



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru



OBLIKOVANJE ČUSTEV IN VEDENJA Z GLASBO

UREDNICI

KATARINA HABE MARTA LICARDO





Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Univerza v Ljubljani
Akademija *za glasbo*



Oblikovanje čustev in vedenja z glasbo

Priročnik za vzgojitelje, učitelje, svetovalne delavce, terapevte pri delu z otroki
in mladostniki s čustveno vedenjskimi težavami

Urednici

dr. Katarina Habe

dr. Marta Licardo

Februar 2019

Naslov	Oblikovanje čustev in vedenja z glasbo
Podnaslov	Priročnik za vzgojitelje, učitelje, svetovalne delavce, terapevte pri delu z otroki in mladostniki s čustveno vedenjskimi težavami
Title	Emotional and Behavioural Regulation Through Music
Subtitle	Handbook for preschool teachers, elementary teachers, counsellors, therapists in work with children with emotional and behavioural problems
Urednici <i>Editors</i>	doc. dr. Katarina Habe (Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo)
	doc. dr. Marta Licardo (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
Avtorice <i>Authors</i>	Tjaša Baškovč, Eva Brus, Katarina Habe, Špela Homan, Špela Loti Knoll, Kaja Korošec, Tanja Nolimal, Veronika Rogelj, Sanja Smrekar in Polona Štule.
Recenzija <i>Review</i>	izr. prof. dr. Katja Košir (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	doc. dr. Katarina Zadnik (Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo)
Jezikovni pregled <i>Proofreading</i>	Tina Sovič, prof. slov.
Tehnični urednik <i>Technical editor</i>	Jan Perša, mag. inž. prom. (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša, mag. inž. prom. (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru)
Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i>	Pixabay.org (CC0)

Izdajatelj / Co-published by
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija
<http://pef.um.si>, dekanat.pef@um.si

So-izdajatelj / Co-published by
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
Stari trg 34, 1001 Ljubljana, Slovenija
<https://www.ag.uni-lj.si>, dekanat@ag.uni-lj.si

Založnik / Published by
Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija
<http://press.um.si>, zalozba@um.si

Izdaja
Edition Prva izdaja

Vrsta publikacije
Publication type e-knjiga

Dostopno na
Available at <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/388>

Izdano
Published Maribor, februar 2019

© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba

Vse pravice pridržane. Brez pisnega dovoljenja založnika je prepovedano reproduciranje, distribuiranje, predelava ali druga uporaba tega dela ali njegovih delov v kakršnemkoli obsegu ali postopku, vključno s fotokopiranjem, tiskanjem ali shranjevanjem v elektronski obliki.

Naložbo/projekt sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



Javni študijski, razvojni,
invalidski in preživitveni
sklad Republike Slovenije



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SKLAD
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

159.93:78 (035)

OBLIKOVANJE čustev in vedenja z glasbo [Elektronski vir] : priročnik za
vzgojitelje, učitelje, svetovalne delavce, terapevte pri delu z otroki in mladostniki s
čustveno vedenjskimi težavami / urednici Katarina Habe, Marta Licardo. - El. priročnik. -
Maribor : Univerzitetna založba Univerze, 2019

Način dostopa (URL): <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/388>. - Nasl. v kolofonu:
Emotional and behavioural regulation through music

ISBN 978-961-286-237-4

doi: 10.18690/978-961-286-237-4

1. Dr. vzp. stv. nasl. 2. Habe, Katarina

COBISS.SI-ID [96151809](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibis-96151809)

ISBN 978-961-286-237-4 (PDF)

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-237-4>

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika
For publisher red. prof. dr. Zdravko Kacič, rektor Univerze v Mariboru

Oblikovanje čustev in vedenja z glasbo

KATARINA HABE IN MARTA LICARDO

Povzetek Priročnik je namenjen različnim poklicnim profilom strokovnjakov (vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem, terapevtom ipd.), ki se pri delu srečujejo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Predstavlja inovativne didaktične pristope, ki uporabljajo pozitivne učinke glasbenih dejavnosti na uravnavanje čustev in vedenja. V uvodnem delu so opredeljene čustvene in vedenjske težave, čemur sledi pregled njihovega izraza skozi različna razvojna obdobja. Nato so predstavljene raziskave o učinkih glasbe na otroke/mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Obsežno poglavje je namenjeno glasbeni terapiji in njeni uporabni vrednosti pri delu z otroki/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter poglavje o glasbenodidaktičnih igrah. Poglavitni del priročnika je praktični prikaz glasbenih dejavnosti, temelječih na elementih glasbene terapije in na glasbenodidaktičnih igrah s sledenjem cilja na afektivnem in socialno-moralnem področju posameznikovega razvoja. Praktični del priročnika je s posameznimi prilagoditvami prenosljiv tudi na področja dela z drugimi skupinami otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami, hkrati pa lahko z njim popestrimo delo pri pouku glasbe v osnovnih šolah in v glasbenih šolah.

Ključne besede: • čustveno vedenjske težave • metode poučevanja
• glasbena terapija • glasbeno didaktične igre • otroci in mladostniki •

NASLOVA UREDNIC: dr. Katarina Habe, docentka, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: katarina.habe@ag.uni-lj.si. dr. Marta Licardo, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marta.licardo@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-237-4>
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-237-4

Zahvale

Vsebine v priručniku so prispevali mnogi udeleženci; iskreno se jim zahvaljujemo v imenu študentov in mentorjev, ki so izvedli projekt. Vsi navedeni so prostovoljno in brezplačno prispevali vsebine, nasvete, prispevke ali mnenja, ki so pripomogli k nastanku priručnika. Zahvaljujemo se: Mladinskemu klimatskemu združitvi Rakitna, Materinskemu domu Kranj, Materinskemu domu Ljubljana, Poloni Štule, izr. prof. Katji Košir in doc. dr. Katarini Zadnik. Posebna zahvala delovni mentorici mag. Špeli Loti Knoll in Inštitutu Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo za uspešno sodelovanje.

Sodelujoči v projektu IGDP – Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami: dr. Katarina Habe (AG UL), vodja projekta in pedagoški mentor, dr. Marta Licardo (PeF UM): pedagoški mentor, mag. Špela Loti Knoll (Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo): delovni mentor, Nina Podlipnik: koordinator projekta. Študenti: Eva Brus – glasbena pedagogika, AG; Sara Smrekar – glasbena pedagogika, AG; Lara Bešić – IPP, AG; Nika Volčjak – IPP, AG; Marjana Jocif – IPP, AG; Kaja Korošec (prej Pojbič) – psihologija, FF; Veronika Rogelj – specialna pedagogika, PeF; Tjaša Baškovič – socialno delo, FSD; Tanja Nolimal – predšolska vzgoja, PeF; Špela Homan – predšolska vzgoja, PeF.

Kazalo

1	Uvod	1
2	Opredelevanje čustveno vedenjskih težav	3
3	Čustvene in vedenjske težave v različnih razvojnih obdobjih	13
3.1	Čustvene in vedenjske težave v predšolskem obdobju	13
3.2	Čustvene in vedenjske težave v osnovnošolskem obdobju	16
3.3	Čustvene in vedenjske težave v obdobju mladostništva	19
4	Učinki glasbe na otroke s čustvenimi vedenjskimi težavami	23
5	Glasbena terapija kot metoda dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami	29
5.1	Opredelevanje glasbene terapije	29
5.2	Oblike glasbene terapije	30
5.2.1	Aktivna glasbena terapija	30
5.2.1	Receptivna glasbena terapija	30
5.3	Metode glasbene terapije	31
5.3.1	Psihoanalitična metoda	32
5.3.2	Nordoff-Robinsonova metoda	32
5.3.3	Metoda po Gertrud Orff	33
5.3.4	Razvojno-vedenjska metoda	33
5.3.5	Metoda GIM	34
5.3.6	Kulturno usmerjena metoda	34
5.4	Načini dela v glasbeni terapiji	35
5.5	Poglavitne glasbene dejavnosti v glasbeni terapiji	38
5.5.1	Improviziranje	38
5.5.2	Ponovno ustvarjanje	40
5.5.3	Ustvarjanje	40
5.5.4	Poslušanje	41
5.6	Vloga osnovnih glasbenih elementov v glasbeni terapiji	42
5.6.1	Ritem	42
5.6.2	Melodija	43
5.6.3	Harmonija	44
5.6.4	Tonska barva	44
5.6.5	Dinamika	45
5.7	Glasbena terapija pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami	46

6	Glasbenodidaktične igre kot metoda dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami	51
6.1	Opredelitev glasbenodidaktičnih iger	51
6.2	Izvedba glasbenodidaktičnih iger in vloga odraslega pri izvedbi	54
6.3	Glasbenodidaktične igre za otroke/mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami	54
7	Glasbene dejavnosti z elementi glasbene terapije za delo z otroki/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami – primeri	59
7.1	Glasbene dejavnosti z elementi glasbene terapije	61
7.1.1	Pozdravna in poslovilna pesem	62
7.1.2	Prosta glasbena improvizacija	63
7.1.3	Strukturirane improvizacije v krogu	64
7.1.4	Vodja	65
7.1.5	Igranje v parih	66
7.1.6	Ritmiziranje	67
7.1.7.	Dodajanje drugih umetnostnih medijev – likovni medij	68
7.2	Glasbenodidaktične igre	70
7.2.1	Boben	70
7.2.2	Urok	70
7.2.3	Kdo je kriv?	71
7.2.4	Potujoči lonček čustev	72
7.2.5	Ogledalo	73
7.2.6	Nevihta	73
7.2.7	Jazz koncert	74
7.2.8	Kako lep je ta svet	75
7.2.9	Starodavni ples	75
7.2.10	Ploskanje	76
7.2.11	Slike in glasba	77
7.2.12	Pozdrav (Sicherl-Kafol, 2009)	77
7.2.12	Imena	78
7.2.13	Glasbeni stoli	79
7.2.14	Moje barve	80
7.2.15	Pesem – moje ogledalo	80
7.2.16	Plakat pozitivnih misli	81
7.2.17	Tolažilna pesem	82
7.2.18	Jezna pesem	82
7.2.19	Stop	83
8	Sklep	85
	Literatura	87

1 Uvod

KATARINA HABE

Sodobna nevroznanost dokazuje zdravilno vrednost glasbe, česar so se zavedale in s pridom uporabljale že starodavne civilizacije. Aktivno ukvarjanje z glasbo je najučinkovitejši fitness za človeške možgane, saj aktivira številna možganska področja in jih spodbudi, da delujejo kot učinkovit tim, kar se odraža v večji možganski učinkovitosti. Pozitivni učinki aktivnega ukvarjanja z glasbo se kažejo na psihomotoričnem, kognitivnem, afektivnem in socio-moralnem področju razvoja. V našem projektu smo se osredotočili predvsem na afektivno in socio-moralno področje. Naša ciljna populacija so bili namreč otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Za delo s tovrstno skupino posameznikov smo se odločili zato, ker je tovrstnih težav čedalje več tudi med splošno populacijo otrok, pri čemer nam lahko glasba pomaga uspešno in učinkovito uravnati in (pre)oblikovati čustva in vedenje. Pri praktičnem delu smo uporabljali elemente strukturiranih tehnik glasbene terapije, poleg tega pa smo delo snovali z glasbenodidaktičnimi igrami. Projekt je trajal od junija do septembra 2018, financiral ga je Javni štipendijski, razvojni, invalidski in preživninski sklad RS. V priročniku v teoretičnem delu najprej opredelimo čustvene in vedenjske težave in opozorimo na terminološko neenotnost na tem področju, nato pa predstavimo čustvene in vedenjske težave skozi razvojno perspektivo. Prikazan je podroben pregled raziskav o pozitivnih učinkih glasbe na posameznike s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Velik poudarek je na

predstavitvi glasbene terapije, njenih oblikah in metodah dela, predstavitvi glasbene improvizacije kot poglavitne glasbenoterapevtske tehnike. Sledi opredelitev glasbenodidaktičnih iger. Ključni del priročnika so praktični napotki za uporabo inovativnih glasbenodidaktičnih pristopov, ki temeljijo na elementih glasbene terapije in na glasbenodidaktičnih igrah ter sledijo ciljem afektivnega ter socio-moralnega razvoja. Priročnik je nastal kot rezultat dela študentov in profesorjev mentorjev, ki so sodelovali v projektu.

2 Opredelitev čustveno vedenjskih težav

KAJA KOROŠEC IN VERONIKA ROGELJ

Vzgojitelji, učitelji in drugi strokovnjaki, ki vsak dan delajo z otroki in mladostniki, pogosto zaznavajo, kako težko je odstopanja pri čustvovanju in vedenju obravnavati na enak način, saj je vsak otrok drugačen. Med vsemi razvojnimi motnjami naj bi bile prav čustvene in vedenjske težave (v nadaljevanju ČVT) najmanj enotna kategorija, saj so tudi njihovi vzroki in potek razvoja izredno različni (Krajncan in Škoflek, 2000). Posebnosti je prav toliko, kolikor je otrok, prav tako pa podobna raznolikost velja na področju poimenovanja teh težav; glede skupnega izraza za omenjene težave strokovnjaki še danes niso povsem zedinjeni. Pojavljajo se poimenovanja, kot so čustveno-vedenjske težave, vzgojna nevodljivost, socializacijske motnje, socialno-integracijske težave, socialna oškodovanost, emocionalne motnje, disocialni sindrom, izstopajoče vedenje in mnogi drugi (Jakob, 2013; Kosmač, 2007). Izbira poimenovanja je z vidika stroke pomembna; izbrani termin namreč odseva naš pogled na pojav in kontekst, znotraj katerega ga opazujemo ter poskušamo razumeti, predvsem pa močno zaznamuje kriterije, po katerih bomo določali, koliko je pojav prisoten (Leone, 1990, v Kosmač, 2007). Terminološka zmeda torej hkrati pomeni tudi nejasnost kriterijev.

Enotni in utemeljeni kriteriji so pri omenjeni populaciji otrok in mladostnikov izjemnega pomena, saj se jih tako ne uvršča samo v izobraževalne programe s prilagojenim programom, temveč se jih lahko premesti tudi v vzgojne zavode. Kadar gre za zelo intenzivna, ponavljajoča se in trajnejša odstopanja pri čustvovanju in vedenju, ki jih ne moremo odpraviti z običajnimi vzgojnimi ukrepi, uporabljamo termin **čustvene in vedenjske motnje (ČVM)**, ki jih diagnosticirajo strokovni timi (Kosmač, 2007). Kot otroke s ČVM se usmerja tiste, »pri katerih so spremembe v čustvenem odzivanju in/ali vedenju prisotne dalj časa in odstopajo od razvojno pričakovanih, normativnih vzorcev čustvovanja in/ali vedenja (Kriteriji motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015):

- intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine;
- vedenje in/ali čustvovanje je nekontrolirano ali iracionalno in se kaže vsaj šest mesecev; motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju);
- pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase);
- otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju (odsotnost izkušenj dobre povezanosti, doživljanje odklanjanja in zavrnitev)«.

V šolskem letu 2017/2018 je bilo v redne osnovnošolske programe vključenih 6,6 % otrok s posebnimi potrebami (SURS, 2018). Izdanih je bilo 283 usmeritev za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kar predstavlja 2,6 % usmeritev znotraj populacije otrok s posebnimi potrebami. Največ jih je usmerjenih v zadnji triadi OŠ, najmanj pa v prvi. V predšolskem obdobju je usmeritev za ČVT manj; število se od leta 2012 giblje med 40 in 50, ti otroci, pa so večinoma vključeni v redne oddelke. V srednješolskih izobraževalnih programih je bilo v letu 2017/2018 podanih 4.768 usmeritev, od tega 2 % oz. 97 usmeritev za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami; od teh jih največ (72 dijakov) obiskuje srednje poklicne in strokovne šole (MIZŠ, 2018).

V šolskem letu 2017/2018 je bilo v redne osnovnošolske programe vključenih 6,6 % otrok s posebnimi potrebami (SURS, 2018). Izdanih je bilo 283 usmeritev za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kar je 2,6 % usmeritev znotraj

populacije otrok s posebnimi potrebami. Največ jih je usmerjenih v zadnji triadi OŠ, najmanj pa v prvi. V predšolskem obdobju je usmeritev za ČVT manj; število se od leta 2012 giblje med 40 in 50, ti otroci pa so večinoma vključeni v redne oddelke. V srednješolskih izobraževalnih programih je bilo v letu 2017/2018 podanih 4768 usmeritev, od tega 2 % oz. 97 usmeritev za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami; od teh jih največ (72 dijakov) obiskuje srednje poklicne in strokovne šole (MIZŠ, 2018).

V tem priročniku se bomo osredotočili na populacijo otrok in mladostnikov s ČVT, saj želimo zajeti širšo populacijo otrok, torej tudi tiste brez usmeritve, ki nimajo tako izrazitih primanjkljajev v čustvovanju in vedenju, vendar vsekakor zaslužijo našo pozornost in skrb. ČVT namreč tvorijo širok spekter takšnih in drugačnih primanjkljajev, ki so lahko zelo očitni ali pa jih opazijo le bližnje osebe (Kobolt, 2011). Menimo namreč, da lahko ustrezni pristopi dela pri otrocih s ČVT pripomorejo, da se te ne razvijejo v čustvene in vedenjske motnje.

Evans, Harden, Thomas in Benefield (2003) ČVT opredeljujejo kot težave, ki se kažejo kot slabša socialna prilagojenost pa vse do nenormalnih čustvenih odzivov; navadno so dlje časa trajajoče in se izrazijo v zelo različnih oblikah in intenzivnostih. Pokažejo se lahko z umikajočim se, pasivnim ali agresivnim vedenjem, pa kot samopoškodovanje. Vedenje je običajno neprimerno letom ali kako drugače nenavadno in izstopajoče, moti pa tudi otrokov učni proces ali učni proces njegovih sošolcev. Hkrati se kažejo znaki čustvene stiske in težave pri oblikovanju in ohranjanju pozitivnih medosebnih odnosov (DfEE, 1994 v Evans idr., 2003). Navsezadnje pa je vedno, kadar se pogovarjamo o težavah, motnjah ali o čemerkoli izstopajočem, njegova definicija zmeraj odvisna od tega, kako vidimo normalno in sprejemljivo (Šetor, 2013).

Že iz imena čustvene in vedenjske težave je razvidno, da pri primanjkljajih govorimo o vsaj **dveh dimenzijah – čustveni in vedenjski**. Prva dimenzija zajema predvsem umikanje iz družbe vase in pasivnost – kadar je v ospredju takšno vedenje, govorimo o **težavah ponotranjanja oz. internaliziranja** ali pogosto kar o čustvenih težavah. Kažejo se kot anksioznost, tesnoba, depresivnost, različni strahovi, včasih celo v obliki samopoškodovalnih vedenj. Zaradi tega jih opazimo pozneje kot drugo dimenzijo vedenj, ki so veliko bolj moteča za okolico, zato je tudi pomoč pogosto zapoznena. V drugo dimenzijo uvrščamo vedenje, usmerjeno navzven, v družbo in okolje; to je hitreje opazno ter bolj moteče kot vedenja iz prve skupine. Zadnjo skupino vedenj imenujemo

težave pozunanjanja oz. eksternaliziranja ali pogosto kar vedenjske težave. Sem spada nemir pri pouku, glasnost, agresivnost, klovnovsko vedenje, neubogljivost, delikventnost ipd. Težave so lahko tudi **kombinirane**, torej kombinacija težav ponotranjanja in pozunanjanja (Kobolt, 2011). Čeprav so pri nekaterih otrocih opaznejši primanjkljaji na področju čustvovanja in spet pri drugih na področju vedenja, sta vedno prisotni obe dimenziji, ki sta medsebojno pogojeni. Naša čustva so podlaga za naše vedenje, naše vedenje pa v okolju izzove posledice in odzive, ki vplivajo na naša čustva. Za ilustracijo lahko vzamemo primer otroka, ki je izrazito boječ; najprej opazimo predvsem njegovo čustveno stisko, vendar se težave kažejo tudi pri vedenju. Takšen otrok je verjetno precej pasiven, plašen, izogiba se socialnim stikom, zato ima manj izkušenj s socialnimi interakcijami kot njegovi manj zadržani vrstniki. Tako je v interakcijah manj spreten, ima slabšo samopodobo; socialnih stikov se zato še bolj boji ter se jim izogiba. Prav tako ima otrok, ki ima izrazite vedenjske težave, hkrati tudi težave s čustvovanjem; njegovo glasno, impulzivno ali agresivno vedenje namreč izvira iz različnih strahov, frustracij, jeze in neznanja o tem, kako bi se s svojimi čustvi spoprijel. Vidimo torej, da so vedenja in čustva neločljivo povezana in tako moramo o njih razmišljati predvsem, ko želimo razumeti otrokove težave in najti rešitve zanje.

Predvsem otrokom, ki kažejo težave pozunanjanja, se pogosto godi krivica glede tega, kako ljudje okrog njih vidijo vzroke za njihovo moteče vedenje. Prepogosto je to namreč pripisano njihovi osebnosti, temperamentu ali razvajanosti, zaradi česar slišijo izjave, kot so »nemogoč si«, »s tabo se ne da nič delati«, »niti najenostavnejšim navodilom ne znaš slediti«, in opise, kot so na primer pretepač, razgrajač ipd. Takšni odzivi težave zgolj vzdržujejo ali poglobljajo, zato je nujno, da se zavedamo širine in kompleksnosti dejavnikov, iz katerih izvirajo ČVT (Svetin Jakopič, 2005).

Pri razumevanju dejavnikov, povezanih s pojavom ČVT, se v zadnjih desetletjih odmikamo od medicinskega modela, po katerem težave izvirajo predvsem iz posameznika, k sistemskemu, ki njihov izvor pripisuje procesom interakcije z okoljem ali bolje, z različnimi okolji, v katerih otrok odrašča (Evans idr., 2003). Tukaj torej ne govorimo o vzrokih za nastanek ČVT, saj odnos ni preprosto vzročno-posledičen, temveč krožen. Govorimo torej o različnih bioloških, psiholoških, socialnih in okoljskih dejavnikih, ki medsebojno vplivajo drug na

drugega in lahko privedejo do tega, da se pri določenem otroku izrazijo ČVT (Kobolt, 2011).

ČVT se torej ne razvijejo preprosto zaradi slabe vzgoje ali zgolj zaradi otrokovega temperamenta, vendar sta to dejavnika, ki lahko povečata verjetnost za razvoj ČVT, če so za razvoj teh ugodni tudi drugi dejavniki in odnosi med njimi. Pri predstavljanju različnih ravni dejavnikov, ki vplivajo na otroka, nam je lahko v pomoč Bronfenbrennerjev (1979) **ekosistemski model**. Ta dejavnike razvršča v več sistemov, ki vplivajo na posameznika. Prvi je *mikrosistem*, kamor uvrščamo vse neposredne medosebne odnose med otrokom in njegovimi bližnjimi (starši, sorojenci, vrstniki, vzgojitelji itd.). Kakor bližnji vplivajo na otroka, tako tudi on vpliva nanje in na to, kako se nanj odzivajo. Naslednji je *mezosistem*, ki zajema odnose med različnimi mikrosistemi, kot so na primer interakcije med družino in šolo (kako starši gledajo na učenje, kakšne so njihove vrednote glede točnosti ali delavnosti, kako potekajo govorilne ure itd.). Sledi *ekzosistem*, ki je že nekoliko abstraktnější od prejšnjih dveh, otrok pa ima le malo vpliva nanj. Zajema namreč institucije, ki na mezo- in mikrosisteme (s tem pa posredno na otroka) vplivajo z različnimi odločbami, programi in zakoni, kot so na primer zakoni, vezani na šolstvo ali javno zdravje, socialna ureditev države itd. Najabstraktnější med sistemi je *makrosistem*, ki zajema nenapisane, neoprijemljive kulturne vrednote, sisteme prepričanj, norme vedenja, socialne vloge itd., vsi omenjeni sistemi pa so zajeti v *keronosistem*, ki predstavlja časovne spremembe znotraj sistemov. Model nam pomaga pri tem, da pomislimo na širino dejavnikov, ki vplivajo na otroka, vendar se pogosto ne spomnimo nanje. Neskladja med različnimi sistemi, kot je na primer odraščanje v družini, ki delavnosti ne vrednoti pozitivno, vrednota pa ji je druženje in zabava, in obiskovanje šole, katere ena izmed glavnih vrednot je delavnost (pogosto na račun zabave), v otroku povzroči konflikt oz. podre njegovo psihološko ravnotežje (Kobolt, 2011).

Psihološko ravnotežje je delikatno in se pri otroku lahko hitro podre. Tudi pri razvoju ČVT moramo razumeti, da se te lahko razvijajo skozi daljše obdobje (lahko tudi od rojstva, npr. ob odraščanju v neprimernih družinskih razmerah) ali nastanejo v zelo kratkem času ob hudi izgubi ali drugi travmi, vendar nikoli ne smemo pozabiti, da **niso trajne** in jih otrokom lahko pomagamo olajšati ali odpraviti. Če nam uspe zagotoviti varno, razumevajoče in vzpodbudno okolje ter interakcije, je zelo verjetno, da se bo povrnilo tudi njihovo ravnotežje (Kobolt, 2011).

Koboltova (2011) izstopajoče vedenje in čustvovanje razlaga kot individualen (in zato unikaten) odziv posameznika na naslednje dejavnike:

- **biološki dejavniki** (kognitivne, osebnostne in temperamentne poteze)
- **življenjske izkušnje** (selitve, ločitve, zlorabe ...), **priložnosti za razvoj** socialnih veščin in strategij spoprijemanja z izzivi
- specifična **kombinacija varovalnih** dejavnikov (ki pomagajo pri premagovanju ovir in primanjkljajev; npr. razumevajoča vzgojiteljica, ki prepozna otrokove potrebe) **in ogrožajočih dejavnikov** (ki povečajo verjetnost za nastanek težav in primanjkljajev; npr. slaba finančna preskrbljenost)
- **interaktivni dejavniki socialnega/življenjskega okolja**, kjer sta v ospredju predvsem dom in šola (lahko sta tako vir podpore kot tudi vir stisk)

Različne dejavnike, ki vplivajo na otrokov oz. mladostnikov razvoj, lahko razdelimo na **varovalne** (takšne, ki na razvoj vplivajo pozitivno in ščitijo pred negativnimi dejavniki) ter na **ogrožajoče** oz. **dejavnike tveganja** (takšne, ki povečajo verjetnost za nastanek različnih težav ali motenj). Stroka v zadnjih letih svoje zanimanje in delovanje preusmerja z otrokovih primanjkljajev in težav na varovalne dejavnike, saj se vse bolj poudarja pomen razvijanja njihovih sposobnosti in izboljšanja njihovega delovanja in ne več klasificiranja njihovih primanjkljajev. Otroka torej ne želimo klasificirati v neko kategorijo, temveč razumeti njegov edinstven preplet varovalnih in ogrožajočih dejavnikov, ter prve okrepiti in zadnje ublažiti. Varovalni in ogrožajoči dejavniki se lahko pojavljajo na različnih področjih otrokovega življenja. Krajncan (2006) jih je uvrstil na pet temeljnih področij:

- družina (npr. neustrezna vzgoja, prepiri, fizično kaznovanje, duševne motnje staršev, pomanjkanje topline ipd.)
- šola (šolska klima in kultura, število otrok na učitelja ipd.)
- osebnostne/individualne značilnosti (impulzivnost, ekstravertnost, slabše razvite socialne veščine, negativna samopodoba ipd.)
- vrstniki

- socialno-ekonomske razmere (npr. demografske značilnosti, gostota prebivalstva)

Na vseh naštetih področjih se torej pojavljajo varovalni in tudi ogrožajoči dejavniki. Bronfenbrenner (1979) opozarja, da določena življenjska okoliščina sama po sebi še ni nujno slaba ali dobra, temveč je pomembno predvsem to, kako se povezuje s preostalimi okoliščinami in posameznikovimi lastnostmi. Šele v interakciji z drugimi okoliščinami namreč postane varovalni ali ogrožajoči dejavnik.

Področje, ki razvoj zaznamuje najbolj, je vsekakor družina, zato jo bomo opisali nekoliko podrobneje. Otrok lahko sprva telesne in tudi psihološke potrebe zadovoljuje zgolj s svojimi starši oz. skrbniki. Zgodnja leta so izrednega pomena, saj je razvoj takrat najhitrejši, postavijo pa se tudi temelji za ves nadaljnji razvoj. V zgodnjih letih so v ospredju **potreba po sprejemanju in varnosti** ter **potreba po ljubezni**. Zadovoljijo jih (ali pa tudi ne) osebe, ki za dojenčka in nato malčka skrbijo vsak dan. Na podlagi tega odnosa se razvije otrokov **stil navezanosti**; ta koncept je razvil John Bowlby v 60. letih prejšnjega stoletja in pomeni čustveno vez med otrokom in njegovim primarnim skrbnikom, ki služi kot **šablona** za oblikovanje odnosov tudi v poznejših obdobjih (Žvelc in Žvelc, 2006).

Če so starši na otrokove potrebe odzivni, mu dajo toplino in pravo mero svobode ter omejevanja, otrok razvije **varen stil navezanosti**. Zaveda se, da je ljubljen in vreden ljubezni ter da se na pomoč staršev lahko zanese. Takšni otroci, tudi ko odrastejo, navadno bolj zaupajo ljudem in lažje vzpostavljajo nove odnose, ki so v večji meri pozitivni in zadovoljujoči. Kadar toplina in ljubezen v družini nista dovolj izraženi, otrok lahko oblikuje katerega izmed neoptimalnih stilov navezanosti, kot so izogibajoč, ambivalenten ali celo dezorientiran stil navezanosti. To se zgodi, kadar njegove psihološke potrebe niso zadovoljene, kadar se ne more zanesti na to, da bodo starši ob njem, ko jih bo potreboval ali kadar ga s svojo pretirano pozornostjo dušijo (Lampe, 2009).

Neoptimalna navezanost v otroštvu je ogrožajoč dejavnik za mnoge težave v odraslosti; ti otroci imajo večjo verjetnost, da bodo pozneje imeli slabšo samopodobo, manj razvite socialne spretnosti, težave s pozornostjo ter regulacijo emocij ipd. (Žvelc in Žvelc, 2006), težave torej, ki se močno prekrivajo z našim razumevanjem ČVT.

Glavne naloge družine so, poleg zagotavljanja ljubezni in varnosti otroka, razvijanje občutka lastne vrednosti in odnosa do avtoritete, oblikovanje sistema vrednot ter učenje socialnih spretnosti in spretnosti za spoprijemanje s stresom (Tomori, 2000). Če je v družini sistematično zanemarjano katerokoli od naštetih področij, se lahko pri otroku pokažejo primanjkljaji. Vredno je opozoriti, da vpliv oz. interakcija med družino in otrokom nikakor ni enosmerna; niso le starši tisti, ki s svojim ravnanjem vplivajo na razvoj svojega otroka, temveč otrok s svojim odzivanjem aktivno oblikuje odnose oz. dejanja, kako se bodo starši do njega vedli. Zelo nasmejan otrok bo tudi v starših pogosto izzval vesele odzive, jokav otrok pa bo večkrat vzbudil negativnejše odzive. Določene lastnosti prinesemo s sabo na svet. Mednje pogosto uvrščajo naš temperament, ki lahko vpliva na to, kako se bo na različne vzgojne prijeme odzival določen otrok. Tako se bodo lahko določeni vzgojni prijemi pri enem otroku pokazali kot priporočljivi in učinkoviti, medtem ko bodo pri drugem otroku lahko neoptimalni ali celo ogrožajoči (Vodopivec-Glonar, 1987).

Za otrokov razvoj in s tem razvoj ČVT je pomemben tudi način vzgoje oz. vzgojni stil, ki ga je otrok deležen (Peček Čuk in Lesar, 2009). Kot najoptimalnejši stil in tudi varovalni dejavnik se kaže avtoritativni ali demokratični vzgojni slog, ki temelji na toplini in upoštevanju svobode otroka ter rednemu postavljanju jasnih, smiselnih omejitev. Starši s takšnim vzgojnim slogom dajo otrokom vedeti, da jih imajo vedno radi, ne glede na to, ali se v dani situaciji vedejo, tako kot starši od njih pričakujejo ali ne. Grajajo konkretna dejanja (npr.: »Ni prav, da si udarila bratca!«) in ne otrok samih (npr.: »Ti si navaden pretepač!«) ter razložijo, kakšno vedenje bi bilo bolj primerno in kako lahko svoje napake popravijo.

Kot ogrožajoč dejavnik, ki poveča verjetnost ČVT, se kažejo manj primerni vzgojni slogi, kot so permissivni, avtoritarni in kaotični. Pri permissivnem slogu je otrok sicer deležen topline in svobode, vendar mu ne postavljajo omejitev, zaradi česar prosto prestopa meje socialnih norm ali celo pravic ljudi okoli sebe. Nauči se, da lahko počne karkoli hoče, pa ga bodo imeli ljudje vedno radi. Kadar je soočen s strožimi omejitvami (prvič navadno šele v vrtcu ali šoli), je ob tem zelo frustriran in se počuti močno prikrajšanega, saj se ni navajen odrekati svojim željam in impulzom. Predstavljamo si torej lahko otroka, ki vzgojitelja/učitelja ne uboga, bega s svojega mesta, vrstnikom jemlje igrače in predmete, ko se mu zahoče in se nasploh vede z zelo malo obzira do drugih ljudi (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Z razvojem ČVT se povezuje tudi zelo strog, represiven oz. avtoritaren vzgojni slog; pri njem je otrok navadno deležen (pre)malo topline, medtem ko so pričakovanja do njega zelo visoka in meje stroge. Lepičnik Vodopivec (2007) kot ključno težavo poudari prepogosto prevzemanje odgovornosti staršev in zato otrokovo nezmožnost prevzemanja odgovornosti za lastna dejanja. Če namreč starši z omejitvami in prepovedmi vodijo otroka, ta lastne strukture ne vzpostavi in se ne čuti odgovornega za svoja dejanja. Peček Čuk in Lesar (2009) opišeta otroka, katerega starši so imeli avtoritativen pristop, bodisi kot nestrpnega, uporniškega, zamerljivega in agresivnega ali na drugi strani kot konformističnega, podredljivega, prestrašenega, z nerazvitimi sposobnostmi odločanja in odgovornega ravnanja. Tudi avtorji Abar, Carter in Winsler (2008) podprejo to ugotovitev, navajajoč, da avtoritarni vzgojni slog ter precej starševske kontrole negativno vplivata na otrokovo samokontrolo in tako na pojav izstopajočih oblik vedenja, na njegov akademski uspeh ter celostni osebnostni razvoj.

Prav tak ogrožajoč je kaotični slog vzgoje, pri katerem so otroci v nekem trenutku deležni obilo ljubezni in svobode, v naslednjem pa jim je oboje odvzeto; starši jim enkrat določeno vedenje dopustijo ali ga celo nagradijo, naslednjič pa je za enako vedenje grajan. Otrok tako živi v zelo nepredvidljivem okolju z mešanimi sporočili, zato zelo težko ponotranji pravila, ki sicer veljajo v družbi. Nauči se, da so pravila spremenljiva in da se lahko zanaša le nase in ne na druge ljudi, pogosto je nezaupljiv ter zavrača socialne stike (Peček Čuk in Lesar, 2009). Otrok je brez orientacije, kaj je prav in kaj ne, njegovo vedenje je nepredvidljivo, disocialno, s katerim otrok izzove vedno enak, konstanten odziv, četudi je ta negativen. Pogosto se zapre vase, ne navezuje veliko stikov z vrstniki in se drži zunaj vrstniških skupin (Vec, 2011).

Če torej otrok temeljev za razvoj, kot so na primer varnost, toplina, socialne in moralne norme, ne dobi v svoji primarni družini, bo na težave naletel tudi pri nadaljnji socializaciji (Vodopivec-Glonar, 1987). Včasih starši niso sposobni celovito poskrbeti za razvoj svojega otroka zaradi lastnih težav z duševnim zdravjem, na kar se pogosto odzovemo z razumevanjem, vendar pa pogosto tega niso deležni starši, ki otroku ne ponudijo dovolj topline ali so pretirano kaznovalni; razumeti moramo, da so večinoma bili tako vzgajani tudi sami in druge poti preprosto ne poznajo. Veliko več lahko torej dosežemo z informiranjem kakor pa z obsojanjem.

Prelet poglavja

- Pri opredeljevanju ČVT še vedno pogosto naletimo na terminološko neenotnost.
- ČVT imajo čustveno in vedenjsko dimenzijo, ki sta med seboj vedno prepleteni.
- Znotraj ČVT poznamo težave ponotranjanja (umikanje, strahovi, depresivnost, samopoškodovanje, izostajanje od pouka itd.) in težave pozunanjanja (nemir, pretepanje, neupoštevanje pravil, nesramnost itd.).
- ČVT se lahko razvijajo skozi daljše časovno obdobje ali zelo hitro po travmatičnem dogodku, vendar niso trajne, če jih pravilno obravnavamo.
- ČVT so rezultat prepletanja različnih bioloških, psiholoških, socialnih in okoljskih dejavnikov, ki medsebojno vplivajo drug na drugega.
- Pri razumevanju ČVT je pomembno, da upoštevamo širok spekter dejavnikov; od individualnih in družinskih do okoljskih in družbenih ter interakcij med dejavniki.

3 Čustvene in vedenjske težave v različnih razvojnih obdobjih

KAJA KOROŠEC, ŠPELA HOMAN IN TANJA NOLIMAL

3.1 Čustvene in vedenjske težave v predšolskem obdobju

Vrtec je okolje, v katerem se morebitne ČVT prvič jasneje izrazijo. Otrok ima dotlej manj stikov z vrstniki, predvsem pa s tako velikim številom vrstnikov naenkrat, zato je manjkrat izpostavljen situacijam, v katerih bi se pokazali primanjkljaji pri njegovih socialnih spretnostih (npr. pri reševanju konfliktov, navezovanju novih stikov itd.). Prav tako so mu predstavljena nova pravila in zahteve, ki jih doma ni nujno poznal in lahko v njem povzročijo stisko. Takšne stiske otroci lahko izrazijo z izstopajočim vedenjem ali čustvovanjem, ki ga prvi opazi (ali pa tudi ne) vzgojitelj. Pri tem se moramo zavedati, da so vzgojiteljeve zaznave izstopajočega vedenja ali čustvovanja odvisne od njegovih oz. njenih lastnih izkušenj in meril ter prepričanj o tem, kako naj bi se otroci določene starosti vedli (Šetor, 2013).

Pri rabi različnih kategorij ali celo diagnoz pri predšolskih otrocih moramo biti še posebej previdni, saj se njihova osebnost šele oblikuje in lahko s tem vplivamo na smer, v katero se bo oblikovala. Težave, ki se v tem obdobju najpogosteje pojavljajo, so namreč večinoma razvojno pogojene, kar pomeni, da lahko v

spodbudnem in varnem okolju ter ustrezni podpori izginajo (Simčič in Vec, 2015).

Vedenje otroka, ki kaže znake ČVT, se navadno izrazi kot moteče ali izrazito samotarsko. V Navodilih h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003, str. 35) (v nadaljevanju Navodila) navajajo vedenja, ki se pogosteje pojavljajo pri otrocih s ČVT:

- **telesne težave in motnje**; npr. pri hranjenju, prebavi in izločanju (bolečine v trebuščku, zaprtja, pretirana ješčost ali neješčost, izbircnost ipd.), pri spanju (more, nespečnost ipd.), pri dihanju, težave z alergijami in bolečinami
- **razvade in navade**; npr. sesanje prstov, škrtanje z zobmi, grizenje nohtov in motorične navade (kot je na primer ritmično pozibavanje, tolčenje, butanje z glavo v zid ipd.)
- **emocionalni in vedenjski znaki neustrezne prilagoditve**; pretirana trmoglavost, izbruhi jeze, razdražljivost, agresivnost (do sebe, drugih, živali, predmetov), pretirana plahost, jokavost, številni strahovi, nepredvidljivost itd.
- **težave in motnje kontaktov**; samotarstvo, izogibanje vrstnikom, ne vključevanje v igro, plahost in strahovi, slabša komunikacija, neupoštevanje navodil, nagajanje, izzivanje, agresivnost in grobost (ne v smislu impulzivnosti, temveč kot stalnost v njihovem načinu vzpostavljanja odnosov)

Moteče vedenje otrok v vrtcu Kristančičeva (2002) definira kot pogosto ali ponavljajoče se vedenje, ki v skupini povzroča stresno ali negotovo situacijo oziroma situacijo, ki ni v skladu z dejavnostmi drugih otrok v skupini. Takšno vedenje otrok, ki izražajo poteze ČVT, je torej socialno neprimerno in ne le zavira otrokov razvoj, temveč – zaradi motečnosti in večje potrebe po pozornosti vzgojitelja – tudi razvoj otrok v njegovi skupini (Ayres in Gray, 2002).

Delo s takšnim otrokom je za vzgojitelje torej velik izziv. Že delo s samim otrokom s ČVT zna biti zelo zahtevno, ob tem pa morajo voditi še preostanek skupine. Tukaj so otroci s ČVT navadno prvič izpostavljeni negativnim odzivom okolja ali celo odkritemu zavračanju; vrstniki se s takšnimi otroki manj radi igrajo

ali se jih celo bojijo in izogibajo, saj so konflikti z njimi pogostejši. Vzgojitelji veliko težje čutijo empatijo in so težje razumevajoči do motečih, agresivnih otrok, zgodi pa se, da se pritožijo tudi starši drugih otrok. Tukaj lahko otrok prvič dobi sporočilo, da je z njim »nekaj narobe« ali da je »slab«, zato moramo čustvena in vedenjska odstopanja ali primanjkljaje čim prej prepoznati in otroku ponuditi varno okolje in podporo, ki jo potrebuje (Kobolt, 2011).

Simčič in Vec (2015) poročata, da vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic kot najpogostejše oblike motečega vedenja navajajo agresivno vedenje, pomanjkanje koncentracije, nemirnost in razdiralno vedenje, torej pozunanjene oblike izstopajočega vedenja, vzroki pa so pogosto nejasni oz. jih lahko zgolj domnevajo. Vzroke večinoma pripisujejo otroku samemu ali neprimerni družinski vzgoji, pogosto pa tudi ne prepoznajo lastnega deleža vpliva na otrokovo vedenje. S tem se osredotočajo zgolj na dejavnike, ki so zunaj njihovega nadzora in pozabljajo na pomen lastne vloge, ki otrokove težave lahko ublaži ali jih dodatno poglubi.

Za delo z otrokom, ki odstopa v čustvovanju in vedenju, je torej ključno, da se osredotočimo predvsem na to, kaj lahko zanj storimo v dani situaciji. Delo je lahko vsekakor zahtevno in utrudljivo, vendar je pomembno, da poskušamo na otrokovo situacijo pogledati s kar se da širokega vidika (pomislimo na vse okoljske, biološke in druge dejavnike, ki vplivajo na otrokovo čustvovanje in vedenje), ne okrivimo otroka samega ter poskušamo biti do otroka razumevajoči, empatični in ga pohvaliti, čeprav je to včasih težko, hkrati pa razvijamo otrokova močna področja, ki so lahko varovalni dejavnik. Pri večjih težavah vzgojitelji sodelujejo s svetovalno službo vrtca in drugimi institucijami, saj je treba obravnavo otroka s ČVT načrtovati zelo skrbno, premišljeno in pri tem vključiti vse deležnike ter interdisciplinarni tim (pedagog, psiholog, pedopsihiater, pediater ipd.). (Campbell, 1995.)

Prelet poglavja

- Otrok se v vrtcu sreča z novimi pravili in normami, kar nekaterim otrokom lahko povzroča frustracije.
- V predšolskem obdobju se otrokovo vedenje, čustvovanje in mišljenje še močno spreminja in razvija, zato je diagnostika otežena (bolje se je osredotočati na otrokova šibka in močna področja).
- Najbolj pogosti vzroki za ČVT v predšolskem obdobju so lahko v otroku, v družinski vzgoji ali tudi v odnosu vzgojitelja do otroka.
- Vrstniki pogosto zavračajo otroke s ČVT, veliko negativnih sporočil (na primer karanja in kaznovanja) pa dobijo tudi od vzgojiteljev. Pomembno je torej, da se trudimo hvaliti zaželena vedenja in otrokove pozitivne lastnosti ter mu pomagamo pri usvajanju socialnih strategij (npr. kako vzpostaviti prijateljstvo, kako reševati konflikte ipd.).

3.2 Čustvene in vedenjske težave v osnovnošolskem obdobju

Šolsko okolje lahko otroku, ki poprej ni dobil vseh potrebnih spodbud in priložnosti za razvoj, ponudi nekatere izmed zamujenih priložnosti za razvoj socialnih spretnosti, ponotranjanje družbenih norm, širjenje razgledanosti ipd., vendar pa lahko pomeni tudi ogrožajoč dejavnik za razvoj ali poglobljanje ČVT. Pomembno je namreč, kakšna klima prevladuje na določeni šoli, ki jo otrok obiskuje (Klemenčič, b.d.)

Šolski sistem je dandanes močno usmerjen na doseganje uspešnosti. Pri učencih se vzpodbuja in ceni predvsem delavnost, točnost, sledenje navodilom in doseganje visokih rezultatov na preverjanjih znanja, zaradi česar se lahko otroci, ki so pri tem nekoliko manj uspešni kot vrstniki, hitro počutijo nekompetentne. S tem vstopijo v začaran krog nizkega socialnega statusa, slabe samopodobe in nizke učne storilnosti (1980, v Kobolt, 2010). Z začetnim šolskim neuspehom si otroci lahko pridobijo negativna pričakovanja od sošolcev in učiteljev, ki na njih nadalje vplivajo kot samoizpolnjujoča se prerokba. Za to velja (Merton, 1968, v Biggs, 2011), da negativna prepričanja o samem sebi in vedenje v skladu z njimi v okolju sprožijo negativno mnenje in odzive ter nadaljnje neuspehe, ki se skladajo z začetnimi prepričanji, ta pa potrdijo izhodiščna prepričanja. Če se torej spremenijo prepričanja v osnovi, se spremeni lastno vedenje, posledično pa tudi mnenje in odzivi okolja.

Preneseno v šolsko okolje: začetne neuspehe otrok ponotranji in si o sebi ustvari negativno samopodobo, ki ga dodatno ovira pri tem, da bi dosegel več. Negativna pričakovanja sošolcev in učiteljev so tako kmalu potrjena, kar dodatno okrepi njegov nizki socialni položaj v razredu, šoli, vrstniški skupini, ipd. Šolo tako prične doživljati kot nujno, nepotrebno zlo, zaradi česar ne ponotranji šolskih norm in pravil, saj se mu to zdi nesmiselno. Verjame, da ga učitelji ne marajo, zaradi njegovega motečega vedenja pa ga učitelji pogosto tudi prično odklanjati. Da bi omilil te socialne udarce neuspeha, pomen šolanja relativizira oz. šoli zmanjša pomen in vrednost. Ker si socialnega statusa ne more zagotoviti z uspehom, spoštovanje vrstnikov poskuša pridobiti z izstopajočim vedenjem (Kobolt, 2010).

V takšnih primerih postane pomen zunajšolskih aktivnosti še toliko večji. Različni krožki, glasbene, umetniške ali športne aktivnosti otroku omogočijo priložnosti za uspeh, ki ga v šoli veliko težje dosega. Z njimi dobi tudi nov socialni krog, v katerem ima lahko boljši socialni položaj med vrstniki ter priložnosti za bolj zdrave interakcije. Udejstvovanje v aktivnostih, v katerih uživa, prijetni medvrstniški odnosi in občutek uspešnosti pri aktivnostih zelo blagodejno vplivajo na otrokovo samopodobo, ki se lahko delno prenese tudi v šolsko okolje (Kobal, 2010).

Kadar se otrok ne more vključiti v zunajšolske aktivnosti in ne dobi ustreznih priložnosti in spodbud v šoli ali doma, so primanjkljaji vse vidnejši. Bečaj (1987) našteva najpogostejše značilnosti takšnih otrok na koncu osnovne šole:

- disocialna simptomatika (npr. vandalizem, laganje, izostajanje od pouka ipd.)
- šolska neuspešnost
- slabe delovne navade
- pomanjkanje interesov
- pomanjkanje stikov z vrstniki, ki nimajo težav v socialni integraciji
- pomanjkanje pristnih odnosov z odraslimi
- izločenost iz socialnega okolja

Različni avtorji opažajo, da pri tem učitelji največ skrbi namenjajo vedenju iz prve alineje oz. vedenju pozunanjanja, ki je najhitreje opazno in najbolj moteče pri izvajanju pouka (Poulou in Norwich, 2000). O podobnih opažanjih poroča tudi

Koboltova (2010) na podlagi rezultatov dvoletne študije, ki je zajela 2085 slovenskih učiteljev in drugih pedagoških strokovnih delavcev; rezultati kažejo, da slovenski učitelji kot najbolj moteče vedenje dojemajo uničevalnost do opreme, verbalno nasilje do vrstnikov, fizično izzivanje vrstnikov, ugovarjanje odraslim in odvrčanje drugih od dela – vrste vedenja torej, ki je zelo jasno usmerjeno v okolico. Ne motijo jih toliko vrste vedenja, kot so nesamostojnost pri delu, umaknjenost vase in neosredotočenost na snov (torej vrste vedenja ponotranjanja). Avtorica izrazi skrb, da vedenje ponotranjanja oz. čustvene težave pogosto ostanejo neopažene ali se zdijo manj nujno potrebne pozornosti, zaradi česar so lahko učenci, ki svoje težave izražajo navznoter, spregledani ali pozneje deležni pomoči. Slovenski učitelji razloge za moteče vedenje učencev najpogosteje pripisujejo temu, da si niso pridobili delovnih navad in se jim ne ljubi učiti, da so doma navajeni, da je vse po njihovo in da so nevezgajeni – razloge torej vidijo predvsem v otroku in v njegovem primarnem okolju. Kot najpogostejše ukrepe navajajo skupinski pogovor z učenci o pomenu primernega vedenja, da učenca takoj opozorijo, kadar se neprimerno vede, in da postanejo na učenca bolj pozorni. Šele na 4. in 5. mestu sta razmislek o tem, kaj je razlog za to vedenje in o tem, kaj z vedenjem učenec sporoča. Veliko redkeje poiščejo pomoč v svetovalni službi, hkrati pa rezultati kažejo na njihovo občuteno nemoč, saj poročajo o tem, da so takšni učenci zanje velik napor, razloge za moteče vedenje pa pripisujejo predvsem sodobni vzgoji in preveliki zaščitenosti otrok znotraj šolskega sistema. Čutijo se tudi izčrpane in omejene pri spreminjanju trenutnega stanja.

Delo z otroki s ČVT je lahko res naporno, njihove potrebe pa hkrati zajemajo veliko več področij kot zgolj učno. Koboltova (2010) zato poudarja pomen povezovanja med učitelji, učenci, starši in svetovalno službo ter pomen oblikovanja celostnih interventnih modelov dela. Tem otrokom dodatna učna pomoč ne bo dovolj za odpravljanje njihovih težav. Potrebujejo predvsem razumevajoč odnos in celovitejšo strategijo dela, ki vključi tudi njihov socialni kontekst. Zelo pomembna sta način učiteljevega vodenja in šolska klima (Vec, 2011). Kakor je lahko izrazito storilnostna klima ogrožajoča, tako je lahko klima, usmerjena na individualne potrebe in dobre odnose, zanje blagodejna. Kadar se daje poudarek na nagrajevanje, spodbujanje in zagotavljanje možnosti za doživljanje uspeha otroka, takrat šola dobi pomembno varovalno vlogo pri otrocih s ČVT kot tudi drugih (Kobolt, 2010).

Prelet poglavja

- Zaradi močne usmerjenosti šolskega sistema na doseganje visokih akademskih rezultatov se učenci s ČVT lahko počutijo manj kompetentne in imajo v razredu slabši socialni položaj.
- Da bi zmanjšali svoj neuspeh, kot ga zaznavajo oni, zmanjšajo pomen šole in izobrazbe; zaradi tega se jim zdi sledenje šolskim pravilom nesmiselno in pogosteje predhodno prekinajo šolanje.
- Za učence s ČVT je lahko zelo pozitivno obiskovanje zunajšolskih dejavnosti; s tem namreč dobijo nov socialni krog, več priložnosti za navezovanje prijateljstev, predvsem pa možnost, da so v nečem uspešni.
- Učitelje pogosto skrbi predvsem izrazito opazno in moteče vedenje (oporekanje, agresivnost ipd.) ne pa tudi bolj ponotranjeno (boječnost, nesamostojnost, ipd.), zaradi česar so učenci s to vrsto težav pogosto spregledani.
- Zelo pomembno je, da je šolska klima usmerjena na individualne potrebe učencev in tople, spoštljive odnose.

3.3 Čustvene in vedenjske težave v obdobju mladostništva

ČVT v mladostništvu postanejo nekoliko kompleksnejše za prepoznavanje, saj moteče, odklonsko, konfliktno in impulzivno vedenje postane na splošno pogostejše v celotni populaciji. Ker otrok telesno, čustveno in miselno odrašča in se torej zelo spreminja, njegovo vedenje lahko skoraj čez noč postane izstopajoče. Ni vsako odklonsko vedenje razlog za skrb ali indikator ČVT, temveč je sestavni del obdobja mladostništva (kar pa ne pomeni, da se nanj ni treba odzvati) (Svetin Jakopič, 2005). Razmejitev med pričakovanim »pubertetniškim« vedenjem in ČVT je torej težja, vendar pa je pomembnejše od tega, da mladostnika uvrstimo v pravilno kategorijo, to, da dobro poznamo njegov konkretni primer (družinske razmere, potek šolanja, pomembne življenjske izkušnje ipd.). Tako namreč lahko razberemo otrokova močna in šibka področja ter mu ponudimo optimalno oporo za razvoj (Vec, 2011).

V primerjavi z učenci iz nižjih razredov je za mladostnike s ČVT značilno, da kažejo več primanjkljajev (Nelson idr., v Lane, Webby, Little in Cooley, 2005). Pogosto se ti namreč akumulirajo že od zgodnjih let; otrok nabira vedno več negativnih izkušenj in neuspehov, hkrati pa malo pozitivnih interakcij z vrstniki

in odraslimi, zaradi česar je razkorak med njim in drugimi vrstniki, če začaranega kroga ne prekinemo, z leti vse večji. Kako uspešen bo za otroka prehod v adolescenco, je močno odvisno o njegovih dosedanjih življenjskih izkušnjah, njegovega psihosocialnega (ne)ravnotežja in tega, kako je socialno umeščen (Kobal, 2010). Obdobje je namreč vse prej kot mirno in preprosto, zato vsaka usvojena socialna strategija, vsak pozitiven odnos in vsak vir opore pride še kako prav.

V obdobju mladostništva je ena temeljnih nalog **izgradnja identitete**. Informacije o sebi najbolj dobimo iz odnosov z drugimi ljudmi. Če so ti odnosi slabi, hladni in konfliktni, od drugih o sebi dobimo negativne informacije (Erikson, 1968 v Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Pri tem ima vrstniška skupina in občutek socialne vključenosti za mladostnika velik pomen – za pridobitev ali ohranjanje statusa v vrstniški skupini bo tvegala marsikaj, ne nujno zaradi neposrednega pritiska vrstnikov, ampak zgolj zaradi lastne želje. Pritisk lahko privede tudi do delinkventnih dejanj ter odklonskih oblik vedenja pri mladostniku (Zupančič in Svetina, 2004). Vendar pa je v določenem časovnem ter težavnostnem obsegu odklonsko in prestopniško vedenje za mladostniško obdobje običajno in značilno ter ni nujno kazatelj delinkventne prihodnosti mladostnika. Smiselna je razmejitev mladostniških skupin na t. i. »skupino za zabavo« ter »nasilniško skupino«. Za prvo je značilno skupinsko popivanje, obiskovanje klubov, ipd., namen druge pa so prestopniška dejanja (razgrajanje, pretepanje, poškodovanje oseb ali lastnine ipd.). Pri tem avtor opozori, da prva oblika mladostniške skupine spada v polje normativnega vedenja v adolescenci, druga pa nakazuje na odklonske oblike vedenja (Hagan, 1991). Poleg vrstniške skupine, ki igra bistveno vlogo, avtorja Meško in Bertok (2013) kot dejavnike tveganja za mladoletniško prestopništvo navajata tudi nestabilne razmere v družini (nejasne meje, premalo nadzora, premalo komunikacije), zanemarjanje in konflikti, posebej pa poudarijo tudi nižji standard in dezorganizirano širše okolje.

Ta dva dejavnika sta pogosto kritični točki tudi pri otrocih s ČVTI, a se žal prepogosto dogaja, da sta v celoti spregledana ali nenaslovljena. Heterogeno varno okolje mladostniku namreč zagotovi prostor za prepoznavanje in izgradnjo identitete, saj šele ob prepoznavanju drugačnosti identitete drugega oblikujemo enovito lastno identiteto (Kroflič, 2015, v Jeznik, 2015). Izziv kvalitetnega bivanja

z drugačnimi pa ni vedno uspešno izpeljan. Drugačnost ne predstavlja bogastva za vsakogar, zato so določene osebe potisnjene na rob in tako prevzamejo negativno identiteto, kar se pogosto dogaja prav za zidovi šole. Še posebej pri mladostnikih s posebnimi potrebami (torej tudi ČVT) se pri izgradnji identitete pokaže še dodatna težava: pri obravnavi mladostnika o njegovi identiteti (torej pri ČVT še posebej usmerjeno na čustva in vedenje) odločajo strokovnjaki, ki otroka ne poznajo kot osebe ampak zgolj kot zaporedje navedenih težav na določenih področjih (slika je za povrh pogosto podkrepljena s stereotipi). Mladostnik ta prepričanja ponotranji, jih združi z negativnimi sporočili, ki temeljijo na stereotipu, in o sebi oblikuje negativno samopodobo (Jeznik, 2015).

Z identiteto je močno prepletena tudi izbira poklicne poti. Dandanes se od mladih pričakuje vse višja izobrazba, družba pa je vse izraziteje usmerjena na uspeh. Za mladostnike s ČVT je to še dodaten pritisk, saj so pogosto učno manj uspešni kot njihovi vrstniki. Med mladimi s ČVT je tudi občutno večje zgodnje opuščanje šolanja – celo največje med vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami (Mencin Čeplak, 2000). Pomembno je, da vemo, da se prekinitev šolanja ne zgodi kar čez noč in da je slednje posledica dolgotrajnega slabšanja odnosov med mladostnikom, učitelji in vrstniki (Tivadar, 2000). Posameznike, ki sodijo v rizično skupino, lahko s tem, da smo na takšne odnose pozorni, prepoznamo in preventivno ukrepamo.

Dobri odnosi, tako z vrstniki kot odraslimi, so torej izjemnega pomena za posameznikovo psihološko ravnovesje. Mladi s ČVT pri tem zaradi slabše razvitih socialnih spretnosti potrebujejo podporo, ki jo učitelji lahko ponudijo na različne načine. To lahko storijo s spreminjanjem strukture razreda (jih presedejo k sošolcem, ki se z njimi dobro razumejo in lahko nanje pozitivno vplivajo), omogočajo več socialnih interakcij, v pouk vključujejo čim več kooperativnega učenja ter učence učijo socialnih veščin.

Prelet poglavja

- V mladostništvu je nekoliko težje ločiti impulzivno, opozicionalno vedenje, ki je posledica odraščanja, od ČVT. Čeprav je kategorizacija težja, nas to ne ovira pri tem, da bi ocenili posameznikova šibka in močna področja ter mu v skladu z njimi ponudili oporo.
- Med mladimi s ČVT je višja stopnja zgodnjega opuščanja šolanja. Zaradi tega imajo večje težave pri zaposlovanju in večjo verjetnost, da se bodo vključili v delikventne skupine.
- Mladostniki s ČVT pogosto izgradijo negativno identiteto, zaradi česar je pomembno, da poudarjamo njihove pozitivne lastnosti in spretnosti ter pohvalimo pozitivna vedenja.

4 Učinki glasbe na otroke s čustvenimi vedenjskimi težavami

KAJA KOROŠEC

Glasba je eden najstarejših načinov povezovanja med ljudmi. Znanstveniki trdijo, da ima pomembno evlucijsko vlogo pri vzpostavitvi in vzdrževanju skupinske povezanosti, kolektivnega razmišljanja in empatije, pri tem pa sploh ne potrebuje besed (Hallam, 2015). Prav v tem se skriva prednost komunikacije z glasbo, saj se otroci s ČVT tako lahko izognejo kompleksnim socialnim izmenjavam, ki temeljijo na verbalni interakciji in pridobijo nov kanal komuniciranja, kjer svoja doživetja in čustva lahko izražajo bolj posredno. Pri sodelovanju v glasbenih aktivnostih se lahko tako bolj odprejo, saj se počutijo manj ogrožene, kot če jih nekdo neposredno sprašuje o njihovih čustvih in razmišljanju. Glasba lahko poveča otrokov občutek vključenosti v socialno skupino, kar je za otroke s ČVT še kako pomembno (Hallam, 2015).

Ob uporabi glasbe v vzgojno-izobraževalne namene navadno uživajo otroci in mladostniki, pa tudi zaposleni, ki z njimi delajo. V vzgojno-izobraževalnem okolju je bila glasba raziskovana na različnih področjih; najpogosteje na akademskem, prav tako pa tudi na področju čustvovanja, vedenja in socialnih veščin.

Kar zadeva uporabo glasbe na akademskega področju, si avtorji niso povsem enotni glede tega, ali je glasba ob pisanju testov in reševanju nalog koristna ali učence zmoti (Bloor, 2009; Cluphf in MacDonald, 2003; Furnham in Strbac, 2002; Hallam, 2000). Nekatere raziskave kažejo, da naj bi bila posebej učinkovita pri otrocih, ki kažejo poteze nenehnega iskanja dražljajev in prevelike aktivnosti, ter da naj bi pri teh otrocih opazno zmanjšala pogostost kršenja pravil in agresivnosti (Hallam in Price, 1998). Glede na mešane izsledke je torej priporočljivo, da se učitelj ali vzgojitelj o (ne)uporabi glasbe odloči glede na dano situacijo in glede na potrebe konkretne skupine, s katero dela. Avtorji priporočajo predvsem klasične skladatelje, kot so Mozart, Haydn, Vivaldi, Bach in Handel, uporabna pa je tudi popularna in jazz glasba, dokler ima skladba predvidljiv ritem in ne vsebuje disonanc (Foran, 2009).

Z učence s ČVT so še posebej pomembne priložnosti za razvijanje socialnih strategij in strategij nadzorovanja lastnih čustev. Z igranjem instrumenta ali petjem lahko otroci in mladostniki pridobijo veliko za svoj osebni razvoj. Igranje v skupinah in orkestrih pri otrocih vzpodbuja razvoj pozitivne samopodobe, samospoštovanja, občutka uspeha in kompetentnosti ter otrokom omogoči alternativni način izražanja čustev (Harland 2000, v Hallam, 2010). Otroci in mladostniki si z glasbo pogosto izboljšajo disciplino in medosebne odnose ter dosežejo višje samospoštovanje. Skupinsko igranje je še posebej pomembno za razvoj novih prijateljstev in občutka pripadnosti (Pitts, 2007), za kar vemo, da otrokom s ČVT pogosto primanjkuje priložnosti in veščin. Od glasbenih aktivnosti pa nimajo koristi le starejši otroci ali otroci z glasbenim znanjem; Kirschner in Tomasello (2010) sta v svoji raziskavi pokazala, da igranje, petje in ples povečajo sodelovalnost in medsebojno pomoč že pri štiriletnih otrocih. Gerry, Unrauova in Trainor (2012) pravijo, da se učinki glasbe lahko pokažejo celo prej; v svoji raziskavi so glasbeno udejstvovanje omogočili 6-mesečnim dojenčkom in po pol leta ugotovili, da ti niso pridobili le več glasbenega znanja, kot dojenčki, ki so glasbo zgolj poslušali, temveč so bolj in hitreje razvili predjezikovne zmožnosti (gestikulacijo) in socialne sposobnosti. S soustvarjanjem glasbe ali s skupinskim poslušanjem ali plesom lahko otroci s ČVT dobijo priložnost, da zadovoljijo temeljne človeške potrebe po medsebojnem deljenju čustev, doživetij in aktivnosti s svojimi vrstniki (Kirschner in Tomasello, 2010).

Za aktivno ustvarjanje glasbe nekateri otroci s ČVT žal ne dobijo pogostih priložnosti (glasbena šola je namreč plačljiva, šolski orkestri pa pri nas redki), vendar je lahko glasba blagodejna tudi, kadar se z njo ukvarjamo **pasivno**. Montello in Coons (1998) sta v svoji raziskavi, kjer sta primerjala pasivne in aktivne oblike uporabe glasbe, pokazala, da lahko pozitivne učinke, kot je na primer zmanjšanje agresivnosti, pričakujemo tudi zgolj ob poslušanju glasbe in pogovoru o njenih značilnostih ter čustvih, ki jih odraža. Otroci in mladostniki namreč zelo pogosto posežejo po glasbi prav iz tega vzroka – pomaga jim nadzirati in predelati čustva. S tem se skladajo tudi ugotovitve Theorella, Lennartsonnove, Mosingove in Ulléna (2014), ki so v raziskavi z dvojčki pokazali, da se ukvarjanje z glasbo negativno povezuje s prisotnostjo aleksitimije – nezmožnostjo prepoznavanja in opisovanja lastnih čustev.

Mladostniki glasbo uporabljajo na različne načine; to jim pomaga nadzorovati in predelovati čustva. Uporabljajo jo za izboljšane svojega razpoloženja, včasih pa celo za to, da negativna čustva občutijo še intenzivneje; tako na primer kadar so potrti, poslušajo žalostno glasbo, vendar raziskovalci ugotavljajo, da si s tem pomagajo, da negativna čustva predelajo in jih bolje razumejo. Po glasbi posežejo tudi, kadar želijo umiriti ali »preventilirati« močna negativna čustva, kot je na primer jeza. Svoj bes lahko s tem izrazijo in ga usmerijo v glasbo, tako da se s problemom lažje spoprimejo, ko se nekoliko umirijo. Glasba jim prav tako pomaga, da svoje misli preusmerijo od skrbi in problemov ter se tako sprostijo. Hkrati vzpodbuja mladostnikovo samorefleksijo; je način samoterapije, ki posamezniku pomaga prepoznavati lastna čustva, predelovati notranje konflikte in občutiti nadzor nad lastnimi mislimi, pogosto pa ponudi tudi uteho ob neprijetnih izkušnjah, povezanih z odraščanjem. Po drugi strani je lahko glasba uporabljena tudi za spreminjanje čustev in večanja intenzivnosti doživljanja pozitivnih čustev; tako lahko mladostnik poseže po hitri, ritmični glasbi, ob kateri se počuti bolj vesel, ga zabava ali ob njej s prijatelji celo pleše (Saarikallie in Erkkilä, 2007).

Glasba pa ne pomaga le pri spreminjanju, nadziranju in razumevanju lastnih čustev, temveč igra pomembno vlogo tudi pri razumevanju čustev drugih. Je namreč odlično orodje, s katerim se otroci lahko učijo prepoznavanja in razumevanja čustev, ki jih izražajo drugi ljudje (Hallam, 2015). Otroci se lahko s svojim učiteljem ali vzgojiteljem pogovarjajo o tem, kakšna čustva je skladatelj želel izraziti, kakšna je zgodba v ozadju skladbe, na kakšen način lahko prepoznamo določena čustva v glasbi ipd. Kadar glasbo ustvarjajo tudi sami, se

lahko učijo oblikovanja primernih odgovorov na čustvena stanja in čustvena sporočila drugih oseb, ki igrajo z njimi. Tako so Rabinowitch, Cross in Burnard (2013) ugotovili, da glasbene aktivnosti lahko pri otrocih izboljšajo empatijo. Ponekod je glasba z namenom izboljšanja empatije, regulacije čustev in izboljšanja socialnih sposobnosti celo integrirana v vzgojne programe (npr. Webster-Stratton in Reid, 2004).

Glasba ima dokazane pozitivne učinke na otrokov razvoj na številnih različnih področjih. Hallamova (2010) v svojem pregledu znanstvenih ugotovitev o pozitivnih vplivih glasbe poroča o izboljšanju razumevanja ter bralnih in pismenih sposobnosti, o pozitivnih učinkih pri nekaterih matematičnih nalogah, prostorskem zaznavanju, splošnemu uspehu in dosežkih ter ustvarjalnosti, po drugi strani pa se pozitivni vplivi kažejo tudi na neakademskih področjih. Tako raziskovalci poročajo o izboljšanju samopodobe, razvoju vztrajnosti in delovnih navad, povečanju motivacije za učenje, kot tudi o vplivih na socialne vidike otrokovega razvoja; npr. na razvoj zaupanja, sodelovalnosti, učenje kompromisov, razvoj empatije in emocionalne inteligentnosti, povezanosti znotraj razreda in razvoj pozitivnih socialnih prepričanj.

Otroci lahko ob spretni uporabi glasbe in glasbenih aktivnosti pridobijo veliko za svoj razvoj, še posebej, če imajo sicer manj priložnosti za zdrav razvoj. Glasba je torej vsekakor medij, ki ga je vredno podrobneje preučiti in uporabiti pri delu z otroki in mladostniki.

V nadaljevanju navajamo nekaj konkretnih načinov razvijanja socialnih, akademskih in samoregulativnih veščin za otroke s posebnimi potrebami in njihov pouk glasbe v šoli (Gooding, 2009):

- Oblikovanje pozitivnih stališč do drugih: Učence razdelimo v pare, v katerih drug drugemu zaigrajo kratko melodijo. Učenec, ki posluša, drugemu pove, kaj mu je bilo pri njegovi izvedbi všeč, nato zamenjata.
- Besedno opisovanje čustev: vsak učenec napiše haiku (3-vrstični verz) o izbranem čustvu (čustva so lahko določena tudi z žrebom), ki ga potem tudi uglasbijo in predstavijo drugim.
- Deljenje in medosebna pomoč: učence razdelimo v pare, tako da eden drži instrument (npr. tolkalo), medtem ko drugi nanj igra. Igrajo lahko ob glasbi, in ko glasba preide v naslednjo frazo, vlogi zamenjata.

Prelet poglavja

- Z glasbo lahko oblikujemo okolje, v katerem se učenci lažje učijo in osredotočajo.
- Z njo si lahko pomagamo pri razvijanju boljše samopodobe in občutka kompetentnosti pri otrocih s ČVT.
- Glasba lahko otroku s ČVT omogoči nov kanal sporazumevanja s sošolci.
- Služi nam lahko kot medij za skupinske aktivnosti, s katerimi razred (in z njim učence s ČVT) učimo socialnih veščin in razumevanja čustev.
- Pomaga nam lahko pri zmanjšanju agresije v razredu in izboljšanju discipline.
- Z glasbenimi aktivnostmi lahko dosežemo večjo pripadnost in medsebojno sodelovanje v razredu.

5 Glasbena terapija kot metoda dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami

TJAŠA BAŠKOVČ IN ŠPELA LOTI KNOLL

5.1 Opredelitev glasbene terapije

Glasbena terapija ima veliko različnih definicij, saj združuje dve področji, glasbo in terapijo, ki ju strokovnjaki definirajo zelo različno. Na eni strani gre za znanost, vedo in proces, na drugi za umetnost in preplet različnih kultur. Definicije se razlikujejo glede namena, uporabe, ciljev, metod in teoretskih usmeritev (Bruscia, 1998). Na mednarodni ravni so glasbeni terapevti glasbeno terapijo kot profesionalno dejavnost definirali kot »dvosmerni proces med terapevtom in uporabnikom, ki z uporabo glasbe ponudi ljudem varen prostor in kraj, kjer se lahko srečajo s svojo stisko, jo izrazijo, preoblikujejo in rešijo« (Knoll, 2006, str. 36).

Bruscia (1998), strokovnjak na področju glasbene terapije, to definira kot sistematičen proces posredovanja oziroma intervencije, kjer terapevt pomaga udeležencu v procesu, da z glasbenimi izkušnjami, ki jih je pridobil v procesu, spodbuja spremembe v svojem življenju. Glasbena terapija je sistematična, ker je ciljno usmerjena, je organizirana in urejena, temelji na znanju in je proces intervencije, saj se terapevti ljudem pridružijo v trenutku tukaj in zdaj ter z

glasbeno terapijo spodbujajo spremembe, ki jih udeleženi v procesu potrebuje (Bruscia, 1998). Glasbena terapija je lahko definirana tudi kot medosebni proces, v katerem je glasba uporabljena v vseh njenih dimenzijah – telesnih, čustvenih, miselnih, socialnih, estetskih in duhovnih – da se v procesu dela z uporabniki kar najbolj spodbuja komunikacija, vzpostavljanje odnosov, samoartikulacija oziroma izraz sebe ter ohranjanje spomina. (Krivec, 2013.)

5.2 Oblike glasbene terapije

5.2.1 Aktivna glasbena terapija

Pri aktivni glasbeni terapiji terapevt in uporabnik skupaj aktivno igrata oziroma izvajata glasbo. Za ta namen se uporablja prosta glasbena improvizacija, ki ima sporočilno, podzavestno vrednost (Knoll, 2011). Aktivna glasbena terapija je tista, v kateri uporabniki izvajajo glasbo, improvizirajo ali sestavljajo glasbo ter se izražajo z zvokom in z njim raziskujejo svoje vire ter komunicirajo, razvijajo odnose in iščejo rešitev ter izpolnitev (Bruscia, 1998).

Glasbene izkušnje omogočajo izražanje čustev in pogovor o uporabnikovih stiskah, ki se pokažejo skozi njegovo glasbeno ustvarjanje. V aktivni glasbeni terapiji se za izražanje uporablja pesem ali improvizacija. Za vključevanje v glasbeno improvizacijo oseba ne potrebuje predhodnega glasbenega znanja. Aktivna glasbena terapija lahko poveča odzivanje in sodelovanje udeleženih v procesu, spoznavanje samega sebe, svoje zavesti ter občutek za samospoštovanje (Juvanc, 2016).

Poslušanje zvoka vodi do izvajanja zvoka, tako pridemo do aktivnih tehnik, v katerih terapevti poskušajo uporabnikom dati pozitivno izkušnjo (Alvin in Warwick, 1991).

5.2.1 Receptivna glasbena terapija

Receptivna glasbena terapija je usmerjena v poslušanje glasbe. Glasba služi kot podlaga za raziskovanje različnih čustvenih, psiholoških in duševnih stanj uporabnikov. Namen je spodbujanje asociacij in usmerjanje pozornosti na lastno telo ob poslušanju glasbe. O izkušnjah ob poslušanju glasbe se nato terapevt in učenec oz. uporabnik pogovarjata (Knoll 2011). Bruscia (1998) opredeli pasivno

glasbeno terapijo kot tisto, v kateri uporabniki poslušajo glasbo, zvok posredujejo s svojimi telesi, razbremenijo svoje izkušnje in se spominjajo ter mislijo o zvoku. (Bruscia, 1998).

Receptivne tehnike vključujejo dva postopka: slišanje in poslušanje. Slišanje je slušno doživetje, ki lahko deluje na nižji stopnji občutka, ki je kljub temu dovolj močen za spodbujanje sprememb. Poslušanje pa gre lahko v globoka doživetja, ki jih sicer ne moremo predvidevati, zato je zelo pomembno, da je terapevt pri tem zelo previden. (Alvin in Warwick, 1991).

Na nas vpliva tako poslušanje glasbe kot igranje glasbe. V glasbeni terapiji gre za preplet obojega; aktivnega igranja vseh udeležениh v procesu in poslušanja, kako drugi prisotni ustvarjajo glasbo (Medved, 2017). Bruscia (1998) tako loči med dvema glavnima smerema glasbene terapije; aktivno in receptivno. Med seboj se razlikujeta v načinu uporabe glasbenega medija.

Zvočni spomin in zaporedje zvoka sta bistvenega pomena za pridobitev verbalnega ali neverbalnega jezika oziroma govora ali glasbe. Verbalni jezik zahteva razumevanje, kodiranje in dekodiranje konceptualnih simbolov. Pri glasbi pa ni tako. Tu gre za individualno doživetje v povezavi s kulturno pogojenostjo, ki ji pripada. Kljub temu se glasbena terapija pogosto uporablja v povezavi govora in melodije. Glasba ali zvok lahko sprožita verbalni ali vokalni odziv, ki je lahko začetek pogovora in kaže na željo po komuniciranju (Alvin in Warwick, 1991).

Cilj je ustvariti pozitivni stik med udeležениm v procesu in njegovim okoljem ter ga spodbuditi za spremembo s pomočjo glasbenega medija (Alvin in Warwick, 1991).

5.3 Metode glasbene terapije

Predstavljene metode glasbene terapije pogosto ne vplivajo neposredno na delo z otroki in mladostniki s ČVT. Običajno so metode namenjene posebej določenim klientskim skupinam v glasbeni terapiji.

5.3.1 Psihoanalitična metoda

Pri psihoanalitični metodi so udeleženi v procesu vključeni v improvizacijo in glasbene dejavnosti, ki zdravijo. V improvizaciji glasbe se uporabnik po svoje izrazi in tako vpliva na obliko in slog improvizacije. V središču pozornosti je osebni in funkcionalni razvoj uporabnika (Krivec, 2013).

Pri glasbeni terapiji, ki temelji na psihoanalitični metodi, se terapevt in uporabnik dogovorita in skupaj oblikujeta delovno temo, ki je navdih za improvizacijo. Med glasbenim ustvarjanjem se delovna tema neverbalno raziskuje. Ustvarjanje lahko sproži spremembo stanja zavesti, kar lahko pomaga tudi pri ustvarjanju novih idej v izražanju sebe in pri razumevanju problema. Pri tej vrsti terapije je pomembno, da uporabnik skozi terapijo sam naredi sklepe, ki vodijo v spremembo njegove notranjosti (Krivec, 2013).

Zunaj konteksta glasbene terapije bi učitelji pri delu z otroki ali mladostniki lahko uporabili izhodiščno filozofijo psihoanalitične metode glasbene terapije na način, da se vsebina dela lahko začne z neko osnovno, dogovorjeno ali delno dogovorjeno temo. Na postavljeno temo bi lahko soustvarjali glasbo iz spontanih notranjih vzgibov; to pa prinaša globino naslovljene tematike otroka. Vendar je tu potrebna previdnost. Učitelju mora biti izvajanje improvizacije in razumevanje nastanka vzgibov znotraj spontanega glasbenega ustvarjanja jasno in domače, sicer je vprašljivo, ali ima to za otroka vedno pozitivni učinek

5.3.2 Nordoff-Robinsonova metoda

Ta metoda se izvaja v terapevtskem paru. En terapevt vzpostavi glasbeni odnos z uporabnikom z igranjem na klavir, drugi terapevt pa udeleženega pri tem spodbuja k odzivanju in sodelovanju. Pri glasbeni terapiji, ki temelji na Nordoff-Robinsonovi metodi, je glavni poudarek na improviziranju v glasbi. Glasba je sredstvo za pomoč pri samoizražanju, osebni rasti in razvoju, ne glede na oviranost ali slabo zdravje. Pri tej metodi terapevti določijo jasen glasbeni ritem in tako postavijo glasbenoterapevtski okvir. Med improvizacijo skozi petje opisujejo dogajanje v trenutku tukaj in zdaj. Pozorni pa so predvsem na uporabnikovo vokalno, instrumentalno in telesno izražanje (Krivec, 2013).

Glasbena terapija Nordoff-Robbins temelji na prepričanju, da se lahko vsakdo odzove na glasbo, ne glede na njegovo oviro. Zagotavlja, da edinstvene lastnosti glasbe kot terapije lahko izboljšajo komunikacijo, podprejo spremembe in omogočijo ljudem, da živijo bolj ustvarjalno (Krivec, 2013).

5.3.3 Metoda po Gertrud Orff

Ta metoda je bila razvita za otroke z ČVT in njihove družine. Glasbena terapija, ki temelji na Orffovi metodi, spodbuja situacije, v katerih imajo otroci priložnost, da svoje izkušnje izrazijo z glasbo, z namenom, da bi se spoprijemali s težkimi izkušnjami in hkrati naučili novih načinov vedenja. Pri tej metodi se spodbuja tako imenovana srečanja z uporabniki, pri katerih ima terapevt vlogo mediatorja za otroka. To pomeni, da otroka spodbuja in z njim sodeluje na njegovi stopnji razvoja. V terapiji je zelo pomembno, da terapevt prilagaja aktivnosti v terapiji otrokovim potrebam in zmožnostim. Pri tej metodi je odnos med terapevtom in otrokom osrednji prostor za delo. Osnova za interakcijo je odziv na glasbo. Odzivna interakcija omogoča terapevtu, da prilagodi tehnike razvojni ravni otroka in obenem podpira otroka pri pridobivanju novih kompetenc (Voigt, 2013).

5.3.4 Razvojno-vedenjska metoda

Razvojno-vedenjska metoda glasbene terapije uporablja glasbo za doseganje terapevtskih ciljev, kot so vedenjski, razvojni in/ali medicinski, se pravi z namenom vplivati na spremembe obnašanja. Spremembe dosega s spodbujanjem drugačnega odzivanja na glasbene izkušnje. Pri tej metodi terapevti uporabljajo različne tehnike za doseg sprememb v obnašanju. (Madsen, 1968).

Ta metoda se dejansko nanaša na relevantno tematiko dela z otroki in mladostniki s ČVT. Glasbeni terapevt je v tem primeru ciljno naravnani in izbira tehnike dela, ki nagovarjajo določene značilnosti otroka (koncentracija, socialne sposobnosti, ustvarjalnost, razumevanje interakcije z drugo osebo, načini obnašanja, regulacija čustvenih afektov, odnos do avtoritete itd). V okviru te metode se uporabljajo strukturirane glasbenoterapevtske igre, ki so v priročniku tudi opisane v šestem poglavju.

5.3.5 Metoda GIM

Metoda GIM (Guided Imagery and Music) se uporablja za raziskovanje lastnega notranjega sveta uporabnika in mu pomaga pri reševanju pomembnih življenjskih izzivov. Med terapijo se spodbuja sproščanje močnih čustev, da udeleženi lažje najde rešitve. GIM ponuja priložnost, da udeleženi vidi širšo sliko svojega življenja in hkrati dostopa do osebnih izkušenj ter se poveže z notranjo modrostjo. Razumevanje samega sebe in osebne življenjske poti pomaga živeti z večjim zavedanjem. (GIM trainings, b.d.).

Helen L. Bonny, ustanoviteljica GIM metode, je ustvarila posebne glasbene programe, ki jih lahko usposobljeni terapevt uporablja za vodenje. Pri tej metodi se glasba posluša po terapevtovem izboru. Edinstvenost te metode je v sinhronosti glasbenih in domišljjskih izkušenj. To pomeni, da poslušanje glasbe uporabnika vodi skozi domišljijo, o kateri se kasneje s terapevtom tudi pogovarjata in iščeta povezavo v realnem svetu. V tem procesu ima glasba vlogo močnega sodelavca in aktivnega partnerja. GIM spodbuja iskanje novih ravni reševanja težav in izzivov. (GIM trainings, b.d.).

To je interaktiven pristop, pri katerem na začetku vsakega srečanja terapevt skupaj z udeleženi raziskuje njegovo zgodbo in nato oblikuje namen srečanja. Na podlagi tega terapevt izbere glasbo, ki najbolj ustreza določenemu namenu. Medtem ko glasba igra, terapevt postavlja preprosta vprašanja, ki omogočajo uporabniku, da se preseli v notranji svet in poglobi odnos z domišljijo, npr. slikami, spomini, telesnimi občutki, živahnimi senzoričnimi izkušnjami, močnimi čustvi ... Ko se glasba konča, je udeleženi v procesu vabljen, da se vrne v zunanji svet in pove o doživljanju (GIM trainings, b.d.).

5.3.6 Kulturno usmerjena metoda

Vsi ljudje smo povezani s kulturo. Ta tudi zagotavlja izzive, s katerimi se ljudje spoprijemamo v vsakdanjem življenju. Od kulture je tudi odvisno, kako komuniciramo, kakšna je naša zgodovina, kakšni so naši pogledi ipd. Kultura tako prežema osebnosti terapevtov in uporabnikov. Namen družbeno kulturno usmerjene metode glasbene terapije je integracija udeleženi v procesu v širše družbeno okolje z glasbeno terapijo. Kulturno osredotočena glasbena terapija

vključuje kulturo v prakso, teorijo in raziskave (Voices Resources: A World Forum for Music Therapy, b.d.).

Kulturno usmerjena metoda dela je pomembna v okoljih, kjer sobivajo ljudje iz različnih kulturnih ozadij. Njihova glasbena identifikacija lahko služi kot most do novih pogledov na to, kdo so. Pogosto v takem okolju (npr. v šoli v kulturno mešanem predelu nekega mesta) otroci sobivajo in skozi različna kulturna izhodišča prej iščejo negativne razlike med seboj kot pa dobrobiti svoje raznolikosti. Glasba pa je medij, ki lahko ob pogovoru o njeni vsebini ne nujno ločuje, ampak otroke tudi povezuje. Otroci tako lažje sprejemajo in spoštujejo medsebojno drugačnost. Obenem lahko ob poslušanju in igranju kulturno različne glasbe otroci privzgojijo nova občutenja, s katerimi se med seboj lahko pričnejo tudi povezovati – predvsem na čustveni ravni – in tako izkusijo pozitivni vidik svoje kulturne drugačnosti. Pri delu lahko uporabljamo komponirane skladbe in/ali glasbeno improvizacijo

5.4 Načini dela v glasbeni terapiji

V glasbeni terapiji osrednji prostor zavzame glasba. Ta medij nam omogoča neverbalno komunikacijo, razumevanje brez besed. Glasba je uporabljena kot sredstvo pridobivanja informacij in most za gradnjo terapevtskega odnosa med uporabnikom in terapevtom, pri tem sama glasba ni cilj in ne bistvo (Knoll, 2011).

Teza, na kateri temelji glasbena terapija, je, da je vsak človek, ne glede na starost ali glasbeno podlago, sposoben glasbenega izražanja in vrednotenja. To vključuje petje, igranje na enostavne instrumente, odzivanje na glasbo, zapomnitev glasbe, dojemanje odnosov med zvoki in dajanje pomena glasbenemu doživljanju (Kuzma, 2001).

Tako je uporabniku ponujena priložnost za odkrivanje, pridobivanje novih izkušenj in oblikovanje različnih vidikov sebe, tudi v odnosu do drugih. Tako lahko uporabnik prenese izkušnje, ki jih je pridobil znotraj terapije, v svoje življenje.

Bruscia (1998) navaja načine, kako še lahko glasbena terapija pomaga udeležnim v procesu. To so:

Sočutje: Empatija oziroma sočutje je zmožnost identifikacije ali razumevanja drugega. Glasba nam je pri tem lahko v veliko pomoč. Ko skupaj pojemo isto pesem, isto melodijo, iste besede, v istem ritmu, se združimo in povežemo. Tehnike empatije lahko najdemo v aktivnih in receptivnih oblikah glasbene terapije. V aktivni glasbeni terapiji lahko terapevt uporablja tehnike, kot so posnemanje (ponovitev ritma ali melodije), usklajevanje (igranje iste melodije ali ritma), odsevanje (glasbeno prikazovanje uporabnikovega razpoloženja) in vključevanje (uporabnikove motive prenesemo v glasbo). V receptivni glasbeni terapiji terapevt uporablja empatijo z izbiro glasbe glede na to, kaj doživlja udeleženi v procesu. Terapevt lahko izbere glasbo, ki odseva občutja uporabnikov, ki ujame uporabnika v njegovem razpoloženju ali ki izraža, kar izraža uporabnik. Empatija je bistvenega pomena v terapevtskem odnosu, je osnova za celoten terapevtski proces. S sočutjem terapevt vzpostavlja odnos z uporabnikom, gradi razumevanje uporabnikovih stisk, potreb in virov moči ter vzpostavlja zaupanje vseh udeležnih v procesu (Bruscia, 1998).

Možnost samoizražanja: Terapija uporabnikom omogoča, da izrazijo, kar potrebujejo. Glasba ponuja številne priložnosti za pomoč pri tem. Glasbeni terapevti vključujejo udeležene v procesu v široko paleto dejavnosti in izkušenj, katerih cilj je pomagati eksternalizirati, sprejeti, izpustiti, projicirati in predstaviti svoje notranje izkušnje. Ljudje se lahko tako izrazijo s petjem, igranjem na instrument in s kreativno umetnostjo improviziranja. Glasbeno samoizražanje pogosto povsem naravno pripelje tudi do drugih oblik izražanja. Uporabniki, ki se zmorejo verbalno izražati, pogosto želijo govoriti o tem, kaj so izrazili v svoji glasbi; uporabniki, ki se ne morejo izraziti verbalno, se včasih izrazijo o svojih doživetjih z gibom ali risanjem (Bruscia, 1998).

Spodbujanje interakcij: Interakcija vključuje zunanji svet, njegov odziv in medsebojni vpliv. Vključuje prevzem vlog v odnosu do drugih in jih povezuje v obojestransko sodelovanje. Glasbena terapija vključuje interakcijo med uporabnikom in terapevtom ali med različnimi uporabniki. Ustvarjanje in poslušanje glasbe je zelo naraven in enostaven način za povezovanje z ljudmi. Pri ustvarjanju ali izvajanju glasbe velikokrat prevzemamo določeno vlogo. Lahko smo na primer solist ali spremljevalec in podobno. Pri tem je pomembno, da se

med seboj poslušamo. Glasba ponuja veliko priložnosti za interakcijo. V glasbeni terapiji sta zvok in glasba uporabljena kot kontekst za interakcijo in povezovanje z drugimi (Bruscia, 1998).

Komunikacija: Komunikacija vključuje izmenjavo idej in deljenje občutkov z drugimi. V glasbeni terapiji je način komuniciranja glasbeni, verbalni ali neverbalno-neglasbeni. Kar lahko izrazimo z glasbo, ne moremo vedno izraziti tudi z besedami. Glasbena komunikacija se prekriva z verbalno obliko komunikacije in z drugimi neverbalnimi oblikami komunikacije ter lahko služi kot most med njimi. Kadar se glasba uporablja neverbalno, lahko nadomesti potrebo po besedah in s tem zagotavlja varen in sprejemljiv način izražanja konfliktov in občutkov, ki jih je težko izraziti drugače. Glasba ni le neverbalen zvok, ampak lahko vključuje tudi besede, gibanja in vizualne slike, lahko se tudi pogovarjamo o glasbi (Bruscia, 1998).

Povratna informacija: Ustvarjanje glasbe vedno vključuje povratno zanko. Ta vrsta povratnih informacij je bistvenega pomena za glasbeno terapijo, saj je osnova, na kateri lahko uporabnik prepozna potrebo po spremembah, ki jih potrebuje. Z igranjem glasbe uporabnik ne sliši samo samega sebe, ampak tudi kako drugi zaznavajo in se odzivajo na to, kar izraža. To mu omogoča vpogled v njegovo dogajanje (Bruscia, 1998).

Raziskovanje: Udeleženi v procesu v glasbeni terapiji raziskujejo moči, ki jih imajo in možnosti za spremembe, ki jih potrebujejo. Ko uporabniki ustvarjajo glasbo, se pojavijo določeni izzivi ali težave, ki jih začnejo reševati. Pomembno je, da glasbena terapija ponuja varen prostor, znotraj katerega lahko udeleženi raziskujejo, preizkušajo, katere glasbene možnosti imajo na voljo. Te izkušnje lahko prenesejo tudi v vsakdanje življenje (Bruscia, 1998).

Povezovanje: Povezave, do katerih prihaja znotraj glasbene terapije, so lahko med različnimi deli sebe (telesa, duha), med različnimi deli telesa (roke, oči, ušesa), med različnimi deli zavesti (zavestno in nezavedno, občutki, slike, spomini, prepričanja) ali med samim seboj in nekom drugim (drugi ljudje, objekti). Glasba vključuje in zahteva več povezav, zato nam lahko njena uporaba v terapiji zelo koristi. Ko pojemo ali igramo instrument, je treba povezati misli, naše zaznave, fizično telo, občutke med seboj, ter povezati se z drugimi prisotnimi (Bruscia, 1998).

5.5 Poglavitne glasbene dejavnosti v glasbeni terapiji

V glasbeni terapiji je glasba temeljno izrazno sredstvo, v središču pa so različne glasbene izkušnje (Kuzma, 2001). V glasbi poznamo štiri različne vrste izkušenj. Vsaka glasbena izkušnja minimalno vključuje osebo, poseben glasbeni proces (sestavljanje, improvizacija, izvedba ali poslušanje), glasbeni izdelek in kontekst (psihično, čustveno, medosebno okolje). Uporabniki lahko svoje občutke izrazijo skozi glasbo, glasbeni terapevt pa mora vedno poiskati pomen in lepoto tistega, kar uporabnik izrazi v glasbeni izkušnji. Vsaka vrsta glasbene izkušnje ima svoje značilnosti, je opredeljena s specifičnim procesom sodelovanja, vključuje različne senzorne aktivnosti, zahteva različne percepcijske in kognitivne veščine in spodbuja različna čustva ter se ukvarja z različnim medosebnim procesom. Te štiri glasbene izkušnje so (Bruscia, 1998):

1. *improviziranje* (uporabnik igra instrument ali poje in pri tem ustvarja svojo glasbo)
2. *ponovno ustvarjanje* (uporabnik zapoje ali zaigra že poznano pesem)
3. *ustvarjanje* (uporabnik sestavi svojo pesem ali melodijo)
4. *poslušanje* (poslušanje in odzivanje na glasbo)

5.5.1 Improviziranje

Improviziranje je ustvarjanje nečesa spontanega v danem trenutku brez specifične priprave. Glasbo lahko improvizira vsakdo, na kateremkoli instrumentu. Improvizacija se uporablja v terapiji na več načinov, ki lahko vključujejo improvizacijo terapevtov, uporabnikov ali vseh sodelujočih. Vsak posameznik, ki ustvari improvizirano glasbo, začne s svojim glasbenim slogom glasbe (Wigram, 2004).

Wigram (2004) loči prosto glasbeno improvizacijo in klinično improvizacijo. Pri obeh je to proces, ki lahko poteka hitro ali počasi skozi razvojne stopnje. Proces razvijanja improvizacijskih spretnosti in njihova uporaba pomenita ravnovesje med kognitivnim in ustvarjalnim ter strukturiranim in fleksibilnim. Glasbeno improvizacijo Wigram (2004) definira kot zvoke, ustvarjene v okviru začetka in konca ter kot vsako kombinacijo zvokov. Kadar pa gre za uporabo teh spretnosti na kliničnem področju glasbene terapije, improviziranje skupaj z uporabniki, posamično ali v skupinah, vključuje tehnike, orodja, trike in veščine

improvizacije, da bi zadovoljili njihove potrebe. Tu ima improvizacija terapevtski namen, ki se nanaša na način delovanja in obnašanja, kjer je namen, pristop ali okvir določen s terapevtskimi parametri. Klinično improvizacijo Wigram definira kot uporabo glasbene improvizacije v okolju zaupanja in podpore, vzpostavljene z namenom srečanja potreb udeleženega v procesu (Wigram, 2004). Klinična improvizacija se od glasbene improvizacije razlikuje po različnih ciljih. Klinična improvizacija temelji na izgradnji odnosa med udeleženi v procesu in terapevtom. Poleg tega je velik poudarek na krepitvi komunikacije. Glasbena improvizacija pogosto teži k estetski vrednosti glasbe in pri tem terapevtski odnos ni končni cilj (Improvisation, Community and Social Practice, b.d.).

Improvizacijo lahko izvajamo na različne načine. Uporabnik lahko igra na glasbeni instrument in improvizira glasbo samega sebe, lahko zaigra neki občutek, idejo, naslov, sliko, osebo, dogodek, doživetje ipd. Udeleženi v procesu lahko tudi spreminja besedilo, melodijo in spremljavo neke pesmi ali improvizira z vokalom, pri tem ne uporablja besed ter z uporabo različnih vrst zvokov svojega telesa (ploskanje, treskanje ipd.) Lahko gre za solo, duet ali skupinsko igranje. Vsaka vrsta improvizacije pa tako predstavlja različne vrste glasbenih izzivov (Bruscia, 1998).

Terapevtski cilji improvizacije lahko vključujejo (Bruscia, 1998):

- vzpostavljanje neverbalne komunikacije in most do verbalne komunikacije (vaje proste improvizacije ali strukturiranih improvizacij v krogu, ki jim sledi pogovor)
- spodbujanje samoizražanja in oblikovanje identitete (vaje proste improvizacije; petje pesmi, ki vključuje improvizacijo po petju posameznikovega imena; improvizacije na temo, kjer se oblikujejo različna mnenja o isti temi; igranje v parih; izražanje skozi različne umetnostne medije)
- raziskovanje različnih vidikov sebe v odnosu do drugih (prosta glasbena improvizacija; igranje v parih, igranje na temo v majhnih skupinah; vaje strukturiranega sledenja v krogu)
- razvijanje sposobnosti za medosebne odnose in sodelovanje v skupini (igre strukturiranih improvizacij v krogu in vaje vodja, dirigenta)

- razvijanje ustvarjalnosti, izrazne svobode, spontanosti in igrivosti z različnimi strukturami (prosta in strukturirana glasbena improvizacija)
- spodbujanje izražanja čustev (prosta glasbena improvizacija; igranje na določene teme)
- razvijanje percepcijskih in kognitivnih sposobnosti (strukturirane glasbene improvizacije, ki spodbujajo razvoj natančno določenih vsebin)

5.5.2 Ponovno ustvarjanje

Uporabnik se uči ali izvaja že komponirano vokalno ali instrumentalno glasbo. Vključene so tudi strukturirane glasbene dejavnosti in igre, v katerih uporabnik prevzema določene vloge. Ponovna ustvarjalnost je širši izraz, ki vključuje upodabljanje, reprodukcijo, uresničevanje ali interpretacijo katerega koli dela (Bruscia, 1998).

Terapevtski cilji, ki jih ponovno ustvarjanje vključuje, so lahko (Bruscia, 1998):

- razvijanje senzomotoričnih sposobnosti
- spodbujanje prilagodljivosti
- izboljšanje usmerjenosti pozornosti in koncentracije
- ohranjanje in izboljšanje spomina
- izboljšanje empatije
- razvijanje veščin v sporočanju idej in čustev
- prevzemanje različnih vlog v medosebnih situacijah
- izboljšanje interakcijskih in skupinskih veščin

5.5.3 Ustvarjanje

Terapevt pomaga uporabniku, da napiše pesem, besedilo ali igra na inštrument oziroma ustvari kakršenkoli glasbeni izdelek. Terapevt prevzame odgovornost za bolj tehnične aspekte procesa. Na primer, uporabnik lahko ustvari melodijo na preprost inštrument, terapevt pa zagotavlja harmonično spremljavo, ali pa uporabnik pripravi besedilo, terapevt pa sestavlja melodijo in harmonijo (Bruscia, 1998).

Glavni terapevtski cilji, ki jih lahko spodbuja ustvarjanje, so (Bruscia, 1998):

- razvijanje organizacijskih in načrtovalskih sposobnosti
- razvijanje veščin kreativnega reševanja problemov
- spodbujanje samoodgovornosti
- razvijanje sposobnosti dokumentiranja in posredovanja notranjih izkušenj
- spodbujanje raziskovanja terapevtskih tem skozi besedila

Pri ustvarjanju lahko uporabnik spremeni besede, besedne zveze ali celotno besedilo obstoječe pesmi, a ohrani melodijo in standardno spremljavo, ali pa sestavi izvirno skladbo ali kateri koli njen del (besedilo, melodijo, spremljavo) z različnimi stopnjami tehnične pomoči terapevta (Bruscia, 1998).

5.5.4 Poslušanje

Uporabnik posluša glasbo in se verbalno in neverbalno odziva na izkušnje. Uporabljena glasba je lahko živa ali posneta improvizacija, izvedba skladbe ali posnetek glasbe v različnih slogih (klasika, rock, jazz, duhovna glasba, novodobna glasba ...). Izkušnja poslušanja je lahko osredotočena na fizične, čustvene, intelektualne, estetske ali duhovne vidike glasbe (Bruscia, 1998).

Glavni terapevtski cilji, ki jih lahko pomaga doseči poslušanje, so (Bruscia, 1998):

- spodbujanje sprejemanja
- izzivanje specifičnih odzivov telesa
- spodbujanje k aktivnosti
- razvijanje motoričnih spretnosti
- spodbujanje afektivnih izkušenj
- spodbujanje domišljije
- spodbujanje duhovnih izkušenj

Pri tem se lahko uporablja vibracije, zvoke in glasbo v različnih elementarnih in kombiniranih oblikah, ki neposredno vplivajo na telo udeleženega v procesu in njegove povezave z drugimi uporabniki.

5.6 Vloga osnovnih glasbenih elementov v glasbeni terapiji

Glasbena terapija ima veliko vlogo pri pomoči in podpori ljudi. Z načini glasbenega izražanja, kot so ritem, melodija, harmonija, tonska barva in dinamika se posamezniki izražajo individualno ali v skupini z igranjem na glasbila, s petjem ali drugimi glasbenimi dejavnostmi. Tako vplivajo tudi na razvoj socialnih veščin in izražanje čustev (Medved, 2017). Gre za kreativen proces, ki spodbuja osebno rast in spremembo (Krivec, 2013).

5.6.1 Ritem

Ritem je eden prvih elementov, ki jih ljudje instinktivno zaznavamo. Že samo veselje sestavljajo komponente, ki so v določenem ritmu (npr. svetlobno valovanje, zvočne frekvence). Ritem velja za temelj glasbenih elementov, saj določa gibanje vsakega posameznika (npr. ritem dihanja, impulz) (Berger, 2002).

Beseda ritem je grškega izvora (ῥυθμός – rhytmos) in pomeni nekaj, kar teče, kar ima neprekinjen tok. V glasbi je to izmenjavanje tonov različne dolžine, trajanja. Ritem imenujemo več istih ali različnih notnih vrednosti, ki so urejene v nekem časovnem zaporedju. Je reden, ponavljajoči se vzorec gibanja ali zvoka (Jarc, 2012).

Ritem je v glasbeni terapiji ključen, saj lahko uporaba zunanjih ritmičnih dražljajev vpliva na ritem notranjih procesov ljudi (impulz, krvni tlak, dihanje). Ritmična regulacija notranjih procesov se prevaja, spreminja in ustvarja v povezavi s trajnim zunanjim ritmičnim dražljajem. Tako se terapevt lahko uglesi in se poveže z udeležencem v procesu prek njegovega osebnega ritma (Berger, 2002).

Glasbene dejavnosti, ki vključujejo močne ritmične komponente, lahko vplivajo na gibalne aktivnosti, zaznavno organizacijo, kognitivne procese in splošne fiziološke stimulacije. Na živčni sistem lahko vpliva, da bodisi upočasni ali pospeši pretok informacij. Počasna glasba upočasni in pomirja sistem, živahna glasba pa ga spodbuja. Ritem lahko pomaga izboljšati vizualno in zvočno osredotočenost in pozornost ter izboljšati koordinacijo gibov telesa (Berger, 2002).

Vsi omenjeni atributi so pomembni tudi za otroke in mladostnike s ČVT. Ritem je osnovno vodilo glasbe in preneseno na obnašanje posameznika predstavlja njegov smisel za red. Ta pa pogosto tem otrokom manjka. Prirojen občutek za red so taki otroci na poti odraščanja skozi vpliv okolice (predvsem njim najbližjih oseb) izgubili ali pa je nekoliko porušen. Vsekakor ga je treba ponovno vzpostaviti. Na tem mestu je ritem (primerne ritmične aktivnosti) lahko odlično sredstvo za doseganje teh sprememb. Poleg ritma je tempo oziroma hitrost glasbe prav tako pomembna, saj taki otroci in mladostniki lahko skozi izražanje glasbe sporočajo in sami zaznajo svoje značilno vedenje: to je lahko pretirano hitenje, prehitavanje in nedojemanje dogodkov ali pa ravno obratno; počasnost, pasivnost in spet nepravilno nedojemanje dogajanja. Z regulacijo tempa glasbe otroci lahko neposredno in neprisiljeno spreminjajo svoje notranje neravnovesje. Poleg tega lahko razvijejo sposobnost samoregulacije. Vaje morajo biti zatorej smiselno usmerjene.

5.6.2 Melodija

Melodija je neposredna komunikacija človeškega čustvenega stanja, ki sporoča neko zgodbo (Berger, 2002). Beseda melodija izhaja iz stare grščine ($\mu\epsilon\lambda\omicron\varsigma$ – pesem, $\omega\delta\eta$ – oda, napev) in pomeni zaporedje tonov različnih višin, pogosto pa tudi različnih trajanj, ki tvorijo smiselno glasbeno celoto (Jarc, 2012). Melodične strukture lahko bodisi pomirjajo sistem ali pa ga vznemirjajo. Ne glede na to pa bodo možgani še naprej pozorni na melodični tok v pričakovanju prihodnjih tonov. Melodija lahko spodbudi različne psihološke in fiziološke spremembe. Kot vir glasbene terapije je melodija neprecenljiva pri izboljšanju pozornosti in vizualne ter zvočne osredotočenosti. Pomembno vlogo pa ima tudi pri spodbujanju čustvenega samoizražanja (Berger, 2002).

Melodija pelje sodelujoče na nivoje zaznavanja čustvenih in duhovnih stanj. Glede na svojo strukturo lahko nagovarja točno določena čustva in tako tudi točno določena obnašanja posameznika. To pomeni, da je melodija razpoznavna in predvidljiva v smislu svoje usmerjenosti in zato z njo lahko pozitivno manipuliramo določene pretirane oblike čustvovanja, ki so škodljive za obnašanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (na primer že sama smer melodije navzgor ali navzdol nagovarja k določeni gradnji čustvenega vzorca).

5.6.3 Harmonija

Harmonija spodbuja različne dimenzije sluha in slušnega razumevanja ter daje poudarek čustvenemu kontekstu melodije. Harmonija lahko vključuje več samostojnih, vendar medsebojno povezanih glasov, ki se navezujejo drug na drugega in tako lahko harmonične skupine zvočnih vzorcev podpirajo melodijo. Harmonija daje razsežnost čustveni vsebini melodije in ritma. Dodaja barvo in razpoloženje izrazu občutka. Harmonične komponente prav tako zagotavljajo globino in zvočno strukturo celotne glasbene kompozicije (Berger, 2002).

Harmonija lahko v glasbeni terapiji služi kot vir improviziranih zgodb, znotraj katerih se krepi samoizražanje. Harmonija ima sposobnost, da spodbudi zaznavanje globine zvoka ter slušne in fizične sposobnosti, prav tako lahko razkrivajo spremembe razpoloženja (Berger, 2002).

Za otroke s ČVT harmonija v spontanem glasbenem ustvarjanju pomeni povezanost med posamezniki, usklajevanje individualnega dožemanja sebe z drugimi v skupini. Harmonija je okvir, ki ga iščemo na podlagi melodije in ritma in tako postavimo celotno ogrodje znotraj skupine. Vsak posameznik mora prispevati svoj del v gradnjo celote. Zvočno sliko tega procesa lahko opiše harmonična glasbena struktura, ki jo na podlagi vseh glasbenih prispevkov večino vzpostavi otrok vodja skupine, učitelj, v terapiji pa terapevt. Tako iščemo socialno strukturo, ki vse vključuje v celoto. Otroci pridobijo občutek pripadnosti in varnosti, ki jim pogosto manjka.

5.6.4 Tonska barva

Tonska barva je opredeljena kot kakovost zvoka inštrumenta ali vokala. Barva tona je tista, ki razlikuje zvok moškega in ženskega vokala, zvok trobente od zvoka flavte ipd. V vsakdanjem življenju nam razlikovanje tonških barv omogoča prepoznavanje važnejših dogodkov okoli nas, saj nam sporoča kvaliteto zvoka, oddaljenost in smer, iz katere prihaja zvok. Tonska barva pa je tudi del vsakega inštrumenta in vokala. V glasbi je uporabljena za spodbujanje določene čustvene reakcije. Tonska barva nam v glasbenih interakcijah lahko da pomembno informacijo o udeleženi v procesu, saj si uporabniki običajno izberejo tista glasbila, ki so jim všeč po tonški barvi (Berger, 2002).

Otroci nezavedno izbirajo določena glasbila, ki so jim všeč. Všeč jim je njihov zvok, barva. Pogosto se skozi pogovor o barvi inštrumenta in o tem, zakaj je komu všeč prav določena barva, lahko približamo razumevanju notranjega in čustvenega sveta otroka. Barva in izbira glasbila sledita določenim razpoloženjem, s katerimi se otroci lahko identificirajo, raziskovanje drugih inštrumentov pa ponudi možnost, da se odcepijo od tistih, na katere so bolj navezani. To omogoča otroku novo širino delovanja in raziskovanje svojih drugih lastnosti, ki jih sicer ne izbere kot prvo možnost. Tako se njihove deformirane čustvene vzorce lahko postopoma rahlja in razširi spekter njihove uporabe.

5.6.5 Dinamika

Dinamika je razmerje med glasnim in tihim. Kaj je glasno in kaj tiho, se razlikuje od posameznika do posameznika. Dinamika govora in igranja kažeta na nujnost in raven čustvenih stanj. Tako je glasbena dinamika vzporedna dinamiki posameznika, torej njegovega razpoloženja in počutja v trenutku tukaj in zdaj (Berger, 2002).

Pri intervencijah v glasbeni terapiji je dinamika uporabljena za sporočanje informacij in pridobivanje določenih fizičnih odzivov. Z dinamiko se lahko učimo usklajevati telo, spodbudimo uporabo določenih mišic ipd (Berger, 2002).

Dinamika je v glasbeni terapiji uporabljena kot sredstvo za spremembe in prilagajanje. Tiha, nežna glasba umirja dušo in telo, glasna glasba animira, naraščanje in padanje glasnosti glasbe pa sproži pozornost in spremembe razpoloženja. Ključna vloga dinamike pa je tudi pri čustvenem samoizražanju in prepoznavanju stanja občutka (Berger, 2002).

Podobno kot pri barvi zvoka otroci lahko izzivajo sebe z dinamičnimi načini, ki jim sicer niso blizu. Tako lahko spodbudimo in damo možnost za razvoj potlačenih ali nerazvitih čustvenih delov posameznika.

5.7 Glasbena terapija pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Raziskovanje na področju uporabe in učinkov glasbene terapije pri otrocih in mladostnikih s ČVT je vedno bolj aktualno. Teme, ki se pojavljajo v preučevanju uporabe glasbene terapije pri otrocih in mladostnikih s ČVT, so samospoštovanje oziroma samozavest, samoizražanje, sodelovanje v skupini, avtonomija, ustvarjalnost, izboljšana komunikacija in pozitivni odnosi z vrstniki.

Coons in Montello (1998) sta raziskovala vedenjske učinke aktivne in receptivne skupinske glasbene terapije. V 4-mesečno študijo je bilo vključenih 16 mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, starimi od 11 do 14 let. Izvedli so 12 glasbenoterapevtskih srečanj s tremi različnimi skupinami, pri čemer sta bili dve skupini vključeni v aktivno glasbeno terapijo, ena pa v receptivno. Učinke glasbene terapije so ocenjevali na podlagi terapevtovih poročil ter iz vprašalnikov, ki so jih terapevti izpolnjevali pred izvedbo študije in po njej. Rezultati so pokazali, da lahko tako aktivna kot receptivna skupinska glasbena terapija olajša proces samoizražanja pri mladostnikih s ČVT in zagotovi kanal za pretvarjanje frustracije, jeze in agresije v izkušnje ustvarjalnosti (prav tam).

Chong in Kim (2010) sta raziskovala vpliv glasbene terapije na čustvene in vedenjske motnje učencev v osnovni šoli. Študija je obsegala 16-tedenski program glasbene terapije z uporabo glasbenih dejavnosti. Vpliv glasbene terapije so merili s sistemom ocenjevanja socialnih sposobnosti, ki sta ga razvila Gresham in Elliottki in meri socialne veščine, sposobnost učenja in problemsko obnašanje. Te vprašalnike so reševali učitelji osnovne šole pred izvedenim programom glasbene terapije in po njem. Rezultati so pokazali, da se je pri otrocih področje socialnih veščin in problematičnega vedenja znatno izboljšalo po izvedbi programa; nobenih izboljšav pa ni bilo pri sposobnosti učenja (prav tam).

D. Ricksonin in Watkins (2003) sta v Novi Zelandiji izvedla pilotno študijo, da bi raziskala, ali je glasbena terapija učinkovita pri spodbujanju prosocialnega vedenja pri mladostnikih s socialnimi, čustvenimi in vedenjskimi ter učnimi težavami. V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok, starih od 11 do 15 let, vpisanih na posebno osnovno šolo. Rezultati so pokazali, da program glasbene terapije, ki spodbuja avtonomijo in ustvarjalnost, lahko mladostnikom pomaga bolj ustrezno sodelovati z drugimi sovrstniki. Študija je pokazala, da program glasbene terapije

lahko pomaga mladostnikom s ČVT pri razvoju pozitivnih odnosov z vrstniki in da lahko ritmične aktivnosti olajšajo notranjo organizacijo in pomagajo pri impulznem nadzoru mladostnikov s ČVT (prav tam).

Alavinezhad, Mousavi in Sohrabi (2014) so raziskovali učinke glasbene terapije na jezo in samozavest pri otrocih s ČVT. V tej raziskavi je bila glasba uporabljena kot intervencija za zmanjšanje jeze in povečanje samozavesti otrok s ČVT. Vključenih je bilo 60 otrok, starih od 7 do 11 let. Polovica jih je bila vključena v kontrolno skupino in druga polovica v eksperimentalno skupino. Raziskava je potekala 10 tednov. Na začetku in koncu raziskave so bili udeleženci ocenjeni z uporabo modela Cooperja Smitha o samospoštovanju in modela Nelsona in Fincha, ki meri jezo. Raziskava je pokazala, da je skupina, ki je imela glasbeno terapijo, pokazala znatno zmanjšanje jeze in izboljšanje samopodobe v primerjavi s kontrolno skupino (prav tam).

Gold Voracek in Wigram (2004) so naredili metaanalizo o učinkih glasbene terapije za otroke in mladostnike s psihopatologijo. V analizo so vključili 11 študij, izvedenih med letoma 1970 in 1998. Vse študije, ki so se osredotočile na otroke in mladostnike s psihopatologijo, so primerjale kontrolno in eksperimentalno skupino ali skupino pred programom glasbene terapije in po njem. Analiza je pokazala, da ima glasbena terapija srednje do velik pozitiven učinek na klinično pomembne rezultate. Učinek je bil večji za vedenjske in razvojne ovire kot za čustvene težave. Rezultati so pokazali, da je glasbena terapija učinkovita intervencija za otroke in mladostnike s psihopatologijo. Glasbena terapija lahko prispeva velik klinično pomemben učinek in se zato priporoča za klinično uporabo. Natančneje, za udeležence z vedenjskimi ali razvojnimi motnjami je še posebej koristno, če so uporabljene kombinirane tehnike različnih pristopov glasbene terapije (prav tam).

Porte idr. (2017) so preučevali učinkovitost glasbene terapije v klinični praksi. V študijo je bilo vključenih 251 otrok, starih od 8 do 16 let, s socialnimi, čustvenimi, vedenjskimi in razvojnimi težavami. Raziskovanje je potekalo 26 tednov. Udeleženci so bili razdeljeni v kontrolno in eksperimentalno skupino. Eksperimentalna skupina je imela glasbeno terapijo, ki je temeljila na glasbeni improvizaciji. Pričakovani rezultat je bil izboljšanje komunikacije in izboljšanje družbene vključenosti ter samospoštovanja. Rezultati niso pokazali izboljšanja sposobnosti komuniciranja in interakcij vseh udeležencev. Izboljšanje

komunikacijskih veščin in interakcij so opazili pri udeležencih, starejših od 13 let. Izboljšanje samopodobe je bilo vidno pri vseh udeleženi v eksperimentalni skupini (prav tam).

McIntyre (2007) je raziskovala, ali je glasbena terapija z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami učinkovita in uporabna metoda. Raziskava je bila del projekta, katerega cilj je bil izboljšati socialne veščine in spodbujati želeno vedenje ter izboljšati sposobnosti učenja. Vključenih je bilo 20 mladostnikov s ČVT, starih od 12 do 16 let. Raziskava je trajala 9 tednov, od tega je glasbena terapija za mladostnike potekala enkrat na teden po 30 minut. Spremembe in napredek vsakega mladostnika so bili spremljani in ocenjeni na podlagi tedenskih poročil glasbene terapije, na podlagi video posnetkov ter na podlagi vrednotne lestvice Nordoff in Robbins. Rezultati so pokazali, da se je vedenje mladostnikov spremenilo zelo pozitivno, spremembe pa so bile vidne tudi v medsebojnih interakcijah in sposobnosti koncentracije (prav tam).

Sausser in Waller (2006) sta na podlagi pregleda raziskav predlagala svoj model glasbene terapije za otroke in mladostnike s ČVT. Predstavljen model uporablja tehnike glasbene terapije, njegovi cilji pa so povezani s komunikacijskimi veščinami, samoizražanjem, samospoštovanjem, reševanjem konfliktov in sodelovanjem (prav tam).

Presti (1984) na podlagi pregleda raziskav predlaga sistemski pristop glasbene terapije za otroke s ČVT. Pristop izhaja iz programa za pozitivno izobraževanje Clevelanda. Sistem glasbenih terapij je bil zasnovan tako, da zagotavlja hierarhično strukturo, skozi katero glasbeni terapevt zaporedno oblikuje ciljno vedenje. Na vsaki ravni so vključena različna vedenjska pričakovanja, okrepitev in posledice. Glasbene dejavnosti so skrbno načrtovane tako, da ustrezajo vrstam odgovorov na vsaki ravni. Tehnike in postopki so prilagodljivi in se lahko uporabljajo v različnih glasbenih terapijah (prav tam).

Layman, Hussey in Laing (2002) so izvedli pilotno študijo, katere namen je bila ocena glasbene terapije za otroke s ČVT. Področja, ki so bila predmet raziskovanja so bila naslednja: vedenjsko/socialno delovanje, čustvena odzivnost, jezikovno-komunikacijske spretnosti in glasbene spretnosti. Sodelovalo je 16 otrok s ČVT, starih od 3 do 15 let. Po vsakem srečanju je glasbeni terapevt izpolnil ocenjevalni obrazec za vsa štiri področja raziskovanja.

Študija je pokazala, da je bil pri vseh otrocih, vključenih v raziskavo, viden napredek na področju socialnega delovanja, čustvene odzivnosti ter komunikacijskih in glasbenih spretnosti. Raziskovalci so ocenili, da je glasbena terapija lahko odlično orodje za delo z otroki s ČVT (prav tam).

Prelet poglavja

- Raziskave potrjujejo srednje do visoke pozitivne učinke GT pri delu z otroki in mladostniki s ČVT/M.
- Najbolj pozitivni učinki GT pri otrocih in mladostnikih s ČVT/M so se pokazali v izboljšanju samospoštovanja in samozavesti, v izboljšanju komunikacijskih veščin (samoizražanje in reševanje konfliktov), v povečanju avtonomije ter v izboljšanju prosocialnega vedenja (sodelovanje in pozitivni odnosi z vrstniki).

6 Glasbenodidaktične igre kot metoda dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami

EVA BRUS IN SARA SMREKAR

6.1 Opredelitev glasbenodidaktičnih iger

»Glasbenodidaktične igre (v nadaljevanju GDI) so krajše, zanimive in prijetne glasbene dejavnosti, ki jih izvajamo kot samostojno dejavnost ali kot sestavni del drugih dejavnosti.« (Borota, 2013, str. 139). Te igre v sproščeni, privlačni in zanimivi obliki aktivirajo in s tem razvijajo otrokom določene veščine, duševne zmožnosti in sposobnosti (Voglar, 1973). Običajno se glasbenodidaktične igre izvajajo predvsem v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, vendar pa nikakor ni zanemarljiva, čeprav v praksi pogosto zapostavljena, njihova vloga pri starejših otrocih. Pri glasbenodidaktičnih igrah je sicer predvsem v ospredju razvijanje glasbenih sposobnosti, veščin in spretnosti, vendar pa lahko te igre uporabimo tudi pri otrocih in mladostnikih s ČVT za razvijanje čustveno-socialnih veščin.

Glasbenodidaktične igre uresničujejo cilje na 4 področjih otrokovega razvoja: na kognitivnem, na psihomotoričnem, na afektivnem in na socio-moralnem (Borota, 2013).

Pri delu z otroki in mladostniki s ČVT je pomembno sledenje ciljem na zadnjih dveh področjih:

- na AFEKTIVNEM PODROČJU:
 - doživljanje in izražanje doživetij
 - prepoznavanje razpoloženj
 - sproščeno in samoiniciativno sodelovanje
 - razvijanje radovednosti in ohranjanje zanimanja

- na PODROČJU SOCIALNEGA IN MORALNEGA RAZVOJA:
 - upoštevanje pravil in prilagajanje skupinski dinamiki
 - razvijanje empatije
 - vzpostavljanje interakcij z drugimi

Glasbenodidaktična igra mora biti oblikovana tako, da vsebuje didaktično nalogo, privlačno vsebino in ustrezna pravila za izvrševanje naloge (Voglar, 1973).

Mlajši otroci nalogo rešujejo skupinsko (npr. vsi igrajo na glasbilo), starejši pa jo rešujejo po vnaprej dogovorjenih pravilih (Borota, 2013). Glasbenodidaktično igro običajno izvajamo v kontekstu krajše pripovedi, s katero otroka postopoma vpeljemo v izvajanje naloge. Zgodba otroku približa kraj in čas dogajanja, mu ustvari razpoloženje ter pri njem vzbudi radovednost in predrami pozornost. Skozi zgodbo otroka nagovorimo za sodelovanje, mu predstavimo glasbo ali zvok ter nalogo, pravila in potek igre. Zgodbo lahko nadomestimo z uganko, krajšim nagovorom ali pa le predstavimo naloge in pravila. Pri starejših otrocih zgodbo opuščamo, saj jih za sodelovanje v igri motivirajo že sama naloga in pravila (Borota, 2013).

Pravila v glasbenodidaktični igri urejajo potek opravljanja nalog in pripomorejo k večji privlačnosti igre. Pravila morajo biti prilagojena otrokovim zmožnostim in značilnostim ter morajo biti ravno prav zahtevna (Voglar, 1973). S pravili ne smemo pretiravati, saj so za otroke glasbenodidaktične igre z več kot tremi pravili prezahtevne (Borota, 2013).

Cilji glasbenodidaktične igre nam povedo, kaj lahko z njo dosežemo. Napisani morajo biti konkretno in vsebinsko. Z isto glasbenodidaktično igro lahko dosežemo različne cilje, saj ima ta lahko več različnih poudarkov (Borota, 2013). Pogosto si mora zvočno vsebino pri glasbenodidaktičnih igrah izvajalec izmisliti sam (Borota, 2013). Da glasbenodidaktično igro uspešno izvedemo, pripomorejo tudi ustrezno izbrani prostor, glasbila, zvočni posnetki in didaktični pripomočki.

Prostor vedno prilagodimo ali preoblikujemo glede na cilje in izvedbo igre. Največkrat ga pripravimo skupaj z otroki. Primerno naj bo velik, omejen in varen, prav tako je treba pomisliti na zvočni prostor brez motečih dejavnikov.

Glasbila, ki jih najpogosteje uporabljamo v glasbenodidaktični igri, so Orffova glasbila, kljunasta flavta in različna zvočila. Pomembno je, da se zavedamo, da glasbila v glasbenodidaktični igri nimajo vloge igrač.

Zvočni posnetki se v glasbenodidaktični igri redko uporabljajo. Če se, naj bodo kakovostni in primerno dolgi.

Didaktične pripomočke v glasbenodidaktično igro umestimo redkeje. V igro umestimo le res potrebne (npr. stojalo za note, slike, fotografije, igrače, papir, barvice) (Borota, 2013).

B. Borota (2013) glasbenodidaktične igre razvršča v naslednjih pet kategorij:

- glasbenodidaktične igre za razvoj slušne zaznave in pozornosti na zvok
- glasbenodidaktične igre za spoznavanje parametrov zvoka
- glasbenodidaktične igre za širjenje in utrjevanje glasbenega spomina
- glasbenodidaktične igre za razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti in ustvarjalnosti
- glasbenodidaktične igre v povezavi z drugimi področji otrokovega razvoja

Aktualna za nas je predvsem zadnja kategorija GDI. Ta vsebuje igre, (1) s katerimi spodbujamo komunikacijo med otroki in njihov socialni razvoj, (2) s katerimi je v ospredje postavljeno spodbujanje sodelovanja in tekmovalnosti v pravi meri, (3) igre, kot so tombola, kviz, igre s kartami ali kocko.

6.2 Izvedba glasbenodidaktičnih iger in vloga odraslega pri izvedbi

Postopek izvajanja glasbenodidaktične igre poteka tako (Borota, 2013, str. 153):

KRAJŠA MOTIVACIJA: S krajšo uvodno motivacijo otroke uvedemo v doživljanje in kontekst dogajanja.

PRVA IZVEDBA GLASBENODIDAKTIČNE IGRE: Igro izvedemo kot celoto. Starejšim otrokom igro razložimo, z mlajšimi pa se igro večkrat igramo. Pravila v igri na začetku usvajamo in izvajamo skupaj, ter sproti preverjamo, če jih otroci razumejo. Igro začnemo igrati, ko vsi udeleženci poznajo vsebino in potek igre, razumejo pravila igre in so pripravljeni na sodelovanje. Otroke spodbudimo, da v igri prevzamejo vlogo odraslega.

PONAVLJANJE IGRE: Pri otrocih in mladostnikih s ČVT, kjer GDI uporabljamo primarno za doseganje afektivnih in socialno-moralnih razvojnih ciljev, nam zgoraj navedena struktura h omogoča, da GDI uspešno izpeljemo. Seveda pa predvsem vsebinsko prilagodimo način dela razvojni starosti otrok.

Pri GDI ima odrasli, pa naj bo to vzgojitelj, učitelj ali terapevt pomembno vlogo, saj s svojim vodenjem usmerja GDI k želenim ciljem. Odrasli (1) igro predlaga, organizira, opazuje in razsoja, (2) je iznajdljiv, ustvarjalen, občutljiv in se zna prilagoditi otrokovi razvojni stopnji, (3) ustvarja in ohranja igralni okvir, (4) prevzema vlogo glasbenika (glasbo izvaja, si jo zamišlja ter razlaga in demonstrira uporabo glasbil), (5) usmerja otrokovo pozornost na glasbo in glasbeno dejavnost, (6) otroka pohvali ali omili morebiten strah pred neuspehom, (7) pripravi prostor, glasbila in druge pripomočke, (8) pred začetkom v mislih preleti dejavnost, ozavesti lastno vlogo pri izbiranju otrok in podajanju navodil in otroke naj navduši za sodelovanje (Borota, 2013).

6.3 Glasbenodidaktične igre za otroke/mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Vsak starš želi, da bi njegov otrok razvil socialne veščine, se uspešno vključil v družbo in bil emocionalno stabilen. Te veščine mu omogočajo, da se lažje vključi v različne aktivnosti in doživi veliko raznolikih izkušenj. Skozi zabavo in igro lahko razvijamo njegove socialne in čustvene spretnosti. Razvijanje teh spretnosti skozi igro in zabavo pa ne vpliva samo na eno ciljno področje. S spodbujanjem

in razvijanjem socialnih veščin skozi igro, lahko vplivamo še na veliko drugih področij. Raziskave so pokazale, da razvijanje socialnih in čustvenih spretnosti vpliva tudi na razvoj kognicije in povečuje akademsko uspešnost (Dumbleton in Bennett, b.d.).

Čustveno in socialno učenje je težje opredeliti kot druge veščine. Strokovnjaki se osredotočajo na tri splošna področja socialno-čustvenega razvoja v predšolski dobi: zaznavanje sebe, odgovornost do sebe in drugih ter prosocialno vedenje (Dumbleton in Bennett, b.d.).

1. Zaznavanje sebe

Tri do pet let stari otroci, ki letom primerno dojemajo sebe, so samozavestni, se imajo za kompetentne, učinkovite in sposobne samostojno končati vrsto zapletenih nalog. Sposobni so prepoznati, identificirati in nadzirati svoja čustva ter imajo občutek, kaj je 'pošteno'. Zavzeli se bodo za svoje 'pravice', če se izkaže, da so bile te kršene. Znajo se prilagoditi novim situacijam in pokažejo zaupanje (Dumbleton in Bennett, b.d.).

Do petega leta večina otrok začne razvijati individualnost in osebne preference. Prepoznavajo lastna čustva in čustva drugih na podlagi izrazov na obrazu ali tona glasu. Izražajo preference do enega ali dveh odraslih, ki jima zaupajo (Dumbleton in Bennett, b.d.).

Otroci pridobijo sposobnost pravičnega prepoznavanja in razumevanja čustev drugih. To je pretežno rezultat učenja, saj z izkušnjami pridobivajo znanje o pomenu različnih situacij, gest in lastnih čustvenih izrazih (Lamovec, 1991 v Marjanovič Umek 2009).

2. Odgovornost do sebe in drugih

Otroci, ki lahko imajo svoja čustva pod nadzorom, lahko tudi bolje kontrolirajo svoje impulze, so pozorni, se hitro prilagodijo in so sposobni načrtovati in organizirati svoja dejanja. Tri do pet let star otrok ne bo pokazal samo odgovornosti do sebe, ampak bo tudi spoštoval pravila v razredu in bo pozoren na čustva preostalih v razredu. Trudili se bodo sklepati kompromise. Zavedanje svojih čustev lahko uporabijo za boljše povezovanje z drugimi.

Predvidijo lahko rutino, ki se izvaja doma ali v razredu in so sposobni samostojno zaključiti naloge (Dumbleton in Bennett, b.d.).

Poleg nadzorovanja čustvenega doživljanja pa se morajo otroci naučiti tudi, kdaj in kje lahko svoja čustva izražajo (Berk, 1991 v Marjanovič Umek, 2009).

Do petega leta starosti lahko večina otrok sledi preprostim navodilom in vzdržuje pozornost. Pri odraslih iščejo pomoč pri reševanju konflikta. Naučijo se igrati igre s pravili (Dumbleton in Bennett, b.d.).

3. Prosocialno vedenje

Prosocialno vedenje lahko v širšem smislu opredelimo kot skupek vedenj, ki izražajo spoštovanje do drugih, zanimanje in skrb zanje ter pripravljenost deliti s z drugimi. Namen prosocialnega vedenja je, da posameznik pomaga drugemu (Marjanovič Umek, 2009).

Prosocialno vedenje se nanaša na dejanja, ki še posebno izkazujejo prepoznavanje stiske in izkazovanje empatije do drugih. Vključuje sodelovanje, deljenje, izkazovanje skrbnosti in sklepanje kompromisov za delovanje neke skupine. Raziskave kažejo, da je prosocialno vedenje povezano z večinami poslušanja in izražanja. Otroci, pri katerih opazamo prosocialno vedenje, navadno dobro sodelujejo z drugimi v skupini, prepoznavajo čustva drugih in se vključujejo v reševanje problemov (Dumbleton in Bennett, b.d.).

Pri otrocih do petega leta se prosocialno vedenje izkazuje tako, da pokažejo zanimanje za preostale otroke in ponavljajo njihova dejanja. Ustvarjati začnejo prijateljstva in ponudijo pomoč tistim, ki jo potrebujejo, so vznemirjeni, prizadeti ali jezni (Dumbleton in Bennett, b.d.).

S pojavom prosocialnega vedenja se pozitivno povezuje tudi sposobnost zavzemanja perspektive drugega (razumevanje čustev in čustvenih reakcij drugega, razumevanje njegovih misli, motivov in namer) (Eisenberg, 1988; Harris, 1996 v Marjanovič Umek, 2009).

Nekateri otroci potrebujejo več spodbud, da dosežejo napredek na enem ali več področjih. Njihov napredek lahko spodbujamo z glasbenodidaktičnimi igrami. Pri otrocih s ČVT pa z GDI spodbujamo in razvijamo afektivno in socialno-moralno področje razvoja (Borota, 2013).

GDI so še posebej uporabne za spodbujanje doživljanja in izražanja lastnih čustev; z igro se lahko otrok/mladostnik nauči lažje reševati težave pri čustvovanju, še posebej pa se z glasbo nauči nadzorovati in uravnavati impulzivno vedenje. GDI spodbujajo tudi sproščeno in samoiniciativno sodelovanje, pri čemer je v ospredju cilj, da se otrok/mladostnik odzove na pobudo o sodelovanju, premaga lasten strah pred neuspehom in v naslednjem koraku celo sam poda pobudo o lastnem sodelovanju. Na afektivnem področju GDI omogočijo tudi razvijanje radovednosti in ohranjanje zanimanja; z GDI lahko spodbudimo motivacijo za daljši čas, hkrati pa tudi spodbujamo in razvijamo koncentracijo (Borota, 2013).

Kar zadeva socialni in moralni razvoj, nam GDI omogočijo, da se otrok/mladostnik z igro v sproščenem vzdušju nauči upoštevati pravila in se prilagajati skupinski dinamiki. GDI spodbujajo interakcijo s preostalimi udeleženci skupine. V skupinskem sodelovanju v glasbeni dejavnosti otrok/mladostnik razvija empatijo in občutek za soljudi ter se uči prepoznavati čustva drugih in nanje ustrezno odreagirati (Borota, 2013).

Z GDI tako otrok/mladostnik v varnem in spodbudnem okolju razvija pozitivno čustveno in socialno samopodobo.

Prelet poglavja

- GDI imajo visoko motivacijsko vrednost, saj je že sam princip igre za otroke/mladostnike privlačen; v njih vzbuja zadovoljstvo, sproščenost, spontanost, ustvarjalnost in igrivost.
- Z GDI lahko uresničujemo cilje na afektivnem in socio-moralnem področju otrokovega/mladostnikovega razvoja
- GDI se uporabljajo predvsem pri mlajših otrocih, izvedene na primeren način pa so lahko zelo uporabne in učinkovite tudi pri mladostnikih
- Z GDI se lahko učimo prepoznavanja, izražanja in uravnavanja lastnih čustev, krepimo samozavest, razvijamo veččine empatije, socialne interakcije in sodelovanja, se učimo upoštevati pravila in uravnati lastno vedenje

7 Glasbene dejavnosti z elementi glasbene terapije za delo z otroki/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami – primeri

EVA BRUS, KATARINA HABE, ŠPELA LOTI KNOLL, SARA SMREKAR IN
POLONA ŠTULE

Sledi praktični del, katerega namen je predstaviti konkretne glasbenodidaktične igre in glasbene dejavnosti z elementi glasbene terapije, ki smo jih s skupinami različno starih otrok/mladostnikov s ČVT izvajali v okviru našega projekta. Nekatere od glasbenih dejavnosti, ki jih predstavljamo, smo oblikovali sami, nekatere pa so povzete po tujih virih. Prednost glasbenih dejavnosti je v tem, da lahko z glasbo posredno dosežemo različne razvojne cilje sproščeno in zabavno, ob tem pa otrok/mladostnik oblikuje in gradi svojo čustveno-socialno kompetentnost; pridobiva samozavest, se uči izražanja in nadzorovanja lastnih čustev ter uživanja v čustva drugih ter se v socialni interakciji uri v odnosnih veččinah (sodelovanje, prilagajanje skupini, reševanje konfliktov ipd.).

Želeli bi opozoriti, da za izvajanje navedenih glasbenih dejavnosti ni treba biti glasbenik ali glasbeni terapevt, temveč jih lahko izvaja tudi nekdo, ki ima določeno glasbeno znanje in veščine (vzgojitelji, učitelji, svetovalni delavci ipd.). Priporočljivo pa je, da se tisti, ki bi želel izvajati tovrstne glasbene dejavnosti z

elementi glasbene terapije pred izvedbo udeleži katere od delavnic, ki jih ponuja Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo.

V našem projektu so pri izvedbi glasbenih delavnic sodelovali študenti različnih študijskih smeri; bodoči glasbeniki inštrumentalisti, glasbeni pedagogi, socialni delavci, vzgojitelji, socialni pedagogi in psihologi. Skupno vsem je bilo, da so imeli predhodne glasbene izkušnje; vsak od njih je imel opravljeno glasbeno šolo, nekateri od njih pa so se že predhodno seznanili tudi z glasbeno terapijo. Vsak od njih je imel glede na svoje poklicne kompetence določene strahove za izvedbo glasbenih delavnic z otroki/mladostniki s ČVT; tako je bodoče glasbenike skrbelo, kako pristopati in ravnati z otroki/mladostniki s ČVT, bodočim socialnim pedagogom, socialnim delavcem in psihologom je pomenilo izziv, kako izvajati glasbene delavnice, bodočim vzgojiteljem pa je bila novost populacija, s katero so delali, nekoliko pa tudi izvedba glasbenih delavnic z elementi glasbene terapije.

Izvajalci glasbenih delavnic so bili predhodno seznanjeni z osnovami izvedbe GDI, spoznali in preizkusili pa so tudi različne tehnike glasbene terapije. Izvajalci glasbenih delavnic so vsak teden imeli supervizijo glasbene terapevtke; navedli so ključne izzive izvedbe in na podlagi tega načrtovali sledeče delavnice.

Za kvalitetno izvedbo glasbenih delavnic z otroki/mladostniki s ČVT (kot tudi z drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami) je pomembno, da so skupine številčno manjše in da velikost skupine prilagodimo starosti. Za predšolske otroke je priporočljivo, da v skupini ni več kot 6 otrok, pri osnovnošolskih otrocih lahko skupino razširimo na 8 otrok, v obdobju mladostništva pa je treba skupine spet zmanjšati na 6 mladostnikov. Navedene glasbene delavnice niso primerne za otroke, mlajše od štirih let, če z njimi delamo v skupini.

Pri izvedbi našega projekta se je izkazalo, da imajo predšolski in šolski otroci s ČVT raje glasbene dejavnosti, ki vključujejo veliko gibanja, in da se pri izvedbi teh dejavnosti pokažejo tudi največji učinki. Pri mladostnikih pa je slika ravno obratna; pri njih se je izkazalo, da jih težko pripravimo do gibanja oz. da imajo do tega celo odpor. Pri mladostnikih večje učinke dosežemo z glasbenimi delavnicami, ki temeljijo na poslušanju in izpostavitvi glasbenega doživljanja in čustvenim prenosom tega v vsakdanje življenje. Izkazalo se je tudi, da je za

vodenje tovrstnih delavnic s skupino otrok/mladostnikov s ČVT potrebne veliko inovativnosti in fleksibilnosti.

Pozitivni učinki glasbenih delavnic v okviru našega projekta – izvajali smo jih enkrat na teden v obdobju dveh mesecev – so se pokazali pri vseh starostnih skupinah otrok. Največji učinki so bili vidni na področju oblikovanja čustvene in socialne kompetentnosti pri šolskih otrocih, največji izziv pa je bilo delo z mladostniki, ki je zahtevalo tudi največ fleksibilnosti. Opazili smo, da je bil napredek najbolj opazen pri samovrednotenju, saj so udeleženci pridobili samozavest, pri nadzorovanju lastnih čustev ter pri izboljšani socialni interakciji med otroki/mladostniki.

7.1 Glasbene dejavnosti z elementi glasbene terapije

Kot že omenjeno, nam nekatere glasbenoterapevtske tehnike lahko služijo za lažje doseganje določenih ciljev pri delu z otroki/mladostniki s ČVT. V nadaljevanju je predstavljen izbor strukturiranih glasbenoterapevtskih tehnik iz aktivne glasbene terapije. Večina predstavljenih tehnik temelji na glasbeni improvizaciji. Pri tehnikah, v katerih so vloge med udeleženci različne, je pomembno, da udeleženci preizkusijo vse vloge, še posebej tiste, ki so jim sicer tuje (npr. vsak je enkrat vodja in ne le tisti, ki si to želijo).

Ko skupina določeno dejavnost konča, se lahko vodja delavnic s skupino pogovori o tem, kako so se udeleženci počutili, kaj so opazili, česa so se naučili. Na ta način vodja pri vsakem posamezniku raziskuje njegove kvalitete, spoznava njegovo osebnost in potrebe. Pomembno je, da imajo udeleženci možnost izbire inštrumentov, saj s tem pridobijo določen nadzor nad svojo improvizacijo, se počutijo spoštovane kot osebnosti, ki imajo pravico do lastne izbire ter s tem lažje prevzamejo odgovornost za svojo aktivnost. Enako pomembna pa je tudi posameznikova zmožnost sprejemanja in spoštovanja navodil, ki jih dobi od sovrstnikov, ne le od vodje.

7.1.1 Pozdravna in poslovilna pesem

Pomembno je, da se strukturirane glasbene dejavnosti vedno začnejo in končajo s pesmijo. S tem srečanju postavimo glasbeni okvir, ki je vsem udeležencem poznan in jim vzbuja občutek varnosti. Pozdravna in poslovilna pesem sta z glasbenega vidika enaki, v večini je enako tudi besedilo, le da se na začetku pozdravimo (npr. dober dan), na koncu pa poslovimo (npr. na svidenje).

Na začetku vsakega srečanja skupaj z udeleženi v procesu torej zapojemo pozdravno pesem. Pesem mora imeti primeren naslov in vsebino, kot npr. pesem *Dober dan* (Špela Loti Knoll). Prav tako mora biti pesem melodično, ritmično in harmonsko prilagojena starosti otrok, s katerimi delamo (od zelo preproste oblike pri predšolskih otrocih do bolj kompleksne in razgibane pri mladostnikih). Pri starejših otrocih in mladostnikih lahko spodbujamo, da svojo pozdravno in poslovilno pesem ustvarijo sami. Lahko izberejo poznano melodijo in napišejo svoje besedilo. Pri pozdravni pesmi vodja sodelujoče povabi, da pesem zapojejo in/ali zaigrajo na glasbilo. V pozdravni pesmi je besedilo oblikovano tako, da vključuje poimenski pozdrav vsakega udeleženca. S tem dosežemo glavni namen pozdravne pesmi, ki je ponuditi vsakemu posamezniku svoj prostor znotraj skupine in glasbe takoj ob pričetku srečanja.

Primeri izvajanja pozdravne pesmi:

- Vodja skupaj s sodelujočimi poje pesem in pri tem pesem spremlja na inštrument. Tovrstna oblika pozdravne pesmi je primerna predvsem v začetnih srečanjih, ko se udeleženci pesmi šele učijo in se skupina šele spoznava, kasneje izvedbo nadgradimo.
- Sodelujoči skupaj z vodjo pojejo pesem in obenem igrajo na poljubno glasbilo. S sočasnim petjem in igranjem sodelujoči urijo osredotočenost na več glasbenih elementov hkrati (npr. na melodijo, ritem, besedilo pesmi), se z igranjem na glasbilo ustvarjalno izražajo ter se učijo poslušanja drug drugega.
- Ob spremljavi in petju pesmi se vsakega udeleženca povabi, da zatem, ko se zapoje njegovo ime, zaigra kratek solo na svojem glasbilo. Vodja ga lahko ob tem spremlja ali ne. Po koncu igranja se mu skupina s petjem zahvali. Posameznik ima na ta način priložnost, da je še dodatno v ospredju, izrazi svojo ustvarjalnost ter dobi izkušnjo, da lahko preseže

morebitne osebne zadržke ob izpostavljanju pred skupino. Posameznik obenem dobi osebno priznanje in zunanjo pozitivno potrditev. Skupina se lahko tako medsebojno bolje spozna in poveže.

- Enako kot se glasbene delavnice začnejo s pozdravno pesmijo, se tudi končajo s poslovilno pesmijo.

7.1.2 Prosta glasbena improvizacija

Je osnovna metoda aktivne glasbene terapije, ki je primerna za vse starosti. Skupina sedi v formaciji kroga, znotraj katerega so razvrščena posamezna, čim bolj raznolika glasbila (tolkala, pihala, strunska glasbila, glasbila s tipkami itd.). Vsak udeleženec si izbere eno glasbilo. Prosta glasbena improvizacija se začne spontano, pri tem udeleženci vstopajo in izstopajo iz igranja po želji. Spontan je tudi konec. Po koncu igranja se z udeleženci pogovorijo o dogajanju znotraj improvizacije. Prosti glasbeni improvizaciji lahko sledi bolj strukturirano usmerjena aktivnost, ki jo izberemo glede na potrebo, ki jo je skupina pokazala znotraj proste improvizacije. (Knoll, 2011).

Možnih je več načinov, kdaj in kako prosto glasbeno improvizacijo uporabimo pri delu z otroki/ mladostniki s ČVT:

- *kot sproščeno obliko glasbenega izražanja za raziskovanje, preizkušanje glasbil, njihovih potencialov in medsebojne kompatibilnosti; tovrstno preizkušanje omogoča prostor in čas za spoznavanje z glasbili, za rokovanje z njimi in učenje igranja nanje.*
- *kot sprostitev, kot spodbudo k ustvarjalnem izražanju, kot obliko umika od bolj strukturiranih oblik dejavnosti med samim srečanjem; udeleženci imajo ob sodelovanju v prosti glasbeni improvizaciji priložnost izražanja lastne kreativnosti, uporabo neverbalne medsebojne komunikacije, učijo se sodelovanja, skupnega ustvarjanja, medsebojnega poslušanja, vključevanja v skupino, puščanja prostora za druge udeležence. Ob tovrstnem igranju dobivajo izkušnjo prevzemanja odgovornosti ter se urijo v prepoznavanju in razumevanju vzročno-posledičnih zvez.*
- *lahko jo izvedemo takoj ob začetku dela in s tem udeležencem ponudimo priložnost za svobodno, spontano izražanje lastnega notranjega stanja, brez pravil in omejitev; tovrstna oblika igranja lahko služi kot prehod od*

vsakodnevnih aktivnosti pred srečanjem in aktivnostmi med srečanjem. Posamezniku lahko pomaga, da vzpostavi boljši stik s seboj in s skupino.

- *lahko jo večkrat ponovimo, predvsem kadar skupina ne potrebuje veliko strukture in bolj sposobna svobodnega dela (Knoll, 2011)*; tovrstna oblika igranja lahko postane način, na katerega se skupina povezuje, sodeluje, oblikuje skupinske vloge in se uri v medsebojni komunikaciji.

7.1.3 Strukturirane improvizacije v krogu

Vse strukturirane improvizacije se igrajo na način proste improvizacije, pri čemer pa imajo neko določeno strukturo. Udeleženci se v tovrstnih improvizacijah učijo upoštevanja dogovorov, pravil ter znotraj njihovega okvira izražati lastno ustvarjalnost. Celotna skupina pridobi izkušnjo vrednosti doprinosa in vpliva vsakega posameznika k celoti. Strukturirane glasbene improvizacije morajo biti zasnovane tako, da so za otroke razumljive in smiselne glede na njihovo starost ter glede na njihove kognitivne ter afektivne sposobnosti.

V poteku tovrstnih improvizacij so možne številne različice. Nekatere izmed njih so:

- Vsak udeleženec izbere svoje glasbilo. Skupina se z vodjo dogovori, kdo bo prvi začel igrati. Ostali udeleženci se igranju postopno priključijo glede na sedežni red. Improvizacijo spontano sklenejo skupaj. Udeleženec, ki prvi začne, dobi s tem izkušnjo biti v ospredju, biti vodja, biti najbolj slišan in opažen izmed vseh v skupini. Skupno iskanje zaključka improvizacije zahteva od skupine medsebojno poslušanje, sodelovanje, iskanje neverbalnega dogovora o zaključku.
- Skupina se z vodjo dogovori, kdo bo prvi začel igrati. Preostali udeleženci se postopno priključijo glede na sedežni red. Nedoločen čas igrajo vsi skupaj. V obratnem vrstnem redu se izključujejo iz igranja, tako da konča tisti, ki je improvizacijo začel. Udeleženec, ki improvizacijo začne in konča, dobi izkušnjo vodenja in držanja okvirja za glasbeno ustvarjanje celotne skupine. Z vlogo vodje se v otroku in/ali mladostniku razvija odgovornost do sebe in drugih. Preostali udeleženci se urijo v čakanju, spoštovanju dogovora o vrstnem redu.

- Skupina se z vodjo dogovori, kdo bo prvi začel igrati. Preostali se postopno priključijo glede na sedežni red. Nedoločen čas igrajo vsi skupaj. V istem vrstnem redu, kot so se priključevali, se tudi izključujejo iz igranja, tako da improvizacijo konča tisti, ki je zadnji začel. Pri tovrstni improvizaciji gre za bolj enakovredno porazdeljeno vlogo posameznika glede na čas njegovega aktivnega igranja. Tako imajo vsi udeleženci možnost, da se z igranjem izrazijo.
- Skupina se z vodjo dogovori, kdo bo prvi začel igrati, ter določi gesto, s katero eden izmed udeležencev da vedeti, da skupina igranje konča. Preostali se postopno priključijo glede na sedežni red. Do geste igrajo vsi skupaj. V tej vrsti improvizacije imata lahko dva udeleženca pomembno vlogo ali pa sta obe vlogi (kdo prvi začne in kdo daje geste) združeni v eno osebo. Udeleženci morajo pozorno opazovati tistega, ki daje gesto, in upoštevati pravilo o koncu.
- Skupina se z vodjo dogovori, kdo bo prvi začel igrati ter določi gesto, s katero eden izmed udeležencev da posamezniku vedeti, da igranje konča. Ostali se postopno priključijo glede na sedežni red. Do prve geste igrajo vsi skupaj, nato ob nadaljnjih gestah postopoma končajo igranje. Pozorno opazovanje in pravočasno reagiranje na gesto je tukaj še pomembnejše, kar od udeležencev zahteva hkratni stik s svojih ustvarjalnim potencialom in upoštevanje druge osebe, vrstnika in sodelovanje z njim.

7.1.4 Vodja

Vodenja se otrok uči že od prvega vstopa v skupino vrstnikov, največkrat je to z vstopom v vrtec. Vloga vodje je zahtevna in odgovorna vloga in otrok jo lahko prične usvajati tudi s sodelovanjem v glasbenih aktivnostih, kot je igra vodje ali dirigenta.

V skupini se določi vodja improvizacije. Vodja prvi začne igrati in da tudi znak za konec improvizacije. Med igranjem mu vsi sledijo oziroma igrajo na podoben način. Možne so variacije, kot na primer:

- vodja lahko vsem udeležencem določi tudi instrumente. Udeleženci spoznavajo nove inštrumente. Urijo se v izpolnjevanju navodil, ki jih dobijo

od sovrstnikov. Razvijajo se v smeri sprejemanja glasbil, ki so jim bili lahko do tedaj tuji ali so jih odklanjali.

- vodja lahko igra na poseben, edinstven inštrument (npr. največji boben, na katerega se lahko celo usede, če je oblika bobna primerna, kot npr. večje djembe). Vodja lahko pri tem uporabi tudi dodaten modni simbol za svojo vodstveno vlogo (npr. klobuk – vodja se lahko identificira z dodatkom, se vživi v vlogo kavboja). Takšno vodenje je lahko zelo zabavno, ustvarjalno. Vodja določi ritem, način igranja, ki se mu preostali udeleženci prilagodijo, nanj reagirajo v skladu s svojim dojetjem, zmožnostmi.
- vodja je v vlogi dirigenta. Z gestami, ki jih skupini lahko vnaprej razloži ali pa ne, vodi skupinsko igranje. Z gestami kaže razne glasbene elemente (dinamiko, hitrost, višino, izbor aktivnih članov, oziroma glasbil itd.). Vodja dobi izkušnjo velikega vpliva na druge udeležence, izkušnjo lastne kreacije improvizacije. Hkrati mora prevzeti odgovornost za določitev gest in se jih tekom improvizacije tudi držati. Tako vsi udeleženci urijo svoj spomin in sledenje vodji.

7.1.5 Igranje v parih

Igranje v parih je sočasno aktivno igranje le dveh udeležencev. Preostali udeleženci in vodja ju poslušajo. Aktivna udeleženca dobita izkušnjo biti v ospredju, s čimer se pri otrocih in/ali mladostnikih lahko razvija samozavest, zaupanje v lastne sposobnosti. Predšolski otroci težje dojemajo igranje v paru s sovrstnikom, zato je smiselno to vajo izvajati z otroki, starimi več kot pet let. Mlajši otroci bodo lažje igrali v paru z odraslo osebo.

Igranje v parih lahko poteka na različne načine:

- *Aktivna udeleženca sta obrnjena drug proti drugemu.* Tako med igranjem sodelujeta, reagirata na igranje drug drugega, ustvarjata dialog. Medsebojno lahko komunicirata z gestami, mimiko, pogledi.
- *Aktivna udeleženca sta obrnjena vsak v svojo stran in se ne gledata.* Medsebojna komunikacija je mogoča samo z igranjem, pri čemer se zahteva pozorno poslušanje drugega.
- *Igranje lahko poteka tudi po izbiri parov v krogu.* Nekdo s pogledom izbere soigralca, nato ta drugi s pogledom izbere naslednjega v skupini in prvi preneha igrati. Tako se formirajo vedno novi pari. Preostali člani v skupini poslušajo improvizacijo

posameznega para. Pri tovrstnem izbiranju soigralca pridejo v ospredje simpatije in antipatije med udeleženci, pri čemer lahko nastanejo nove vezi, nova izkušnja sodelovanja oziroma razpoznavanje morebitnih medosebnih konfliktov. Pozitivna izkušnja sodelovanja v improvizaciji je lahko povod za sodelovanje udeležencev tudi kasneje, zunaj okvira glasbenih aktivnosti.

- *Izbiro soigralca lahko namesto s pogledom nakažemo z uporabo glasbila v sredini kroga (npr. činela). Udarec na to glasbilo in poimenski nagovor je znak za naslednjega udeleženca, ki se priključi igranju.* Tovrstni izbor je bolj jasen. Posamezen udeleženec ima možnost izbire med vsemi udeleženci ali le med tistimi, ki še niso bili do tedaj izbrani. Za eno izmed obeh možnosti se mora vodja s skupino predhodno dogovoriti.

7.1.6 Ritmiziranje

Pri ustvarjanju ritma udeleženci uporabljajo le ritmična glasbila, pri čemer vsak izbere eno glasbilo. Mlajšim otrokom pri pravilnem izboru inštrumentov pomagamo. Ritmične aktivnosti lahko potekajo na različne načine:

- *Vodja delavnice igra stalni ritem, udeleženci skupine mu sledijo in za njim ponavljajo isti ritem.* Udeleženci se učijo poslušanja, sledenja, vzdrževanja istega ritma s celotno skupino. Skupno igranje ritma skupini pomaga, da se uskladi, poveže, posameznik lahko razvija občutek pripadnosti skupini.
- *Eden izmed udeležencev prične igrati preprost ponavljajoči se ritem, ki ga vzdržuje do konca improvizacije. Vsak naslednji udeleženec se ritmu priključi tako, da ritem dopolni s svojim ritmičnim vzorcem, ki se mora skladati z prvotnim ritmom. Ko zadnji udeleženec doda svoj ritem, nekaj časa vsi skupaj igrajo, dokler vodja ne da znaka za zaključek improvizacije.* Tovrstna ritmična dejavnost je glasbeno zahtevnejša, saj mora posamezni udeleženec poiskati ritem, ki se sklada z prvotnim ritmom, in svoj izbrani ritmični vzorec vzdrževati ne glede na ritmične vzorce drugih udeležencev. Primerna je za otroke v starosti nad osem let. Udeleženci dobijo izkušnjo poslušanja in sodelovanja z drugimi. Hkrati dejavnost zahteva ohranjanje močnega stika s seboj, vztrajanje pri svoji glasbeni odločitvi, ki pa se mora skladati z ritmom celotne skupine.

- *Vodja lahko skupini pokaže oziroma skupino nauči nekaj preprostih ritmov, ki služijo kot oblika komunikacije na način vprašanja in odgovora. Nato vodja zaigra ritem vprašanja, skupina mu odgovori z ritmom, ki je določen kot odgovor na to vprašanje.* Učenje pravilnega ritma zahteva dobro pozornost, zavestno prisotnost, natančnost. Podajanje ritmičnih odgovorov zahteva ustrezno reagiranje, tako glede natančno podanega ritma kakor glede pravočasnosti, natančnosti. Z enostavnimi ritmičnimi vzorci je priporočljivo začeti že pri predšolskih otrocih. V skupini se tako gradi enotnost in občutek pripadnosti skupini. Skupni cilj skupine je želja po pravilnem odgovoru, pri čemer je pomembno, da skupina z usmerjanjem vodje pomaga tudi tistim udeležencem, ki imajo težave pri pravilnem podajanju ritmičnih odgovorov, oziroma jim omogoči uporabo preprostejših ritmičnih vzorcev. Vsak posameznik mora dobiti izkušnjo, da njegovo igranje doprinese pomemben del k doseganju skupnega cilja.

7.1.7. Dodajanje drugih umetnostnih medijev – likovni medij

Glasbenim dejavnostim lahko dodajamo tudi uporabo drugih umetnostnih medijev (gibalne, likovne, dramske dejavnosti). V nadaljevanju predstavljamo nekaj možnosti uporabe likovnih medijev:

- *Skupino razdelimo na dva dela, vsaka skupinica si med ponujenimi fotografijami ali sličicami izbere tisto, ki ji je najbolj všeč. Glede na fotografijo zaigrajo glasbeno improvizacijo. Druga skupinica posluša in nato sporoča, kaj je slišala v glasbi in ali se to ujema s fotografijo.* Pri izbiri likovnega materiala moramo biti pozorni na starost otrok in slike izbrati v skladu z otrokovo razvojno stopnjo in nivojem razumevanja. Preproste slike lahko uporabimo že pri starosti petih let. Skupinica, ki igra, se mora složno dogovoriti o izbiri sličice ter se dogovoriti o načinu igranja (kdo ima katero glasbilo, kdo začne, kako bodo igrali itd.) ali pa igranje prepusti spontanemu poteku. Skupinica, ki posluša, mora biti pozorna na to, kar posluša in opazuje, verbalizirati svoja opazanja in doživetja. Skupinica lahko poda povzetek vseh članov skupinice ali pa vsak posameznik poda svoje vtise.
- *Skupino razdelimo na dve manjši skupini. Ena skupinica igra prosto glasbeno improvizacijo, druga skupinica ob igranju riše. Vsak posameznik lahko riše svojo*

sliko ali celotna skupinica eno, skupno sliko večjega formata. Skupinica, ki igra, se dogovori glede začetka in konca improvizacije. Skupinica, ki riše, mora pozorno poslušati in slediti notranjim odzivom na glasbo, ki se prenesejo v likovno ustvarjanje. Pri skupni sliki je potrebno dogovarjanje glede prostora, oblike, vsebine slike, pri čemer je pomembno, da vsak udeleženec prispeva k sliki svoj delež. Vajo lahko uporabimo pri otrocih, starih nad deset let.

Pri izvedbi glasbenih dejavnosti z elementi glasbene terapije lahko uporabimo tudi številne druge dejavnosti, ki jih pa na tem mestu ne bomo podrobneje opisali. Vodja lahko igre, ki so med otroki in mladostniki prisotne v vsakodnevnem življenju, prilagodi tako, da se bo v igri uporabljala glasba. Polovica skupine lahko recimo ugiba, katero barvo, žival, bivanjsko okolje druga polovica igra; polovica skupine igra, druga polovica se ob glasbi giblje; polovica skupine se giblje, druga polovica ji sledi z glasbo; prosta improvizacija na določeno temo itd. Možnosti je veliko, pomembno pa je, da se vodja zaveda, katere cilje želi s posamezno dejavnostjo doseči, da dobro pozna potek dejavnosti in je v vodenju skupine suveren.

7.2 Glasbenodidaktične igre

7.2.1 Boben

Cilji:

- izražanje trenutnih občutkov skozi igranje na boben
- odzivanje in prilagajanje posameznikovemu igranju

Vsebina in izvedba:

Izberemo vodjo skupine, ki igra na boben. Ostali pozorno poslušajo njegovo igranje in se po prostoru premikajo v skladu z ritmom. Če vodja igra tiho, skupina hodi po prstih, če igra glasno, ostali topotajo s celimi podplati.

Namen:

Skozi to igro se lahko posameznik preizkusi v vlogi vodje in preko igranja na boben izrazi lastne impulze. Preizkuša lahko različne načine igranja in opazuje, kako se skupina odziva nanje. Ostali v skupini urijo sposobnost poslušanja ter sposobnost prilagajanja z odzivanjem na posameznikovo igranje

7.2.2 Urok

Cilji:

- Posameznik z igranjem na glasbila izrazi svoje impulze.
- Skupina se odziva in prilagaja impulzom posameznika.

Vsebina in izvedba:

Predstavljamo si, da smo pripadniki indijanskega plemena. Starešina je pravkar napovedal, da nas čaka zelo mračna prihodnost, saj so nas uročile zlobne vile, ki živijo na Nevihtni gori, kjer grmenje nikoli ne preneha in kjer nebo stalno razsvetljujejo nevihtne strele. Urok lahko prekličemo le na en način: vsak izbere eno izmed glasbil, postavljenih na sredini kroga. Vsak izmed nas ima v sebi moč, da prekliče ta urok, ampak to lahko stori le tako, da se vsa skupina pridruži

njegovemu igranju. Nekdo iz skupine prične z igranjem na inštrument, ostali v skupini se mu prilagajajo in se odzivajo na njegove impulze. Vsak posameznik pride enkrat na vrsto, da začne prvi igrati. Ko pridejo vsi na vrsto, je urok uničen. Ker smo uspešno pregnali mračne sile, je čas za veselje in praznovanje. Tokrat na glasbila zaigramo vsi skupaj. Učitelj naj improvizacijo podpre s spremljavo na klavir ali kitaro, ki izraža veselje.

Namen:

Skozi vodenje skupine lahko posameznik izrazi čustva in opazuje, kako se nanj odziva skupina. Preostali v skupini urijo pozornost in prilagajanje vodji. Skozi prosto improvizacijo, ki jo izvedemo na koncu, urimo medsebojno povezovanje, interakcijo ter usklajevanje s skupino.

7.2.3 Kdo je kriv?

Cilji:

- medsebojno povezovanje in interakcija
- izražanje svojih impulzov

Vsebina in izvedba:

Na vasi se je zgodilo nekaj nenavadnega. Nekdo je ponoči vse strehe hiš prebarval na modro. Ker vaščanom ni uspelo najti krivca, so na pomoč poklicali izkušenega detektiva iz sosednjega mesta. V skupini določimo detektiva in ga prosimo, da naj za kratek čas stopi iz prostora. V tem času se dogovorimo, kdo bo krivec. Detektiva pokličemo nazaj. Naš detektiv bo imel posebno metodo iskanja krivca. Iskal ga bo z glasbeno metodo. Vsak posameznik izbere eno glasbilo. Detektiv s pogledom izbere posameznika, ki mu želi zastaviti nekaj glasbenih vprašanj. Posameznik na njegova vprašanja odgovarja. Ko se detektivu zazdi, da ima že dovolj informacij, pogleda naslednjega posameznika in zastavi še njemu nekaj vprašanj. Ko izpraša vse udeležence, se odloči, kdo bi lahko bil krivec. Osumljencu zastavi ritmizirano vprašanje, ki ga vadimo pri podajanju navodil: ali si kriv? (osminka, 2 šestnajstinki, četrtnika). Posameznik odgovori: ni-sem kriv (dve osminki, ena četrtnika) ali pa: sem kriv (dve četrtniki). Ko najdemo krivca, se igra konča.

Namen:

Skozi to igro se znotraj skupine povežeta dva posameznika in se z improvizacijo na glasbila odzivata eden na drugega. Ker se morata pri tem pozorno opazovati, s to igro urimo tudi prepoznavanje gest in obrazne mimike.

7.2.4 Potujoči lonček čustev

(http://musictherapyactivities.wikia.com/wiki/Music_Games)

Cilji:

- prepoznavanje čustev
- izražanje čustev
- razvijanje pozornosti

Vsebina in izvedba:

Lonček napolnimo z listki, na katerih so navedena različna čustva. Skupina poslušajo predvajano glasbo. Lonček po ritmu glasbe podajamo po krogu. Ko učitelj glasbo ustavi, mora učenec, ki v tistem trenutku drži lonček, izžrebat eno čustvo. Nato izbere glasbilo in to čustvo ponazori z igranjem nanj. Ostali morajo ugotoviti, za katero čustvo gre. Če preostali čustva ne prepoznajo, ga lahko prikaže tudi z obrazno mimiko. Ko preostali prepoznajo čustvo, se z njimi pogovorimo o tem, kako pri drugih opazimo to čustvo in kaj naredimo, ko vidimo, da nekdo izraža to čustvo.

Namen:

Skozi to igro mora posameznik ozavestiti lastna čustva in njihov izraz pretvoriti v glasbo. Obenem se posameznik nauči spoznavati čustva drugih, raznolikost doživljanja in interpretacije čustev.

7.2.5 Ogledalo

Cilji:

- odzivanje na vodjo, posameznika in skupino
- izražanje svojih čustev

Vsebina in izvedba:

Izberemo posameznika, ki bo vodja in bo igral na glasbilo po lastni izbiri. Preostale udeležence razdelimo v pare in določimo, kateri bo ogledalo. Vodja igra na glasbilo, spreminja tempo in dinamiko, pari pa se prosto gibajo po prostoru in se prilagajajo njegovemu tempu in dinamiki igranja. Vodja na neki točki igranje prekine. Vsi se ustavijo in zamrznejo v kip, ki ima nenavadno držo telesa. Tisti, ki je v paru ogledalo, oponaša držo drugega v paru.

Skozi igranje na glasbilo lahko posameznik izraža svoja občutja in notranje vzgibe. Preostali v skupini se na njegovo igranje odzivajo in prilagajajo, tisti ki so pa ogledalo, pa se morajo prilagoditi še svojemu paru.

Namen:

V tej igri se posameznik uri v prilagajanju vodji, celotni skupini in svojemu paru.

7.2.6 Nevihta

Cilji:

- prilagajanje skupini
- izražanje svojih impulzov

Vsebina in izvedba:

»Približuje se nevihta. Začutimo pihanje vetra, ki je vedno močnejše. Kmalu se pojavijo prve dežne kaplje. V daljavi se že sliši grmenje. Kapljic je vedno več, počasi preidejo v pravi naliv. Nenadoma močno zagrmí. Nato še enkrat. In še enkrat. Grmenje preneha, tudi dež postopoma pojenja. Čutimo le še rahlo pihanje vetra, ki počasi odpihne nevihtni oblak.«

Vsak posameznik izbere eno glasbilo. Vodja pripoveduje zgoraj zapisano zgodbo, ki ji z igranjem na glasbila in z ustvarjanjem zvokov dodaja zvočne efekte. Udeleženci se na njegovo pripovedovanje odzivajo z igranjem na glasbila, ki jih predhodno izberejo. Glasnost in intenziteta igranja se postopoma povečujeta. Ko zagrmi, vodja uporabi še udarec z nogo ob tla. Nato glasnost in intenziteta postopoma popuščata.

Pri drugi izvedbi lahko vodja namesto pripovedovanja uporabi sličice, ki prikazujejo, kako se vreme spreminja. Pri tretji izvedbi lahko uporablja samo igranje na glasbila.

Namen:

Skozi to igro lahko udeleženci izrazijo agresijo in sprostijo nakopičeno napetost. Prilagajajo se navodilom vodje in sodelujejo pri ustvarjanju skupinske zvočne kulise.

7.2.7 Jazz koncert

Cilji:

- izražanje impulzov
- prilagajanje posamezniku

Vsebina in izvedba:

Vodja napove glasbeno improvizacijo: »Predstavljamo si, da smo svetovno prepoznavna glasbena skupina in imamo koncert v bližnjem mestu. Izvajamo predvsem jazz glasbo, za katero je značilna improvizacija. Naša posebnost je, da na nobenem koncertu ne igramo istih skladbo, saj si jih vedno sproti izmislimo.« Vodja ali skupina določi glasbenika, ki bo pričel igrati, ostali v skupini se mu postopoma priključijo. Skupina nekaj časa skupaj igra nato pa spontano preneha z igranjem.

Namen:

Skozi to igro lahko posameznik izrazi sebe in svoja trenutna občutja, hkrati pa se mora odzivati še na igranje vseh preostalih v skupini.

7.2.8 Kako lep je ta svet

(<http://musictherapyactivities.blogspot.com/>)

Cilji:

- osredotočanje na pozitivna čustva
- izražanje pozitivnih čustev

Vsebina in izvedba:

Vodja udeležencem razdeli liste z besedilom pesmi *Kako lep je ta svet* (<https://www.youtube.com/watch?v=Bewg4EZXk9M>). Skupina pesem najprej posluša v tišini, udeležencem vodja predhodno naroči, naj pozorno spremljajo besedilo. Po poslušanju se s skupino o besedilu pogovori in besedilo po potrebi razloži. Ob naslednjem poslušanju vodja udeležencem naroči, naj ob pesmi pripevajo. Po poslušanju jim razdeli liste papirja in svinčnike. Naroči jim, naj na list napišejo pet stvari, ki jih osrečujejo. Iz njihovih odgovorov vodja (ali skupina?) ustvari novo besedilo za to pesem in skupina jo skupaj zapoje.

Namen:

Skozi to igro lahko posameznik izrazi sebe in razmišlja o tem, kaj ga v življenju osrečuje in žene naprej. Igra je zaradi kompleksnosti primerna za otroke, starejše od 12 let.

7.2.9 Starodavni ples

Cilji:

- vzpostavljanje očesnega stika z udeleženci v skupini
- odzivanje na impulze udeleženca v paru

Vsebina in izvedba:

Vodja skupini predstavi zgodbo in navodila za glasbeno improvizacijo: »Predavnimi časi je francoski kralj priredil imenitno plesno zabavo. Povabil je veliko eminentnih gostov in velik orkester. Na zabavi se je veliko plesalo. Gostje pa

svojih parov niso na ples povabili na običajen način, ampak so jih izbirali s pogledom. Tudi mi si bomo sedaj predstavljali, da smo na tem plesu. Posameznik bo začel igrati in s pogledom bo izbral nekoga, ki ga želi povabiti na 'ples' oziroma k skupnemu igranju. Nekaj časa bosta skupaj igrala, nato pa se bo drugi odločil, da bi na ples rad povabil še koga. Svoj novi par bo izbral s pogledom in nato z njim nekaj časa igral. Veriga s pogledi se bo tako nadaljevala, dokler ne pridejo vsi na vrsto«.

Namen:

Pri tej igri morajo biti posamezniki pozorni drug na drugega, saj ne vedo, kdaj bodo izbrani. Ko so izbrani, pa se morajo prilagajati igranju svojega para

7.2.10 Ploskanje**Cilji:**

- pozorno poslušanje
- izražanje lastnih misli, občutij, čustev

Vsebina in izvedba:

Udeleženci se postavijo v krog. Vodja predvaja izbran glasbeni primer, udeleženci pa po ritmu ploskajo. Ne ploskajo vsi skupaj, ampak po vrsti, tako kot stojijo v krogu. Vodja nato glasbo ugasne. Tisti udeleženec, ki je bil nazadnje na vrsti, mora povedati nekaj o sebi.

Namen:

Udeleženec uri pozornost s tem, da je pozoren na glasbo in na to, kdo je na vrsti. S tem ko pove nekaj o sebi, lahko opazujemo njegovo dojemanje samega sebe in temu primerno prilagajamo druge aktivnosti.

7.2.11 Slike in glasba

(<https://www.kindermusik.com/mindsonmusic/kindermusik/let-music-draw-out-your-emotions-literally/>)

Cilji:

- poslušanje glasbe
- povezovanje glasbe in slik
- povezovanje glasbe in čustev

Vsebina in izvedba:

Vodja predstavi udeležencem šest različnih slik in se o njih s skupino pogovori. Nato predvaja šest različnih zvočnih posnetkov in jim naroči, naj vsak posnetek povežejo z eno sliko. Da odgovorov sproti ne pozabijo, jih zapišejo na list. Po končani aktivnosti se vodja s skupino pogovori o izboru in vsakega posameznika spodbudi, naj pove, zakaj se je odločil za takšno kombinacijo slike in skladbe. Nato skladbe poslušamo še enkrat. Vodja udeležencem naroči, naj na list zapišejo, kako se ob poslušanju teh skladb počutijo. Po vsaki skladbi vsi predstavijo svoje odgovore.

Namen:

Udeleženec pozorno posluša glasbo in jo povezuje s slikami. Ko opiše, kako se je počutil pri poslušanju posamezne skladbe, vodja opazuje, s kakšnimi besedami je izrazil svoja občutenja in temu primerno načrtuje naslednje aktivnosti. Vaja je primerna predvsem za mladostnike.

7.2.12 Pozdrav (Sicherl-Kafol, 2009)

Cilji:

- vzpostavljanje stika s preostalimi člani skupine
- izražanje svojih impulzov

Vsebina in izvedba:

Udeleženci sedijo v krogu. Vodja stopi v notranjost kroga pred svojega desnega sosedo in ga pozdravi z glasbenim pozdravom (npr. tlesk, udarec rok, udarec nog, klik z jezikom ipd.). Ko mu otrok vrne pozdrav na enak način, ta stopi do naslednjega otroka in ga pozdravi na drugačen glasbeni način. Tisti, ki so že prejeli pozdrav, sledijo vodji po notranji strani kroga in na svoj način pozdravljajo preostale, ki stojijo v zunanem krogu. »Kača« se odvije, ko se vsi otroci medsebojno pozdravijo in pridejo zopet na svoje mesto. V nadaljevanju si lahko izmenjujemo ritmični pozdrav (vzorec), melodični pozdrav (vzorec), »zvočni zapis« itd. Pri izmenjavi »zvočnih zapisov« se udeleženci gibljejo po zunanji strani kroga in z gibi rok »zapisujejo« ritmične ali melodične pozdrave (vzorci) na hrbet sosedo. »Zapise« ritmičnih ali melodičnih vzorcev ob tem tudi ozvočijo.

Namen:

Udeleženci skozi to igro na nebesedni način komunicirajo s preostalimi člani skupine. Spodbujena je njihova ustvarjalnost, urijo se v izpostavljanju pred skupino in učijo sledenja.

7.2.12 Imena**Cilji:**

- povezovanje s preostalimi člani skupine
- izražanje svojih impulzov

Vsebina in izvedba:

Vodja napove igro: »Jutri zjutraj bomo odšli na izlet v gore. Pred odhodom se pripravimo na vse možne zaplete, zato bomo vzeli s seboj vsak eno glasbilo. Naše glasilke ne zmorejo preglasiti šumenja vetra v gozdu in žvrgolenja ptic, zato se bomo dogovorili, da se bomo klicali z glasbili, če se izgubimo.« Vsak udeleženec dobi nalogo, da ritmizira svoje ime in ritmizacijo predstavi drugim v skupini. Skupina jih ponavlja toliko časa, da si jih vsi zapomnijo. Nato vodja nadaljuje zgodbo. »Zjutraj ugotovimo, da na vrh gore vodijo različne poti. Odločimo se, da bomo preizkusili, katera je najhitrejša, zato vsak izbere eno. Med hojo na vrh

pa vse oznake čudežno izginejo. Da bi se lažje našli, iz torbe vzamemo glasbila.« Posameznik zaigra ritmizirano ime drugega. Z drugim nato improvizirata toliko časa, da se najmeta. Drugi nato pokliče po imenu tretjega in z njim improvizira toliko časa, da ga najde. Ko skupina najde vse posameznike, se improvizacija zaključi.

Namen:

Skozi to igro se udeleženci povezujejo med seboj, hkrati pa urijo spomin in pozornost.

7.2.13 Glasbeni stoli

(http://musictherapyactivities.wikia.com/wiki/Music_Games)

Cilji:

- pozorno poslušanje glasbe
- komunikacija s preostalimi člani skupine

Vsebina in izvedba:

Vodja v krog postavi stole, udeleženci stojijo okoli njih. Stolov naj bo za enega manj kot udeležencev. Ko vodja predvaja izbrano glasbo, se udeleženci po ritmu gibajo okoli stolov. Ko glasbo ustavi, mora vsak najti svoje mesto. Kdor svojega mesta ne dobi, mora odgovoriti na vprašanje, ki mu ga zastavi vodja (to vlogo lahko pri mladostnikih kasneje prevzame eden izmed udeležencev v skupini). Vprašanja, ki jih vodja zastavlja, se navezujejo na čustva (npr.: kaj je najlepša stvar, ki se ti je zgodila v življenju; česa te je najbolj strah; kateri je najbolj žalosten dogodek, ki se ti je zgodil lani; se spomniš kakšnega presenečenja, ki te je osrečilo itd.).

Namen:

Namen te igre je, da se udeleženci naučijo prepoznavati in izražati čustvena stanja v različnih življenjskih situacijah, se medsebojno spoznavajo in s tem tudi razvijajo strpnost drug do drugega.

7.2.14 Moje barve

(<http://musictherapyactivities.blogspot.com/>)

Cilji:

- pozorno poslušanje
- izražanje svojih pozitivnih lastnosti

Vsebina in izvedba:

Udeleženci sedijo v krogu. Vodja jim razdeli liste z besedilom pesmi True Colors. Skupina pesem najprej posluša. Vodja udeležencem naroči, naj pozorno spremljajo besedilo. Po prvem poslušanju se vodja s skupino pogovori o besedilu. Pesem nato poslušajo še enkrat in obenem k pesmi pripevajo. Po drugem poslušanju jim vodja razdeli liste in svinčnike. Naroči jim, naj razmislijo o treh vrlinah, ki jih pri sebi cenijo. Te tri vrline naj narišejo na list. Vsak udeleženec skupini predstavi, kaj je narisal, in pove, zakaj se je tako odločil.

Namen:

Pri tej aktivnosti se udeleženci osredotočijo na pozitivne stvari, ki jih opažajo pri sebi, jih bolj ozavestijo in se s tem medsebojno spoznavajo, povezujejo.

7.2.15 Pesem – moje ogledalo

Cilji:

- ozavestiti doživljanje lastne osebnosti
- izraziti doživljanje sebe
- graditi pozitivno samopodobo

Vsebina in izvedba:

Vsak udeleženec doma izbere skladbo, ki ga po njegovem mnenju najbolj opiše. Na srečanju celotna skupina posluša posameznikovo izbrano skladbo. Poslušalci morajo opisati, kako skladbo sami doživljajo, in povedo, zakaj menijo, da jo je posameznik izbral. Posameznik, ki je skladbo izbral, pove, zakaj meni, da ga ta skladba najbolj opisuje.

Namen:

Namen te dejavnosti je pridobivanje novih vpogledov v doživljanje izbrane pesmi, pridobivanje izkušnje biti v ospredju pred skupino in deljenje lastnih misli in občutij s skupino. S to igro posameznik gradi samozavest in razvija empatijo.

7.2.16 Plakat pozitivnih misli

Cilji:

- prepoznati in ozavestiti pozitivna čustva
- prepoznati življenjski smisel

Vsebina in izvedba:

Vsak udeleženec doma izbere skladbo, ki v njem vzbuja prijetna občutja, npr. srečo, zadovoljstvo, mir, navdih, notranjo moč ipd. Na skupnem srečanju vodja pesem predvaja. Udeležencem da nalogo, naj vsak od njih z barvnim flomastrom napiše na barvni samolepilni listič eno pozitivno misel za udeleženca, katerega izbrano skladbo so ravnokar poslušali (npr. zmogla bom; uresničila bom svoje sanje; v meni je moč ipd.). To ponovijo za vsakega udeleženca v skupini. Na koncu vsak od njih nalepi te lističe na svoj barvni plakat.

Namen:

Namen te dejavnosti je ozavestiti pozitivne stvari v življenju, pridobivanje izkušnje biti v ospredju pred skupino in deljenje lastnih misli in občutij s skupino. Prav tako se udeleženci učijo prepoznavanja in spodbujanja pozitivnih lastnosti preostalih udeležencev skupine.

7.2.17 Tolažilna pesem

Cilji:

- ozavestiti in prepoznati čustvo žalosti
- ozavestiti situacije, ki posamezniku povzročajo največje bolečine

Vsebina in izvedba:

Vsak udeleženec izbere doma skladbo, ki mu pomaga, kadar mu je težko. Na srečanju pove, zakaj je izbral določeno pesem, kaj so tiste stvari, ki v njem najpogosteje zbuja žalost in kako to žalost izrazi.

Namen:

Namen te dejavnosti je ozavestiti čustva žalosti in strategije uspešnega spoprijemanja z njo. Z glasbo pri udeležencih spodbudimo ozaveščanje situacij, ki jim povzročajo največje bolečine. Pogovorimo se o tem, kako se s to psihično bolečino spopravimo.

7.2.18 Jezna pesem

Cilji:

- ozavestiti čustva jeze
- prepoznati situacije, ki vzbuja največ jeze v udeležencu
- spoznati strategije konstruktivnega izražanja jeze

Vsebina in izvedba:

Vsak udeleženec mora doma izbrati skladbo, ki zanj ponazarja čustvo jeze. Nato napiše na to skladbo svoje besedilo v stilu rapa, ki govori o tem, kdaj občuti jezo in zakaj. Če udeleženec ne zna napisati besedila, lahko ob poslušanju glasbe napiše pismo za izbrano osebo, ki v njem vzbuja jezo. Na srečanju skupine vsak udeleženec predstavi skladbo in svoj izdelek.

Namen:

Namen te dejavnosti je ozavestiti in ubesediti čustva jeze, ozavestiti različne načine izražanja jeze, prepoznati, kateri od teh načinov so konstruktivni, kateri destruktivni in spoznavanje novih sprejemljivih načinov izražanja jeze.

7.2.19 Stop

Cilji:

- naučiti se samoregulacije fiziološkega vzburjenja

Vsebina in izvedba:

Udeleženci hodijo po prostoru. Vodja predvaja raznoliko energično glasbo, ki vzbuja fiziološko aktivacijo organizma. Glasnost predvajane glasbe je precejšnja. Skladbo vodja nepričakovano ustavlja. Vsakič ko skladbo ustavi, se morajo udeleženci ustaviti, zapreti oči in 5 x izvesti dihalno tehniko (4 enote vdih + 4 enote zadržimo dih + 8 enot izdiha). Skladbo vodja ustavi 10 x.

Namen:

Namen te dejavnosti je, da se udeleženci trenirajo v kontroli impulzov, da se naučijo sprostiti odvečno energijo z dihalno tehniko in da sledijo vodji.

8 Sklep

KATARINA HABE

Izvedeni projekt IGDP je opozoril na močno transferno funkcijo glasbe in na njeno terapevtsko vrednost pri delu z otroki/mladostniki s ČVT. Učinki tedenskega izvajanja inovativnih glasbenodidaktičnih delavnic so se pokazali predvsem pri oblikovanju in krepitevi socialne kompetentnosti. Udeleženci delavnic so v skupini pridobili občutek varnosti, med sabo so se povezali, se urili v boljšem reševanju konfliktov in gradili medsebojno sodelovanje. Napredek se je pokazal tudi v boljši čustveni samoregulaciji. Opazili smo, da je pri mlajših udeležencih (tam nekje do dvanajstih let) zelo priporočljivo, da so glasbene dejavnosti čim bolj gibalno naravnane, saj to ponudi možnost lažje čustvene regulacije, hkrati pa pripomore k boljši pozornosti in s tem k večji motiviranosti. Pri mladostnikih pa so večji učinek prinesle bolj statične dejavnosti, ki so spodbujale samorefleksijo. Opazili smo lahko torej, da je pri mlajših otrocih bolj zaželeno vpeljevanje elementov aktivne glasbene terapije (igranje inštrumentov, petje), pri mladostnikih pa so bili bolj preferirani elementi receptivne glasbene terapije (poslušanje glasbe) pri izvedbi glasbenih delavnic. Interdisciplinarno timsko delo različnih poklicnih profilov se je pokazalo kot velika prednost dela z otroki/mladostniki s ČVT. Prav tako se je kot nujna izkazala tedenska supervizija z glasbeno terapevtko, saj je to predstavljalo po eni strani refleksijo izvajalcev glasbenodidaktičnih delavnic, po drugi strani pa je usmerjalo njihovo nadaljnje načrtovanje in izvedbo dela. Izkazalo se je, da je za izvedbo tovrstnih delavnic

potrebna temeljita predhodna priprava, hkrati pa velika mera fleksibilnosti in inovativnosti, ki je sledila dogajanju v skupini.

Poglavitno spoznanje projekta IGDP je bilo, da lahko tovrstne glasbenodidaktične delavnice izvedemo z raznolikimi skupinami otrok s posebnimi potrebami, po drugi strani pa tovrstne dejavnosti pomenijo tudi popestritev pouka pri različnih predmetih v osnovni in srednji šoli, ne samo v okviru pouka glasbe, saj imajo močno transferno vrednost.

Literatura

- Abar, B., Carter, K. L. in Winsler, A. (2008). *The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students.* Pridobljeno s https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31809064/parenting_style_and_religious_commitment_on_self-regulation_academic_achievement_and_risk_behavioramong.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537959798&Signature=of%2F51v2qNxLJsBI5sdf40K5%2BF9U%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_effects_of_maternal_parenting_style.pdf.
- Alavinezhad, R., Mousavi, M. & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 113, 111–117.
- Alvin, J. & Warwick, A. (1991). *Music therapy for the autistic child.* Združene države Amerike: Oxford University press.
- Ayres, H. & Gray, F. (2002). *Vodenje razreda: Priročnik za učitelje.* Ljubljana, Educy.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli. V M. Bergant (ur.), *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času* (str. 78–103). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Berger, D. S. (2002). *Music therapy, sensory integration and the autistic child.* Združeno kraljestvo: Jessica Kingsley Publisher.
- Biggs, M. (2011). *Self-Fulfilling Prophecies.* Pridobljeno s <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199215362.001.0001/oxfordhb-9780199215362-e-13?print=pdf>.
- Bloor, A. J. (2009). The rhythm's gonna get ya' – background music in primary classrooms and its effect on behaviour and attainment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 261–274.
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine.* Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy.* Gilsum: Barcelona Publisher.

- Campbell, S. B. (1995). *Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research*. Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>.
- Chong, H. J. & Kim S. J. (2010). Education-oriented Music Therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 190–196.
- Cluphf, D.&MacDonald, J. (2003). Effects of classical background music on the on-task behaviour of elementary students during transition periods: A pilot study. *Illinois Schools Journal*, 82(2), 14–27.
- Coons, E., & Montello, L. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), 49–56.
- Dumbleton, M. & Bennett, H.G. (b.d.). *Music and Social-Emotional Development*. Pridobljeno 22.8.2018 s <http://kindermusikdiscovery.com/wp-content/uploads/2017/01/Music-and-Social-Emotional-Development-short-highlights-age-3-5-years.pdf>.
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J., & Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classroom: A systematic review of the effectiveness of interventions*. EPPI-Centre, University of London.
- Foran, L. M. (2009). Listening to music: Helping children regulate their emotions and improve learning in the classroom. *Educational Horizons*, 88(1), 51–58.
- Furnham, A.&Strbac, L. (2002). Music is as distracting as noise: the differential distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Ergonomics*, 45(3), 203–17.
- Gerry, D. Unrau, A. & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407.
- GIM trainings, (b.d.). Pridobljeno 13. 8. 2018 s <http://www.gim-trainings.com/about.html>.
- Gold, C., Voracek, M. & Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: a meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054–1063.
- Gooding, L. (2009) Enhancing social competence in the music classroom. *General Music Today*, 23(1), 35–38.
- Haga, J. (1991). Destiny and drift: Subcultural preferences, status attainments, and the risks and rewards of youth. *American Sociological Review*, 56(1), 567–582.
- Hallam, S. (2000). The effects of listening to music on children's spatial task performance. *British Psychological Society Education Review*, 25(2), 22–6.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMERC), London.
- Hallam, S. & Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties?. *British Journal of Special Education*, 25(2), 88–91.
- Holmberg, Y. (2016). *Musicship: Didactic consideration of music activity in preschool*. Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 17 2016, 83–102.

- <http://musictherapyactivities.blogspot.com/> (dostopno: 22. 8. 2018).
Improvisation, Community and Social Practice. (b.d.). Pridobljeno 22. 8. 2018 s:
http://www.improvcommunity.ca/sites/improvcommunity.ca/files/research_collection/68/improvisation_music_therapy.pdf.
- Improvisation Games & Exercises For Developing Emotional Intelligence (b.d.). Pridobljeno 22. 8. 2018 s
<http://www.livesinprogress.net/2014/01/improvisation-games-exercises-for.html>.
- Jakob, J. (2013). *Samopodoba otrok s čustveno-vedenjskimi težavami (magistrska naloga)*. Koper.
- Jarc, K. (2012). *Združevanje metod gibalno-plesne in glasbene terapije pri otrocih s posebnimi potrebami v povojnem okolju*. Pridobljeno 27. 7. 2018 s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=26638&lang=slv&prip=dkum:9137620:d4>.
- Jeznik, K. (2015). *Od prepoznavanja do pripoznavanja identitete otrok in mladostnikov*. Pridobljeno 27.10.2018 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NRYB7EH3/c1be8b45-8335-4f26-b19e-72c58ad8cfe2/PDF>.
- Juvanc, M. (2016). *Uporaba glasbe pri delu z osebnimi z boleznijo demenca*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kirschner, S. in Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behaviour*, 31(5), 354–364.
- Klemenčič, I. (b.d.). *Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/klemencic.pdf>.
- Knoll L. Š. (2006). *Otroci s posebnimi potrebami skozi oči glasbene terapije*. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 35–45). Nova gorica: Educa, Melior.
- Knoll L.Š. (2011). Animacija z umetnostjo [pdf]. Pridobljeno 3. 1. 2018 file:///C:/Users/hp8560p/Desktop/glasbena%20terapija/glasbena%20terapija%20knoll.pdf.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.) *Izstopajoče vedenj in pedagoški odzivi* (115–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15 (2), 153–173.
- Kosmač, S., (2007). (Ne)ustreznost kriterijev za opredeljevanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika*, 11(3), 383–400.
- Krajncan, M. (2006): *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. & Škoflek, I. (2000): Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika*, 4(2), 167–179.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana, AA Inserco, svetovalna družba.
- Krivec S. (2013). *Elementi glasbene terapije v socialnem delu (Diplomska naloga)*. Pridobljeno 3. 1. 2018. file:///C:/Users/hp8560p/Desktop/glasbena%20terapija/glasbena%20terapija.pdf
- Kuzma, M. (2001). Glasbenoterapevtska improvizacija. *Psibološka obzorja*, 10 (3), 141–153.
- Lane, K. L., Webby J. H., Little, M. A. & Cooley, C. (2005): Academic, Social, and Behavioral Profiles of Students With Emotional and Behavioral Disorders Educated in Self-Contained Classrooms and Self-Contained Schools: Part I – Are They More Alike Than Different?. *Behavioral Disorders*, 30(4). 349–361.

- Layman, D. L., Hussey D. L., & Laing S.J. (2002). Music Therapy Assessment for Severely Emotionally Disturbed Children: A Pilot Study. *Journal of Music Therapy* 3, 164–187.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2007). Kako starši doživljajo vzgojo v družini – vzgojni stili v družini danes. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), 182–195.
- Maddock, D. O. (1993). *The book of Sound Therapy: Heal yourself with music and voice*. London: Gaia Books.
- Madsen C. K. (1968). A behavioral approach to music therapy. *Journal of Music Therapy*, 5(3), 69–71. Pridobljeno 13. 8. 2018 s <http://biblioteca.org.ar/libros/92132.pdf>.
- McIntyre, J. (2007). Creating order out of chaos: Music therapy with adolescent boys diagnosed with a Behaviour Disorder and/or Emotional.
- Medved A. (2017). *Spodbujanje glasbenega izražanja, socialnih veščin in izražanja čustev z glasbenimi dejavnostmi pri otrocih s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju* (magistrsko delo). Pridobljeno 3. 1. 2018 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4624/1/Magistrsko_delo_Medved_A.pdf.
- Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V M. Ule (ur.): *Socialna ranljivost mladih* (str. 119–140). Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Meško, G. in Bertok, E. (2013). *Mladoletniška kriminaliteta in mladoletniško nasilje: ugotovitve evropske študije o prestopništvu in preventivnih dejavnostih*. Pridobljeno s http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev_Summary+Recommendations_SI.pdf.
- Minds on music – Kindermusik*. Pridobljeno 22. 8. 2018 s <http://www.kindermusik.com/mindsonmusic/kindermusik/let-music-draw-out-your-emotions-literally/>.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) (2018). *Statistika in analize s področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 1. 8. 2018 s http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_i_n_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/statistika_in_analize/.
- Montello, L. & Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), 49–67.
- Paček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Pitts, S. E. (2007) Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145–165.
- Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H. J., Boylan, J. & Holmes, V. (2017). Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(5), 586–594.
- Presti, G. M. (1984). A Levels System Approach to Music Therapy with Severely Behaviorally Handicapped Children in the Public School System. *Journal of Music Therapy*, 21(3), 117–125.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498.
- Rickson, D. J., & Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys—A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 283–301.

- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109.
- Sausser, S. & Waller, R. J. (2006). A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders. *The Arts in Psychotherapy* 33 (2006) 1–10.
- Sicherl-Kafol, B. (2009). *Ringaraja, pesem nam ugaja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sicherl-Kafol, B. (2011). *Ringaraja, pesem nas razvaja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS) (2018). *Tudi v šolskem letu 2017/18 osnovnošolcev več, srednješolcev pa manj kot v preteklih letih*. Pridobljeno 1. 8. 2018 s <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/7398>
- Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: Pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*, 9 (4), str. 391–422.
- Šetor, J. (2013) *Razumevanje in odzivanje vzgojiteljev na vedenje otrok v vrtcu* (magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Theorell, T. P., Lennartsson, A. K., Mosing, M. A. & Ullén, F. (2014). Musical activity and emotional competence – a twin study. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Tivadar, B. (2000): Mladost kot problem: dejavniki prestopniškega vedenja. V M. Ule, (ur.): *Socialna ranljivost mladib* (str. 143–168). Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladoletniškem prestopništvu. V A. Šelih, (ur.): *Prestopniško in odklonsko vedenje mladib – vzroki, pojavi, odzivanje* (str. 89–111). Ljubljana: Bonex.
- Treder-Wolff, J. (2014). *Improvisation Games & Exercises For Developing Emotional Intelligence*. Pridobljeno 22. 8. 2018 s <http://www.livesinprogress.net/2014/01/improvisation-games-exercises-for.html>.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15 (2), 125–152.
- Vodopivec-Glonar, M. (1987): Vpliv družine na nastanek vedenjskih težav. V M. Bregant (ur.): *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času* (str. 64–77). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Voglar, M. (1973). *Otrok in glasba*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Voices Resources: A World Forum for Music Therapy*, (b.d.). Pridobljeno 13. 8. 2018 s <https://voices.no/index.php/voices/article/view/98/75>.
- Voigt M. (2013). Orff Music Therapy: History, Principles and Further development. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 5(2), 97–105. Pridobljeno 13. 8. 2018 s http://approaches.gr/wp-content/uploads/2015/08/3-Approaches_522013_Voigt_Article.pdf.
- Webster-Stratton, C. in Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2004). *Socialni razvoj v mladostništvu*. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Ljubljana, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Žvelc, M. in Žvelc, G. (2006). Stili navezanosti v odraslosti. *Psihološka obzorja*, 15(3), 51–64.



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Univerza *v Ljubljani*
Akademija *za glasbo*



Javni študentski, razvojni,
invalidski in preživetniški
sklad Republike Slovenije



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

