

Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli

ANA KAVČIČ PUCIHAR & BRANKA ROTAR PANCE

Povzetek V prispevku obravnavamo individualni pouk inštrumenta v glasbeni šoli. Kontekstualno predstavljamo nekatere novosti kurikularne prenove na področju pihal. Pri individualnem pouku inštrumenta so pomembni odnos med učiteljem in učencem, njune interakcije in transfer znanj. Učni proces sistematično opredeljujejo učne stopnje od predstavitve nove snovi do preverjanja usvojenih znanj. V empiričnem delu predstavljamo izsledke raziskave o načinih poučevanja učiteljev flavte (N = 78) na posameznih učnih stopnjah pri individualnem pouku v glasbeni šoli. Proučevali smo obravnavo novih učnih vsebin, ponavljanje in utrjevanje vsebin pri pouku, vključevanje in vlogo učiteljevih povratnih informacij, spremljanje domačega vadenja učencev ter formativno preverjanje in ocenjevanje v razredu med šolskim letom.

Ključne besede: • glasbena šola • individualni pouk • učitelj flavte • transfer znanj • učne stopnje •

NASLOVA AVTORIC: mag. Ana Kavčič Pucihar, Glasbena šola Škofja Loka, Puštal 21, 4220 Škofja Loka, Slovenija, e-pošta: akavcicpucihar@gmail.com, dr. Branka Rotar Pance, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.399-416 (2017) UDC: 37.091.31-059.1:78

ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

Flute Teachers' One-to-One Instructional Strategies at Individual Teaching Stages in Music School

ANA KAVČIČ PUCIHAR & BRANKA ROTAR PANCE

Abstract This article focuses on one-to-one studio based instrumental instruction in music schools. Some novelties in the music school woodwind curricula are presented within various contexts. Teacher – student relationship, their interactions, and knowledge transfer are essential in individual instrumental instruction. The learning process is systematically structured within six teaching stages, ranging from new content presentation to learning reviews. We examined music school flute teachers' beliefs (N=78) about teaching stages in individual studio based instruction. We researched their new content teaching strategies, guided practice and reinforcement, feedback, homework monitoring strategies, formative review and assessment within music studio academic year.

Keywords: • music school • one-to-one instruction • flute teachers • knowledge transfer • teaching functions •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ana Kavčič Pucihar, MA, Music School Škofja Loka, Puštal 21, 4220 Škofja Loka, Slovenia, e-mail: akavcicpucihar@gmail.com, Branka Rotar Pance, Ph.D., University of Ljubljana, Academy of Music, Department of Music Education, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si.

DOI 10.18690/1855-4431.10.4.399-416 (2017) UDC: 37.091.31-059.1:78
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

V primerjavi s srednjeevropskimi državami se je glasbeno šolstvo na območju današnje Slovenije začelo razvijati relativno pozno, na začetku 19. stoletja, z ustanovitvijo prve javne glasbene šole pri ljubljanski normalki leta 1816 (Budkovič, 1992). Mreža glasbenih šol se je v sledečih desetletjih glede na družbeni in izobraževalni kontekst le počasi razvijala. Posebej težavni so bili začetki izobraževanja na področju pihal in trobil (Kuret, 2005). Po dobrem stoletju je bil ustanovljen prvi konservatorij, ki je imel poleg nižje tudi srednjo in visoko raven izobraževanja (Koter, 2012). Tik pred drugo svetovno vojno je bila zasnovana celotna vertikalna glasbenega šolstva od (nižjih) glasbenih šol do akademije za glasbo. Po letu 1945 se je mreža glasbenih šol zelo razširila, ustanovljena je bila druga srednja glasbena šola, razvijali pa so se tudi visokošolski in podiplomski glasbeni študiji. Povojna ureditev ni dopuščala razvoja zasebnega glasbenega šolstva, ki je ponovno zaživel po slovenski osamosvojitvi leta 1991 (Rotar Pance, 2012). Zasebne glasbene šole imajo danes že 21-odstotni delež v celotni mreži slovenskih glasbenih šol (Valant, 2016). Slovensko glasbeno šolstvo je v celotni vertikali v marsičem primerljivo s sorodnimi evropskimi ustanovami (Kuret, 2016).

Na temeljih zgodovinskega razvoja glasbenega šolstva je individualni pouk inštrumenta – v strokovni literaturi opredeljen tudi kot pouk »eden na enega« (*one-to-one instruction*) (Kennel, 2002) – trdno zasidran v celotni vertikali slovenskega glasbenega šolstva. Kot učno obliko ga v 15. členu navajajo *Zakon o glasbenih šolah* (2002, 2006), ki ureja primarno raven glasbenega izobraževanja, ter drugi pravni dokumenti za višje ravni glasbenega izobraževanja. Največji delež šolajoče se populacije je vključen na primarno raven glasbenega izobraževanja. Uradni statistični podatki kažejo, da je v zadnjih letih v glasbene šole vpisanih okoli 25.500 učencev, med katerimi prevladujejo osnovnošolci (14 % celotne osnovnošolske populacije) (*Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku 2014/15*). Pri inštrumentalnem pouku je razvidno povečevanje vpisa na področju pihal. Največ učencev se uči igrati na flavto, klarinet, kljunasto flavto in saksofon, najmanj pa na oboe in fagot (Šantl Zupan, 2016).

Pouk pihal v glasbeni šoli

Zadnja kurikularna prenova primarne ravni glasbenega šolstva je potekala v dveh fazah. Prva faza, ki je bila povezana z uresničevanjem doktrine ciljnega in procesno-razvojnega načrtovanja, je bila zaključena leta 2003 s prenovljenimi učnimi načrti za vse programe in predmete, ki jih izvaja glasbena šola (*Končno poročilo o delu nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001–2005*, 2006). Druga faza je bila zaključena leta 2010 z uvedbo nekaterih novih predmetov in podaljšanim časom šolanja pri posameznih inštrumentih (Valant, 2016). Na področju pihal se je šolanje podaljšalo s šestih na osem let. Tako kot pri drugih inštrumentih poteka individualni pouk pihal dvakrat na teden po 30 minut (nižja stopnja šolanja: 1. do 6. razred glasbene šole) oziroma 45 minut (višja stopnja šolanja, 7. in 8. razred glasbene šole). Zelo nadarjeni učenci imajo v skladu s 17. in 18. členom *Pravilnika o izvajanju pouka v glasbenih šolah* (2003) možnost dodatnega individualnega pouka, in sicer v obsegu največ 23 pedagoških ur letno.

Prva faza kurikularne prenove glasbenega šolstva (2003) je rezultirala zgodnejše vključevanje učencev v pouk nekaterih instrumentov, in sicer s sedmimi leti. To je omogočil tudi razvoj posameznih instrumentov, prilagojenih učenju mlajših učencev. Upoštevanje ergonomskih zakonitosti je opazno predvsem na področju flavte, saj so konec 20. stoletja izdelali različne modele flavt za začetnike. V raziskavi o značilnostih poučevanja flavte v prvih razredih slovenskih glasbenih šol je A. Kavčič Pucihar (2011) ugotovila, da je 93 % učiteljev flavte ($N = 43$) poznalo različne tipe prilagojenih instrumentov za najmlajše, pri pouku pa so jih različno uporabljali. Med učenci, ki so jih poučevali v raziskavi sodelujoči učitelji, je bilo 19,2 % učencev starih 8 let in 13,9 % učencev starih 7 let. Kljub omenjenemu razvoju instrumentov in prvim raziskovalnim ugotovitvam predmetnik glasbene šole za vsa pihala še vedno priporoča vpis učencev v starosti od 9 do 11 let (*Izobraževalni program Glasba. Predmetnik. Pihala*). M. Valant (2016) je proučevala stališča učiteljev instrumenta ($N = 110$) do kurikularnih sprememb glasbenega šolstva. Glede zgodnejše vključitve učencev v instrumentalni pouk je 53,6 % učiteljev menilo, da zgodnejši začetek učenja instrumenta pozitivno vpliva na otrokov razvoj; 29,9 % učiteljev je zaznalo prednost v privzgoji delovnih navad, ki so pomembne za vadenje instrumenta; 22,9 % učiteljev pa je prednost zgodnejše vključitve v pouk instrumenta videlo v (kasnejših) večjih možnostih vključevanja učencev na tekmovanja. Skoraj četrtina učiteljev (24,8 %) ni prepoznala prednosti zgodnejše vključitve učencev v instrumentalni pouk.

Individualni pouk instrumenta

Individualni pouk kot oblika učenja omogoča, da posameznik z neposredno učno aktivnostjo pri pouku in pri domačem delu pridobiva znanja, razvija različne sposobnosti, osebnostne lastnosti in se navaja na samostojno učenje (Blažič idr., 2003). Učitelj, ki načrtuje in izvaja pouk, usmerja in spodbuja učenčovo delo ter reflektira vse faze učnega procesa, ima pri tej učni obliki izjemno možnost prepoznavanja in upoštevanja učenčevih individualnih sposobnosti, interesov in potreb. Individualni pouk instrumenta učitelju omogoča »neposredno komunikacijo z učencem, skupno vadenje, individualizirano motiviranje in prilagajanje pouka posamezniku« (Šantl Zupan, 2016, str. 58).

Individualni pouk instrumenta sistematično opredeljujejo učni načrti, ki v skladu s splošnimi in glasbenorazvojnimi vidiki vsebujejo učne cilje in predlagane vsebine na področjih tehnike igranja na posamezen instrument, obvladovanja glasbenega repertoarja, razvoja glasbenih sposobnosti in veščin ter razumevanja in uporabe glasbene teorije in zgodovine (*Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*, 2010). Čeprav ima najpomembnejšo vlogo v izgrajevanju mladih glasbenikov, je kljub svoji kompleksni naravi redko deležen sistematičnih raziskav (Schmidt, 1992; Parkinson, 2016). A. Creech in H. Gaunt (2012) ugotavljata, da na področju individualnega instrumentalnega pouka prevladujejo anekdotski opisi in primeri iz prakse. Tait (1992) opozarja na potrebo po boljšem razumevanju učnih procesov pri instrumentalnem poučevanju ter predlaga longitudinalno proučevanje odnosov in povezav med kategorijami glasbenih znanj in učinkovitimi učnimi strategijami.

Vpogled v relacije med učiteljem in učencem ter v učne stopnje individualnega pouka inštrumenta

Jørgensen (2000) ugotavlja, da pri inštrumentalnem pouku tako nekdaj kot še danes med učiteljem in učencem prevladuje odnos *mojster – vajenec*, najpogostejši način učenja pa je imitacija. Sprašuje se, kolikšna je možnost, da v tem odnosu učenec razvije lastno neodvisnost in iniciativnost pri učenju. S. Hallam (2006) izpostavlja, da inštrumentalno poučevanje temelji na prenašanju znanja od učitelja na učenca, torej na transmisivni obliki poučevanja; pri tem je komunikacija pretežno usmerjena od učitelja k učencu in le redko obratno. Ugotavlja tudi, da na poučevanje vplivata tako učiteljeva filozofska naravnost kot njegova prepričanja o poučevanju. Izpostavi, da se premalo pozornosti namenja olajševanju učenja, čeprav je to poglobitvenega pomena za razvoj glasbene ustvarjalnosti. E. Kupers idr. (2017) menijo, da se vse večja pozornost pri individualnem inštrumentalnem pouku namenja analizi odnosov med učiteljem in učencem. Tako kot predhodno navedena avtorja ugotavljajo, da pri klasični zasnovi učne ure individualnega inštrumentalnega pouka interakcije vodijo izključno od učitelja k učencu, zato obstaja le malo prostora za učenčevo iniciativo in avtonomijo. A. Creech (2012) izpostavi, da bi se morali učitelji najprej zavedati, kakšne vzorce razvijajo v interakciji s svojimi učenci. Pri poučevanju bi se morali prilagajati potrebam učencev. Trdno postavljenih pravil, ki bi bila uporabna v vsaki situaciji z vsakim učencem, avtorica nikakor ne priporoča, temveč predlaga, da bi učiteljev izgrajeni stil poučevanja, njegove izkušnje in metode služili kot orodje z naborom različnih strategij, ki jih učitelji lahko uporabijo v reševanju različnih problemov pri pouku. A. Creech in S. Hallam (2010) opredelita model *odzivnega vodje*, ki sicer avtoritativno zagotavlja potek dela, vendar se uspešno odziva tako na individualne potrebe svojih učencev kot tudi na želje staršev in njihove življenjske razmere. A. Creech (2016) priporoča, naj starši v prvih letih igranja inštrumenta otroku nudijo veliko praktične podpore in na glasbenem področju sledijo učiteljevim navodilom, v kasnejših letih pa dopustijo dovolj prostora, da se med otrokom in učiteljem splete avtonomen odnos.

P. Sink (2002) učinkovit individualni pouk inštrumenta opredeli s tremi osnovnimi principi: 1. znanje na predmetnem področju je nujno potreben predpogoj za učinkovito poučevanje; 2. demonstracija je nujna, da učitelj razvije učinkovite veščine poučevanja; 3. za predstavitev vsebine določenega predmeta na razumljiv in logičen način mora imeti učitelj razvite verbalne, neverbalne ter analitične sposobnosti. Hattie (2009) opredeli tri najpomembnejše dejavnike, s katerimi učitelj vpliva na učinkovitost poučevanja: recipročno poučevanje, povratne informacije in poučevanje učencev samoizražanja. Rosenshine idr. (2002) pri individualnem pouku inštrumenta učitelju priporočajo sosledje naslednjih dejavnosti: učitelj razdeli novo snov na majhne obvladljive segmente; strukturira učenje na način, da izpostavi vedenjske ali izvajalske cilje; osvetli zgodovinsko ozadje glasbe, ki se izvaja; učencu omogoči aktivno vadenje na vsaki stopnji, da se lahko nova veščina prenese v dolgoročni spomin; omogoči dodatno vadenje v različnih kontekstih, s pomočjo katerega se obvladovanje veščine avtomatizira, kar omogoča, da učenci brez napore uporabijo nove veščine. Sistematični učni proces opredelijo s šestimi učnimi stopnjami: 1. povzetek predhodnega znanja; 2. predstavitev nove snovi; 3. vodenje vadenje; 4. povratne informacije z morebitnimi popravki; 5.

samostojno vadenje; 6. tedenska oz. mesečna preverjanja usvojenih znanj. Avtorji ugotavljajo, da našete učne stopnje niso nekaj povsem novega in da jih vsi učitelji uporabljajo v določeni meri, a učinkovitejši učitelji jih uporabljajo bolj konsistentno in sistematično v primerjavi z manj učinkovitimi učitelji. Izpostavijo tudi, da se učenci bolje učijo, če takoj prejmejo povratne informacije, in tako tudi lažje odpravijo morebitne napake, še preden jim preidejo v navade. Tudi A. Holcar Brunauer (2013) opredeli kakovostno povratno informacijo kot pomemben dejavnik za izboljšanje učnih dosežkov na glasbenem področju.

K. Šantl Zupan (2016) izpostavlja prednost individualnega pouka inštrumenta v neposredni komunikaciji učitelja z učencem, individualnem oblikovanju učnih strategij in motiviranju za delo ter v skupnem vadenju. Učiteljeve povratne informacije učencem omogočajo napredek pri tehničnem obvladovanju inštrumenta in razvoju poustvarjalnosti. V pilotni raziskavi ugotavlja, da sta vrsta in način podajanja učiteljevih povratnih informacij odvisna od starosti učencev. Pri pouku flavte so v ospredju konkretni napotki učitelja, povezani s posameznimi elementi igranja (npr. dihanje, kakovost tona, intonacija, artikulacija, fraziranje). Podobno je ugotavljala A. Zupan (2006), ki je svojo raziskavo usmerila na področje vadenja flavte. Ugotovila je, da učitelji ($N = 43$) skoraj vedno namenijo do 10 minut učne ure dajanju napotkov učencem, kako naj vadijo doma. Skoraj polovica učiteljev (47 %) je menila, da je uspešnost domačega vadenja v največji meri odvisna od podanih vaj za vadenje. 39,5 % učiteljev je menilo, da je uspešnost domačega vadenja odvisna od poznavanja načina reševanja problemov. Na izboljšanje domačega vadenja po mnenju učiteljev najbolj vplivajo redne in vztrajne učiteljeve spodbude (41,9 %), sledi uporaba raznih pripomočkov (30,2 %). V manjšem deležu (14,1 %) so učitelji navedli, da bi k izboljššanemu vadenju pripomoglo, če bi učitelji vzpostavili dobro sodelovanje s starši. Učenci flavte ($N = 347$) so v raziskavi A. Zupan poročali, da večinoma redno vadijo od pol ure do ene ure na dan ter da najraje in najuspešneje vadijo skladbe. Ob tem, da so znali opredeliti težave pri vadenju, je polovica učencev (52,4 %) menila, da zna težave skoraj vedno rešiti sama. Skoraj enak delež učencev je tudi poročal, da bi k rešitvi težav pripomoglo več časa, namenjenega vadenju.

Kako uspešno je vadenje, se izkaže pri posameznikovem tehničnem obvladovanju in interpretaciji skladb. Meissner (2017) izpostavlja interpretacijo oz. ekspresivno igranje kot enega od esencialnih gradnikov glasbenega izvajanja, a hkrati ugotavlja, da imajo učitelji premalo znanja, kako poučevati ekspresivno igranje. Zato predlaga devet strategij, s katerimi lahko učitelji sistematično spodbujajo učenčevo ekspresivnost oz. izboljšujejo sposobnost interpretiranja skladb: postavljanje vprašanj učencu, razprava, razlaga izraznih sredstev, kretnje in gibanje, petje, vizualne predstave, demonstracija, usmerjeno izvajanje in poslušanje lastnih posnetkov. Tehnične pasaže predstavljajo vrh kompleksnih veščin (Galligan idr., 2000) pri igranju inštrumenta. Zavedanje učiteljev, da pridobivanje veščin poteka v treh stopnjah – kognitivni, asociativni in avtonomni, bi lahko pripomoglo k učinkovitejšemu vodenemu vadenju na tem področju (Fitts in Posner, 1967).

Empirična raziskava

Namen raziskave

V raziskavi smo želeli glede na izkušnje učiteljev flavte proučiti stopnje učnega procesa pri individualnem pouku flavte v glasbeni šoli, in sicer:

- obravnavo novih učnih vsebin pri pouku flavte,
- ponavljanje učnih vsebin pri pouku za doseganje ustrezne ravni izvajanja učencev,
- vključevanje in vlogo učiteljevih povratnih informacij pri pouku,
- učiteljev nadzor domačega vadenja učencev,
- formativno preverjanje in ocenjevanje v razredu med šolskim letom.

Zanimalo nas je, ali med učitelji flavte obstajajo razlike glede na starost, delovno dobo, regijo zaposlitve, vrsto glasbene šole in številom učencev v razredu.

Metodologija

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 78 učiteljev flavte, kar je skoraj polovica (49,26 %) vseh učiteljev, ki poučujejo ta inštrument v slovenskih državnih in zasebnih glasbenih šolah. Struktura vzorca glede na spol je pokazala feminizacijo področja: v raziskavi je sodelovalo 93,5 % žensk in 6,5 % moških. V starostni strukturi so bili v največjem deležu zastopani učitelji v starosti od 26 do 35 let (37,7 %), 28,6 % učiteljev je bilo starih od 36 do 45 let, 20,8 % učiteljev pa od 46 do 55 let. Učiteljev, mlajših od 25 let, je bilo 10,3 %, najmanjši delež glede na starost so predstavljali učitelji, stari od 56 do 65 let (2,6 %). Glede na delovno dobo so bili v največjem deležu zastopani učitelji, ki poučujejo flavto od 11 do 20 let (38,5 %). Sledijo jim učitelji z delovno dobo do 10 let (37,1 %) in učitelji z daljšo delovno dobo od 21 let (24,4 %). V raziskavi so sodelovali učitelji flavte iz vseh slovenskih regij. Njihova zastopanost po regijah je bila zelo različna in se je gibala med 31 % iz osrednjeslovenske regije in 1,3 % iz pomurske regije. Večina učiteljev flavte je poučevala na javnih glasbenih šolah, in sicer 71,8 % na matičnih šolah in 38,5 % na podružničnih šolah oz. dislociranih oddelkih. 5,1 % učiteljev je poučevalo na zasebnih glasbenih šolah s koncesijo, 3,8 % učiteljev pa na zasebnih glasbenih šolah brez koncesije. Posamezni učitelji so poučevali na več različnih vrstah šol. Učitelji flavte so imeli v času raziskave različno število učencev v razredu. Razpon je bil od 4 do 23 učencev v razredu. V največjem deležu (20,5 %) so bili zastopani učitelji, ki so imeli v razredu 18 učencev.

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili za učitelje flavte na glasbenih šolah. Z njim smo zbirali podatke objektivnega tipa (spol, starost, regija zaposlitve, vrsta glasbene šole, delovna doba) in subjektivnega tipa (način poučevanja učiteljev flavte na posamičnih stopnjah učnega procesa), pri čemer smo uporabili ordinalne lestvice. Vprašalnik je vključeval petstopenjske ocenjevalne lestvice Likertovega tipa ter vprašanja zaprtega (izbirnega) tipa in polodprtega tipa. Vsebinsko veljavnost vprašalnika so potrdili trije eksperti. Notranjo konsistentnost vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa. Rezultat $\alpha = 0,890$ je pokazal dobro zanesljivost vprašalnika. Objektivnost smo zagotovili z uporabljenimi načini zbiranja podatkov in s sklopi ocenjevalnih lestvic.

Zbiranje podatkov je potekalo v več fazah od novembra 2016 do marca 2017. Učitelji, ki so se udeležili flautističnega dogodka *Flautista 2016* v Kopru, so tam prejeli vprašalnike, ki so jih nato izpolnjene vračali po pošti. Vprašalnik je bil skupaj z dopisom za ravnatelje in navodili za učitelje flavte poslan po pošti tudi na vse slovenske glasbene šole. Učitelji, ki so se odzvali vabilu za sodelovanje v raziskavi, so izpolnjene vprašalnike vračali po pošti. Del učiteljev je prejel vprašalnik tudi po elektronski pošti in ga izpolnjenega tudi vrnil na ta način. Vsem sodelujočim učiteljem je bila zagotovljena anonimnost, zbrani podatki pa so uporabljeni le v raziskovalne namene.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, ki smo jih zbrali z vprašalnikom, smo obdelali s programom SPSS 22.0, in sicer na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk in aritmetične sredine ($\bar{x}$) numerično izraženih stopenj odgovorov. Zaradi merskega nivoja spremenljivk smo uporabili neparametrična preizkusa, in sicer Kruskal-Wallisov preizkus za preizkušanje odvisnih zvez glede na število let delovne dobe učiteljev in regijo zaposlitve ter Mann-Whitneyjev preizkus za preizkušanje odvisnih zvez glede na starost, vrsto glasbene šole in število učencev v učiteljevem razredu.

Rezultati so prikazani tabelarično. Odstotki pri posameznih vprašanjih so izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori).

Rezultati in interpretacija

Učitelje flavte smo vprašali, kako z učenci obravnavajo nove učne vsebine. Uporabo posameznih učnih postopkov so opredelili s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Preglednica 1: Učiteljeva ocena pogostosti uporabe postopka obravnave nove učne snovi z učencem, rangirana po aritmetičnih sredinah

Postopki obravnave novih učnih vsebin	N	$\bar{x}$
Učencu zaigram nove vsebine.	78	4,81
Učencu razložim nove vsebine.	78	4,77
Učencu pojem nove vsebine.	77	4,05
Z učencem glasbenoteoretično analizirava nove vsebine.	78	3,79
Učenec ritmično izreka nove vsebine.	78	3,62
Z učencem ploskava ritem novih vsebin.	78	3,59
Z učencem pojeva nove vsebine.	78	3,44
Z učencem nove vsebine gibalno ponazoriva.	77	2,28

Ranžirna vrsta kaže, da so navedeni učni postopki pri obravnavi novih učnih vsebin glede na povprečne ocene uporabljeni v razponu od 2,28 do 4,81. Na vrhu ranžirne vrste je učiteljeva izvedba nove vsebine ($\bar{x} = 4,81$). Sledi ji razlaga nove vsebine in učiteljevo petje novih vsebin. Na dnu ranžirne vrste je gibalno ponazarjanje novih vsebin ($\bar{x} = 2,28$). Učno stopnjo *predstavitev nove učne snovi* (Rosenshine idr., 2002) lahko povežemo z ugotovitvami P. Sink (2002), da je demonstracija v ospredju učinkovitega poučevanja inštrumenta.

Preglednica 2: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v soglašanju z ocenami pogostosti uporabe postopka obravnave nove učne snovi z učencem glede na delovno dobo

	Delovna doba	R	χ^2	P
Učencu razložim nove vsebine.	do 10 let	40,43	0,350	0,839
	11–20 let	38,10		
	21 let in več	40,29		
Učencu zaigram nove vsebine.	do 10 let	40,76	0,564	0,754
	11–20 let	37,97		
	21 let in več	40,00		
Učencu pojem nove vsebine.	do 10 let	40,95	0,418	0,812
	11–20 let	38,37		
	21 let in več	37,13		
Z učencem ploskava ritem novih vsebin.	do 10 let	46,52	4,931	0,085
	11–20 let	36,13		
	21 let in več	34,11		
Učenec ritmično izreka nove vsebine.	do 10 let	44,84	2,787	0,248
	11–20 let	36,77		
	21 let in več	35,66		
Z učencem glasbenoteoretično analizirava nove vsebine.	do 10 let	43,10	1,923	0,382
	11–20 let	35,42		
	21 let in več	40,45		
Z učencem pojeva nove vsebine.	do 10 let	44,88	3,079	0,214
	11–20 let	37,68		
	21 let in več	34,16		
Z učencem nove vsebine gibalno ponazoriva.	do 10 let	47,09	7,284	0,026
	11–20 let	38,17		
	21 let in več	30,03		

Čeprav je bilo gibalno ponazarjanje novih vsebin na dnu rangirane lestvice, so ravno pri tem statistični izračuni pokazali pomembne razlike med učitelji flavte glede na delovno dobo ($p = 0,026$). Učitelji z do 10 let delovne dobe gibalno ponazoritev novih vsebin izvajajo pogosteje ($R = 47,09$) kot učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($R = 38,17$) in bistveno pogosteje kot učitelji, ki imajo 21 let ali več delovne dobe ($R = 30,03$).

V nadaljevanju smo pri učiteljih flavte preverjali, katere vsebine morajo z učenci največkrat ponoviti, da dosežejo pričakovano raven izvajanja. Tudi to smo preverjali s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Preglednica 3: Ocena učiteljev flavte, katere vsebine morajo z učenci največkrat ponoviti za doseganje ustrezne ravni izvajanja, rangirana po aritmetičnih sredinah ocen

Vsebine	N	$\bar{x}$
Tehnične pasaže	78	4,60
Interpretacija skladbe	78	4,45
Intonančno zahtevne pasaže	78	4,35
Skladbe, zaigrane na pamet	78	4,22
Skladbe, zaigrane po notnem zapisu	78	4,08
Lestvice	78	4,05
Etude	78	3,92
Tonske vaje	77	3,82
Artikulacijske vaje	78	3,76
Druge tehnične vaje	78	3,65

Ranžirna vrsta vsebin, ki jih morajo učitelji flavte največkrat ponoviti z učenci za doseganje pričakovane ravni izvajanja, kaže razpon povprečnih ocen od 3,65 do 4,60. Na vrhu ranžirne vrste so tehnične pasaže, malo pod njimi pa je interpretacija skladb. Tudi Galligan idr. (2000) ugotavljajo, da tehnične pasaže predstavljajo vrh kompleksnih veščin obvladovanja inštrumenta, Meissner (2017) pa interpretacijo izpostavlja kot bistven gradnik izvajanja skladb.

Učitelji flavte so ocenili, da morajo z učenci pogosto ponoviti intonančno zahtevne pasaže ter skladbe, zaigrane po notnem zapisu. Tudi ostale vsebine kažejo, da jih morajo učitelji z učenci na učnih urah ponavljati in utrjevati. Rezultate lahko povežemo z drugimi stopnjami učnega procesa, kot jih opredeljujejo Rosenshine idr. (2002), in sicer z vodenim vadenjem ter povratnimi informacijami z morebitnimi popravki. Obe stopnji učnega procesa sta povezani z domačim samostojnim vadenjem učencev in učiteljevimi rednimi tedenskimi preverjanji usvojenih znanj. Če je K. Šantl Zupan (2016) v povezavi z učiteljevimi povratnimi informacijami izpostavila, da so pri pouku flavte v ospredju konkretni napotki, ki se nanašajo na posamezne elemente igranja, lahko to v povezavi z našimi rezultati razširimo še na izpostavljene vsebine in njihovo ponavljanje pri individualnem pouku.

Analiza ocen učiteljev flavte, katere vsebine morajo z učenci največkrat ponoviti za doseganje ustrezne ravni izvajanja, ni pokazala statistično pomembnih razlik.

Zanimala nas je vloga povratnih informacij, ki jih učitelji podajo pri pouku. Uporabljena je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica (1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam).

Preglednica 4: Stališča učiteljev o vlogi povratnih informacij za učence in njihove starše, rangirana po aritmetičnih sredinah ocen

Stališče	N	$\bar{x}$
S povratnimi informacijami usmerjam učence k čim kakovostnejšemu vadenju/igranju/izvajanju.	77	4,70
Povratne informacije sporočajo učencem, kaj so dosegli in kaj morajo še izboljšati.	77	4,68
Povratne informacije sporočajo učencem in staršem, na kateri stopnji je učenec in kakšno podporo še potrebuje.	77	4,52
Povratne informacije se nanašajo na vnaprej dogovorjene kriterije (uspešnosti).	76	4,18

Ranžirna vrsta kaže, da učitelji flavte zelo visoko ocenjujejo vlogo povratnih informacij, ki jih posredujejo učencem in tudi njihovim staršem (interval od 4,18 do 4,70). Najvišje je uvrščeno stališče, da učitelji flavte s povratnimi informacijami učence usmerjajo k čim kakovostnejšemu vadenju/igranju/izvajanju. Sledijo stališča, da povratne informacije učencem sporočajo, kaj so dosegli in kaj morajo še izboljšati; da povratne informacije učencem in staršem sporočajo, katero stopnjo je dosegel učenec in kakšno podporo še potrebuje; da se povratne informacije nanašajo na vnaprej dogovorjene kriterije. Tudi Hallam (2006) ter Roshenshine idr. (2002) pri individualnem inštrumentalnem pouku izpostavljajo veliko vlogo učiteljevih kakovostnih in takojšnjih povratnih informacij. Hattie (2009) povratne informacije uvršča med tri najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost poučevanja, kar so v svojih odgovorih posredno potrdili tudi učitelji flavte.

V nadaljevanju smo učitelje vprašali o pogostosti podajanja povratnih informacij učencem pri pouku flavte. Skoraj polovica učiteljev (44,9 %) je odgovorila, da jih posreduje zelo pogosto, 42,3 % učiteljev je odgovorilo, da jih vključuje pogosto, 10,3 % učiteljev pa jih vključuje le včasih, 2,5 % učiteljev na to vprašanje ni odgovorilo.

Preglednica 5: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v soglašanju z ocenami pogostosti vključevanja povratnih informacij v pouk glede na delovno dobo

	Delovna doba	R	χ^2	P
Kako pogosto v individualni inštrumentalni pouk vključujete povratne informacije?	do 10 let	46,13	7,329	0,026
	11-20 let	36,24		
	21 let in več	30,71		

Rezultati so pokazali statistično pomembno razliko v pogostosti vključevanja povratnih informacij v pouk glede na delovno dobo učiteljev flavte ($p = 0,026$). Učitelji, ki imajo do 10 let delovne dobe, najpogosteje podajajo povratne informacije učencem ($R = 46,13$).

Učitelji z od 11 do 20 let delovne dobe jih vključujejo manj pogosto ($R = 36,24$), najredkeje pa jih v pouk vključujejo učitelji z 21 ali več leti delovne dobe ($R = 30,71$).

Preglednica 6: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v soglašanju s stališči, vezanimi na vlogo povratnih informacij glede na število učencev v razredu (delež zaposlitve)

Vloga povratnih informacij	Število učencev (delež zaposlitve)	R	U	P
Povratne informacije sporočajo učencem, kaj so dosegli in kaj morajo še izboljšati.	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	39,79	571,50	0,813
	polni delovni čas, nadobremenitev	38,71		
S povratnimi informacijami usmerjam učence k čim bolj kakovostnemu vadenju/igranju/izvajanju.	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	40,07	565,50	0,736
	polni delovni čas, nadobremenitev	38,60		
Povratne informacije se nanašajo na vnaprej dogovorjene kriterije (uspešnosti).	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	37,60	558,50	0,810
	polni delovni čas, nadobremenitev	38,85		
Povratne informacije sporočajo učencem in staršem, kje učenec je in kakšno podporo še potrebuje.	zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik, zmanjšana obveza	31,83	437,50	0,047
	polni delovni čas, nadobremenitev	41,69		

Ugotovili smo statistično pomembne razlike v razumevanju vloge povratnih informacij pri pouku flavte glede na število učencev (delež zaposlitve), ki so jih poučevali učitelji ($P = 0,047$). Učitelji, ki so imeli zmanjšan delež zaposlitve, polovični delovnik ali zmanjšano obvezo, so se v manjši meri ($R = 31,83$) strinjali z opredelitvijo, da povratne informacije sporočajo učencem in staršem, kje učenec je in kakšno podporo še potrebuje, v primerjavi z učitelji, ki so poučevali poln delovni čas ali z nadobvezo ($R = 41,69$).

Pri inštrumentalnem pouku je uspešnost učnega procesa povezana z učenčevim domačim vadenjem inštrumenta. Učitelje flavte smo vprašali, na kakšne načine nadzirajo domače vadenje učencev.

Preglednica 7: Načini učiteljevega nadzora nad učenčevim domačim vadenjem flavte, rangirani po aritmetičnih sredinah

Način učiteljevega nadzora oz. spremljanja vadenja učencev	N	$\bar{x}$
Učenec ustno poroča o vadenju.	78	3,82
Učenec vrednoti svoj trud pri vsakodnevem vadenju.	78	2,94
Učenec vadenje zapisuje in mi prinaša zapiske.	78	2,37
Starši podpisujejo zapiske za vadenje.	78	2,18

Ranžirna vrsta načinov učiteljevega spremljanja domačega vadenja učencev kaže razpršenost povprečij v intervalu od 2,18 do 3,82. Učitelji flavte v največji meri spremljajo vadenje tako, da jim učenci ustno poročajo o domačem delu. Občutno nižja povprečna ocena se je pokazala pri učenčevem vrednotenju truda pri vsakodnevem vadenju. Ob tem se odpira vprašanje učenčevega poročanja o kvantiteti (času vadenja) in kakovosti vadenja. Morda je to vključeno v učenčeve zapiske o vadenju, vendar to posebej ni bilo izpostavljeno. Najnižje povprečje se je pokazalo pri vključevanju staršev kot podpisnikov učenčevih zapiskov o domačem vadenju. Že v raziskavi A. Zupan (2006) je le majhen del učiteljev menil, da bi k uspešnosti domačega vadenja pripomoglo učiteljevo tesnejše sodelovanje s starši.

Preglednica 8: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v soglašanju z ocenami spremljanja domačega vadenja glede na delovno dobo učiteljev

	Delovna doba	R	χ^2	P
Učenec vadenje zapisuje in mi zapiske prinaša.	do 10 let	42,05	1,534	0,464
	11–20 let	40,35		
	21 let in več	34,26		
Učenec ustno poroča o vadenju.	do 10 let	36,33	1,814	0,404
	11–20 let	43,60		
	21 let in več	37,87		
Učenec vrednoti svoj trud pri vsakodnevem vadenju.	do 10 let	38,67	4,043	0,132
	11–20 let	44,97		
	21 let in več	32,13		
Starši podpisujejo zapiske za vadenje.	do 10 let	38,02	6,827	0,033
	11–20 let	46,68		
	21 let in več	30,42		

Ravno pri spremljanju domačega vadenja učencev na način, da zapiske podpisujejo starši, smo ugotovili statistično pomembne razlike glede na delovno dobo učiteljev flavte ($p = 0,033$). Najvišja zastopanost tovrstnega načina spremljanja je prisotna pri učiteljih z delovno dobo od 11 do 20 let ($R = 46,68$). Tudi učitelji z delovno dobo do 10 let so pogostokrat navedli omenjen način nadzora domačega vadenja učencev ($R = 38,02$). Najmanj zastopan je bil pri učiteljih flavte z najdaljšo delovno dobo, to je 21 let in več ($R = 30,42$).

Učitelje smo vprašali, kako v njihovem razredu med šolskim letom poteka formativno preverjanje in ocenjevanje. Ob tem smo vključili tudi učenčevo prizadevnost, vztrajnost in odnos do dela, ki se kaže tako pri pouku kot tudi pri domačem vadenju, ter raven učenčeve nadarjenosti, kot to zaznava učitelj. Uporabljena je bila petstopenjska ocenjevalna lestvica (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Preglednica 5: Pogostost preverjanja in ocenjevanja v razredu med šolskim letom, rangirana po aritmetičnih sredinah ocen

Preverjanje in ocenjevanje v razredu med šolskim letom	N	$\bar{x}$
Pri ocenjevanju učenca upoštevam njegovo prizadevnost, vztrajnost in odnos do dela.	62	4,60
Pri preverjanju poskušam razvijati učenčevo slušno samozavedanje.	63	3,95
Z učencem se pogovoriva, katere cilje že obvlada in katerih ciljev še ne obvlada.	63	3,92
Z učencem izdelava načrt, kako bo pomanjkljivosti odpravil.	62	3,79
Pri ocenjevanju učenca upoštevam stopnjo njegove glasbene nadarjenosti.	62	3,68
Učenec se ocenjuje sam.	63	3,38
Součenci se ocenjujejo med seboj.	62	2,11

Učitelji flavte ocenjujejo, da pri preverjanju in ocenjevanju učnega procesa med šolskim letom v največji meri upoštevajo učenčevo prizadevnost, vztrajnost in odnos do dela ($\bar{x} = 4,60$). Učitelji se pri preverjanju pogosto posvečajo tudi razvijanju učenčevega slušnega samozavedanja in se z učenci pogovorijo, katere cilje že obvladajo in katerih še ne. Sledi način preverjanja, pri katerem učitelji skupaj z učencem naredijo akcijski načrt za odpravo pomanjkljivosti. Na ta način uresničujejo enega od temeljnih postulatov individualne učne oblike: navajanje na samostojno učenje (Blažič idr., 2003). Učitelji flavte pri preverjanju in ocenjevanju učenčevega napredka upoštevajo stopnjo njegove glasbene nadarjenosti. Na zadnjih dveh mestih ranžirne vrste sta samoocenjevanje učenca in medsebojno ocenjevanje součencev ($\bar{x} = 2,11$). Tako kot je B. Marentič Požarnik (2004) ugotovila, da šole samoocenjevanja kot pomembne spretnosti ne razvijajo dovolj, je tudi v našem primeru evidentno, da pri individualnem pouku flavte premalo razvijamo samoocenjevanje. Glede na to, da je bilo raziskovalno vprašanje usmerjeno na primarno raven glasbenega izobraževanja, lahko vrsto in način podajanja povratnih informacij pri preverjanju in ocenjevanju povežemo tudi s starostjo učencev (Šantl Zupan, 2016).

Pri prevrejanju odvisnih zvez glede na starost učiteljev, regijo zaposlitve in vrsto glasbene šole nismo našli statistično pomembnih razlik pri obravnavanih stopnjah učnega procesa, značilnega za individualni pouk flavte.

Sklepne misli

Individualni inštrumentalni pouk od učitelja zahteva premišljeno načrtovanje, vodenje in reflektiranje učnega procesa. Z učenci mora vzpostaviti ustrezen odnos ter učni proces voditi tako, da učenec poleg večšin igranja na inštrument in obvladovanja določenega repertoarja razvije lastno neodvisnost in samoiniciativnost pri učenju in interpretaciji skladb. Njegova komunikacija in predvsem način ter vsebina podajanja povratnih informacij o uspešnosti učnega procesa morajo biti prilagojeni učenčevi starosti. Pomembno je, da učitelj gradi in oblikuje konstruktivno učno okolje v celotnem razredu, ki omogoča evalvacijo med součenci ter z izkušnjo medsebojnega preverjanja in vrednotenja daje tudi motivacijske impulze posameznikovemu glasbenemu in celostnemu razvoju.

Učitelji flavte so bili z raziskavo spodbujeni k razmisleku o stopnjah učnega procesa pri individualnem pouku flavte v glasbeni šoli. V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba raziskati uspešnost posameznih učnih postopkov na določenih stopnjah učnega procesa z vidika učencev. Preučiti bi morali tudi deleže učenčevega igranja na učni uri ter komunikaciji med učiteljem in učencom. Posebno pozornost bi morali nameniti učiteljevim glasbenim povratnim informacijam, ki jih podaja na učni uri s svojo demonstracijo oziroma izvajanjem obravnavanega tehničnega problema ali skladbe. Zastavljajo se tudi nova vprašanja, povezana s sodelovanjem učitelja flavte s starši v različnih obdobjih izobraževanja učencev v glasbeni šoli. Obravnavana tematika odpira tudi dobra izhodišča za obravnavo v okviru programov permanentnega izobraževanja učiteljev flavte ter spodbuja nadaljnje raziskave na področju poklicnega razvoja učiteljev flavte in njihovega vseživljenjskega učenja.

Summary

Primary instrumental music education in Slovenia is organised into a network of state funded public primary music schools with more than a 200-year tradition (Budkovič, 1992). About 14% of school age children are enrolled in public music schools. Most of them are basic school students (grades 1-9). Our article focuses on basic music schools, where instrumental teaching is organised as studio based one-to-one instruction (Kennell, 2002). Despite its essential role in young musicians' development, individual instruction and its complex nature have rarely been systematically researched (Schmidt, 1992; Parkinson, 2016). As A. Creech and H. Gaunt (2012) point out, instrumental teaching is a relatively under-theorized area which has most commonly been characterised by anecdote. Tait (1992) addresses the need for more detailed and longitudinal studies to explore relationships between categories of musical knowledge and strategies for teaching that knowledge. Rosenshine et al. (2002) identify six teaching functions (stages) in systematic teaching: review, presentation of new material, guided practice, feedback and corrections, independent practice, and weekly and monthly reviews.

The purpose of this study was to research beliefs of flute teachers music school and reports (N=78) on their teaching strategies within five areas of teaching functions:

- presentation of new material,
- guided practice,
- use and function of feedback,
- strategies for monitoring independent practice,
- formative review and assessment during the academic year.

We compared teachers according to their age, years of teaching experience, Slovenian state statistical regions, music school classification (main or satellite location), and the size of each teacher's class.

The most commonly used strategy for presentation of new material was teacher modelling – playing the flute, followed by verbal explanation and singing. Modelling with movement was the least used strategy where statistically significant differences among teachers ($p=0.026$) occurred. Teachers with the least years of teaching experience (up to 10 years) used movement modelling the most frequently, while with increased years of teaching the use of this strategy decreased (11 – 20 years, 21 years or more).

Teachers reported that technically demanding passages and musical interpretation of pieces required the greatest portion of guided practice and reinforcement during lessons. The importance of teacher's feedback given to students and parents was highly appreciated by teachers (interval from 4.14 – 4.79). The belief that teacher's feedback guides students to the highest quality of practising/playing/performing ranked at the top of the range ($\bar{x}$ = 4.70). Nearly half of the teachers (44.9%) stated they used feedback very often, while statistically significant differences correlated with years of teaching experience. Teachers with the least teaching experience (up to 10 years) reported they used feedback the most. With increase in teaching experience the reported use of feedback decreased.

Student's verbal report on home practising is the most frequently reported independent practice monitoring strategy ($\bar{x}$ =3.82), while the next strategy in the range – students' effort self-evaluation is significantly lower ($\bar{x}$ =2.94). Students' written reports on home practising presented to the teacher were even less frequent ($\bar{x}$ =2.37). We have not gained any data on quality and quantity of students' home practising. The strategy of written practise reports signed by parents ranked at the bottom of the range ($\bar{x}$ =2.18). With the latter strategy significant statistical differences occurred again based on years of teaching experience. Teachers with 11-20 years of experience used this strategy most often (R =46.68). Teachers with up to 10 years of experience used this strategy less often (R =38.02), while teachers with 21 or more years of experience used this strategy least often (R =30.42).

In their student reviews and assessments, teachers take into account the student's effort, persistence, and work attitude ($\bar{x}$ =4.60). When assessing and evaluating student progress, teachers consider their student's musical talent. Student's self-evaluation ($\bar{x}$ =3.38) and peer assessment ($\bar{x}$ =2.11) ranked at the bottom of range. Our data are thus consistent with B. Marentič Požarnik's (2004) point of view that the skill of self-evaluation is underdeveloped in Slovenian basic schools, the same is evident in music schools.

The marked statistical differences regarding years of teaching experience raise new issues for further research in the field of teachers' professional development, life-long learning, providing feedback, and cooperating with parents.

Literatura

- Blažič, M.; Ivanuš Grmek, M.; Kramar, M.; Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Budkovič, C. (1992). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem I: od začetka 19. stoletja do nastanka konservatorija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Creech, A.; Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, 38 (4), 403–421.
- Creech, A. (2012). Interpersonal behavior in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29 (3), 387–407.
- Creech, A.; Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose and potential. V McPherson, G.; Welch, G. (ur.). *The Oxford handbook of music education*, 2 (str. 694–791). Oxford: Oxford University Press.
- Creech, A. (2016). The role of the family in supporting learning. V Hallam, S.; Cross, I.; Thaut, M. (ur.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Fitts, P. M.; Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Galligan, F.; Maskery, C.; Spence, J.; Howe, D.; Barry, T.; Ruston, A.; Crawford, D. (2000). *Advanced PE for Edexcel*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analysis related to achievement*. London, New York: Routledge.
- Holcar Brunauer, A. (2013). *Preverjanje in ocenjevanje v glasbeni vzgoji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Polifonia working group for instrumental and vocal music teacher training. AEC PUBLICATIONs 2010 – Handbook. Pridobljeno 2. 5. 2017, s <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=179>.
- Izobraževalni program Glasba. Predmetnik. Pihala*. Pridobljeno 10. 5. 2017, s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/Dopolnjen_i_predmetnik_ucni_nacrt_GLASBA.pdf.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17 (1), str. 67–77.
- Kavčič Pucihar, A. (2011). *Celostno poučevanje osnov igranja flavte za 7-letne učence*. Magistrska naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.
- Kennel, R. (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. V Colwell, R.; Richardson, C. (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (str. 243–256). New York: Oxford University Press.
- Končno poročilo o delu nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001–2005*. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Koter, D. (2012). *Slovenska glasba 1918–1991*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kupers, E.; van Dijk, M.; van Geert, P. (2017). Changing Patterns of Scaffolding and Autonomy During Individual Music Lessons: A Mixed Methods Approach. *Journal of the Learning Sciences*, 26 (1), 131–166.
- Kuret, P. (2005). *Ljubljanska filharmonična družba 1794–1919*. Ljubljana: Nova revija.
- Kuret, P. (2016). Uvodne misli ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva na Slovenskem. V Rotar Pance, B. (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, str. 57–71.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55 (1), str. 8–22.
- Meissner, H. (2017). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: An exploratory study. *International Journal of Music Education*, 35 (1), str. 118–135.
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34 (3), str. 352–368.
- Pravilnik o izvajanju pouka v glasbenih šolah* (2003). *Uradni list RS*. Št. 82/03. Pridobljeno 10. 5. 2017, s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5181>.
- Rosenshine, B.; Froelich, H.; Fakhouri, I. (2002). Systematic Instruction. V Colwell, R., in Richardson, C. (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Rotar Pance, B. (2012). Slovenian music education between tradition and challenges. V Denac, O. (ur.). *New perspectives in music education in Slovenia: Fine arts, music and literature: Education in a competitive and globalizing world*. New York: Nova Science, str. 1–16.
- Schmidt, C. P. (1992). Systematic research in applied music instruction: A review of the literature. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3 (2), str. 32–45.
- Sink, P. E. (2002). Behavioral Research on Direct Music instruction. V Colwell, R., in Richardson, C. (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Šantl Zupan, K. (2016). Pedagoško in umetniško delovanje učiteljev pihal. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 24, str. 57–71.

- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. V Colwell, R. (ur.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. V Rotar Pance, B. (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Tematska številka. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 25, str. 217–236.
- Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku 2014/15*. Statistični urad RS. Pridobljeno 2. 5. 2017, s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5023&idp=9&headerbar=7>.
- Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1)* (2002, 2006). *Uradni list*. Str. 8673. Pridobljeno 2. 5. 2017, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=200681&stevilka=3536>.
- Zupan, A. (2006). *Vadenje pri učenju in poučevanju flavte*. Magistrska naloga. Ljubljana: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.