

Didaktične prilagoditve za učence s posebnimi potrebami v glasbeni šoli

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1i.218>

Prejeto 22. 9. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 37.091.33-056.26:78

KLJUČNE BESEDE: didaktične prilagoditve, glasbena teorija, nauk o glasbi/solfeggio, PRISMA, učenci s posebnimi potrebami

POVZETEK – V članku obravnavamo didaktične prilagoditve za učence s posebnimi potrebami (UPP) v slovenskem in tujem glasbenem šolstvu. Temeljni cilj raziskave je bil s sistematičnim pregledom literature pridobiti vpogled v didaktične prilagoditve za delo z UPP v tujem glasbenem šolstvu. Z izbirnim postopkom (PRISMA) smo podrobneje analizirali pet tujih študij in ugotovili, da so bile didaktične prilagoditve najpogosteje preučevane pri skupini slepih in slabovidnih učencev, druge skupine UPP pa so bile preučevane obrobno. Metaanaliza je izpostavila raznovrstne didaktične prilagoditve, kot so uporaba specializiranih didaktičnih pripomočkov, individualizirana podpora učenju, prostorske prilagoditve, specializirane didaktične metode, komunikacijske metode za senzorno, gibalno in govorno ovirane učence ter strategije prilagojene verbalne komunikacije. Ugotavljamo, da didaktične prilagoditve v tujini, podobno kot pri nas, izhajajo iz osebne iniciative učiteljev, ne pa iz sistemsko vzpostavljenih smernic. Rezultati imajo transferno in aplikativno vrednost za slovensko glasbeno šolstvo in nakazujejo potrebo po nadaljnjem raziskovanju didaktičnih prilagoditev v okviru inkluzivne pedagogike v glasbenem izobraževanju v tujini in pri nas.

Received 22. 9. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 37.091.33-056.26:78

KEYWORDS: didactic adaptations, music theory, PRISMA, solfeggio, students with special needs

ABSTRACT – This article examines didactic adaptations for students with special educational needs (SEN) in the Slovenian and international music education. The primary aim of the study was to gain insight into such adaptations abroad through a systematic literature review. Using the PRISMA selection process, five international studies were analysed in detail. The findings show that didactic adaptations were most frequently explored in relation to blind and visually impaired students, while other groups received limited attention. The meta-analysis highlighted various adaptations, including specialized teaching aids, individualized learning support, spatial modifications, specialized teaching methods, communication strategies for sensory, motor and speech impairments, and adjusted verbal communication. It appears that, as in Slovenia, the adaptations used abroad often stem from the teachers' personal initiatives rather than systemic guidelines. The results offer transferable and practical value for the Slovenian music-school education, and point to the need for further research with regard to inclusive pedagogy in music education, both locally and internationally.

1 Uvod

Inkluzivno izobraževanje, ki se je v zadnjih desetletjih uveljavilo kot ključno za zagotavljanje enakih možnosti za vse učence ne glede na njihove individualne potrebe (Allan, 2018; Ministry of education and science Spain, 1994; Opertti idr., 2014), je rezultat dolgotrajnega večfaznega razvoja. Začelo se je z mednarodnimi dokumenti, ki izobraževanje opredeljujejo kot temeljno človekovo pravico (Splošna deklaracija o človekovih pravicah, 1948; Varuh človekovih pravic RS, 1989), nadaljevalo z usmeritvijo v pravice učencev s posebnimi potrebami (nadalje UPP) ter marginaliziranih skupin

(Ministry of education and science Spain, 1994) in postopoma pripeljalo do celovite prenove izobraževalnih sistemov. Uresničevanje inkluzije zahteva prilagoditve izobraževalnih politik, učnih okolij in didaktike (Soriano, 2014), a kljub formalnim smernicam ostajajo na tem področju v praksi pogosto neizpolnjeni cilji.

Kot primeri dobre prakse inkluzivne pedagogike v splošnem izobraževanju so pogosto izpostavljene severnoevropske države, kjer zakonodajni okvirji, denimo na Finskem (Laki taiteen perusopetuksesta, 1998; Perusopetuslaki, 1998), v Nemčiji (Bundesteilhabegesetz, 2016) in na Švedskem (Operti idr., 2014), zagotavljajo enakovreden dostop do izobraževanja, vključno z UPP, ter predvidevajo systemske prilagoditve, individualizacijo pouka in dodatno podporo (Niemeyer, 2014; Pestotnik, 2017; Skolverket, 2014). V teh državah osnovnošolski kurikulum spodbuja vključevanje UPP tudi pri glasbeni vzgoji, ki omogoča razvoj ustvarjalnosti, socialnih veščin in aktivno udeležbo v prilagojenih didaktičnih pristopih (Kosem, 2019; Burnard idr., 2008). Dobre prakse inkluzivnega izobraževanja v glasbenih šolah so prepoznane v Luksemburgu, na Norveškem in Švedskem (Burnard idr., 2008). Primerjava zakonodajnih ureditev v nekaterih evropskih državah – Hrvaška, Španija in Avstrija – kaže na različne pristope med državami in tudi znotraj posameznih držav. Na Hrvaškem obstaja enoten pravni okvir za delo z UPP, ki vključuje tudi področje inkluzije v glasbenih šolah (Borovec, 2016; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2024). V Španiji posamezne pokrajine, kot so Andaluzija, Galicija in Valencia, prilagajajo nacionalne smernice inkluzivne pedagogike v glasbeni šoli glede na lokalne razmere (Burnard idr., 2008; Grobin, 2016; Olvera-Fernández idr., 2023). Avstrijski sistem glasbenih šol temelji na poenotenem učnem načrtu, posebni programi za UPP pa se prilagajajo deželnim zakonodajam (Zadnik in Bajs, 2020).

Inkluzija v slovenskem osnovnošolskem izobraževanju se je začela z Zakonom o osnovni šoli (1996) in sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000. Strateški dokument Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije (Krek in Metljak, 2011) je pomembno prispeval k uveljavitvi individualiziranega pristopa in spodbudil prenovo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki opredeljuje devet skupin otrok s prilagojenimi programi in dodatno strokovno pomočjo. Slovenski sistem glasbenega izobraževanja, ki je opredeljen z Zakonom o glasbenih šolah (2000, 2006, 2024), vključuje programe predšolske glasbene vzgoje, glasbene in plesne pripravnice ter program Glasba. Sprejemni preizkus v program Glasba ni standardiziran, zato se izvedbeni pristopi in zahtevnostni pogoji razlikujejo med posameznimi šolami (Lesar idr., 2024; Zadnik, 2011). Najpogosteje se preverjajo ritmični in melodični vzorci ter slušne zaznave, kar vodi v diskriminatorne postopke za UPP (Lobnik, 2023). Zakon tudi ne predvideva vključevanja UPP, kar predstavlja dodatno oviro za uresničevanje inkluzivnega glasbenega izobraževanja.

Na ravni nacionalnih kurikulumov obstajajo pomembne razlike v obravnavi UPP med osnovnošolskim in glasbenim šolstvom. Splošni cilji predmeta glasbena umetnost v splošnem šolstvu spodbujajo doživljanje, izražanje in oblikovanje odnosa do glasbe. Uresničujejo se prek dejavnosti izvajanja (petje, ritmična izreka, gibanje ob glasbi, igranje inštrumentov), ustvarjanja v in ob glasbi ter poslušanja. Temeljni cilj individualnega pouka inštrumenta in skupinskih predmetov nauk o glasbi in solfeggio v glasbeni šoli je razviti funkcionalno glasbeno pismenost (Učni načrt, 2022c, 2022d). V splošnem šol-

stvu usvojene glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja rezultirajo v razumevanju glasbenega jezika in pozitivnem odnosu do glasbe, v glasbenem šolstvu pa v razumevanju in uporabi glasbenega zapisa, teoretičnih in oblikovnih znanj pri skupinskih predmetih (Zadnik, 2019), pri pouku inštrumenta tudi v razvitih izvajalsko-tehničnih in muzikalnih veščinah (Učni načrt, 2022e, 2022b, 2022a). Učni načrt za predmet glasbena vzgoja (2011) vključuje smernice za delo z učenci z učnimi težavami in primanjkljaji v učenju, poleg nadarjenih učencev in otrok priseljencev, medtem ko učni načrti za inštrument in skupinske predmete teh smernic nimajo. Pomembna razlika se kaže tudi v sistemski podpori.

Osnovnošolski sistem vključuje strokovne službe, kot so svetovalni delavci, specialni pedagogi, logopedi in zunanji strokovnjaki, medtem ko učitelji v glasbenih šolah pri delu z UPP nimajo te podpore (Mestek, 2022; Varuh človekovih pravic RS, b. d.; Zupančič, 2016). Tudi tuje študije (Bachman, 2024; Merck in Johnson, 2017) kažejo, da številni učitelji skupinskega pouka v glasbeni šoli poročajo o pomanjkanju podpore, usposobljenosti in virov, kar vpliva na njihovo pripravljenost in učinkovitost pri vključevanju teh učencev v pouk (Lesar idr., 2024; Lobnik, 2023). Prav tako je urejenost vključevanja UPP v glasbeno šolstvo v primerjavi z osnovnošolskim sistemom zakonsko, kurikularno, organizacijsko in strokovno neurejeno. Schmidt Kranjc (2018) meni, da so ključna podlaga za dolgoročno ureditev inkluzivnega izobraževanja izvedba usmerjenih empiričnih raziskav, medtem ko Sevšek in Črčinovič Rozman (2018) izpostavljata nujnost sistemske podpore učiteljem, predvsem v obliki dostopa do strokovnih virov in specializiranega izobraževanja. Zadnik in Habe (2017) sta ugotovili, da učitelji nauka o glasbi in solfeggia pridobivajo kompetence za delo z UPP z lastno pedagoško prakso ali v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Marčun (2019) je raziskovala glasbeno izobraževanje UPP in ugotovila, da uspešna inkluzija pri pouku inštrumenta v glasbenih šolah zahteva strokovno usposobljene učitelje, sistemsko podporo ter uporabo prilagojenih učnih pristopov. Zato sta vlogi visokošolskega izobraževanja in priprava bodočih glasbenih pedagogov, kot poudarjajo Caňoso (2024), Lesar (2016) in Marčun (2019), ključni za uspešno inkluzijo v splošnem in glasbenem šolstvu.

Učitelj glasbe ima s svojo glasbeno, pedagoško in didaktično kompetentnostjo ter pozitivno motivacijsko naravnostjo izjemno vlogo pri spodbujanju glasbenega razvoja in interesa do glasbe (Rotar Pance, 2006) tako pri učencih s posebnimi potrebami kot tudi pri tistih, ki posebnih potreb nimajo. Kot ugotavljajo Lesar idr. (2010), je »učiteljeva percepcija učencev pomembna tako za njihov položaj v razredu, za kvaliteto interakcij z učitelji ter učenci kot tudi za njihov učni uspeh« (Lesar idr. 2010, str. 4). Tudi Borota (2017) poudarja, da je »učinkovitost glasbenega pouka pogosto povezana s kakovostjo interakcije med učiteljem in učenci« (Borota, 2017, str. 66). Z aktivno vlogo učencev v glasbenih dejavnostih učitelj prispeva k estetskemu glasbenemu doživljanju in izražanju, osebnostnemu razvoju ter oblikovanju vrednotnega sistema učenca (Drovenik Adamec in Kovačič, 2024; Gorjanc idr., 2013; Rotar Pance, 2006; Sicherl Kafol, 2015). Pereira-Fradin in Dubois (2007) ugotavljata, da kakovosten odnos med učiteljem in učencem ter prilagajanje metod potrebam učencev odločilno vplivata na uspešnost glasbenega izobraževanja. Peklaj (2010) izpostavlja, da mora dober učitelj v glasbeni

šoli izpolnjevati več pogojev, med drugim dobro poznavanje stroke, uporabo različnih učnih pripomočkov, spremljanje napredka učencev ter spodbujanje občutka lastne kompetentnosti. Na področju inkluzivne pedagogike Brussino (2021) in Cañoso (2024) poudarjata, da učiteljeva motivacija, strokovna usposobljenost in dolgoročna vključenost v inkluzivno prakso pomembno vplivajo na kakovost dela z UPP, saj prispevajo k večji izobraževalni uspešnosti, socialni vključenosti in trajnostnemu razvoju inkluzivnega okolja. Hmelak in Krajnc (2005) izpostavljata, da »učitelji pogosto menijo, da nimajo dovolj strokovnega znanja za uspešno delo z UPP« (Hmelak in Kranjc, 2005, str. 27).

V zadnjih letih so bile v slovenskem glasbenem šolstvu opravljene zlasti raziskave, ki so osredotočene na inkluzivno izobraževanje v okviru instrumentalnega pouka, medtem ko so tiste, povezane s skupinskimi predmeti, kot sta nauk o glasbi in solfeggio, redke. Zadavec (2016) ugotavlja, da učenci z disleksijo pri učenju klavirja najbolje napredujejo ob uporabi multisenzornih pristopov, ki vključujejo slušne, vizualne in kinestetične zaznave.

Zadnik (2019a) je na vzorcu treh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrdila pozitivne učinke alternativne glasbene metode Tomatis na pozornost, koncentracijo, notranjo umirjenost in telesno držo pri igranju inštrumenta. Na vzorcu osmih učencev različnih inštrumentov je ugotovila, da Bachovi cvetni plesi prispevajo k boljši koncentraciji in pozornosti med nastopi in izpiti (Zadnik, 2019b). Marčun (2019) ugotavlja, da je za uspešno glasbeno izobraževanje UPP pri instrumentalnem pouku ključno izvajanje didaktičnih prilagoditev, kot so multisenzorni pristopi, uporaba taktilnih in kinestetičnih vaj, vizualna podpora ter individualno prilagajanje učnega procesa glede na zmožnosti učenca. Zapušek (2023) pri delu z učencem z Aspergerjevim sindromom pri pouku pozavne izpostavlja učinkovitost individualiziranega učnega načrta, strukturiranega okolja in prilagojene komunikacije, medtem ko Trobas (2023) v primeru sedemletnega učenca z motnjo avtističnega spektra izpostavi pomen jasnih navodil, stalne rutine in uporabe didaktičnih iger. Tudi tuji avtorji (Devolli in Avdiu-Kryeziu, 2022) opozarjajo, da je učinkovito vključevanje UPP močno povezano z uporabo jasnih komunikacijskih strategij – strukturiranega jezika, gest in drugih podpornih orodij. Pang (2024) navaja še sodobne tehnološke rešitve, kot so interaktivne aplikacije, ki ponujajo dodatno podporo pri delu z učenci z različnimi primanjkljaji.

Pilotna raziskava na področju skupinskih predmetov (Zadnik in Habe, 2017), v kateri je sodelovalo 42 učiteljev nauka o glasbi, je pokazala, da se kar 88 % učiteljev redno srečuje z učenci s specifičnimi učnimi težavami, med katerimi je najpogostejša disleksija, vendar večina teh učiteljev nima ustrezne podpore pri delu s temi učenci. Lapuh (2019) je pri učencih z motnjo avtističnega spektra pri nauku o glasbi po metodi Willems ugotovila, da učenci dosegajo primerljive rezultate z nevrotičnimi vrstniki z jasno izraženimi sposobnostmi na področju slušne percepcije in reprodukcije.

Pregled raziskav na področju UPP pri pouku inštrumenta ter skupinskih predmetih v glasbeni šoli razkriva raznolikost raziskovalnih pristopov in obravnavanih tematik, pri pouku inštrumenta pa rezultati kažejo predvsem didaktične prilagoditve pri delu z UPP. Zaradi zakonske in sistemske neurejenosti, odsotnosti podpornih služb ter nizke usposobljenosti učiteljev v slovenski glasbeni šoli se odpira ključno vprašanje glede didaktičnih prilagoditev pri delu z UPP pri pouku inštrumenta, nauka o glasbi in solfeggia.

Temeljni cilj raziskave je celovito preučiti obstoječe strategije in didaktične pristope, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku inštrumenta in skupinskih predmetih v glasbeni šoli v tujini. Tako smo si zastavili osrednje raziskovalno vprašanje:

- RV: Kako učitelji inštrumenta in skupinskih predmetov glasbena teorija in solfeggio prilagajajo didaktične pristope za UPP v glasbenih šolah v tujini?

Zaradi specifične terminološke rabe predmeta nauk o glasbi v slovenskem prostoru, ki dejavnostno in konceptualno vključuje – poleg področij solfeggia in glasbenoteoretičnih znanj, značilnih za tuje izobraževalne sisteme – še tri dejavnosti (izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, poslušanje, ustvarjanje), bomo v nadaljevanju analize PRISMA uporabili pojmovni kriterij za tuja predmeta glasbena teorija oziroma solfeggio. S pomočjo analize PRISMA znanstvene literature želimo osvetliti najpogostejše oblike prilagajanja didaktičnih pristopov za UPP v glasbenih šolah v tujini z namenom prispevati k boljšemu razumevanju in nadaljnjemu razvoju vključujočih praks pri skupinskem pouku nauka o glasbi in solfeggia ter pri individualnem instrumentalnem pouku na Slovenskem.

2 Metoda

Znanstvene članke smo za potrebe metaanalize iskali v naslednjih podatkovnih zbirkah: SAGE Journals, Web of Science in Scopus. Analizirani članki, ki so bili vključeni v pregled, so izpolnjevali naslednja merila za vključitev: (1) članki so znanstveni, (2) obravnavajo izključno pouk inštrumenta, glasbene teorije in solfeggia v glasbeni šoli v tujini, (3) vključujejo delo z UPP v glasbenem šolstvu v tujini, (4) so dostopni v celoti in (5) so bili objavljeni med letoma 2005 in 2025. Uporabili smo iskalno kombinacijo v angleščini: ("music education" OR "music theory" OR solfeggio OR "aural skills" OR "ear training") AND ("special educational needs" OR "students with disabilities" OR "inclusive education" OR "dyslexia" OR "dislexia") AND ("teaching strategies" OR "instructional adaptation" OR "pedagogical approaches" OR "teaching methods").

Izbirni postopek raziskav, izveden v skladu s smernicami PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), je prikazan na sliki 1. To orodje zagotavlja transparentno in celovito poročanje o sistematičnih pregledih literature, pri čemer poudarja temeljit in natančen pregled raziskav glede na vnaprej določene vključitvene in izključitvene kriterije.

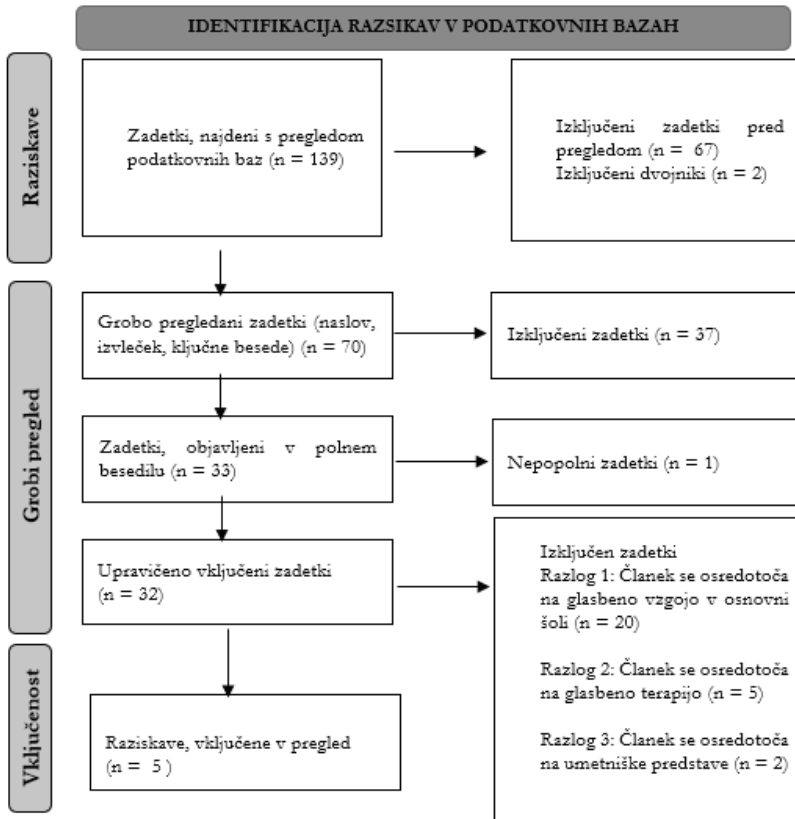
Med ključnimi elementi PRISMA sta kontrolni seznam, ki pomaga pri oblikovanju poročila, ter vzorec diagrama poteka, ki vizualno prikazuje proces izbora končnih raziskav (Page idr., 2021). Po uporabi iskalne kombinacije v podatkovnih bazah SAGE Journals, Web of Science in Scopus smo odstranili dvojnike ($n = 2$) in avtomatsko neupravičeno ocenjene zadetke ($n = 67$), ki niso znanstveni članki ali pa že v naslovu niso povezani s področjem glasbenega izobraževanja in delom z UPP.

Pri preostalih zadetkih ($n = 70$) smo grobo pregledali naslov, izvleček in ključne besede ter izključili raziskave ($n = 37$), ki se vsebinsko niso nanašale na prilagoditve in didaktična priporočila za delo z UPP v glasbeni šoli, in še en zadetek, ki ga nismo mogli pridobiti v polnem besedilu. Po naboru upravičeno vključenih zadetkov ($n = 32$) smo

odstranili tiste študije, ki po grobem pregledu niso ustrezale kriterijem za vključitev v nadaljnjo metaanalizo: (a) osredotočili so se na predmet glasbena vzgoja v osnovni šoli ($n = 20$), (b) na glasbeno terapijo ($n = 5$), (c) na UPP v umetniških predstavah ($n = 2$). Tako smo pridobili pet znanstvenih člankov ($n = 5$), ki so vključeni v nadaljnjo metaanalizo.

Slika 1

Diagram poteka vključevanja in izključevanja raziskav po smernicah PRISMA.



Opomba: Prirejeno po Page idr. (2021).

3 Rezultati

Študije ($n = 5$), ki so na podlagi navedenih vključitvenih in izključitvenih meril vključene v to raziskavo, so bile objavljene med letoma 2016 in 2022. Raziskave se nanašajo na področje didaktičnih prilagoditev za UPP pri instrumentalnem in skupinskem pouku v glasbenih šolah v tujini.

Preglednica 1

Prikaz metodologije in ključnih ugotovitev učnih prilagoditev pri UPP pri pouku inštrumenta, glasbeni teoriji/solfeggiu v glasbenih šolah v tujini.

<i>Avtor</i>	<i>Raziskovalni pristop</i>	<i>Udeleženci</i>	<i>Učitelji inštrumenta, glasbene teorije/solfeggia prilagajajo delo z UPP na naslednje načine:</i>
<i>Bugaj (2016)</i>	Sistematični pregled 20 člankov	Učenci godalnih inštrumentov z različnimi primanjkljaji pri instrumentalnem in skupinskem pouku: avtizem, cerebralna paraliza, okvare vida, motnje fine motorike, učne težave, fizične invalidnosti (npr. izguba prstov).	<ul style="list-style-type: none"> – Uporabljajo barvne trakove na godalih. – Uporabljajo prilagojene inštrumente pri fizični invalidnosti. – Razvijajo pripomočke za lažjo orientacijo pri igranju na violino. – Uporabljajo digitalne tehnologije za gibalno in govorno ovirane učence pri pouku inštrumenta in skupinskem pouku. – Prilagajajo prostorsko ureditev pri skupinskem muziciranju pri UPP. – Nudijo individualno pomoč za učence z avtizmom, cerebralno paralizo in slepoto.
<i>Pino in Viladot (2018)</i>	Kvalitativna interpretativna metoda raziskovanja	<ul style="list-style-type: none"> – Učiteljica glasbene teorije (poučevala dva slepa učenca), – slep študent klavirja, – glasbena strokovnjaka iz organizacije za slepe v Španiji (ONCE). 	<ul style="list-style-type: none"> – Spodbujajo uporabo taktilnih grafov pri glasbeni teoriji. – Uporabljajo strategije za učenje glasbenega zapisa z brajico. – Uporabljajo računalniške programe z možnostjo povečave zaslona za lažje samostojno branje not. – Razvijajo strategijo poučevanja, ki temelji na jasni in opisni verbalni komunikaciji, prilagojeni potrebam slepih učencev.
<i>Draper in Bartolome (2021)</i>	Kvalitativno-etnografska raziskovalna metoda	<ul style="list-style-type: none"> – 31 intervjujev z učitelji prostovoljci, – 11 intervjujev s starši, – 8 intervjujev z učenci individualnega instrumentalnega pouka z različnimi posebnimi potrebami (avtizem, motnje pozornosti, učne težave, fizične omejitve). 	<ul style="list-style-type: none"> – Glede na fizično in kognitivno sposobnost učenca na začetku šolskega leta ustrezno izbirajo inštrument. – Uporabljajo in prilagajajo didaktične pripomočke (barvno označene tipke na klavirju, uporaba številčk namesto črk notne abecede). – Prilagajajo okolje, organizacijo nastopov in skrbijo za zgodnejše in prednostno nastopanje UPP. – Prilagajajo nastope senzornim potrebam učencev.
<i>Cvrtla idr. (2021)</i>	Kvalitativna raziskava – študija primera	<ul style="list-style-type: none"> – Učenec klavirja s težjo obliko slabovidnosti, – učenčeva mama, – učiteljica klavirja. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uporabljajo taktilno modeliranje in fizično vodenje pri učenju igranja klavirja. – Spodbujajo učenje po posluhu z uporabo zvočnih posnetkov. – Spodbujajo demonstracijo izražanja tona prek taktilne percepcije – dotika. – Uporabljajo digitalno tehnologijo za branje notnega zapisa.
<i>Pino idr. (2022)</i>	Kvalitativno-interpretativna metoda raziskovanja	<ul style="list-style-type: none"> – 13 učiteljev skupinskega pouka glasbena teorija, – 7 učencev z okvaro vida. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uporabljajo taktilne materiale, npr. taktilne note, natisnjene v Braillovi pisavi. – Uporabljajo jasna verbalna navodila za delo. – Spodbujajo skupinsko izvajanje ritmičnih vaj (slep učenec se lahko pri izvajanju orientira po zvoku drugih).

Analiza PRISMA je pokazala, da je število znanstvenih člankov, ki obravnavajo didaktične prilagoditve za UPP pri instrumentalnem in skupinskem pouku glasbene teorije/solfeggio v glasbenih šolah v tujini, zelo nizko ($N = 5$). Ugotavljamo, da se dva prispevka osredotočata na instrumentalni pouk (Cvrtila idr., 2021; Draper in Bartolome, 2021), en prispevek na skupinski pouk (Pino idr., 2022), dva prispevka kombinirano obravnavata UPP z vidika instrumentalnega pouka ter predmetov glasbena teorija in solfeggio (Bugaj, 2016; Pino in Viladot, 2018). Tri od petih študij (Cvrtila idr., 2021; Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018) kot ciljno skupino obravnavajo učence z okvaro vida, dve raziskavi pa vključujeta tudi druge skupine UPP, kot so učenci z avtizmom, cerebralno paralizo, okvaro vida, motnjo fine motorike, učnimi težavami, motnjo pozornosti in fizično omejitvijo (Bugaj, 2016; Draper in Bartolome, 2021).

4 Diskusija

Pri analizi petih raziskav ($N = 5$), ki obravnavajo poučevanje UPP v glasbenem izobraževanju, se je izkazalo, da učitelji tako instrumentalnega kot skupinskega pouka uporabljajo različne didaktične prilagoditve. Na podlagi metaanalize so se oblikovale naslednje ključne kategorije učnih in didaktičnih prilagoditev: (1) specializirani didaktični pripomočki, (2) individualizirana podpora učenju, (3) prostorske prilagoditve, (4) specializirane didaktične metode, (5) komunikacijske metode za senzorno, gibalno in govorno ovirane učence, (6) strategije prilagojene verbalne komunikacije.

Kategorija specializiranih didaktičnih pripomočkov predstavlja eno najpogostejših oblik prilagoditev, zlasti pri delu z učenci z motnjami vida (Cvrtila idr., 2021; Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018), učnimi težavami, telesnimi, senzornimi ali nevrološkim ovirami (Bugaj, 2016; Draper in Bartolome, 2021). Pri učencih z motnjami fine motorike in učnimi težavami so se kot učinkoviti izkazali barvni trakovi na ubiralki, označeni deli loka in »hišica za mezinec« pri učenju godal. Učenci s fizičnimi invalidnostmi so igrali na prilagojene inštrumente, npr. obrnjeno violino (ang. reversed violine) (Bugaj, 2016). Draper in Bartolome (2021) opisujeta, kako so didaktične prilagoditve omogočile aktivno glasbeno udejstvovanje in napredek pri učencih z različnimi posebnimi potrebami. Pri učencih z učnimi težavami in motnjami pozornosti so bili učinkoviti številčni zapisi namesto glasbenega zapisa in barvno označene tipke pri učenju klavirja. Učenci z avtizmom so potrebovali vizualni prikaz poteka in strukture pouka. Gibalno ovirani učenci so uporabljali inštrumente, kot je klavir, ki so bili prilagojeni njihovim sposobnostim – na primer z barvno označenimi tipkami ali poenostavljenim notnim gradivom. Pino idr. (2022) ter Pino in Viladot (2018) ugotavljajo, da so se pri slepih in slabovidnih učencih za učinkovite izkazali taktilni materiali, kot so Braillove note in reliefni grafi, ki omogočajo zaznavanje glasbenih struktur skozi dotik pri učenju klavirja. Cvrtila idr. (2021) navajajo, da sta se pri učenju klavirja za slabovidne otroke kot učinkovita pripomočka izkazala digitalna povečava in taktilno modeliranje.

Med didaktičnimi prilagoditvami se je kategorija individualizirana podpora učenju izkazala kot pomembna značilnost inkluzivne pedagogike. Rezultati raziskav kažejo, da se pri slabovidnih učencih uveljavljajo alternativne učne strategije, ki nadomeščajo

vizualne pristope uporabe notnih zapisov z uporabo slušnih metod – igranje na inštrument po posluhu z uporabo zvočnih posnetkov (Cvrtila idr., 2021). Pino idr. (2022) navaja podobne ugotovitve pri skupinskem pouku, pri katerem slabovidni učenci izvajajo glasbene vaje po zvočni orientaciji skupinskega muziciranja. Ugotovitve (Draper in Bartolome, 2021) tudi kažejo, da je pri učencih z avtizmom, cerebralno paralizo in drugimi primanjkljaji izjemnega pomena ustrezna izbira inštrumenta glede na njihove psihofizične zmogljivosti na začetku šolskega leta ter nudenje individualne podpore med celotnim izobraževalnim procesom (Bugaj, 2016).

Z metaanalizo rezultatov raziskav je bila izpostavljena kategorija prostorskih prilagoditev, ki pomembno prispevajo k orientaciji in aktivnemu vključevanju UPP v učni proces. Bugaj (2016) navaja, da se med najpogosteje uporabljenimi strategijami pojavlja zagotavljanje stalnega sedeža v prvi vrsti za slabovidne učence pri skupinskem muziciranju, kar omogoča boljšo prostorsko orientacijo in zaznavanje učiteljevih navodil. Draper in Bartolome (2021) navajata pomemben vidik prilagoditev okolja v fazi organizacije javnih nastopov. Z ustreznimi ukrepi lahko zmanjšamo senzorno preobremenjenost ter posledično vedenjske odzive pri učencih z motnjami pozornosti in avtizmom. Predlagata, da ti učenci nastopijo prvi, s čimer zmanjšamo napetost zaradi čakanja, občinstvo pa zamenja klasične oblike aplavza z vizualnimi oblikami odziva z mahanjem in izklopom bliskavic med fotografiranjem.

Analiza rezultatov raziskav je pokazala tudi na uporabo specializiranih didaktičnih metod, komunikacijskih metod za senzorno, gibalno in govorno ovirane učence ter uporabo strategij prilagojene verbalne komunikacije. Kategorija specializirane didaktične metode izpostavlja didaktične prilagoditve za učence z okvarami vida, da bi lahko doživeli, razumeli in se učili glasbeno vsebino prek dotika in telesne izkušnje. Pino in Viladot (2018) navajata uporabo strategije za učenje glasbenega zapisa z brajico pri slepih in slabovidnih učencih. Pri isti skupini učencev Cvrtila idr. (2021) omenjajo tudi uporabo taktilne strategije, kot je fizično vodenje (npr. vodenje roke učenca pri igranju inštrumenta), taktilno modeliranje (npr. uporaba reliefnih not) in dotik kot način izražanja glasbenih pojmov (za ponazoritev dinamike, tempa, ritma).

Kategorija komunikacijske metode za delo s senzorno, gibalno in govorno oviranimi učenci izpostavlja uporabo tehnologije za dostop do informacij. Pino in Viladot (2018) pri delu z učenci z okvaro vida navajata računalniške programe z možnostjo povečave zaslona za lažje samostojno branje notnega zapisa. Bugaj (2016) poudarja učinkovito podporo digitalne tehnologije (iPad, aplikacija GarageBand in komunikacijske table) pri gibalno in govorno oviranih učencih.

Kategorija strategije prilagojene verbalne komunikacije ima ključno vlogo pri poučevanju učencev z okvaro vida. Nadomešča vizualne informacije z uporabo učiteljevih natančnih in nedvoumnih verbalnih opisnih navodil (Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018). Pino idr. (2022) poudarjajo, da ustrezno orientacijo in razumevanje učne snovi omogočata učiteljeva jasna jezikovna struktura ter dosledna raba terminologije, ki sta ključni za uspešno vključevanje teh učencev.

5 Sklep

Izsledki metaanalize kažejo na nizko stopnjo obravnave didaktičnih prilagoditev pri UPP v glasbenih šolah v tujini. Ugotovili smo, da so bile didaktične prilagoditve najpogosteje preučevane pri skupini učencev z okvaro vida (Bugaj, 2016; Cvrtila idr., 2022; Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018), medtem ko so bile druge skupine obravnavane obrobno (Bugaj, 2016; Draper in Barolome, 2021) ali pa sploh niso bile preučevane. Ugotovitve kažejo na neenakomerno razvitost inkluzivnih pristopov v glasbenem izobraževanju. Izsledki metaanalize tujih študij razkrivajo ugotovitve o raznovrstnih didaktičnih prilagoditvah v podporo učnemu procesu v glasbenem šolstvu, ki so skladne z rezultati nekaterih slovenskih študij (Marčun, 2019; Trobas, 2023; Zapušek, 2023). Čeprav raziskave potrjujejo, da »didaktična navodila, ki se prilagajajo posameznikovim učnim strategijam, povečajo učinkovitost pouka« (Puklek Levpušček in Peklaj, 2007, str. 90), se izkazuje, da didaktične prilagoditve v glasbenih šolah v tujini pogosto izvirajo iz osebne iniciative učiteljev. Predvidevamo, da je takšno stanje, podobno kot v slovenskem prostoru, posledica pomanjkanja sistemske podpore, specializiranih didaktičnih gradiv in pripomočkov ter nezadostne usposobljenosti učiteljev (Lesar idr., 2024; Marčun, 2019). Kljub temu imajo tuje prakse transferno vrednost za slovenski prostor. Rezultati metaanalize pa imajo za slovensko glasbeno šolstvo relevantno in aplikativno vrednost ter jasno nakazujejo potrebo po nadaljnjem raziskovanju didaktičnih prilagoditev v okviru inkluzivne pedagogike v glasbenem izobraževanju tako v tujini kot tudi pri nas.

Katarina Zadnik, PhD, Urška Kumar

Didactic Adaptations for Students with Special Needs in Music School

Inclusive education is important for ensuring equal opportunities for all learners, regardless of their individual needs (Allan, 2018; Ministry of Education and Science Spain, 1994; Opertti et al., 2014). Achieving this requires adjustments to educational policies, learning environments and didactics (Soriano, 2014), but despite formal guidelines, this often remains an unfulfilled goal. The examples of good practice in inclusive pedagogy in the general education of the Northern European countries are often cited, where legislative frameworks, such as in Finland (Laki taiteen perusopetuksesta, 1998; Perusopetuslaki, 1998), Germany (Bundesteilhabegesetz, 2016) and Sweden (Opertti et al., 2014), provide equal access to education, including for students with special education needs (SEN) (Niemeyer, 2014; Pestotnik, 2017; Skolverket, 2014).

The Slovenian music education system, defined by the Music Schools Act (2000, 2006, 2024), includes preschool music education programmes, music and dance training, and the music programme.

The entrance examination for the music programme is not standardized, so the implementation approaches and difficulty levels differ from school to school (Lesar

et al., 2024; Zadnik, 2011), neither does the law provide for the inclusion of students with SEN, representing an additional obstacle to the implementation of inclusive education. The Music Education Curriculum for Primary School (2011) includes guidelines for working with pupils with learning difficulties and deficits, in addition to gifted pupils and immigrant children, while the curricula for instrument and group subjects in music-school education do not. An important difference lies in the systemic support, as the primary school system includes professional services, such as counsellors, special educators, speech therapists and external experts, while teachers in music schools do not have these when working with students with SEN (Mestek, 2022; Human Rights Ombudsman of the Republic of Slovenia, 2023; Zupančič, 2016). Foreign studies (Bachman, 2024; Merck & Johnson, 2017) also show that group teachers in music schools report a lack of support, training, and resources with regard to this issue (Lesar et al., 2024; Lobnik, 2023).

With their musical, pedagogical and didactic competence and positive motivational orientation, the music teacher plays an exceptional role in promoting musical development and interest in music (Rotar Pance, 2006). Encouraging students to take an active role in the activities can contribute to the aesthetic experience and expression, as well as personal development (Drovenik Adamec & Kovačič, 2024; Gorjanc et al., 2013; Rotar Pance, 2006; Sicherl Kafol, 2015), both in students with and without SEN.

A review of the research in the field of SEN in relation to instrument teaching and group subjects in the Slovenian music schools reveals that most has been carried out on teaching instruments (Marčun, 2019; Trobas, 2023; Zadnik, 2019a, 2019b, Zadravec, 2016), with research related to the group subjects – music theory and solfeggio (Lapuh, 2019; Zadnik & Habe, 2017) – being much less frequent. Due to the legal and systemic disorder, the absence of support services and the low level of teacher qualifications in the Slovenian music schools, the key research question arises: How do teachers of instruments and group subjects, such as music theory and solfeggio, adapt the didactic approaches for the students with special needs in music schools abroad?

The research, based on a systematic review of the literature, was conducted in accordance with the guidelines of the PRISMA analysis (Page et al., 2021). For the purposes of the meta-analysis, we searched for scientific articles in the SAGE Journals, Web of Science, and Scopus databases, including only those that met the following criteria: 1) they are scientific in nature, 2) they deal with instrumental instruction, music theory/solfeggio at a music school abroad, 3) they include work with students with SEN, and 4) they are available in full text and are published between 2005 and 2025. After searching the listed collections (n=139), we removed duplicates (n = 2) and hits (n = 67) that were not scientific articles or did not address music education and students with SEN in the title. We reviewed 70 hits, excluding 37 that did not relate to adaptations and didactic recommendations for working with students with SEN in a music school after analysing titles, summaries and keywords. We eliminated another hit that was not available in full text. From the rest of the articles (n = 32), we also excluded those that dealt with music education in primary school (n = 20), music

therapy ($n = 5$) or students with SEN in artistic performances ($n = 2$). Five articles ($n = 5$) were included in the final set for a more detailed analysis.

The results of the meta-analysis of the reviewed research indicate a modest treatment of didactic adaptations for students with SEN in instrumental and group instruction (music theory/solfeggio) in music schools abroad ($n = 5$). In the systematic review, Bugaj (2016) highlights a wide range of adaptations in the work of different groups of students with SEN in string lessons, such as coloured ribbons on the instruments, adapted musical instruments, orientation aids, digital technologies, and spatial arrangement and individual assistance for students with different deficits. Pino and Viladot (2019) emphasize the use of tactile materials, such as braille, magnifiable computer programs, and clear verbal communication with blind students. Based on ethnographic research, Draper and Bartolome (2021) found that the teachers of instrumental classes use a variety of didactic adaptations, such as a thoughtful choice of the instrument, didactic aids, environmental adaptations, organization of performances, and strategies to reduce sensory overload in students with attention deficit disorders and autism. The case study of Cvrtila et al. (2021) notes the importance of tactile modelling, physical guidance, auditory-perception learning, and the use of digital technology with a blind piano student. Pino (2022) cites tactile materials, clear verbal instructions, and rhythmic exercises that allow orientation by the sound of others as key adaptations for blind students in group music theory lessons. By analysing the systematic review of the research results, which showed the presence of different didactic adaptations in different groups of students with SEN, six key categories were formed:

1) Specialized didactic aids represent one of the most common forms of adaptation in students with various deficits. Among the effective aids in various SEN groups, the use of coloured bands and marked parts of the instrument, adapted instruments, numerical notations and colour-coded keys on the piano stood out (Bugaj, 2016; Draper and Bartolome, 2021). In the blind and visually impaired, tactile materials such as braille, embossed graphs, digital magnification, and tactile modelling were noted (Cvrtila et al., 2021; Pino, 2022; Pino and Viladot, 2019).

2) Individualized learning support has proven to be an important feature of inclusive pedagogy. In visually impaired students, visual approaches to the use of musical notation are replaced by auditory methods (Cvrtila et al., 2021); in group lessons, these students are sound-oriented when performing musical exercises and engage in group music-making through auditory perception (Pino, 2022). An important role is played by the appropriate selection of the instrument according to psychophysical capacities at the beginning of the school year, and the provision of individual support throughout the educational process (Bugaj, 2016; Draper & Bartolome, 2021).

3) Spatial adaptations make an important contribution to the orientation and integration of students with SEN. Among the most common strategies are permanent front-row seating for visually impaired students in group music (Bugaj, 2016) and organizational adjustments of public performances for students with autism and attention deficit disorders, such as earlier performances, visual forms of audience response, and turning off flashing lights (Draper & Bartolome, 2021).

4) *Specialized didactic methods are didactic adaptations for students with visual impairments. These include learning musical notation in braille (Pino & Viladot, 2019) and tactile strategies such as physical guidance, tactile modelling and touch as a way of expressing musical concepts (Cvrtila et al., 2021).*

5) *Communication methods for working with sensory, motor and speech impaired students promote the use of technology to access information. For visually impaired students, computer programs with the ability to magnify parts of the screen are effective (Pino & Viladot, 2019), for students with mobility and speech impairments, digital tools such as an iPad, GarageBand and communication boards are effective (Bugaj, 2016).*

6) *Personalized verbal communication strategies play a key role in teaching students with visual impairments. These replace visual information with precise descriptive instructions (Pino, 2022; Pino & Viladot, 2019), with the linguistic structure and consistent use of terminology being key to successful engagement of these learners (Pino, 2022).*

The findings suggest that didactic adaptations are most often studied in a group of visually impaired students, while other groups have only been marginally studied. The results of foreign studies reveal similar findings on various didactic adaptations to support the learning process in music education, which are consistent with the results of some Slovenian studies (Marčun, 2019; Trobas, 2023; Zapušek, 2023). We find that, similarly to the Slovenian space, didactic adaptations in foreign music schools result from the teacher's personal initiative, which indicates a lack of systemic support, specialized didactic materials and aids, and insufficient teacher training in this regard (Lesar et al., 2024; Marčun, 2019).

Izjava o dostopnosti podatkov

Članek temelji na raziskovalnih podatkih iz že obstoječih in javno dostopnih virov (besedilni viri, podatkovne baze), ki so navedeni v razdelku »Literatura«.

LITERATURA

1. Allan, A.A. (2018). Vision 2020: A review of 20 years of inclusion studies in music education. Update: Applications of Research in Music Education, 40(2). <https://doi.org/10.1177/87551233211040088>
2. Bachman, J. (2024). Inclusion of students with disabilities in the music education classroom. Setnor School of Music, Syracuse University. https://www.researchgate.net/profile/Jen-Bachman/publication/390322634_Inclusion_of_Students_With_Disabilities_in_the_Music_Education_Classroom/links/67ea12ba76d4923a1ae8430b/Inclusion-of-Students-With-Disabilities-in-the-Music-Education-Classroom.pdf
3. Borota, B. (2017). Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32(1), 3–16. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/86>
4. Borovec, M. (2016). Glazbena edukacija djece s posebnim potrebama [Diplomsko delo, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet]. Dabar. <https://repozitorij.unizg.hr/en/islandora/object/ufzg%3A191>
5. Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. OECD Education Working Papers (256), 1-125. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>.

6. Bugaj, K. (2016). Good news in inclusive string music education: Adaptive strategies for the classroom. *Journal of General Music Education*, 29(3), 30–32. <https://doi.org/10.1177/1048371315625725>
7. Bundesteilhabegesetz. (2016). Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen [Zakon za krepitev sodelovanja in samoodločbe invalidov]. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/inklusion/teilhabe-gesetz>
8. Burnard, P., Dillon, S. C., Rusinek, G. in Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
9. Cañoso, M. J. P. (2024). Teachers' motivation, self-efficacy, and competence in teaching in an inclusive classroom. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 6(4), 195–201. <https://doi.org/10.54476/ioer-imrj/004112>
10. Cvrtila, T., Bačlija Sušič, B. in Lapat, G. (2021). Challenges in music education from the aspect of inclusion of student with visual impairments. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 17(35), 59–73. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-O9TM2PQN>
11. Devolli, A. in Avdiu-Kryeziu, S. (2022). Music as an inclusion tool: Can primary school teachers use it effectively? *RAST Musicology Journal*, 10(3), 345–363. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20221032>
12. Draper, A. R. in Bartolome, S. J. (2021). Academy of Music and Arts for Special Education (AMASE): An ethnography of an individual music instruction program for students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 69(3), 258–283. <https://doi.org/10.1177/0022429421990337>
13. Drovenik Adamec, T. in Kovačič, B. (2024). Vloga učitelja ter drugih zunanjih in notranjih dejavnikov razvoja glasbenega talenta – študija primera. V B. Kovačič (ur.), *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji* (str. 234–252). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/850>
14. Gorjanc, T., Kovačič, B. in Črčinovič, J. (2013). Uporaba izbranih motivacijskih sredstev pri pouku glasbene vzgoje na razredni stopnji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(1), 57–74. <https://old.journals.um.si/index.php/education/sl/article/view/478>
15. Grobin, K. (2016). Koncept inkluzije in njegovo uresničevanje v Španiji [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112369&lang=eng>
16. Hmelak, M. in Krajnc, M. (2005). Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 20(1), 23–36.
17. Kosem, A. (2019). Primerjava slovenskega in finskega osnovnošolskega sistema [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=73486>
18. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
19. Laki taiteen perusopetuksesta [Zakon o osnovnem umetniškem izobraževanju], 21. 8. 1998/633 (1998). Finski uradni list. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>
20. Lapuh, A. (2019). Glasbene sposobnosti otrok z motnjo avtističnega spektra [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=145840&lang=eng>
21. Lesar, I. (2016). How do students of the Ljubljana Academy of music view the music education of pupils with special needs in music schools?. V J. Jerković in T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: zbornika radova* (str. 399–409). Sveučilište Josipa Juraja Strossmayerja, Umjetnička akademija u Osijeku.
22. Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2010). Prepoznane lastnosti, ki pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev in učencev s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(3-4), 3–17.
23. Lesar, I., Marčun, A. in Autor, S. (2024). Učitelji in ravnateljci slovenskih glasbenih šol o glasbenem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 20(40), 45–62. <https://www.ag.uni-lj.si/raziskovalna-dejavnost/glasbeno-pedagoski-zbornik/40-glasbenopedagoski-zbornik>

24. Lobnik, M. (2023). Redno letno poročilo za leto 2022: sistemski pregled. RS, zagovornik načela enakosti. https://zagovornik.si/wp-content/uploads/2023/05/Redno-letno-porocilo-2022_1.-del.pdf
25. Marčun, A. (2019). Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=125830&lang=slv>
26. Merck, K. A. in Johnson, R. M. (2017). Music education for students with disabilities: A guide for teachers, parents, and students. *The Corinthian*, 18(6). <https://kb.gcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=thecorinthian>
27. Mestek, K. (2022). Poučevanje klavirja otrok s posebnimi potrebami [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=146175>
28. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2024). Posebni nastavni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada za učenike s teškoćama u razvoju i za učenike s poremećajem iz spektra autizma u osnovnoj školi. NN42/2024 (9. 4. 2024). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2024_04_42_743.html
29. Ministry of education and science Spain. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: Access and quality. ED.94/WS/18. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
30. Niemeyer, M. (2014). Right to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law Journal*, 3(1), 49–64. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona_Niemeyer_Right_to_Inclusive_Education_Gemany_2014.pdf
31. Olvera-Fernández, J., Montes-Rodríguez, R. in Ocaña-Fernández, A. (2023). Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature. *International Journal of Music Education*, 41(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/02557614221093709>
32. Operti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. V L. Florian (ur.), *The SAGE handbook of special education*, (2. izd., letn. 1, str. 149–169). Sage. <https://hdl.handle.net/10497/17344>
33. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10, članek 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
34. Pang, J. (2024). Research on the influence of music teaching on inclusive education in primary schools. *International Journal of New Developments in Education*, 6(8), 9–16. <https://dx.doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060802>
35. Peklaj, C. (2010). Učitelji in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 6(14), 53–64. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-0E3ZJYHB>
36. Pereira-Fradin, M. in Dubois, A. (2007). Environmental effects on musical talent development. *Gifted and Talented International*, 22(2), 105–117. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673501>
37. Perusopetuslaki [Zakon o osnovnem izobraževanju]. (1998). *Finski uradni list*, 21. 8. 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
38. Pestotnik, T. (2017). Kazalniki inkluzije na izbranih finskih osnovnih šolah : študija primera [Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112501>
39. Pino, A. in Viladot, L. (2018). Teaching–learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 17–28. <https://doi.org/10.1177/0264619618795199>
40. Pino, A., Rodríguez-Rossell, C. in Viladot Vallverdú, L. (2022). How can I include them?: Teaching pupils with visual impairment in the inclusive music classroom. *Didacticae* (12), 124–137. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.124-137>

41. Puklek Levpušček, M. in Peklaj, C. (2007). Cognitive style of the gifted and didactic instructions. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(3-4), 83–97.
42. Rotar Pance, B. (2006). Motivacija – ključ h glasbi. Educa, Melior.
43. Sakelšek, M. (2021). Oblike dela z učenci z motnjami avtističnega spektra pri pouku glasbene vzgoje [Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=79173>
44. Schmidt Kranjc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V M. Schmidt Kranjc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: Konferenčni zbornik* (str. 1–10). Univerza v Mariboru.
45. Sevšek, K. in Črčinovič Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3-4), 3–19.
46. Sicherl-Kafol, B. (2015). Izbrana poglavja iz glasbene didaktike. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
47. Skolverket. (2014). Allmänna råd med kommentarer om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram [Smernice za prilagoditev rednega izobraževalnega programa]. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6587a7/1553965045823/pdf3982.pdf>
48. Soriano, V. (ur.). (2014). Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf
49. Splošna deklaracija človekovih pravic, Resolucija št. 217 A (III). (10. 12. 1948). <https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>
50. Trobas, B. (2023). Poučevanje trobil otrok z motnjo avtističnega spektra [Magistrsko delo, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=146283>
51. Učni načrt. (2022a). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Kitara. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_kitara_GS_posodobljeni
52. Učni načrt. (2022b). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Klavir. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_klavir_GS_posodobljeni.PDF
53. Učni načrt. (2022c). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Nauk o glasbi. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_naukglasbi_glasba_GS_posodobljeni.PDF
54. Učni načrt. (2022d). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Solfeggio. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_solfeggio_GS_posodobljeni.PDF
55. Učni načrt. (2022e). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Violina. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_violina_GS_posodobljeni.PDF
56. Učni načrt. (2011). Osnovna šola: Glasbena vzgoja. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
57. Varuh človekovih pravic RS. (b. d.). Otroci s posebnimi potrebami v glasbenih šolah. <https://varuh-rs.si/kaj-delamo/varovanje-pravic-po-podrocjih/pravice-otrok/otroci-s-posebnimi-potrebami/>
58. Varuh človekovih pravic RS. (1989). Konvencija o otrokovih pravicah, Resolucija, št. 44/25, sprejeta 20. 11. 1989. <https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah/>
59. Vovk-Ornik, N. (2016). Vloga učitelja v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami [Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=84991&lang=slv>

60. Zadnik, K. (2011). Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli [Doktorska disertacija, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani].
61. Zadnik, K. (2019). Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli: med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/136>
62. Zadnik, K. (2019a). Učinki metode Tomatis na glasbeno učenje šolskih otrok. Revija za elementarno izobraževanje, 12(4), 265–290. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-4GYUDXN6>
63. Zadnik, K. (2019b). Bachovi cvetni plesi – alternativni pristop pri delu z učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, 15(31), 101–116.
64. Zadnik, K. in Bajs, C. (2020). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – prepletanje glasbenega izobraževanja in glasbene terapije. V K. Habe in B. Sicherl Kafol (ur.), Glasba in avtizem (str. 11–38). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
65. Zadnik, K. in Habe, K. (2017). Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju (str. 251–266). Univerza v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
66. Zdravec, J. (2016). Poučevanje klavirja otrok z disleksijo [Magistrska naloga, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=169478&lang=slv>
67. Zakon o glasbenih šolah – ZGla. (2000). Uradni list RS, št. 19/2000. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?sop=2000-01-0851>
68. Zakon o osnovni šoli. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. <https://www.uradni-list.si>
69. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o glasbenih šolah – ZGla-B. (2024). Uradni list RS, št. 130/2024. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1819>
70. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Uradni list RS, št. 54/2000. <https://www.uradni-list.si>
71. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. <https://www.uradni-list.si>
72. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, št. 64/2013. <https://www.uradni-list.si>
73. Zapušek, L. (2023). Poučevanje trobil otrok z Aspergerjevim sindromom [Magistrska naloga, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani]. Repozičtorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=152085&lang=eng>
74. Zupančič, M. (2016). Glasbena umetnost v osnovni šoli s posebnimi potrebami [Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=63797&lang=eng>



Besedilo/Text © 2026 Avtor(ji)/The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Katarina Zadnik, izredna profesorica na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

E-mail: katarina.zadnik@ag.uni-lj.si

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1999-7819>

Urška Kumar, doktorska študentka na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

E-mail: uk42457@student.uni-lj.si

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0325-9757>