje med učenci, starši in učitelji pomembno vlogo (Kovačič, 2015). Pomen sodelovanja med starši in učitelji za uspešno glasbeno šolanje učencev je bil še posebej izpostavljen v času pandemije (Cheng in Lam, 2021; Daubney in Fautley, 2020; Shaw in Mayo, 2022). Nekateri

avtorji to povezovanje nagovarjajo v smislu kolaborativnega učenja (Gaunt in Westerlund, 2016).

Izpostavljeno je bilo tudi *sodelovanje med strokovnim kadrom glasbene šole*, pri čemer so udeleženci poudarili, da se pozitivni medsebojni odnosi med učitelji v GŠ prenašajo na učence, da je tovrstno sodelovanje močno odvisno od vodenja ravnatelja, da je zelo zaželeno, da so tudi učitelji glasbenoteoretičnih predmetov vključeni v nastope in ostale glasbene dejavnosti v okviru GŠ in da imajo žal celo nekateri učitelji individualnega pouka negativna stališča o predmetu NGL. Feldman s sodelavci (2020) je pomenu sodelovanja med strokovnim kadrom namenil celotno knjigo, v kateri je poudaril, da je medsebojno sodelovanje eden izmed pomembnih napovednikov zadovoljstva zaposlenih in tudi dobre skupinske klime v določenem socialnem okolju.

Zadnja tema, ki se je umestila med odnosne spremembe, je bila *zagotavljanje bogatega socialnega okolja*. V to kategorijo so se umestili številni odgovori, ki so se nanašali na to, kako pomembno je v glasbenih šolah ustvarjanje pozitivnega socialnega okolja, ki učence in učitelje povabi v skupno muziciranje. Izpostavljeno je bilo tudi, da bi bilo dobro že v prvem razredu uvajati skupinski pouk inštrumenta, učencem kasneje ponuditi več komorne igre in orkestra ter jim ob tem ponuditi tudi več možnosti neformalnih nastopov. Kako pomembno je spodbudno učno okolje v glasbenih šolah, izpostavljajo številni avtorji (Harris, 2012; Hendricks idr., 2014; Papageorgi idr., 2010), kar vpliva tudi na boljše učne dosežke (Lizzio idr., 2002).

Tretji tematski sklop – *ohranjanje statusa quo* – je bil izrazito izpostavljen predvsem pri ravnateljih. Dve temi, ki sta se pojavili, sta bili prelaganje odgovornosti in težnja po ohranjanju obstoječega sistema. V ozadju odgovorov je bilo zaznati pomisleke ravnateljev o optimalnosti soobstoja javnih in zasebnih glasbenih šol. Pomisleki so na neki način upravičeni, saj je za kakovosten javni izobraževalni glasbeni sistem nujno ohranjati visoko kakovost glasbenih programov in kadra. To področje je v zasebnem glasbenem šolstvu bistveno manj regulirano in je v nekaterih situacijah bolj okretno v odgovoru na spremembe kot javni sistem, žal mnogokrat na račun ravni kakovosti glasbenega izobraževanja. Verjetno pa bi bilo smiselno in potrebno, da bi se soočili s ključnimi izzivi v javnem glasbenem šolstvu ter jih ustrezno obravnavali.

Zadnji tematski sklop se je navezoval na **sistemske spremembe**. Vanj so se umeščali predvsem odgovori ravnateljev ter učiteljev inštrumenta in NGL. Teme, ki so bile izpostavljene, so bile povezovanje GŠ z OŠ, spremembe za izboljšanje pogojev učenja in poučevanja v GŠ, spremembe, povezane z normativi in sistematizacijami, ter ustrezno kadrovanje.

5 Sklep

Na podlagi pridobljenih kvalitativnih podatkov lahko sklenemo, da se vizije socialnih deležnikov glede optimalnega učnega okolja v glasbenih šolah združujejo v štiri tematske sklope: *didaktične* in *odnosne spremembe*, ki so bile najbolj zastopane pri učencih, starših in učiteljih, *obranjanje statusa quo*, ki je bilo najbolj zastopano pri ravnateljih in učiteljih, pri starših in učencih pa ne, ter *sistemske spremembe*, ki jih zasledimo pri vseh socialnih deležnikih.

Med *didaktičnimi* spremembami si socialni deležniki želijo več medpredmetnega povezovanja, naravnega učenja, prilagajanja izobraževalnega procesa učencem ter uporabe ustreznih povratnih informacij. Učenci si za izpolnjevanje vizije optimalnega motivacijskega okolja želijo didaktičnih sprememb. Med *odnosnimi* spremembami bi socialni deležniki radi več povezovanja, sodelovanja med učitelji glasbenih šol in zagotavljanja bogatega socialnega okolja učencem. Učitelji nauka o glasbi si najbolj želijo odnosnih sprememb.

Učenci in starši si želijo sprememb za doseganje optimalnega motivacijskega učnega okolja, prav tako učitelji, medtem ko ravnatelji o obstoječem sistemu menijo, da lahko ob *statusu quo* izpolnjujejo svoje vizije optimalnega motivacijskega okolja za učence. Vsi socialni deležniki so izražali želje po *sistemskih spremembah*, med njimi najmočnejše ravnatelji, predvsem na področju možnosti zagotavljanja ustreznega kadrovanja.

Zelo izrazito se kaže želja po odnosnih spremembah in sovpada s teorijo samodoločanja (Ryan in Deci, 2002), saj učenci, učitelji in starši izražajo potrebo po večji povezanosti, da bi lahko udeležili svoje vizije optimalnega učnega okolja v glasbenih šolah.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da so poglavitni aktualni motivacijski izzivi slovenskega glasbenega šolstva v osveževanju instrumentalne didaktike in vzpostavljanju konstruktivnih odnosov med vsemi socialnimi deležniki. Menimo, da bi bilo smotrno raziskati obstoječe primere dobrih praks na slovenskih glasbenih šolah in jih postopoma širše implementirati.

Z našo raziskavo smo doprinesle k boljšemu razumevanju vizij in želja socialnih deležnikov v glasbenem šolstvu, kar nam lahko služi kot smernice pri iskanju rešitev za izboljšanje učnega okolja v glasbenih šolah. Ker je raziskava kvalitativna, je potrebna previdnost pri posploševanju ugotovitev ob spremljajočem dejstvu, da je bila variabilnost pri posameznih odgovorih velika.

Na koncu bi želele izpostaviti, da gre za prvo sistematično empirično raziskavo v slovenskem glasbenem šolstvu na temo aktualnih izzivov iskanja rešitev za vzdrževanje učne motivacije in zmanjševanje osipa v glasbenošolskem okolju. Raziskava bo služila kot temelj za izvedbo kvantitativne raziskave, katere rezultati bodo še jasneje pokazali sliko vizije razvoja slovenskega glasbenega šolstva v prihodnje.

Literatura

- Asmus, E. P. (2021). Motivation in Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 16(31).
- Azzam, A. M. in Pink, D. (2014). Motivated to Learn. *Educational Leadership*, 72(1), 12–17.
- Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički Talenat i Uspešnost*, 2. izdaja. Fakultet muzičke umetnosti, Institut za pedagoška istraživanja.
- Bucura, E. (2020). Flexible music teaching and risk. *Teaching Artist Journal*, 18(3-4), 102–120.
- Burwell, K., Carey, G. in Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts & Humanities in Higher Education*, 0(0), 1–23.
- Butler, T. (2022). Autonomy-Supportive Teaching in the Large Ensemble: Positive Outcomes for Student Motivation and Teacher Satisfaction. *Music Educators Journal*, 108(4), 31–36. <https://doi.org/10.1177/00274321221107537>
- Cilji in medpredmetne povezave v glasbeni šoli (b. d.). Republika Slovenija. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbensola/Programi/Glasba/Cilji_povezave_gs.pdf
- Cheng, L. in Lam, C. Y. (2021). The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211–224.
- Cogdill, S. H. (2015). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. Update: Applications of Research in Music Education, 33(2), 49–57. <https://doi.org/10.1177/8755123314547909>

- Criss, E. (2008). The Natural Learning Process. *Music Educators Journal*, 95(2), 42–46. <http://www.jstor.org/stable/30219663>
- Cushman, K. (2013). Minds on fire. *Educational Leadership*, 71(4), 38–43.
- Daubney, A. in Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107–114.
- Davidson, J. W. in Jordan, N. (2007). Private teaching, private learning: An exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatoires. V L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 1 (str. 729–744). Springer.
- de Bruin, L. R. (2021). Instrumental Music Educators in a COVID Landscape: A Reassertion of Relationality and Connection in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 11(624717). doi: 10.3389/fpsyg.2020.624717
- Dobrota, S., Reić Ercegovac, I. in Habe, K. (2019). Gender differences in musical taste: The mediating role of functions of music. *Društvena istraživanja: časopis za općedruštvena pitanja*, 28(4), 567–586. <https://doi.org/10.5559/di.28.4.01>
- Duke, R. A. (1999). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (št. 143, Winter 199/2000), str. 1–48.
- Duke, R. A. in Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482–495.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P. (2016). Motivation. V G. McPherson (Ur.), *The child as musician: A handbook of musical development*, 2. izdaja (str. 325–339). Oxford University Press.
- Evans, P., McPherson, G. E. in Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. doi: 10.1177/0305735612441736
- Feldman, E., Lutch, M., Contzius, A. in Bugaj, K. (2020). *Instrumental music education: Teaching with the musical and practical in harmony*. Routledge.
- Gaunt, H. in Westerlund, H. (Ur.). (2016). *Collaborative learning in higher music education*. Routledge.
- Gerleus, K., Comeau, G. in Swirp, M. (2017). Predictors of Piano Student Dropouts. *Canadian Journal of Music. Intersections*, 37(2), 27–42.
- Gerleus, K., Comeau, G., Swirp, M. in Huta, V. (2020). Parting Ways With Piano Lessons: Comparing Motivation Between Continuing and Dropout Piano Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 225, 45–66.
- Glasser, W. (1998). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Regionalni izobraževalni center.
- Guay, F., Chanal, J. in Catherine F. Ratelle, C. F. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), s233–240.
- Habe, K. (2010). Neuropsychology of music – a rapidly growing branch of psychology. *Horizons of Psychology*, 19(1), 79–98.
- Habe, K. in Delin, A. (2010). Uporabnost glasbe kot motivacijskega sredstva pri poučevanju v osnovni šoli. *Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja. Znanstvena revija za didaktiko*, 10(25), 35–50.
- Habe, K. in Kržič, V. (2017). Doživljanje izvajalske anksioznosti učencev glasbene šole v zgodnjem mladostništvu. *Glasbenopedagoški zbornik*, 26, 33–46.
- Habe, K. in Tandler, K. (2013). Motivacija osnovnošolcev za glasbeni pouk. *Glasba v šoli in vrtcu*, 17(1/2), 27–36.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching*. Heinemann Educational.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher*. Faber Music Ltd.
- Hendricks, K. S., Smith, T. D. in Stanuch, J. (2014). Creating Safe Spaces for Music Learning. *Music Educators Journal*, 101(1), 35–40. <https://doi.org/10.1177/0027432114540337>
- Hodgins, H. S., Brown, A. B. in Carver, B. (2007). Autonomy and control motivation and self-esteem. *Self and Identity*, 6(2-3), 189–208.

- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja, *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme* (str. 68–79). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
- Kavčič Pucihar, A. (2019). *Učiteljeve strategije poučevanja pri individualnem instrumentalnem pouku v glasbeni šoli* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Kavčič Pucihar, A., Habe, K. in Laure, M. (2023, 2. in 3. 6). *Contributing factors to student motivation decline*. (Predstavitev plakata). Art in Motion Symposium 2023 – Motivation. Hochschule für Music und Theater München, Nemčija. <https://www.artinmotion2023.com/posters.php>
- Kavčič Pucihar, A. in Rotar Pance, B. (2017). Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(4), str. 399–416, december 2017.
- Kohut, D. L. (1996). *Instrumental Music Pedagogy*. Stipes Publishing.
- Koroša, A. (2015). *Medpredmetno povezovanje Nauka o glasbi s poukom klavirja v prvih treh razredih glasbene šole* (Magistrska naloga). Oddelek za glasbeno pedagogiko, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani.
- Košir, K. in Habe, K. (2013). Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2-3, 173–191.
- Kovačič, B. (2015). *Značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Laure, M. (2022). The outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument: a systematic review. *Glasbenopedagoški zbornik*, 36, 61–79.
- Lizzio, A., Wilson, K. in Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27–52. 10.1080/03075070120099359.
- MacIntyre, P. D., Potter, G. K. in Burns, J. N. (2012). The Socio-Educational Model of Music Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129–144. <https://doi.org/10.1177/0022429412444609>
- McPhail, G. J. (2010). Crossing boundaries: Sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33–45.
- Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the pontes approach. *International Journal of Music Education*, 23(3), 205–216.
- Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G. E. in Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: a systematic review, *Music Education Research*, 23(1), 105–122, DOI: 10.1080/14613808.2020.1866517
- Papageorgi, I., Creech, A., Haddon, E., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Potter, J., Duffy, C., Whyton, T. in Welch, G. (2010). Perceptions and predictions of expertise in advanced musical learners. *Psychology of Music*, 38(1), 31–66.
- Papageorgi, I. in Economidou Stavrou, N. (2021). Student perceptions of the classroom environment, student characteristics, and motivation for music lessons at secondary school. *Musicae Scientiae*, 27(2), 348–365. <https://doi.org/10.1177/10298649211055832>
- Plohl, Ž. (2023). *Motivacija pri pouku trobil* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah (2003)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5181>
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v glasbenih šolah« (2003).
Uradni list RS (83/03, 67/06, 39/16).
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5180>
- Predmetnik programa GLASBA (b. d.).
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Programi/Glasba/Dopolnjeni_predmetnik_ucni_nacrt_Glasba.pdf

- Rakar, B. (2014). Medpredmetno povezovanje pri pouku nauka o glasbi. *Glasbenopedagoški zbornik*, 20, 25–50.
- Rostvall, A. L. in West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226.
- Rotar Pance, B. (1994). *Motivacija v procesu glasbenega izobraževanja* □ Magistrska naloga □. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Educa.
- Rowell, L. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158–171.
- Rupnik Vec, T. in Slivar, M. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole*. <https://www.zrss.si/pdf/raziskava-o-obremenjenosti-ucencev.pdf>
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. V E. L. Deci in R. M. Ryan (Ur.) *Handbook of self-determination research* (str. 3–33). University of Rochester Press.
- Shaw, R. D. in Mayo, W. (2022). Music education and distance learning during COVID-19: A survey. *Arts Education Policy Review*, 123(3), 143–152.
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. Springer New York.
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A. in Sinha, S. (2017). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 201–218.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3. izdaja. ASCD.
- Šturman, D. (b. d.). Nauk o glasbi v luči novega zakona o glasbenih šolah. https://www.zpgs.net/projekti/ps/3/ngl_v_luci.htm
- Tucker, O. (2020). Mastery Goals and Intrinsic Motivation in Instrumental Ensembles. *Music Educators Journal*, 106(4), 30–35. <https://doi.org/10.1177/0027432120901767>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Zadnik, K. (2016). Nauk o glasbi in solfeggio kot povezovalna člena v glasbeni šoli. *Glasbenopedagoški zbornik*, 25, 187–201.
- Zakon o glasbenih šolah, (ZGla, 2000, 2006). *Uradni list RS*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063>
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996). *Uradni list RS*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

SUMMARY

Participation in music education represents one of the most popular extracurricular activities among Slovenian primary school students. However, in recent years, we have observed a decline in enrolment in many music schools, with an increasing number of students discontinuing their music education prematurely. Learning motivation represents one of the most challenging aspects of learning a musical instrument (Evans, 2016). An important factor in a student's motivation to play an instrument is the social environment, namely parents and teachers (Oliveira et al., 2021). Students' perceptions of the learning environment are believed to greatly influence learning motivation, affecting the quality of learning through student engagement (Shernof et al., 2017).

Our research primarily sought to address the pivotal question: "What type of music school environment do instrumental teachers, music theory instructors, and school principals envision to optimally foster students' motivation in musical education and reduce dropouts?" To unravel this, we employed the grounded theory approach as outlined by Strauss & Corbin (1998). This method allowed us to

iteratively collect and analyze data, gradually formulating a theoretical explanation for creating the most conducive motivational atmosphere within music schools.

Our study was centered on Slovenia and its musical education landscape. We adopted a purposive sampling strategy to select our participants. We assembled focus groups composed of diverse stakeholders: students who had dropped out of music school within the last two years, their parents, instrumental teachers, theory teachers, and heads of Slovenian music schools.

We utilized qualitative content analysis in our research. Every focus group underwent a meticulous micro-analysis to ensure comprehensive coverage of all key ideas and constructs. The procedure began with a thorough examination of the audio transcripts, after which we engaged in systematic coding to highlight text segments directly relevant to our research objectives. These codes were subsequently clustered into broader categories and themes. Drawing from these emergent themes, we crafted a theoretical framework that not only captured the essence of the collected data but also illustrated its multifaceted nature.

Results obtained from focus group interviews indicated that responses from all participants can be organized into four major thematic clusters.

The first theme that we identified was *didactic changes*. Participants frequently highlighted the need for interdisciplinary collaboration in education, emphasizing the natural principles of learning and the importance of tailoring the educational process. A notable concern was the lack of alignment between instrument lessons and music theory. Approaches that treat music as a language, particularly the methods of Willem and Suzuki, were cited as being effective. Furthermore, the importance of flexibility in lesson schedules, the relevance of content, and the necessity for constructive performance feedback were underscored. The next significant theme was *relational changes*. This encapsulated the importance of collaboration among all stakeholders - including parents, students, teachers, and principals. The creation of positive interpersonal relationships was paramount, along with the significance of a rich social environment, especially for varied musical performances. A third theme, *maintaining the status quo*, was mainly voiced by principals. This theme emphasized the pressing need to preserve the current system and contained undertones of apprehension about potential competition from private music education establishments. The fourth theme, *systemic changes*, revolved around perspectives mainly shared by principals and some teachers. They touched upon topics such as integrating music schools with primary education, enhancing current learning and teaching conditions, and addressing challenges related to staffing and organization.

Based on our findings, we can conclude that the main motivational challenges facing Slovenian music education today revolve around updating instrumental teaching methods and establishing positive relationships among all involved parties. We believe it would be beneficial to explore existing best practices in Slovenian music schools and gradually implement them more broadly.