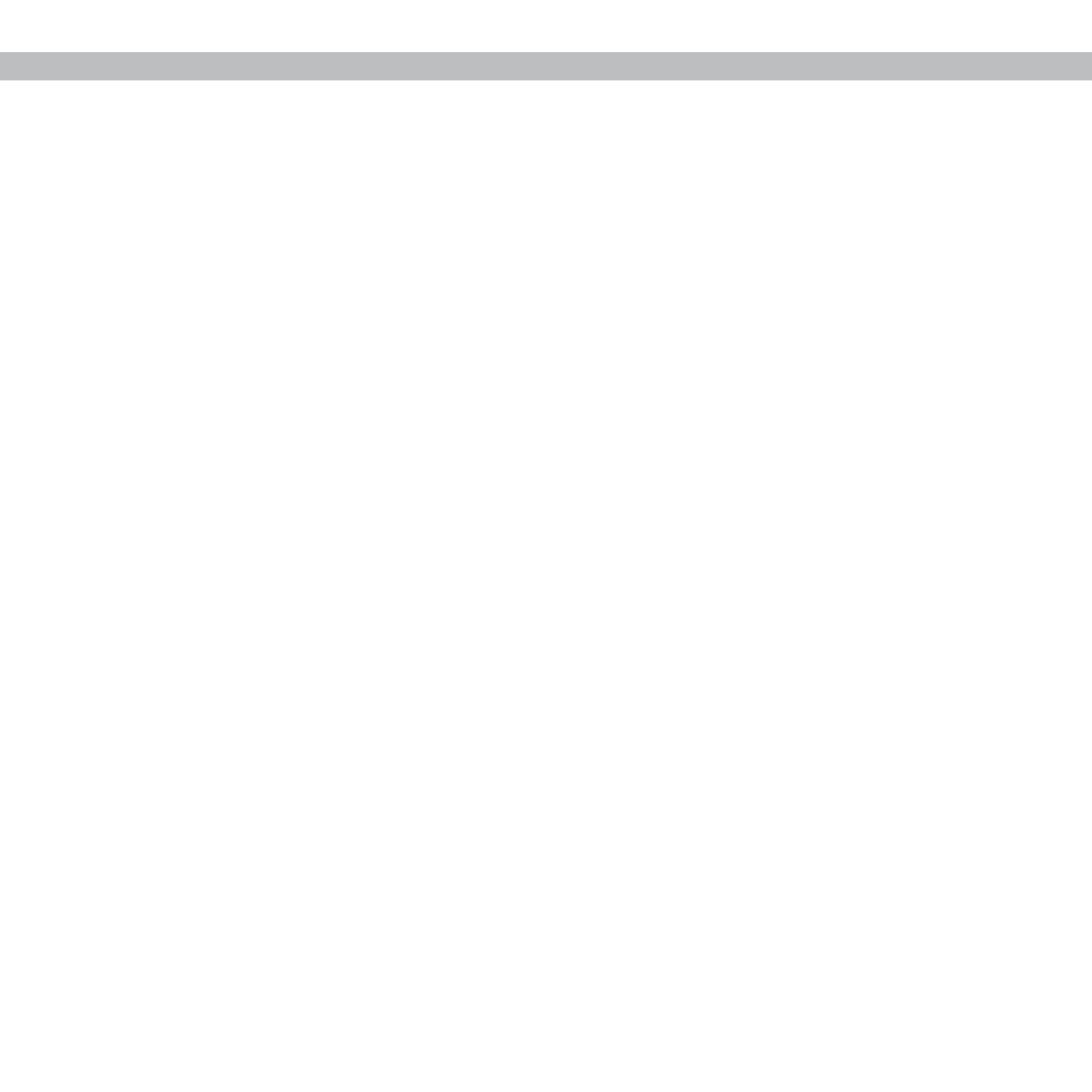


Glasba in inkluzija v formalnem in neformalnem izobraževanju



AG

UNIVERZA V LJUBLJANI
Akademija za glasbo

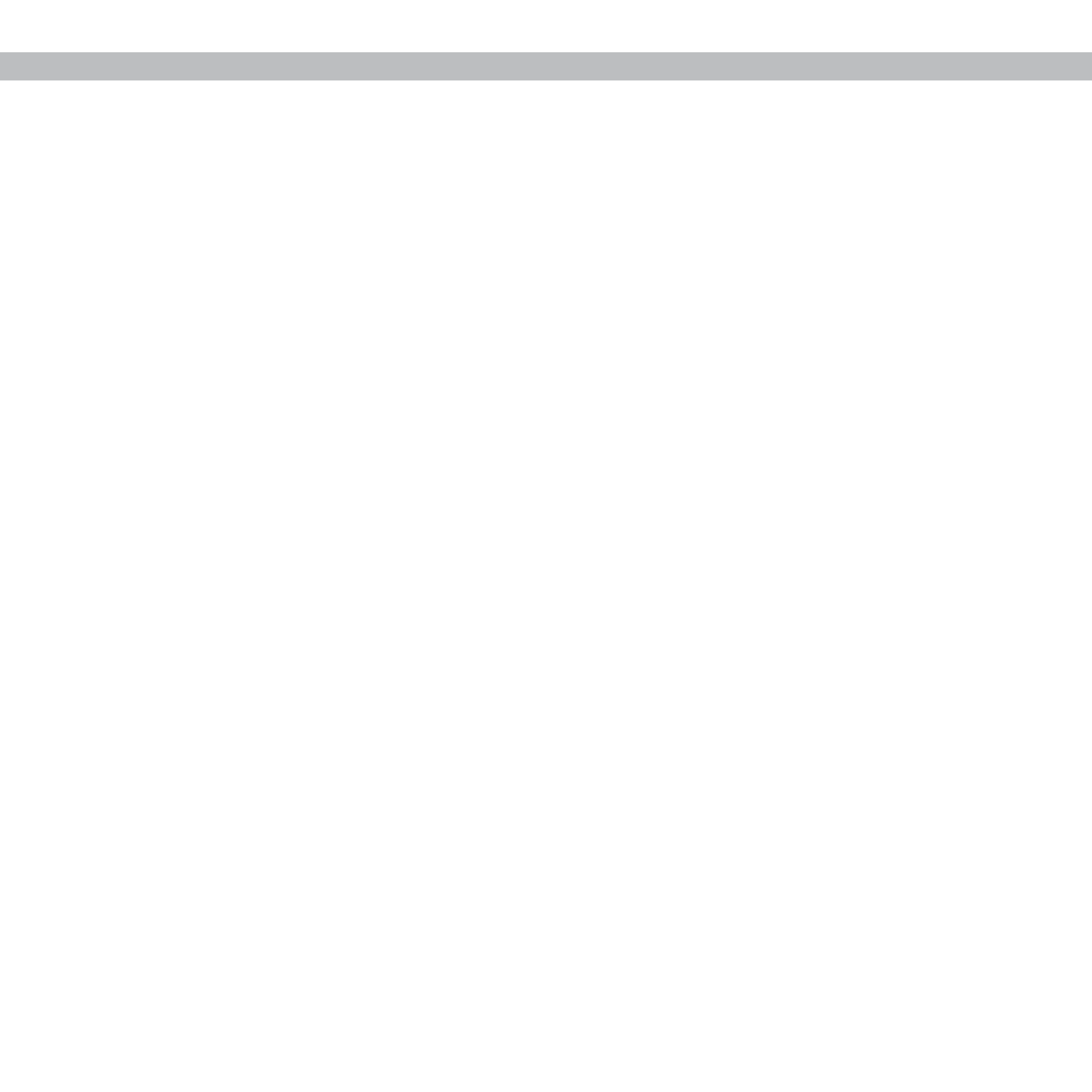



Glasba in inkluzija v formalnem in neformalnem izobraževanju



AG

UNIVERZA V LJUBLJANI
Akademija za glasbo





Glasba in inkluzija v formalnem in neformalnem izobraževanju

Ljubljana,
januar 2025

GLASBA IN INKLUZIJA V FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU

Urednica: izr. prof. dr. Branka Rotar Pance

Avtorji prispevkov: študenti Urška Kumar; Katarina Horvat, Nika Klemenčič, Maja Repše in Nika Ritonja; Andreja Seljak in Maša Menegatti; Mirjam Orel in Eva Žagar; Marjana Capuder in Nika Kupljenik; Neja Peršič in Iztok Štrucelj; Samo Poredoš in Žiga Žvižej; Tina Šajn in Sara Bartha Rijavec.

Recenzija: doc. dr. Tina Bohak Adam

Lektoriranje: Martina Oberman Žnidarčič

Lektoriranje angleških povzetkov: Kristina Alice Waller

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: prof. dr. Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: prof. Marko Vatovec, dekan Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani

Oblikovanje in prelom: Stanislav Oražem

Publikacija je nastala v okviru projekta Univerze v Ljubljani s področja uvajanja in razvoja odprtih izobraževalnih virov znotraj pedagoškega procesa (Razvojni steber financiranja, RSF), ukrep A. II. 1, Uporaba in razvoj odprtih učnih gradiv na UL v luči spodbujanja njihovega soustvarjanja s študenti.

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons. Priznanje avtorstva.

Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. /

This work is licensed under a Creative Commons Attribution.

Share A Like 4.0 International License.



Ljubljana, 2025

Prva e-izdaja. Publikacija je brezplačna.

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na: <https://ebooks.uni-lj.si/>

DOI: 10.51746/9789612975180

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v

Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 223234819

ISBN 978-961-297-518-0 (PDF)

Vsebina

Predgovor	<i>Branka Rotar Pance</i>	7
Recenzija	<i>Tina Bohak Adam</i>	9
Primanjkljaji na posameznem področju učenja v glasbenem izobraževanju.		
Disleksija in glasba		11
	<i>Urška Kumar</i>	
»Glasba je pol mojega zdravja.« Vloga glasbe v življenju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju		23
	<i>Katarina Horvat, Nika Klemenčič, Maja Repše, Nika Ritonja</i>	
Glasba kot sredstvo za vključevanje in povezovanje otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo pri pouku		37
	<i>Andreja Seljak, Maša Menegatti</i>	
Poučevanje klavirja pri učencih s posebnimi potrebami		51
	<i>Mirjam Orel, Eva Žagarl</i>	
Otroci s kroničnimi obolenji in glasba		63
	<i>Marjana Capuder, Nika Kupljenik</i>	
Inkluzivnost slepih in slabovidnih učencev		73
	<i>Neja Peršič, Iztok Štrucelj</i>	
Glasbena terapija pri odvisnikih		83
	<i>Samo Poredoš, Žiga Žvižej</i>	
Vključevanje skrbi za duševno zdravje v glasbeno izobraževanje študentov glasbe		91
	<i>Tina Šajn, Sara Bartha Rijavec</i>	
Abstracts		97

Predgovor

Branka Rotar Pance

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Publikacija *Glasba in inkluzija v formalnem in neformalnem izobraževanju*, v kateri so objavljeni prispevki študentov, je prvo odprto učno gradivo, s katerim na UL, Akademiji za glasbo, dokumentiramo del dejavnosti na področjih povezovanja formalnega in neformalnega izobraževanja. Predstavljeni prispevki so drobci v kalejdoskopu, ki ga gradimo več let in ki marsikomu ni viden in prepoznaven. Predvsem na področju inkluzije in priprave študentov za delo z ranljivimi skupinami ljudi, v različnih kontekstih in okoljih, pogostokrat zaznavamo, da slovensko okolje ne pozna primerov dobrih praks, ki jih razvija UL, Akademija za glasbo, prav tako tudi ne pilotnih študij in dokumentiranih raziskav na obravnavanih področjih. Glasba je že po svoji umetnostni naravi inkluzivna, povezuje posameznika s skupnostjo in ga aktivira celostno: kadar ga ustrezno pripravimo za različne dejavnosti, zbudimo njegovo radovednost, pozornost in interes. Omogoča mu umik iz vsakdanjika, mu daje zatočišče, zanj pomeni pomoč pri premagovanju težav in ga trga iz osamljenosti. Hkrati ga tudi prek neformalnih srečanj z glasbo vzgaja in izobražuje. Kot sestavni del kulture sooblikuje podobo časa in ljudi, ki poleg izzivov spričo izjemnega tehnološkega razvoja vse bolj potrebujejo tudi pristno muziciranje, (so)ustvarjanje in poslušanje glasbe »v živo«. Ob morebitnih izjemnih okoliščinah, ki bi onemogočile dostop do glasbe in informacij o njej prek različnih nosilcev zvoka, uporabe svetovnega spleta in umetne inteligence, bo posameznik lahko črpal le iz lastnih spominskih slik in premagoval izzive s pomočjo pesmi, ki jih bo še znal zapeti in/ali zaigrati; glasbe, ki jo bo slišal v svoji notranjosti in jo zaznaval kot del slovenske, evropske in svetovne glasbene zakladnice.

V celotni vertikali glasbenega izobraževanja v Sloveniji se pogosto postavljajo vprašanja, ali glasbeno izobraževanje omogoča in kako omogoča inkluzivnost pri vpisu učencev, dijakov in študentov ter kako izobražuje študente na področju dela z učenci s posebnimi potrebami. Da se študenti ukvarjajo s temi temami, jih raziskujejo in opa-

zujejo v okviru različnih projektnih dejavnosti ter pri rednem študijskem delu pri različnih predmetih, v danem obsegu potrjujejo prispevki, objavljeni v tej publikaciji. Nastali so v soavtorstvu, kar nakazuje, da spodbujamo timsko delo študentov in se lotimo tudi tem, ki so bila dolga leta tabu, kot je npr. skrb za duševno zdravje študentov glasbe. Odprtost za meduniverzitetno sodelovanje potrjuje tudi prispevek Katarine Horvat, Nike Klemenčič, Maje Repše in Nike Ritonje, študentk filozofske fakultete univerze v Mariboru. Želimo si še več podobnega sodelovanja in povezovanja. Študenti so besedila pisali v različnih letnikih prvostopenjskega ali drugostopenjskega študija, zato so po obsegu in vrsti različni tudi prispevki, objavljeni v publikaciji. Vsi študenti so se ob raziskovanju literature in pisanju prispevkov učili in so ob koncu dela poleg opravljene naloge tudi spoznali, kaj bi še lahko naredili za nadgraditev oddanih prispevkov. Morda bodo delo ob izbrani temi nadaljevali in ga razširili v zahtevnejše raziskave ali pa se bodo lotili popolnoma drugih tem. Prepričana pa sem, da bodo znanje, ki so ga pridobili med pripravo prispevkov, transferno uspešno uporabili pri svojem nadaljnjem delu.

Recenzija

Tina Bohak Adam

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Publikacija *Glasba in inkluzija v formalnem in neformalnem izobraževanju* je pomembno delo na področju vključevanja glasbenih dejavnosti kot sredstva za ustvarjanje inkluzivnega okolja in priprave študentov za delo z ranljivimi skupinami ljudi, saj je to področje v slovenskem prostoru (včasih pa tudi širše) še precej neraziskano, pa vendar zelo aktualno v celotni izobraževalni vertikali. Publikacijo je zasnovala in skrbno uredila izr. prof. dr. Branka Rotar Pance, avtorji prispevkov pa so študenti različnih letnikov prvostopenjskega ali drugostopenjskega študija na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani ter Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.

V prvem prispevku je Urška Kumar predstavila temeljne značilnosti disleksije in možnosti njene prepoznave ter opisala problematiko oz. izzive posameznikov s to motnjo v celotni glasbenoizobraževalni vertikali s poudarkom na izzivih pri predmetu nauk o glasbi in prilagoditve, ki so jim pri tem pomagale. V nadaljevanju so avtorice Katarina Horvat, Nika Klemenčič, Maja Repše in Nika Ritonja preučevale vlogo glasbe v življenju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju in ugotovile, da ima glasba v njihovem življenju posebno vlogo, saj pozitivno vpliva nanje, med drugim »ponuja« možnost inkluzije z medsebojnim sodelovanjem med različnimi skupinami, izboljšuje počutje in spodbuja povezovanje ter lajša sklepanje kompromisov. Andreja Seljak in Maša Menegatti sta se ukvarjali z vplivom glasbe kot sredstva na vključevanje in povezovanje otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) pri pouku, Mirjam Orel in Eva Žagar pa sta obravnavali poučevanje klavirja za učence s posebnimi potrebami s poudarkom na glavnih značilnostih, prednostih, primanjkljajih in temeljnih težavah, s katerimi se srečujejo ti učenci. Prav tako so predstavljene tudi specifične metode in pedagoški načini za reševanje težav, pa tudi pozitivne posledice ukvarjanja s klavirjem za otroke s posebnimi potrebami. Marjana Capuder in Nika Kupljenik sta raziskovali uporabo glasbe kot terapevtskega sredstva pri glasbeni terapiji pri otrocih s

kroničnimi obolenji, ki so redko obravnavana ranljiva skupina na področju vzgoje in izobraževanja. Možnosti integriranja slepih in slabovidnih otrok in mladih prek glasbe sta preučevala Neja Peršič in Iztok Štrucelj, Samo Poredoš in Luka Žvižej pa sta osvetlila učinke glasbene terapije na odvisnike. V zadnjem prispevku sta Tina Šajn in Sara Bartha Rijavec predstavili raziskave v okviru vključevanja skrbi za duševno zdravje v glasbeno izobraževanje študentov glasbe ter njihove pogoste stresorje in simptome.

Publikacija *Glasba in inkluzija v formalnem in neformalnem izobraževanju* je pomemben mejnik v okviru dejavnosti na področjih povezovanja formalnega in neformalnega izobraževanja na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani, saj pomeni prvo odprto učno gradivo. Prispevki, objavljeni v tej publikaciji, so kakovostno zasnovani, delujejo kot zanimiva celota in ponujajo številne možnosti za nadaljnje, obširnejše raziskave, kar se zdi ključnega pomena.

Primanjkljaji na posameznem področju učenja v glasbenem izobraževanju. Disleksija in glasba

Urška Kumar

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Temeljni raziskovalni problem prispevka so specifične učne težave pri pouku nauka o glasbi. Večji del prispevka smo namenili disleksiji, tj. njenim značilnosti in temu, kako jo je mogoče prepoznati. Želeli smo pridobiti poglobljen uvid v problematiko z vidika posameznikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki jim je uspelo priti do univerzitetne ravni glasbenega izobraževanja, osvetliti njihove izzive na tej poti in prilagoditve, ki so jim pri tem pomagale.

V raziskavi je bila uporabljena kvalitativna metoda raziskovanja, še pred začetkom pa smo si postavili šest temeljnih raziskovalnih vprašanj. Na podlagi tega smo pripravili vprašanja in izvedli šest intervjujev z udeleženci. Udeleženci naše raziskave so študenti glasbe, ki imajo disleksijo. Želeli smo raziskati, kako se primanjkljaji na posameznem področju učenja pri intervjuvancih zaradi disleksije kažejo pri glasbenoteoretičnih predmetih. Z raziskavo smo ugotovili, da je učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko zelo uspešen na glasbenem področju in da specifične učne težave ne pomenijo ovire pri doseganju ciljev.

Ključne besede: primanjkljaji na posameznih področjih učenja, disleksija, študenti glasbe, nauk o glasbi, inkluzija

Uvod

Vključevanje učencev s specifičnimi učnimi težavami v glasbeno šolo je že dalj časa aktualna problematika v slovenskem glasbenem izobraževanju. Učenci s primanjkljaji

na posameznih področjih učenja so skupina, ki jo v glasbenih šolah najdemo najpogosteje, starši pa učiteljev ne seznanijo vnaprej z otrokovimi posebnostmi, dokler se v učnem procesu ne začne zatikati. Nauk o glasbi v glasbeni šoli lahko dela težave vsakemu učencu, za tiste, ki imajo primanjkljaj na posameznih področjih učenja, pa je sploh velik izziv. Učitelji inštrumenta/petja in glasbene teorije/solfeggia poročajo o pozitivnih stališčih do inkluzije v glasbenem šolstvu, vendar je v praksi opaziti njihov strah, da niso dovolj kompetentni za tako delo.¹ Postopoma se položaj kljub vsemu izboljšuje. Mlajše generacije učiteljev v glasbenih šolah, ki imajo na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani možnost izbirnega predmeta *Učenci s posebnimi potrebami pri pouku glasbe*, tudi v praksi izkazujejo večjo usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami (dalje UPP), predvsem pa jih zaradi pozitivnih izkušenj ni strah tega dela (Zadnik, Habe, 2017).

Opozoriti je treba tudi, da je slovensko glasbeno izobraževanje, kar zadeva urejenost sistema in kakovost poučevanja glasbenoteoretičnih predmetov, med najboljšimi in najbolj urejenimi v Evropi, saj v večini evropskih držav poznajo zasebno poučevanje (Marčun Kompan, 2019). Pojem učenci s posebnimi primanjkljaji zajema vse tiste učence, ki pri izobraževanju in vzgoji potrebujejo dodatne prilagoditve in pomoč. To velja tudi za pouk nauka o glasbi in solfeggia, kar od učiteljev teh predmetov zahteva odprtost do problematike in kompetentnost. Raziskava, ki sta jo izvedli Zadnik in Habe (2017) in v katero je bilo vključenih 42 učiteljev nauka o glasbi v glasbenih šolah, je pokazala, da se je 88 odstotkov sodelujočih učiteljev v raziskavi že srečalo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Zato je nujno, da se problematika kompetentnosti učiteljev in inkluzije učencev s tovrstnimi težavami učinkovito rešuje.

Opredelitev specifičnih učnih težav

Obstaja več različnih opredelitev specifičnih učnih težav. Kavkler (2005, str. 2) razlaga, da gre za »[s]plošen izraz, ki označuje raznovrstno skupino motenj, ki se razprostira na kontinuumu od lažjih do zmernih in izrazitih, od tistih, ki so kratkotrajne, do tistih, ki trajajo doživljenjsko«. Podobna je razlaga tudi pri Magajna idr. (2011, str. 8), ki specifič-

¹ Temelj prispevka je magistrsko delo Urške Kumar (2024): *Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri pouku Nauka o glasbi v glasbeni šoli* (mentorica izr. prof. dr. Katarina Habe).

ne učne težave obravnavajo kot »[p]ojav, ki je zelo raznolik, saj se za enakimi pritožbami o težavah pri branju, beganju pozornosti, odlaganju učenja ali čustvenih stiskah ob preverjanju znanja lahko skrivajo povsem različni vzroki. Kot pojav se učne težave razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težkih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih (prehodnih) do tistih, ki so vezane na čas šolanja ali trajajo vse življenje.« Zaradi različnih vrst in stopenj učnih težav in zapletenosti so definicije lahko precej ohlapne.

Specifične učne težave (SUT) in primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPU)

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja so del primanjkljajev, ki so vidni v zaostanku pri zgodnjem razvoju ali v specifičnih težavah na različnih področjih, kot so pomnjenje, koordinacija, komuniciranje, pozornost, pisanje, branje, socialne zmožnosti in čustvena dozorelost. Primanjkljaji na teh področjih kažejo na učenčeve sposobnosti interpretacije zaznanih informacij ali povezovanja slišanih informacij. Motnje pri učenju, ki sodijo v to družino težav, so nevrofiziološke narave in niso nujno povezane z okvaro vida, sluha ali motorike, motnjami v duševnem razvoju in motnjami na čustvenem področju. Ker je to ena izmed motenj notranje narave, to zahteva ugotavljanje, za kateri tip motnje gre in kakšne so značilnosti primanjkljajev, določiti je treba uporabo specialnih postopkov in specialnih pregledov. Določanje in ugotavljanje primanjkljajev na posameznih področjih je interdisciplinarni postopek, kar vključuje sodelovanje tako učenca kot staršev, učitelja, šolske svetovalne delavke, defektologinje, pedopsihiatrinje itd. Zaradi različnosti tudi splošnih učnih težav je treba izpeljati ustrezne diferencialno-diagnostične procese, poleg tega pa upoštevati tudi kriterije za določanje specifičnih težav in kriterije za določanje težje oblike specifičnih učnih težav, ki jih imenujemo »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« (Kavkler, 2008).

Disleksija

Med specifičnimi učnimi težavami zelo pogosto srečamo disleksijo. Učenec s to težavo potrebuje prilagoditve, ki mu omogočajo učinkovito opravljanje šolskih obveznosti (Reifinger, 2019). Izraz disleksija je nemalokrat uporabljen v vsakdanji govorici učiteljev, staršev, učencev in vseh, ki se pogovarjajo o učnih težavah. Pogosto pa je pojem

slabo ali celo napačno razumljen, zaradi česar prihaja do nesporazumov in zamenjav z drugimi učnimi primanjkljaji in težavami. Pogosto lahko slišimo, da je disleksija bolezen, da je rezultat lenobe, da je posledica pomanjkanja pozornosti ali da z zrelostjo izgine. Vendar to ne drži. Britanska zveza za disleksijo to učno motnjo definira kot »specifično učno težavo, ki predvsem prizadene razvoj pismenosti in veščin, povezanih z jezikom« (Raduly-Zorgo, 2010, str. 13). Domnevajo, da je najverjetneje prisotna že pri rojstvu in ima vseživljenjski vpliv na posameznika. Motnje oz. težave se kažejo pri hitrosti procesiranja, hitrem poimenovanju, delovnem pomnjenju itd. Naštete motnje zavirajo posameznikovo delovanje na prizadetih področjih, zaradi česar je to slabše, kot so sicer posameznikove zmožnosti (Raduly-Zorgo, 2010).

Značilnosti učencev z disleksijo

Disleksija se pri vsakem človeku kaže drugače, zato splošnih znakov, ki bi se kazali pri posamezniku, ne moremo natančno določiti. Vsaka oseba z disleksijo ima »svoj profil znakov disleksije«, mogoče pa je naštetih nekaj znakov, ki se pogosteje pojavljajo pri posameznikih. To so težave, razvidne pri:

- učenju govora, črk in glasov,
- organizaciji govorjenega in zapisanega,
- bralnem razumevanju,
- črkovanju,
- učenju tujega jezika,
- reševanju matematičnih in računskih operacij (Ivančič idr., 2014).

Učenci oz. posamezniki z disleksijo imajo tudi področja, na katerih so zelo močni. Ta področja so:

- sposobnost hitrejšega reševanja problemov (hitro vidijo rešitve, s katerimi bi lahko rešili trenutno težavo),
- sposobnost dobre domišljije in fantazije,
- sposobnost kritičnega razmišljanja, izvirnosti in ustvarjalnosti,
- sposobnost sprejemanja dveh informacij hkrati,
- sposobnost visoke stopnje intuicije,
- sposobnost umetniškega načina mišljenja (Kavkler idr., 2010).

Tabela 1: Znaki in značilnosti področij

PODROČJE	ZNAKI IN ZNAČILNOSTI
Branje	<ul style="list-style-type: none"> – šibko prepoznavanje glasov v besedah – problem pri ustvarjanju ritma – problem pri določanju pravilnega zaporedja črk in glasov v besedah – ne želijo brati (npr. notnih imen, podatkov o skladatelju)
Črkovanje	<ul style="list-style-type: none"> – problem pomnjenja pravil notne abecede – črke niso postavljene v pravilnem vrstnem redu – problem s končnicami
Pisanje	<ul style="list-style-type: none"> – neberljiva pisava – počasnost pri pisanju – odpor do pisanja daljših odsekov – problem rabe velike in male začetnice
Spomin	<ul style="list-style-type: none"> – kratkoročni in dolgoročni spomin sta šibka
Organizacija	<ul style="list-style-type: none"> – slaba organizacija pri usvajanju veščin pisanja – slaba organizacija urnika, dela, učenja
Gibanje	<ul style="list-style-type: none"> – težave s koordinacijo
Razvoj govora	<ul style="list-style-type: none"> – slabše izgovarjajo, zato jih je težje razumeti – težje poimenujejo (npr. sliko)

Vir: Pavlin, A., Pezdir, N., Skodlar, B., Slabe, Š. (2014). *Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z disleksijo – priročnik*. Društvo Bravo, str. 4.

Pomoč in prilagoditve za učence z disleksijo

Učencem z disleksijo lahko ponudimo prilagoditve in pomoč, s katerimi bodo dosegali boljše rezultate. Prva prilagoditev je že primerno okolje v glasbeni učilnici. Učenec z disleksijo naj sedi poleg sošolca, ki mu bo lahko pomagal, ko bo ta to potreboval (npr. ponoviti navodilo, pomagal slediti pri branju daljših odsekov, slediti melodični ali ritmični vaji itd.). Učenec naj bi imel tudi možnost dostopa do prostora, kamor bi se lahko umaknil. Učenci z disleksijo se namreč zaradi težav z avtomatizacijo branja in pisanja hitreje utrudijo. Pri tem izgubijo tudi pozornost.

Nadalje je treba omeniti gradivo, ki ga pripravljajo učitelji za učence. Za učence z disleksijo je primeren barvni papir in posebej moramo biti pozorni na tip pisave. Različna barvna ozadja in pisave lahko bistveno pripomorejo k boljšemu branju in vzdrževanju visoke stopnje pozornosti. Pri branju daljših odstavkov priporočamo barv-

no ravnilce, s katerim si učenec lahko pomaga, da se ne zmede ali izgubi. Raziskave so pokazale, da so najprimernejša pisava za dislektike Sasoon, Comic Sans, Arial. Velikost pisave naj ne bo pod 12 oz. naj bo med 14 in 16 pt, razmik med vrsticami pa naj bo najmanj 1,5.

Pozorni moramo biti tudi na to, da na stran ne spravimo preveč besedila, saj tako že v začetku povzročimo odpor do branja, to pa lahko pripelje do površnega branja navodil. Priporočljiva je raba zvočnih posnetkov, saj se učenec z disleksijo lahko osredotoči samo na poslušanje. Pri tem lahko tiho sledi melodičnemu zapisu. Če je le mogoče, pozornost namenimo tudi poenostavitvi pisnih navodil. Učitelj naj raje da še kakšno ustno navodilo, ki bo pripomoglo k boljšemu razumevanju obravnavane tematike.

Glede preverjanja znanja je za učence z disleksijo ustrežnejše ustno preverjanje, saj so pri tem pogosteje spretnejši kot pri pisnem preverjanju, pri katerem naredijo veliko napak. Ustno ocenjevanje jim vliva samozavest, medtem ko jih pisno lahko potre (Ivančič idr., 2014).

Raziskava

Namen naše raziskave je bil poglobiti poznavanje problematike posameznikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki jim je uspelo priti do akademske ravni glasbenega izobraževanja. V prispevku bomo predstavili le en del raziskave, in sicer tisti, ki je vezan posebej na glasbeno izobraževanje. Zastavili smo naslednji raziskovalni vprašanja:

- RV 1: Kako so se specifične učne težave študentov glasbe s PPU kazale v njihovem glasbenem izobraževanju tako pri individualnem kot skupinskem pouku v celotni glasbenoizobraževalni vertikali?
- RV 2: Katere učne strategije so študentom glasbe s PPU med izobraževanjem najbolj pomagale?

Metoda

V raziskavi je bila uporabljena kvalitativna metoda raziskovanja, usmerjena k »razumevanju in razlagam obnašanja, verjetij, običajev in norm« (Banjac, 2020, str. 20). Tovrsten način raziskovanja nam omogoča identifikacijo in razumevanje izkušenj tistih, ki

sodelujejo v raziskavi v okviru njihovega družbenega okolja. Z udeleženci smo opravili polstrukturirane intervjuje. Tretji del intervjuja vključuje izobraževanje na akademski stopnji oz. študij glasbe, tj. na umetniški ali pedagoški smeri. Rezultate smo na koncu analizirali s pomočjo utemeljene teorije (angl. grounded theory), kar pomeni, da smo se raziskave lotili brez poprejšnje teorije. To smo kasneje utemeljili na podlagi pridobljenih empiričnih podatkov (Banjac, 2020).

Udeleženci

Vsi udeleženci raziskave imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (PPU), in sicer zaradi ene od specifičnih učnih motenj (SUM), tj. disleksije. V raziskavi so sodelovali trije študenti in tri študentke glasbe, stari od 20 do 26 let ($M = 23,7$). Šest udeležencev raziskave študira na glasbeni akademiji na smeri glasbena umetnost, dva udeleženca pa na smeri glasbena pedagogika. Pet udeležencev študira v Sloveniji, ena udeleženka pa v tujini. Zaradi varstva osebnih podatkov smo identiteto udeležencev nadomestili z oznakami U1, U2, U3, U4, U5 in U6.

Glasbeno izobraževanje

Makropodročje, ki smo ga raziskovali, je torej *glasbeno izobraževanje*. To smo razdelili na dva večja tematska sklopa, in sicer 1. pouk v glasbeni šoli in 2. študij glasbe. Tematski sklop *pouk v glasbeni šoli* je vseboval tri makropodročja, in sicer a) glasbena šola, b) neomenjena disleksija in c) posluh. Tematski sklop *študij glasbe* pa je vključeval dve makropodročji, in sicer a) disleksija ovira in b) akademija za glasbo – odločba.

Rezultati

Analizo podatkov glasbenega izobraževanja smo začeli na začetku, tj. z vstopom udeležencev v glasbeno izobraževanje. Tako so udeleženci opisali svoja prva leta v glasbeni šoli: *»Sama sem bila v glasbeno šolo sprejeta kot nadarjena in zato tudi nisem obiskovala pripravnice, ampak sem šla kar na instrument (klavir) /... /, od nekdanj pa sem imela rada nauk o glasbi. Zelo rada sem šla na ure. Pri nauku o glasbi pa sem lahko brala počasi in tako čutila to, da sem vedno prišla lahko do konca brez težav. Že takrat sem govorila, da bom, ko bom velika, učila nauk o glasbi. Že takrat sem tudi sošolce opozarjala, češ, nekaj*

nisi napisal/naredil prav (smeh).« (U2) Ali: »Sam sem obiskoval glasbeno šolo Willems in moram reči, da mi je ta način glasbenega izobraževanja osebno zelo ustrezal in menim, da je tudi osebam z disleksijo bolj prijazen.« (U4) Nobeden od udeležencev ni potreboval posebnih prilagoditev pri pouku nauka o glasbi ali instrumenta: »V glasbeni šoli pri nauku o glasbi in pouku violine nisem potrebovala nobenih posebnih prilagoditev, saj sem se v glasbi počutila doma.« (U3) In podobno: »Prilagoditev sploh nisem imel v glasbeni šoli, saj sem čutil, da niso potrebne. Tudi pri instrumentu se težave niso poznale.« (U4) Vendar smo v raziskavi ugotovili, da so se znaki disleksije pokazali tudi na nekaterih področjih glasbe: »Spomnim pa se, da ko smo pri solfeggiu delali nareke, mi je vse šlo zelo prehitro.« (U6) Sicer veljajo enake prilagoditve tako za osnovno in srednjo kot tudi za glasbeno šolo. Toda če učenec ali njegovi starši menijo, da prilagoditve niso potrebne, lahko takšna stvar ostane tudi skrivnost: »Učiteljica je dajala take teste, da so vsi moji sošolci zaključil s pisanje po 20 minutah, medtem ko sem jaz izkoristila celo uro za pisanje. Če bi slučajno potrebovala dodaten čas, bi mi učiteljica to dovolila. Sošolci sploh niso vedeli za mojo skrivnost.« (U1)

V raziskavi so vsi udeleženci potrdili, da disleksije v glasbeni šoli sploh niso omenili oz. zanje sošolci in učitelji niso izvedeli. To trditev lahko podkrepimo s tem, da je bila večina udeležencev diagnosticirana na začetku srednje šole: »V glasbeni šoli nisem nikoli omenila, da imam kakršne koli težave, ker do srednje šole nisem niti vedela, da sploh imam disleksijo. Pri ostalih profesorjih nisem disleksije niti omenila.« (U2) Podobno tudi: »V glasbeni šoli nisem nikoli omenila disleksije.« (U3), »V glasbeni šoli nismo nikoli omenili mojih težav z branjem. Zato tudi ni bilo nobene razlike z drugimi sošolci.« (U4) ter: »V glasbeni šoli nisem niti omenjal, da imam disleksijo. Čutil sem, da ne potrebujem dodatnih prilagoditev.« (U5)

Udeleženci so iskali svoje strategije učenja v šoli, saj jim strategije, ki jih potrebujejo učenci brez primanjkljajev na posameznih področjih učenja, velikokrat niso pomagale. Toda glede glasbene šole je za vse udeležence značilno, da so predvsem zaupali svojemu posluhu: »Velikokrat sploh nisem brala not, ampak sem delala samo po posluhu. Že takrat sem imela zelo dobro razvit posluš in menim, da je ta velikokrat prekril moje težave. Večinoma sem vse pisala in delala po posluhu.« (U2) ali: »V glasbeni šoli se po pravicah sploh nisem učil, saj sem dobro slišal stvari« (U5) ter: »/... / več je na poslušanju kot pa na pisanju.« (U4)

Po koncu srednje šole za nobenega od šestih udeležencev disleksija ni bila ovira za vpis na akademijo za glasbo: »*Ne, nikoli mi ni bila ovira, saj sem se zavedala, da je glasba moja močna točka, če odmislim klavir*« (U2) ali: »*... / pri vpisu na akademijo pa mi sploh ni bila ovira. Vedel sem, da hočem iti to študirat, in druge opcije sploh ni bilo.*« (U5)

Nadalje nas je zanimalo, kako je potekal vpis na akademijo in zakaj so se udeleženci odločili za ta študij: »*Vedela sem, kaj hočem biti po poklicu in kaj moram opraviti, da pridem do tiste točke, torej biti učiteljica glasbe. Ko sem bila uradno sprejeta na Akademijo za glasbo v Ljubljani, sem vedela, da bo šlo in bom zmogla.*« (U2) Naprej pa razloži, komu je povedala glede disleksije: »*Sem sicer omenila profesorici psihologije, da imam disleksijo, in še to je bilo v sklopu snovi, ki smo jo takrat obravnavali pri predavanju. Profesorica je vse študente vprašala, ali poznamo koga z disleksijo, in sem omenila, da imam to jaz.*« (U2)

Druga udeleženka pa je glasbo spoznavala in študirala na dveh področjih: »*Sama sem se najprej, po srednji šoli, vpisala na študij muzikologije na filozofski fakulteti v Ljubljani. Kasneje, ko sem se vpisala na petje v Švico in bila tudi sprejeta, sem delala muzikologijo vzporedno.*« (U3) Naprej udeleženka razlaga, kakšni so bili občutki pri pisanju izpitov: »*Počutila sem se dobro. Imela sem zagotovilo, da lahko pišem dlje, in to mi je predstavljalo varnost. Vedela sem, da se bom snov že naučila in bom do izpita znala.*« (U3)

Pri večini udeležencev visoko povprečje ocen pri teoretičnih predmetih ni bila prioriteta: »*Se je zgodilo, da obsežnejših izpitov (npr. harmonija) nisem v celoti napisal. Napisal sem najnujnejše stvari. Tudi nisem ciljaj na najvišje povprečje, ampak sem se zadovoljil s šestico.*« (U6) ali: »*Stresni so bili, npr. pri predmetu harmonija sem se velikokrat obremenjeval zaradi časa, ampak na koncu se je vse izteklo dobro, in to je važno.*« (U5) Vsi pa poudarjajo pomen svoje časovne organiziranosti: »*... / pomembno mi je bilo tudi, da sem si dobro razporedil izpite po rokih, torej, da nisem imel 3 izpitov v tednu.*« (U5) in: »*Vedel sem, da nimam neomejeno rokov za pisanje izpitov, tako da je bila potrebna dobra organizacija, kaj in kdaj grem pisat.*« (U6)

Trije udeleženci ob vpisu niso sklenili pogodbe s fakulteto, ki so jo imeli pravico pridobiti zaradi izdane odločbe o njihovih učnih primanjkljajih na posameznih področjih učenja. Menili so, da: »*... / je veliko predmetov, pri katerih mi pogodba sploh ne bi koristila.*« (U4) Trije udeleženci pa so pogodbo z univerzo sklenili in svoje izkušnje

razlagajo tako: *»Z akademijo sem sklenila pogodbo o specifični učni motnji. Takrat sem šla do takratnega prodekana, ki je bil zelo prijazen in razumevajoč.«* (U1) in: *»Spominjam se, da sem ob prijavnici dal tudi potrdilo o disleksiji zraven, ampak mi kasneje na faksu ni koristilo, ker tudi sam nisem potreboval prilagoditev.«* (U6) ter: *»Na filozofski fakulteti in v Švici sem sklenila pogodbo z univerzo in seveda dobila tudi odobreno. Imela sem podaljšan čas, povečane pisave na testih nisem potrebovala. Tukaj, na Sibeliusovi akademiji, pa pogodbe nisem sklenila.«* (U3)

Razprava

Namen magistrske naloge je bil raziskati aktualno problematiko primanjkljajev na posameznih področjih učenja (PPU), s poudarkom na specifični učni težavi, disleksiji, pri študentih glasbe. Osrednji raziskovalni problem je bil ugotoviti, kako se PPU kažejo pri glasbenoteoretičnih predmetih.

Iz odgovorov na prvo raziskovalno vprašanje lahko povzamemo, da je bilo vsem sodelujočim v raziskavi najteže med šolanjem na osnovni stopnji glasbenega izobraževanja, saj večina v tistem času še ni poznala vzroka za težave in niso poznali načina, kako se spoprijemati s težavami. Kasneje, v srednji šoli, je bilo že lažje, saj so pridobili odločbo o specifični učni motnji. S tem so dobili možnost predpisanih prilagoditev, ki jih narekuje odločba. Zanimivost, ki smo jo spoznali med izvajanjem raziskave, je, da niti eden od šestih udeležencev ni potreboval prilagoditev pri pouku nauka o glasbi in inštrumenta v glasbeni šoli, tj. podaljšanega časa pisanja testov, večje pisave pri testih, različnih barv papirja za test itd. Glasbena šola je bila zanje območje udobja, tj. prostor, kjer so se lahko sprostili in uživali v muziciranju, tako pri skupinskem kot pri individualnem pouku. Da so učenci s specifičnimi učnimi težavami uspešnejši na področju umetnosti, izvirnosti in ustvarjalnosti, potrjujejo tudi različne raziskave, npr. Kavkler (2005) in Magajna idr. (2011). V naši raziskavi so udeleženci največkrat omenjali, da so v glasbeni šoli sicer imeli težave pri branju notnega zapisa, tj. da so ga brali počasneje kot sovrstniki, kar Kavkler (2005) uvršča v skupino specifičnih učnih težav, in težavo pri hitrosti predelovanja informacij kot delu učnega procesa, kar Kavkler (2005) umešča v skupino splošnih specifičnih učnih težav pri učencih s specifičnimi učnimi primanjkljaji. V raziskavi smo tako potrdili tudi ugotovitev različnih raziskovalcev, npr.

Raduly-Zargo (2010), da specifične učne težave ustavljajo učenčevo delovanje na specifičnih področjih, na drugih področjih pa so učenci lahko uspešni, kar pomeni, da rezultati neke aktivnosti dejansko ne izražajo njihovih realnih zmožnosti.

Rezultati so tudi pokazali, da so udeleženci imeli podobne strategije učenja, tj. učenje naglas, barvno označevanje sklopov ali tem, pogoste kratke pavze, večkratno prepisovanje zapiskov itd. Nekaterim je pomagala tudi hoja v prostoru, medtem ko so snov ponavljali naglas. Te trditve v celoti podpirajo ugotovitve v raziskavah avtorjev, ki navajajo, da uporaba barv in prilagoditev velikosti pisave na osebo z disleksijo učinkuje pozitivno in ji daje podporo ob prostorski orientaciji branja glasbe, daje ji podporo pri razlikovanju med nizkimi in visokimi toni ter med padajočimi in naraščajočimi melodičnimi vzorci. Učinkovitost uporabe različnih barv za osebe z disleksijo potrjuje tudi priročnik *Pomoč in podpora učiteljem za delo z učenci z disleksijo* (Pavlin idr., 2014). Udeleženci v naši raziskavi prilagoditev v glasbeni šoli niso potrebovali, saj je bila zanje, kot smo omenili, glasba območje udobja, kjer so se lahko sprostili. Večina jih je odgovorila, da se za ocenjevanje pri nauku o glasbi niso preveč učili. Učne strategije pa so ostajale enake, ne glede na to, ali je šlo za splošno ali za glasbeno šolanje.

Zaključek

Raziskava se je osredotočila na preučevanje, kakšni so izzivi študentov glasbe s PPU od začetka do konca glasbenega šolanja, s poudarkom na izzivih pri predmetu nauk o glasbi. Teme smo se lotili z namenom, da predstavimo specifične učne težave, njihove glavne značilnosti in kako jih je mogoče prepoznati. Z raziskavo smo želeli tudi ugotoviti, kako se te težave sprejemajo med slovensko populacijo učiteljev, gledano z očmi učencev z disleksijo. Kot metodo za pridobivanje podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju. S poglobljenimi odgovori na vprašanja smo pridobili uvid v različna področja življenja študentov glasbe s PPU.

Z raziskavo smo ugotovili, da je učenec s PPU lahko zelo uspešen glasbenik in da specifične učne težave niso ovira za doseganje ciljev na glasbenem področju. Toda pomembno je, da mu omogočimo ustrezne prilagoditve, tj. npr. drugačno barvo lista za pisanje, podaljšan čas pisanja testa, barvna pisala itd., potrebuje pa tudi druge, življenjske veščine, kot so potrpežljivost, vztrajnost in to, da ob padcu ne obupa.

Viri in literatura

- Banjac, M. (2020). *Uvod v kvalitativne metode zbiranja podatkov: opazovanje, intervju in fokusna skupina*. Založba FDV. [https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/banjac-marinko---uvod-v-kvalitativne-metode-zbiranja-podatkov-\(final\)f7d1c0304f2c67bc8e26ff00008e8d04.pdf](https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/banjac-marinko---uvod-v-kvalitativne-metode-zbiranja-podatkov-(final)f7d1c0304f2c67bc8e26ff00008e8d04.pdf)
- Ivančič, A., Jokan, N., Podlogar, P., Simončič, A., Tašner, M. (2014). *Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z diskalkulijo – priročnik*. Društvo Bravo. <https://drive.google.com/file/d/0B7MnkoJaLpDiSVJ6bkg3aTI5VTQ/view?resourcekey=0-OxsD5kZ65eyAE0bbGqF89g>
- Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na uspešnost pri glasbeni vzgoji. *Glasba v šoli*, 10(1–2), 14–17.
- Kavkler, M. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovna šola z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Kavkler, M., Magajna, L., Košar Babuder, M., Zemljak, B., Janželj, L., Andrejčič, M., idr. (2010). *Disleksija – Vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov*. Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Magajna, L., Kavkler, M., Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V: Pulec Lah, S.; Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*, 8–22. https://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/1_-Izbrane-teme.pdf
- Marčun Kompan, A. (2019). *Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Pavlin, A., Pezdir, N., Skodlar, B., Slabe, Š. (2014). *Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z disleksijo – priročnik*. Društvo Bravo (b. d.). <https://drive.google.com/file/d/0B7MnkoJaLpDiRXFfYIZxUERUZ0k/view?resourcekey=0-qesnKoa5pDiKSugsjh1dIQ>
- Raduly-Zorgo, Eva (2010). *Disleksija – vodnik za tutorje*. Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Reifinger, J. L., jr. (2019). Dyslexia in the music classroom: a review of literature. *National association for music education, article reuse guidelines*, 38(1), 9–17. https://www.academia.edu/47353390/Dyslexia_in_the_Music_Classroom_A_Review_of_Literature
- Zadnik, K., in Habe, K. (2017): Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbenih šoli. V: Schmidt Krajnc, M., Rus Kolar, D., Kranjec, E. (ur.): *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju*. Konferenčni zbornik. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>

»Glasba je pol mojega zdravja.«

Vloga glasbe v življenju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju

Katarina Horvat, Nika Klemenčič, Maja Repše, Nika Ritonja

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Povzetek

Odrasli z motnjo v duševnem razvoju (MDR) imajo pogosto omejene socialne mreže, ki pa so ključ do socialne inkluzije. Kljub obsežnim raziskavam je premalo študij o vlogi glasbe v njihovem socialnem življenju, zato nas je zanimalo, kakšen pomen ima glasba za posameznike z motnjo v duševnem razvoju. Intervjuvale smo štiri moške udeležence z MDR in s tematsko analizo odkrile dve skupni temi: *Dobro počutje* (s podtemama *Pozitivna čustva* in *Mehanizem za spoprijemanje*) in *Povezovanje* (*Izboljšanje odnosov* in *Sklepanje kompromisov*). Naše ugotovitve kažejo, da ima glasba posebno vlogo v življenju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju, pri čemer izboljšuje počutje in spodbuja povezovanje znotraj zavoda ter olajšuje sklepanje kompromisov. Poudariti želimo možnost inkluzije s pomočjo glasbe za posameznike z motnjo v duševnem razvoju, pri čemer je pomembno spodbujati medsebojno sodelovanje med različnimi skupinami, na primer z organizacijo skupnih glasbenih dogodkov.

Ključne besede: motnje v duševnem razvoju, glasba, socialni odnosi, razpoloženje

Uvod

Posamezniki s fizičnimi in duševnimi primanjkljaji so še posebno dovzetni za učinke osamljenosti, izolacije in omejene samoučinkovitosti, kar ima negativne učinke na njih same in na skupnosti, v katerih živijo (Hawthorne, 2007). Glede na ranljivost te skupine je nabor raziskav, ki preučujejo vlogo glasbe (predvsem izkustven vidik) v življenju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju, zelo omejen.

Motnje v duševnem razvoju

Ameriško psihiatrično združenje (American Psychiatric Association) definira motnje v duševnem razvoju (MDR) kot skupino motenj, ki se pokažejo v razvojnem obdobju, navadno pred vstopom otroka v šolo. Za to vrsto motenj so značilni primanjkljaji na intelektualnem področju, otroci imajo težave pri načrtovanju, reševanju težav, abstraktnem mišljenju, učenju iz izkušenj, akademskem učenju in presojanju. Prav tako so razširjeni primanjkljaji na področju prilagoditvenih spretnosti (American Psychiatric Association, 2013). Na to področje sodijo različni vidiki vedenja, ki je potrebno za samostojno in odgovorno življenje, razdelimo jih lahko na tri glavne domene: na konceptualne, socialne in praktične prilagoditvene spretnosti. Konceptualne prilagoditvene spretnosti vključujejo spretnosti, kot so sprejemljiva in izrazna jezikovna zmožnost, branje in pisanje ter samoupravljanje. Socialne prilagoditvene spretnosti vključujejo sposobnosti, kot so odgovornost, upoštevanje pravil in zakonov, naivnost in kompetence v medosebnih interakcijah. Praktične prilagoditvene spretnosti vključujejo osebne in instrumentalne samooskrbne dejavnosti, kot so higiena, oblačenje, prehranjevanje, uporaba telefona, gospodarjenje z denarjem in uporaba prevoza (Oakland in Harrison, 2008).

Socialni odnosi oseb z motnjo v duševnem razvoju

Socialne mreže lahko definiramo kot skupino medosebnih odnosov (Sullivan idr., 2016), ti pa se nanašajo različne ljudi, od partnerjev, družinskih članov in prijateljev do znancev (Harrison idr., 2021). Pomembne so za socialno delovanje, kakovost življenja in samopodobo (Forrester-Jones idr., 2006) in so ključ do zagotavljanja socialne inkluzije (White in Forrester-Jones, 2019). Socialne mreže tipičnih odraslih brez MDR vključujejo okoli sto kontaktov, ki so razširjeni na različnih področjih posameznikovega življenja (Hill in Dunbar, 2003). Socialne mreže odraslih z MDR pa vsebujejo povprečno 22 kontaktov, ki so večinoma omejeni na druge odrasle z motnjami v duševnem razvoju (Forrester-Jones idr., 2006). Njihovi stiki z osebami brez MDR so navadno z družinskimi člani in/ali strokovnjaki, ki delajo z njimi (van Asselt-Goverts idr., 2013).

Prejšnje raziskave

Eno izmed področij, ki omogoča razumevanje posameznikovih zmožnosti in izražanje identitete, je glasbena terapija. V eni izmed preglednih študij (Mino-Roy idr., 2021) so

ugotovili, da glasbena terapija učinkuje na emocionalno komponento pri ljudeh: rezultati se izrazijo v manjšem obsegu motečega vedenja in anksioznosti, povečanju samospoštovanja in izboljšanju pri samoizražanju in uravnavanju čustev. Duffy in Fuller (2000) pa ugotavljata, da je intervencija z glasbeno terapijo pri otrocih z zmerno motnjo v duševnem razvoju povezana z izboljšanimi socialnimi spretnostmi. Vendar se je izboljšanje pokazalo tudi po intervenciji, ki ni bila glasbena. Torej glasbena terapija v tem primeru ni bila nič bolj uspešna kot neglasbena.

V raziskavi, ki sta jo izvedla Lundqvist in Korošec (2021), sta se avtorja osredotočila na uporabo glasbe za čustveno regulacijo pri mladostnikih z intelektualnim primanjkljajem. Rezultati raziskave kažejo na to, da mladostniki z intelektualnim primanjkljajem pogosteje uporabljajo glasbo za regulacijo čustev v primerjavi z mladostniki brez intelektualnega primanjkljaja. Pogosteje uporabljajo glasbo za iskanje udobja in razumevanja, ko so žalostni, pogosteje se tudi ob pomoči glasbe sproščajo in/ali aktivirajo.

Večina izmed študij na tem področju je povezana z glasbeno terapijo, po večini s skrbno načrtovanimi intervencijami in njihovim učinkom na življenje posameznikov z motnjo v duševnem razvoju. Literature, ki bi raziskovala predvsem doživljanje glasbe (ne le v smislu glasbene terapije) ter povezavo s socialnim življenjem in inkluzijo, pa nismo našle. Nekatere raziskave, ki smo jih našle, sicer preučujejo širšo povezavo med glasbo in različnimi vidiki življenja, vendar so izvedene na normativni populaciji.

Namen in raziskovalna vprašanja

Namen naše raziskave je bil, da kvalitativno preučimo, ali ima glasba vlogo v socialnem življenju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju in kakšna je ta vloga. Naši raziskovalni vprašanji sta bili, (R1) kakšen pomen ima glasba za posameznike z motnjo v duševnem razvoju in (R2) kakšen je pomen glasbe specifično za socialne odnose.

Metoda

Udeleženci

Raziskava je vključevala štiri moške udeležence, izbrane zaradi priporočene velikosti vzorca za tematske analize intervjujev (Fugard in Potts, 2015) in razpoložljivih virov. Udele-

ženci, stari 23, 46, 48 in 49 let s povprečno starostjo 41,50 leta (SD = 12,40), so bili izbrani na podlagi poznanstev. Trije so uporabniki socialnovarstvenega zavoda, eden pa živi doma z družino. Vključitveni kriteriji so vključevali diagnozo motnje v duševnem razvoju in zadostne komunikacijske ter socialne sposobnosti za pripovedovanje o življenju.

Pripomočki

Podatke smo pridobivali z delno strukturiranim intervjujem. Vprašanja smo razdelile na pet delov: uvod, osebne izkušnje z glasbo, socialna vključenost in glasba, glasbena dejavnost in skupnosti ter zaključek. Primera vprašanj sta na primer »Kako bi opisal svoj vsakdanjik?« in »Kako pogosto poslušáš glasbo?«.

Postopek in analiza podatkov

Pridobile smo soglasja udeležencev in socialnovarstvenega zavoda, pri čemer je bila transparentnost zagotovljena s poprejšnjim pojasnilom, za kakšno raziskavo gre. Intervjuje je izvedla raziskovalka, ki je v stiku z udeleženci, s čimer se je zmanjšal stres in kar je v skladu s pravili socialnovarstvenega zavoda. Nato smo intervjuje posnele s telefonom in ročno transkribirale. Do podatkov smo imele dostop le raziskovalke. Uporabile smo tematsko analizo podatkov, saj omogoča povzemanje in interpretacijo širokega spektra podatkov. Postopek analize je vključeval večkratno branje intervjujev, identifikacijo in zapisovanje vzorcev, kodiranje in razvoj tematskih sklopov. Kode smo razvijale in spreminjale med procesom, povezave med njimi pa smo združile v skupne teme in podteme ter ustvarjale celovito pripoved, podprto s citati iz intervjujev.

Rezultati

Po opravljeni analizi smo opazile, da je pomen glasbe pri posameznikih z motnjo v duševnem razvoju vezan na dve večji glavni temi in nanju vezani podtemi; temi in podteme so predstavljene v nadaljevanju in vključujejo tudi podpirajoče citate iz intervjujev z udeleženci raziskave.

TEMA I: Dobro počutje

Glavna tema, ki se je konsistentno in najpogosteje ponavljala pri vseh udeležencih, je pomen glasbe za dobro počutje. To ilustrirata dve podtemi, *Pozitivna čustva* in *Mehanizem za spoprijemanje*.

Pozitivna čustva

Glasba posameznikom prinaša predvsem pozitivna čustva, na primer veselje in izboljšanje razpoloženja. Na vprašanji, kakšna čustva doživlja ob glasbi in kakšna čustva, ko z očetom skupaj pojeta, Peter pravi »vesel sem« in »sem boljše volje«. Miha pa dodaja »glasba je moj hobi, uživam v glasbi, imam rad, ko se vrti glasba«, »glasba je užitek, uživanje« in »glasba je pol mojega zdravja«. Timotej pa pravi, da mu je »glasba zelo všeč« in »ima pomembno vlogo v mojem življenju«, vendar ne zna razložiti, zakaj, »kako bi to povedal, pa nimam pojma«. Moramo omeniti tudi to, da sodelujoči glasbe ne povezujejo samo s pozitivnimi čustvi, ampak jih glasba lahko tudi »živcira, če eno in isto poslušam«, kot pravi Simon.

Mehanizem za spoprijemanje

Vsi intervjuvanci so se strinjali, da si z glasbo kdaj pomagajo v težkih trenutkih, na primer, ko so »živčni ali slabe volje«, kot pravi Timotej. Tudi Peter se kdaj zateče h glasbi: »Boljše mi je, ko poslušam glasbo.« Podobno tudi Simon posluša glasbo, ko je žalosten, ker ga glasba »pomirja«. Miha pa dodaja: »Če sem slabe volje, se umaknem in grem recimo v svojo sobo in si pojem. Se nekako umirim,« in tudi »glasba me pomirja«.

TEMA II: Povezovanje

Glasba je pri naših intervjuvancih pomagala predvsem pri izboljševanju obstoječih odnosov, ne toliko pri sklepanju novih. Opazile smo tudi, da se posamezniki glede glasbe trudijo sklepati kompromise z drugimi. Tako sta bili naši podtemi *Izboljšanje odnosov* in *Sklepanje kompromisov*.

Izboljšanje odnosov

Posamezniki se lahko bolje povezujejo prek glasbenih dejavnosti. Miha pravi, da se s partnerko povežeta tudi prek glasbe, in podobno se je zbližal tudi s sodelavci. Ker je odrasel v glasbeni družini, vidi glasbo kot pozitivno za njihov odnos: »Mislim, da je dobro vplivalo na naš odnos, drugače ne bi vedel, kaj je glasba.« Timotej pa se je na primer povezal s prijatelji z druženjem v zboru in na koncertih s svojo rejnico, »uživala sva ob glasbi«. Kljub

temu pa meni, da njegovi odnosi z drugimi ne bi bili drugačni, če ne bi bilo glasbe: »Če z drugimi nikoli ne bi poslušal glasbe, mislim, da to ne bi vplivalo na odnose.«

Glasba torej lahko pomaga pri povezovanju z drugimi, vendar je odvisno, kako, saj ima »vsak svoj okus in vsi smo si različni«, kot pravi Timotej, ki se tudi z vsemi ne pogovarja o glasbi: »Z A definitivno ne, z B tudi ne, s C, ajde, ja, z delavci tudi.« Lahko pa glasba tudi negativno vpliva, če drugi nimajo istega okusa, »včasih se kregava, včasih ne«, vendar pa se kljub vsemu lahko povezujejo, s tem, da »več izvem o njih«.

Glasba lahko pomaga pri prijateljstvih. Simon pravi, da svojemu prijatelju nastavi tisto glasbo, za katero ve, da mu je všeč, on pa mu vsako jutro nastavi ograjo na postelji, vendar je, ko smo ga naravnost vprašali, ali meni, da mu je glasba pomagala, da se je s kom povezal ali spoznal kakšnega novega prijatelja, odgovoril z »ne«.

Sklepanje kompromisov

Udeleženci na delu in tudi doma ne morejo zmeraj poslušati zgolj glasbe, ki je njim najljubša, ampak morajo pri izbiri glasbe upoštevati tudi druge prisotne. Povedali so, da takrat, ko so sami, poslušajo drugačno glasbo kot takrat, ko so z drugimi, vendar dodajajo, da to prilagajanje ne pomeni težave. Timotej na delavnicah vpraša druge uporabnike, ali »imajo kakšno glasbeno željo«, zato, da »vsak nekaj dobi«. Tudi Simon je pojasnil, da v službi zmeraj poslušajo glasbo na radiu, postajo na radiu pa določi sodelavec, »on nastavi postajo, potem pa to postajo poslušamo«. Podobno je povedal tudi Peter, ki je pojasnil, da »družina posluša klasično glasbo, ki je včasih v redu ..., odvisno od volje«, včasih pa se tudi njemu prilagodijo in predvajajo kakšno narodnozabavno pesem. Miha pove podobno, da družina posluša drugačno glasbo kot on, »sestra je sicer bolj v narodnozabavnih vodah, ampak se prilagodim«. Poleg tega pa Miha kot glasbenik pogosto upošteva svoje občinstvo pri načrtovanju koncertov: »Imam svoj repertoar, ampak ko začnem peti in nekdo reče, jaz bi ono slišala, drugo ..., ampak jaz ne morem tega peti, če ne znam, ampak potem to vadim, da naslednjič, ko je, ko mi kdo reče, pa to lahko pojem«.

Razprava

Ugotavljamo, da sta bili udeležencem skupni dve temi: *Dobro počutje* (s podtemama *Positivna čustva* in *Mehanizem za spoprijemanje*) in *Povezovanje* (*Izboljšanje odnosov* in *Skle-*

panje kompromisov). Poleg tega smo zaznale tudi, da je pri večini izmed vprašanih glasba del njihovega vsakdanjika in da najraje izberejo glasbo, s katero se lahko poistovetijo.

Dobro počutje

Prva izmed glavnih tem, ki se je pokazala, je doživljanje dobrega počutja ob glasbi. Udeleženci so poročali, da ob glasbi doživljajo pozitivna čustva, hkrati pa jim glasba omogoča strategijo za izboljšanje razpoloženja. Podrobneje smo našle dve podtemi, in sicer *Pozitivna čustva* in *Mehanizem za spoprijemanje*.

Pozitivna čustva

Kot prvo smo torej opazile, da je poslušanje glasbe pri udeležencih povezano z doživljanjem pozitivnih čustev in afekta. Podobno je opazila Lesiuk (2010), ki zapiše, da je poslušanje glasbe, ki je posamezniku všeč, kadar in kakor želi, povezano z zvišanjem pozitivnega in znižanjem negativnega afekta. Schäfer in Sedlmeier (2009) pa ugotavljata, da imajo posamezniki najraje in najraje tudi izbirajo glasbo, ki jih spravi v dobro voljo. Večina študij je izvedena na normativnem vzorcu, vendar ugotovitve lahko glede na naše rezultate prenesemo tudi na posameznike z motnjo v duševnem razvoju, kot podporni dokaz za to posplošitev pa je ugotovitev Hooper in sodelavcev (2010), da se posamezniki z motnjo v duševnem razvoju odzivajo na glasbo enako kot posamezniki brez motnje.

Mehanizem za spoprijemanje

Naše naslednje spoznanje je, da naši udeleženci glasbo uporabljajo za spoprijemanje s svojimi čustvi – predvsem, da jih pomirja ali da jih spravi v boljšo voljo. Tudi to se sklada z obstoječo literaturo. Korošec s sodelavci (2022) ugotavlja, da vsi avtistični posamezniki v njihovi raziskavi uporabljajo glasbo za uravnavanje svojega fiziološkega vznemirjenja in čustev – pomiri jih, kadar so vznemirjeni, ali napolni z energijo, ko to potrebujejo. Udeleženci navajajo tudi, da kadar ne morejo spremeniti ravni svojega vznemirjenja, včasih lahko z glasbo spremenijo valenco – iz negativnega vznemirjenja v pozitivno. Kirby in Burland (2021) ugotavljata, da je pri avtističnih posameznikih v

njuni študiji glasba imela tudi čustvene vloge, med drugim je pomagala pri vzdrževanju in spreminjanju razpoloženja, čustveni regulaciji in izražanju čustev. Vendar je potrebna določena raven sposobnosti prepoznavanja in verbaliziranja svojih emocij. Glede na navedbe naših udeležencev se zdi, da uporabijo glasbo pri spreminjanju oziroma izboljšanju svojih čustvenih stanj, pomembno pa je upoštevati, da lahko obstajajo težave pri ubeseditvi, analiziranju in razumevanju lastnih čustvenih izkušenj pri teh posameznikih in zato morda ta podtema ni prišla toliko do izraza.

Povezovanje

Opazile smo, da je udeležencem glasba pomagala pri povezovanju z drugimi ljudmi oziroma, natančneje, okrepila je obstoječe odnose s prijatelji. Le en udeleženec pa je navajal, da mu je bila glasba v pomoč tudi pri sklepanju novih prijateljstev. Hkrati udeležencem dogovarjanje glede glasbe omogoča okolje za krepitev usklajevanja z drugimi. Na podlagi tega smo izluščile podtemi *Izboljšanje odnosov* in *Sklepanje kompromisov*.

Izboljšanje odnosov

Pri temi *Povezovanje* je prva izmed podtem, ki smo jo zaznale, *Izboljšanje odnosov* z ljudmi okrog sebe. Udeleženci v naši raziskavi se udeležujejo različnih glasbenih dejavnosti, sodelujejo pri skupinskem izvajanju ali poslušanju glasbe. Tudi Korošec s sodelavci (2022) ugotavlja, da se udeleženci iz avtističnega spektra lažje povezujejo prek glasbe, saj jim je lažje najti nekaj, o čemer bi se pogovarjali, hkrati imajo tudi neko deljeno izkušnjo in tako gradijo občutek pripadnosti. Allen in sodelavci (2009) opisujejo, da so avtistični posamezniki v njihovi raziskavi poročali tudi o tem, da ima pri njih glasba vlogo, ki se navezuje na povezanost – pojasnili so, da se ob glasbi počutijo, »kot da so del nečesa«, da se z glasbo lahko identificirajo. Po svoje torej lahko s pomočjo glasbe blažimo občutke osamljenosti, k doživljanju katerih so nagnjeni avtisti.

Sklepanje kompromisov

Še zadnja podtema, ki smo jo zabeležile, je *Sklepanje kompromisov* in sodi v domeno teme *Povezovanje*. Nakkula in Nikitopoulos (2001) sta kompromis definirala kot pri-

pravljenost odreči se nečemu, izmenjati nekaj in nasloviti potrebe druge osebe, da bi dosegli neki cilj. Tako so tudi udeleženci povedali, da upoštevajo tuje želje, ko poslušajo glasbo z drugimi ljudmi. Pojav te teme ni skladen z literaturo, saj imajo posamezniki z motnjami v duševnem razvoju pogosto slabše socialne spretnosti (Wiener in Schneider, 2002). Težave naj bi imeli pri razumevanju in vživljanju v tujo perspektivo (Dickstein in Warren, 1980), to pa je osnova za sklepanje kompromisov (Channon idr., 2014). V raziskavi, ki so jo izvedli Hochhauser in sodelavci (2015), so ugotovili, da mladostniki z avtizmom poročajo o manj pogosti uporabi pogajalskih dejavnikov (sodelovanje, komunikacija, kompromisi in samozavest) pri socialnih konfliktih v primerjavi z mladostniki, ki nimajo avtizma. Vzroki za neskladje med obstoječo literaturo in našimi ugotovitvami so nejasni. Mogoče je, da so se posamezniki naučili sklepati kompromise zaradi bivanja v zavodu, kjer je mogoče, da so jih strokovni delavci in drugi zaposleni učili sklepanja kompromisov.

Pomanjkljivosti

Naša raziskava je bila obširna (intervju je obsegal emocionalni in socialni vidik, v kakšnih kontekstih, kako pogosto in kakšno glasbo poslušajo udeleženci), a je po svoje vendarle ostala na površini – kar zadeva pozitivna čustva, globlje kot v to, da posamezniki poslušajo glasbo, ker ob tem doživljajo pozitivna čustva, niti nismo šli. Vprašanje je, do kako globoko bi sploh bilo mogoče raziskovati, saj imajo lahko posamezniki z motnjo v duševnem razvoju težave s čustveno introspekcijo zaradi primanjkljajev v abstraktnem mišljenju in jezikovnih sposobnostih ter v komuniciranju kompleksnih misli (American Psychiatric Association, 2013). Tudi Monteleone in Forrester-Jones (2016) sta v intervjujih, ki sta jih izvajala s posamezniki z motnjo v duševnem razvoju, opazala, da so imeli pogosto težave s samorefleksijo, kar je lahko težava pomanjkanja izkušenj in kapacitet, vezanih na introspekcijo in samospremljanje. Ob tem smo zaznale, da so udeleženci med intervjujem dajali kontradiktorne odgovore, ko je bilo razvidno, da ne prepoznavajo lastnih čustev in imajo slabši vpogled v svojo introspekcijo. Pomanjkljivost je bil tudi majhen vzorec (le štiri udeleženci), ki je bil vnaprej določen na podlagi poznanstev, zato je reprezentativnost vzorca vprašljiva in posplošljivost naših ugotovitev prav tako. Kljub temu smo se odločile za vključitev te populacije, saj je po-

membno, da se njihovo doživljanje vključuje v raziskovanje, saj lahko na podlagi tega utemeljimo nove intervencije.

Prihodnje raziskave

Kot smo omenile že pri pomanjkljivostih, se v nobeno področje nismo spustile zelo globoko, zato bi bilo v prihodnjih raziskavah primerno ugotavljati, kako je pri posameznikih z motnjo v duševnem razvoju doživljanje glasbe specifično povezano s strategijami uravnavanja čustev ali pa medsebojnim povezovanjem z drugimi posamezniki v bivalni enoti, z družinskimi člani ali širše. Poleg tega bi bilo zanimivo vključiti tudi perspektive delavcev v zavodu, prav tako pa tudi družine ter s tem pridobiti razširjeno razumevanje o delovanju posameznikov.

Lesiuk (2010) ugotavlja, da se pri normativni populaciji s poslušanjem izbrane glasbe zvišujeta pozitiven afekt in tudi kognitivna uspešnost pri kognitivno zahtevnih nalogah. Zanimivo bi bilo torej raziskati, ali tudi pri posameznikih z motnjo v duševnem razvoju glasba zvišuje kognitivno uspešnost pri reševanju nalog.

Prav tako vidimo v glasbi potencial za povečanje inkluzije posameznikov z motnjo v duševnem razvoju. Udeleženci se namreč znotraj enote družijo prek glasbe, medtem ko se z drugimi bivalnimi enotami ne družijo. Després in sodelavci (2023) so v pregledu literature ugotovili, da glasbene intervencije, pri katerih posamezniki aktivno in skupinsko sodelujejo pozitivno, vplivajo tudi na razvoj socialnih sposobnosti. V prihodnjih raziskavah bi lahko preverili, kako bi glasbeno izobraževanje in intervencije vplivali na sodelovanje in ali bi se s tem povečalo povezovanje med posamezniki, ki niso iz iste bivalne enote.

Zaključek in praktične implikacije

S poročilom želimo poudariti inkluzivnost in pozitiven vpliv glasbe na posameznike z motnjo v duševnem razvoju. Ugotovile smo, da glasba igra vlogo pri izboljšanju počutja in spodbujanju povezovanja med udeleženci, predvsem znotraj zavoda. Opazile smo, da aktivnosti glasbe spodbujajo boljše odnose med posamezniki in olajšujejo sklepanje kompromisov med posamezniki v bivalni enoti. Ta spoznanja poudarjajo pomembnost vključevanja glasbenih dejavnosti kot sredstva za ustvarjanje inkluzivnega okolja, v kate-

rem vsak posameznik lahko izrazi svoje talente in se poveže z drugimi na pozitiven in izpolnjujoč način. Poleg tega smo opazile, da se posamezniki med različnimi bivalnimi enotami redkeje družijo. Kljub pozitivnemu vplivu glasbe znotraj posameznih enot je pomembno razmisliti o strategijah za spodbujanje medsebojnega povezovanja med različnimi skupinami. To lahko vključuje organizacijo skupnih glasbenih dogodkov ali drugih aktivnosti, ki spodbujajo sodelovanje in medsebojno razumevanje med posamezniki z motnjo v duševnem razvoju iz različnih zavodov, kar bi lahko kasneje prenesli tudi v druga okolja, v katerih bi želeli povečati in spodbujati inkluzivnost.

Viri in literatura

- Allen, R., Hill, E., in Heaton, P. (2009). Hath charms to soothe . . . : An exploratory study of how high-functioning adults with ASD experience music. *Autism, 13*(1), 21–41. <https://doi.org/10.1177/1362361307098511>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. izd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Channon, S., Crawford, S., Orlowska, D., Parikh, N., in Thoma, P. (2014). Mentalising and social problem solving in adults with Asperger's syndrome. *Cognitive Neuropsychiatry, 19*(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/13546805.2013.809659>
- Després, J., Julien-Gauthier, F., Bédard-Bruyère, F., in Mathieu, M. (2023). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/03057356231203697>
- Dickstein, E. B., in Warren, D. R. (1980). Role-Taking Deficits in Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities, 13*(7), 33–37. <https://doi.org/10.1177/002221948001300706>
- Duffy, B., in Fuller, R. (2000). Role of Music Therapy in Social Skills Development in Children with Moderate Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 13*(2), 77–89. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2000.00011.x>
- Forrester-Jones, R., Carpenter, J., Coolen-Schrijner, P., Cambridge, P., Tate, A., Beecham, J., in Wooff, D. (2006). The social networks of people with intellectual disability living in the community 12 years after resettlement from long-stay hospitals. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19*(4), 285–295. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00263.x>
- Fugard, A. J. B., in Potts, H. W. W. (2015). Supporting thinking on sample sizes for thematic analyses: a quantitative tool. *International Journal of Social Research Methodology, 18*(6), 669–684. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1005453>

- Hawthorne, G. (2007). Perceived social isolation in a community sample: its prevalence and correlates with aspects of peoples' lives. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(2), 140–150. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0279-8>
- Harrison, R. A., Bradshaw, J., Forrester-Jones, R., McCarthy, M., in Smith, S. (2021). Social networks and people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 34(4), 973–992. <https://doi.org/10.1111/jar.12878>
- Hill, R. A., in Dunbar, R. I. M. (2003). Social network size in humans. *Human Nature*, 14(1), 53–72.
- Hochhauser, M., Weiss, P. L., in Gal, E. (2015). Negotiation strategies of adolescents with high-functioning autism spectrum disorder during social conflicts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 7–14. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.022>
- Hooper, J., Wigram, T., Carson, D., in Lindsay, B. (2010). The practical implication of comparing how adults with and without intellectual disability respond to music. *British Journal of Learning Disabilities*, 39. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00611.x>
- Kirby, M. L., in Burland, K. (2021). Exploring the functions of music in the lives of young people on the autism spectrum. *Psychology of Music*, 50(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/03057356211008968>
- Korošec, K., Osika, W., in Bojner-Horwitz, E. (2022). »It is more Important than food sometimes«; Meanings and Functions of Music in the Lives of Autistic Adults Through a hermeneutic-phenomenological Lense. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54. 366–378, <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05799-2>
- Lesiuk, T. (2010). The Effect of Preferred Music on Mood and Performance in a High-Cognitive Demand Occupation. *Journal of Music Therapy*, 47(2), 137–154. <https://doi.org/10.1093/jmt/47.2.137>
- Lundqvist, L. O., in Korošec, K. (2023). Use of music for mood regulation in adolescents with intellectual disabilities: a case control study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(5), 675–682. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2001728>
- Mino-Roy, J., St-Jean, J., Lemus-Folgar, O., Caron, K., Constant-Nolett, O., Després, J., in Gauthier-Boudreault, C. (2021). Effects of music, dance and drama therapies for people with an intellectual disability: A scoping review. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(3). <https://doi.org/10.1111/bld.12402>
- Nakkula, M. J., in Nikitopoulos, C. E. (2001). Negotiation training and interpersonal development: an exploratory study of early adolescents in Argentina. *Adolescence*, 36(141), 1–20.
- Oakland, T., in Harrison, P. L. (2008). *Adaptive Behaviors and Skills. Adaptive Behavior Assessment System-II*, 1–20. doi:10.1016/b978-012373586-7.00001-1
- Schäfer, T., in Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279–300. <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
- Sullivan, F., Bowden, K., McKenzie, K., in Quayle, E. (2016). The close relationships of people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 172–184. <https://doi.org/10.1111/jar.12168>
- van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J. C. M., in Hendriks, A. H. C. (2013). Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1280–1288. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.012>

- White, P., in Forrester-Jones, R. (2019). Valuing e-inclusion: Social media and the social networks of adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(3), 381–397. <https://doi.org/10.1177/1744629518821240>
- Wiener J., in Schneider B. H. (2002) A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127–141.

Glasba kot sredstvo za vključevanje in povezovanje otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo pri pouku

Andreja Seljak, Maša Menegatti

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Glasba na otroke z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD) močno vpliva, med drugim izboljšuje njihovo vključevanje v šolsko okolje. ADHD, kot nevrobiološka motnja, povzroča težave s pozornostjo, hiperaktivnostjo in impulzivnostjo. Raziskave kažejo, da glasba pozitivno vpliva na te simptome s spodbujanjem pozornosti, osredotočenosti, spomina, časovne orientacije in čustvene regulacije. Glasbena terapija in pedagoški pristopi, kot so ritmične dejavnosti, multisenzorno učenje, jasna navodila, prilagodljiv sedežni red, pogosti odmori in uporaba tehnologije, so ključni za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Sodelovanje z glasbenimi terapevti omogoča prilagoditev učnih načrtov specifičnim potrebam otrok z motnjo ADHD, to pa pripomore k boljšim učnim rezultatom in splošnemu dobremu počutju. Glasbe je učinkovito orodje za izboljšanje učne izkušnje in socialne inkluzije otrok z motnjo ADHD.

Ključne besede: ADHD, hiperaktivnost, impulzivnost, glasbena terapija, vključevanje

Kaj je ADHD?

ADHD oz. motnja pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje (ADD) je motnja, ki vključuje razvojni starosti otroka neustrezne simptome nepozornosti, hiperaktivnosti in/ali impulzivnosti. Gre za kronično nevrobiološko motnjo, ki vpliva na reguliranje ravni aktivnosti (hiperaktivnost), inhibicijo vedenja (impulzivnost) in opravljanje na-

log (nepozornosti). Motnja je v zadnjih letih v velikem porastu. V blagi obliki se pokaže pri 43 odstotkih otrok, izrazito pa pri osmih odstotkih otrok (Pečavar, 1998). V tuji literaturi ugotavljajo, da ima motnjo ADHD približno 30–40 odstotkov otrok, od tega kar 3- do 10-krat več dečkov kot deklic (Conners in sod., 2001, Kent in sod., 2011).

Otroci se z motnjo srečajo že zelo zgodaj, in sicer do sedmega leta, in v tem času se že potrdi diagnoza. Za potrditev diagnoze morajo simptomi trajati najmanj šest mesecev, vedenje pa se mora pokazati na najmanj dveh otrokovih področjih (npr. v šoli in doma). Simptomi motnje ADHD se kvalificirajo v tri kategorije, hiperaktivnost, impulzivnost in nepozornost.

Otroke z motnjo ADHD na podlagi simptomov razdelimo na tri tipe. Pretežno nepozoren tip je tip, ki hitro izgubi pozornost, se težko osredini na eno nalogo, težko se zbere in organizira svoje misli, pogosto izgublja različne predmete, se počasi giblje in ima težave pri sledenju navodilom. Pretežno hiperaktivno-impulzivni tip deluje nemirno, ima nenehno težnjo po gibanju, težave s sedenjem pri miru, ves čas govori, težko se vključi v mirne in statične igre, je nepotrpežljiv, hitro odgovarja na vprašanja in moti druge. Zadnji pa je kombinirani tip, ki je kombinacija zgornjih dveh. Večina otrok ima po raziskavah prav kombinirani tip motnje ADHD (Rotvejn Pajič, 2011).

Motnja ADHD močno vpliva na posameznikova področja v življenju. Vpliva na njegovo socialno, čustveno, akademsko in poklicno področje. Mnogi se tako srečujejo s slabo samopodobo in socialno šibkostjo. Dejavniki za pojav motnje ADHD niso še povsem znani, številni pa so prepričani, da je za pojav vključenih več faktorjev, ki med seboj niso nujno prepleteni. Eden od faktorjev je dedna obremenjenost. V večini primerov je motnja ADHD podedovana, obstajajo pa tudi primeri, v katerih otroci diagnosticiranih staršev niso razvili sindroma. Prav tako imajo močan vpliv na razvoj motnje neustrezen razvoj ploda med nosečnostjo in zapleti med porodom. Prenatalna izpostavljenost alkoholu, zdravilom, drogam in strupom iz okolja povzroča možganske poškodbe in v povezavi s tem njihovo moteno delovanje. Razne bolezni in poškodbe glave prav tako lahko pripeljejo do motnje ADHD, v zadnjem času pa strokovnjaki ne izključujejo niti ekoloških dejavnikov (Žagar, 2012).

Najpogostejši način zdravljenja je zdravljenje z zdravili, ki izboljšajo pozornost, nadzor impulzov in hiperaktivnost. Uporabljajo se tudi vedenjske terapije, treningi socialnih veščin in posebni izobraževalni programi. Seveda pa so pri zdravljenju otrok

z motnjo ADHD prisotni tudi starši in učitelji, ki obiskujejo tečaje o vzgoji otrok z motnjo ADHD in se tako izobražujejo, kako se spoprijeti z otrokovimi posebnostmi (Holnthaner, 2008).

Šolanje otrok z motnjo ADHD

Ko govorimo o otrocih z ADHD v razredu, se običajno osredotočamo samo na negativne lastnosti njihovega vedenja. Glavna značilnost njihovega obnašanja v razredu je motenje poteka aktivnosti in razlage v razredu, statistično gledano pa opravijo 13 odstotkov manj nalog kot otroci brez te motnje. Prav tako se zniža akademski uspeh celotnega razreda, saj se zaradi njihove nepozornosti, impulzivnosti in hiperaktivnosti porabi veliko več časa kot sicer. Po drugi strani pa lahko imajo ti otroci zelo dobro sposobnost glasbenega izražanja, vendar je to večinoma skrito za njihovim vedenjem in posledično ob nepozornosti učitelja sploh ne pride do izraza, pri čemer se lahko postavi vprašanje o polni inkluziji in vključitvi v razred. Hkrati pa lahko rečemo, da je polna inkluzija v razredu vedno dvorezen meč. Vključitev v redni (glasbeni) pouk tem učencem daje priložnost, da sodelujejo v celotnem učnem načrtu, vendar so tudi videni kot zelo težavni učenci s strani sovrstnikov, kar lahko ovira njihov socialni razvoj (Wiebe, 2007).

Kot je bilo rečeno že v uvodu, imajo ti otroci veliko odvečne energije in so nagnjeni k neorganiziranosti, pozabljivosti, vedno so v gibanju, ne morejo se tiho igrati, zlahka jih je mogoče iritirati in tako naprej. Ko govorimo o mladostnikih v obdobju adolescence, pa moramo upoštevati, da so njihovi simptomi v tem obdobju drugačni, saj primarni znaki ne pridejo tako do izraza, temveč v ospredje stopijo sekundarni znaki: ko hiperaktivnost izgine, lahko dekleta pokažejo simptome prehranjevalnih motenj, depresije ali tesnobe. Še vedno so lahko značilni tudi nekateri primarni znaki, kot na primer neorganiziranost, impulzivnost, čustvena nestabilnost in nepozornost. Ti učenci so verjetno imeli nižji akademski uspeh že v osnovni šoli, torej je opravljanje obveznosti v srednji šoli zanje še toliko bolj oteženo. Tretjina učencev z ADHD opusti študij, pogosto so odsotni in nenehno zamujajo k pouku. Obstaja tudi večja verjetnost za uporabo substanc. Za starejše otroke in mladostnike seveda obstaja več ocenjevalnih lestvic, tudi takšna, ki je namenjena samooceni, torej koristne informacije lahko dobimo tudi neposredno od otroka (Tomelj Bobnar, 2020).

Vloga glasbenih dejavnosti

Za začetek bi izpostavili misel učiteljice, ki je bila intervjuvana v raziskovalnem projektu na temo povezave med glasbo in učenci z ADHD, da je glasba ena od stvari, kjer takoj slišiš, kaj počneš. To omogoča učencem, da je njihov dosežek takoj viden, in ne zahteva dolgotrajnega procesa, čeprav bi pri tem morali upoštevati tudi to, da sta ravno pri glasbi najbolj potrebni vztrajnost in motiviranost z vidika napredka. Med pregledovanjem dosedanjih raziskav pa smo lahko naleteli na številne pozitivne učinke učenja ob glasbi in napredka med glasbenim poukom (Marks, 2016).

Glasbene dejavnosti takšnim otrokom pomagajo pri ohranjanju pozornosti in osredotočenosti. Z vidika učiteljev je to zelo uporabno za delo v učilnici, saj je tam okolje po navadi zelo nasičeno z motnjami, ki so hrup, oprema v razredu, dogajanje zunaj šole in na hodnikih itd., da se učenci še težje zberejo in tako večkrat motijo pouk, kot bi ga sicer.

Glasba pozitivno vpliva tudi na spomin, kar ne vpliva le na učence s posebnimi potrebami, temveč tudi na preostale učence in nenazadnje tudi na vsakega izmed nas. Lahko postane učni pripomoček, kot na primer poslušanje glasbe v ozadju pri delanju domače naloge ali pri učenju, kar posamezniku pomaga, da ostane zbran dalj časa. Za učence z ADHD je najpogosteje značilno, da izgubijo občutek za čas in so ves čas v naglici. Glasba pomaga pri ohranjanju občutka za čas in enakomernem tempu. Prav tako povečuje energijo in dviguje raven dopamina. To daje učencem motivacijo za dokončanje tudi najtežjih nalog.

Po drugi strani pa spodbuja tudi umirjenost in pomaga učencem pri uravnavanju njihovih čustev. Še posebno pisanje pesmi jim omogoča, da se izrazijo in poskušajo razumeti svoja čustva. Od tam naprej lahko uspešno komunicirajo z drugimi in gradijo zaupanja vredne odnose. Tako se lahko gradita samozavest in samospoštovanje učencev, kar sta glavna dva problema, s katerima se spoprijemajo takšni posamezniki. To se lahko še zlasti pokaže pri skupinskih glasbenih dejavnostih, ko vidimo njihov napredek in sposobnost ne le na glasbenem področju, temveč predvsem na socialnem (Wiebe, 2007).

Vloga učitelja

Pri vlogi učitelja najprej pomislimo na vlogo učnega okolja in zunanjih dejavnikov na motnjo ADHD, na njen nastanek in razvoj. Sicer teorija, da učno okolje in vzgoja

spodbudita nastanek motnje, ni potrjena, je pa seveda vpliv zunanjih dejavnikov velik pri izražanju motnje. Pri pedagoškem pristopu k prilagajanju učnega okolja gre za prilagoditev gradiva, pripomočkov, učnega okolja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter učnih in organizacijskih strategij. Pri prilagoditvi učnega okolja smo pozorni na urejeno učilnico in strukturirano učno uro, kar vpliva na boljšo organizacijo, pozorni smo tudi na to, kje otrok sedi – stran od motečih dejavnikov, npr. oken, poleg mirnih sošolcev ali sam in zadaj, da se med poukom ne obrača (Tomelj Bobnar, 2020).

Sicer nekateri viri priporočajo, da otrok sedi čim bliže učitelju za boljši nadzor (Veber, 2020). Za takšnega otroka naj bo na voljo tudi kak miren kotiček, kjer bo imel čas zase. Poznamo tudi nekaj drugih prilagoditev, ki so se izkazale za uporabne in zanesljive, kot na primer terapevtske žoge in blazine, gugalniki, vreče za sedenje, med poukom naj ima otrok možnost gibanja ipd. Za pridobitev pozornosti otroka s takšno motnjo naj bi bili ključni očesni stik, dotik, pa tudi klic po imenu. Kar zadeva pravila med poukom, naj bodo ta vnaprej dogovorjena, naj bodo kratka in večkrat ponovljena, če je mogoče, tudi vizualno podprta, pripravljene naj bodo tudi nagrade za motivacijo otroka (Tomelj Bobnar, 2020).

Drugi pedagoški pristopi so lahko tudi naslednji:

- zagotavljanje različnih učnih materialov in dejavnosti za vključitev učencev z ADHD,
- multisenzorno učenje,
- predvidljivo okolje v razredu,
- prilagodljiv sedežni red, ki omogoča možnost gibanja,
- pogosti odmori,
- individualizirani načrti, ki obravnavajo specifične potrebe učenca z ADHD,
- vključevanje tehnologije, kot so interaktivna programska oprema in izobraževalne aplikacije,
- sodelovanje s starši,
- seznanjanje učencev s strategijami samonadzora, kot so postavljanje ciljev, uporaba kontrolnih seznamov in upravljanje s časom (Frantz, 2020).

Glasbeni pouk, glasbena terapija in ADHD

Poleg farmakoloških in vedenjskih terapij obstaja tudi način za izboljšanje počutja z glasbenoterapevtskimi pristopi. Ti so lahko bodisi receptivni ali aktivni. Aktivni načini vklju-

čujejo prosto improvizacijo, reprodukcijo pesmi, igranje glasbe na inštrument ali petje. Receptivne tehnike pa so takšne aktivnosti, kot je poslušanje posnete glasbe, ki jo izbere terapevt ali klient. V literaturi, povezani z mladostniki z ADHD, pogosto naletimo na izreden pomen ritmičnih aktivnosti. Te pomagajo izboljšati pozornost in osredotočenost ter zagotavljajo strukturiran in predvidljiv slušni dražljaj. Če se osredotočimo na igranje glasbenega inštrumenta, lahko izluščimo, da to še zlasti pomaga pri motorični koordinaciji. Obstajajo tudi dihalne vaje za obvladovanje impulzivnosti in spoprijemanje s tesnobo. Da bi omejili negativne posledice odvečne energije, so priporočljive tudi plesno-gibalne dejavnosti ob glasbi, ki izboljšujejo zavedanje telesa in spodbujajo občutek nadzora. Drugi pomemben element glasbene terapije je skupinska glasbena dejavnost, ki razvija socialne veščine, potrebne za celostni osebni razvoj (Park idr., 2023; Zhang idr., 2017).

Če strnemo, je na tem področju za učitelje glasbenega pouka (prav tako pa tudi za vse preostale učitelje učencev z motnjami) bistveno tesno sodelovanje s kvalificiranim glasbenim terapevtom, ki nam lahko poda podrobnosti o vsakem učencu, ki bi se utegnil udeleževati glasbene terapije. To nam omogoča večjo prilagodljivost, prilagoditve pa so lahko utemeljene na trenutnih potrebah učenca, saj smo lahko v neposrednem stiku z osebo, ki nadzoruje njegov razvoj in nam pomaga razumeti posameznikove lastnosti in odzivanje na različne situacije. Glavni cilj terapije so izboljšanje pozornosti, boljša samoregulacija in splošno dobro počutje.

Vključevanje različnih vidikov glasbene terapije v pouk glasbe

Glasbena terapija lahko igra vlogo pri zmanjšanju simptomov ADHD, vendar je za učitelja pomembno vedeti, kako vključiti nekatere njene vidike, ideje in dejavnosti v glasbeni pouk. Najprej bi morali upoštevati razlike med glasbeno terapijo in poučevanjem glasbe v razredu.

Na kratko, glasbena terapija je terapevtska intervencija, ki jo vodijo usposobljeni strokovnjaki za doseganje specifičnih kliničnih ciljev. Vključitev glasbe v razred pa je širša izobraževalna strategija, ki uporablja glasbo za izboljšanje splošne učne izkušnje za vse učence. Poleg tega ima glasbena terapija individualiziran pristop in terapevtske cilje ter je lahko del nekega večjega načrta zdravljenja. Nasprotno pa je cilj glasbe v razredu obogatiti učno okolje za vse, vodijo jo učitelji v razredu ali glasbeni pedagogi, in ne glasbeni terapevti.

Oba pristopa sta lahko dragocena in se medsebojno dopolnjujeta v inkluzivnem in podpirajočem se izobraževalnem okolju. Z mislijo na to lahko obogatimo naše običajne glasbene lekcije z naslednjimi elementi glasbene terapije, kot so:

- ritmične dejavnosti,
- gibanje ob glasbi, plesno-gibalne dejavnosti,
- vizualni pripomočki in grafična notacija,
- interaktivna tehnologija,
- eksperimenti z različnimi inštrumenti,
- senzorično prijazno okolje,
- skupinski projekti in igranje v ansamblu,
- dihalne in sprostitvene vaje,
- glasbene igre in izzivi, predvsem terapevtske glasbene igre.

Ena izmed raziskav o vključevanju elementov glasbene terapije v formalni in neformalni glasbeni pouk v latvijskih šolah poroča o veliko pozitivnih učinkih, ki pa se ne izražajo le na glasbenem področju, temveč tudi na emocionalnem in socialnem, kot na primer: izboljšanje odnosov med učenci, upoštevanje pravil skupine, prepoznavanje in reguliranje emocij, boljša celotna razredna klima in pozitivno razpoloženje, boljše izražanje učenca, boljša komunikacija in sodelovanje ter navsezadnje napredek pri glasbeni umetnosti. Tudi učitelji so poročali o lažji obvladljivosti razreda, veliko jih je predlagalo in priporočilo individualne aktivnosti za otroke s posebnimi potrebami, opozorili so tudi na otroke z ADHD. Vključevanje elementov glasbene terapije bi priporočili vsem učiteljem in profesorjem glasbe, seveda pa s poprejšnjo pripravo in poglobitvijo svojega znanja na tem področju (Devenson idr., 2014).

Inkluzija pri glasbenem pouku v splošnem izobraževanju in pri glasbenem izobraževanju

Posamezniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so v osnovnošolskem rednem izobraževanju prepoznani kot učenci s primanjkljaji na posameznih učnih področjih ali kot dolgotrajno bolni otroci. Posamezniki s težjimi motnjami se napotijo v zavode, zato se učenci z ADHD redkeje šolajo v rednem izobraževanju. Posebnih prilagoditev pri ocenjevanju in preverjanju znanja takšni učenci nimajo, imajo le podaljšan čas in način pisanja, se pa za vse takšne učenci sestavi individualiziran program (Veber, 2020).

Učitelji se morajo najprej ustrezno izobraziti na področju dela z učenci z motnjo ADHD, saj sta ravno šolski prostor in pouk tista, pri katerih pridejo težave s koncentracijo in hiperaktivnostjo še bolj do izraza (Tomelj Bobnar, 2020). Ti učenci so neredko prepoznani kot težavni in nezmožni posameznih aktivnosti, sploh pri glasbenem pouku, niso pa videni kot izziv ali kot posamezniki z velikim potencialom za razvoj tako glasbenih kot socialnih veščin. Te predpostavke učiteljev pogosto izhajajo iz neizobraženosti na tem področju in v povezavi s tem strahu pred delom s takšnimi učenci in prilagoditvijo pedagoških pristopov. Poleg tega je pomembno nenehno prilagajanje ravni podpore glede na individualni napredek, prilagajanje učnih ciljev in vsebin ter pedagoških pristopov in učnih metod, o katerih so učitelji v rednem šolskem programu morebiti premalo izobraženi in so morda premalo izkušeni (Joseph, 2011).

Seveda se lahko srečamo z nekaterimi izzivi, kot so prilagoditev nalog zaradi individualizirane podpore, motnje in frustracije v razredu, socialni pritiski in odnosi z vrstniki, slabe izkušnje v glasbenem razredu, senzorična preobremenjenost, ki pripelje do nelagodja, tveganje za stigmatizacijo ter nerazumevanje s strani vrstnikov in učiteljev (Wiebe, 2007).

Kot izjemno pomembno bi izpostavili še ustrezno učno okolje, ki ga ustvari sam učitelj, saj to vpliva na posameznikovo učno uspešnost in zmanjšanje vedenjskih težav ter s tem na motenje pouka in drugih udeleženih (Tomelj Bobnar, 2020). Kadar se pokažejo izzivi, pa se srečamo tudi s prednostmi, kot so na primer: omogočanje učenecem z ADHD, da se povežejo s sošolci in izostrijo socialne veščine ter pridobijo občutek pripadnosti, razvoj veščin timskega dela (pri obeh skupinah učencev), komunikacije in discipline, kognitivne in čustvene prednosti za vsakega izmed njih (Wiebe, 2007).

Sodelovanje med starši, učitelji in podpornim osebjem je bistveno za ustvarjanje sprejemajočega in podpirajočega učnega okolja za vse učence. Ko gre za naloge, moramo vedno oblikovati takšne, ki omogočajo različne ravni sodelovanja in ustvarjalnosti.

Intervju z učiteljem tolkal na glasbeni šoli DO RE MI

V okviru raziskovanja o vplivu glasbe in strategijah pri glasbenem pouku z učenci z ADHD smo izvedli intervju z učiteljem tolkal Gregorjem Plambergerjem na glasbeni šoli DO RE MI Bled. Na tolkala je začel igrati že z osmimi leti, šolanje je nadaljeval na umetniški gimnaziji Velenje pri profesorju Tomažu Lojenu in končal študij na akademiji za

glasbo pri profesorju Borisu Šurbku. Gregor Plamberger se glasbeno udeležuje v več rokarskih in metalskih skupinah, sodeluje pa tudi z drugimi glasbeniki in svoje znanje deli na različnih osnovnih šolah. Namen intervjuja je bil izpostaviti in predstaviti čim več praktičnih prijemov, ki jih uporabljajo učitelji otrok z ADHD, in deliti njihove izkušnje. Gre namreč za zasebno glasbeno šolo, ki izvaja javno veljavni program Glasbeno uvajanje in Glasbena vzgoja po Edgarju Willemsu (Glasbeni center DO RE MI, b. d.).

Ali so otroci s to boleznijo vedno že diagnosticirani, ko se vpišejo k vam, oz. ali vas starši o tem vedno obvestijo?

Nekateri so, drugi ne, seveda se mi pa zdi prav, da mi starš to pove. Zdi se mi, da je pri nekaterih to še vedno tabu tema in se bojijo povedati, ker mislijo, da otrok ne bo sprejet na šolo ali se ne bo mogel normalno učiti instrumenta. Predusem bi to lahko povzročalo težave pri teoriji/solfeggiu. Seveda je vse odvisno tudi od glasbene šole, saj se ponekod lahko zgodi, da se učitelji takšnega otroka na neki način ustrašijo.

Kako pa vi doživljate in kako ravnate, ko k vam pridejo učenci z ADHD?

Zdi se mi, da sem sam že po naravi takšen, da me to v bistvu ne moti ali pa je narava tolkal takšna, da se ne obremenjujemo toliko s tem, če je otrok malo bolj živahen. Sam nimam strahu pred tem, takih otrok niti ne štejem za posebne. Vsak otrok je seveda malo drugačen in z njimi potem delaš temu primerno in prilagojeno.

Kaj se vam zdi, da je ključna razlika med otroki z ADHD in tistimi brez motenj, kaj je pri pouku najbolj opazno?

Tiste z ADHD je težje umiriti, je pa njihova energija vsekakor dobrodošla pri nekaterih pedagoških pristopih, nekoliko težje je z njimi delati pri začetku skladb in pri teoriji – torej takrat, ko je treba snov obdelati počasi in razčleniti stvari. Ti otroci potrebujejo več časa, prej pa tudi podležejo frustraciji, če stvari ne znajo že takoj, ko jo prvič zaigrajo oz. prvič slišijo.

Kako vi pristopate do takšnih učencev, je vaše delo z njimi drugačno kot z drugimi?

Bolj sem potrpežljiv, postavim natančne meje, posamezniku pustim, da se tudi izživi, da ga ne zavrem takoj, ve pa, kje je meja, da se umiri. Opazil sem tudi, da mi je treba čisto prak-

tično pokazati, kakšna je razlika, če skladbo igramo npr. počasi ali pa po njegovo, torej prehitro. Če otrok vidi, da bo porabil manj časa, da se nekaj nauči, če se zadeve loti počasi, potem bo hitreje razumel, da se mora na začetku res umiriti.

Ali imate potemtakem posebej strukturirane ure za takšne učence?

Predvsem na Bledu, kjer je sistem Willems, imam veliko možnosti. Če vzamem za primer igranje po posluhu, to storim tako, da na YT najdem posnetek skladbe brez tolkal. Tu se otrok lahko izživi in ni deležen mojih komentarjev, ki bi ga kakorkoli omejevali. To dogajanje nato umirim z učenjem not in igranjem skladbe. Ko motivacija upade, morda otrok odigra še eno improvizacijo ali pa spremenim inštrument. Če je otrok prej igral ritmični inštrument, je potem smiselno, da ga zamenjava z melodičnim tolkalom, in spet začne z improvizacijo – zmenimo se za tonaliteto. Otroci se tudi tonalitete učijo po posluhu. Sam igram harmonsko spremljavo, otrok pa nato nanjo improvizira. Zatem pa se lahko spet posvetiva notnemu gradivu.

Ali imajo takšni otroci veliko težav z branjem notnega zapisa in učenjem not?

Nekateri da, drugi pa ne. To je odvisno tudi od tega, kako angažiran je otrok. Nekaterim je celo lažje igrati z notami – vsak otrok je, kot že rečeno, drugačen. Zdi se mi pomembno, da otroku ne podremo motivacije in odvzamemo zagona za igranje z nekim preveč striktnim sistemom. Seveda pa to ne pomeni, da nimamo avtoritete. Naše meje so jasno postavljene, treba pa se je z otroki tudi na splošno pogovarjati, npr. kako jim gre, kaj se novega dogaja, da se sprostijo, itd.

Ali imajo takšni otroci pridružene še kakšne motnje?

Opaziti je tudi, da je njihov spomin slabši, otrok potrebuje več časa in podpore doma, da bo lahko normalno sledil procesu. Pri nekaterih stvareh pa lahko funkcionirajo hitreje, ne bojijo se stvari in lažje se sprostijo.

Kako takšni otroci napredujejo pri skupinskem pouku?

Ne razdirajo discipline v razredu, so pa seveda moteči. Sam takrat posameznika po navadi kar izpostavim in povem, česa se ne sme, tudi pred drugimi učenci. Potem se otroci že med sabo opozarjajo in meni ni treba tolikokrat ukrepati.

Koliko so vaši učenci stari?

Imam tri učence, najmlajši obiskuje drugi razred OŠ, srednji obiskuje tretji razred in najstarejša je v osmem razredu.

Ali so pri njih opazne razlike med spoloma?

Ne, niso. Le da pri puncah opažam, da se morda hitreje razvijajo, prehod v puberteto.

Ali se vam zdijo tolkala najbolj primeren inštrument za takšne otroke?

Morda res, saj se hitro »producira« in posameznik se lahko hitro priključi skupinskemu igranju. Na začetku lahko samo drži tempo in je tako del skupine, v nasprotju z na primer pihali ali godali, pri katerih je tehnični vidik pomemben že takoj na začetku. Morda je smiselno, da otrok začne s tolkali in potem nadaljuje s kakim drugim inštrumentom.

So ti otroci potemtakem zelo neučakani?

Tako je. Kot sem že dejal, res je treba biti potrpežljiv – velikokrat je treba reči »počasi«, »prosim« ali pa iti celo na kolena. Takšni pristopi jih morda celo nasmejijo, tako se jim lahko bolj približamo. Tudi vikamo se pri mojem pouku ne, vsi učenci me tikajo.

Kako je z vzdrževanjem tempa, ali imajo takšni otroci veliko tendenco, da pohitevajo?

Ta tendenca je vsekakor prisotna, ampak več kot se igra, sploh ob posnetkih in metronomu, bolje je. Takšni učenci tudi hitro slišijo, da morda niso točni, in tudi sami potem uvidijo, da je to, kar govori učitelj, res. Mogoče so torej težave na začetku, a sčasoma se vse uravna in težave niso več očitne.

Ali bi priporočali, da se v pouk glasbe na osnovnih in srednjih šolah vključijo dejavnosti z ritmom in tolkali?

Zagotovo. S kolegoma imamo matineje na osnovnih šolah in vedno se razveselim, ko na kakšni osnovni šoli vidim, da imajo šolski band in skupinsko muzicirajo. V skupinski pouk bi sam vključil band oz. več skupinskega muziciranja. Zanimive se mi zdijo dejavnosti, ki jih izvaja Franci Krevh, sploh projekt Tolkalni krog. Gre lahko za dejavnosti, kot je na primer odmev, vprašanje – odgovor, torej čisto preproste dejavnosti, s katerimi se otroci lahko sprostijo.

Ste že slišali za »white noise«, ali bi to metodo uporabili pri učencih z ADHD?

Odkvisno. Seveda je pomembno, da se glasbe na splošno več posluša, saj je tega vedno manj oziroma otroci ne izbirajo glasbe več kritično in po svojem okusu, temveč jim je vseeno. To opažam tudi, ko kdaj povprašam svoje učence, kaj radi poslušajo. Seveda ni treba, da bi doma poslušali klasiko, ampak je pomembno, da posameznik ve, zakaj kako vrsto glasbe posluša. Četudi posluša metal, lahko prek tega porabi odvečno energijo.

Se vam zdi smiselno, da bi se morali takšni učenci navaditi ohraniti pozornost dalj časa?

Ne, menim, da bi to bilo na silo in bi s tem otroka prepričevali, da je nekaj, kar nikoli ne bo. Pri hiperaktivnih otrocih gre za neki presežek energije in je od učitelja odvisno, ali bo to energijo zatrl ali pa jo bo poskusil dobro izkoristiti. Res se lahko dobro izkoristi in z nenehnim izmenjavanjem dejavnosti lahko storimo zelo veliko celo v krajšem času. Če vzamem za primer posameznika, ki je prej pri kolegici igral klavir, ni mogel delati pri urah. Pri mojem pouku pa lahko intenzivno delava pol ure, opažajo se razlike med posameznimi pristopi učiteljev. Četudi se posameznik na začetku zelo muči oziroma mu gre zelo počasi, bo na koncu lahko ravno tako uspešen kot kdo drug, ki mu je že od začetka šlo dobro. Ključnega pomena je potrpežljivost in to, da nimamo nekih ambicij. Ambicije kogarkoli lahko ubijejo celoten proces. Če že, bi kot ambicijo lahko jemali to, da je otrok sposoben biti pol ure pri miru in da sodeluje, ne pa, da bo vrhunski glasbenik. Bistveno je, da otrok potem bolje funkcionira tudi v drugih situacijah kasneje v življenju.

Ste kdaj dobili pozitivne povratne informacije od staršev, na primer, da otrok bolje napreduje in deluje tudi doma?

Sem, veliko pozitivnih izkušenj imam s temi otroki. Verjetno drugače zaleže moja beseda kot pa beseda doma. Sicer kontakta s starši neposredno nimam toliko, saj se mi zdi, da je to celo boljše za otroka. S svojimi kolegi nenehno komuniciram, medtem ko z učitelji na osnovnih šolah nimam stika. Stik bi vzpostavil le s kom, ki bi si to sam želel. Še vedno gre pri tem za dve ločeni ustanovi.

Sklepne misli

Glasba se je pokazala za učinkovito orodje pri vključevanju in povezovanju otrok z motnjo ADHD v šolsko okolje. Močno vpliva na spodbujanje pozornosti, izboljša

osredotočenost, spomin in časovno orientacijo. Prav tako ne smemo zanemariti nje-nega vpliva na čustveni in socialni del. Kot je omenil Gregor Plamberger v intervjuju, bi bilo pomembno vključiti ritmične dejavnosti tudi v osnovno šolo, saj bi pozitivno vplivale ne le na učence z motnjo ADHD, ampak tudi na druge. Tako bi ustvarjali most med otroki s posebnimi potrebami in tistimi brez njih. Prilagajanje učnih načrtov za otroke z motnjo ADHD je včasih v šolskem okolju zahtevnejše, ker govorimo o veliki skupini otrok, v kateri je posvetiti čas temu včasih težavno in tudi zamudno.

Prav tako glasba lahko deluje kot most med učiteljem in učenci. S tem se krepi občutek pripadnosti in sprejetosti med otroki, to pa je zelo pomembno za njihovo socialno in čustveno rast.

Sklenemo lahko, da je vključitev glasbenih dejavnosti v redni pouk nujna za celosten razvoj otrok z motnjo ADHD. Priporočljivo je, da izobraževalne ustanove in učitelji prepoznajo in izkoristijo potencial glasbe kot močnega orodja za vključevanje in povezovanje, s čimer bodo otrokom omogočili boljše učne rezultate in izboljšano kakovost življenja. Celovit pristop, ki vključuje glasbo, lahko znatno pripomore k ustvarjanju spodbudnega in podpornega učnega okolja za otroke z ADHD, to pa bo tudi dolgoročno pripomoglo k njihovememu uspehu in zadovoljstvu.

Viri in literatura

- Conners, C. K., Epstein, J. N., March, J. S., Angold, A., Wells, K. C., Klaric, J., Swanson, J. M., Arnold, L. E., Abikoff, H. B., Elliott, G. R., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Hinshaw, S. P., Hoza, B., Jensen, P.S., Kraemer, H. C., Newcorn, J. H., Pelham, W. E., Severe, J. B., Vitiello, B., in Wigal, T. (2001). Multimodal Treatment of ADHD in the MTA: An Alternative Outcome Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 159–167. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00010>
- Devenson, M., Kirliauskienė, R., Aleksienė, V. (2014). Integration of Music Therapy Elements into the Programs of Formal and Non-Formal Primary Music. *Current problems and perspectives*, 163–176. https://www.academia.edu/download/54293610/The_anthropology_of_risky_behaviours_in.pdf#page=163
- Frantz, M. (2020). Identifying music interventions to support students with ADHD in the classroom. *Student Research Submissions*. 376. https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1398&context=student_research
- Glasbeni center DO RE MI. (b. d.) <https://www.doremi.si/>

- Holnhaner, R. (2008). Uporaba nevrofeedbacka pri obravnavi motenj pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje – ADHD/ADD. *Psihološka obzorja*, 17(1), 107–116.
- Joseph, C. K. (2011). Integrating music education, music therapy and special education in a music classroom. *Doctoral dissertation, Union Institute and University*. <https://search.proquest.com/openview/49b69e98fe4dc5f29a400940bbd07884/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Kent, K. M., Pelham, W. E., jr., Molina, B. S., Sibley, M. H., Waschbusch, D. A., Yu, J., Gnagy, E. M., Biswas, A., Babinski, D. E., in Karch, K. M. (2011). The academic experience of male high school students with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 39(3), 451–462. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9472-4>
- Marks, B. M. (2016). Music Teachers' Perspectives on Music Instruction as Intervention for Students with ADHD. *University of Toronto, TSpace*. <https://hdl.handle.net/1807/72242>
- Park, J. I., Lee, I. H., Lee, S. J., in drugi (2023). Effects of music therapy as an alternative treatment on depression in children and adolescents with ADHD by activating serotonin and improving stress coping ability. *BMC Complement Med Ther* 23, 73. <https://doi.org/10.1186/s12906-022-03832-6>
- Pečavar, N. (1998). Hiperkinetični sindrom. *Pedagoška obzorja*, 230–240.
- Rotvejn Pajič, L. (2011). *Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok?* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Tomelj Bobnar, N. (2020). *Usposobljenost študentov magistrskega programa, smeri poučevanje na razredni stopnji, za poučevanje učencev z motnjo pozornosti in s hiperaktivnostjo* [Magistrsko delo]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6316/>
- Veber, U. (2020). *Uporaba metod in oblik poučevanja glasbene umetnosti pri učencih z ADHD na razredni stopnji* [Magistrsko delo, U. Veber]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=76974>
- Wiebe, J. E. (2007). *ADHD, the classroom and music: A case study* (Doctoral dissertation, University of Saskatchewan).
- Zhang, F., Liu, K., An, P., You, C., Teng, L., in Liu, Q. (2017). Music therapy for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(5), CD010032. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010032.pub2>
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Poučevanje klavirja pri učencih s posebnimi potrebami

Mirjam Orel, Eva Žagar

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Veliko inštrumentalnih in pevskih pedagogov se v svoji pedagoški karieri pogosto sreča z učencem s posebnimi potrebami. Pri delu s tem učencem s klasičnimi metodami in strategijami poučevanja, ki jih uporabljajo običajno, ne dosegajo enakih rezultatov in napredka, zato so prisiljeni svoje delo prilagoditi potrebam učenca. Vendar večina inštrumentalnih in pevskih pedagogov ne pozna teh metod in strategij, saj se med akademskim izobraževanjem tem temam ne posveča veliko pozornosti in prav tako ni obveznega predmeta, ki bi obravnaval to tematiko. Prav klavir je zaradi posebne enostavnosti zelo primeren inštrument za otroke s posebnimi potrebami. V prispevku so predstavljene štiri skupine otrok s posebnimi potrebami. Strnjeni so osnovni podatki o primanjkljaju, značilnosti in težave, s katerimi se srečujejo ti učenci, ter pozitivne posledice ukvarjanja z glasbo in klavirjem. Prav tako so za vsako skupino predstavljene glavne težave, ki se pokažejo ob poučevanju klavirja, specifične metode, pedagoški načini za reševanje težav, pa tudi pozitivne posledice ukvarjanja s klavirjem za otroke s posebnimi potrebami.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, glasbena šola, pouk klavirja, specifične učne metode

Uvod

Več raziskovalcev se je v bližnji preteklosti aktivno ukvarjalo s preučevanjem vpliva ukvarjanja z glasbo in učenja inštrumenta pri učencih s posebnimi potrebami. Študije so v različnih družbeno-socialnih in izobraževalnih okvirih raziskovale več dejavnikov,

med katerimi so akademska uspešnost, komunikacija, izražanje in zaznavanje čustev, glasbene sposobnosti in vedenje. Več raziskav je na podlagi primerjanja rezultatov pri nevrotipičnih učencih pokazalo, da je velika večina intervencij med učenci s posebnimi potrebami uspešna. Največji napredek se je pokazal na področju socialnega vedenja. Raziskovalci pa so opozorili tudi na pomanjkanje raziskav, ki bi vključevale različne posebne potrebe učencev. Več študij se namreč osredinja na učence z motnjami avtističnega spektra (Brown in Jellison, 2012). Raziskave na tem področju so redke tudi v Sloveniji, prav tako je skrb zbujujoče, da učitelji večinsko niso izobraženi za delo z učenci s posebnimi potrebami (Lesar idr., 2024).

Igranje inštrumenta dokazano pripomore k napredku na nevrološkem, socialnem, fizičnem, čustvenem in vedenjskem področju. Ob ustvarjanju glasbe se poveča nevrološka aktivnost, povečata se kortikalna debelina in nevroplastičnost, spodbujajo se slušne, vidne, motorične in čustvene funkcije. Igranje pozitivno vpliva tudi na samoregulacijo in izražanje čustev (Dalglish, 2024). Več raziskovalcev, kot sta npr. Hallam (2010) in Schlaug idr. (2005), navaja klavir kot ustrezen inštrument za učenje pri otrocih s posebnimi potrebami, in to zaradi takojšnje povratne informacije in preproste topografije, ki jo omogoča klaviatura.

Učenje klavirja pri učencih s posebnimi potrebami

Med učence s posebnimi potrebami uvrščamo otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljajem na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami in otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Marčun, 2016).

Področje glasbenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami pri nas v preteklosti ni bilo pogosto predmet raziskav, v zadnjem času pa se mu namenja več pozornosti (Lesar idr., 2024). Prav tako nimamo podatkov o vključenosti učencev s posebnimi potrebami v glasbeno šolo, vendar glede na rast deleža učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem šolanju lahko sklepamo, da so ti učenci vključeni tudi v osnovno glasbeno izobraževanje (Marčun, 2016).

Raziskava o poučevanju učencev s posebnimi potrebami (Lesar idr., 2024), izvedena med ravnateljji in učitelji glasbenih šol, kaže, da se težave začnejo že na sprejemnih

izpiti, saj izpiti niso prilagojeni, zaradi česar več otrok ni sprejetih v glasbeno šolo. Podatek, ki zbuja skrb, je, da učitelji med akademskim izobraževanjem niso deležni izobrazbe na tem področju, izobraževanje za delujoče učitelje o delu z učenci s posebnimi potrebami pa je organizirala zgolj tretjina ravnateljev glasbenih šol. Pomembna pridobitev pri izobraževanju o poučevanju učencev s posebnimi potrebami je izbirni predmet »Učenci s posebnimi potrebami pri pouku glasbe«, ki ga za svoje študente ponuja Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani (Marčun Kompan, 2019).

Pri svojem poklicnem delu se klavirskih pedagogov pri poučevanju klavirja srečajo tudi z učenci s posebnimi potrebami. Pri klavirju je pot do prvega zvoka in natančnega tona precej lažja kot npr. pri godalih, to pa omogoča igranje tudi učencem z manjšimi motoričnimi sposobnostmi. Učenci pri klavirju hitro dobijo povratne informacije, ki jim prinašajo zadovoljstvo. Hallam (2010) navaja, da imajo takojšnje povratne informacije pri ukvarjanju z glasbo velik učinek na intelektualni, socialni in osebni razvoj otrok in njihovo motivacijo za nadaljnje delo.

Ker je proizvodnja zvoka preprosta, sta na klavirju olajšana tudi improvizacija in samostojno ustvarjanje glasbe. S tem so omogočene široke možnosti izražanja, to pa pripomore k izražanju čustev. Klavir je tudi precej razširjen inštrument, ki je pogost v veliki večini učnih ustanov, pa tudi v bolnišnicah in drugih ustanovah. Logična in enostavna topografija klaviature je prav tako eden izmed manjših orientacijskih izzivov med glasbenimi inštrumenti, omogoča pa tudi hitro povezovanje z glasbeno teorijo in koncepti (Schlaug idr., 2005).

Poleg naštetih olajšav, ki jih klavir prinaša učencem s posebnimi potrebami, pa je zanje tudi zelo zahteven inštrument, predvsem na področju motorike. Klavir zahteva razvoj tako grobe kot fine motorike, vključuje koordinacijo obeh rok in prstov, pa tudi dobro povezavo med vidom in rokami.

Učenci z motnjami avtističnega spektra

Motnje avtističnega spektra se nanašajo na specifičen način procesiranja informacij v možganih. Beseda spekter se uporablja zaradi različne izraženosti znakov pri posameznikih, to pa določa tudi stopnjo avtizma. Poznamo namreč tri stopnje: lažjo, zmerno ali težjo obliko avtizma. Znaki se običajno pokažejo okoli tretjega leta starosti, vendar

jih je ob dobrih komunikacijskih spretnostih otroka težje zaznati. Razlogi za nastanek motenj avtističnega spektra niso natančno pojasnjeni, vendar jih dokazano povzročajo spremembe v razvoju možganov. Med možne razloge znanstveniki prištevajo genetiko, presnovne motnje, biokemične dejavnike in nevrološke zaplete (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2020).

Med znake in simptome avtizma spadajo težave pri socialni interakciji, težave s ponavljajočim se vedenjem, težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji ter učne težave. To lahko v učilnici pomeni naslednje izzive za učitelja: učencu primanjkuje spontanege igranja in domišljajske igre; ker ima nezmožnost imitacije, je metoda imitacije, ki je sicer zelo uporabna pri pouku inštrumenta, nekoristna; zaradi kratkotrajne koncentracije in nepozornosti mora učitelj premišljeno zastaviti potek ure; zaradi težav z abstraktnim mišljenjem je usvajanje glasbene teorije in konceptov oteženo; prav tako imajo učenci težave pri dojemanju časa in sosledja dogodkov (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Učenci z motnjami avtističnega spektra imajo pogosto tudi zelo posebna močna področja, med katera spadajo natančen spomin za podatke in dejstva ter dolgoročen spomin, dobra prostorska zaznava ter sposobnost natančnega osredotočanja na stvar ali nalogo v zelo dolgem časovnem obdobju (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Poučevanje klavirja pri učencih z motnjami avtističnega spektra

Otroci z motnjami avtističnega spektra pogosto kažejo posebno zanimanje za zvok. Različne zvoke zato raziskujejo s pomočjo vseh vsakdanjih predmetov, ki jih srečajo skozi dan. Večina strategij za učenje za učence z motnjami avtističnega spektra se osredotoča na vizualno razsežnost, vendar pa bi se morale v večini primerov osredotočati predvsem na slušno razsežnost. Piber (2016) v opisih ur z učenci z motnjami avtističnega spektra večkrat omeni, da so pomembni faktorji pri uspešnih učnih urah in usvajanju novih znanj prilagajanje vsake dejavnosti stopnji, ki ji učenec lahko sledi, saj je le tako vaja lahko učinkovita in obstaja manjša možnost, da bo otrok izgubil koncentracijo. Kot na pomemben faktor učne ure opozarja tudi na občutek varnosti, ki je osnovni pogoj za uspešno delo z učencem.

Dimitrova (2022) je v raziskavi, ki je bila opravljena v Kanadi, opazovala, katere metode so pri poučevanju klavirja učencev z motnjami avtističnega spektra najuspe-

šnejše. V raziskavo je vključila 3 učence z diagnosticiranimi motnjami avtističnega spektra, stare 6,5, 7,5 in 11 let. Z njimi je imela pouk klavirja dvakrat na teden po 30 minut, časovni okvir raziskave pa je bil 12 tednov. Izhajala je iz osnovnih metod poučevanja klavirja, ki se pogosto uporabljajo pri individualnem glasbenopedagoškem procesu. Glede na potrebe, ki jih je opazila pri učencih, je metode spreminjala in dopolnjevala. Opazila je, da je urnik pozitivno vplival na napredek otrok. Učna ura je trajala 30 minut, kar ni bilo predolgo za učence, prav tako je bilo ustrezno tudi za učiteljico. Omogočalo ji je, da je učencu pomagala pri vadenju, da je imela dovolj časa za razlago, da je ohranjala učenčev pozitiven odnos do učenja in da se je izogibala frustracijam. Konsistentnost učnih ur in dolžnosti, ki jih je učenec prejel do naslednje ure, so pripomogle k boljšemu socialnemu in čustvenemu razvoju učencev ter izboljšanju komunikacije v vsakdanjem življenju. Ugotovila je, da je bilo za uspešnost lekcij ključnega pomena ustrezno učno okolje. To je dosegla s čim bolj naravno osvetlitvijo in naravnimi barvami v prostoru. Ostranila je vse potencialno moteče stvari, ki bi zaradi njihove senzorične občutljivosti onemogočale osredotočenost učencev.

Na učenje je pozitivno vplivala uporaba akustičnega klavirja, saj je proizvajal naravne zvoke, ki so za slušno občutljive avtistične učence manj moteči kot umetni. Pri usvajanju novega znanja je raziskovalka opazila, da so na učence pozitivno vplivale vaje, ki so vključevale ploskanje in štetje pred igranjem. Učenci so prek glasbe izražali čustva, k čemur je pripomogel pogovor o značaju skladb, pri sledenju in upoštevanju dinamičnih sprememb pa niso imeli težav (Dimitrova, 2022).

Učitelji klavirja z izkušnjami poučevanja otrok z motnjami avtističnega spektra opozarjajo na pogoste motnje motoričnega gibanja, ki lahko pripeljejo do neustrezne drže pri klavirju, ta je lahko kriva za bolečine in poškodbe ter težave s koordinacijo, vse to pa oteži učni proces. Da se izognemo temu, moramo učenca dosledno opazovati in opozarjati na pravilno držo ter več časa nameniti vajam, ki izboljšujejo koordinacijo (Mestek, 2022).

Učenci z disleksijo

Pogosta motnja, s katero se srečujejo glasbeni pedagogi, je disleksija, ki lahko od učitelja klavirja zahteva veliko prilagajanja, saj naš glasbenoizobraževalni sistem (žal) večinoma temelji na igranju po notah.

Disleksija je ena izmed specifičnih učnih težav in najbolj razširjena specifična bralno-zapisovalna motnja. Je genetskega izvora in povzroča primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov. K izboljševanju stanja pripomoreta zgodnje odkrivanje ter hitra in učinkovita obravnava. Znaki disleksije so težave pri branju, pisanju in usvajanju pravopisa; zamenjavanje in izpuščanje ali dodajanje črk; zamenjavanje leve in desne strani; nepravilno strukturiranje stavkov; težave pri razumevanju in obnovi prebranega; obračanje števil; težave z organiziranostjo ter težave s koncentracijo in pozornostjo (Povše, b. d.).

Osebe z disleksijo imajo večjo desno hemisfero možganov v primerjavi z osebami, ki disleksije nimajo, zato imajo bolj razvita desnohemisferična območja, kar se kaže kot umetniška in športna nadarjenost, dobra intuicija in posluh. Pri izobraževanju na glasbenem področju se učenci z disleksijo srečujejo s podobnimi težavami kot pri rednem pouku, torej s težavami pri branju, težave pa lahko imajo tudi z obdelovanjem zvokov, kar oteži zaznavanje ritma in višine ter s tem prinese oteženo razumevanje notnega zapisa (Mestek, 2022).

Težave z branjem notnega zapisa znanstveniki poimenujejo *dysmusia*. Woronchak (2022) je v raziskavi dokazala, da sta disleksija in *dysmusia* povezani, saj so vsi sodelujoči dislektiki imeli težave tudi z branjem notnega zapisa in nasprotno. Dokazov, da ukvarjanje z glasbo izboljšuje bralne sposobnosti in fonološko zavedanje, zaradi pomanjkanja kvalitetnih raziskav na tem področju še ni. V študijah in opazovanjih učencev z disleksijo in njihovih staršev so razvidne tendence napredka pri tistih učencih z disleksijo, ki se ukvarjajo z glasbo (Cogo-Moreira idr., 2012).

Pomembna pozitivna posledica ukvarjanja z glasbo pri učencih z disleksijo je tudi krepitev samozavesti, saj so pri individualnem pouku lažje uspešni, prav tako se lažje izrazi tudi njihova kreativnost. Rastoča samozavest učencem z disleksijo omogoča tudi lažje vključevanje v družbo, ker družba opazi njihove dosežke in talente (Eren, 2017).

Poučevanje klavirja pri učencih z disleksijo

Kompleksnost igranja klavirja in posebno klavirske literature pomeni za učence z disleksijo naslednje težave: obračanje števil in črk, težave s koordinacijo, zamenjavanje desne in leve strani, zmeda zaradi kompleksnosti notnega zapisa, zmeda zaradi

večpomenskosti simbolov in znakov (npr. številka lahko pomeni tako prstni red kot interval ali označbo za ritem ali dobo), notni zapisi so navadno majhni, kar povzroča napačno prebrane note in nenatančno opazovanje drugih oznak, nezmožnost hitre preusmeritve pogleda z not na klaviaturo in posamezni roki ter nasprotno (Vladikovic, 2013).

Veliko klavirskih pedagogov, ki so delali z učenci z disleksijo, kot najuspešnejšo metodo učenja navaja multisenzorično učenje. Strategije multisenzoričnega učenja vključujejo naslednje možnosti:

- pristop »opeka na opeko«, ki upošteva postopno učenje, ki se začne z osnovami in nato postopno gradi do kompleksnejših znanj; temelji naj na poslušanju in imitaciji;
- sledenje melodiji s prstom v notnem zapisu, nato pa premikanje po melodiji (risanje z roko po zraku glede na višino tonov, ples ob igranju ipd.);
- glasno petje in petje v mislih pred igranjem, s čimer se izboljša slušna predstava;
- organizirana uporaba barv v notnem zapisu;
- uporaba barv na klaviaturi (npr. označba tona – tipke);
- igre za ponavljanje in utrjevanje glasbenih izrazov;
- doživeto predstavljanje novih glasbenih izrazov s prispodobami, »dramska« igra, kretnje;
- uporaba mnemotehnike;
- usvajanje in utrjevanje ritmičnih vrednosti s premikanjem (hoja, ploskanje, ples). (Vladikovic, 2013)

Gluhi in naglušni učenci

Naglušnost definiramo pri tistih posameznikih, katerih povprečna izguba sluha je med 500 in 4000 Hz. Posameznike z izgubo nad 110dB štejemo za gluhe. Na razvoj govorno-jezikovnih in komunikacijskih veščin vpliva čas izgube sluha, pri čemer ločimo prelingvalno in postlingvalno stopnjo, zgodnje diagnosticiranje in ukrepanje ter posameznikove tako kognitivne kot osebnostne lastnosti, zato je med gluhi in naglušnimi

veliko individualnih razlik. Poznamo tudi »funkcionalno gluhe posameznike«, ki so po medicinskih merilih naglušni, vendar na govornem področju delujejo kot gluhi, ter gluhe posameznike, ki na govornem področju delujejo kot naglušni. Gluhi otroci se sporazumevajo predvsem na vizualni in kinestetični način, naglušni pa delno tudi prek sluha. Gluhi in naglušni učenci se srečujejo s težavami na govorno-jezikovnem, komunikacijskem in socializacijskem področju, lahko pa imajo težave tudi s samopodobo in doseganjem izobraževalnih standardov (Vovk Ornik, 2015).

Razvoj govora in graditev komunikacijskih veščin temeljita na zgodnji diagnostiki in ukrepanju, ki pogosto vključuje uporabo slušnega aparata, vsaditev polževega vsadka, uporabo različnih pripomočkov za komunikacijo, učenje branja z ustnic in znakovnega jezika ter različne postopke rehabilitacije.

Pomen ukvarjanja z glasbo je dokazan tudi pri gluhih in naglušnih osebah. Med drugim ukvarjanje z glasbo izboljšuje govor, saj se tako razvija občutek za različen tempo, ritem in intonacijo. Omogoča spoznavanje z različnimi zvoki, kar prinese spoznavanje novih zvokov in povezovanje zvoka s predmeti. Seveda pa je glasba tudi odlična oblika sproščanja, ki so je lahko deležni tudi popolnoma gluhi, saj čutijo vibracije (Novak Oiseau, 2013).

Poučevanje klavirja pri gluhih in naglušnih učencih

Klavir je dobra izbira inštrumenta za slušno ovirane učence – ne zahteva natančnega zaznavanja tonskih višin, saj ne zahteva sprotne uglasbevanja. Ključnega pomena pri poteku pouka je komunikacija. Če je učenčev sluh tako poškodovan, da učitelj, ki ne pozna znakovnega jezika, ne more komunicirati z učencem, je v učilnici za pomoč tolmač. Pri komunikaciji z učencem, ki lahko komunicira tudi prek avditivnega kanala, pa mora biti učitelj pozoren na počasno, razločno in dovolj glasno govorjenje; pravilno postavitve, tako, da otrok vidi njegov obraz in lahko uporabi tudi znanje branja z ustnic. Navodila naj bodo kratka in neposredna, pouk pa naj večinsko poteka prek imitacije, pri kateri naj bo učitelj pozoren, da ima učenec omogočen dober pogled na roke, klaviaturo in telo. Učitelj komentarjev ne daje med igranjem, saj ga učenec takrat sliši oteženo. Pogoste so težave z ritmom, ki se uspešno rešujejo s čutenjem ritma, dobe in metruma prek telesa, kar dosežemo s premikanjem ob glasbi, ploskanjem, plesom in

različnimi gibi. Uporabimo lahko tudi boben in druga glasbila. Pri izbiri literature naj bodo učitelji pozorni na to, da ima lahko učenec v določenem območju frekvenc popolno izgubo sluha, zato moramo izbrati skladbe, ki izključujejo te registre (Mestek, 2022).

Pogosta rešitev za osebe z okvaro sluha je polžev vsadek, ki zelo izboljša in olajša komunikacijo, vendar ne omogoča enako kakovostne izkušnje z glasbo, kot jo imajo slišišči. Polžev vsadek namreč zaznava frekvence do okoli 300 Hz, zdrav sluh pa vse od 20 Hz naprej, kar pomeni, da osebe s polževim vsadkom ne zaznavajo nižjih tonov. Prav tako ne zaznavajo tako natančno, da bi lahko zajele celoten spekter frekvenc, ki jih lahko tvori glasbeni inštrument in jih zaznava zdrav sluh. Zato je za učence s polževim vsadkom oteženo prepoznavanje višine tona. Raziskave kažejo, da uporaba polževega vsadka ne vpliva na zaznavanje ritma, ki je pri uporabnikih enako kakovostno kot pri osebah z zdravim sluhom. Učenci z vsadkom so zato pri nalogah, ki zahtevajo prepoznavanje melodij, dosegali nižje rezultate, pri skladbah, pri katerih sta bila vključena opazen ritem ali besedilo, pa rezultati niso bili tako nizki (Comeau in Koravand, 2017).

Slepi in slabovidni učenci

Slepota in slabovidnost se zaradi različne prizadetosti vida razvrščata v pet skupin, prvi dve skupini sta skupini slabovidnih, okvare vida, ki sodijo v zadnje tri skupine, pa definiramo kot slepoto, pri kateri gre za približno pet odstotkov ostanka vida. Določa se na podlagi očesa z najvišjimi sposobnostmi in ob uporabi najboljše možne korekcije. Med najpogostejše vzroke izgube vida in slabovidnosti spadajo siva mrena, nezdravljene refrakcijske napake (kratkovidnost, daljnovidnost ali astigmatizem), starostna degeneracija makule, glavkom in diabetična retinopatija (Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije, 2022).

Prednosti ukvarjanja z glasbo za slepe in slabovidne otroke je veliko. Z ustvarjanjem glasbe se razvijajo slušne sposobnosti, za slepe in slabovidne glavni kanal za sporazumevanje, zato je izostritev tega kanala zelo dobrodošla. Z igranjem klavirja se izboljšujeta tudi koordinacija in občutek za prostor, česar slepim in slabovidnim primanjkuje. Seveda pa glasbeno udejstvovanje pripomore tudi h krepitvi socialnih interakcij, graditvi samopodobe in razvijanju kreativnosti (DeBoth idr., 2020).

Poučevanje klavirja pri slepih in slabovidnih učencih

Pri slepih in slabovidnih otrocih je absolutni posluš zelo pogost in pogosto tudi zato prevladuje način poučevanja inštrumenta pretežno prek slušnega kanala. Notna literatura v Braillovi notaciji je v Sloveniji težko dostopna (Marčun Kompan, 2019).

Poučevanje klavirja pri slepih in slabovidnih vključuje več učenja z dotikom, zato moramo biti pazljivi, da učenca prosimo za dovoljenje in ne posegamo nedovoljeno v njegov osebni prostor, kar je bistvenega pomena za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja, ki bo prineslo možnosti za napredovanje. Paziti moramo na to, da iz učilnice odstranimo motnje, kot so močna luč, premočno sonce in razne zvočne motnje, saj se slepi in slabovidni osredotočajo predvsem na sluh in so zato zelo občutljivi. Čim več učenja novega materiala naj poteka prek slušne zaznave. Ko je to zaradi kompleksnosti materiala pretežavno, pa moramo notni zapis prilagoditi. To lahko storimo s povečavo ali posebnimi notacijami, kot so Braillova pisava ali zapis dodeka (Baker, 2017).

Marčun Kompan (2019) navaja, da je pri slepih in slabovidnih otrocih zelo pomembno, da se spodbuja tudi uporaba preostanka vida, kar lahko uresničujemo s prilagojenim učnim materialom, npr. povečavo, dobro vidnimi črtami, jasno uporabo različnih barv. Kot smiseln pripomoček omenja tudi diktafon, ki učencem omogoča snemanje učiteljeve razlage in navodil ter dodajanje lastnih sprotnih opomb in dodatnih pojasnil.

Zaključek

Ukvarjanje z glasbo dokazano pozitivno vpliva na življenje posameznikov. Prav tako izboljšuje počutje otrok s posebnimi potrebami in pomaga pri njihovem napredku. Glasba spodbuja razvoj na nevrološkem, socialnem, fizičnem, čustvenem in vedenjskem področju. Prav zato menimo, da je učencem s posebnimi potrebami nujno treba omogočiti glasbeno šolanje. Težava nastane, ker postopek učenja pri učencih s posebnimi potrebami ni enak kot pri nevrotičnih učencih. Učitelji tudi nimajo znanja in izkušenj, ki bi jim omogočali pravilno obravnavanje teh učencev. Temeljnega pomena je prilagajanje vsakemu posamezniku in njegovim specifičnim lastnostim ter primanjkljajem, kar je mogoče lažje doseči, če poznamo metode in sredstva, ki običajno pozitivno vplivajo na učni proces pri posamezni skupini učencev s posebnimi potrebami,

in te zgolj dodatno prilagajamo na podlagi učenčevih potreb. Glede na pregledane študije in literaturo smo prepričani, da so za uspešno poučevanje učencev s posebnimi potrebami ključni dobro poznavanje široke palete različnih metod in strategij poučevanja, prilagodljivost, strpnost in znanje o posameznih primanjkljajih. V študijah najdemo zapise o izjemnih talentih, ki pri učencih s posebnimi potrebami pogosto spremljajo primanjkljaje. Opažamo, da večina učnih metod in strategij, ki jih uporabljajo učitelji ali jih priporočajo strokovnjaki, izhaja večinoma s šibkejših področij učencev. Menimo, da bi bilo v prihodnje vredno raziskovati metode in strategije, ki izhajajo iz učenčevih močnih lastnosti in bi bile bolj posredno usmerjene v krepitev učenčevih primanjkljajev.

Viri in literatura

- Baker, H. (28. 4. 2022). *An Introduction to Piano Lessons for The Blind*. <https://www.lessonrating.com/students/expert-articles/piano/an-introduction-to-piano-lessons-for-the-blind/>
- Brown, L. S., in Jellison, J. A. (2012). Music Research with Children and Youth with Disabilities and Typically Developing Peers: A Systematic Review. *Journal of Music Therapy*, 49(3), 335–364. American Music Therapy Association. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.3.335>
- Cogo-Moreira, H., Andriolo, R. B., Yazigi, L., Ploubidis, G. B., Brandão de Ávila, C. R., in Mari, J. J. (2012). Music education for improving reading skills in children and adolescents with dyslexia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8. <http://doi.org/10.1002/14651858.CD009133.pub2>
- Comeau, G., in Koravand, A. (2017). Response of hearing-impaired children to piano lessons: Engagement and enjoyment of music. *Canadian Music Educator*, 12–18. https://www.researchgate.net/publication/324533651_Response_of_hearing-impaired_children_to_piano_lessons_Engagement_and_enjoyment_of_music
- Dalgleish, F. (2024). *Benefits of learning a musical instrument for children with disability*. <https://hireup.com.au/resources/music-therapy/benefits-of-music-for-children/>
- DeBoth, K. K., Olszewski, C. A., Owen, M., in Roberge, N. (2020). Interprofessional Occupational Therapy and Music Therapy Piano Keyboard Intervention for Preschoolers with Visual Impairments: A Non Randomized Pilot Case Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. <https://doi.org/10.1080/19411243.2020.1787293>
- Dimitrova, V. (2022). *Methods of Teaching Piano to Children with Autism* [Master's thesis], University of Calgary, Calgary, Kanada.
- Eren, B. (2017). Music and Dyslexia: The Therapeutic Use of Instrument (Piano) Training with a Child with Dyslexia (A Case Study). *Journal of Education and Practice*, 8(23), 97–108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577839.pdf>

- 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. <http://doi.org/10.1177/0255761410370658>
<https://prism.ucalgary.ca/bitstreams/0820cbbc-3f3f-4ce5-bf0b-aac4bed2c06c/download>
- Lesar, I., Marčun Kompan, A., in Autor, S. (2024). Učitelji in ravnatelji slovenskih glasbenih šol o glasbenem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 20(40), 45–62. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.20\(40\)45-62](https://doi.org/10.26493/2712-3987.20(40)45-62)
- Marčun Kompan, A. (2020) Dvojno izjemni učenci: glasbeno talentirani učenci s posebnimi potrebami. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 16(32), 59–74. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.16\(32\)59-74](https://doi.org/10.26493/2712-3987.16(32)59-74)
- Marčun, A. (2019). *Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=125830>
- Marčun, A. (2016). Poučevanje učencev s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – nekatere metode in oblike pedagoškega dela. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 12(25), 269–286. URN:NBN:SI:DOC-CQE0FJGJ
- Mestek, K. (2022). *Poučevanje otrok s posebnimi potrebami* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=169325&lang=slv>
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2020). *Motnje avtističnega spektra*. <https://www.zadusevnozdravje.si/dusevno-zdravje/pogoste-dusevne-tezave-in-motnje/motnje-avtisticnega-spektra/>
- Novak Oiseau, N. (2013). Zaznavanje in vključevanje glasbe v vsakdanje življenje gluhih in naglušnih. *Glasba v šoli in vrtcu*, 17(1–2), 45–53.
- Piber, N. (2016). *Avtizem in glasba* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Povše, B. (b. d.). *Kaj je disleksija – ključni znaki, po katerih jo prepoznamo*. <https://www.center-motus.si/kaj-je-disleksija/>
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., in Winner, E. (2005). *Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development*. New York Academy of Sciences. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Svetovalnica za avtizem. (2016). *Glavne značilnosti avtizma*. <https://www.avtizem.net/glavne-znacilnosti-avtizma>
- Vladikovic, J. (2013). *Gifted Learners, Dyslexia, Music, and the Piano: Rude, Inattentive, Uncooperative, or Something Else: A Research Paper Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Musical Arts*. https://www.academia.edu/89893522/Gifted_Learners_Dyslexia_Music_and_the_Piano_Rude_Inattentive_Uncooperative_or_Something_Else
- Vovk - Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2. izdaja*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Woronchak, M. (2022). *Exploring the Phenomenon of Dysmusia in Young Piano Students: Thesis submitted to the University of Ottawa in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Human Kinetics*. <https://ruor.uottawa.ca/items/53eda043-5e58-4dce-9a05-e1c4ac7bf3ee>
- Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije. (b. d.). *Okvare vida*. <https://www.zveza-slepih.si/okvare-vida/>

Otroci s kroničnimi obolenji in glasba

Marjana Capuder, Nika Kupljenik

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Otroci s kroničnimi obolenji so redko obravnavana ranljiva skupina na področju vzgoje in izobraževanja. Dolgotrajno bolnim otrokom so na voljo učitelji, ki izvajajo pouk v tako imenovani bolnišnični šoli. Predstavljamo tudi bolnišnični radio *Lollipop*, ki je namenjen hospitaliziranim otrokom. Glasba je uporabljena kot terapevtsko sredstvo pri glasbenih terapijah, katerih namen je zmanjšati občutke tesnobe in stresa pri pacientih. Med zdravljenjem daje glasba kronično bolnim otrokom nepogrešljivo psihično in čustveno podporo.

Ključne besede: kronična obolenja, glasba, dolgotrajno bolni otroci, glasbena terapija, čustvena podpora

Kronične bolezni

Kronične bolezni so skupina bolezni, ki jim je skupno to, da so nenalezljive (ne prenašajo se z osebe na osebo) in običajno dolgotrajne. Vzrokov za nastanek bolezni je več, mnogokrat so posledica različnih genetskih, fizioloških, okoljskih ali vedenjskih dejavnikov. Do bolezni lahko pride tudi zaradi izpostavljenosti tobačnemu dimu, nezdrave prehrane (čezmeren vnos soli/natrija), telesne neaktivnosti, uživanja alkohola, povišanega krvnega tlaka, čezmerne telesne teže in povišane ravni glukoze v krvi. Lahko prizadenejo vse starostne skupine, čeprav so pogosto povezane s starejšo populacijo.

Kronične bolezni pomenijo 86-odstotni delež smrti v državah z nizkimi in srednjimi dohodki, so tudi eden glavnih razlogov revščine ter ovira za gospodarstvo in družbeni razvoj posamezne države. Zaradi boljše oskrbe in možnosti zdravljenja so nekdaj neozdravljive bolezni danes postale obvladljive in življenjska doba se je podaljšala. Na splošno v svetu velja, da so se zdravniki v preteklosti pri otrocih ukvarjali z

zdravljenjem infekcijskih bolezni, danes pa se vse več časa nameni obravnavi kroničnih bolezni.

Najpogostejše oblike kroničnih nenalezljivih bolezni so rak, bolezni srca in ožilja, sladkorna bolezen, kronične bolezni dihal, med kronične bolezni pa spadajo tudi duševne motnje (Slovensko združenje za kronične nalezljive bolezni, b. d.).

V Sloveniji se delež otrok s kroničnimi boleznimi giblje med 15 in 30 odstotki (Štucin, 2019). Problem natančnega odstotnega deleža je tudi v vodenju in beleženju, saj se nekateri otroci s kroničnimi boleznimi lahko zdravijo le pri izbranem pediatru in ne potrebujejo bolnišničnega zdravljenja. Kot izhaja iz definicije kronične bolezni, ta otroka v vsakdanjem življenju bolj ali manj, toda zagotovo omejuje. Med najpogostejše kronične bolezni pri otrocih uvrščamo astmo, cistično fibrozo, sladkorno bolezen, prirojene srčne napake, cerebralno paralizo, epilepsijo, celiakijo, revmatska obolenja, debelost, motnje pozornosti in vedenjske motnje. Prve kronične bolezni se pojavijo že s prezgodnjim rojstvom, ki povzroči številne težave. Tudi precej genetsko spodbujenih kroničnih bolezni se lahko pokaže že med nosečnostjo, takoj po rojstvu ali kmalu po njem.

V Sloveniji je delujočih veliko ustanov, ki pomenijo oporo bolnikom in njihovim svojcem (Redke bolezni. Nacionalna kontaktna točka, b. d.). Eno izmed bolj znanih društev za otroke s kroničnimi boleznimi je Društvo Junaki 3. nadstropja. Specializirano je za bolnike z rakom in deluje v 3. nadstropju Pediatrične klinike v Ljubljani (Društvo Junaki 3. nadstropja, b. d.; Junaki 3. nadstropja, b. d.).

Bolnišnična šola

Otroci in mladostniki so zaradi svoje bolezni dalj časa na zdravljenju in v več primerih ne smejo imeti stika s širšo okolico. Tako jim je odvzeta možnost izobraževanja v šolskem okolju, kjer poteka šolanje večinske vrstniške populacije, kar je lahko naporno in stresno za bolnega otroka. Da bi omilili čas zdravljenja in otroku omogočili čimbolj polno in tekoče nadaljevanje izobraževanja, se je v skladu s temi in drugimi cilji ustanovila t. i. bolnišnična šola.

Bolnišnični šolski oddelki, na kratko bolnišnična šola, delujejo v Ljubljani v okviru OŠ Ledina že od leta 1958, šolsko delo v bolnišnici pa se je začelo že nekaj let

prej. Danes ima bolnišnična šola 23 oddelkov, v njih pa poučuje 23 učiteljic in učiteljev. Bolnišnična šola OŠ Ledina deluje na več klinikah. Na leto to šolo obiskuje približno 2700 otrok, od tega 600 dijakov in dijakinj. Tem otrokom namreč bolnišnični učitelji in učiteljice zagotavljajo individualno učno pomoč pri splošnoizobraževalnih predmetih. Nekateri učenci in učenke obiskujejo bolnišnično šolo le nekaj dni, drugi pa tudi po več mesecev, nekateri se vanjo zaradi svoje bolezni in tipa zdravljenja vračajo večkrat. Šoloobvezni otroci, ki obiskujejo bolnišnično šolo dalj časa, so tudi ocenjeni. Razlog za obiskovanje bolnišnične šole je velikokrat tudi ta, da bi bila vrnitev v šolske klopi po daljšem izostanku čim lažja in bi se otroci lahko najbolj optimalno vključili v življenje in dinamiko svoje šole. Vedeti moramo, da nekateri otroci in mladostniki brez šolskega dela v bolnišnični šoli svojega šolanja ne bi mogli uspešno končati. Zaradi načinov zdravljenja nekaterih bolezni v šolo v bolnišnici šolarji in šolarke prihajajo od doma, k nekaterim pa na njihov dom prihajajo bolnišnični učitelji in izvajajo pouk na domu, in to predvsem ob uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (Bolnišnična šola. Osnovna šola Ledina, b. d.).

Bolnišnični radio

»Otroci so v bolnišnici lahko v veliki stiski, lahko tudi v močnih bolečinah, in glasba jih v tistem trenutku lahko zelo podpira,« pravi priznana slovenska glasbena terapevtka Mihaela Kavčič. Poleg glasbe pa je pomembna komponenta tudi zabava, prek katere se lahko otrok vsaj za nekaj časa sprosti in odmisli tegobe, ki spremljajo njegovo bolezen. Leta 1978 je bila v londonski otroški bolnišnici ustanovljena dobrodelna organizacija *Radio Lollipop*, ki zagotavlja oskrbo, udobje, igro in zabavo za otroke v bolnišničnem okolju. Organizacija pripravlja in organizira prostovoljne animatorje, ki preživljajo čas z otroki na oddelkih ali v posebnih igralnih prostorih bolnišnice. Bolnišnični radio je začel delovati v Angliji, nato pa se razširil po svetu, poslušati pa ga je mogoče le v bolnišnicah (Radio Lollipop. For children in hospital, b. d.).

Glasbena terapija

S ciljno usmerjeno uporabo glasbe, bodisi instrumentalne, vokalne ali drugih oblik glasbenega izvajanja, je cilj glasbene terapije podpirati, spodbujati, vzdrževati in v naj-

boljšem primeru popolnoma obnoviti duševno, fizično in duhovno zdravje. Da ima lahko glasba v vseh svojih pogledih zdravilni učinek, danes velja za nesporno dejstvo. Kot oblika terapije je glasbena terapija, ki se nanaša neposredno na ljudi in živali, vedno usmerjena k praksi, vendar trdno temelji na znanstvenih standardih (Knott idr., 2022). Med glasbeno terapijo in drugimi znanstvenimi disciplinami, na primer medicino, psihologijo ali pedagogiko, obstaja tesna interakcija. Glasbeno terapijo lahko najbolje opišemo kot obliko psihoterapije, saj neposredno vpliva na bolnikovo razpoloženje. Glasbeni terapevti zagotavljajo ustvarjalne priložnosti za obravnavo telesnih (obvladovanje simptomov), psiholoških (spoprijemanje, samoizražanje), socialnih (povezovanje, povezanost) in duhovnih (ustvarjanje pomena, zapuščina) potreb bolnikov, družin, vrstnikov in navsezadnje tudi osebja. Glasbeni terapevt je stalni spremljevalec, priča in spodbujevalec varnega in ustvarjalnega prostora za paciente in družine. Zagotavlja zanesljivo in dosledno prisotnost, ustvarja zaveznitvo z bolnikom, družino in/ali osebjem ter spodbuja glasbenost, ki je varen prostor ali pot, na kateri lahko bolnik zdrži (Združenje glasbenih terapevtov Slovenije, b. d.).

V Sloveniji na javnih univerzah študijskega programa za glasbeno terapijo še nimamo. V okviru nekaj fakultet se izvajajo nekateri predmeti, ki so povezani z izvajalskimi načini glasbene terapije. Študijski program Glasbena terapija je v Sloveniji dostopen le na zasebni univerzi Inštitut Knoll (Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo, b. d.).

Pogovor z glasbeno terapevtko Mihaelo Kavčič

Mihaela Kavčič je glasbena terapevтка, učiteljica razrednega pouka, predavateljica, pevska, zborovodkinja in organistka (Adlibitum, Center za glasbeno terapijo). Ker nas je zanimala njena profesionalna pot in njeno glasbenoterapevtsko delo z otroki s kroničnimi boleznimi, smo z njo opravili intervju. Zanimalo nas je, kako izvaja glasbene terapije s posamezniki in kje znotraj uveljavljenega načina izkazovanja pomoči in podpore kronično bolnim otrokom vidi priložnosti za izboljšavo.

Kako ste se odločili za poklic glasbene terapevtko in kako je potekala vaša študijska pot?

Najprej sem se vpisala na študij razrednega pouka na pedagoški fakulteti, vendar sem že med študijem vedela, da je moja strast glasba. Nadaljevala sem specialistični študij Pomoč z

umetnostjo, ki ima štiri smeri; sama sem se osredotočila na glasbeno smer. Nato sem opazila projekt glasbene terapije v Sarajevu in se prijavila nanj, projekt so izvajali študenti glasbene terapije po Evropi. Takrat me je glasbena terapija zelo prevzela in sem vedela, da je to tisto, s čimer se želim ukvarjati v življenju. Prijavila sem se na študij glasbene terapije, kot prva generacija študentov glasbene terapije na Inštitutu Knoll, ki sta ga vodili Špela Loti Knoll ter Klavdija Knoll. Študij traja tri leta, plus eno leto, ki je namenjeno pisanju zaključne naloge. Takrat sem že učila v šoli in vzporedno študirala, zato je bil to poleg družine zelo naporen študij, ki mi je vzel veliko časa in energije. Kasneje sem ustanovila Združenje glasbenih terapevtov Slovenije, v katerem delujem še danes. Prizadevamo si, da bi poklic glasbenega terapevta v Sloveniji postal priznan poklic.

Komu vse je dodeljena možnost glasbene terapije na pediatrični kliniki?

Delujem na kliničnem oddelku za otroško hematologijo in onkologijo na pediatrični kliniki. Oddelek obiskujem dvakrat na teden po tri ure. Prihajam v popoldanskem času, saj so dopoldne na urniku obravnave in pregledi, popoldanski čas pa je tisti, ko se na oddelku ne dogaja veliko in se čas pacientom lahko vleče. V dopoldanskem času sta na oddelku tudi vzgojiteljica in pedagoginja, ki skrbi za bolnišnično šolo. Oddelek sem obiskovala že med študijem, vendar so se od takrat razmere precej spremenile (covid-19). Med študijem sem izvajala skupinsko in individualno terapijo, danes skupinske terapije ne izvajamo več. Na oddelku je 11 sob, običajno s po dvema pacientoma, tako da je na oddelku največ 20 otrok in mladostnikov do 18. leta. Po novem zakonu je lahko le eden od staršev prisoten ves čas, v izrednih situacijah tudi oba. Čeprav je terapija prvotno namenjena otrokom in mladostnikom (pacientom), se včasih pokaže, da jo potrebujejo tudi njihovi starši, ki so prisotni ves čas, tako da se včasih individualna glasbena terapija sprevrže v manjšo skupinsko terapijo. Na terapijah ne izvajamo samo glasbenih dejavnosti, ampak so pomembni tudi pogovori, ki so lahko velik del seanse. Posledično mi pri tem zelo pomagajo pogovori z oddelčno psihologinjo, ki pa ima zaradi natlačene urnika le redko čas za to. Veliko sodelujem tudi s sestrami, saj mi one povedo, v kakšnem stanju so pacienti, da se lahko pripravim na ure glasbene terapije. Ker sem prisotna le tri ure, sem precej omejena s časom, tako da paciente izbiram tako, da sami povedo, ali si želijo terapije ali ne. Če je odgovor negativen, se velikokrat vrnem še enkrat in otroka vprašam, ali si je morda premislil. Pri izbiri pacientov sem včasih nekoliko omejena, saj k otrokom in mladostnikom, ki so okuženi s covidom-19, ne smem,

prav tako tudi ne k otrokom, ki so opravili transplantacijo in so zato dovzetni za različne okužbe ali pa so v kakšni drugi izolaciji. Prihajam k vsem otrokom, ne glede na stanje, delala sem tudi z otroki in mladostniki, ki so bili v zelo slabem stanju ali že v paliativni oskrbi. Čeprav delujem le na hemato-onkološkem oddelku, menim, da bi glasbena terapija koristila vsem pacientom, na različnih oddelkih, vendar je težko najti za to dovolj prostovoljcev, finance pa so omejene.

Kako poteka ura glasbene terapije?

Ura glasbene terapije v prvi vrsti izbaja iz otroka oziroma mladostnika, tako da se ure med seboj precej razlikujejo. Časovne omejitve, koliko časa se zadržim pri posameznem pacientu, ni, zato časovnice precej nihajo. Najdlje, kar sem bila pri pacientu, je bilo uro in pol, včasih pa tudi že po desetih minutah zapustim sobo. Kar je vsem uram enako, je pozdravna oziroma uvodna pesem, ki jo zapojem. Pesem vključuje ime otroka, ki ga obiščem, tako se otroci počutijo posebno, in ne le kot številka. Nato sledi petje, igranje na instrumente, veliko improviziramo, včasih potrebujejo le moje izvajanje in petje, oni le poslušajo, zadnje čase pa obvezno prakticiram tudi trenutke tišine, da se otroci in mladostniki nekoliko umirijo, zberejo svoje misli, čustva in občutenja. Ure glasbene terapije se med seboj razlikujejo tudi glede na starost pacienta. Otroci več igrajo in pojejo, laže se jim približam kot mladostnikom. Mlajši otroci potrebujejo veliko norenja, kričanja, kar pa v bolnišnici ni mogoče, zato to dajo iz sebe z menoj. Za otroke nosim s seboj veliko Orffovega instrumentarija, metalofonske ploščice, bobne ter kitaro in ukulele, instrumenta, ki sta zanimiva tudi pri mladostnikih. Nekateri se tudi sami naučijo igrati ukulele. Poleg improvizacije, pri kateri otrok lahko izraža sebe, pa pojemo tudi že znane pesmi, pri katerih sta zelo pomembna prilagodljivost in hitro učenje glasbenega terapevta. Vsaka ura se konča z zaključno pesmijo.

Kdaj prepoznate napredek pri pacientu, ki opravlja obiske pri glasbenem terapevtu?

Praksa pri glasbeni terapiji je, da s posameznikom, ki potrebuje terapijo, v času hospitaliziranosti opravim najmanj osem srečanj. Ta srečanja so v glavnem razporejena tako, da srečanje s pacientom poteka enkrat na teden, vsako pa traja približno 45 minut. Prej kot v osmih srečanjih se redkokdaj pokažeta vidnejše znamenje izboljšanja in napredek, za katerega si prizadeva glasbena terapija. Vse je seveda odvisno od tega, koliko je pacient odziven in odprt

za sodelovanje pri srečanju. Naj pri tem najprej navedem fizično počutje, saj ti otroci svoj usakdanjik preživijo v bolečinah, to pa s seboj nosi tudi psihično stisko. Prav tako na duševno stanje vpliva socialna odmaknjenost, ki jo doživljajo v času hospitalizacije in zdravljenja. Odtegljaj socialnega stika je namreč za otroke zelo boleč in glavni cilj, ki ga želimo doseči z glasbeno terapijo, je, da posežemo po teh duševnih ranah in jih skušamo zaceliti. Zato je potrebnega nekaj časa, da spoznamo otroke in njihovo doživljanje stiske, prav tako otrok potrebuje tudi čas, da se navadi na terapevta, da ga vidi kot zaupnika in osebo, ki ji prek glasbe lahko izrazi svoje tegobe. Z otroki poskušam svoje delo opravljati kot čimbolj kontinuirano obravnavo, saj s tem lažje prepoznam dolgoročni napredek. Otroci, ki so diagnosticirani z rakom, so intenzivno prisotni na oddelku in so dalj časa hospitalizirani, kar pomeni, da imajo bolj pogosto srečanja glasbene terapije. Veliko pa je primerov otrok in mladostnikov, ki so na oddelku le začasno, za nekaj dni, ter se zaradi narave bolezni in drugih dejavnikov selijo po različnih klinikah. Prav tako je težje doseči napredek pri pacientih, ki niso odprti za aktivno glasbeno izražanje in izražanje svojih čustev prek glasbe. Kot napredek štejem kakršnokoli reakcijo, ki med zdravljenjem odstopa od vsakdanjega vedenjskega stanja otroka. Naj kot enega od primerov povzamem reakcijo deklice, ki je bila pacientka na oddelku. V glasbeni terapiji je uživala in izražanje prek glasbe jo je nadvse prevzelo. Vedenje med enim od srečanj se je spremenilo, iz ravnodušnega stanja je prešla na živahno in močno odzivno raven. Na neki točki je tudi besedno začela izliviati svoja čustva, ki jih je čutila v tistem času, kar je presenetilo tudi psihologinjo, ki jo je spremljala na njeni poti zdravljenja. Zagotovo so pri tem pomembni vodenje terapevta, nežen pristop in skrbnost za vzpostavitev primerne okolja, kjer se otrok počuti varnega.

Ali so tudi drugi (npr. svojci pacientov) aktivno vključeni v dejavnost glasbene terapije?

Vse je odvisno od razmer na oddelku, od otroka, njegovega stanja in želje po načinu dejavnosti v terapiji. Od leta 2020, ki se ga spominjamo kot začetka napornega covidnega obdobja, mlajši otroci ne smejo opravljati obiskov pri sorojencih na oddelku. Pri bolniku je od takrat naprej lahko največ en starš. Sama se primarno ukvarjam z otrokom; na začetku srečanja najprej vedno vprašam otroka, ali želi biti sam med srečanjem, ali mu je navzočnost drugih neprijetna in v breme. Če je na oddelku mlajši otrok, je ponavadi starš pri njem večino časa, kar je logično, saj je bolezen za starše še težja, sami pa pač ne morejo iti skozi

vsakdan, poln vizit, različnih posegov, terapij. V teh primerih z veseljem povabim k dejavnosti tudi starše (navadno je prisotna mama). To popolnoma ustreza tudi otrokom, ki terapevtsko dejavnost v resnici vzamejo kot igro. Zares dragoceno je opazovati dinamiko med staršem in otrokom, ki se s skupnim muziciranjem povezujeta in uživata v sicer mučnem okolju. Ko je še bila možnost in so bili na oddelku lahko navzoči tudi sorojenci, sem tudi njih vključila, kar je imelo učinek, da so podpora in lažje vzdušje čutili tudi oni, ne le bolnik. Občasno je tudi zdravstveno osebje vključeno v terapijo. Pri tem mislim na to, da imajo otroci kljub vsemu nekaj potreb, ki zmotijo terapijo in potrebujejo prisotnost osebja v sobi. Včasih osebje lahko zmoti dinamičnost med mano in otrokom, da se prikrijejo te nevspečnosti, pa so nekateri bolj obzirni in pri tem zapojejo ali zaigrajo na instrument in se s tem kratkotrajno tudi sami pridružijo muziciranju. Na tej točki sem izjemno hvaležna za diskretnost, ki jo osebje pokaže do terapevta in njegovega dela. Vesela sem, da tudi širše zdravstveno osebje, ki deluje na oddelku, ceni in prepozna priložnost in tehtnost, ki jo glasbena terapija prinese v težko bolnišnično okolje. Dobila sem namreč priložnost predstaviti glasbeno terapijo strokovnemu timu, ko v bolnišnici še niso bili dobro seznanjeni z mojim delom. Ob predstavitvi sem dobila pozitivne povratne in spodbudne odzive strokovnjakov, kar mi veliko pomeni.

Ali otroci na oddelku pridejo v stik z glasbo samo prek glasbene terapije ali tudi kako drugače?

V resnici se na oddelku veliko dogaja, saj so pripravljene mnoge aktivnosti, ob katerih se otroci lahko sprostijo in se s tem olajša njihovo bivanje. Društvo Junaki 3. nadstropja je izredno aktivno, trudijo se organizirati več obiskov znanih ljudi, ki so otrokom vzorniki. Otroke v prazničnih dneh vsako leto obiščejo dobri možje, ki jih razveselijo z darili in animiranjem. Obiskali so jih tudi razni igralci, junaki iz televizijskih serij, ki jih otroci spremljajo, influencerji, športniki itd. Seveda velik vtis pustijo tudi obiski glasbenikov, ki na oddelku priredijo koncert. Otroci so bili deležni žive glasbe skupine Čukov, Jana Plestenjaka in drugih glasbenikov, ki zapolnjujejo slovensko glasbeno sceno. Društvo junakov je bilo sploh tisto, ki je kupilo glasbila za oddelek, ki so v uporabi med terapijo, pa tudi zunaj nje. Glasba je sredstvo, ki resnično izjemno pripomore k lažšanju fizičnih in psihičnih bolečin, ki jih ustvari bolezen. Na vsakega ima lahko pomirjajoč učinek, hkrati prek nje marsikdo laže izrazi svoje notranje doživljanje. Dekle, ki je nekaj časa bivalo na oddelku, je že pred nastopom bolezn

igralo ukulele. V času zdravljenja je bolnica večkrat posegla po njih, pravzaprav je med bivanjem na oddelku napisala tudi skladbo o svoji bolezni, bivanju na oddelku in ljudeh, ki so jo spremljali na njeni poti.

Sklepne misli

Glasbena terapija je lahko v veliko pomoč pri prebroditvi zdravstvenih težav tako za otroke paciente kot njihove starše. V Sloveniji je mogoče glasbena terapijo študirati le zasebno, prav tako pri nas poklic glasbenega terapevta ni priznan, priznan pa je v številnih drugih državah po svetu. Glasbena terapija ni edina glasbena dejavnost, ki otrokom v bolnišnici krajša čas, imajo namreč tudi precej glasbenih obiskov in drugih dogodkov. Glasba lahko zelo pozitivno učinkuje na kogarkoli, tudi tiste otroke s kroničnimi boleznimi, ki so sprva nekoliko sramežljivi in zadržani.

Viri in literatura

- Ad libitum. Center za glasbeno terapijo* (b. d.). <https://adlibitum.si/o-nas/>
- Bolnišnična šola. Osnovna šola Ledina* (b. d.). <http://www.bolnisnicna-sola.si/>
- Društvo Junaki 3. nadstropja* (Društvo staršev otrok, zdravljenih na hemato-onkološkem oddelku) (b. d.). <https://www.facebook.com/junaki3.nadstropja>
- Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo* (b. d.). <https://www.institutknoll.eu/>
- Junaki 3. nadstropja* (b. d.). <https://junaki3nadstropja.si/o-nas/>
- Knott, D., Krater, C., MacLean, J., Robertson, K., Stegenga, K., Robb, S. L. Music Therapy for Children with Oncology & Hematological Conditions and Their Families: Advancing the Standards of Psychosocial Care (2022). *Journal of Pediatric Hematology/Oncology Nursing*, 39(1), 49–59. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/27527530211059726>
- Radio Lollipop. For children in hospital* (b. d.). <https://www.radiolollipop.org/>
- Redke bolezni. Nacionalna kontaktna točka* (b. d.). <https://www.redkebolezni.si/ustanova/drustva-bolnikov/>
- Slovensko združenje za kronične nalezljive bolezni (b. d.). *O kroničnih nalezljivih boleznih*. <https://sncda.si/o-knb/>
- Štucin, K. (2019). Otroške kronične bolezni, *ABC Zdravja*. <https://www.bos-sentvid.si/clanki/otroske-kronicne-bolezni/>
- Združenje glasbenih terapevtov Slovenije* (b. d.). <https://www.facebook.com/zdruzenje.gts>

Inkluzivnost slepih in slabovidnih učencev

Neja Peršič, Iztok Štrucelj

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih je formalno omogočil Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (ZUOPP) leta 2000. Z njim je bilo omogočeno, da se učenci s posebnimi potrebami vključijo v redne programe oziroma izberejo tisti program, ki bo učencu omogočal čim večji napredek. Da bi lahko slepim in slabovidnim učencem omogočili izpolnjevanje vseh pogojev, ki so potrebni za njihovo normalno učno okolje, bi moral biti kader v vrtcih in šolah bolj strokovno izobražen. Prav tako bi morali potrebno gradivo prilagoditi slepim in slabovidnim učencem. Ker uveljavljene inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja posameznim slepim in slabovidnim učencem ne morejo zagotoviti dovolj dobrih razmer za učenje, se morajo vključiti v posebne oblike vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: slepi in slabovidni, glasba, inkluzija

Uvod

Znan je rek, da se izobraževanje ne konča s koncem šolanja, ampak da se človek uči vse življenje. Ves čas v svojem življenju človek nenehno nabira izkušnje in znanje z neformalnim učenjem, ki poteka zunaj šolskih klopi in se nanaša na vsakdanje medčloveške interakcije. Da bi posamezniku uspelo, da bi se zares opolnomočil v svojem znanju in veščinah, in to tudi na področju glasbe, pa mora imeti kljub morebitnim telesnim oviram omogočen enak dostop do izobraževalnih sredstev, tako kot preostali posamezniki, ki motenj v telesnem oziroma duševnem razvoju nimajo.

Sledeč temu aksiomu smo se za strokovni prispevek odločili raziskati in problematizirati področje inkluzivnega izobraževanja slepih in slabovidnih otrok v glasbeni

šoli. V metodološkem okviru razčlenitve tega vprašanja smo vključili analizo treh strokovnih prispevkov na to temo. Prvi prispevek (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018) raziskuje povezavo med izobrazbo in izkušnjami učiteljev ter študentov glasbene pedagogike in njihovimi stališči do vključevanja slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno šolo, drugi prispevek (Cvrtila idr., 2021) s kvalitativno raziskavo preučuje izzive na področju glasbenega izobraževanja otrok z okvarami vida, tretji (Marković, 2016) pa raziskuje inkluzivno izobraževanje otrok z motnjami vida v glasbenih šolah v Črni gori.

Koncept, ki se v strokovni literaturi pogosto obravnava v povezavi z enakopravno vključenostjo otrok z okvarami vida v glasbeno izobraževanje, je inkluzivnost. Ta pomeni način izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v istem učnem okolju kot otroci brez posebnih potreb (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018). Za inkluzivnost so značilni predvsem prestrukturiranje obstoječega pedagoškega dela ter kulturnih in družbenih norm z namenom sprejemanja drugačnosti, spodbujanje različnih pristopov k izobraževanju otrok s posebnimi potrebami in prilagajanje učnega tempa, zagotavljanje enake kakovosti izobraževanja za vse učence ter povečevanje družbene ozaveščenosti o pomembnosti inkluzivnega izobraževanja kot vidika splošne inkluzivnosti družbe (Marković, 2016).

Kot ugotavljata Sevšek in Črčinovič Rozman (2018), je inkluzivnost v izobraževanju razmeroma nov koncept, ki se je v slovenskem šolskem sistemu začel uveljavljati po letu 2000, ko je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUO-PP). Omogočil je integracijo otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem, med njimi tudi integracijo slepih in slabovidnih otrok. Posebnost teh otrok je, da so zaradi pomanjkanja vida odvisni od glasov in sluha nasploh (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018). Gre za tako imenovani pojav senzorične kompenzacije (Cvrtila idr., 2021), za katerega je značilno, da možgani ob omejitvi pri delovanju enega čutila poiščejo nov način za kompenzacijo manjkajočih informacij, zaradi česar drugi čuti prevzamejo vlogo prizadetega čuta in tako postanejo bolj razviti in bolj učinkoviti. Tako pri slepih postane primarni čut za zaznavo okolice predvsem sluh, zaradi česar je za te osebe velikokrat značilno poistovetenje prav z glasbo (prav tam).

Prav zaradi fenomena poostrene občutljivosti za slušne dražljaje, ki jih slepim prinese senzorična kompenzacija, imajo te osebe pogostokrat absoluten posluš (Cvrtila idr., 2021). Njihove predispozicije z veliko bolj razvitim sluhom v primerjavi z videči-

mi tako vplivajo na to, da se glasbe lahko hitreje in učinkoviteje učijo (prav tam). Ali to res drži? Kot pravi Cylulko (2018), lahko s takim prepričanjem posameznega otroka potisnemo v stisko, saj bo čutil pritisk družbe in grenkobo, ko ne bi bil sposoben sprejeti glasbenih izzivov.

Motnja vida je velikokrat povezana tudi z marginalizacijo slepih otrok med videčimi vrstniki (Cvrtila idr., 2021). Zaradi okvare vida so ti namreč velikokrat izključeni iz družabnih iger z vrstniki, kar ima lahko za posledico negativne psihične učinke. Marković (2016) navaja, da je v javnomnenjski raziskavi o stališčih prebivalcev Črne gore do otrok s posebnimi potrebami 82 odstotkov vprašanih menilo, da bi se ti morali izobraževati v posebej prilagojenih institucijah, medtem ko jih je zgolj 5 odstotkov menilo, da bi morali ti otroci obiskovati pouk skupaj z otroki, ki nimajo posebnih potreb. Sevšek in Črčinovič Rozman (2018) menita, da bi morali slepi in slabovidni otroci obiskovati iste programe glasbene šole kot njihovi videči vrstniki. Prav vključenost v isti učni proces v glasbeni šoli bi slepe in slabovidne otroke spodbujala, da bi imeli željo uspeti. Z glasbo namreč otroci, ne glede na svojo nadaljnjo karierno pot, lahko postanejo polnejše osebe, ki imajo razvit čut za kulturo in humanost, ter nasploh postanejo senzibilnejše osebe (Cvrtila idr., 2021).

Izzivi na področju inkluzivnosti slepih v glasbeno izobraževanje

Inkluzivnost slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov zahteva določene prilagoditve v kurikulumu tudi v glasbenem šolstvu. Kot navaja Marković (2016), je prvi korak v implementaciji inkluzivnega modela v javno glasbeno šolstvo prilagoditev učnih modelov in načinov dela otrokom z motnjami vida. Podobno menijo tudi Cvrtila idr. (2021), ki pravijo, da bi morali učitelji v glasbeni šoli tempo in način dela prilagoditi vsakemu učencu posebej, kar pa zahteva določene kompetence in izkušnje, ki bi jih glasbenih pedagogi pridobili med izobraževanjem. Prav s tem sta se v svoji raziskavi ukvarjali tudi Sevšek in Črčinovič Rozman (2018), ki sta ugotovili, da je za še vedno razmeroma visoko stopnjo segregacije slepih in slabovidnih otrok na področju glasbenega izobraževanja kriva predvsem neusposobljenost učiteljev za pristop k takšnim učencem. V raziskavi sta namreč ugotovili, da se glasbeni pedagogi v splošnem strinjajo s tem, da morajo imeti otroci z okvarami vida enake možnosti za usvajanje glasbene izobrazbe, hkrati pa je še vedno precej tistih, ki menijo, da otroci s tovrstnimi težavami ne bi sme-

li obiskovati javne glasbene šole, saj bi poleg posebnih didaktičnih pripomočkov in drugih posebnih prilagoditev za neusposobljene učitelje pomenili dodatno delo in stres (Sevšek in Črčinovič, 2018).

Rešitev za zadnjo težavo bi tako bilo predvsem prestrukturiranje študijskih pedagoških programov, ki bi študente usposobili za ustrezen način dela z učenci z okvarami vida, hkrati pa bi morali učiteljem zagotoviti več dodatnega izobraževanja in seminarjev na to temo (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018). Kot dokazuje kvalitativna raziskava, ki so jo na Hrvaškem izvedli Cvrtila idr. (2021), so učitelji še vedno prepuščeni lastni iznajdljivosti na področju učnih pristopov za delo s slepimi in slabovidnimi učenci. Jasne smernice za delo z njimi še niso izdelane. Tako je npr. intervjuvani učitelj opisoval, kako je svojemu učencu posnel napotke za igranje skladbe na klavirju tako, da je posebej posnel del skladbe za desno roko, nato pa še za levo (Cvrtila idr., 2021).

Poleg glasbenih pedagogov samih z njihovimi prilagojenimi pristopi pa bi po mnenju tako Marković (2016) kot Sevšek in Črčinovič Rozman (2018) v inkluzivnem pristopu k izobraževanju slepih in slabovidnih otrok v javni glasbeni šoli pomembno vlogo morala igrati družina. Ta ima namreč pomembno vlogo pri spodbujanju otroka in njegovem razvijanju glasbenega potenciala. Prav starši so tisti, ki bi poleg glasbenega pedagoga lahko sodelovali pri načrtovanju in spodbujanju otrokovega razvoja. Velikokrat se starši slepih in slabovidnih otrok ne zavedajo, kje na poti razvoja je njihov otrok, in ga zato težje spodbujajo in usmerjajo na pravo pot. Pri tem je treba podariti, kako pomembno je sodelovanje glasbenega učitelja, tiflogologa, psihologa, učenca, staršev in drugih, ki so vključeni v proces izobraževanja, za hitrejši in učinkovitejši napredek učenca (Marković, 2016).

Opozoriti je treba tudi na pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za boljšo vključenost otrok z okvaro vida v glasbeno izobraževanje. Marković (2016) pri tem navaja organizacijske, prostorske in socialne razmere. Glasbene šole bi bilo treba ustrezno prostorsko prilagoditi, da bi se slepi in slabovidni otroci lahko samostojno gibali v ustanovi. Kot ena izmed rešitev, ki bi bila mogoča, je označevanje učilnic z Braillovo abecedo.

Delo s slepimi in slabovidnimi otroki zahteva od glasbenega pedagoga veliko več truda, energije in potrpežljivosti kot delo z videčimi, zato bi bilo smiselno zmanjšati število otrok v razredu, saj bi s tem omogočili boljše možnost za delo ter tudi boljše obvladovanje otrok s strani pedagoga (Marković 2016). Pomembno je tudi, da se otrok

z okvaro vida počuti varno pri pouku glasbe, za kar je odgovoren glasbeni pedagog, da namreč otroku omogoči vse potrebne možnosti za učinkovito delo. Pri slepih in slabovidnih glasbeno izobraževanje poteka drugače kot pri videčih, saj morajo najprej dobro obvladati Braillovo abecedo in pridobiti prostorsko predstavo pri branju in se šele nato lahko začnejo učiti note, zato je za glasbeno izobraževanje še toliko bolj pomembno, da znajo otroci uporabljati pripomočke za branje in pisanje (Marković, 2016). Nadalje je pomembno zavedanje, da ti otroci potrebujejo posebne vrste pripomočkov za učenje nauka o glasbi, za kar je v Sloveniji trenutno preslabo poskrbljeno (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018). Potrebna bi bila implementacija zbirk notnih zapisov v Braillovi pisavi, s katero bi morali seznaniti glasbene pedagoge. Ta se namreč od običajne notne pisave razlikuje predvsem v tem, da je zanjo značilen obrat v pristopu do učenja notne pismenosti (Marković, 2016). Medtem ko se pri običajnem poučevanju notnega zapisa začne učence učiti s celinkami, nato polovinkami, četrtninkami in osminkami, je za Braillov notni zapis značilno učenje v nasprotni smeri; torej začneš z osminkami, nato četrtninkami in polovinkami ter nazadnje celinkami.

Slepi in slabovidni imajo pogostokrat težave z vključevanjem v družbo ter različnimi občutki sramu, zadržanosti in negotovosti. Zato je treba poudariti, kako pomembna je vloga glasbe za te posameznike, saj se prek glasbo lažje vključujejo v družbo. Prizadevati bi si morali za čim večjo vključenost in čim manjšo izolacijo. S pomočjo dejavnosti v glasbeni šoli, kot sta petje v pevskem zboru in igranje v orkestru, bi se slepi in slabovidni hitreje razvijali na področju vedenja, saj bi imeli kontinuiran stik s standardnim vedenjem, ki bi ga s posnemanjem usvojili (Marković, 2016). Z večjo vključenostjo v družbo bi se slepi in slabovidni razvijali na področju osebnosti, socializacije, ustvarjalnosti, samozavesti in delovnih navad. Raziskava, ki je bila opravljena leta 2013, je preučevala, kako inkluzivno glasbeno izobraževanje vpliva na socializacijo in osebnostni razvoj otrok in mladostnikov z okvaro vida. Rezultati raziskave so pokazali, da so videči vrstniki zelo dobro sprejeli vrstnika z okvaro vida, kar se je izkazovalo v pomoči in druženju. Dijaka z okvaro vida sta bila zelo uspešna v glasbenem izobraževanju, pridobila sta veliko izkušenj in znanja. Izrazila sta, da si ne bi želela biti ločena od drugih in se izobraževati v posebni skupini (Marković, 2016).

Glasbeno izobraževanje slepih in slabovidnih ne pripomore samo k socialnemu razvoju, ampak tudi k odpiranju možnosti poklicne glasbene poti (Marković, 2016) in

večji želji po uspehu, ki bi jo imel slep in slabovidni otrok ob druženju z videčimi vrstniki (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018). Na izobraževanje oziroma šolo ne smemo gledati samo kot na ustanovo, v kateri učenci pridobivajo znanje, ampak tudi kot na prostor, kjer se med seboj povezujejo in ustvarjajo socialne odnose. Učenec, ki bo v razredu bolj socialno vključen, bo imel več motivacije in potrebe po izobraževanju kot učenec, ki ni dobro vključen v razredno skupnost (Deutsch in Muršec, 2014). Pri slepem in slabovidnem učencu je dobra vključenost v razredno skupnost toliko bolj pomembna kot pri videčem učencu, saj zaradi slepote ali slabovidnosti potrebuje več vrstniške pomoči. Zato ima lahko socialna izključenost na področju izobraževanja pri slepih in slabovidnih večje negativne posledice kot pri videčih (Deutsch in Muršec, 2014). Med procesom vključevanja slepega ali slabovidnega otroka med videče sovrstnike se pokažejo ovire, ki lahko vključevanje nekoliko otežijo, saj je potrebno veliko prilagajanja na strani videčih. Te ovire v glavnem izhajajo iz delovanja skupine videčih, saj v celoti izrabljajo vid. Pogoste so dejavnosti, ki temeljijo na vidnih zaznavah in informacijah ter neverbalni komunikaciji. Ker imajo slepi in slabovidni težave s prepoznavanjem tega, pa so potrebne prilagoditve socialnega prostora, ki vključujejo prilagoditve v načinu komuniciranja (prav tam).

Glasba za večino videčih pomeni predvsem sprostitev, za slepe in slabovidne pa je tudi vrsta terapije, saj pripomore k izboljšanju njihovih zdravstvenih težav (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018). Cylulko (2018, str. 152) opisuje tiflo glasbeno terapijo kot interakcijo, *»ki uporablja glasbo in druge neglasbene akustične pojave za izboljšanje, popravljanje in kompenzacijo oslabljenih funkcij pri osebah z okvarami vida. Njen cilj je optimalna prilagoditev bolnikov za aktivno sodelovanje na različnih področjih življenja, zlasti na socialnem. Izvaja se v skladu s paradigmo humanistično-subjektivističnega koncepta posebnih potreb, pri čemer ohranja ravnovesje med teoretičnim znanjem in praktičnimi izkušnjami.«*

Ta vrsta terapije temelji na učenju, ki je prilagojeno nevizualnemu načinu življenja (Cylulko, 2018). Metoda je tesno povezana z gibom, saj je gibanje eno pomembnejših sredstev izražanja. Ker je gibanje nenadomestljivo in je za otroke z okvaro vida nekoliko težje dosegljivo, se lahko s pomočjo tiflo glasbene terapije približajo temu. Glasba ima pomembno vlogo, saj spodbuja h gibanju kot doseganju potrebe po izražanju in pomeni središče glasbene terapije. S pomočjo glasbe in njenih elementov (ritem,

metrum, tempo in dinamika) si posameznik zapomni zaporedje gibalnih dejavnosti, ki spodbujajo prosto gibanje po prostoru in lažje izvajanje vsakdanjih opravil (prav tam). Udeleženci terapije lahko ustvarjajo zvoke s pomočjo akustičnih zvokov, ki nastanejo s preprostimi gibalnimi dejavnostmi ali pa z netradicionalnimi viri zvokov, kot je npr. ploskanje z rokami. Med terapijo se uporabljajo preprosti instrumenti, na katere se udarja z roko ali prsti, drgnejo se po različnih vrstah materiala. S tem otroci razvijajo in krepijo fino motoriko, kar pozitivno vpliva na hitrost in natančnost gibov. Združevanje glasbe in giba prek terapije otrokom omogoča usvajanje preprostih gibalnih dejavnosti, ki jim omogočajo lažje opravljanje in doseganje vsakdanjih opravil (Cylulko, 2018).

V našem okolju se glasbenemu pouku slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov posveča profesorica glasbe Neva Laščak (Tomažin, 2023). Deluje v centru IRIS, ki je center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne Ljubljana. Je edini javni zavod, katerega dejavnost je izvajanje prilagojenih vzgojno-izobraževalnih programov za slepe in slabovidne od vrtca do srednje šole. Center omogoča izvajanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti za slepe in slabovidne z zagotavljanjem specialnih znanj, kot so orientacija in mobilnost, komunikacijske tehnike za slepe in slabovidne, vsakodnevne veščine, športne in prostočasne dejavnosti, socialne veščine in socializacija. Izobraževanje slepih in slabovidnih v centrih, namenjenim njim, ima tudi prednosti glede na to, koliko so ti pogoji izpolnjeni v splošnem šolstvu. Centri zagotavljajo pouk v manjših skupinah, gre za ustrezno opremljene in prilagojene prostore oziroma ustanovo ter usposobljeno pedagoško osebje za delo s slepimi in slabovidnimi otroki in mladostniki. Takšnih pogoji dela bi bili potrebni tako v splošnem kot v glasbenem šolstvu.

Sklep

Med preučevanjem možnosti integriranja slepih in slabovidnih otrok in mladih prek glasbe smo ugotovili, da bi bilo treba na tem področju narediti še veliko za zagotovitev boljših razmer na področju glasbenega izobraževanja slepih in slabovidnih otrok. Menimo, da bi morali več pozornosti nameniti izobraževanju pedagoških delavcev, da bi se lahko ukvarjali s takšnimi učenci, ter bi morali tudi otrokom samim približati to tematiko, da bi slepe in slabovidne vrstnike sprejeli v svojo družbo. Kot eno izmed pozitivnih strani inkluzije bi lahko poudarili ravno opisano problematiko sprejemanja

slepih in slabovidnih otrok med videče vrstnike, saj bi z medsebojnim druženjem pridobili tako eni kot drugi izkušnje, ki človeka bogatijo in ta z njimi osebnostno raste. Posledica tega bi bila, da bi bolje poskrbeli drug za drugega, še posebno videči za slepe in slabovidne, ki potrebujejo več pomoči in prilaganja za normalno delovanje. Zagotovili bi jim boljše razmere za delo in vključenost v družbo, saj bi bili videči, tako otroci kot pedagoški delavci, prisiljeni poskrbeti za otroke s posebnimi potrebami in se jim prilagoditi.

Velikokrat smo priča težavam, ki jih prinaša inkluzivna pedagogika, a kljub temu ne bi smeli prehitro obupati, saj ima glasba moč, ki premika meje. Slepim in slabovidnim glasba pomeni še toliko več kot videčim in jo doživljajo drugače kot oni in ima na njih močnejši vpliv, zato menimo, da bi morali imeti več tiflo glasbenih terapij, saj bi otrokom z okvaro vida tako omogočili varen prostor za raziskovanje in glasbeno udejstvovanje.

Glasba jih navdihuje, zdravi in opogumlja.

Viri in literatura

- Center IRIS. Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne Ljubljana (b. d.). <https://center-iris.si/>
- Cvrtila, T., Bačlija Susić, B., in Lapad. G. (2021). Challenges in music education from the aspect of inclusion of student with visual impairments. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 17(35), 59–73. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.17\(35\)59-73](https://doi.org/10.26493/2712-3987.17(35)59-73)
- Cylulko, P. (2018). Typhlo music therapy interventions supporting the motor development of a child with visual disability. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 22. 147–159.
- Marković, V. (2016). Inclusive education of visually impaired students in music schools in Montenegro. V: Gutvajn, N. (ur.), in Vujačić, M. (ur.). Challenges and perspectives of inclusive education. 183–194. Beograd: Institute for Educational Research Belgrade. https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/handle/123456789/645/Inclusive_education_of_visually_impaired_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muršec, S., in Deutsch, T. (2014). Socialna vključenost slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. V: A. Pinterič (ur.), T. Deutsch (ur.) in F. Cankar (ur.): *Inkluzivno izobraževanje slepih slabovidnih otrok in mladostnikov*, 99–120. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/inkluzivno-izobrazevanje-slepih-slabovidnih-otrok.pdf>
- Sevšek, K., in Črčinovič Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Pedagoška obzorja*, 33 (3/4), 3–19.

Tomažin, A. (2023). Kako v brajici zapisujemo note ali kemijske formule? (MMC, 20. januar 2023). <https://www.rtvsl.si/dostopno/poglobljeno/kako-v-brajici-zapisujemo-note-ali-kemijske-formule/655021>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP), (2000), *Uradni list RS*, št. 54/2000 z dne 16. 6. 2000. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-2496>

Glasbena terapija pri odvisnikih

Samo Poredoš, Žiga Žvižej

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Glasbena terapija se pri odvisnikih uporablja za lajšanje stresa, spodbujanje sprostitve in okrevanja ter kot pomoč pri spopadanju s hrepenenjem po substanci. Cilji glasbene terapije vključujejo izboljšanje čustvene prilagoditve, telesnega in duševnega zdravja ter razvoj komunikacijskih veščin. Obravnavane raziskave kažejo na pozitivne učinke glasbene terapije na odvisnike. Upoštevati moramo tudi nekatere omejitve, kot je povezava nekaterih glasbenih vrst z uporabo substanc. Pomembno je, da je terapija prilagojena posameznikovim potrebam in se izvaja v sodelovanju z ekipo za zdravljenje.

Ključne besede: glasbena terapija, odvisnost, zdravljenje

Kaj je glasbena terapija?

Glasbena terapija izhaja iz tega, da je glasba najstarejša oblika doživljanja sveta okoli nas, saj se je človek z zvoki, ki jih je sprva ustvarjalo okolje, nato pa tudi on sam, srečeval od svojih prvih korakov na tem planetu. Tako je glasba od začetkov človeštva zavestno ali podzavestno vplivala na vedenje in doživljanje vsakdanjika. Ker je glasba univerzalen jezik, ki se ga nikomur ni treba učiti, je bil prva oblika komunikacije ritem. Glasba nima nujno zgolj pozitivnega vpliva, vendar vsekakor vpliva na čustva, od nje pa se človek ne more izolirati. Včasih tako nekateri zvoki ustvarjajo stisko, drugič pa boljše razpoloženje med ljudmi (Celarec, 1992).

Da ima glasba zdravilne učinke, so razumeli že v starem Egiptu, kamor segajo prvi poskusi seveda še znanstveno nepotrjene glasbene terapije. V zgodovini so do 19. stoletja prvič dokazali, da glasba vpliva na človeka in njegovo telo, kar so dokazali z

rezultati laboratorijskih raziskav, ki kažejo vpliv glasbe na srčni utrip, dihanje, krvni tlak in presnovo (Celarec, 1992).

V 20. stoletju, po prvi in drugi svetovni vojni, so se skupine profesionalnih in neprofesionalnih glasbenikov začele organizirati in obiskovati veteranske skupine, da bi igrali za tisoče veteranov, ki so trpeli tako zaradi fizičnih kot čustvenih travm vojn. Opazni telesni in čustveni odzivi pacientov na glasbo so zdravnike in medicinske sestre pripeljali do zahteve po zaposlitvi glasbenikov v bolnišnicah. Zavedali so se, da bolnišnični glasbeniki potrebujejo nekaj poprejšnjega usposabljanja pred vstopom v ustanovo, zato je nastala potreba po fakultativnem programu. Prvi program diplome iz glasbene terapije na svetu je bil izveden na univerzi Michigan State leta 1944, leta 1998 pa je bilo ustanovljeno ameriško združenje za glasbeno terapijo kot združenje nacionalnega združenja za glasbeno terapijo in ameriškega združenja za glasbeno terapijo (Ameriško združenje za glasbeno terapijo, b. d.).

Danes glasbeno terapijo definiramo kot klinično in na dokazih temelječo uporabo glasbenih intervencij za doseg individualiziranih ciljev znotraj terapevtskega odnosa s strani pooblaščenega strokovnjaka, ki je končal odobren program za glasbeno terapijo (Ameriško združenje za glasbeno terapijo, b. d.). Je pomožna ali samostojna terapevtska metoda, ki se izvaja v sodelovanju več strokovnih delavcev, med katere spadajo splošni zdravniki, psihiatri, psihologi, fiziologi in terapevti glasbeniki. Izvaja se lahko individualno ali skupinsko. Uporabljena je v različnih smereh medicine, najpogosteje v psihiatriji, interni medicini, kirurgiji in pediatriji (Celarec, 1992).

Uporablja se v številnih ustanovah, kot so bolnišnice, šole, domovi za ostarele in centri za starejše, ambulante za duševno zdravje, domovi za ljudi z razvojnimi težavami, kazenske ustanove in ustanove za zdravljenje ljudi z odvisnostmi in ljudmi z različnimi bolezenskimi stanji; glasbeni terapevti uporabljajo to obliko zdravljenja za obvladovanje različnih stanj. Običajno gre za dopolnilno terapijo. To pomeni, da je del večjega načrta zdravljenja, ki lahko vključuje zdravila ali druge intervencije. Raziskave kažejo, da lahko glasbena terapija prinese koristi ljudem z demenco, poškodbami možganov, med okrevanjem po možganski kapi, pri Parkinsonovi bolezni, raku, motnjah avtističnega spektra, motnjah razpoloženja, motnjah anksioznosti, učnih težavah, razvojnih težavah, akutni in kronični bolečini in odvisnosti (Cleveland Clinic, Music Therapy, b. d.).

Poznamo dva tipa glasbene terapije: aktivno in receptivno oz. pasivno glasbeno terapijo. Pri aktivni terapiji gre za aktivno vlogo pacienta pri ustvarjanju glasbe s terapevtom, bolnik torej z njim poje ali igra na inštrument, pri pasivni pa namesto ustvarjanja glasbe udeleženec zgolj posluša glasbo, ki jo bodisi izvaja terapevt ali jo posluša na posnetku. Temu običajno sledi tudi pogovor o glasbi, katerega namen je zaznavanje misli in čustev, ki jih je spodbudila glasba (Ameriško združenje za glasbeno terapijo, b. d.).

Glasbena terapija običajno vključuje več aktivnosti: glasbeni terapevt med seanso vodi posameznika ali skupino pri ustvarjanju in/ali poslušanju glasbe. Izvaja lahko posamezne glasbene dejavnosti ali pa več dejavnosti: ustvarjanje glasbe, petje, igranje instrumenta (kitara, bobni, klavir, Orffov instrumentarij), improvizacija, gibanje ob glasbi, usmerjeno poslušanje glasbe, razprava o besedilih (Cleveland Clinic, Music Therapy, b. d.).

Glasbena terapija in odvisnost

Izvajanje glasbene terapije se med odvisniki običajno uporablja za lajšanje stresa, kot pomoč ljudem pri sproščanju, povečanje osredotočenosti na okrevanje in pomoč posameznikom, ki imajo težave pri prilagajanju zahtevam okrevanja po odvisnosti, ter kot tehnika odvrčanja, da bi se spopadli s hrepenenjem in drugimi težavami, ki se pogosto pojavljajo v procesu okrevanja. Uporaba glasbe ni zasnovana kot nadomestilo za formalni program zdravljenja odvisnosti, temveč je namenjena izboljšanju učinkovitosti teh programov. Ker je glasbena terapija dopolnilni terapevtski protokol, se bo glasbeni terapevt posvetoval in aktivno sodeloval s preostalo ekipo za zdravljenje posameznika, da bi razvil formalen terapevtski pristop s pomočjo glasbe za obravnavo posameznikovih specifičnih potreb. Glavni cilji glasbene terapije pri delu z odvisniki so izboljšanje čustvene prilagoditve osebe, izboljšanje telesnega zdravja in duševnega počutja z lajšanjem stresa, razvijanje komunikacijskih veščin, poudarek na razvoju določenih vidikov kognitivnega delovanja, kot sta pozornost ali spomin, poskus izboljšanja socialnega delovanja osebe, tako da se poveže z drugimi z enakimi glasbenimi interesi (Cleveland Clinic, Music Therapy, b. d.).

Ko se glasbeni terapevt osredotoči na specifične potrebe posameznika, je pomembno razumeti, da oseba, ki se zdravi, ni strokovnjak ali da ima formalno znanje o glasbi. Oseba se preprosto mora odzivati na glasbo in imeti rada določeno vrsto glasbe,

ki jo uživa. To omogoča, da je uporaba glasbene terapije zelo široka. Glasbeni terapevti se morajo s posameznikom posvetovati in prepoznati njegove individualne potrebe. Pri zdravljenju motenj z uporabo snovi lahko klienti glasbo uporabljajo različno. Na primer, glasbo lahko uporabijo za spopadanje s potrebo po uporabi drog, zmanjšanje učinkov stresnih situacij in spopadanje z občutki obžalovanja ali obžalovanja glede odločitev, ki jih je oseba sprejela v preteklosti, ko je bila pod vplivom drog in/ali alkohola, sprejemanje negativnih čustev, kot so krivda, tesnoba, depresija ali jeza, razvijanje strategij spoprijemanja s prihodnjimi situacijami, ki se lahko pojavijo, raziskovanje notranjih občutkov glede motivacije ali samopodobe in izboljšanje trenutnega razpoloženja ali lajšanje dolgotrajnosti (American Addiction Centre, b. d.).

Poleg odličnih vplivov glasbene terapije znanstveniki in izvajalci glasbene terapije opozarjajo tudi na omejitve uporabe glasbene terapije, obstajajo namreč dejavniki, ki jih je treba upoštevati, preden se posameznik vključi v program glasbene terapije. Ena glavnih težav pri uporabi glasbene terapije je, da so lahko nekatere oblike glasbe povezane tudi s preteklo uporabo drog pri ljudeh. Pri teh situacijah je treba zelo paziti pri uporabi glasbene terapije, saj posamezne vrste glasbe lahko škodujejo in povečajo možnost ponovne uporabe drog pri nekaterih ljudeh. Prav tako je tudi, če uporaba glasbene terapije vodi v razvoj agresije, vznemirjenosti ali drugih negativnih čustvenih stanj, pri posamezniku najbolje prekiniti terapijo (American Addiction Centers, b. d.).

Raziskovanje na področju izvajanja glasbene terapije med odvisniki

Na temo uporabe glasbene terapije pri okrevanju po odvisnosti je bilo v zadnjem času izvedenih več raziskav. Bourdaghs in Silverman (2023) sta raziskovala in izvedla poizkus o tem, kako oskrbovanci oddelka za odvajanje od drog doživljajo socialno povezanost med delavnico skupinskega pisanja pesmi. V raziskavi je bilo udeleženih 12 odraslih odvisnikov, ki so se udeležili seanse skupinskega pisanja, nato pa sta raziskovalca z njimi opravila intervju. Izhajala sta iz prejšnjih raziskav, ki so kazale na to, da ljudje z razvejenimi socialnimi mrežami, ki živijo v partnerski zvezi ali se vsak dan družijo z več ljudmi, dosegajo veliko boljše rezultate pri spopadanju z odvisnostjo in ohranjanju abstinence. Naslanjala sta se tudi na še bolj specifične študije, katerih ugotovitev je bila, da lahko glasbene terapije zmanjšajo hrepenenje po substancah, povečajo motivacijo za zdravljenje ali motivacijo za spremembo. Po študijah, ki so obravnavale glasbeno tera-

pijo, osredotočeno na skladanje in pisanje besedil, sta ugotovila, da te vrste glasbena terapija krepi povezanost z drugimi in zmanjša občutke osamljenosti, kar sta pogosta razloga, ki vodita v uporabo prepovedanih substanc. Njuno glavno raziskovalno vprašanje se je zato glasilo: Kako odrasli, ki se spopadajo z odvisnostjo, v detoksikacijski enoti doživljajo vrstniško socialno povezanost med skupinsko sejo pisanja pesmi, usmerjeno v okrevanje?

Ura glasbene terapije je bila oblikovana tako, da je izvajalec igral bluesovski harmonski potek na kitaro, ki je sodelujočim dal melodično podlago, na katero so sestavljali trikitično besedilo. Prva kitica je opisala, zakaj so udeleženci motivirani za okrevanje, druga kitica pa, kako bodo udeleženci dosegli okrevanje. Sledili so intervjuji. Raziskovalca sta postavila pet hipotez: pisanje pesmi je olajšalo udeležbo in prepoznavanje deljenih izkušenj s sovrstniki, skupno ustvarjanje glasbenega izdelka je bilo pozitivno doživetje, ki je olajšalo povezovanje s sovrstniki, odvisnost je povezana s slabimi odnosi, odnosi in socialna podpora lahko pomagajo ali ovirajo okrevanje, in nejevoljo do oblikovanja odnosov med zdravljenjem. Prvi hipotezi sta bili potrjeni, saj so vsi udeleženci v intervjujih potrdili, da je bil izkušnja pozitivna in blagodejna. Potrditev tretje in četrte hipoteze je bila zanimiva, saj sta hipotezi na neki način kontradiktorni. Raziskovalca sta ugotavljala, da so npr. slabi družinski odnosi sočasno razlog za odvisnost, prav tako pa tudi razlog oz. motivacija za premagovanje odvisnosti. Tudi zadnjo hipotezo so sodelujoči precej zanesljivo potrdili. V intervjujih so opisovali, da so bili zaradi prejšnjih negativnih socialnih izkušenj sprva zadržani in nezainteresirani za aktivnost (Bourdagh in Silverman, 2023).

V študiji iz leta 2015, opravljeni v Avstraliji, so raziskovalci z odvisniki odgovorili na vprašanja, ki se nanašajo na čustveno odzivanje odvisnikov in spremembo v potrebi po posegu po substancah ob poslušanju določene glasbe. Kategorizirali so tri vrste glasbe: sproščujočo, veselo in žalostno glasbo. Potreba po poseganju po substancah je najbolj upadla pri predvajanju žalostne glasbe, pri poslušanju preostale glasbe, sproščujoče in vesele, pa je potreba narasla. Sodelujoči so imeli različna glasbena ozadja, nekateri širok spekter razgledanosti o popularni glasbi in mogoče je prav to pripomoglo k temu, da se niso odzivali na glasbo in začutili potrebe po substancah. Razlike v rezultatih pripisujejo tudi različnim ozadjem, okoliščinam sodelujočih, npr. stopnjam depresije ob raziskavi ter času, preživetemu na rehabilitacijski kliniki (Short, 2015, Short in Dingle, 2015).

Raziskavo, ki jo lahko prenesemo tudi na področje glasbene terapije za odvisnike, je izvedel norveški raziskovalec Batt-Rawdena (2007). Študija se je osredotočala na vpliv poslušanja glasbe na življenje ljudi z dolgotrajnimi boleznimi. Tudi ta raziskava je najprej potekala v praktičnem delu, v katerem so bili udeleženci prisotni na pasivni glasbeni terapiji, nato pa so sodelovali v intervjujih, v katerih so zaupali svoje izkušnje in opažanja o morebitnih spremembah, ki jih je spodbudila terapija. Raziskava je pokazala, da poslušanje glasbe lahko pripomore k hitrejšemu okrevanju in spodbudi večjo motiviranost bolnikov za samooskrbo. Avtor študije kritizira zahodne družbe, kjer se zdi, da je glasba pri človeku izgubila povezavo z njegovim vsakdanjim življenjem, medtem ko v primitivnih družbah glasba ljudem pomaga pri zdravljenju, razumevanju njihovega položaja v času in prostoru (Batt-Rawdena, 2007).

Glasba kot zdravilo za posameznike z motnjami uporabe substanc (MUS)

Glasba je pogosto prisotna v kontekstih uporabe substanc, vendar ne vemo veliko o tem, ali glasba deluje kot slušni sprožilec za čustva in hrepenenje, ki bi lahko vodilo v uživanje substanc. Vprašanje je, ali odvisniki, ki se zdravijo zaradi motenj uporabe substanc (MUS), kažejo drugačne čustvene odzive na glasbo in ali se s poslušanjem glasbe lahko poveča ali zmanjša hrepenenje po uporabi substanc pri posameznikih z MUS. Raziskave se je udeležilo 19 odraslih med zdravljenjem MUS in 19 zdravih odraslih. Pri obeh skupinah je bila povprečna starost 31 let in 53 odstotkov je bilo moških. Glavne razlike so se med skupinama kazale v čustvenem odzivu na veselo, žalostno in sproščajočo glasbo. Zlasti udeleženci iz skupine MUS so pokazali zmanjšan odziv na veselo glasbo. Ob poslušanju glasbe, ki so jo izbrali in je bila povezana z njihovo uporabo substanc, so udeleženci z MUS občutili povečano hrepenenje, po poslušanju pa je prišlo do zmanjšane hrepenenja po uporabi substanc. Ti rezultati kažejo na to, da glasba lahko deluje kot slušni sprožilec za čustva in hrepenenje po uporabi substanc za odrasle z MUS. Ali to pomeni, da bi lahko glasbo uporabljali pri zdravljenju MUS? Vloga glasbe kot terapevtskega orodja je dobro uveljavljena pri zdravljenju številnih psiholoških motenj, vključno s psihozo, depresijo in drugimi notranjimi motnjami, kot sta anksioznost in socialni umik. Ko govorimo o osebah z MUS, so razlog za zatekanje k substancam najpogosteje močna čustva, ki jih z uporabe substance lajšajo. Poleg tega številne raziskave kažejo, da lahko poslušanje glasbe prav tako pomaga omiliti močna čustva (Justlin in Sloboda, 2010).

Razumevanje čustvenih odzivov uporabnikov substanc na glasbo je tako za razmislek o terapevtskem učinku glasbe na uporabnike izjemnega pomena. Večina uporabnikov je namreč poročala, da se je z glasbo, predvajano med uporabo substanc, povečala evforija zaradi uporabe substanc, okrepili so se tudi občutki žalosti in izgube. Poslušanje glasbe med uporabo substanc je vplivalo tudi na živost sanj in spominov. Glasba, ki jo je odvisnik poslušal med uživanjem substanc, lahko kasneje ob ponovnem poslušanju tudi spodbudi nagone po uporabi substance. Na primer, oseba, ki je večkrat kadila konopljo med poslušanjem reggae glasbe, lahko doživi hrepenenje po konoplji, ko sliši reggae glasbo med zdravljenjem. Glasba bi torej med zdravljenjem oseb z MUS lahko pomagala, predvsem kot dražljaj za priklic sprožilcev, vendar bi bilo o tem treba izvesti bolj obširno raziskavo in še veliko ugotoviti, saj o glasbeni terapiji za odvisnike z MUS še ne vemo dovolj (Short, 2015).

Viri in literatura

- American Addiction Centers* (b. d.). <https://americanaddictioncenters.org/>
- American Music Therapy Association* (b. d.). <https://www.musictherapy.org/faq/>
- Batt-Rawden, K. B. (2007): Music as a transfer of faith: Towards recovery and healing. *Journal of Research in Nursing*, 12(1), 87–99. <https://doi.org/10.1177/1744987106072042>
- Bourdagh, S., in Silverman, M. (2023). An exploratory interpretivist study of how adults with substance use disorders experience peer social connectedness during recovery-oriented songwriting. *Psychology of Music*, 51(5), 1440–1456. <https://doi.org/10.1177/0305735622114681>
- Celarec, V. (1992): Aktivna muzikoterapija kot oblika skupinske terapije. *Zdravstveni obzornik*. 26, 33–41. <https://obzornik.zbornica-zveza.si/index.php/ObzorZdravNeg/article/view/1933/1871>
- Cleveland Clinic. Music Therapy* (b. d.). <https://my.clevelandclinic.org/health/treatments/8817-music-therapy>
- Juslin, P. (ur.), in Sloboda, J. (ur.), (2010). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford University Press.
- Short, H. (2015): The World within the Walls: A Music Therapy Group for Patients in Long-Term Segregation at the National High Secure Service for Women in the UK. *British Journal of Music Therapy*, 29(2), 8–20. <https://doi.org/10.1177/135945751502900203>.
- Short, A. D. L., in Dingle, A. G. (2015): Music as an auditory cue for emotions and cravings in adults with substance use disorders. *Psychology of Music*, 44(3), 559–573. <https://doi.org/10.1177/0305735615577407>

Vključevanje skrbi za duševno zdravje v glasbeno izobraževanje študentov glasbe

Tina Šajn, Sara Bartha Rijavec

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

Povzetek

Stik s temo o duševnem zdravju je za študente izjemno pomemben tako z vidika razgledanosti o aktualnem stanju po svetu in doma kot z vidika seznanitve s preventivnimi načini za vzdrževanje dobrega duševnega zdravja. Prispevek obravnava pogoste stresorje in simptome, ki jih doživljajo študenti glasbe, in predstavlja raziskave na tem področju. Pozornost nameni metodam in tehnikam, ki blagodejno vplivajo na duševno zdravje, in primerom dobre prakse. Predlagani so didaktični pristopi k preventivni negi duševnega zdravja in samopomoči, ki so usmerjeni v glasbene aktivnosti.

Ključne besede: študenti glasbe, duševno zdravje, sistemska ureditev, preventiva

Izbira raziskav o duševnem zdravju študentov glasbe

Da bi dobili vpogled v zdravstveno stanje študentov glasbe, ki se srečujejo s številnimi psihičnimi pritiski zaradi odrekanja, samokritičnosti in naporenega vadenja, so Payne idr. (2020) v Združenih državah Amerike opravili raziskavo o duševnem zdravju študentov glasbe. V njej je sodelovalo 1137 študentov glasbe, ki so pri sebi ocenjevali stopnjo zaznane depresije, anksioznosti in stresa. Rezultati so pokazali povprečno stopnjo stresa, pri čemer je 60 odstotkov študentov ocenilo stopnjo stresa s 7 ali več na ocenjevalni lestvici od 1 do 10. Študenti so pri razvrščanju stresorjev navajali v glavnem pomanjkanje časa, domače naloge, vadenje in svojo preveliko zavzetost.

Kegelaers idr. (2021) so v raziskavi, v kateri je sodelovalo 64 glasbenikov, ugotovili, da študenti glasbe doživljajo več simptomov depresije in anksioznosti kot profesio-

onalni glasbeniki. Študenti glasbe so na začetku svoje poklicne poti, v katero usmerjajo večinoma vso svojo energijo, in si ambiciozno prizadevajo za popolnost. Od njih se pričakuje, da delujejo proaktivno in napredujejo iz dneva v dan. Nič čudnega ni, da se poleg vseh koncertov, na katerih aktivno sodelujejo, in vseh drugih predmetov, pri katerih se morajo prav tako izkazati v okviru študija, pogosteje spoprijemajo z duševnimi stiskami kot profesionalni glasbeniki (Nagode, 2023).

V pilotni študiji, narejeni leta 2023 pri predmetu Psihologija, smo izvedli anketo na UL, Akademiji za glasbo, z namenom preučiti duševno zdravje pri študentih. V njej je sodelovalo 166 študentov, ki so odgovarjali na vprašanja o tem, katere težave zaznavajo v duševnem zdravju. Kot najpogostejši težavi so študenti navedli anksioznost (22 %) in motnje spanja (17 %). Študenti so v manjših deležih izražali obsesivno-kompulzivne motnje (11 %) in depresijo (7 %). Navajali so še druge vrste težav, kot so panični napadi, prebavne težave, *mood swings*, ADHD, prokrastinacija oz. zavlačevanje z obveznostmi zaradi preobremenjenosti, zloraba drog in alkohola. Na duševno zdravje študentov najbolj vplivajo pomanjkanje časa, odnosi z družino, prevelika osebna zavzetost in odnosi s profesorjem. 47 anketirancev je ocenilo, da odnosi s sošolci najmanj vplivajo na njihovo duševno zdravje. Domnevamo, da so to izražali predvsem študenti inštrumentalnih in pevskih smeri, ki so bili med anketiranimi študenti zastopani v največjem deležu (69 %) . V manjšem deležu so bili zastopani študenti glasbene pedagogike (18 %), pri katerih je odnos s sošolci bistveno pomembnejši, saj se večina predmetov izvaja za letnik v celoti oziroma skupinsko (Šajn idr., 2023).

Nagode (2023) je raziskovalno primerjala kakovost duševnega zdravja med študenti Akademije za glasbo v Ljubljani (AG) in Sibelius akademije v Helsinkih (SA). Ugotovila je, da so najpogostejši simptomi ob poslabšanju duševnega zdravja pomanjkanje smisla (SA: M = 3,3; AG: M = 3,5), skrb glede prihodnosti (SA: M = 3,4; AG: M = 3,6), težave s koncentracijo (SA: M = 3,4; AG: M = 3,1) in pomanjkanje zanosu (SA: M = 4; AG: M = 3,6). Najpogostejši razlogi za poslabšanje duševnega stanja med študenti Sibelius akademije in Akademije za glasbo v Ljubljani so primarno notranji pritiski (perfekcionizem, strogost do sebe, potreba po dokazovanju), ki jim sledijo zunanji pritiski (npr. delovna obremenitev). Kot pogost razlog so študenti navedli tudi pomanjkanje socializacije in težave v razmerju. Med drugimi razlogi so študenti SA navedli nizko samopodobo, družinske težave in travme iz otroštva, pandemijo, negotovo prihodnost,

pomanjkanje spanca, pomanjkanje smisla pri študiju in nezadovoljstvo z državo, v kateri živijo. Študenti AG pa so navedli ADHD in anksioznost, pomanjkanje napredka pri igranju, fizične poškodbe, travme iz preteklosti in spoznanje, da so zaradi osredotočanja izključno na študij glasbe pozabili na preostale interese in talente, ki bi jim lahko pripomogli k boljši finančni stabilnosti in karierni rasti. Študenti AG so med razlogi za poslabšanje duševnega zdravja navedli tudi pomanjkanje podpornega sistema (28 %).

Nagode (2023) ugotavlja, da prihaja do pomembnih razlik med odgovori študentov SA in študentov AG glede sistemske skrbi univerze za duševno zdravje študentov. Študenti SA so poročali, da njihova izobraževalna ustanova zelo poudarja pomembnost skrbi za duševno zdravje svojih študentov. Daje jim informacije, kako dostopati do pomoči v duševni stiski. Na voljo so jim več šolskih psihologov in kaplan, ozaveščeni so tudi o možnostih svetovanja zasebnih terapevtov in pomoči v zdravstvenem centru.

Študenti AG v primerjavi s študenti SA ne zaznavajo, da bi v izobraževalni ustanovi dobili informacije, povezane s skrbjo za duševno zdravje študentov. Prav tako študenti AG ocenjujejo, da izobraževalna ustanova ni odprta za pogovore o duševnih stiskah študentov in se trudi zmanjšati stigmatizacijo zaradi duševnih težav.

Večji del študentov SA meni, da bi jim izobraževalna ustanova omogočila odmor med študijem ob duševnih težavah, medtem ko večina študentov AG tega ne verjame. Večina študentov z obeh akademij se je strinjala, da lahko svoje duševne stiske delijo s profesorjem glavnega predmeta.

Profesionalno pomoč v duševni stiski je skušalo najti manj študentov AG kot študentov SA. Le dobra polovica študentov, ki so poiskali pomoč, je menila, da pomoči tudi ne potrebujejo, nekateri študenti AG pa so navedli, da si pomoči v duševni stiski ne bi mogli privoščiti. Tovrstni razlog je navedlo le nekaj študentov s SA, kar nakazuje na finančno različno dostopnost tovrstnih storitev za študente v Sloveniji in na Finskem.

Nagode (2023) na podlagi raziskovalnih rezultatov ugotavlja, da ima SA veliko boljše zasnovan sistem pomoči študentom na področju duševnega zdravja v univerzitetnem okolju v primerjavi z AG. Ne navaja pa uveljavljenih oblik pomoči, ki jih študentom in zaposlenim ponuja Univerza v Ljubljani in so namenjene tudi študentom AG.

Na spletni strani Univerze v Ljubljani je v zavihku *Enakost in vključevanje* (b. d.) navedenih več oblik pomoči študentom z naslednjimi tematskimi naslovi: *Duševno zdrav-*

je, *Psihosocialna svetovalnica UL za študente in zaposlene, Zaupne osebe, Pisarna varuha študentov*. Navedene so povezave z zunanjimi izvajalci različnih oblik pomoči po kategorijah: *Pomoč v primeru hude stiske, Druge možnosti pomoči, Telefoni za pomoč v stiski*.

Skrb za duševno zdravje v okviru pedagoških in terapevtskih vsebin predmetov na Akademiji za glasbo

Kljub slabši sistemski ureditvi pomoči za študente na AG ugotavljamo, da visokošolska ustanova v študijskih programih ponuja nabor izbirnih predmetov, ki pripomorejo k skrbi za duševno zdravje študentov. Med izbirnimi predmeti jih ima nekaj integrirane vsebine in metode dela, ki se lahko uporabijo tudi v terapevtske namene.

Glasbena terapija se naslanja na elementarne lastnosti glasbe, ki pozitivno vplivajo na človekovo počutje in zdravje. Gre za ciljno usmerjeno intervencijo, ki lahko vključuje izvajanje, poslušanje, ustvarjanje in govorjenje o glasbi (Aigen, 2013). Namenjena je posameznikom, ki se srečujejo z različnimi izzivi na fizičnem, čustvenem ali psihološkem področju in se želijo s svojimi stiskami spoprijeti in jih preoblikovati. Cilj terapije se prilagodi glede na posameznikove potrebe. Pogosto vključuje področja samozavedanja, samozavesti, komunikacijskih veščin in različne funkcijsko usmerjene cilje. Na AG je *Glasbena terapija* izbirni predmet, pri katerem študenti spoznavajo njene prvine.

Orffova terapija je veja glasbene terapije, ki se močno zanaša na razvojno psihologijo. Terapijo so razvili v Nemčiji v kliničnem okviru socialne pediatrije za zdravljenje otrok in mladostnikov s primanjkljaji v razvoju. Vanjo so bili vključeni elementi Orff-Schulwerka, da bi otrokom in mladostnikom omogočili aktivno sodelovanje v glasbenih dejavnostih v okviru terapije. Filozofija terapije Orff je humanistično usmerjena, s poudarki na potencialu otrok s primanjkljaji v razvoju. Hkrati se naslanja na razvojno psihologijo, ki terapevtom omogoči boljše razumevanje razvojnih procesov otrok. Proces terapije se nato prilagodi potrebam otrok in njihovih staršev z uporabo odzivne interakcije v glasbeni situaciji igre.

Čeprav je terapija nastala in se večinsko uporablja za razvojne težave otrok in mladostnikov, menimo, da je vključitev nekaterih elementov koristna tudi za naše duševno zdravje (Voigt, 2003). Carl Orff je že ob razvoju svoje glasbeno-pedagoške prakse poudarjal pomembnost dostopnosti glasbe in inkluzije. Skupno muziciranje, ki je pod-

laga Orffovega praktikuma, povezuje udeležence in pri njih skuša povečati empatijo drug do drugega v vseh kontekstih – pedagoškem, terapevtskem, socialnem (Overy, 2012). Na AG se sicer ne izvaja Orffova terapija, njene vsebine so vključene v predmeta Orffov praktikum 1 in Orffov praktikum 2 ter v izbirni predmet Izbrana poglavja iz didaktičnega koncepta Carla Orffa. Predmeti temeljijo na uresničevanju Orffovega pedagoškega koncepta, ki temelji na skupnem muziciranju in ustvarjanju glasbe.

Gregorijanska terapija je veja glasbene terapije, ki temelji na koralnem petju. Rezultati študije Almeida in Silva (2012), v katero so bile vključene mame s hospitaliziranimi otroki, lahko sklepamo, da petje gregorijanskih koralov zmanjšuje anksioznost mater in v povezavi s tem tudi anksioznost njihovih bolnih otrok. Na AG je med izbirnimi predmeti na voljo Gregorijanski koral, ki večinoma vključuje učenje in petje gregorijanskih koralov. Pred vsakim predavanjem pri predmetu Gregorijanski koral se izvede kratka pomiritev ali meditacija.

Raziskava McCabe in Titze (2002) ocenjuje učinek terapije, ki temelji na petju, na samozaznavi simptomov utrujenega glasu. Pred terapijo in po njej je bila opravljena dveurna vokalna naloga z namenom utrujanja glasu, med katero so subjekti raziskave izvajali naloge »vokalnega napora« in »kakovosti glasu« in se ob koncu nalog tudi samo-evalvirali. Na podlagi sprememb v odzivih preiskovancev so ugotovili, da ima ta oblika funkcionalne terapije potencial, da je učinkovita pri utrujenosti glasu.

Tehnika Alexander temelji na posameznikovem samoopazovanju in optimiziranju uporabe telesa pri vseh dejavnostih. Je tip alternativne terapije, ki trdi, da slaba drža in neprisotnost v svojem telesu pripelje do zdravstvenih težav. Tehnika je med glasbeniki zelo poznana in se uporablja tudi v preventivne namene. Izbirni predmet *Alexander tehnika* se izvaja tudi na AG, o njej je bilo napisanih že več magistrskih nalog, povezanih s posameznim instrumentalnim področjem in uporabo metod tehnike Alexander.

Ljudje pogosto sklepajo, da so glasbeniki zaradi narave svojega poklica ali študija pod manjšim stresom (Nagode, 2023), pogosto pa pozabijo, da je prav stres v glavnem razlog za slabše počutje študentov in pomeni težave za njihovo duševno zdravje. V glasbenem poklicu se bolj kot kje drugje pogosti perfekcionizem, tekmovalnost, primerjanje s sovrstniki ali kolegi, hkrati pa tudi želja po nenehnem napredovanju. Zaradi vseh teh dejavnikov so glasbeniki pod velikim pritiskom, s katerim se težko spoprijemajo, saj za to pogosto ne poznajo dobrih taktik. Menimo, da bi bilo treba med študijem na AG

študente predvsem ozaveščati o preventivnih metodah v okviru skrbi za duševno zdravje študentov in sistemsko krepiti to področje ne le na ravni Univerze v Ljubljani, temveč tudi na Akademiji za glasbo sami.

Viri in literatura

- Aigen, K. S., (2013). *The Study of Music Therapy: Current Issues and Concepts*. New York: Routledge.
- Almeida, A. P., in Silva, M. J. P. (2012) Gregorian chant: reducing anxiety of mothers with hospitalized children. *Acta Paul Enferm.* 25(1), 36–42. DOI: 10.1590/S0103-21002012000100007
- Kegelaers, J., Schuijjer, M., in Oudejans, R. R. (2021). Resilience and mental health issues in classical musicians: A preliminary study. *Psychology of Music*, 49(5), 1273–1284. <https://doi.org/10.1177/0305735620927789>
- McCabe, D. J., in Titze, I. R. (2002). Chant Therapy For Treating Vocal Fatigue Among Public School Teachers. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 11(4), 365– 369. DOI: 10.1044/1058-0360(2002/040)
- Nagode, I. (2023). *Duševno zdravje pri študentih glasbe: primerjava med Akademijo za glasbo v Ljubljani in Sibelius akademijo*. [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo. <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=170342&lang=slv>
- Overy, K. (2012). Making music in a group: synchronization and shared experience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 65–68. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2012.06530.x
- Payne, D. P., McCaskill, F., in Lewis, W. (2020). Looking Within: An Investigation of Music Education Majors and Mental Health. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 50–61. <https://doi.org/10.1177/1057083720927748>
- Šajn, T., Bartha Rijavec, S., in Popit, M. (2023). *Pilotna raziskava o duševnem zdravju študentov UL AG* [Seminarska naloga. Predmet Psihologija]. Neobjavljeno gradivo.
- Univerza v Ljubljani (b. d.). *Enakost in vključevanje*. <https://www.uni-lj.si/univerza/enakost-in-vkljucivanje>
- Voigt, M. (2003). Orff Music Therapy: An Overview. *Voices*, 3(3) <https://doi.org/10.15845/voices.v3i3.134>

Abstracts

Deficits in specific areas of learning in music education. Dyslexia and music

Urška Kumer

University of Ljubljana, Academy of Music

The key research problem of the paper is specific learning difficulties in Music Theory classes. Most of the work was devoted to dyslexia: its characteristics and how it can be identified. We wanted to gain an in-depth insight into the problem from the perspective of individuals with deficits in specific areas of learning who have managed to reach the university level of music education and to shed light on their challenges along the way and the adaptations that have helped them to do so. The study used a qualitative research method and six key research questions. On this basis, we prepared questions and conducted six interviews with the participants. The participants in our study are music students with dyslexia. We wanted to investigate how deficits in a particular area of learning manifest themselves in music theory subjects. The study concluded that a student with deficits in a particular area of learning can be very successful in music and that specific learning difficulties are not a barrier to achieving their goals.

Keywords: deficits in a specific area of learning, specific learning difficulties, dyslexia, music student, music theory, inclusion

»Music is Half my Health«. The Role of Music in the Lives of Individuals with Developmental Disorders

Katarina Horvat, Nika Klemenčič, Maja Repšec, Nika Ritonja

University of Maribor, Faculty of Arts

Adults with developmental disorders often have limited social networks which represent the key to social inclusion. Despite extensive research, there are not enough studies on the role of music in their social lives. We were interested in exploring the significance of music for individuals with intellectual disabilities. We interviewed four male participants with ID and, through thematic analysis, identified two common themes: Well-being (with sub-themes Positive Emotions and Coping Mechanism) and Connection (Enhancing Relationships and Making Compromises). Our findings indicate that music plays a special role in the lives of individuals with intellectual disabilities by enhancing well-being, promoting connection within the institution, and facilitating compromise. We emphasize the potential for inclusion through music for individuals with intellectual disabilities, highlighting the importance of encouraging collaboration between different groups, such as by organizing joint musical events.

Keywords: developmental disorders, music, social relationships, mood

Music as a means of inclusion and connection between children with Attention-deficit/hyperactivity disorder in class

Andreja Seljak, Maša Menegatti

University of Ljubljana, Academy of Music

Music has a significant impact on children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), also enhancing their integration into the school environment. ADHD, as a neurobiological disorder, causes difficulties with attention, hyperactivity, and impulsivity.

Research shows that music positively affects these symptoms by promoting attention, focus, memory, time orientation, and emotional regulation. Music therapy and pedagogical approaches, such as rhythmic activities, multisensory learning, clear instructions, flexible seating arrangements, frequent breaks, and the use of technology, are crucial for creating a supportive learning environment. Collaboration with music therapists allows for the adaptation of educational plans to the specific needs of children with ADHD, contributing to better learning outcomes and overall well-being. Music is an effective tool for improving the learning experience and social inclusion of children with ADHD.

Keywords: ADHD, hyperactivity, impulsivity, music therapy, inclusion

Teaching Piano to Students with Special Needs

Mirjam Orel, Eva Žagar

University of Ljubljana, Academy of Music

Many instrumental and vocal educators often encounter a student with special needs in their pedagogical career. When working with this student through the classical methods and teaching strategies that they usually use, they do not achieve the same results and progress, so they are forced to adapt their work to the needs of the student. However, most instrumental and vocal pedagogues are not familiar with these methods and strategies, as there is not much attention paid to these topics during academic education, nor is there a course covering this topic. Because of its simplicity, the piano is a very suitable instrument for children with special needs. There are four groups of children with special needs. Basic information about the deficit, characteristics and problems these students face and the positive consequences of playing music and piano are provided. For each group there are presented the key problems that arise when teaching the piano, specific methods, pedagogical approaches to solve them, as well as the positive consequences of playing the piano for children with special needs.

Keywords: students with special education needs, music school, piano lessons, specific teaching methods

Children with chronic illnesses and music

Marjana Capuder, Nika Kupljenik

University of Ljubljana, Academy of Music

Children with chronic illnesses are a rarely addressed vulnerable group in the field of education. Long-term ill children have teachers available who conduct lessons in so-called hospital schools. We also present the hospital radio Lollipop, which is intended for hospitalized children. Music is used as a therapeutic tool in music therapies, aimed at reducing feelings of anxiety and stress in patients. Music provides chronically ill children with indispensable psychological and emotional support during treatment.

Keywords: chronic illnesses, music, long-term ill children, music therapy, emotional support

Inclusion of the blind and visually impaired students

Neja Peršič, Iztok Štrucelj

University of Ljubljana, Academy of Music

Inclusive education for the blind and visually impaired was formally enabled by the Law on the Guidance of Children with Special Needs in Slovenia in 2000. It allows students with special needs to be included in regular programs or to choose the program that will enable the student to make the greatest progress. In order to provide blind and visually impaired students with the fulfillment of all the conditions necessary for their normal learning environment, the staff in kindergartens and schools should be more professionally trained, and the necessary materials should also be specifically adapted for blind and visually impaired students. Established inclusive forms of education and upbringing cannot provide individual blind and visually impaired students with sufficiently good conditions for learning, so they must be included in special forms of education and upbringing.

Keywords: blind and visually impaired, music, inclusion

Music therapy for addicts

Samo Poredoš, Žiga Žvižej

University of Ljubljana, Academy of Music

Music therapy is used for alleviating stress, promoting relaxation and recovery, and as an aid in coping with cravings for substances in addicts. The goals of music therapy include improving emotional adjustment, physical and mental health, and developing communication skills. The studies reviewed indicate positive effects of music therapies on addicts. We must also consider some limitations, such as the association of certain music genres with substance use. It is important that the therapy is tailored to the individual's needs and conducted in collaboration with the treatment team.

Keywords: Music therapy, addiction, treatment

Incorporating mental health care into music education for music students

Tina Šajn, Sara Bartha Rijavec

University of Ljubljana, Academy of Music

The topic of mental health is extremely important for students both in terms of awareness of the current situation in the world and at home, as well as in terms of familiarization with preventive approaches for maintaining good mental health. The contribution addresses common stressors and symptoms experienced by music students and presents research in this field. It highlights methods and techniques that positively impact mental health and examples of good practices. Didactic approaches to preventive mental health care and self-help focused on musical activities are proposed.

Keywords: music students, mental health, systemic arrangement, prevention
