

Branka Rotar Pance in Ana Kavčič Pucihar

Značilnosti individualnega pouka v slovenskih glasbenih šolah

Povzetek: V vertikali glasbenega izobraževanja so specifični glasbeni cilji vpeti v kontekst umetnosti, kulture, etike in vpliva glasbenih dejavnosti na izoblikovanje posameznikove celovite osebnosti ter njegovih socialnih komponent. Med specifikami glasbenega izobraževanja je v ospredju individualni pouk inštrumenta, ki v učnem procesu omogoča intenzivno medsebojno interakcijo učitelja in učenca. Pri pouku, ki postavlja v središče učenca, ima učitelj možnost postati odzivnejši na učenčeve ideje in vprašanja, učenca spodbujati in podpirati v razmišljanju ter mu postavljati nove izzive. Učiteljeva profesionalna odličnost temelji na njegovi strokovni ekspertizi, osebnostnih lastnostih in socialnih veščinah. V procesu glasbenega razvoja in pri dosežkih učencev imajo veliko vlogo starši. V raziskavi, izvedeni med 78 učitelji flavte, smo preučevali nekatere značilnosti individualnega pouka v glasbeni šoli. Učitelji so poudarili, da težave zaznavajo predvsem na strokovnem področju, povezanem s tehniko igranja inštrumenta. Pri delu z učeneci ocenjujejo, da ti doma premalo vadijo. Starši ne posegajo v učiteljevo strokovno integriteto. V nižjih razredih flavte prisotnost staršev pri pouku pomaga učencem k boljšemu napredku. Učitelji ne zaznavajo obremenjujočih težav v delovnem okolju, ki bi zavirale njihov poklicni razvoj in kreativno delo. Ker je uspešnost vzgojno-izobraževalnega dela pri individualnem pouku flavte povezana s poklicno odličnostjo učitelja, so opredelili, katere lastnosti zaznavajo kot gradnike odličnosti.

Ključne besede: glasbena šola, individualni pouk, inštrument, flavta, učitelj, učenec, starši

UDK: 37.018.54:78

Znanstveni prispevek

Dr. Branka Rotar Pance, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko, Stari trg 34, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: branka.rotar-pance@ag.uni-lj.si

Dr. Ana Kavčič Pucihar, asistentka, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za pihala, trobila in tolkala, Stari trg 34, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ana.kavcicpucihar@ag.uni-lj.si

Uvod

Raziskave na področju slovenskega glasbenega šolstva se vse bolj usmerjajo v pedagoške vidike vzgojno-izobraževalnega dela. Poleg umetniških načel in doseganja glasbenih ciljev je bila v glasbenem šolstvu vedno v ospredju etična ideja o vplivu glasbe in glasbenega udejstvovanja na posameznika in skupnost (Budkovič 1995; Cigoj Krstulović 2015, 2016; Kuret 2016; Okorn 1999, 2000; Rotar Pance 2012; Valant 2016). *Zakon o glasbenih šolah* (2000, 2006) ob strokovnih ciljih in nalogah poudarja spodbujanje posameznikovega celostnega osebnega razvoja v skladu z njegovimi sposobnostmi, razvojnimi zakonitostmi in osebnostnimi dejavniki. Poleg dviga ravni glasbene izobraženosti prebivalstva v ospredje postavlja vzgojo za občje kulturne in civilizacijske vrednote, izhajajoče iz evropske tradicije, vzgojo za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi ter vzgojo za multikulturno družbo. Ob skrbi za prenos občječloveške kulturne dediščine omenja skrb za prenos, ohranjanje in nadaljnji razvoj nacionalne umetnosti ter lastne kulturne in naravne dediščine.

Vzgojno-izobraževalno poslanstvo slovenskih glasbenih šol je tesno povezano s poslanstvom splošnoizobraževalnega sistema, hkrati pa ima svoje posebnosti. Splošno in glasbeno šolstvo je bilo reformirano na podlagi skupnih kurikularnih izhodišč (Kuret 2006; Oblak 1997; Valant 2016). Med specifikami glasbenega izobraževanja najbolj izstopa individualna učna oblika, v kateri poteka pouk inštrumenta in ki omogoča tesno povezanost učitelja z učencem in njegovimi starši (Savnik idr. 2011, str. 445–463).

Glasbene šole uresničujejo človekovo pravico do izobraževanja in kulturne identitete, kar na mednarodni ravni zajema Weimarska izjava (*European Music School Union Weimar Declaration Music Schools in Europe* 1999; Kuret 2006, str. 19–22). Glasba podpira razvoj posameznikove osebnosti, muziciranje pa spodbuja ustvarjalnost, komunikativnost, občutljivost, empatijo in socialno vedenje. Skozi muziciranje pridobljene veščine so prenosljive na druga področja in v druga delovna okolja. Posameznik ob glasbenem učenju razvija sposobnost koncentracije, vztrajnost, ki vodi do uspeha, sposobnost izražanja, kreativnost, komunikacijske veščine ter sposobnost delovanja v skupini.

Individualni pouk inštrumenta

Individualni pouk inštrumenta je značilen za formalno in neformalno glasbeno izobraževanje. V literaturi z anglosaškega območja zasledimo različna poimenovanja: *one-to-one instruction*; *one-to-one tuition*, *studio music instruction*, *individual private studio instruction*, *individual teaching*, ki se nanašajo na individualno učno obliko. Ko je Bloom (1985) predstavil izsledke večletnega preučevanja 120 najboljših in najbolj uveljavljenih umetnikov, športnikov in znanstvenikov, je individualno poučevanje označil kot posebno učinkovit učni kontekst za razvijanje vrhunskih talentov na različnih področjih. Njegova raziskava je bila prelomna tudi zato, ker je vzbudila zanimanje drugih raziskovalcev s področja pedagoških ved za učni kontekst individualnega pouka.

Kennell (2002, str. 243) meni, da je individualni pouk inštrumenta lahko fascinanten laboratorij za preučevanje učenja in poučevanja. V preprosti diadi ekspert (učitelj inštrumenta) – novinec (učenec) zaznava kompleksni svet človeške evolucije, ki vključuje rabo jezika, sistema simbolov in številne vidike človeške psihologije. Enostavna besedna zveza »individualni pouk inštrumenta« označuje izjemno zapleteno poklicno izvajanje. Tu so vključeni elementi učiteljevega znanja in vzpon ekspertnosti, elementi učenčevih značilnosti in interaktivne strategije, ki zagotavljajo natančno replikacijo zaželenih sposobnosti, ki se prenašajo z ene generacije glasbenikov na drugo. Kennell (prav tam) z jezikovnega vidika opisuje individualno učno uro kot izmenjavo socialnega jezika, unikaten dialog med učiteljem in učenecem. Njune interakcije potekajo v posebnem poklicnem jeziku, tako verbalnem kot tudi gestikulativnem. Učitelj vodi diskurz, učenec pa polno sodeluje v tej socialni izmenjavi, pri čemer učitelj večinoma govori, učenec pa odgovarja z igranjem na inštrument.

S. Hallam (1998, str. 116) meni, da ima individualni pouk inštrumenta veliko prednosti pred poukom v frontalni obliki. Učenje inštrumenta zahteva, da se znanje gradi počasi. Pozornost učitelja, usmerjena na enega učenca, zagotavlja utrjevanje pravilne postavitve in drže inštrumenta, rok, prstov, prstnega reda. Prav tako zagotavlja razumevanje simbolnega jezika glasbe. Lehman idr. (2007, str. 186) ugotavljajo, da je individualno poučevanje inštrumenta v splošnem bolj učinkovito kot običajno skupinsko (razredno) poučevanje. J. Davidson in Jordan (2007, str. 730) poudarjata, da je za učenje določenega glasbenega stila in izvajalskih veščin naravno, da se učenec uči od eksperta in da tovrstno učenje zahteva veliko osebno zavzetost učenca.

Pouk v glasbeni šoli se organizacijsko precej razlikuje od pouka v splošnem izobraževanju. V glasbeni šoli pouk poteka v popoldanskem oz. večernem času. Razlike so tudi v oblikovanju razredov in možnostih šolanja. Učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, so morali opraviti sprejemni preizkus, tako da so že v samem začetku izbrani posamezniki, ki jih glasba po večini že v izhodišču zanima in/ali imajo pri tem močno podporo staršev (Ramšak 2017, str. 37; Sellak 2019, str. 73–75). Večji del pouka poteka v individualni učni obliki, učenci pa glede na razred obiskujejo še skupinske predmete: nauk o glasbi, solfeggio, komorno igro, zbor, orkester. A. Kavčič Pucihar (2019, str. 119) posebej omenja, da se pri individualnem pouku

med učiteljem in učencem razvije globlji odnos v primerjavi s skupinskim poukom. Učitelj prilagaja svoje načine poučevanja vsakemu učencu posebej. Individualna učna oblika pa ne omogoča sodelovanja z drugimi učenci v razredu. Učenec je pogosto prikrajšan za opazovanje sošolcev kot kompetenčnih modelov, ki bi mu služili kot dodatna spodbuda pri učenju. Zaradi precejšnje izoliranosti učencev lahko motivacija in elan za igranje inštrumenta upadeta. Možne poti k izboljšavam so: učiteljevo priložnostno organiziranje skupnih ur, razrednih nastopov, tematskih nastopov, mesečnih medsebojnih evalvacij ali organiziranje skupnih ogledov prireditev ali koncertov.

Interakcije učenca in učitelja pri individualnem pouku inštrumenta

A. McHugh (2016, str. 24) pravi, da si učenci inštrumenta zaslužijo nov, k učencu usmerjen pedagoški pristop, ki upošteva edinstvene značilnosti, močna področja in interese; pristop, ki vključuje cel spekter glasbenih izkušenj ter poudarja proces učenja in participacijo v njem. Posamezniki se uspešno učijo v stimulativnem okolju, ki jih podpira in v katerem imajo nekaj nadzora nad tem, kaj se učijo in kako se učijo. Učiteljeva vloga ni v le v tem, da prenaša znanje, temveč da napolni z energijo in navdihuje svoje učence ter jim pomaga rasti v skladu z njihovimi edinstvenimi sposobnostmi.

Lehman idr. (2007, str. 187) so oblikovali dve odnosni kategoriji med učencem in učiteljem inštrumenta:

- mojster – vajenec (Učitelj učencu pripoveduje o svojih izkušnjah in demonstrira svojo obrt; učenci želijo svojega učitelja imitirati tako v njegovem poklicnem kot tudi zasebnem življenju; pri pouku prevladuje enosmerna komunikacija, ki poteka od učitelja k učencu.)
- mentor – prijatelj (Značilna je intenzivnejša dvosmerna komunikacija med učiteljem in učencem. Učitelj je bolj odziven na učenčeve izkušnje, olajšuje njegovo eksperimentiranje in mu v razmislek ponuja glasbene ideje; pri tem modelu gradi učenec občutek avtonomije, ki ga postopoma vodi do višje ravni notranje motivacije za glasbeno učenje.)

Na oblikovanje odnosa med učiteljem in učencem vplivajo številni dejavniki. Ob različnih odnosih modelih pa je najpomembnejše, da učitelji spoštujejo svoje učence.

J. Davidson in Burland (2006 v Davidson in Jordan 2007, str. 733) poudarjata, da so za razvoj identitete glasbenika ključni naslednji dejavniki na strani učitelja: koliko je učenec všeč učitelju in kako mu učitelj to pokaže ter koliko ga učitelj podpira in spodbuja. Če učitelj nenehno kritizira učenca ali če učenec namerno noče sodelovati v učnem procesu in ravnati po pravilih, ki jih je postavil učitelj, učenec ne bo razvil glasbene identitete, temveč bo morda razvil celo protiglasbeno identiteto, ki bo vodila do antipatije do učitelja inštrumenta in glasbe.

H. Gaunt (2009, str. 22) je v raziskavi, v kateri je sodelovalo 20 študentov, analizirala individualni pouk inštrumenta na glasbenem konservatoriju v Veliki Britaniji. Ugotovila je, da se dolžina učnih ur pri posameznih učiteljih inštrumenta

zelo razlikuje. Večina študentov je bila navdušena nad odnosom, ki so ga imeli z učiteljem inštrumenta, in individualno pozornostjo, ki jim jo je namenjal. Do napetosti je prihajalo v primerih, ko so učitelji želeli spodbuditi učence k večji odgovornosti za lastno učenje. Zaznala je, da dinamika moči v odnosu med učiteljem in učencem pomembno vpliva na učence ter včasih celo zavira njihov razvoj. Tisti učenci, ki so v preteklosti imeli težave z učitelji, so izrazili zaskrbljenost nad morebitnimi posledicami. Čeprav so imeli študenti željo postati poklicni izvajalci, jim teh namer ni uspelo neposredno prenesti v svoje delovanje. Učitelji, ki so bili sicer aktivni koncertni glasbeniki, tega niso prenašali na svoje učence. H. Gaunt (prav tam) ugotavlja, da na učnih urah nikoli ni bilo v ospredju načrtovanje, prav tako ni bilo zaznati reflektivnih strategij, nanašajočih se na učni proces ali nadaljnji karierni razvoj študentov. Njihova avtonomija in kreativnost nista bili z ničimer spodbujeni. Študenti niso integrirali znanj, pridobljenih pri individualnem pouku inštrumenta in preostalih učnih predmetih. Tako učitelji kot tudi študenti, ki so že leta vključeni v tradicionalni model individualnega pouka inštrumenta, bi morali razmisliti o potencialih vrstniškega učenja in razviti potrebne veščine zanj.

V raziskavi o stopnjah učnega procesa pri individualnem pouku flavte v slovenskih glasbenih šolah sta A. Kavčič Pucihar in B. Rotar Pance (2017, str. 407–413) ugotovili, da učitelji flavte učencem najpogosteje demonstrirajo in razlagajo nove učne vsebine. Z njimi največkrat ponavljajo tehnične pasaje in interpretacijo skladb, ne razvijajo pa dovolj veščin samoocenjevanja in medsebojnega ocenjevanja součencev.

L. Sisterhen McAllister (2008, str. 14) z namenom izogibanja rutini, h kateri smo sicer ljudje naravno nagnjeni, učiteljem predlaga stalno samoevalvacijo in opazovanje drugih učiteljev pri delu. Ko učitelj hospitira pri kolegih, vidi učinke določenih stilov poučevanja na učence. Opazovanje ne vodi nujno k posnemanju takega pouka, temveč krepi učiteljevo kreativnost in ga spodbuja, da preizkusi nove pristope in razmišlja v drugih smereh. Ob opazovanju drugih učiteljev v različnih učnih situacijah učitelj v svoje poučevanje lažje integrira nove strategije in učne postopke.

McPhail (2010, str. 42) pravi, da se učenje, pri katerem je v središču učenec, pri pouku inštrumenta krepi, kadar ima učenec možnost izbire in ga učitelj spodbuja k samoopazovanju. Učenec, ki ima možnost izbiranja med različnimi strategijami vadenja, pri igranju bolj uživa in se skladbe hitreje nauči. Njegovo zanimanje za delo je večje in odnos z učiteljem je boljši (DaCosta 1999; Mackworth-Young 1990, oba v McPhail 2010). Pri pouku, ki postavlja v središče učenca, postane učitelj odzivnejši na učenčeve ideje in vprašanja, učenca spodbuja in podpira v razmišljanju ter mu postavlja nove izzive.

Kaj opredeljuje odličnost učitelja inštrumenta?

Učitelj je najmočnejši s šolo povezani dejavnik, ki vpliva na učenčev dosežek (Stronge 2018, str. 5). S. Hallam (2006, str. 175) opisuje uspešnega učitelja inštrumenta kot tistega, ki združuje visoko raven glasbene ekspertize s sposobnostmi vodenja

in veščinami kontroliranja. Pembroke in C. Craig (2002, str. 796) sta na podlagi obsežne raziskave o uspešnih učiteljih glasbe razvrstila njihove osebnostne lastnosti v tri kategorije:

- notranje kvalitete: učitelj ima široko interesno področje, je samozavesten, čuti se varnega, ima močan občutek ega in močna osebna prepričanja, je vesten, odgovoren, ustvarjalen, domiseln, čustveno stabilen, je srečen, optimističen, neodvisen, samozadosten, urejen, nekompulziven, obvladan, zadržan, je samodiscipliniran in ima samokontrolo;
- povezovanje z drugimi: učitelj skrbi za druge, izkazuje empatijo, je komunikativen, čustveno dojemljiv, zazna in razume učenčeve neverbalne geste, je ohrabrujoč, ekstraverten, prijateljski, družaben, naravnan k ljudem, nežen, skromen, zabaven, ima smisel za humor, zanimajo ga učenci, je sproščen in trezno razmišlja;
- socialna kontrola/vodenje skupine: učitelj je avtoritativen, kooperativen, ekspresiven, sposoben neverbalnega sporočanja, pošten, prilagodljiv, izkazuje vodenje, je proaktiven, potrpežljiv, vztrajen, realističen in strokovno močan na svojem področju.

Brand (1990, str. 23) zanika obstoj enotnega opisa, ki bi zajemal lastnosti vseh odličnih učiteljev. Ob analizi osebnostnih lastnosti odličnih učiteljev ugotavlja, da se med seboj razlikujejo. Nekateri so karizmatični in izžarevajo veliko toplino, drugi so bolj resnobi. Tudi njihovi stili dela v razredu in pri vajah se razlikujejo. Nekateri so bolj nežni in prijateljski, drugi bolj avtoritativni. Za večino odličnih učiteljev velja, da je njihovo delovanje rezultat kombinacije veščin, lokalnih običajev, osebnega magnetizma in politične modrosti. Čeprav imajo odlični učitelji tako različne osebnostne lastnosti kot različne stile, pa vse povezuje eno: goreče verjamejo v pomen glasbe in glasbenega izobraževanja. Zaradi tega so predani svojim učencem, nikoli ne podcenjujejo njihovih glasbenih sposobnosti, od učencev vedno pričakujejo najboljše, jih navdihujejo in jim postavljajo primerne izzive.

Colwell idr. (2017, str. 11) odličnega učitelja inštrumenta opisujejo kot tistega, ki mu glasbeno udejstvovanje in znanje omogočata dobro izvajanje kakovostne glasbe. Vzpostavljanje osebnega odnosa z učencem in proces motiviranja učenca pa vidijo kot temelj psihologije med učiteljem inštrumenta in učencem.

Vloga staršev pri individualnem pouku inštrumenta

A. Creech in S. Hallam (2010, str. 403) opredeljujeta model učitelja inštrumenta kot *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, str. 503) priporoča, naj v prvih letih otrokovega igranja inštrumenta starši dajejo 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.

Csikszentmihalyi idr. (1993, v Creech in Hallam, 2003) navajajo skupne značilnosti staršev, katerih otroci imajo na različnih področjih nadpovprečne sposobnosti in znanja: starši posvetijo ogromno časa in energije, da zadostijo potrebam svojih otrok; otrokom postavljajo visoke standarde; spodbujajo koristno porabo časa; otrokom priskrbijo priložnosti, ki so jim v izziv; prepričajo se, da so učne ure in gradiva na voljo; del domačega okolja namenijo temu, da se tam otrok lahko v miru posveča svoji dejavnosti.

Moore idr. (2003, str. 537) so na podlagi metaanalize raziskav o vplivu staršev na razvoj visoko glasbeno talentiranih¹ otrok poudarili, da so otroke v svet glasbe običajno uvedli starši, ki so bili aktivni v logistični in finančni podpori ter jim zagotavljali socialno in emocionalno podporo v varnem domačem okolju. Tistim staršem, ki so otrokom ponujali kombinacijo toplega odnosa in razumskosti, so otroci bolj zaupali in prevzemali njihove vrednote. Ti starši so se ukvarjali s svojimi otroki in jih spodbujali k samostojnemu delu.

Moore idr. (prav tam) navajajo tudi primere prezahtevnih staršev, ki so neobčutljivi za potrebe svojih otrok in s tem zavirajo njihovo učenje. Prehud starševski pritisk na otroke lahko povzroči, da se ti čutijo prisiljene podvreči svojo osebnost zahtevam staršev in se odpovedati svobodi otroštva. Nekateri starši svoje otroke skušajo izoblikovati v simbole lastnih dosežkov ter kompenzirati lastne občutke nezadostnosti in krivde.

McPherson in J. Davidson (2002, str. 141) sta intervjuvala 157 otrok v starosti od 7 do 9 let in njihove matere ter raziskovala interakcije, ki se pojavljajo med njimi v prvem letu učenja inštrumenta. Tiste matere, ki so poročale, da so zaskrbljene glede vadenja inštrumenta, so imele otroke, ki so kasneje večinoma opustili učenje inštrumenta. Otroci, ki so učenje opustili, so imeli večinoma nerealno visoka pričakovanja o tem, koliko je treba inštrument vaditi, še preden so začeli učne ure. Potem ko so se začeli učiti, pa so konsistentno vadili manj od svojih vrstnikov, ki so se odločili za nadaljevanje učenja inštrumenta.

Da bi zapolnil vrzel v poznavanju vpliva staršev na otrokov glasbeni razvoj, je McPherson (2009, str. 4) na podlagi teorije samodeterminacije (Deci in Ryan 2008 v McPherson, prav tam) oblikoval model interakcij med starši in otrokom v otrokovem glasbenem učenju. V njem ponazarja, kako *cilji starševstva*, ki se izražajo skozi *starševske stile* in *izvajanje starševstva*, prek različnih otrokovih psiholoških *posrednikov* vplivajo na *izide pri otroku*. *Cilje starševstva* oblikujejo vrednote, prepričanja, odnosi in aspiracije. *Starševski stil* zajema starševo kognicijo in vpliv, ki sporočata odnose in vrednote v družini, ustvarjata čustveno atmosfero in zajemata odnose glede otroka. Izvajanje starševstva vpliva na *posrednike* pri otroku. Ti vključujejo otroke značilnosti, med katere uvršča otrokovo motivacijo, otrokova prepričanja o sebi, samoregulacijo in sociokontekstualne značilnosti. Iz prepleta navedenih dejavnikov izhajajo *izidi pri otroku*, med katere sodijo glasbena kompetentnost in dosežki, občutek identitete in usposobljenosti ter trajna želja po

¹ Pojmi *glasbene sposobnosti*, *glasbeni talent* in *glasbena nadarjenost* se v znanstveni literaturi obravnavajo tako kot sinonimi kot tudi različni termini in koncepti. V prispevku pojme navajamo tako, kot so jih uporabili posamezni raziskovalci, in se ne usmerjamo neposredno v obravnavo teh pojmov in teoretično opredeljevanje konceptov.

participaciji, vlaganju truda, premagovanju ovir in uspehu. McPherson (prav tam, str. 2) kot glavni princip navaja, da starši svojim otrokom omogočajo pozitiven pristop k dosežkom, kadar so izpolnjene določene potrebe. Mednje sodijo občutek kompetentnosti, avtonomije in povezanosti ter občutek, da počnejo nekaj koristnega. To se lahko doseže takrat, ko starši otrokova glasbena prizadevanja visoko cenijo ter mu izkazujejo veliko zanimanje in emocionalno vpletenost.

A. Creech (2016) kot posebno pomembno odgovornost staršev poudarja, da ti pri svojih otrocih spodbujajo razvoj mišljenja o sebi, ki temelji na prepričanju, da lahko napredujejo, če vlagajo trud. Temu mišljenju je nasprotno mišljenje, v katerem se posameznik vidi kot skupek fiksnih talentov, ki se ne spreminjajo ob vlaganju truda. Starši naj podpirajo prvo naravnost, in sicer tako, da hvalijo trdo delo, ki ga vlaga posameznik, in ne njegovega prirojenega talenta (McPherson, 2009).

Moore idr. (2003) so v raziskavi, v kateri je sodelovalo 257 otrok, ugotavljali pomen dejavnikov socialnega okolja v kritičnih obdobjih otrokovega razvoja. V nadaljnji študiji so 20 najuspešnejših otrok ponovno intervjuvali po osmih letih, da bi določili, kateri dejavniki imajo največjo napovedno vrednost, kateri izmed glasbeno nadarjenih otrok bo uspel kot odrasel glasbenik. Ugotovili so, da so tisti otroci, ki so še vedno igrali inštrument, začeli igrati nanj v zgodnji mladosti, da so imeli močnejšo podporo staršev pri učnih urah inštrumenta in da so bili njihovi prvi učitelji prijazni, glede tehnike igranja na inštrument pa ne ravno visoko usposobljeni. Raziskovalci so poudarili, da ti dejavniki niso zadostni, da bi napovedovali glasbeni uspeh v času otroštva. Otroci, ki so bili uspešni glasbeniki že v zgodnjih letih, so očitno potrebovali učitelje, ki niso bili ne preveč sproščeni ne preveč zahtevni, otroci pa so morali tudi precej časa posvetiti vadenju. Nadaljnja študija je presenetljivo pokazala, da uspešni odrasli glasbeniki niso bili tisti, ki so največ vadili, temveč tisti, ki so se udeleževali več koncertnih aktivnosti v otroštvu, ki so več improvizirali in katerih matere so bile v njihovih zgodnjih letih doma.

Učno okolje

Za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev na področju glasbenega izobraževanja je zelo pomembno učno okolje, v katerem potekajo medsebojne interakcije udeležencev in spodbujevalcev pouka. Definicije učnega okolja so številne in povezane z različnimi pedagoškimi koncepti, ki so se razvijali skozi čas, zato omenjamo le nekatere. Christenson in Ysseldyke (1989) sta glede na kraj, na katerem se dogaja učenje, učno okolje razdelila na *šolsko*, *razredno* in *domače*. Učenčeve učne dosežke opredeljujejo kot rezultat medsebojnega delovanja vseh treh učnih okolij. V *šolsko okolje* umeščata pozitivne medsebojne odnose, razpoložljive učne vire, red v šoli, medsebojno sodelovanje zaposlenih, način vodenja šole, akademsko osredotočenost oz. akademske vrednote in odločitve glede učnega načrta. V *razredno okolje* umeščata ustrezno prilagojenost učnih metod učencem, strukturiranost pouka, interakcije med učiteljem in učenci, jasno izražanje visokih učiteljevih pričakovanj do učencev, dovoljšnjo količino časa, namenjenega poučevanju, vodenje razreda, primerno, pogosto in aktivno učiteljevo vrednotenje dela razreda, pri čemer mora biti učitelj

pozoren na napredek vsakega posameznika. Tudi *domače okolje* močno določa otrokov napredek v šoli. Med dejavnike domačega okolja prištevata sodelovanje staršev v šolskih aktivnostih, podpora staršev pri izdelovanju domačih nalog, vzpostavljanje primerne in konsistentne discipline, zanimanje staršev za šolsko delo otroka in nadzorovanje otrokovih zunajšolskih aktivnosti.

Sodobno učenje poteka v t. i. prožnih in odprtih učnih okoljih, ki zajemajo dinamiko in odnose med učencem, učitelji in strokovnjaki, učno vsebino in učno tehnologijo. Učenje poteka v različnih časovnih enotah, vključuje različne pristope in učne dejavnosti (Inamorato dos Santos idr. 2017). V glasbenih šolah lahko v povezavi z izvajanjem individualnega pouka govorimo tudi o personaliziranem učnem okolju, saj izhaja iz upoštevanja individualnih razlik med učenci, ponuja poglobljene povratne informacije ter fleksibilno uporabo različnih pristopov. Specifika tega učnega okolja je tudi to, da učenje glasbe temelji na umetnosti in ne poteka le v učilnicah, doma in ob uporabi sodobnih tehnologij. Tesno je povezano z neposredno, živo umetniško dejavnostjo. Interni in javni nastopi se odvijajo v šolskih dvoranh, učenci in njihovi starši so pogostokrat tudi obiskovalci šolskih produkcij. Prav tako obiskujejo koncerte svojih učiteljev, ki se v večji ali manjši meri tudi sami koncertantno udeležujejo in tako ohranjajo stik tudi s svojo umetniško identiteto (Šantl Zupan 2019, str. 289–292).

Raziskava o posameznih značilnostih individualnega pouka flavte v glasbeni šoli

Namen in cilj raziskave

Individualnemu pouku inštrumenta na ravni osnovnega glasbenega izobraževanja doslej ni bilo namenjeno veliko raziskovalne pozornosti (Kavčič Pucihar 2011; McPhail 2010, 2013; Parkinson 2016; Pucihar 2016; Tait 1992, Triantafyllaki 2005; Zupan 2006). Nas so v raziskavi zanimale posamezne značilnosti individualnega pouka flavte v slovenskih glasbenih šolah. Pri tem smo želeli ugotoviti, s katerimi težavami se učitelji flavte najpogosteje soočajo na strokovnem področju, pri delu z učenci in starši ter v delovnem okolju; kakšno mnenje imajo učitelji flavte o pomenu sodelovanja s starši in njihovi vlogi pri napredku učencev pri igranju inštrumenta ter katere lastnosti ima učitelj flavte, ki ga odlikuje poklicna odličnost.

Opredelili smo tri raziskovalne hipoteze:

- H1 Učitelji flavte navajajo različna področja, na katerih se pri individualnem pouku flavte srečujejo z največ težavami.
- H2 Učitelji flavte menijo, da imajo starši veliko vlogo pri napredku učencev pri igranju inštrumenta in da je zato sodelovanje z njimi zelo pomembno.
- H3 Učitelji flavte pripisujejo različne lastnosti liku učitelja glasbe, ki ga odlikuje poklicna odličnost.

Metoda

Raziskava temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993, 2003).

Vzorec

Raziskava je bila izvedena na reprezentativnem vzorcu 78 učiteljev flavte, delujočih na glasbenih šolah v vseh slovenskih regijah. Največ učiteljev je bilo iz Osrednjeslovenske regije (31 %), najmanj pa iz Pomurske regije (1,3%). Za preverjanje razlik med učitelji smo oblikovali štiri med seboj številčno uravnotežene regionalne skupine. V vzorcu so prevladovali učiteljice (93,5 %), učitelji so bili zastopani le v skromnem deležu (6,5 %). Tudi druge primerljive raziskave na področju slovenskega glasbenega šolstva so pokazale feminizacijo poklicnega področja (Kavčič Pucihar 2011; Pucihar 2016; Zupan 2006). Večina učiteljev flavte je poučevala na javnih glasbenih šolah (71,8 % na matični šoli in 38,5 % na podružnični šoli oz. dislocirani enoti). Na zasebnih glasbenih šolah s koncesijo je poučevalo 5,1 %, na zasebnih glasbenih šolah brez koncesije pa 3,8 % učiteljev. Nekateri učitelji so poučevali na več vrstah glasbenih šol. Z namenom ugotavljanja morebitnih razlik smo učitelje razdelili v dve skupini tudi glede na vrsto glasbene šole. Starostna struktura učiteljev je pokazala, da je v raziskavi sodelovalo največ učiteljev v starostni kategoriji 26–35 let (37,7 %), po zastopanosti pa so jim sledile kategorije: 36–45 let (28,6 %), 46–55 let (20,8 %), do 25 let (10,4 %) in 56–65 let (2,6 %). Za potrebe statističnih primerjav smo izoblikovali le dve starostni kategoriji: do 35 let (48 %) in nad 35 let (52 %). Glede na delovno dobo so bili v največjem deležu zastopani učitelji, ki so poučevali flavto 11–20 let (38,5 %), sledili so učitelji z delovno dobo od 1 do 10 let (37,1 %) in učitelji z delovno dobo nad 21 let (24,4 %). Učitelji so individualno poučevali različno število učencev: najmanj 4 in največ 24. Povprečno število učencev pri posameznem učitelju je bilo 18 (SD = 4,24).

Zbiranje podatkov in instrument

Za zbiranje podatkov smo zasnovali vprašalnik s 15 vprašanji zaprtega tipa, polodprtega tipa in s petstopenjsko ocenjevalno lestvico Likertovega tipa. Njegovo vsebinsko veljavnost so potrdili trije eksperti, notranjo konsistentnost vprašalnika pa je potrdil rezultat Cronbach alfa ($\alpha = 0,890$). Anketiranje je potekalo v več fazah, in sicer od novembra 2016 do marca 2017. Učitelji so izpolnjevali vprašalnike na strokovnem srečanju Flavtistra 2016 ali pa so jih prejeli s klasično in elektronsko pošto. Vsak učitelj je vprašalnik izpolnil le enkrat. Čeprav so bili k izpolnjevanju vprašalnika povabljeni vsi delujoči učitelji flavte na glasbenih šolah, se jih je odzvalo le 78, kar je pomenilo 49,36 % odzivnost vseh zaposlenih na tem področju.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom, smo s pomočjo programa SPSS 22.0 analizirali na ravni opisne in inferenčne statistike. Pri intervalnih spremenljivkah smo izračunali mediano (Me), aritmetično sredino (M) in standardni odklon (SD). Zaradi merskega nivoja spremenljivk in nenormalno porazdeljenih podatkov smo uporabili Kruskal-Wallisov in Mann-Whitneyjev neparametrični preizkus. Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05.

Rezultati z razpravo

Anketirance smo vprašali, na katerih področjih individualnega pouka flavte se največkrat srečujejo s težavami. Izbrali smo tri potencialno težavna področja: prvo se je nanašalo na strokovno področje, drugo na delo z učenci in starši ter tretje na delovno okolje. Na vsakem področju smo navedli šest postavk s potencialnimi težavami, učitelji pa so odgovorili z navedbo stopnje pogostosti teh težav pri individualnem pouku flavte.

Težave na strokovnem področju	N	Min	Max	Me	M	SD
Slišanje in ustrezno korigiranje intonacije	77	3	5	4,00	4,06	0,656
Igranje v pravilni drži	78	2	5	4,00	3,91	0,856
Vzpostavitev izenačenega tona v vseh registrih	78	1	5	4,00	3,91	0,885
Pravilno izvajanje zahtevnejših ritmičnih prvin (punktiran ritem, sinkope, ternarna podelitev)	78	2	5	4,00	3,55	0,921
Vzpostavljanje nastavka in vodenje tona pri začetnikih	78	1	5	3,50	3,51	1,102
Vzpostavitev jasne artikulacije in uporabe jezika	77	1	5	3,00	3,35	0,984

Preglednica 1: Pogostost težav, ki jih učitelji flavte zaznavajo na strokovnem področju

Lestvica odgovorov: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto

Legenda: N – število, Min – minimalna vrednost, Max – maksimalna vrednost, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon

Na strokovnem področju učitelji najbolj pogosto zaznavajo težave pri slišanju in ustreznem korigiranju intonacije pri učencih ($M = 4,06$; $SD = 0,656$); vzpostavljanju pravilne drže pri igranju ($M = 3,91$; $SD = 0,856$); vzpostavljanju izenačenega tona v vseh registrih ($M = 3,91$; $SD = 0,885$) in pri pravilnem izvajanju zahtevnejših ritmičnih prvin ($M = 3,55$; $SD = 0,921$). Glede pogostosti težav pri vzpostavljanju nastavka in vodenju tona pri začetnikih učitelji niso bili povsem enotnega mnenja ($M = 3,51$; $SD = 1,102$). Najmanj težav opažajo pri vzpostavitvi jasne artikulacije in uporabe jezika ($M = 3,35$; $SD = 0,984$).

Težave pri delu z učenci in starši	N	Min	Max	Me	M	SD
Učenci doma premalo vadijo.	78	2	5	4,00	3,92	0,769
Učenci ne zmorejo zaigrati programa v skladu s cilji v učnem načrtu.	78	1	5	3,00	3,06	0,873
Učenci niso motivirani za kvalitetno delo.	78	1	5	3,00	2,99	0,933
Starši imajo nesorazmerne ambicije glede na sposobnosti svojega otroka.	78	1	5	3,00	2,56	0,847
Učenci ne želijo končati učenja v mojem razredu, čeprav menim, da bi bilo to dobro.	76	1	5	2,00	2,09	1,122
Starši posegajo v mojo strokovno integriteto.	77	1	4	1,00	1,68	0,850

Preglednica 2: Pogostost težav, ki jih učitelji flavte zaznavajo pri delu z učenci in starši

Lestvica odgovorov: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto

Legenda: N – število, Min – minimalna vrednost, Max – maksimalna vrednost, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon

Učitelji kot najpogostejšo težavo opredeljujejo, da učenci premalo vadijo ($M = 3,92$; $SD = 0,769$). Včasih ne zmorejo zaigrati programa v skladu s cilji učnega načrta ($M = 3,06$; $SD = 0,873$). Pri postavki, da učenci včasih niso motivirani za kvalitetno delo, učitelji niso bili povsem enotnega mnenja ($M = 2,99$; $SD = 0,933$). Podoben rezultat je bil tudi pri postavki, da imajo starši včasih nesorazmerne ambicije glede na sposobnosti svojega otroka ($M = 2,56$; $SD = 0,847$). Večje odstopanje v mnenjih učiteljev se kaže še pri postavki, da učenci ne želijo končati učenja flavte pri učitelju, čeprav ta meni, da bi bilo to dobro ($M = 2,09$; $SD = 1,122$). Neenotno mnenje je razvidno še pri postavki, da starši nikoli ne posegajo v strokovno integriteto učiteljev ($M = 1,68$; $SD = 0,850$).

Težave v delovnem okolju	N	Min	Max	Me	M	SD
Količina administrativnih zahtev je vedno večja, kar zmanjšuje mojo ustvarjalnost, delovni elan in motivacijo za kvalitetno delo z učenci.	78	1	5	2,00	2,60	1,445
Vodstvo šole me ne podpira pri mojem delu.	78	1	5	1,00	1,81	1,228
Na delovnem mestu nimam dovolj možnosti za svoj poklicni razvoj.	78	1	5	1,00	1,79	1,049
Počutim se pretirano nadzorovan/-a s strani vodstva šole.	78	1	5	1,00	1,53	1,053
Pri delu ne morem izraziti lastne ustvarjalnosti.	77	1	5	1,00	1,47	0,882
Imam težave pri sodelovanju s kolegi.	78	1	5	1,00	1,45	0,732

Preglednica 3: Pogostost težav, ki jih učitelji flavte zaznavajo v delovnem okolju

Lestvica odgovorov: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto

Legenda: N – število, Min – minimalna vrednost, Max – maksimalna vrednost, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon

Rezultati kažejo neenotnost mnenj učiteljev glede pogostosti v anketi navedenih težav v delovnem okolju. Učitelji redko zaznavajo, da naraščajoče administrativne zahteve zmanjšujejo njihovo ustvarjalnost, delovni elan in motivacijo za kvalitetno delo z učenci ($M = 2,60$; $SD = 1,445$). Še v manjši meri zaznavajo, da jih vodstvo ne podpira pri njegovem delu ($M = 1,81$; $SD = 1,228$); da na svojem delovnem mestu nimajo dovoljšnjih možnosti za svoj poklicni razvoj ($M = 1,79$; $SD = 1,049$); da se počutijo pretirano nadzorovane s strani vodstva šole ($M = 1,53$; $SD = 1,053$); da pri delu nimajo možnosti izražanja lastne ustvarjalnosti ($M = 1,47$; $SD = 0,882$) in da imajo težave pri sodelovanju s kolegi ($M = 1,45$; $SD = 0,732$).

Preverjali smo, ali se učitelji flavte razlikujejo med seboj pri opredeljevanju pogostosti težav pri individualnem pouku glede na regijo poučevanja, vrsto glashbene šole, starost in število let poučevanja. Zaradi merskega nivoja spremenljivk smo uporabili neparametrična Kruskal-Wallisov test in Mann-Whitneyjev U-test. Rezultati so pokazali le eno statistično značilno razliko, in sicer med starostnimi kategorijami učiteljev na strokovnem področju pri postavki »Vzpostavljanje nastavka in vodenje tona pri začetnikih«. Učitelji v starosti do 35 let se s to težavo srečujejo pogostejše ($R = 44,04$) kot učitelji v starosti 36 let in več ($R = 34,34$).

Težave na strokovnem področju	Mann-Whitney U	p (2-stransko)
Vzpostavljanje nastavka in vodenje tona pri začetnikih	553,500	0,049

Preglednica 4: Rezultat Mann-Whitneyjevega U-preizkusa med učitelji dveh starostnih skupin pri postavki »Vzpostavljanje nastavka in vodenje tona pri začetnikih«

Rezultat, ki je pokazal statistično značilne razlike med dvema kategorijama učiteljev glede na starost ($p = 0,049$), razkriva, da imajo starejši učitelji več izkušenj in znanj, kako poučevati začetnike in jih uspešno voditi pri usvajanju zahtevnih prvin flavtne igre, kot sta vzpostavljanje nastavka in vodenje tona. Na podlagi vseh rezultatov je bila H1 zavrnjena. Učitelji težave večinoma navajajo le na ožjem strokovnem področju, na področjih dela z učenci in starši ter na področju delovnega okolja pa v večini primerov ne navajajo večjih težav.

Učitelje flavte smo spraševali o vlogi staršev pri učnem napredku učencev in pomenu učiteljevega sodelovanja s starši. Učitelji so imeli na razpolago tri postavke, do katerih so se opredelili s petstopensko ocenjevalno lestvico.

Mnenje o vlogi staršev in pomenu sodelovanja z njimi	N	Min	Max	Me	M	SD
Starši imajo pomembno vlogo za napredek učencev pri igranju flavte, zato je sodelovanje z njimi zelo pomembno.	78	2	5	5,00	4,69	0,542
Prisotnost staršev na urah flavte v začetnih razredih učencem pomaga pri boljšem napredovanju.	78	1	5	4,00	3,97	1,069
Prisotnost staršev na urah flavte učencev višjih razredov podpira njihov napredek pri igranju.	78	1	5	3,00	2,59	1,086

Preglednica 5: Mnenja učiteljev flavte o vlogi staršev za napredek učenca in pomenu učiteljevega sodelovanja s starši

Lestvica odgovorov: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam
 Legenda: N – število, Min – minimalna vrednost, Max – maksimalna vrednost, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon

Učitelji flavte se v povprečju zelo strinjajo, da imajo starši pomembno vlogo pri učenčevem napredku na področju flavtne igre in da je sodelovanje s starši zelo pomembno ($M = 4,6$; $SD = 0,54$). Strinjajo se tudi, da prisotnost staršev pri urah flavte v začetnih razredih pripomore k boljšemu napredku učencev ($M = 3,97$; $SD = 1,069$). Za višje razrede pa so bili bolj neopredeljeni in neenoti glede prisotnosti staršev pri pouku flavte ($M = 2,59$; $SD = 1,086$).

Ugotavljali smo, ali obstajajo razlike med učitelji pri mnenjih o vlogi staršev in pomenu sodelovanja z njimi glede na regijo, vrsto glasbene šole, starost in delovno dobo. Za preverjanje smo uporabili Kruskal-Wallisov test in Mann-Whitneyjev U-test. V nadaljevanju predstavljamo le rezultate, ki so pokazali statistično značilne razlike med posameznimi skupinami učiteljev flavte. Prva se je pokazala med učitelji, ki poučujejo v različnih vrstah glasbenih šol. Učitelji, ki delujejo na matičnih glasbenih šolah, so pripisovali večji pomen vlogi staršev pri napredku učencev pri igranju flavte ($R = 42,51$) kot učitelji, delujoči na podružničnih šolah in dislociranih enotah ($R = 31,23$).

Učiteljevo mnenje o vlogi staršev in pomenu sodelovanja z njimi	Mann-Whitney U	p (2-stransko)
Starši imajo pomembno vlogo za napredek učencev pri igranju flavte, zato je sodelovanje z njimi zelo pomembno.	472,000	0,005

Preglednica 6: Rezultat Mann-Whitneyjevega U-preizkusa mnenj učiteljev o vlogi staršev glede na vrsto glasbene šole, v kateri delujejo

Statistično značilna razlika ($p = 0,005$) med učitelji flavte, ki poučujejo v različnih vrstah glasbene šole, se je pokazala pri postavki »*Starši imajo pomembno vlogo za napredek učencev pri igranju flavte, zato je sodelovanje z njimi zelo pomembno.*«. Interpretiramo jo lahko v povezavi z dejstvom, da je večina podružničnih šol in dislociranih enot v manjših slovenskih mestih oz. vaseh, od koder se morajo starši učencev voziti na delo v oddaljena večja mesta. V tem primeru jim je logistično oteženo sodelovanje pri pouku flavte v glasbeni šoli, zato se ga verjetno udeležujejo v manjši meri kot starši učencev na matičnih šolah. Posledično tudi učitelji na podružničnih šolah staršem pri razvoju flavtne igre pri njihovem otroku pripisujejo manjšo vlogo.

Statistično značilne razlike med dvema starostnima kategorijama učiteljev so se pokazale pri postavkah, v katerih smo preverjali mnenje učiteljev glede prisotnosti staršev in njihove vloge pri pouku v začetnih razredih flavte in pri višjih razredih. Učitelji v starosti do 35 let so dali večji pomen vlogi staršev in njihovi prisotnosti pri pouku v začetnih razredih flavte ($R = 44,54$) kot učitelji v starosti 36 let in več ($R = 33,88$). Podobno se je izkazalo tudi za višje razrede flavte: učitelji v starosti do 35 let so pripisali večji pomen vlogi staršev in njihovi prisotnosti na učnih urah ($R = 44,81$) kot učitelji v starosti 36 let in več ($R = 33,63$).

Učiteljevo mnenje o pomenu prisotnosti staršev na učnih urah	Mann-Whitney U	p (2-stransko)
Prisotnost staršev na urah flavte v začetnih razredih učencem pomaga pri boljšem napredovanju.	535,000	0,027
Prisotnost staršev na urah flavte učencev višjih razredov podpira njihov napredek pri igranju.	525,000	0,021

Preglednica 7: Rezultat Mann-Whitneyjevega U-preizkusa mnenj učiteljev dveh starostnih skupin o vlogi prisotnosti staršev na učnih urah v začetnih razredih flavte in višjih razredih

Statistično značilni razliki med dvema starostnima skupinama učiteljev flavte sta se torej pokazali pri postavki »Prisotnost staršev na urah flavte v začetnih razredih učencem pomaga pri boljšem napredovanju.« ($p = 0,027$) in pri postavki »Prisotnost staršev na urah flavte učencev višjih razredov podpira njihov napredek pri igranju.« ($p = 0,021$). Starejša skupina učiteljev staršem ne pripisuje proaktivne vloge pri napredku njihovih učencev. Morda lahko to pojasnimo s tem, da gre pri starejših generacijah učiteljev za drugačen način vzgoje in odnos do staršev, kot so ga bili deležni sami, v primerjavi z mlajšimi kolegi, ki že izhajajo iz generacij, v katerih so imeli njihovi lastni starši mnogo pomembnejšo vlogo.

Mnenja učiteljev o pomenu prisotnosti staršev na urah flavte v začetnih razredih flavte so se statistično značilno razlikovala tudi glede na njihovo delovno dobo. Učitelji, ki so imeli od 1 do 10 let delovne dobe, so prisotnosti staršev in njihovi vlogi v začetnih razredih pripisali večji pomen ($R = 47,41$) kot pa učitelji z delovno dobo 11–20 let ($R = 34,77$) in učitelji z delovno dobo nad 21 let ($R = 34,89$).

Učiteljevo mnenje o pomenu sodelovanja s starši	Chi-Square	df	P
Prisotnost staršev na urah flavte v začetnih razredih učencem pomaga pri boljšem napredovanju.	6,274	2	0,043

Preglednica 8: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa mnenj učiteljev z različno delovno dobo o pomenu prisotnosti staršev na urah flavte v začetnih razredih

Statistično značilna razlika med učitelji z različno delovno dobo se je pokazala pri postavki »Prisotnost staršev na urah flavte v začetnih razredih učencem pomaga pri boljšem napredovanju.« ($p = 0,043$). Rezultati kažejo, da učitelji s pridobivanjem delovnih izkušenj pripisujejo manjšo vlogo prisotnosti staršev pri začetnem pouku flavte. Domnevamo, da so z delovnimi izkušnjami dosegli takšno učinkovitost poučevanja, da pomoč staršev zanje ni več tako pomemben dejavnik za uspešnost pouka v začetnih razredih flavte. Dobljeni rezultati potrjujejo H2, saj učitelji vlogi staršev res pripisujejo veliko pomembnost pri napredku učencev, poleg tega so se izkazale statistično značilne razlike pri ocenjevanju pomena vloge staršev med različnimi skupinami učiteljev glede na vrsto glasbene šole, starost učiteljev in število let poučevanja.

Uspešnost vzgojno-izobraževalnega dela je tudi pri individualnem pouku flavte povezana s poklicno odličnostjo učitelja. Zanimalo nas je, za katere od navedenih lastnosti učitelji menijo, da gradijo njihovo poklicno odličnost.

Lastnosti odličnega učitelja flavte	N	Min	Max	Me	M	SD
Je pošten in spoštljiv do vseh svojih učencev.	78	4	5	5,00	4,94	0,247
Zna motivirati svoje učence.	78	4	5	5,00	4,87	0,336
Je ustvarjalen in inovativen.	78	3	5	5,00	4,76	0,461
Je dosleden.	78	2	5	5,00	4,83	0,468
Je potrpežljiv.	77	3	5	5,00	4,81	0,430
Se stalno izpopolnjuje.	78	3	5	5,00	4,74	0,495
Zna vzpostaviti konstruktiven odnos z učenci.	78	2	5	5,00	4,69	0,588
Zna vzpostaviti avtoriteto.	78	1	5	4,00	4,17	0,859
Je odličen v verbalni komunikaciji.	78	1	5	4,00	4,14	0,833
Učencem postavi visoke standarde.	78	1	5	4,00	3,60	1,085
Je odličen flavtist.	78	1	5	3,50	3,50	1,078
Je aktiven koncertant.	78	1	5	3,00	3,12	1,116
Svoje učence glasno kara in žali, če se mu to zdi potrebno.	78	1	5	1,00	1,31	0,744

Preglednica 9: Mnenja o lastnostih učitelja flavte, ki ga odlikuje poklicna odličnost, razvrščena po aritmetičnih sredinah

Lestvica odgovorov: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam

Legenda: N – število, Min – minimalna vrednost, Max – maksimalna vrednost, Me – mediana, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon

Učitelji flavte za najpomembnejšo lastnost in kazalnik poklicne odličnosti štejejo učiteljevo poštenost in spoštljivost do vseh učencev. Liku odličnega učitelja razmeroma enotno pripisujejo še šest lastnosti: da zna motivirati svoje učence, je ustvarjalen in inovativen, dosleden, potrpežljiv, se stalno izpopolnjuje, zna vzpostaviti konstruktiven odnos z učenci in da zna vzpostaviti avtoriteto. V povprečju se strinjajo, da mora učitelj flavte znati vzpostaviti avtoriteto, biti odličen v verbalni komunikaciji in učencem postaviti visoke standarde. Manj pomembno se jim zdi, da je odličen flavtist. Vrednosti standardnih odklonov glede na aritmetično sredino kažejo na poenoteno mnenje učiteljev v vseh lastnostih, razen dveh, in sicer, da mora biti učitelj flavte tudi aktiven koncertant ($M = 3,12$; $SD = 1,116$) in da svoje učence glasno kara in žali, če se mu to zdi potrebno ($M = 1,31$; $SD = 0,744$).

Razlike v mnenjih o lastnostih lika odličnega učitelja flavte smo ugotavljali med skupinami učiteljev glede na vrsto glasbene šole in delovno dobo. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri treh lastnostih, in sicer pri skupinah učiteljev, kategoriziranih glede na delovno dobo. Učitelji z delovno dobo od 1 do 10 let pripisujejo lastnosti »je odličen v verbalni komunikaciji« večjo pomembnost ($R = 48,00$) kot učitelji, ki flavto poučujejo več kot 21 let ($R = 35,61$), in učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($R = 33,75$). Podobni rezultati so tudi pri lastnosti »zna motivirati svoje učence«. Učitelji z delovno dobo od 1 do 10 let ji pripisujejo večjo pomembnost ($R = 44,50$) kot učitelji, ki flavto poučujejo več kot 21 let ($R = 38,34$) in učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($R = 35,40$). Lastnost »je pošten in spoštljiv do vseh

svojih učencev« je imela enak rezultat pri učiteljih z delovno dobo od 1 do 10 let in pri učiteljih, ki flavto poučujejo več kot 21 let ($R = 42,00$). Učiteljem z delovno dobo od 11 do 20 let je bila ta lastnost nekoliko manj pomembna ($R = 35,50$).

Lastnosti učitelja, ki ga odlikuje poklicna odličnost	Chi-Square	df	p
Je odličen v verbalni komunikaciji.	7,779	2	0,020
Zna motivirati svoje učence.	7,286	2	0,026
Je pošten in spoštljiv do vseh svojih učencev.	8,438	2	0,015

Preglednica 10: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa mnenj učiteljev z različno delovno dobo o lastnostih učitelja, ki ga odlikuje poklicna odličnost

Statistično značilne razlike med mnenji učiteljev glede na njihovo delovno dobo so se torej pokazale pri lastnostih »Zna motivirati svoje učence.« ($p = 0,020$), »Je odličen v verbalni komunikaciji.« ($p = 0,026$) in »Je pošten in spoštljiv do vseh svojih učencev.« ($p = 0,015$). Učitelji z delovno dobo od 1 do 10 let se najbolj zavedajo pomena teh lastnosti. Rezultati so potrdili H3, da učitelji flavte pripisujejo različne lastnosti liku učitelja glasbe, ki ga odlikuje poklicna odličnost. Rezultate lahko povežemo z ugotovitvami Lehmana idr. (2007, str. 185), ki nasprotujejo razširjeni ideji, da se lahko glasbenik, ki ni uspešen v koncertantni karieri ali ki poklicno izgori kot izvajalec, usmeri v poučevanje. Tudi Powell (2016) je poudaril sposobnost komunikacije kot eno ključnih lastnosti učitelja inštrumenta, S. Hallam (2006) pa za uspešne učitelje glasbe zapiše, da morajo imeti visok nivo glasbene ekspertnosti, v kombinaciji z vodstvenimi sposobnostmi in veščinami kontroliranja. Ko učenec pri inštrumentu napreduje, postane raven učiteljeve ekspertnosti pomembnejša.

Sklep

Učenje flavte je dolgotrajen proces. V počasnem nadgrajevanju učenčevih znanj je učiteljeva pozornost usmerjena predvsem k prvinam flautne igre. To kažejo tudi rezultati naše raziskave, v kateri so učitelji v največji meri poročali o težavah na strokovnem področju, pri usvajanju določenih veščin igranja flavte. Na področju dela z učenci je bilo najpogostejše izraženo mnenje, da učenci doma premalo vadijo. Kaj bi pripomoglo k njihovi večji vztrajnosti in kontinuirani dovoljšnji količini vadenja doma? V začetnih razredih je to povezano s podporo in nadzorom staršev, kdaj, kako in koliko otrok vadi. V višjih razredih je treba skrbeti, da se osebna zavzetost učenca za vadenje ohranja in nadgrajuje. K temu posredno lahko zelo prispevajo vrstniki kot kompetenčni modeli (Kavčič Pucihar 2019). Najbolj pa k temu pripomore učitelj ekspert, ki na učni uri demonstrira načine vadenja in jih potrpežljivo ponavlja tudi v naslednjih urah, dokler učenec ustrezno ne napreduje. Starejši in izkušeni učitelji so z delom pridobili znanje, kako poučevati začetnike, da usvojijo zahtevne prvine flautne igre, mlajši učitelji, z manj delovne dobe pa imajo pri tem več težav. Kot pravi A. McHugh (2016), je za uspešnost učenja zelo pomembno tudi stimulativno okolje. Učitelji flavte glasbeno šolo zaznavajo kot stimulativno

okolje, saj se v njem dobro počutijo in le redko menijo, da sta njihova delovni elan in ustvarjalnost ovirana z naraščajočimi administrativnimi zahtevami.

Učitelji flavte bi starše morali povabiti h konstruktivnemu dialogu o ustvarjanju ugodnega domačega okolja za učenčev napredek pri flavti, saj imajo starši ključno vlogo pri podpori učenčevega delovanja na kompleksnem glasbenem področju (Bogunović 2010; Moore idr. 2003; Ramšak 2017). Pri individualnem pouku inštrumenta ima učitelj večdimenzionalno integrativno vlogo. S svojim delovanjem povezuje šolski, družinski in vrstniški kontekst ter v edinstveno akcijsko celoto povezuje učni načrt, učne cilje, učenčeve aktivnosti in lasten način dela (Havelka 2000 v Bogunović 2010, str. 207). Individualni pouk poteka v specifičnem kontekstu, v katerem ima učitelj osrednjo vlogo in odločilen vpliv na celoten učni proces, v katerem poleg razvoja glasbenih veščin sooblikuje tudi glasbeni okus, estetsko presojo in vrednotenje pri svojih učencih. Njegov razsežnostni vpliv na oblikovanje učenčeve celovite osebnosti je velik, zato je zelo pomembno, kakšne lastnosti ima (Bogunović 2010, str. 225–231). Učitelji flavte so v raziskavi opredelili sedem lastnosti odličnega učitelja flavte: zna motivirati učence, je pošten in spoštljiv do vseh učencev, je potrpežljiv, se stalno izpopolnjuje, zna vzpostaviti konstruktiven odnos z učenci, je ustvarjalen in inovativen ter dosleden. Učiteljeva odličnost se kaže tudi skozi verbalno komunikacijo, sposobnosti vzpostavljanja avtoritete in postavljanje visokih standardov učencem. Da je odličen flavtist, so učitelji flavte zaznali kot manj pomembno, prav tako so nizko ovrednotili pomen učiteljevega aktivnega koncertiranja. Tudi Lehman idr. (2007) navajajo, da so veščine odličnega učitelja drugačne od veščin odličnega koncertanta. Posameznik sicer lahko uspe združevati obe vrsti veščin, vendar to ni samo po sebi umevno.

Literatura in viri

- Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Institut za pedagoška istraživanja.
- Brand, M. (1990). Master Music Teachers. What Makes Them Great? *Music Educators Journal*, 77, št. 2, str. 22–25.
- Budkovič, C. (1995). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II. Od nastanka konservatorija do Akademije za glasbo 1919–1946*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Christenson, S. L. in Ysseldyke, J. E. (1989). Assessing Students Performance: An Important Change Is Needed. *Journal of School Psychology*, 27, št. 4, str. 409–425.
- Cigoj Krstulović, N. (2015). *Zgodovina, spomin, dediščina. Ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*. Ljubljana: Muzikološki inštitut ZRC SAZU.
- Cigoj Krstulović, N. (2016). Načela in podobe slovenskega javnega glasbenega izobraževanja: primer šole in konservatorija ljubljanske Glasbene matice (1882–1926). V: B. Rotar Pance (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, str. 41–55.
- Colwell, R. J., Hewitt, M. P. in Fonder, M. (2017). *The Teaching of Instrumental Music*. New York in London: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Creech, A. (2016). The Role of the Family in Supporting Learning. V: S. Hallam, I. Cross in M. Thaut (ur.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press. str. 493–508.
- Creech, A. in Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20, št. 1, str. 29–44.
- Creech, A. in Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers. *Psychology of Music*, 38 št. 4, str. 403–421.
- Davidson, J. W. in Jordan, N. (2007). Private teaching, private learning: An exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatoires. V: L. Bresler (ur.). *International Handbook of Research in Arts Education Volume 1*. Dordrecht: Springer, str. 729–744.
- European Music School Union Weimar Declaration Music Schools in Europe. (1999). Dostopno na <https://www.musicschoolunion.eu/about-emu/what-we-do/european-music-school-union-weimar-declaration-music-schools-in-europe/> (pridobljeno 20. 7. 2019).
- Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 36, št. 2, str. 1–32.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education Press.
- Inamorato dos Santos, A., Nascimbeni, F., Bacsich, P., Atenas, J., Aceto, S., Burgos, D. in Punie, Y. (2017). *Policy Approaches to Open Education – Case Studies from 28 EU Member States (OpenEdu Policies)*. Dostopno na http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107713/jrc107713_jrc107713_policy_approaches_to_open_education.pdf (pridobljeno 30. 7. 2019).
- Kavčič Pucihar, A. (2011). *Celostno poučevanje osnov igranja flavte za 7-letne učence*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Kavčič Pucihar, A. (2019). *Učiteljeve strategije poučevanja pri individualnem inštrumentalnem pouku flavte v glasbenih šolah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Kavčič Pucihar, A. in Rotar Pance, B. (2017). Individualni pouk in načini poučevanja učiteljev flavte na posameznih učnih stopnjah v glasbeni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10, št. 4, str. 399–416.
- Kennell, R. (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. V: R. Colwell in C. Richardson (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, str. 243–256.
- Kuret, P. (2006). *Končno poročilo o delu nacionalne komisije v mandatnem obdobju 2001–2005*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kuret, P. (2016). Uvodne misli ob 200-letnici javnega glasbenega šolstva na Slovenskem. V: B. Rotar Pance (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, str. 5–8.
- Lehman, A. C., Sloboda, J. A. in Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- McHugh, A. (2016). Motivational Needs in the Private Music Studio. *Canadian Music Educator*, 58, št. 1, str. 24–28.
- McPhail, G. J. (2010). Crossing boundaries: Sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12, št. 1, str. 33–45.

- McPhail, G. J. (2013). Developing students' autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31, št. 2, str. 160–172.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37, št. 1, str. 91–110.
- McPherson, G. E. in Davidson, J. W. (2002). Musical Practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research* 4, št. 1, str. 141–156.
- Moore, D. G., Burland, K. in Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, št. 1, str. 529–549.
- Oblak B. (1997). Glasba v luči kurikularne prenove. V: A. Barle Lakota in K. Bergant (ur.). *Kurikularna prenova: zbornik*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 145–157.
- Okorn, F. (1999). *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Konceptija razvoja glasbenega in baletnega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Okorn, F. (2000). Zakon o glasbenih šolah. *Glasba v šoli*, 6, št. 1–2, str. 5–13.
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34, št. 3, str. 352–368.
- Pembroke, R. in Craig, C. (2002). Teaching as a Profession. Two Variations on a Theme. V: R. Colwell in C. Richardson (ur.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, str. 786–817.
- Powell, S. R. (2016). The Influence of Video Reflection on Preservice Music Teachers' Concerns in Peer- and Field-Teaching Settings. *Journal of Research in Music Education*, 63, št. 4, str. 487–507.
- Pucihar, I. (2016). *Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Rotar Pance, B. (2012). Slovenian music education between tradition and challenges. V: O. Denac (ur.). *New perspectives in music education in Slovenia*. (Fine arts, music and literature). New York: Nova Science Publishers, str. 1–16.
- Ramsak, Š. (2017). *Dejavniki izbire instrumenta v glasbeni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Savnik, A., Buh, T., Florjanc, I., Hribar, Z., Meško, H., Mikula, K., Mlakar, S., Prešiček, D., Štih, B. in Valant, M. (2011). Glasbeno šolstvo. V: J. Krek in M. Metljak (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno 20. 7. 2019), str. 445–463.
- Sellak, Š. H. (2019). *Glasbene sposobnosti in sprejemni preizkus v glasbeno šolo*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Sisterhen McAllister, L. (2008). Evaluating Teaching Effectiveness in Music. *American Music Teacher*, 58, št. 3, str. 14–17.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*, 3. izdaja. Alexandria, VA: ASCD.
- Šantl Zupan, K. (2019). *Interakcija med umetniškim in pedagoškim izobraževanjem bodočih učiteljev pihalnih instrumentov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. V: R. Colwell (ur.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books., str. 524–534.
- Triantafyllaki, A. (2005). A Call for More Instrumental Music Teaching Research. *Music Education Research*, 7, št. 3, str. 383–387.
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. V: B. Rotar Pance (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, str. 217–236.
- Zakon o glasbenih šolah* (2006) Dostopno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063> (pridobljeno 25. 8. 2019).
- Zupan, A. (2006). *Vadenje pri učenju in poučevanju flavte*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.

Branka ROTAR PANCE (University of Ljubljana, Slovenia)

Ana KAVČIČ PUCIHAR (University of Ljubljana, Slovenia)

THE FEATURES OF INDIVIDUAL INSTRUCTION IN SLOVENIAN MUSIC SCHOOLS

Abstract: Specific musical goals are part of a broader artistic, cultural and ethical context at all levels (elementary, conservatory and academic) of Slovenian music education. Musical activities influence development of one's wholesome personality as well as one's social features. Individual instrumental instruction is one of the hallmarks of Slovenian music school education. The learning process in the one-to-one instructional context can be facilitated by intensive student-teacher interactions. Within learner-centered instructional context the teacher may evolve higher responsiveness to students' ideas and questions, as well as support their thinking and provide new challenges. Teacher's professional excellency stems from his expertise, personality features and social skills. Parents play an important role in their children musical development and their achievements. We researched some of the one-to-one instructional context features among 78 flute teachers in Slovenian Music Schools. Flute teachers recognised their professional knowledge area as the most problematic, particularly teaching the technique of playing the instrument. Teachers evaluate students' home practice as insufficient. Parents respect teachers' professional integrity. In the lower grades, parents' presence supports their child's advancement. Teachers don't report any problems that would undermine their professional development and creativity in their work environment. The success of the educational process in the one-to-one flute instruction is closely connected to teacher's professional excellency. Therefore teachers were asked to define the features of an excellent flute teacher.

Keywords: music school, individual instruction, instrument, flute, teacher, student, parents

E-mail for correspondence: branka.rotar-pace@ag.uni-lj.si