

Naslov članka / Article:

»Oh, ta trema« na Glasbeni šoli Jesenice

Avtor/ Author:

Natalija Šimunovič
Dr. Katarina Habe

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Glasba v šoli in vrtcu 1/2024, letnik 27

ISSN 1854-9721

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2024

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/glasba-v-soli-in-v-vrtcu/>

»Oh, ta trema« na Glasbeni šoli Jesenice

„Oh, that stage fright“ at Jesenice
Music School

Natalija Šimunovič

Glasbena šola Jesenice, Cesta Franceta
Prešerna 48, 4270 Jesenice

natalija.viola@gmail.com

Dr. Katarina Habe

Univerza v Ljubljani,
Akademija za glasbo,
Kongresni trg 1, 1000 Ljubljana

katarina.habe@ag.uni-lj.si

Izvleček

Pri glasbenopedagoškem delu se nenehno soočamo z izvajanjem glasbenih del pred občinstvom. Z nastopanjem sooblikujemo učenčevo glasbeno samopodobo, ki pomembno vpliva na njegov glasbeni razvoj in počutje v šoli. Vznemirjenje pred nastopom pa dostikrat prestopi meje ustvarjalne treme, in namesto da bi trema na izvedbo učinkovala pozitivno, se nastopajoči sooča z negativnimi izkušnjami, ki lahko prerastejo v anksiozno motnjo. V glasbeno izobraževanje je zato k veščinam nastopanja treba vključiti strategije za uravnavanje izvajalske anksioznosti.

Na Glasbeni šoli Jesenice smo v šolskem letu 2022/23 z učitelji inštrumentov/petja ($N = 33$) in učenci ($N = 316$) preizkusili strategijo, ki smo jo oblikovali po modelu prožnega nastopanja (Hariss, 2006). S kvalitativno metodo raziskovanja načrtovanih novosti pri pouku smo model prožnega nastopanja vključili v individualni pouk, hkrati pa smo pred nastopi uvedli skupna sproščanja, ki so se jih učenci in učitelji udeleževali pred vsakim nastopom. Na podlagi elevacijskih kartončkov smo na pilotnem vzorcu učencev ($N = 55$) analizirali podatke o počutju na nastopu, medtem ko smo s polstrukturiranimi intervjuji (učitelji: $N = 3$; učenci: $N = 5$) oblikovali utemeljeno teorijo.

Rezultati so pokazali, da so učenci, ki so imeli visoke povprečne vrednosti pri pripravi na nastop, izkazali visoko povprečje tudi pri počutju in izvedbi skladbe. 70 % učencev je menilo, da so priprave na nastop dobre, in 65 % si jih je želelo nadaljevati. Vsi učitelji so preizkušeni model potrdili kot glasbeno-pedagoški pripomoček za naslednje šolsko leto.

Ključne besede: izvajalska anksioznost, sproščanje pred nastopom.

Abstract

Music educators constantly face the challenge of performing musical pieces in front of an audience. Performing helps students construct their musical self-image and significantly impacts their musical development and academic well-being. However, the thrill of performance frequently crosses the boundaries of creative anxiety; instead of having positive effects on performance, the performer goes through a negative experience that might lead to an anxiety disorder. As a result, in music education, performance skills should include anxiety-management strategies.

At the Jesenice Music School, we tested a strategy based on the Flexible Performance Model (Hariss, 2006) with instrument/singing teachers ($N=33$) and students ($N=316$) in the school year 2022/23.

Employing a qualitative method to investigate planned innovations in teaching, we incorporated the Flexible Performance Model into individual lessons while introducing collaborative pre-performance relaxation sessions that students and teachers attended before each performance. We utilised elevation cards to analyse data on well-being during the performance with a sample size of students (N=55), while semi-structured interviews (teachers: N=3; students: N=5) were conducted to develop a ground-elevated theory.

The results revealed that students with high average scores in preparation for the performance also had high average scores in well-being and musical performance. 70% of students thought the performance preparation was adequate, and 65% wanted to continue. All teachers affirmed the tested model as a music pedagogical tool for the upcoming school year.

Keywords: performance anxiety, pre-performance relaxation, Jesenice Music School.

»Pretečena« evolucijska oprema

Z izrazom trema največkrat opredeljujemo vznemirjenje pred nastopom, ki povzroča spremembe na telesni in duševni ravni (Gabbard, 1979). Športniki, govorniki ali glasbeniki izvajanje oziroma prikaz lastne odličnosti dojemajo kot pomembno življenjsko nalogo/preizkušnjo. Stanje ogroženosti, ki se ob tem pojavlja kot grožnja ob neuspehu, pa sproža genetske mehanizme, ki naj bi posameznika obvarovali v nevarnih življenjskih okoliščinah. Gre za dediščino evolucije, ki nas je v preživetvenem smislu oskrbela s pospešenim delovanjem vitalnih funkcij in nekaterih obrambnih fizioloških odzivov. Z dodatnim navalom adrenalina, pretoka krvi, kisika v pljučih ter zoženjem vidnega polja bi se na primer bolje znašli, če bi nas napadla divja zver. Zmogljivejše vidne zaznave skupaj z boljšo prehranjenostjo mišic bi nam omogočile učinkovit boj ali beg (Barlow, 2000). Napetost in razburjenost v takšnih trenutkih značilno pospremi še bledica kot posledica zoženja žil, po katerih se zaradi funkcije kortizola v stresnih situacijah pretaka kri, obogatena z glukozo in snovmi za hitrejšo strjevanje. Vsi ti mehanizmi bi morali dobro delovati kot obramba proti ... krvoločnemu tigru? Ki pa ga seveda ni.

Na odru ostajamo sami, le klarinet držimo v nepotenih dlaneh. Začnejo se nam tresti noge, plitvo dihamo, postanemo žejni in tik pred odhodom na oder pomislimo, da bi pravzaprav morali na stranišče ... Namesto da bi nas evolucija oskrbela z dodatnim virom energije in zbranosti, nas vznemirjenje onemogoča. Idealno bi bilo, da bi nas trema obiskala le nekaj trenutkov

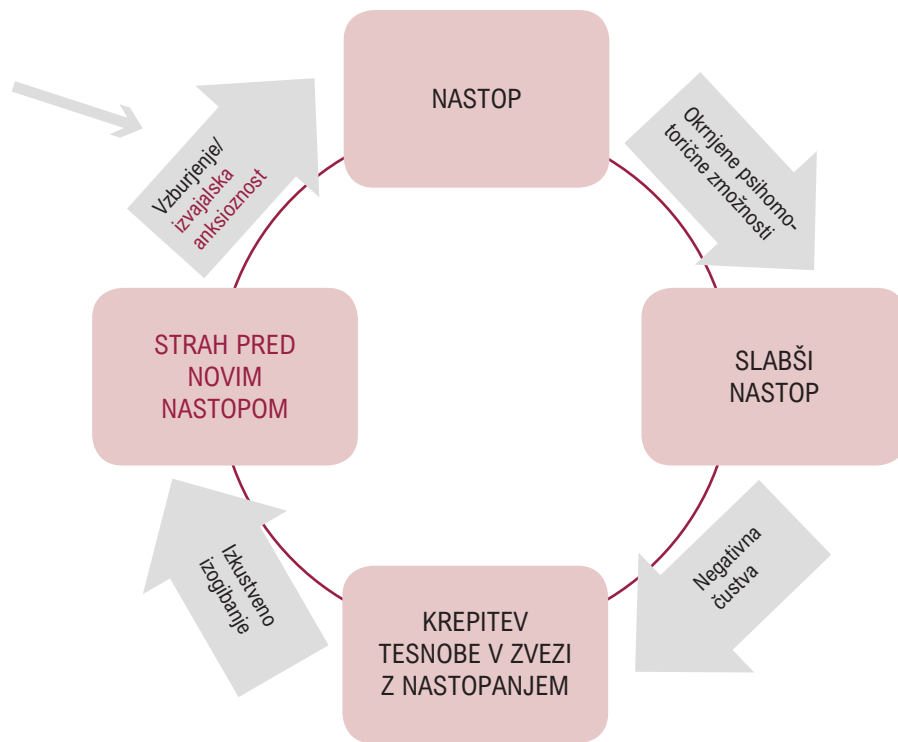
pred nastopom, povzročila optimalno zbranost in ravno prav razburkala nove vire ustvarjalnosti, potem pa bi nas pustila pri miru, da odigramo svojih tisoč not z nešteto preciznimi gibi ... Pa žal ni vedno in pri vsakomer tako.

Vznemirjenje pred nastopom gre včasih čez vse meje: namesto da bi prsti poleteli, se nam zapletajo, namesto da bi se človek osredotočil na spremljevalca na klavirju, ne ve niti tega, kje ima lastne noge, s suhimi usti pa tudi ni prijetno ves koncert pihati v klarinet. Pred odrskim tigrom – tremo žal ne moremo zadosti hitro uteči. Še več, stalen beg in skrivanje pred to težavo povzročita, da takšna stanja preidejo v nadležno anksiozno motnjo (Habe, 2000).

Izvajalska anksioznost v glasbi

O tremi le neradi na glas govorimo ter ne vemo, kako bi se je rešili. Prepričani smo, da drugi teh težav nimajo ali jih vsaj nimajo v tolikšni meri kot mi. Poleg tega gre za znanja in strategije, ki so relativno pred kratkim prodrli v izvajalsko in šolsko prakso. Psihologi (Barlow, 2000; Habe, 2000; Kenny in Osborne, 2006) so pretirano stopnjo vznemirjenja pred glasbenim nastopom, ki povzroča tudi vedenjske spremembe, opredelili kot izvajalsko anksioznost v glasbi. Identificirali so jo kot stanje močno izraženih fizioloških in kognitivnih simptomov napetosti pred nastopom.

Mrzle roke, tresenje, suha usta in pospešen srčni utrip nas opominjajo, da je telo pod vplivom simpatičnega



Slika 1: Utrjevanje koncepta strahu pred nastopanjem

živčevja podivjalo, na kognitivnem nivoju pa se soočamo s spominskimi motnjami, imamo težave z zbrano-stjo, osredotočamo se na tehnične elemente, hkrati pa drsimo v interpretativno otopenost. Stanje izvajalske anksioznosti pa ne vztraja le med samim nastopom, temveč ga doživljamo tudi po nastopu ali v pričakovanju novega nastopa (Habe, 2000). Že misel na od-rsko izvajanje glasbe postane prava nočna mora, ki se ob vsaki ponovitvi še pogloblja. Ponavljanje nastopov, pri katerih se neuspešno soočamo z vzbujenjem, pa le utrjuje koncept strahu pred nastopom.

Po nastopu, ki ga zaradi okrnjenih psihomotoričnih motenj slabše izvedemo, zapademo v samoobtoževanje, nezadovoljstvo in sram zaradi neuspele glasbene izved-be. Negativna čustva, ki se ob tem porajajo, povzročijo zavračanje nastopanja, saj naše nezavedno doživlja slabo izkušnjo, nastopanje pa poveže z negativnimi občutki. Na-stopajoči tako obstane v precepu dveh močnih hotenj, od katerih ga prvo usmerja k nastopanju, saj izvira iz potrebe po socialnem potrjevanju njega samega kot glasbenika. Drugo hotenje pa izvira iz nagona, ki mu veva izogi-

banje stvarjem, ki so se v preteklosti izkazale kot boleče. Vsak naslednji odhod na oder tako postane mešanica prikrivanja in otepanja težave, kar popolnoma zasenči os-novno nalogo: ustvarjalno izvedbo glasbenega dela.

Z utrjevanjem koncepta strahu pred nastopanjem se trema sčasoma razvije v glasbeno izvajalsko anksioznost, ki jo Salmon (1990) opredeljuje kot doživljanje vztrajne-ga in bolečega strahu pred možnostjo slabega javnega iz-vajanja do stopnje, ki je glede na posameznikovo glasbe-no zmožnost, izobrazbo in pripravljenost neupravičena (Salmon, 1990). Wilson (1997) meni, da na stopnjo iz-vajalske anksioznosti vplivajo posameznikove osebnostne lastnosti, stopnja in težavnost naloge, ki jo opravlja, ter tudi okoliščine, v katerih je naloga izvedena.

Glasbena izvajalska anksioznost se razvije v otroštvu, močneje pa učinkuje na populacijo mladostnikov in je bolj razširjena v letih dodiplomskega študija (Fehm in Schmidt, 2006). V starosti od 9 do 12 let se kar 45 % mladih glasbenikov že sooči s pretiranim vzbujen-jem pred nastopom, 18 % pa jih ob tem izraža nemoč (Kaleňska-Rodzaj, 2020). Najbolj ranljivi so mladostniki

(Fehm in Schmidt, 2006), dekleta (Patstone in Osborne, 2015), perfekcionisti (Hruska, 2019) in klasični glasbeniki (Nusseck idr., 2015). Šolajoči se glasbeniki glasbeno izvajalsko anksioznost dojemajo kot entiteto, ki škoduje kakovosti nastopa ter zmanjšuje možnost nadzora. Doživljajo jo kot »sovražnika«, s katerim se je treba boriti, pri čemer pa nekateri pričakujejo, da se bo težava sama od sebe rešila, če bodo večkrat nastopali (O'Neill, 2002).

Sámo ponavljanje neuspešnega nastopanja pa, kot smo spoznali (slika 1), le pogloblja koncept strahu pred nastopanjem. Za učinkovito lajšanje glasbene izvajalske anksioznosti moramo torej že v času šolanja poseči po učinkovitih strategijah, ki morajo – poleg glasbenih kompetenc – segati tako na področja fizične kot tudi psihične dobrobiti (Osborne, 2016). Potrjeni so pozitivni učinki usmerjenih glasbeno-tehničnih vaj, ki vsebujejo počasno igranje ter ponavljanje in izdelavo specifičnih fraz (Moura in Serra, 2021). Prav tako na nastopanje pozitivno delujejo joga (Khalsa idr., 2009); Aleksandrova tehnika (Klein idr., 2014); sistematična desenzitizacija, meditacija (Kenny, 2005); pozitivni samogovori, umske priprave, vizualizacije, dihalne vaje, mišična relaksacija, fizična dejavnost, nutricionistična regulacija, kognitivna rekonstrukcija (Huang in Song, 2021) in kognitivno-vedenjska terapija (Juncos in Markman, 2015).

Vse raziskave potrjujejo, da je ključna oseba pri vključevanju strategij za lajšanje glasbene izvajalske anksioznosti učitelj, ki deluje v individualnem modelu poučevanja inštrumenta ali petja (Kokotsaki in Davidson, 2003; Mahony idr., 2022, Orejudo idr., 2021). Pri tem najpogosteje uporablja temeljito glasbeno pripravo, simulacijo nastopa, pozitiven pogled na nastop, predihavanje in odprto komunikacijo (MacAfee in Comeau, 2022). Zanimarjanje težav z glasbeno izvajalsko anksioznostjo pa lahko vzbuja odpor do učenja glasbe in posledično vodi k opuščanju glasbenega izobraževanja (Herrera-Torres in Campoy-Barreiro, 2020). Nasprotno pa je prav uspešno nastopanje za učenca glasbene šole kriterij, na podlagi katerega bo pozitivno oblikoval konstrukt glasbene samopodobe (O'Neill, 2002).

Seznanjeni z znanstvenimi spoznanji o pomenu glasbenega izobraževanja pri razvoju glasbene izvajalske anksioznosti ter nagovorjeni z lastno prakso smo se na Glasbeni šoli Jesenice v šolskem letu 2022/2023

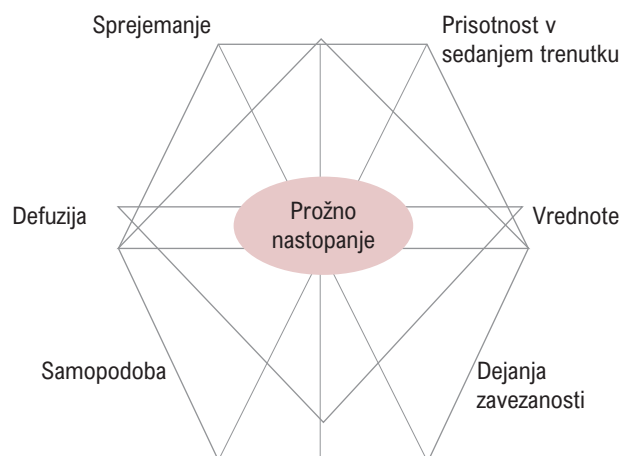
posvetili možnosti regulacije glasbene izvajalske anksioznosti v učnih dejavnostih na naši šoli.

Raziskava »Oh, ta trema«

Na Glasbeni šoli Jesenice smo želeli oblikovati glasbenopedagoški model, ki bi omogočal vključevanje strategij za zmanjševanje glasbene izvajalske anksioznosti v procese in oblike učenja. Raziskovanje se je odvijalo v avtentičnem okolju, s praktičnimi metodami in sodelovalnimi postopki. Uporabili smo kvalitativno metodo raziskovanja načrtovanih novosti pri pouku (Štemberger idr., 2014).

Proučevani vzorec je obsegal 317 učencev glasbene šole in 33 učiteljev glasbene šole. Na pilotnem vzorcu učencev (N = 55) smo testirali učinke sproščanja pred nastopi. Izvedli smo tudi polstrukturirane intervjuje tako med učenci (N = 5) kot med učitelji (N = 3).

Kot raziskovalni pripomoček smo uporabili kognitivno-vedenjsko terapijo, model prožnega nastopanja (Harris, 2006), prikazan na sliki 2.



Slika 2: Model prožnega nastopanja
Prirejeno po Harris, R. (2009). ACT Made Simple. An Easy-to-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy. New Harbinger Publications, Inc.

Ključna oseba pri vključevanju strategij za lajšanje glasbene izvajalske anksioznosti je učitelj, ki deluje v individualnem modelu poučevanja inštrumenta ali petja.

Kognitivna terapija temelji na procesih čuječnosti, sprejemanja, predanosti ter vedenjski aktivaciji z namenom spodbujanja psihične prožnosti preko nazavednih področij (Hayes idr., 2012). Harris (2009) je korake terapije sprejemanja in predanosti vključil v model prožnega nastopanja kot pripomoček za premagovanje glasbeno-izvajalske anksioznosti v šestih korakih.

Izvajanje strategij modela prožnega nastopanja je zahtevalo strokovno usposabljanje učiteljev, analizo individualnih učnih modelov ter sistematično načrtovanje učnih intervencij.

Na individualnih urah smo se osredotočili na vrednote, dejanja zavezanosti in samopodobo.

Vrednote in cilji nas motivirajo za igranje inštrumenta, zato smo pri individualnih urah ponovno ovrednotili vzroke učenja inštrumenta/petja, ki so jih tako učenci kot učitelji prepoznali kot ključne. V skladu z ugotovitvami so učitelji oblikovali glasbenopedagoški načrt, ki je vključeval skupno vizijo učenja in nastopanja.

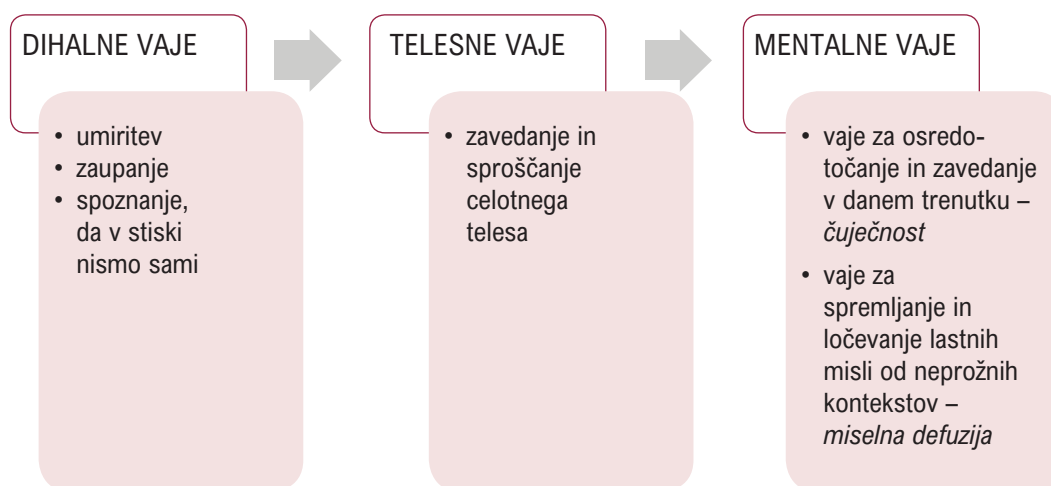
Z učinkovitimi **dejanji zavezanosti**, ki so obsegala tako konkretiziranje ciljev kot sistematično načrtovanje in izvedbo vadenja, smo želeli vzpostaviti pozitivne miselne koncepte v zvezi z nastopanjem. Obenem smo si prizadevali opustiti negativne koncepte, ki so dotlej prevladovali v neučinkovitih akcijah, kot na primer

opuščanje vadenja, zaskrbljenost po nastopu ali beg pred novim nastopom.

Da bi osvetlili procese, ki nas pri tem usmerjajo, smo se posvetili ozaveščanju psihološkega koncepta samozavedanja, ki ga imenujemo **samopodoba**. Glasbeno samopodobo smo predstavili kot psihološki konstrukt, ki ga oblikujejo naše zaznave v zvezi s tem, kaj znamo v glasbi, pa tudi kako to predstavimo drugim in kakšno vlogo imajo pri tem naše telo, naše misli ter naša duhovna in čustvena naravnost. Z glasbeno samopodobo sta namreč povezana tudi samozavest in glasbeni razvoj, ki ju obravnavamo kot ključna kazalca uspešnega nastopa.

Na vajah za sproščanje, ki smo jih organizirali petnajst minut pred vsakim nastopom, smo se še posebej osredotočili na sedanji trenutek, sprejemanje in defuzijo. Vaje za sproščanje je vodil učitelj inštrumenta/petja ali nauka o glasbi, ki je bil v vlogi organizatorja nastopa.

Ker so anksiozna stanja značilno obremenjena s premišljevanjem za nazaj in miselnimi transferji v prihodnost, je **čuječnost v sedanjem trenutku** pomemben korak prožnega nastopanja. Za to je zelo pomembna zbranost, ki nam omogoča zožiti našo pozornost na določeno stvar. Z drugo večino, z zavedanjem, pa zmoremo fokus, ki smo ga pridobili z zbranostjo, dojeti celostno in s polno čuječnostjo. Čuječnost in zavedanje smo spodbujali z dihalnimi in telesnimi vajami, pa tudi



Slika 3: Dihalne, telesne in mentalne vaje pred nastopom

s preprostimi ritmičnimi primeri, ki smo jih v skupini s ploskanjem izvajali pred nastopom.

Z učenci smo se pogovarjali o dopuščanju in sprejemanju negativnih občutij, kot so stres, negativne kritike, zahtevne odrske razmere in tako naprej. Spopadanje z njimi ali prizadevanje, da bi ta občutja izginila, sta neučinkoviti, zato smo z dihalnimi in telesnimi vajami skušali »območje nelagodja« spremeniti v območje sprejemanja (slika 3).

Miselna **defuzija** (slika 3) kot mentalna tehnika za sprejemanje in predanost je bila ključen korak, s katerim smo stremeli k razklenitvi negativnih kontekstov in opu-

ščanju pretiranih identifikacij, ki so nas vodile v nefunkcionalno vedenje na odru. Nastop na odru v naše misli ne sme priklicati zgolj pozabljanja not, prepotenih dlani, tresočih se nog in suhih ust. Nefunkcionalne predstave lahko izboljšamo tako, da z mentalnimi vajami našim možganom »vsilimo« nove predstave. Da bi vzbudili pozornost naših ustaljenih misli, avtorji (Hayes in Smith, 2005; Hariss, 2006) večkrat uporabljajo paradoksalne ali

Nefunkcionalne predstave lahko izboljšamo tako, da z mentalnimi vajami našim možganom »vsilimo« nove predstave.

Listje v potočku

»Zaprite oči in si predstavljajte čudovit ter počasen potoček. Voda teče prek kamenja v strugi, struga teče okoli dreves, ki so na obrežju, potoček se spušča po hribu navzdol in se vije skozi dolino. Vsake toliko časa v vodo pade ogromen list in potuje po potočku. Predstavljajte si, da sedite ob potočku na topel, sončen dan in opazujete, kako listje pripotuje mimo vas.«

Terapevt za trenutek obmolkne, da si lahko klient dobro predstavlja situacijo.

»Sedaj postanite pozorni na svoje misli. Kadarkoli se pojavi misel, si predstavljajte, da so te misli zapisane na listih, ki potujejo po gladini. Če razmišljate samo v besedah, potem si na listu predstavljajte besedo. Ali pa se vam morda v mislih pojavi slika? Potem se naj na listu prikaže ta slika. Cilj vaje je, da samo ostanete ob strugi in dovolite, da listje priplava mimo vas. Ne poskušajte pospešiti ali upočasniti toka vode. Prav tako ne poskušajte spremeniti vsebine, ki je na posameznem listu. Če listje morda izgine, vaše misli zanese kam drugam ali pa se znajdete v potočku ali na listu, se samo ustavite ter opazite, da se je to zgodilo. Sedaj to izkušnjo počasi postavite na stran in se ponovno vrnite z mislimi ob potoček. Opazujte, kako se ponovno pojavi nova misel, postavite jo na list in pustite, da list odnese po potočku. Za nekaj trenutkov še opazujte svoje misli, kako potujejo mimo vas.«

(Prirejeno po Hayes in Smith, 2005)

Če naš um še kar prežvekuje neužitne misli, ga poimenujemo s humornim imenom (Bučko, Pametnjakovič ...). Ko bomo naslednjič pomislili »Joj, ali bom znal zaigrati tisti cis?«, bomo vedeli, da imamo opravka z Bučkom, Pametnjakovičem, ki nas še kar poskuša strašiti. Lahko mu rečemo:

»Hvala, Pametnjakovič, da tako pridno misliš, ampak jaz se zdaj ne morem ukvarjati s tabo, ker igram. In to cis!«

(Prirejeno po Harris, 2006)



V DNEVNIKU NASTOPOV PROSIM OCENITE VAŠE LETOŠNJE NASTOPE Z IZBIRO USTREZNE NALEPKE.				
DATUM NASTOPA	SKLADBA	PRIPRAVA NA NASTOP	IZVEDBA SKLADBE	POČUTJE NA NASTOPU
27.10. 2022	ETUDA V C- duru (A. Komarovski)			
30.11. 2022	W.A. MOZART: PLES			
2.12. 2022	W.A. MOZART: PLES			
22.12. 2022	M.P. HUSKOVSKI: PROMENADA, V.K. VRATA			
12.1. 2023	FRUCHLER: 2. st. CONCERTINA, H.G. MEUSER: NA BOŽIČNO NOČ			
28.1. 2023	P.I. ČAJKOVSKI: LABODJE JEZERO			
3.2. 2023	S. BREMRL: ZDRAVLJICA			

Slika 5: Petstopenjski emotikoni in evalvacijski kartonček

nenavadne miselne kontekste, ki so ravno zato včasih tudi učinkoviti. V naši raziskavi smo kot vajo za nevtraliziranje kontekstualiziranih samopredstav iz preteklosti uporabili vajo *listje v potočku* (Hayes in Smith, 2005) kot eno najbolj uveljavljenih in učinkovitih defuzijskih vaj (slika 4).

Po nastopih so učenci v evalvacijskih kartončkih ovrednotili lasten nastop. Prosili smo jih za oceno zadovoljstva na nastopu – glede priprave, izvedbe skladbe in počutja. Da bi zbiranje podatkov približali dojemanju učencev in jih zanj dodatno motivirali, smo Likertovo petstopenjsko lestvico označili z emotikoni, ki so jih otroci nalepili v dnevnik nastopov (slika 5).

Izvedba skladbe ima dosti večji vpliv na počutje na nastopu kot priprava na nastop.

Deskriptivna analiza zbranih podatkov je pokazala tri značilne skupine udeležencev (slika 5).

1. skupina (49 %) je največja, najbolje pripravljena na nastope in najbolj uspešno izvaja skladbe ter se na nastopih tudi najbolj počuti.
2. skupina (42 %) je malo manjša, dosega pa občutno nižje vrednosti pri pripravi na nastop in izvedbi skladbe. Znotraj kriterijev se sicer najbolj počuti na nastopu, v povprečju pa še vseeno zaostaja za 1. skupino, še posebej pri izvedbi skladbe.
3. skupina je najmanjša (9 %), najbolj zaostaja pri izvedbi in pripravi na nastop, medtem ko pri počutju na nastopu dosega največje vrednosti, ki so v najmanjšem razkoraku s predhodno skupino.

Rezultat 1. skupine potrjuje pomen glasbenopedaškoške priprave na nastop, saj je razvidno, da obstaja

med pripravo, izvedbo in dobrim počutjem na nastopu recipročna povezanost.

Ker smo želeli ugotoviti razmerja med pripravo, izvedbo in počutjem na nastopu, smo izvedli tudi regresijsko analizo. Regresijski koeficienti so pokazali, da ima izvedba skladbe dosti večji vpliv na počutje na nastopu kot priprava na nastop. Ugotovitev kaže na ključni problem izvajalske anksioznosti, sestavljene iz pričakovanj in možne realizacije nesorazmerno slabega nastopa, ki ni v skladu z našo sposobnostjo in pripravljenostjo (Salmon, 1990). Dobljena regresijska enačba

$$0,427 * X1 (\text{izvedba skladbe}) + 0,210 * X2 (\text{priprava na nastop}) = Y (\text{počutje na nastopu})$$

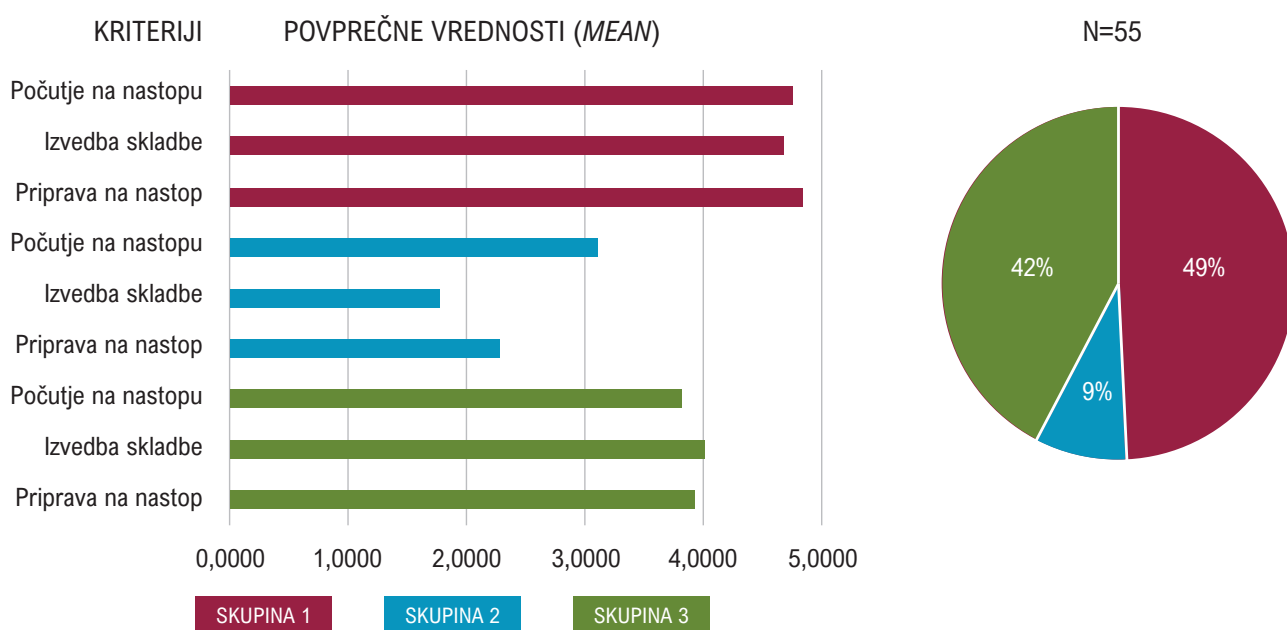
pa potrjuje tudi pomen priprav, ki vključijo psihično razbremenitev pred nastopom.

Vsak nastop je novo doživetje

Tematska analiza, s katero smo sklenili ugotovitve raziskave, je pokazala pomembne doprinose projekta, ki so jih udeleženci doživljali ob dejavnem sooblikovanju glasbenopedagoškega modela za zmanjševanje in lajšanje glasbene izvajalske anksioznosti. Učenci so izpostavili možnost čustvenega izražanja, ki so jo dobili z evalvacij-

skimi kartončki, učitelji pa so poudarili pomen sodelovalnega učnega okolja v glasbeni šoli. Ugotovili smo, da so učitelji sproti spremljali, korigirali in evalvirali učne postopke in intervencije v projektu. Za redke učence, ki so se sami učinkovito pripravili na nastop in jih je skupinsko sproščanje pri tem motilo, so učitelji glavnih predmetov predlagali ohranitev idiosinkratičnih individualnih priprav na nastope. Izkazalo se je tudi, da bo treba protokol srečanj pred nastopi prilagoditi tistim učencem, ki so na vrsti bolj na koncu nastopa in blagodejnih občutkov sproščanja ne občutijo več. Tako učitelji kot učenci so izpostavili najljubše strategije in vaje za sproščanje. V okviru dogovorjenih sklopov vaj smo ugotovili, da so se glede na to, kateri učitelj je vodil sproščanje, pojavile dobrodejne variacije med strategijami. Med najbolj priljubljenimi strategijami so bile dihalne vaje (dihanje pranajama), telesno sproščanje ter defuzijska vaja *listje v potočku*.

Socialni učinki sproščanja pred nastopi so se izrazili v krepitvi medvrstniških odnosov, kar smo pripisali olajšanju ob skupnem reševanju problematike. Prav tako so sproščanja pozitivno vplivala na odnose med učitelji in učenci, pa tudi med samimi učitelji.



Slika 6: Tri skupine udeležencev glede na dosežene povprečne vrednosti (Mean 1–5) ocen kriterijev nastopa

Socialni učinki sproščanja pred nastopi so se izrazili v krepitvi medvrstniških odnosov, kar smo pripisali olajšanju ob skupnem reševanju problematike. Prav tako so sproščanja pozitivno vplivala na odnose med učitelji in učenci, pa tudi med samimi učitelji. Druženja pred nastopi so bila namesto z napetim pričakovanjem prežeta z empatijo ter sproščeno čustveno in telesno komunikacijo.

Temeljni doprinos projekta »Oh ta trema« je izkustveno oblikovanje modela za sproščanje pred nastopom. 70,6 % učencev meni, da sproščanje dobro vpliva na

nastop, 100 % učiteljev in 65 % učencev pa želi sproščanje nadaljevati.

Ker beseda trema prinaša negativno konotacijo in so tako učenci kot učitelji opozorili na negativno vznemirjenje ob ponavljanju te besede, smo se odločili, da bomo v prihodnje uporabljali nov slogan. Glasbenopedagoški model prožnega nastopanja – posodobljen in izboljšan v skladu z izsledki raziskave – smo na Glasbeni šoli Jesenice v šolskem letu 2023/2024 poimenovali *Vsak nastop je novo doživetje!*

Viri in literatura

- Barlow, D. H. (2000). Unravelling the Mysteries of Anxiety and its Disorders from the Perspective of Emotion Theory. *American Psychologist*, 55, 1247–1263. doi: 10.1037/0003-066X.55.11.1247
- Fehm, L. in Schmidt, K. (2006). Performance Anxiety in Gifted Adolescent Musicians. *Journal of anxiety disorders*, 20(1), 98–109. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- Habe, K. (2000). Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja. *Psihološka obzorja*, 9(2), str. 103–120.
- Hayes, S. C. in Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. in Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Harris, R. (2006). Embracing Your Demons: an Overview of Acceptance and Commitment Therapy. *Psychotherapy in Australia*, 12(4). https://www.actmindfully.com.au/upimages/Dr_Russ_Harris_-_A_Non-technical_Overview_of_ACT.pdf
- Harris, R. (2009). *ACT made simple. An Easy-to-read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger Publications, Inc.
- Herrera-Torres L. in Campoy-Barreiro C. (2020). Ansiedad Escénica Musical en Profesorado de Conservatorio: Frecuenciay Análisis por Género. *Revista de Psicología y Educación*, 15(32). doi: 10.23923/rpye2020.01.184
- Hruska, E. (2019). *Exploring Performance Anxiety in Classically Trained Musicians in Relation to Perfectionism, Self-concept and Interpersonal Influences*. [Doktorska disertacija]. University of Roehampton. <https://books.google.si/books?id=sgjFzQEACAAJ>
- Huang, W. L., in Song, B. (2021). How do College Musicians Self-Manage Musical Performance Anxiety: Strategies Through Time Periods and Types of Performance. *International Journal of Music Education* 1–24. DOI: 10.1177/0255761421990800
- Gabbard, G. O. (1979). Stage fright. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 60(383). PMID: 533739.
- Juncos, D. G. in Markman, E. J. (2016). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Music Performance anxiety: A single subject design with a university student. *Psychology of Music*, 44(5), 935–952. <https://doi.org/10.1177/0305735615596236>
- Jus, N., in Jurjevič, S. (2019). Kognitivna fuzija in izkustveno izogibanje.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2020). Pre-performance Emotions and Music Performance Anxiety Beliefs in Young Musicians. *Research studies in Music Education*. 42, 77–93. doi: 10.1177/1321103X19830098
- Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress Coping*, 18(3), 183–208. <https://doi.org/10.1080/10615800500167258>
- Kenny, D. T. in Osborne, M. S. (2006). Music Performance Anxiety: New Insights from Young Musicians. *Advances in Cognitive Psychology* 2: 103–112.

- Khalsa, S. B. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G. in Sklar, E. (2009). Yoga Ameliorates Performance Anxiety and Mood Disturbance in Young Professional Musicians. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 34, str. 279–289. <https://doi.org/10.1007/s10484-009-9103-4>
- Klein, S. D., Bayard, C., in Wolf, U. (2014). The Alexander Technique and Musicians: A Systematic Review of Controlled Trials. *BMC Complement Altern Med* 14, 414. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-14-414>
- Kokotsaki, D. in Davidson, J. (2003). Investigating Musical Performance Anxiety Among Music College Singing Students: A Quantitative Analysis. *Music Education Research*, 5(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/14613800307103>
- MacAfee, E. in Comeau, G. (2022). Teacher Perspective on Music Performance Anxiety: An Exploration of Coping Strategies Used by Music Teachers. *British Journal of Music Education*. 40, 34–53. doi:10.1017/S0265051722000146
- Mahony, S. E., Juncos, D. G. in Winter, D. (2022). Acceptance and Commitment Coaching for Music Performance Anxiety: Piloting a 6-week Group Course with Undergraduate Dance and Musical Theatre Students. *Frontiers in Psychology* 13, 631. doi: 10.3389/fpsyg.2022.830230
- Moura, N., Serra, S. (2021). Listening to Teachers' Voices: Constructs on Music Performance Anxiety in Artistic Education. *Critical Approaches Towards (A New) Arts Education* 13(2), 99–117. <http://dx.doi.org/10.34632/jsta.2021.9853>
- Nusseck, M., Zander, M., in Spahn, C. (2015). Music Performance Anxiety in Young Musicians: Comparison of Playing Classical or Popular Music. *Medical Problems of Performing Artists*, 30(1), str. 30–37. doi: 10.21091/mppa.2015.1005
- O'Neill, S. A. (2002). The Self-Identity of Young Musicians, v R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (Ur.), *Musical Identities*, str. 79–96. Oxford University Press.
- Orejudo, S., Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O. in McPherson, G. E. (2021). Social Support as a Facilitator of Musical Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 12, 722082–722082. doi: 10.3389/fpsyg.2021.722082
- Osborne, M. S. (2016). Building Performance Confidence. V G. E. McPherson (Ur.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (Druga izdaja). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0023
- Patston, T. in Osborne, M. (2015). The Developmental Features of Music Performance Anxiety and Perfectionism in School Age Music Students. *Performance Enhancement & Health*, 4(1–2). doi: 10.1016/j.peh.2015.09.003
- Salmon, P. G. (1990). A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety: A Review of the Literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2–11. <http://www.jstor.org/stable/45440271>
- Štemberger, T., Cencič, M., Žitnik, U. (2014). Raziskava načrtovanih novosti pri pouku v kontekstu pedagoških raziskav. *Sodobna pedagogika*, 65(131)1. str. 90–103, 62–75. URN:NBN:SI:DOC-JGEKJDJW s <http://www.dlib.si>
- Wilson, G. D. (1997). Performance Anxiety. V D. J. Hargreaves in A. C. North (Ur.), *The Social Psychology of Music*. (str. 22–45). Oxford University Press.