

## POGLAVJE 8

# PRIMER RAZUMEVANJA VKLJUČEVANJA ELEMENTOV GLASBENE TERAPIJE PRI POUKU GLASBENE UMETNOSTI OB UDEJANJANJU RAZLIČNIH PEDAGOŠKIH VIDIKOV

MAJDA LEVA,<sup>1</sup> BOJAN KOVAČIČ,<sup>2</sup> MAJA HMELAK<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Samozaposlena v kulturi, Benedikt, Slovenija  
majda.fras@student.um.si

<sup>2</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
bojan.kovacic@um.si, maja.hmelak@um.si

V poglavju je kot študija primera predstavljena analiza intervjuja z učiteljico razrednega pouka, ki ima tudi glasbenoterapevtsko izobrazbo. Avtorje raziskave je zanimalo, ali učiteljica vključuje elemente glasbene terapije v pouk glasbene umetnosti ter katere pedagoške vidike pri tem uporablja. Analiza je pokazala, da čeprav učni načrt ne vsebuje jasnih opisov glasbene terapije, ta pristop pozitivno vpliva na učence. V poglavju je opisano, kako elementi glasbene terapije prispevajo k lažjemu doseganju ciljev in spodbujajo sodelovanje učencev. Učiteljica pri svojem delu uporablja različne metode poučevanja za doseganje doživetega, ustvarjalnega in spodbudnega pouka. Zaveda se pomembnosti izražanja čustev pri učencih, pri tem pa se osredotoča na uporabo elementov glasbene terapije. Poudarja pomembnost sodelovanja med učitelji in pomen izobraževanja ter se zavzema za vpeljavo glasbenih oziroma glasbenoterapevtskih vsebin tudi v programe dodatne strokovne pomoči.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.pef.1.2024.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.8)

ISBN  
978-961-286-839-0

**Ključne besede:**  
glasbena terapija,  
glasbena umetnost,  
osnovna šola,  
učenec,  
učitelj



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

# AN EXAMPLE OF UNDERSTANDING HOW TO INTEGRATE ELEMENTS OF MUSIC THERAPY INTO MUSIC ART LESSONS WHILE IMPLEMENTING VARIOUS PEDAGOGICAL ASPECTS

MAJDA LEVA,<sup>1</sup> BOJAN KOVAČIČ,<sup>2</sup> MAJA HMELAK<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Self-employed in culture, Benedikt, Slovenia  
majda.fras@student.um.si

<sup>2</sup> University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia  
bojan.kovacic@um.si, maja.hmelak@um.si

**Keywords:**

music therapy,  
music art,  
primary school,  
pupil,  
teacher

The chapter presents a case study analysis of an interview with a class teacher who also has a music therapy background. The researchers were curious whether the teacher incorporates elements of music therapy into her music lessons and what pedagogical aspects she employs in this regard. The analysis revealed that, despite the lack of clear descriptions of music therapy in the curriculum, this approach has a positive impact on the pupils. The chapter describes how the elements of music therapy aid in the achievement of the objectives and promote pupil participation. The teacher employs a variety of teaching methods to deliver experiential, creative, and stimulating lessons. She understands the importance of expressing emotions in her pupils and focuses on the use of music therapy elements. It emphasizes the importance of teacher cooperation and education, and it advocates for the inclusion of music or music therapy content in programs of additional professional support.



## 1 Uvod

V okviru učnega načrta za osnovne šole so upoštevane splošne potrebe vseh učencev, vključno s potrebami individualnega učenca. Pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnega procesa pa vsaka vzgojno-izobraževalna ustanova opredeli lastno vizijo vzgoje in izobraževanja, kot je opisano v delu avtorjev Peček Čuk in Lesar (2011). V okviru študije primera smo se osredotočili na integracijo elementov glasbene terapije v pouk glasbene umetnosti v osnovni šoli z upoštevanjem različnih pedagoških vidikov. Naša raziskava predstavi izzive, povezane z glasbenimi dejavnostmi (izvajanje, poslušanje in ustvarjanje) v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Blažič idr. (2003) menijo, da je vzgojno-izobraževalni proces vsebinsko zelo raznolika, obsežna in zapletena dejavnost učiteljev in učencev, ki je usmerjena k doseganju ciljev. V pedagoškem procesu poteka interakcija učiteljev in učencev, kar pripomore k »oblikovanju stvarnih, socialnih in osebnostnih kompetenc v institucionalnem okvirju šole« (Jank in Meyer, 2006, str. 37). Interakcija med učiteljem in učenci je odvisna od mnogih dejavnikov, tudi od učiteljevega komunikacijskega stila in stila vodenja (Marentič Požarnik, 2003). Učitelj naj usklajuje besedno in nebesedno komunikacijo, miselno aktivira učence, predvsem pa naj bo ob tem čustveno zavzet. Peček Čuk in Lesar (2011, str. 229) omenjata demokratično oblikovanje pravil v razredu s pomočjo učiteljevega odprtega pristopa do učencev – najprej naj pristopi kot človek do človeka, da je »pripravljen svojo pozicijsko avtoriteto »zmanjšati na minimum«. Z vzpostavljanjem takšnih odnosov in razvojem kompetentnosti bodo učitelji pripomogli k boljšemu razumevanju lastne identitete učencev v kontekstu medosebnih odnosov.

Ključna učiteljeva naloga je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsem vidikom načrtovanja je skupno podpiranje učenčevih sposobnosti za avtonomno ravnanje, ki jih omenja Pevec Semec (2009) ter zagotavljanje optimalnega razvoja vsakega posameznika, o čemer govorita Kroflič (1997) in Tašanoska (2014). Procesna raven kakovosti vključuje procesnorazvojno strategijo kot model načrtovanja pouka, ki mora upoštevati individualno naravo učencev, razvijanje kritičnega pogleda na svet ob razvijanju lastne vizije sveta (Pevec Semec, 2009; Koren in Brejc, 2011). Marjanovič Umek (2014) pojasnjuje, da procesna raven kakovosti vključuje kazalnike, ki vplivajo na kakovost dela in učinkujejo na otrokovo

socialno in čustveno odzivanje, govor in komunikacijo ter pridobivanje novih izkušenj in znanj.

Koncept kakovosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu ni statičen, tvorijo ga namreč kakovostno znanje, jasni cilji, ustrezne metode poučevanja ter pozitivni medsebojni odnosi (Jovanova-Mitkowska in Hristovska, 2011). Pevec Semec (2009, str. 67) navaja, da skuša procesni model načrtovanja kurikula preseči klasično načrtovanje v določenih pogledih: da vzgojno-izobraževalni cilji niso več vnaprej opredeljeni kot fiksni; da je v procesnem načrtovanju »učenec pojmovan kot aktivni člen učne komunikacije«; da je poudarek na aktivni udeležbi učenca pri pouku ob upoštevanju njegovih razvojnih zmogljivosti.

Opredelitev predmeta Glasbena umetnost v Učnem načrtu za osnovne šole (2011) razlaga glasbo kot kulturni fenomen in človekovo potrebo, ki vzpostavlja povezavo med domom, šolo in svetom. Glasba »kot potencialna skupna točka varnosti prinaša številne prednosti ob prehodu iz domačega okolja« v institucionalno okolje (Fras Leva in Kovačič, 2021, str. 139). Glasbene igre, plesi in druge sprostitvene dejavnosti, ki so otrokom blizu že iz domačega okolja, so v večji meri zastopane v prvem in drugem izobraževalnem obdobju osnovne šole, kar je razvidno že iz hitrega pregleda učnega načrta (Učni načrt, 2011). V Učnem načrtu za predmet Glasbena umetnost (Učni načrt, 2011, str. 5) je zapisan splošni cilj »spoznavanje učinka in uporabnost glasbenih dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za telo in duha«. Ob tem je zapisan termin »glasbena terapija«. V operativnih ciljeh in vsebinah Učnega načrta (Učni načrt, 2011) ter med standardi znanja ne zasledimo razlage oziroma definicij glasbene terapije. Ugotavljamo pomanjkanje opredeljenih strokovnih in znanstvenih smernic za integracijo glasbene terapije v okviru večinskega osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji. To dejstvo predstavlja vrzel v pedagoški praksi in raziskovalnih metodologijah na specifičnih področjih glasbene umetnosti. Ključno je vzpostaviti celovit pristop k izvajanju glasbene terapije v šolskem kontekstu.

Glasbeno izvajanje je okvirno razdeljeno na petje, igranje na glasbila in ritmično izreko, ki jo dalje delimo na ritmizacijo in ritmično izreko ob gibanju in instrumentalni spremljavi (Učni načrt, 2011). Petje je najpogosteje izvajana dejavnost pri pouku glasbene umetnosti. Kot pravi Borota (2015), sta petje in poslušanje običajno prvi otrokovi izkušnji z glasbo, tudi v vrtcu je petje temeljna in najpogosteje izvajana glasbena dejavnost. Sicherl-Kafol (2001) opisuje petje kot elementarno

glasbeno dejavnost, ob kateri se razvijajo temeljne glasbene sposobnosti, kamor uvrsti ritmični in melodični posluš. Petje ni le socialni akt, temveč tudi zelo intimen, osebni način izražanja (Young, 2002; Cummins, 2020). Običajno prepevanje v edukacijskih postavitev konvencionalno sledi modelu, ki se zgleduje po prepevanju odraslih (Young, 2006), kar je zapisano tudi v Učnem načrtu za Glasbeno umetnost med operativnimi cilji in vsebinami: »Pri petju posnemajo interpretacijo odraslega« (Učni načrt, 2011, str. 6). V okviru glasbenega razvoja otrok ima odrasla oseba ključno vlogo pri spremljanju otrokovih glasbenih interesov, pravilnem odzivanju nanje ter usmerjanju otroka v celostni glasbeni razvoj s pomočjo procesov inkulturizacije in socializacije, ki se odvijajo v vseh oblikah vokalizacije in petja (Ilari idr., 2013). Ta naloga je v slovenskih osnovnih šolah od 1. do 4. razreda običajno zaupana učiteljem razrednega pouka. Učitelji se po ugotovitvah raziskave Sicherl-Kafol idr. (2015) manj posvečajo čustveno-socialnim dejavnikom učenja in razvoja, saj večina glasbenih dejavnosti poteka na psihomotoričnem in kognitivnem področju, najmanj ciljev in s tem dejavnosti pa je na afektivnem razvojnem področju.

Dejavnosti, ki podpirajo prepoznavanje in izražanje čustev, misli, odnosov, vrednot, vedenjske orientacije, izkušnji osebne rasti in spreminjanja, sodijo na široko področje glasbene terapije (Freire, 2019). Termin glasbena terapija je v splošnih ciljih predmeta Glasbena umetnost naveden v točki *spoznavanje učinka in uporabnost glasbenih dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za telo in duha* (Učni načrt, Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011, str. 5). Področje glasbene terapije je poznano in pogosto proučevano v znanstveni literaturi. Uveljavljena definicija termina je zapisana v dokumentih svetovne organizacije za glasbeno terapijo – WFMT (The World Federation of Music Therapy): Glasbena terapija je profesionalna uporaba glasbe in njenih elementov kot intervencije v medicinskem, izobraževalnem in vsakodnevnem okolju s posamezniki, družinami ali skupnostmi, ki si prizadevajo za optimizacijo kakovosti življenja in izboljšanje njihovega telesnega, socialnega, komunikacijskega, čustvenega, intelektualnega in duhovnega zdravja ter dobrega počutja. Raziskave, praksa, izobraževanje in klinično usposabljanje v glasbeni terapiji temeljijo na poklicnih standardih, upoštevajoč kulturni, družbeni in politični kontekst (WFMT, 2011). Sam potek terapevtskega procesa se osredotoča na doseganje neglasbenih ciljev z uporabo glasbenoterapevtskih metod (Oldfield, 2006). Glasba je uporabljena kot način za doseg ciljev, ki jih sicer ne bi mogli doseči z drugimi metodami oziroma bi jih dosegli kasneje ali v manjšem obsegu (Oldfield in Flower, 2008; Pater idr., 2019). Med neglasbene cilje med drugim sodijo: izboljšanje učne stimulacije

(Wigram, 2004), samopodobe (Best, 2014; Cook, 2015), podpornih odnosov, pozornosti (Williams, 2015; Koelsch, 2020), lažje izražanje čustev, izboljšanje komunikacije in socialnih stikov (Countryman idr., 2016; Pater idr., 2019). V številnih raziskavah je bilo dokazano, da ima glasbena terapija pozitivne učinke na človeško telo in duha (Smith idr., 2012; Dana in Ioan, 2013; Pfeifer idr., 2019; Metić in Svalina, 2020; Wiess in Bensimon, 2020; Vidulin idr., 2020). Darnley-Smith (2015) izpostavlja povezovalno vlogo glasbene terapije, ki ne želi ljudi popravljati ali zdraviti, ampak jih sprejemati takšne, kot so, ter iskati zdrava področja pri sebi in drugih. V prispevku izhajamo iz predpostavke sprejemanja učencev takšnih kot so, zato smo v raziskavo vključili učiteljico razrednega pouka, ki je hkrati glasbena terapevtka. Odgovarjala je na vprašanja odprtega in zaprtega tipa s področja poučevanja glasbene umetnosti z vključevanjem elementov glasbene terapije.

Glavni namen prispevka je bil raziskati uporabo elementov glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli z upoštevanjem različnih pedagoških vidikov.

## 2 Metode

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja, ki lahko nastopata v različnih oblikah. V našem primeru je to študija primera (case study). »S študijo primera intenzivno in podrobno analiziramo in opišemo npr. osebo vsako zase, šolske oddelke, šole ali druge vzgojno-izobraževalne institucije vsako zase oziroma neki problem (probleme), proces, pojav ali dogodek v posamezni situaciji ipd. /.../ Pri študiji primera gre za določitev, kaj bo individualni primer, ki ga bomo raziskali /.../. Primerov ne izbiramo po statističnih postopkih za reprezentativne vzorce iz osnovnih populacij, kot je to navada pri pregledanih raziskavah. Zato se pri posploševanju ugotovitev, do katerih pridemo s študijo primera, ne moremo ravnati po enaki logiki statistične indukcije, statističnega sklepanja z vzorcev na osnovne populacije /.../« (Sagadin, 1991, str. 31–35.)

## **2.1 Raziskovalna vprašanja**

V raziskavi smo se osredotočili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere pedagoške vidike učiteljica razrednega pouka najpogosteje udejanja pri pouku glasbene umetnosti v povezavi z elementi glasbene terapije?
- Katere elemente glasbene terapije učiteljica razrednega pouka najpogosteje uporablja pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli?
- Katere so ključne problematike, s katerimi se srečuje pri poučevanju GUM v osnovni šoli in na katerih področjih zaznava največje spremembe pri poučevanju GUM od njenih začetkov do danes?

## **2.2 Udeleženci**

V študijo primera je bila vključena učiteljica razrednega pouka (v nadaljevanju anketiranka), ki je zaključila tudi študij Glasbene terapije v okviru Inštituta Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo.

## **2.3 Merski instrumentarij**

Za namen raziskave smo uporabili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz treh delov. V prvem delu so vprašanja o glasbeni in pedagoški izobrazbi, delovni dobi poučevanja v osnovni šoli, razredu/ih, v katerem/ih poučuje ter vprašanje o zaznani ključni problematiki, s katero se srečuje kot učiteljica pri poučevanju predmeta Glasbena umetnost v osnovni šoli. Slednje vprašanje je odprtega tipa. V drugem delu so vprašanja o pogostosti uresničevanja izbranih pedagoških vidikov pri pouku glasbene umetnosti, v tretjem delu pa so vprašanja o pogostosti uporabe izbranih elementov glasbene terapije, ki pokrivajo vsa tri področja glasbenih dejavnosti (poslušanje, ustvarjanje, izvajanje).

## **2.4 Postopek zbiranja podatkov**

Podatke smo zbrali v mesecu avgustu 2023 s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga anketiranki posredovali v obliki spletne ankete.

### 3 Rezultati

Na osnovi prejetih odgovorov povzemamo oceno anketiranke glede na izhodiščna raziskovalna vprašanja.

Najprej nas je zanimalo, katere pedagoške vidike najpogosteje udejanja pri pouku glasbene umetnosti v povezavi z elementi glasbene terapije. Ugotovili smo, da kot učiteljica GUM pri pouku najpogosteje udejanja pedagoške vidike na področju kakovosti: pri tem najvišje vrednoti skrb za ustrezno čustveno klimo, skrb za pozitivne medsebojne odnose v razredu, individualizacijo in diferenciacijo ter prilagajanje dela učencem s posebnimi potrebami. Anketiranka pri načrtovanju GUM najpogosteje uporablja procesno-razvojno načrtovanje ter dokaj pogosto problemsko in konceptualno načrtovanje. Na osnovi ciljev, vsebin in skupinske dinamike v razredu se odloča, kateri elementi glasbene terapije in glasbeni projekti so primerni za integracijo procesno-razvojnega, problemskega ali konceptualnega načrtovanja, ob katerih lahko hkrati upošteva vključevanje elementov glasbene terapije v pouk GUM. Anketiranka v opredelitvi svojega stila vodenja navaja, da prehaja iz najpogosteje izvajanega demokratičnega stila vodenja tudi v avtoritarni stil; svoj stil vodenja pa prilagaja glede na potrebe in značilnosti razreda ter ob tem upošteva elemente glasbene terapije. Gradi na spontanosti, ozirajoč se na potrebe, ki jih začuti ali opazi v razredu med samimi dejavnostmi GUM. Anketiranka je predstavila najučinkovitejše strategije pouka, ki jih najpogosteje uporablja, mednje spadajo odkrivajoči, delovni, izkustveni in timski pouk. Najpogosteje realizirani metodi pouka sta laboratorijsko-eksperimentalna in metoda izkustvenega učenja, sledita verbalno-tekstualna in ilustrativno-demonstracijska metoda pouka. Metode pouka izbira glede na cilje, ki jih želi doseči pri uri GUM in glede na vsebino, ki jo namerava obravnavati. V skladu s sprotnim prilagajanjem oblike pouka, anketiranka opazuje vzdušje v razredu in odzive otrok po uvodni pozdravni pesmi. Zaveda se njihovih potreb, izraženih verbalno ali prepoznanih po njihovi neverbalni komunikaciji med izvajanjem širokega nabora dejavnosti, kamor vključuje elemente glasbene terapije.

Iz prejetih odgovorov lahko razberemo, da anketiranka izpostavlja pomen kompetenc in jih med pedagoškimi vidiki uvršča na visoko raven. Mednje spadajo: učinkovita komunikacija z učenci; oblikovanje spodbudnega učnega okolja, kjer se učenci počutijo sprejete, varne in samozavestne; oblikovanje jasnih pravil za vedenje



in disciplino; uspešno soočanje z neprimernim vedenjem; omogočanje enakih možnosti vsem učencem in prilagajanje dela njihovim individualnim posebnostim; empatija; odprtost za nova znanja; prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami, njihovih močnih in šibkih področij, prilagajanje dela njihovim zmožnostim. Empatija po mnenju anketiranke zavzema izjemno pomembno vlogo pri boljšem razumevanju učencev ter ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, ima bistven vpliv na poučevanje, saj spodbuja učence k aktivnejšemu sodelovanju, raziskovanju in povezovanju, za doseganje česar pri pouku GUM anketiranka uporablja elemente glasbene terapije.

Na področju glasbene terapije je anketiranka odgovarjala tudi na sklop vprašanj, povezan z elementi glasbene terapije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli. Elemente glasbene terapije vključuje v vsako načrtovanje in izvedbo, ker je to sestavni del njenega načrtovanja in izvajanja pouka GUM. Iz vidika procesne ravni kakovosti daje velik poudarek ustrezni čustveni klimi in pozitivnim medsebojnim odnosom. V skladu s tem izbira primerne elemente glasbene terapije, začnši s petjem (pozdravna in zaključna pesem ter pesmi, ki se jih učijo pri pouku GUM), glasbena improvizacija z glasbili ali glasom, ustvarjanjem in poslušanjem tišine, gibalnim in likovnim izražanjem kot odmevom na poslušane skladbe. Uporaba elementov glasbene terapije lahko pripomore k učinkovitejši individualizaciji in diferenciaciji. Ob tem uporablja naslednje elemente glasbene terapije: igranje na glasbila (individualno, v parih, v skupini), petje (vokalna igra z odmevom, vodenje petja – dirigent, raziskovanje glasu in glasovnih zmožnosti), poslušanje, pogovor po dejavnosti. Anketiranka svoj stil vodenja prilagaja glede na potrebe in značilnosti razreda ter ob tem upošteva elemente glasbene terapije. Anketiranka opisuje najučinkovitejše strategije pouka ter njihov način vključevanja v pouk GUM v povezavi z elementi glasbene terapije. Sem sodijo: raziskovanje glasbil, raziskovanje zvokov lastnega telesa in njegovih odzivov, poslušanje zvokov v okolici, v sebi in v naravi, likovno in gibalno izražanje (po ali ob glasbeni dejavnosti), sodelovanje v skupini (igranje na glasbila skupaj s sošolci, igranje s sošolci za izbranega sošolca itd.), petje (ob spremljavi, raziskovanje lastnega pevskega »aparata«, situacijske pesmi). Našteti so nekateri primeri uporabe elementov glasbene terapije, ki jih anketiranka vključuje v pouk in so se izkazali kot učinkovite strategije pouka. Pravi, da je elemente glasbene terapije mogoče vključevati v vsako metodo dela. Pri vključevanju novih izkušenj v učni proces sledi lastnim odzivom in odzivom otrok. Meni, da je pouk GUM, obogaten z elementi glasbene terapije, ustvarjalen, doživet,

sproščen, nudi opolnomočenje učencev in razvija številne sposobnosti in spretnosti otrok. Ob tem je pozorna na klimo, vzdušje oziroma situacijo, ki jo zazna ob vstopu v razred, odreagira glede na odzive otrok po uvodni pozdravni pesmi, glede na potrebe, ki jih začuti s strani otrok (naj bodo izražene verbalno ali neverbalno) med igranjem, petjem, plesom oziroma med pestro paleto izvajanih dejavnosti. Anketiranka se zaveda nujnosti upoštevanja učinkovite komunikacije, zato se odziva na izražanje čustvenih vsebin, ki jih zaznava pri učencih, kamor sodijo strah, jeza, žalost, nemir in podobno. Tudi kritične pripombe učencev so včasih poseben dejavnik, ki vpliva na ves razred, zato za spodbujanje odprte in podperne komunikacije uporablja različne tehnike. Izražanja čustvenih vsebin pri učencih se ne izogiba, pravi, da jih spodbuja. Zaradi glasbenoterapevtske izobrazbe tudi ve, da čustvenih vsebin učencev ne bo prepustila naključju, niti jih ne bo pustila nenaslavljenega, saj skuša za učence poiskati priložnost, da jih izrazijo znotraj šolskega okolja. Ob tem se jasno zaveda, da v šoli ni zaposlena kot glasbeni terapevt in ne rešuje globljih osebnih doživetij (travm) v učnem procesu, zato skrbno spremlja izražanje čustev učencev. Kritične pripombe učencev razume kot odziv oz. odmev na delo, o njih razmišlja, se nanje odziva (ali odzove kasneje) s pojasnili, večkrat uporabi priložnost, da se odzove z glasbo ali gibanjem. Pogosto se sooča z neprimernim vedenjem, za ohranjanje discipline oblikuje jasna pravila za vedenje in disciplino pri pouku GUM. Velikokrat uporablja glasbeno improvizacijo in različne glasbene igre. Navaja primer izvajanja glasbene igre, kjer je eden od učencev vodja improvizacije. On določi, kdaj in kako bodo pričeli z improvizacijo, kako bodo zaključili, kaj želi od vrstnikov (na kakšen način, na katera glasbila igrajo). Po tem, ko učenec izkusi vlogo vodje, se zvrstijo še vsi drugi, ki želijo biti vodje. Po izvajanih dejavnostih se pogovarjajo o izkušnji, učenci izražajo svoje občutke ob igranju (kaj jim je bilo všeč in kaj ne, kako bi si želeli igrati, kaj so pograšali, kaj jim je bilo še posebej dragoceno). Na podlagi glasbene igre oblikujejo pravila za drugo glasbeno igro. Izkušnjo anketiranka razširi tudi z lastnimi opažanji in obnovi dogovorjena vedenjska pravila. Ko so vedenjska pravila dogovorjena, jim sledijo na vseh urah GUM. Ob vedenjskih odstopanjih posameznih učencev učiteljica najprej uporabi glasbeni odziv (z določenim glasbilom »odmeva«, kar se je ravnokar zgodilo), včasih uporabi kitaro in ustvari situacijsko pesem, v katero vtke opis dogodka. Običajno nekdo izmed učencev ubesedi eno izmed vedenjskih pravil sošolcu, ki ga ne upošteva. Zgodi se tudi, da učenec odreagira z navajanjem posledic, česar je navajen od drugih učiteljev. Vedenjska odstopanja niso enoznačno obravnavana, saj lahko gre za učenca s posebnimi potrebami, zato je v širokem naboru učiteljskih

kompetenc anketiranki prioriteta zagotavljanje enakih možnosti vsem učencem ter hkrati prilagajanje dela njihovim individualnim posebnostim pri pouku GUM. Zagotavljanje enakih možnosti vidi v tem, da je vsakemu učencu ponujeno sodelovanje pri pouku GUM na način, s katerim bo otrok celostno kar največ pridobil, zato ne morejo vsi otroci vedno početi isto. Takšno delo z učenci s posebnimi potrebami vključuje elemente glasbene terapije pri pouku GUM za prilagajanje individualnim potrebam učencev, podpiranje njihovih močnih in šibkih področij ter po potrebi sodelovanje s strokovnimi delavci šole.

Kot zadnje pa nas je zanimalo, katere so ključne problematike, s katerimi se srečuje pri poučevanju GUM v osnovni šoli in na katerih področjih zaznava največje spremembe pri poučevanju GUM od njenih začetkov do danes. Pri tem navaja zlasti problematiko dojemanja predmeta GUM. Po njenem mnenju nekateri učitelji še vedno dojemajo vlogo GUM kot »drugorazredni predmet« ali predmet, kjer »ni treba nič delati«. Naslednja velika razlika ali težava je opazna pri poučevanju GUM pri mlajših in starejših učencih. Mlajši učenci so za glasbo zelo odprti; tako za petje, kot za ples in ustvarjanje ob glasbi, pri starejših učencih pa zmanjka časa za ustvarjalne dejavnosti, ker je preveč učne snovi. GUM bi naj tkala in ohranjala medpredmetne vezi z drugimi predmeti, kar pomeni odlično sodelovanje in povezovanje tematike med učitelji, vendar anketiranka zaznava pomanjkanje povezav med učitelji ter navaja, da trenutno poučuje samo GUM in otroški pevski zbor, zato je usklajevanje s kolegi učitelji glede vsebin precej težje. Predstavila je primer:

*» ...Zgodi se, da bi moral biti na vrsti, oziroma se za to dogovorimo, npr. sklop *Bilo je nekoč, v okviru katerega naj bi pri GUM obravnavali slovenske ljudske pesmi in ples, pa kolegica, ki poučuje ostale predmete, spremeni vsebine in se pri SLJ obravnava žimo, pri GUM pa pojemo ljudske pesmice. Kot da glasba ni del vsakdana, ampak postane nekaj »umetnega«, nevsakdanjega, ločena od ostalega (šolskega) življenja in ritma...«**

Glede števila ur izvajanja GUM na razredni stopnji anketiranka meni, da je 2 uri tedensko premalo. To število velja le za 1. vzgojno-izobraževalno obdobje. V 4. in 5. razredu je število ur zmanjšano za pol ure tedensko, od 6. razreda dalje ostane tedensko zgolj 1 ura pouka GUM. Po njenem mnenju naj bi bila vsem učencem tudi omogočena izkušnja sodelovanja v pevskem zboru, pri čemer bi naj pozornost od estetskega izvajanja preusmerili na vključevanje in sodoživljanje učencev v glasbi, pridobivanje vokalno-tehničnega znanja petja in govora. Anketiranka opisuje

večletne izkušnje z otroki z manj razvitim posluhom, ki so bili vključeni v pevski zbor. Z aktivnim vključevanjem so otroci pridobili na razvitosti melodičnega in ritmičnega posluha, hkrati pa poudarja previdnost pri vključevanju učencev v OPZ, saj ta ne sme temeljiti na prisili. Anketiranka odgovarja na vprašanja o ocenjevanju znanja in dosežkov pri pouku GUM. Meni, da z ocenjevanjem dosegamo le kratkoročne rezultate, ki nimajo dolgoročnih učinkov ter opozarja, da pridobljene ocene večkrat niso odraz realnega znanja. GUM bi naj bila za učence kraj in čas sprostitve, z ocenjevanjem lahko ob nepozornem ravnanju učitelja, ki je ciljno naravnani, postane prostor za še večje frustracije, kar posebej velja za učence s posebnimi potrebami. Glede ocenjevanja pri pouku GUM še dodaja:

*» ...da bi samo zaradi tega, ker velja prepričanje, da naj bi bilo pri GUM prijetno in »lahkotno«, čisto vsakega otroka imel odlično oceno, se mi ne zdi sprejemljivo. Da pa bi ocene pogojevale vključenost otrok v glasbene dejavnosti pa še manj...«*

Anketiranka omenja učence, ki so vključeni v program dodatne strokovne pomoči. Izjavlja, da doslej ni še v nobenem izmed programov dodatne strokovne pomoči za učence v individualnem programu zasledila vsebin, ki bi bile vezane na GUM. Priložnosti za ustvarjanje spodbudnega okolja in odnosa do GUM anketiranka vidi v izmenjavi izkušenj znotraj šole na medsebojnih hospitacijah učiteljev, izven pa v udeležbi v študijskih skupinah in na seminarjih. Vendar je izobraževanje v šolskem letu premalo, zato največ štejejo primeri dobre prakse znotraj posamezne šole. Ob tem govori o ovirah, ki preprečujejo spodbudno glasbeno okolje. Na tem mestu izpostavlja vodstvo šole, ki je včasih bolj, včasih manj naklonjeno opremljenosti šole z glasbili. Omenja potrebo po primerni zvočni izolaciji učilnic, da številni dražljaji od zunaj (s hodnika, sosednjih učilnic ali zunanje okolice) ne prihajajo v učilnico in motijo glasbene dejavnosti. Ob pomanjkljivi glasbeni opremljenosti v učilnicah anketiranka zaznava težave tudi v pretiranem sledenju delovnemu zvezku namesto učnemu načrtu. Priložnosti za vzpostavitev spodbudnega okolja vidi v vpeljavi več različnih aktivnosti: več tišine, več skupnega petja, več hospitacij pri učiteljih kolegih, ki najdejo dobre načine poučevanja. Anketiranka meni, da bi lahko primerna kombinacija predvajane glasbe in petja pesmi spodbudila kreativnost ter doživljanje glasbe pri učencih. Če učitelj z dobro razvitim posluhom in znanjem igranja glasbila za spremljavo (klavir, ukulele, kitara) načrtuje kombinacijo petja in predvajane glasbe, bo v dogajanje pritegnil tudi otroke. Meni, da petje ne zavzema ustreznega mesta v šolskem sistemu, prav tako meni, da je premalo govora o prednostih, ki jih petje prinaša za človeško telo. Anketiranka opozarja tudi na to, da glasbeno umetnost

ponekod poučujejo učitelj(ce) razrednega pouka, ki nimajo dobro razvitega posluha in ne zmorejo učencem zapeti pesmi skladno z notnim zapisom oziroma intonančno pravilno.

Anketiranka ugotavlja, da je v praksi težko izvesti priporočilo o obisku glasbenih ustanov, ker za to ni na voljo finančnih sredstev. Pravi, da so pa ob tem na voljo drugi načini: povabiti je treba v šolo starše, prijatelje, znance, domačine, ki se ukvarjajo z glasbo. Na ta način lahko otrokom predstavijo glasbila, petje, tudi ples (folklorna skupina). Mogoče je organizirati tudi obisk razreda učencev na pevskih/instrumentalnih vajah (v domačem okolju, zbor, pihalni orkester, folklorna skupina). Vendar je bistvena razlika med poslušanjem solopevca, ki zapoje operno arijo v učilnici ali pa isto delo poslušati v operni hiši. Anketiranka meni, da so podružnične šole v podeželskem okolju, daleč od mestnih središč, v težjem položaju glede tovrstnih obiskov kot mestne šole.

Anketiranka izpostavi tudi problematiko dela z učenci s posebnimi potrebami, s katerimi je treba delati še posebej skrbno – tako s tistimi, ki so učenci z učnimi težavami, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kot tudi z nadarjenimi učenci. Velikokrat se zgodi, da je med nadarjenimi učenci tudi takšen, ki je nadarjen na glasbenem področju in mu je lahko redna učna snov pri pouku GUM (4. in 5. razreda npr.) nadvse dolgočasna, ker vse to že pozna iz zunajšolskega glasbenega izobraževanja. V tem primeru mora učitelj otroka vključevati v ustvarjanje z večjo mero pozornosti in z več prilagojenimi nalogami (pomoč pri razlagi, demonstracije). Po drugi strani pa je GUM lahko za učenca, ki ima sicer učne težave, odličen prostor za opolnomočenje, tudi kot način izražanja notranje stiske (na primer z glasbeno improvizacijo).

#### **4 Diskusija**

Anketiranka si v pedagoški praksi prizadeva za takšen pouk, ki presega zgolj izpolnjevanje učnih načrtov. Jank in Meyer (2006) v tem prepoznavata poskus izboljšanja učne prakse, ko učitelji ob sledenju novih in obstoječih metod poučevanja iščejo in razvijajo učinkovitejše načine poučevanja, s čemer se lahko izboljša učenčovo razumevanje gradiva, zviša učni uspeh in okrepi zadovoljstvo. Iz zbranih odgovorov lahko razberemo, da se anketiranka aktivno zavzema za vse navedeno.

Po opredelitvi Zupančič (2020) imajo učitelji osrednjo vlogo v izobraževalnem procesu, saj se neposredno soočajo z izzivi ter odgovornostjo za izvajanje izobraževalnih programov in podporo učencem, česar se anketiranka v celoti zaveda. Učitelji niso odgovorni zgolj za izvajanje programov, temveč za zagotavljanje kakovosti poučevanja. Njihova vloga je ključna pri oblikovanju učnega okolja, v katerem učenci lahko razvijajo svoje polne potenciale, hkrati so pozorni na njihovo ugodno počutje in celostni razvoj. Takšno vizijo vzgoje in izobraževanja je po mnenju Peček Čuk in Lesar (2011) s pomočjo stalnega prizadevanja strokovnih delavcev mogoče udejanjiti, kar prepoznavamo tudi pri anketiranki. Ključni povezovalni element med strokovnimi programi učiteljev in učenci je interakcija, ki jo anketiranka z odgovornostjo neguje ter išče inovativne pristope medsebojnega uglaševanja. »Glasba bolj kot katerikoli zunanji dražljaj sproži in ohranja daljšo pozornost otrok, spodbuja spomin ter olajšuje interakcijo« (Dana in Ioan, 2013, str. 822). Anketiranka v šolskem okolju doživlja oziroma opaža vlogo GUM kot »drugorazredni predmet« ter predmet, kjer »ni treba nič delati«. V povezavi s tem opažanjem se sklicujemo na opozorilo Sicherl-Kafol idr. (2015), ki govori o nujnosti zastopanja višjih ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa, saj glasbena vzgoja vključno z drugimi predmeti ne dopušča enostranskosti in zapostavljanja posameznih učnih področij. Tudi vzpostavljanje medpredmetnih povezovanj med različnimi učitelji je po mnenju anketiranke pereče področje ter ključna skrb, ki zahteva inovativne pristope glede uporabe glasbe in elementov glasbene terapije. Ta potreba je še izrazitejša pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni pouk. Anketiranka izraža dvom glede morebitnih posebnih prilagoditev pri pouku GUM, ki bi jih povsem verjetno nekateri otroci potrebovali. S tem opozarja na neenakovredno vlogo GUM v osnovni šoli, prav tako opozarja na položaj otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Argumenti, da se otroci s posebnimi potrebami morajo izobraževati v šolah v svoji okolici, pridobivajo na veljavi (Rickson in Skewes McFerran, 2014), s čimer bi iz vidika kakovosti naredili pomemben premik na področju prilagajanja dela učencem s posebnimi potrebami. Zavzemanje za kakovostno delo učinkuje na otrokovo socialno in čustveno odzivanje, govor in komunikacijo ter pridobivanje novih izkušenj in znanj (Marjanovič Umek, 2014). Upoštevanje individualne narave učencev je nujno za razvijanje kritičnega pogleda na svet ob razvijanju lastne vizije sveta (Pevec Semec, 2009; Barle Lakota, 2011). V odgovorih anketiranke je izpostavljen pomen čustvene klime in načinov, kako so oblikovane skupine, njihova velikost, izbira otrok pri vključevanju v skupino, ponudba dejavnosti, različne skupinske dejavnosti,

medsebojni odnosi, empatija, o čemer pišeta tudi Layzer in Goodson (2006). Anketiranka poudarja pomen spodbudnega glasbenega okolja, v katerem je tudi učitelj dejavno vpet v glasbene izkušnje. Opozarja, da med kolegi včasih zazna pomanjkanje zanimanja za to področje ter prekomerno uporabo vnaprej posnete glasbe namesto izvajanja v živo. Glede na ravnanje vodstva šole anketiranka izpostavlja odgovorno in etično ravnanje na način, da pouk GUM izvajajo ustrezno izobraženi in motivirani učitelji.

Pripravljenost sprejemati nova znanja je pomembna drža za anketiranko, saj se pri učiteljih GUM razvoj odprtosti za nova znanja odraža v uspešnosti poučevanja GUM ter vključevanju elementov glasbene terapije v pouk GUM. Meni, da je vseživljenjsko učenje sestavni del učiteljevega poklica. Zato se mnogi učitelji GUM z veseljem odzovejo na izobraževanja, kjer lahko pridobijo nova znanja. Če na izobraževanju pridobijo idejo, ki jih navdušuje, jo z veseljem preizkusijo v svojih razredih s svojimi učenci. Če deluje (in običajno se tako izkaže), je vpeljava tega novega »elementa« motivacija za sodelovanje učencev, kar pa je običajno tudi sestavni del uspešnosti. Anketiranko skrbi dejstvo, da razredni učitelj kljub poučevanju šestih predmetov v šolskem letu nima na voljo zadostnega obsega izobraževanj ali priložnosti za strokovni razvoj. Nova znanja s področja GUM pritegnejo predvsem tiste učitelje, ki so GUM bolj naklonjeni. Redkeje nova znanja iščejo tisti razredni učitelji, ki jim glasba že sama po sebi povzroča izzive. Zato bi bilo vredno razmišljati, kako doseči tiste učitelje, ki GUM poučujejo, imajo pri tem težave in bi jim nova praktična znanja koristila. Potrebna pa je tudi previdnost pri iskanju novih znanj, ki bi jih lahko uporabili učitelji pri pouku, saj se na »tržišču« ponujajo različne vrste glasbenih znanj, ki lahko ob neustreznih, z znanjem nepodprti uporabi v šolskem prostoru, naredijo precej škode. Anketiranka navaja primer neustrezne rabe določenih glasbil, ki so neobičajna v slovenskem okolju in tradiciji. Ob dejavnosti, ki bi naj bile sproščujoče narave, lahko ta glasbila povzročijo intenzivne telesne ali čustvene odzive pri otrocih, s katerimi bi se učitelj težko soočil, če nima ustrezne glasbenoterapevtske izobrazbe.

Po mnenju anketiranke bi naj bil pouk GUM za učence kraj in čas sprostitve. V dobrobit vseh učencev je poudarjena potreba za ohranitev bistva poslanstva šole, ki vključuje »ustvarjanje dobrega in lepega« (Barle Lakota, 2011, str. 67), za kar je pouk GUM lahko primerno mesto in dragocena priložnost za »ustvarjanje dobrega in lepega« vključno z inovativnimi praksami.

Koraki za vzpostavitev podpornega glasbenoterapevtskega okolja izhajajo iz načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, procesnega načrtovanja kakovosti, izbire stilov vodenja oziroma stilov poučevanja, prilagajanja strategij, metod in oblik poučevanja, pa tudi iz učiteljeve prilagodljivosti in motivacije za nenehne izboljšave in pridobivanje novega znanja. Hernandez Polo (2022) govori o sodobnih tokovih aktivne glasbene vzgoje, ki presega same glasbene cilje, kar nas tukaj še posebej zanima zaradi širokega vpliva glasbene terapije na otroke. Z upoštevanjem pedagoških vidikov načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela in glasbenoterapevtskih ciljev se v pedagoškem procesu anketiranka osredotoča na celostno obravnavo vseh treh vidikov: kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega. Tudi Tomić (2002, str. 161) izpostavlja, da kognitivno, psihomotorično in afektivno-konativno učenje izjemno prispeva k »ustvarjanju ugodne samopodobe, ko učenci sebe doživljajo kot vrednoto«. Podobne ugotovitve razberemo iz raziskav na področju glasbene terapije (Vuilleumier in Trost, 2015; Sandak idr., 2020; Koelsch, 2020), ki navajajo, da glasbenoterapevtski pristopi celostno naslavlajo potrebe ljudi. Celostno naslavljanje potreb otrok opisujeta Dana in Ioan (2013, str. 822), ki pravita, da »glasba bolj kot katerikoli zunanji dražljaj sproži in ohranja daljšo pozornost otrok, spodbuja spomin ter olajšuje interakcijo, kar anketiranka uporablja pri pouku GUM«.

Iz znanstvene literature (Wigram, 2004; Koelsch, 2011; Vuilleumier in Trost, 2015; Williams, 2015; Pater idr., 2019; Koelsch, 2020; Sandak idr., 2020) lahko razberemo, da so za izvajanje glasbene terapije značilni isti konstitutivni glasbeni elementi kot pri pouku GUM. Ti vključujejo ritem, melodijo, harmonijo in glasbeno obliko. Hkrati so pri glasbeni terapiji poudarjeni ekspresivni elementi, kot so tonska barva, tonski spol, tempo in dinamika, ki igrajo ključno vlogo pri ustvarjanju čustvenega izraza in komunikacije in so prav tako sestavni glasbeni elementi pri pouku GUM. Zato anketiranka z lahkoto prepozna osnovne skupne točke glasbene terapije in pouka GUM. Poučevanje GUM, ki vključuje elemente glasbene terapije, pozitivno vpliva tudi na učence s posebnimi potrebami (Sutton, 2002; Aldridge, 2005; Barck, 2014; Koelsch, 2020, Toth-Bakos, 2016). V osnovnih šolah verjetno ni razreda, kjer ne bi bil prisoten vsaj eden ali več učencev s posebnimi potrebami (Hall, 2012; Hernandez-Ruiz idr., 2020), kar omenja tudi naša anketiranka. Glede na klasifikacijo otrok s posebnimi potrebami, kot jo predstavlja Vovk-Ornik (2015), lahko opazimo, da med te otroke spadajo tudi tisti s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter otroci s primanjkljaji na posameznih učnih področjih. To nakazuje ozko ločnico med



običajnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami. Z izvajanjem glasbenih dejavnosti v terapevtske namene so naslovljene različne potrebe otrok, storjen pa je tudi korak za izgradnjo podpornega okolja za razumevanje vseh otrok. Ta spoznanja potrjujejo številni strokovnjaki (Pellitteri, 2000; Berger, 2002; Reschke-Hernandez, 2011; Salvador in Pasiali, 2017; Elkoshi, 2021). Za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v pedagoški proces so nujno potrebna dodatna znanja. Anketiranka daje večji poudarek stalnemu izobraževanju učiteljev ter prenašanju dobre prakse na druge učitelje, govori o sprejemanju »navdušujočih idej«, o »navdušenih učiteljih«.

V delu Rickson in Skewes McFerran (2014) je opisano praktično izvajanje glasbe z glasbeno terapijo, kamor so vključeni razredni učitelji glasbe, pomočniki učitelja, ravnatelj šol, učitelji instrumenta, učitelji razrednega pouka in glasbeni terapevt. Predstavljeni so pristopi, ki izhajajo iz teorije in prakse glasbene terapije ter omogočajo medsebojno spoštovanje, upoštevanje, opolnomočenje in enakovredno sodelovanje v glasbenih programih. Tovrstni inovativni pristopi bi lahko predstavljali odgovor na anketirankin predlog za uvajanje posebnih prilagoditev pri pouku GUM za določene otroke. Tudi Artemova idr. (2020) poudarjajo nujnost razumevanja inovativnih procesov na področju glasbene vzgoje, pri čemer izpostavljajo, da uporaba glasbenoterapevtskih elementov učencem omogoča preoblikovanje njihovega doživljanja in interpretacije glasbe. Iz tega vidika je anketiranka zadržana do ocenjevanja znanja in dosežkov pri pouku GUM. Meni, da z ocenjevanjem niso doseženi dolgoročni učinki na znanje in počutje učencev. Anketirankino mnenje lahko podkrepimo z ugotovitvami Pfeifer idr. (2016, str. 185), ki govorijo o globoki sprostitveni glasbeni terapiji (angl. *DRMT: Depth Relaxation Music Therapy*) kot o »učinkovitih ukrepih za sprostitev in ohranjanje zdravja«. Z ustreznimi pristopi je mogoče vključiti glasbenoterapevtska orodja v šolsko okolje, kar omogoča dostop do orodij za sproščanje, krepitev osredotočenosti in zmanjšanje občutkov tesnobe.

Prizadevanje anketiranke za vključevanje elementov glasbene terapije v pouk GUM lahko podpremo s spoznanji Rickson in Skewes McFerran (2014). V delu opisujeta vlogo pionirjev glasbene terapije, ki so se za upravičenost svojega poklica pogajali pri sodelovanju s šolami, zagovarjali osebna stališča, predvsem pa branili pravice učencev do glasbenih in posledično glasbenoterapevtskih vsebin. Iz predstavljenih vidikov je povsem razumljiv jasen apel anketiranke, ko zagovarja pravice otrok ter

svoja stališča, ki jih je oblikovala z nadaljnjim izobraževanjem na področju glasbene terapije.

## 5 Sklep

Myers (1954) je že v prejšnjem stoletju opazil, da za otroke s posebnimi potrebami niso upoštevani enaki izobraževalni pogoji, čemur anketiranka skoraj 70 let zatem pritrjuje. Avtor je izpostavil dejstvo, da primanjkuje raziskav o problemih prilagajanja, organizaciji izobraževanja in posebnih metodah in tehnikah, ki se uporabljajo pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V današnjem času imamo na voljo obilo raziskav, vendar so za uresničitev odlične teorije nujno potrebni konkretni primeri iz prakse. Anketirankini predlogi gredo v smeri medsebojnega povezovanja in sodelovanja učiteljev, nadaljnjih strokovnih usposabljanj – tako s področja glasbene terapije kot tudi s področja pridobivanja novih pedagoških in glasbenih znanj – in ključnega povezovanja vseh področij.

Po besedah Myers (1954) je skupinsko glasbeno ustvarjanje potencialni vir za vzpostavljanje ustreznih odnosov v skupini ter blažitev občutka izolacije in osamljenosti, ki ga pogosto doživljajo otroci s posebnimi potrebami. Ob tem dodaja, da je glasba v vlogi terapevtskega sredstva. Myers (1954) trdi podobno kot naša anketiranka, da lahko s sodelovanjem v glasbenoterapevtski dejavnosti vsak otrok izkusi občutek pripadnosti, ne da bi bilo to pogojeno s potrjevanjem individualnih dosežkov. Tako lahko učenci, toliko bolj otroci s posebnimi potrebami, ponovno odkrijejo lastno vrednost ter ugodno izkušnjo, ko jih drugi sprejemajo kot enakovredne. V takšnih primerih je ključno, da z ocenami ne vrednotimo rezultatov pri uvajanju novih glasbenih praks, kar je stališče anketiranke.

Ob zaključku izpostavljamo določena področja, kjer izvajanje glasbene terapije prinaša koristi učencem in hkrati utemeljuje predlog anketiranke za povečanje obsega ur GUM v osnovnih šolah konstantno čez vso šolsko vertikalo. Glasbena terapija se pogosto uporablja v okviru pristopov za obravnavo otrok in mladostnikov s spektrom avtizma ter drugimi razvojnimi motnjami, težavami v komunikaciji, čustvenimi in vedenjskimi izzivi ter širšim spektrom primanjkljajev ali motenj. Raziskave kot so Tomlinson idr. (2012), Pater idr. (2019), Dvir idr. (2020) kažejo, da lahko glasbena terapija s svojimi elementi prispeva k izboljšanju socialnega vedenja in komunikacije pri posameznikih. Prav tako se pogosto uporablja za zmanjšanje

testne anksioznosti, ki jo doživlja večina učencev (Agboeze idr., 2020). Glasbena terapija predstavlja izkušnjo, ki združuje moč glasbe, ustvarjalnosti in izražanja. S tem omogočamo razvijanje ključnih spretnosti za izboljšanje čustvenega, socialnega in duševnega blagostanja otrok. S harmonijo, melodijo in ritmom glasba krepi otrokovo samozavest, izboljšuje komunikacijo, razvija empatijo ter pomaga pri obvladovanju stresa in vedenjskih težav.

## Literatura

- Agboeze, M. U.; Ugwuanyi, C. S.; Okeke, C. I. O.; Ugwu, G. C.; Obikwelu, C. L.; Obiozor, E. E.; Oyigbo, D. N. in Mbam, D. (2020). Efficacy of music-based cognitive behavior therapy on the management of best-taking behavior of children in basis science using a randomized trial group: Implication for community development. *Medicine*. 99(34), e21535, 1–14.
- Artemova, E. G.; Bodina, E. A.; Balaban, O. V.; Pokrovskaya, S. V. in Telysheva, N. N. (2020). Current Trends in the Development of Music Education in the Global Innovation Context. *Bioscience Biotechnology Research Communications*. 13(9), 105–110.
- Barle Lakota, A. (2011). Vlečenje za lase v nebesa. V M. Brejc; A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (str. 67–77), Kranj, Šola za ravnatelje.
- Berger, D. S. (2002). *Music Therapy, Sensory Integration and the Autistic Child*. United Kingdom, Jessica Kingsley Publishers.
- Best, H. (2014). *Group music therapy utilising marimba playing for children with low self-esteem*. (Dissertation, University of Pretoria, Department of Library Services). ProQuest.
- Blažič, M.; Ivanuš Grmek, M.; Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto, Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno dejavnost.
- Borota, B. (2015). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Cook, B. (2015). *Utilizing Music within a School Environment to Reduce Anxiety in an Adolescent Female*. Pro Quest Dissertation and Theses.
- Countryman, J.; Gabriel, M.; Thompson, K. (2016). Children spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*. 18(1), 1–19.
- Cummins, F. (2020). The Territory Between Speech and Song: A Joint Speech Perspective. *Music Perception*. 37(4), 347–358.
- Dana, R. M. in Ioan, S. (2013). Developing Children's Singing Aptitudes using Music Therapy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 82; str. 818–823.
- Darnley-Smith, R. (2015). Book reviews. How music helps in music therapy and everyday life. *Music Education Research*. 17(4), 514–515. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.lib.ukm.si/doi/full/10.1080/14613808.2015.1078549>
- Dvir, T.; Lotan, N.; Viderman, R. in Elefant, C. (2020). The body communicates: Movement synchrony during music therapy with children diagnosed with ASD. *The Arts in Psychotherapy*. 69(2), 1–9.
- Elkoshi, R. (2021). Exploring a Music-based Intervention Entitled “Portrait Song” in School Music Therapy: Stella Lerner’s Song-based Approach. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. 21(3), 1–25.
- Fras Leva, M. in Kovačič, B. 2021. *Glasba kot povezovalni element predšolskih otrok z domačim okoljem*. V S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič in K. Drljič (ur.), *Prebodi v različnih izobraževalnih okoljih* (str. 139 –155). Koper, Založba Univerze na Primorskem.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana, Krtina, 2019.

- Hernandez Polo, B. (2022). The Musical Education of Edgar Willems and his Concept of Active Music Therapy in the Integral Development of the Human Being. 10(1). *Revista Internacional de Music Education*. 10(1), 33–41. <https://www-webofscience-com.ezproxy.lib.ukm.si/wos/allldb/full-record/WOS:000870781100005>
- Ilari, B.; Chen-Hafteck L. in Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*. 31(2), 202–216.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jovanova-Mitkovska, S. in Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 28, 573–578.
- Young, S. (2002). Young Children's Spontaneous Vocalizations in Free-Play: Observations of Two- to Three- Year-Olds in a Day-Care Setting. *Bulletin of the Concl for Research in Music Education*. 152, 43–53.
- Young, S. (2006). Seen but Not Heard: young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*. (7)3, 270–280.
- Koelsch, S. (2020). A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions. *NeuroImage*. 223, 1–10.
- Koniczna-Nowak, L. (2016). *Music Therapy and Emotional Expression: A Kaleidoscope of Perspective*. Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.
- Koren, A. in Brejc, M. (2011). Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Ž. Kos Kecejevič in Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 316–346), Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Layzer, J. I. in Goodson, B. D. (2006). The Quality of Early Care and Education Settings. *Evaluation Review*. 30(5), 556–576.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2014). Strukturna kakovost vrta: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok. *Sodobna pedagogika*. 2, 10–22.
- Metić, M. in Svalina, V. (2020). Potential use of music therapy elements in Music teaching. *Metodiški ogledi* 27(1), 194–173. 27(1), 149–173. <https://www-webofscience-com.ezproxy.lib.ukm.si/wos/woscc/full-record/WOS:000574606800010>
- Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Myers, A. (1954). *Music as a Therapeutic Agent in the Rehabilitation of Physically Handicapped Children with Special Reference to Cerebral Palsy and a Survey of Music Education and Music Therapy in Facilities Educating Physically Handicapped Children*. [Doktorska disertacija, The University of Iowa]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/301975340/FD3765A495674F7FPQ/5?ac-countid=28931>
- Oldfield, A. (2006). *Interactive Music Therapy – A Positive Approach. Music Therapy at a Child Development Centre*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Oldfield A. in Flower, C. 2008. *Music Therapy with Children and their Families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pater, M.; Graaf, P. D. in Ypere, T. V. (2019). Working elements of Music Therapy for Children and Young People with Autism. *Open Journal of Medical Psychology*. 08(04), 78–96.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2011). *Moč vzgoje*. Ljubljana, Dravska tiskarna.
- Pellitteri, J. (2000). The Consultant's Corner: 'Music Therapy in the Special Education Setting'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 11(3&4), 379–391.
- Pevc Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pfeifer, E.; Fiedler, H. in Wittmann, M. (2019). Enhanced Relaxation in Students After Combined Depth Relaxation Music Therapy and Silence in a Natural Setting. *The Arts in Psychotherapy*. 63, 1–35.

- Reschke-Hernandez (2011). History of Music Therapy Treatment Interventions for Children with Autism. *Journal of Music Therapy*. 48(2), 169–207.
- Rickson, D. in Skewes McFerran, K. (2014). *Creating Music Culture in the Schools: A Perspective from Community Music Therapy*. Barcelona Publishers. <https://web-s-ebscobostom.ezproxy.lib.nk.m.si/ehost/bookviewer/ebook/bmzYmtfXzEYODk1ODFjX0FO0?sid=815b242f1fc4844-948c-fcfd88e5be2@redis&vid=75&format=EK&rid=2>
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Salvador, K.; Pasiali, V. (2017). Intersection between music education and music therapy: Education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review*. 118(1), 93–103.
- Sandak, B.; Gilboa, A. in Harel, D. (2020). Computational Paradigm to Elucidate the Effects of Arts-Based Approaches: Art and Music Studies and Implications for Research and Therapy. *Frontiers in Psychology*. (11)1200, 1–20.
- Sicherl-Kafol, B.; Denac, O.; Denac, J. in Zalar, K. (2015). Načrtovanje ciljev glasbene vzgoje na učnih področjih. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu (479–498)*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Smith, L. E.; Barker, E.T; Seltzer, M.M.; Abbeduto, L.; Greenberg, J.S.; (2012). Behavioral Phenotype of Fragile X Syndrome in Adolescence and Adulthood. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 117(1), 1–17.
- Taštanoska, T. (2014). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji*. Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vidulin, S.; Plavšič, M. in Zauhar, V. (2020). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole/ A comparison between the cognitive and emotional aspects of music listening in the context of elementary school music teaching. *Metodički Ogladi*, 26(2), 9–32.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Vovk-Ornik, N., (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjeljajev, ovir oz. motenji otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Vuilleumier, P. in Trost, W. (2015). Music and Emotions: from Enchantment to Entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences. The Neurosciences and Music*. 1337 (1), 212–222.
- WFMT (2011). <https://wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>
- Wiess, C. in Bensimon, M. (2020). Group music therapy with uprooted teenagers: The Importance of structure. *Nordic Journal of Music Therapy*. 29(2), 174–189.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. United Kingdom, Jessica Kingsley Publishers.
- Williams, A. D. (2015). *The development of a music program to improve the attention span of school-aged children*, Dissertation and Theses. Pro Quest.
- Zupančič, J. (2020). Ciljno vodenje – od načrtovanja do poročanja. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izživi in priložnosti* (str. 32–47). Ljubljana, Šola za ravnatelje.

## SUMMARY

This chapter looks at the integration of music therapy into music art lessons in primary education, taking into account the general and individual needs of students within the national curriculum. The study addresses the challenges associated with musical activities in the classroom, focusing on performing, listening, and creating, as well as various pedagogical aspects.

The main theoretical foundations of our study, which aims to investigate the use of elements of music therapy in primary school music lessons, taking into account various pedagogical aspects, are manifold. Blažič et al. (2003) emphasise that the educational process is content-rich, extensive, and complex, involving interactions between teachers and pupils that contribute to the development of factual, social, and personal competences within the institutional framework of the school. Jank and Meyer (2006) emphasise that these interactions are influenced by various factors, including the teacher's communication and leadership style, as Marentič Požarnik (2003) states. Peček Čuk and Lesar (2011) discuss the importance of democratising classroom rules through an open approach by teachers, advocating person-to-person interaction, and minimising positional authority. The planning of the educational process, as discussed by authors such as Pevcec Semec (2009), Kroflič (1997), and Taštanoska (2014), focuses on supporting students' capacities for autonomous behaviour and ensuring the optimal development of each individual. This includes taking into account the individual nature of students and developing a critical view of the world (Pevcec Semec, 2009; Koren and Brejc, 2011). Marjanovič Umek (2014) explains that the process level of quality includes indicators that influence the quality of work and affect a child's social and emotional response, speech, communication, and acquisition of new experiences and knowledge. Jovanova-Mitkowska and Hristovska (2011) describe the dynamic nature of quality in the education system, which includes high-quality knowledge, clear goals, appropriate teaching methods, and positive interpersonal relationships. The process model of curriculum planning, as Pevcec Semec (2009) states, aims to go beyond traditional planning by considering students as active participants in learning and acknowledging their developmental abilities.

Music as a cultural phenomenon and human need establishes connections between home, school and the world, as expressed in the Music Arts Curriculum (2011). Fras Leva and Kovačič (2021) state that music as a common point of safety provides numerous benefits in the transition from home to the institutional environment. The curriculum includes music games, dances and other relaxation activities that are familiar to children from their home environment, with the general aim of recognising the impact and applicability of these activities as relaxation techniques for the body and mind, including music therapy.

However, it should be noted that the majority of Slovenian primary schools lack defined professional and scientific guidelines for the integration of music therapy. This disparity in pedagogical practice and research methods in the field of musical arts emphasises the need for a comprehensive approach to implementing music therapy in the school context.

The study includes a case study of a primary school teacher with a music therapy degree, focusing on the integration of music therapy elements into music art lessons. The teacher's approach is based on accepting students as they are and the importance of implementing music therapy in the school on a large scale.

The research method used is descriptive and causal-non-experimental, with a case study approach, as described by Šagadin (1991). This method entails an in-depth analysis of individual cases without generalising the results based on statistical sampling.

The study addresses the following main research questions: the pedagogical aspects most commonly implemented in conjunction with music therapy, the most commonly used elements of music therapy in music arts lessons, and the main challenges and changes in music arts lessons over time.

A structured questionnaire was filled out by the case study's primary school teacher, who is trained in music therapy. The questionnaire, which was divided into three sections, assessed her background, experience, and the challenges she faced while teaching music art, as well as the frequency with which she implemented certain pedagogical aspects and music therapy elements in her lessons.

According to the study's findings, the teacher places a high value on quality pedagogy and emphasises the importance of a positive emotional climate, interpersonal relationships, and individual attention to students, including those with special needs. Her planning incorporates process-oriented, problem-solving, and conceptual approaches, ensuring that music therapy elements are aligned with the classroom's goals, content, and dynamics. Her leadership style, which alternates between democratic and authoritarian, adapts to the needs of the class and incorporates music therapy elements. She employs discovery-based, work-based, experimental, and team-based teaching strategies, with a preference for laboratory-experimental and experiential learning methods. These are chosen based on the objectives and content of the music lessons. The teacher emphasises effective communication, creating a supportive learning environment, establishing clear rules of behaviour and discipline, dealing with inappropriate behaviour, equal opportunities, empathy, openness to new knowledge, and recognising and adapting to the needs of students with special needs. Empathy is essential for understanding students and creating a stimulating environment that encourages active participation and exploration, which is accomplished through music therapy elements. In her music therapy practice, she incorporates elements that focus on the emotional climate and positive interpersonal relationships. These include singing, musical improvisation, creating and listening to silence, and movement and visual expression in response to music, all of which contribute to individualization and differentiation. She describes effective teaching strategies related to music art lessons and music therapy. These strategies include exploring instruments, listening to the environment, and working collaboratively in groups, all of which have been shown to improve the learning experience. She also emphasises the importance of responding to students' emotional expressions and employs music and movement to address critical comments and maintain discipline. She promotes the use of musical improvisation and games to increase engagement and discusses the challenges of integrating music therapy elements into the classroom.

The main challenges of teaching music art are highlighted, including the perception of the subject as secondary, the differences in teaching younger and older students, the need for interdisciplinary links, and coordination with other teachers. The importance of teaching music for the development of listening skills, vocal technique, and expression is emphasised, as are the challenges of assessing music art, emphasising the short-term focus of grading and the need for a more holistic approach. The teacher observes that access to musical experiences outside of school is difficult due to financial constraints and suggests alternatives such as inviting local musicians or attending local music groups. She also highlights the differences in access to musical experiences between rural and urban schools. The teacher discusses the difficulties of working with students who have special needs, emphasising the importance of taking a careful and tailored approach to support these students and using music as a means of expression and empowerment.

Various research findings are presented in the discussion section to support the teacher's efforts to incorporate music therapy elements into her music art lessons. Her advocacy for children's rights, as well as her attitude, which is informed by her advanced training in music therapy, highlight the importance of innovative and inclusive practices in music education.

