

PRIMER UPORABE STRUKTURIRANIH TEHNIK GLASBENE TERAPIJE PRI DELU Z OTROKI IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

93

EXAMPLE OF USE OF STRUCTURED MUSIC THERAPY
TECHNIQUES WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS
WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS

Kaja Korošec, dipl. psih. (UN)

šudentka magistrskega študija psihologije, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Veronika Rogelj, dipl. soc. ped. (UN)

šudentka magistrskega študija socialne pedagogike

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Katarina Habe, dr. psih.

Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani

e-mail: katarina.habe@ag.uni-lj.si

POVZETEK

Namen prispevka je prikazati pregled raziskav s področja pozitivnih učinkov glasbe na posameznike s čustveno-vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT) in podati izsledke kvalitativne raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta Inovativni glasbenodidaktični pristopi pri delu z otroki in mladostniki s ČVT (v nadaljevanju IGDP). V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok

in mladostnikov, starih od 4 do 15 let, ki so bili po starosti razporejeni v tri skupine. Delavnice, na katerih se je v tandemu izvajalo glasbenodidaktične dejavnosti z elementi glasbene terapije, so se izvajale enkrat tedensko. V namen spremljanja napredka so bili uporabljeni dnevniški zapiski vodij delavnic in vnaprej pripravljene evalvacijske liste. Na podlagi analize slednjih smo ugotovili, da se je s pomočjo izvedbe IGDP pokazal predvsem napredek na področju socialnih stikov (vzpostavitev in poglobitev) ter na področju izražanja čustev (samoizražanje in samokontrola).

KLJUČNE BESEDE: *čustveno-vedenjske težave, glasba, glasbena terapija, otroci, mladostniki*

ABSTRACT

This article provides an overview of research on the effects of music on individuals with emotional and behavioural difficulties (EBD), along with the findings of our qualitative study done in the frame of the project Innovative Music-Didactic Approaches to Working with Children and Young People with EBD. The study subjects were 15 children and adolescents between the ages of 4 and 15, divided into three age groups. The intervention covered six weekly workshops consisting of music-didactic activities with elements of music therapy. The workshop leaders kept diaries of their observations and checklists of participants' behaviour, which were used for the evaluation of the effects of the intervention. Analysis of these showed positive changes in participants' social behaviour (establishing and deepening relationships) and in their emotion expression (self-expression and self-control).

KEYWORDS: *emotional-behavioural difficulties, music, music therapy, children, adolescents*

UVOD

Obstajajo številni načini za oblikovanje spodbudnega, varnega okolja in razvijanje šibkih področij otrok ter mladostnikov s ČVT, med njimi pa je vse pogostejša tudi uporaba glasbe. Zaradi svojih lastnosti, kot sta na primer univerzalno človeško zanimanje za glasbo in njena neodvisnost od jezika ter verbalnih sposobnosti, je lahko izjemno koristna pri delu z ranljivimi skupinami. V svojem prispevku smo želeli prikazati glavna teoretična izhodišča o uporabnosti pozitivnih učinkov glasbe na čustveno-socialni razvoj otroka in mladostnika ter o pozitivnih učinkih glasbene terapije pri otrocih s ČVT in jih nadgraditi z opažanji, zbranimi v okviru trimesečnega projekta IGDP, izvedenega poleti 2018, z naslovom Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s ČVT (v nadaljevanju projekt).

OPREDELITEV ČUSTVENO-VEDENJSKIH TEŽAV IN PREDSTAVITEV NEKATERIH INTERVENCIJ PRI DELU Z OTROKI IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

V strokovni literaturi se za heterogeno skupino težav, ki se nanašajo na slabšo zmožnost uravnavanja čustev in vedenja, pojavljajo različna poimenovanja, od izstopajočega vedenja in vzgojne nevedljivosti do emocionalnih motenj in socialno-integracijskih težav (Jakob, 2013; Kosmač, 2007). Razprava o ustreznosti poimenovanja ni v dometu tega prispevka (več o tem v Kosmač, 2007), zato tej problematiki na tem mestu ne bomo namenjali pozornosti. V svoji raziskavi smo se zaradi pogostosti uporabe termina ČVT v domači literaturi in da bi zajeli čim večjo skupino otrok in mladostnikov (tudi tiste, ki nimajo usmeritve za skupino otrok s ČVT), odločili za tovrstno poimenovanje.

Evans, Harden, Thomas in Benefield (2003) v svoji definiciji ČVT opišejo kot raznovrsten nabor manj prilagojenih čustvenih in vedenjskih odzivov, ki se razlikujejo tako po intenzivnosti kot tudi po oblikah. Kažejo se lahko bodisi kot pasivno, umikajoče se vedenje ali kot agresivno, impulzivno vedenje. Woolfolk, Hughes

in Walkup (2010) dodajajo, da omenjena vedenja in čustva odstopajo od normativnih do te mere, da je zaviran otrokov razvoj ali razvoj drugih v njihovi bližini. Ne glede na to, ali se težave razvijajo vrsto let ali se pojavijo nenadno po travmatičnem dogodku, pa te niso nujno trajne in jih lahko s pravimi spodbudami zmanjšamo ali odpravimo (Kobolt, 2011).

Skozi zgodovino so bile ČVT naslavljane s strani petih večjih terapevtskih usmeritev, in sicer psihodinamske, behavioristične, humanistične, kognitivno-vedenjske in sistemske (Cooper, 2010). Poleg danes prevladujočih kognitivno-vedenjskih intervencij, ki temeljijo na učenju in razvijanju konstruktivnih načinov mišljenja in odzivanja na okolje, ima vedno večjo veljavo tudi sistemski pogled. Ta v ospredje postavlja različne socialne sisteme, v katerih otrok živi (družina, šola, širša skupnost itd.), in naslavlja raznovrstne potrebe, konflikte ipd., s katerimi se otrok sreča v različnih sistemih (prav tam). Z močne osredotočenosti na socialno (ne-/zaželeno) vedenje otrok in mladostnikov s ČVT v preteklosti se tako fokus vedno bolj pomika na njihovo celovito delovanje (Ryan, Reid in Epstein, 2004). V ospredje prihajajo programi intervencij, ki naslavljajo širši spekter njihovih potreb, in s tem različna področja, kot so akademska in socialna, otrokov čustveni razvoj, pozornost, samopodoba in druga (Hanover Research, 2013).

Medtem ko je bil prej poudarek očitnejši predvsem na učiteljevem uravnavanju vedenja učenca s ČVT, se danes vedno bolj poudarjajo tudi intervencije, ki temeljijo na samo-uravnavanju, in intervencije, ki izhajajo iz vrstniške skupine. Intervencije, ki temeljijo na samo-uravnavanju, poudarjajo učenje otroka ali mladostnika, da je pozoren na lastno vedenje in da se ga nauči uspešno regulirati (Cook, Rao in Collins, 2017). Primeri zajemajo učenje postavljanja ciljev, učenje samoopazovanja vedenja in stopnje pozornosti, evalviranje ipd. (Hanover Research, 2013). Vrstniške intervencije so tiste, ki temeljijo na delu na skupinski ravni (npr. tutorstvo med sošolci) in so se doslej izkazale kot uspešne (Farley, Torres, Wailehua in Cook, 2012). Učenci s ČVT pri teh ne pridobivajo le na akademskem področju, temveč gradijo tudi svoje socialne veščine. Zanimiv primer vrstniške intervencije je pozitivno poročanje o vrstnikih (ang. *Positive Peer Reporting, PPR*), ki je obratno

negativnemu poročanju o prepovedanih vedenjih vrstnikov (ali »toženju« vrstnikov učitelju). Pri tej intervenciji so učenci nagrajeni vsakič, ko učitelja opozorijo na vzorno vedenje svojega sošolca, kot posledica te intervencije pa sta najpogostejše opažana povečanje količine pozitivnih interakcij med vrstniki in višja stopnja sprejemanja znotraj razreda (Bowers, Woods, Carlyon in Friman, 2000; Moroz in Jones, 2002).

Kar je posebej pomembno pri programu dela z otrokom ali mladostnikom s ČVT, je to, da poudarek ni na nadzoru in ekskluziji, temveč nudenju opore pri razvoju šibkejših področij (Knitzer, Steinberg in Fleisch, 1990). Jones, Dohrn in Dunn (2004) dodajajo, da so za optimalno okolje pomembni kurikulum in način dela, ki učence pritegne, ter socialna povezanost in medsebojna podpora med člani skupine. Naštetim kriterijem lahko v veliki meri zado- stimo z uporabo *glasbene terapije*.

Glasba že sama po sebi otroke navadno močno pritegne, sploh če jo lahko ustvarjajo tudi sami. Pri skupinskem igranju je potrebna dobršna mera prilagajanja, poslušanja drugih in predvidevanja, kar služi kot dobra iztočnica za razvijanje različnih socialnih veščin (Carr in Wigram, 2009). Glasbena terapija se kaže kot dobra podpora pri predelavi in izražanju negativnih čustev in razvoju empatije ter razumevanja tujih stališč (Baker in Jones, 2005; Hallam, 2015; Hilliard, 2007; McFerran in Hunt, 2008). Pomaga lahko pri oblikovanju bolj pozitivnih stališč do šole in tudi do sebe ter bližnjih (Hallam, 2015; Gold, Voracek in Wigram, 2004). Metaanaliza 11 študij, ki so jo opravili Gold in sodelavci (2004), kaže srednje do velike pozitivne učinke glasbene terapije na otroke s ČVT, ti pa so še posebej vidni pri otrocih in mladostnikih z vedenjskimi težavami.

SPodbujanje afektivnega in socialno-moralnega področja razvoja s pomočjo glasbe

Veliko raziskav s področja učinkov glasbe na celostni razvoj otroka je posegalo predvsem na področje kognitivnega razvoja. Ugotovljeno je bilo, da naj bi glasba izboljšala reševanje nalog, ki merijo različne kognitivne sposobnosti, kot so pozornost, spomin in prostorske

sposobnosti (povzeto po Habe, 2006). Vplivala naj bi na inteligentnost, spodbujala verbalne sposobnosti, imela naj bi torej močno transferno vrednost (Bloor, 2009; de Groot, 2006; Denac, 2010; Habe, 2006; Habe, 2018; Hallam, 2001; Hallam, 2010; Hallam in Price, 1998; Sicherl Kafol, 2001).

V zadnjem času pa je porast raziskav, ki v ospredje postavljajo učinke glasbe na čustveno in socialno področje. Raziskave poročajo o tem, da igranje inštrumenta pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo, samospoštovanje in občutek uspeha ter kompetentnosti (Harland, idr. 2000). Otroci, ki se ukvarjajo z glasbo, navadno lažje ubesedijo različna čustva, kar so pokazale raziskave z dvojčki, pri katerih je bila pojavnost aleksitimije (težav pri prepoznavanju in poimenovanju čustev) nižja pri tistem/i dvojčku/dvojčki, ki se je ukvarjal/a z glasbo (Theorell, Lennartsonn, Mosing in Ullén, 2014). Mladostniki glasbo uporabljajo tudi kot samo-terapijo; pomagajo si namreč pri razumevanju in predelavi svojih čustev, pri preusmerjanju močnih čustev, kot je recimo jeza, kot tudi pri izboljšanju svojega razpoloženja (Saarikallio in Erkkilä, 2007). Vendar nam glasba ni v pomoč le pri razumevanju svojih čustev, temveč tudi tujih; z njo si lahko pomagamo pri razvoju empatije pri otrocih in mladostnikih, zato je pomembna tudi s socialnega vidika (Hallam, 2015; Rabinowitch, Cross in Burnard, 2013).

Poleg krepitve empatije lahko glasba otrokom pomaga pri sklepanju novih prijateljstev in s tem pri spodbujanju njihove socialne integracije, občutka pripadnosti, večanju medsebojnega sodelovanja in izboljšanju discipline (Brown, 1980; Harland idr., 2000; Pitts, 2007). Ti pozitivni učinki pa nikakor niso vezani zgolj na starejše otroke, saj so pozitivne vplive glasbe na socialne spretnosti raziskave pokazale že pri 4-letnih otrocih (Kirschner in Tomasello, 2010) in nekatere celo pri 6-mesečnih dojenčkih (Gerry, Unrau in Trainor, 2012). Veliko raziskav je bilo opravljenih na otrocih in mladostnikih, ki se z glasbo ukvarjajo aktivno (bodisi v okviru glasbenega izobraževanja ali kratkih delavnic), vendar pa je pozitivne učinke na področju socialnega vedenja in veščin moč pričakovati tudi ob pasivnem oz. receptivnem ukvarjanju, torej poslušanju glasbe (Montello in Coons, 1998).

POZITIVNI UČINKI GLASBENIH DEJAVNOSTI IN GLASBENE TERAPIJE PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Pri otrocih s ČVT se pogosto pojavljajo različne težave v medosebnih odnosih, kot so razpoloženska nihanja, socialna anksioznost, težave pri vzdrževanju odnosov, verbalna nekontroliranost ipd. (Kranjčan, 2010), zaradi česar je pomembno, da jih podpiramo pri razvoju socialnih veščin. V takšnih primerih nam lahko pomaga uporaba drugih kanalov komunikacije in navezovanja medosebnega stika, ki ga lahko vzpostavimo tudi z glasbo. Še posebej je v tem kontekstu učinkovita glasbena terapija. Glasbena terapija označuje z dokazi podprto uporabo glasbenih intervencij za doseganje individualiziranih ciljev znotraj terapevtskega odnosa s licenciranim glasbenim terapevtom (American Music Therapy Association, b. d.). Razumemo jo lahko kot »dvosmeren proces med terapevtom in uporabnikom, ki s pomočjo uporabe glasbe nudi ljudem varen prostor in kraj, kjer se lahko srečajo s svojo stisko, jo izrazijo, preoblikujejo in rešijo« (Knoll, 2006, str. 36). Poznamo tako aktivno obliko glasbene terapije, pri kateri terapevt in uporabnik izvajata glasbo, kot tudi receptivno, pri kateri je v ospredju poslušanje glasbe. Znotraj omenjenih pristopov poznamo različne dejavnosti, med njimi pa so temeljne predvsem naslednje štiri: i) improviziranje, pri katerem uporabnik ustvarja lastno skladbo, ki si jo sprti izmišlja; ii) ponovno ustvarjanje, pri katerem izvaja že izvajano skladbo; iii) ustvarjanje, pri katerem sestavi lastno skladbo; iv) poslušanje (Bruscia, 1998).

O glasbeni terapiji torej ne moremo govoriti, kadar izvajalec ni izobražen in licenciran glasbeni terapevt, vendar pa lahko določene osnovne tehnike v poenostavljeni obliki izvajajo tudi drugi profili strokovnjakov, ki delajo z različnimi skupinami ljudi (v primeru našega projekta so delavnice izvajale študentke pod mentorstvom in supervizijo glasbene terapevtke). V tem primeru so ustrezno prilagojeni cilji dejavnosti, ki niso usmerjeni na širše reševanje uporabnikovih težav ali njegov/njen razvoj, temveč so po obsegu manjši in so lahko vezani na povezovanje skupine, spodbujanje zaupanja

in dobrih odnosov, izboljševanje komunikacije in podobno. Tako lahko določeno aktivnost prilagodi in uporabi na primer vzgojitelj, učitelj, ki želi pomagati novo prispelemu ali izločenemu otroku pri vključevanju v socialne izmenjave v skupini. Med takšne aktivnosti uvrščamo na primer glasbenodidaktične igre, glasbene pravljice in bibarije (glasbeno-gibalne igre, ki potekajo med otroki in odraslimi) (Borota, 2013). Velika prednost glasbe je namreč njen univerzalni jezik, ki lahko uporabnikom omogoči, da se izrazijo v varnem prostoru in se izognejo kompleksnim verbalnim interakcijam (Knoll, 2006).

Glasba in glasbena terapija sta bili zato v kontekstu ČVT večkrat raziskovani, ugotovitve pa so med seboj precej skladne. Uporaba glasbene terapije (po dolžini navadno 10 tednov ali več) vpliva na izboljšanje otrokovega ali mladostnikovega socialnega vedenja, utrdi njegove odnose z vrstniki ter pozitivno vpliva na sodelovalnost in prosocialno vedenje (Chong in Kim, 2010; McIntyre, 2007; Porter idr., 2017; Rickson in Watkins, 2003). Prav tako so opazna izboljšanja na področju samopodobe (Porter idr., 2017), zmožnosti osredotočanja (McIntyre, 2007) in zmanjšanju prisotnosti jeze (Alavinezhad, Mousavi in Sohrabi, 2014).

O podobnih opažanjih poročajo tudi v slovenskem prostoru. Polletna študija primera je pokazala, da lahko z različnimi tedenskimi glasbenimi dejavnostmi spodbujamo učenčev razvoj (v tem primeru gre za četrtošolca) na področjih, kot so samonadzor, koncentracija ter odnos do sebe, sošolcev, učitelja in glasbene dejavnosti (Omahna, 2018). M. Kuzma (2004), ki je izvedla 9 mesecev trajajočo študijo primera z 9-letnim dečkom, poroča, da si lahko z glasbenimi dejavnostmi pomagamo pri razvoju otrokovih zmožnosti osredotočanja, učnih navad in čustvene ter socialne zrelosti. Avtorica posebej poudari pomen sodelovanja med učitelji, starši in strokovnimi delavci, ki je ključ do trajnih sprememb pri otroku.

Dolgotrajen individualen glasbenoterapevtski program je sicer nenadomestljiv, a pogosto težko izvedljiv. Kadar nimamo možnosti izvedbe glasbene terapije, pa nam je lahko v pomoč že načrtno in sistematično poslušanje glasbe z namenom regulacije emocij. Danes je pozitiven potencial poslušanja glasbe za regulacijo čustev že široko uveljavljen (Baltazar in Saarikallio, 2016; Thoma,

Ryf, Mohiyeddini, Ehlert in Nater, 2012; van Goethem in Sloboda, 2011). Glasba pomaga ljudem v različnih starostnih obdobjih pri sproščanju, spodbujanju pozitivnih in regulaciji negativnih čustev skozi mnoge različne mehanizme (Laukka, 2007; van Goethem in Sloboda, 2011).

Intervencije s pomočjo glasbe pri posameznikih s ČVT so bile potrjene v številnih raziskavah. Študija Hallamove in Pricea (1998) kaže, da lahko pomirjujoča glasba (v tem primeru predvajana ob preverjanju znanja iz matematike) pomaga otrokom s ČVT (starost med 9 in 10 let). Opazili so, da je še posebej pomagala otrokom, ki so sicer kazali poteze nenehnega iskanja dražljajev in prevelike aktivnosti. Zmanjšala se je namreč pogostost njihovega kršenja pravil in agresivnosti, medtem ko se je povečala njihova sodelovalnost. O pozitivnih učinkih poslušanja glasbe pri otrocih z ČVT poročata tudi Montello in Coons (1998), ki sta pozitivne spremembe zabeležila predvsem na področju agresivnosti. S. Hanser (1974) se je umirjanja izstopajočega vedenja (agresivno vedenje, govorjenje med poukom ipd.) pri otrocih s ČVT lotila obratno, tako da je glasbo v ozadju prekinila vsakič, ko učenci niso upoštevali navodil. Čeprav je mehanizem v ozadju povsem drugačen, je bila glasba tudi tukaj uporabljena za ustvarjanje konstruktivnega okolja za delo z učenci s ČVT. McCarty, McElfresh, Rice in Wilson (1978) so glasbo uvedli na šolskih avtobusih za učence s ČVT in ugotovili, da se je ob tem pomembno zmanjšala pojavnost neprimerne vedenja (agresivnega vedenja, neupoštevanja pravil med vožnjo ipd.).

Glasba ima močen potencial spreminjanja človekovega počutja in vzdušja v različnih situacijah, pa tudi učenja o čustvih nasploh (Baltazar in Saarikallio, 2016). Pri njenem izvajanju je pogosto nujno sodelovanje in prilagajanje skupini, kar nudi odlično podlago za učenje različnih socialnih spretnosti. Kot taka predstavlja dober pripomoček, ki lahko podpre razvoj otrok in mladostnikov s ČVT na različnih področjih.

NAMEN DELA

Z raziskavo smo želeli zbrati opažanja o morebitnih spremembah pri otrocih in mladostnikih s ČVT na področjih pozornosti, socialnih stikov in ustvarjalnosti ob izvajanju glasbenih dejavnosti z uporabo strukturiranih tehnik glasbene terapije, ki so jih izvajale študentke različnih strok po kratkem uvodnem glasbenoterapevtskem izobraževanju (vse študentke so imele pridobljeno vsaj osnovno glasbeno izobrazbo). Na podlagi zapisov izvajalk smo želeli spremljati dogajanje v skupinah in beležiti morebitne pomembne spremembe na omenjenih področjih ter primerjati ugotovitve skupin, ki so se razlikovale po starosti ter ožji skupni problematiki udeležencev določene skupine znotraj področja ČVT. Pri tem smo izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

RV1: Ali so se med izvajanjem IGDP pri otrocih/mladostnikih s ČVT pokazale spremembe na področjih pozornosti, socialnih stikov in ustvarjalnosti?

RV2: Ali je bilo opaziti razlike v napredku na izbranih področjih spremljanja med izvedbo IGDP glede na različno starost otrok?

RV3: Kakšne razlike v opaženih spremembah so se pojavile glede na ožjo problematiko določene skupine znotraj ČVT?

METODA

UDELEŽENCI

V raziskavo je bilo vključenih 15 otrok, starih od 4 do 16 let, ki so bili razdeljeni v tri skupine.

1. skupino so sestavljali trije otroci. Bili so bratje, stari 4, 7 in 10 let. Skupina se je sestajala na Inštitutu Knoll.
2. skupino je sestavljalo pet otrok. Vsi udeleženci so bili na razredni stopnji šolanja. Skupina se je sestajala v Materinskem domu Ljubljana.
3. skupino je sestavljalo sedem mladostnikov, udeležencev programa reintegracije in rehabilitacije mladostnikov s čustvenimi

motnjami in/ali motnjami hranjenja. Vsi udeleženci so bili srednješolci. Skupina se je sestajala v Mladinskem klimatskem zdravilišču (MKZ) Rakitna.

RAZISKOVALNI INŠTRUMENTI

Podatki so bili zbrani kvalitativno, v obliki dnevniških zapisov izvajalk delavnic in evalvacijskih listov za spremljanje glasbenoterapevtskih dejavnosti. V dnevniških zapisih so izvajalke delavnic zabeležile potek delavnice, uporabljene tehnike, opažanja glede skupinske dinamike in posameznih udeležencev. Na glasbenoterapevtskih evalvacijskih listih so zabeležile svoja opažanja glede pozornosti, socialnih spretnosti, domišljije in ustvarjalnosti ter samoiniciativnosti posameznega udeleženca.

POSTOPEK PRIDOBIVANJA PODATKOV

Podatki so bili zbrani znotraj projekta Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s ČVT. Projekt je bil izvajan na treh različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah v okolici Ljubljane (ustanove, s katerimi smo sodelovali, so bile MKZ Rakitna, Materinski dom Ljubljana, Inštitut Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo). Delavnice so izvajale študentke glasbene pedagogike, glasbene umetnosti, socialnega dela in predšolske vzgoje. Vsako skupino je vodil tim dveh študentk, ki je predhodno opravil kratko uvodno izobraževanje iz osnov izvajanja strukturiranih tehnik glasbene terapije na Inštitutu Knoll, ki se je nadaljevalo tudi med izvajanjem projekta. Otroci so delavnice obiskovali v okviru programa, ki so ga bili deležni znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove. Delavnice so potekale enkrat tedensko po 45 min. Po vsaki izvedeni delavnici so izvajalke zapisale svoja opažanja glede dogajanja in izpolnile glasbenoterapevtske evalvacijske liste. Vsaka skupina je bila na delavnicah udeležena 6-krat.

POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Zbrali smo glasbenoterapevtske evalvacijske liste vseh izvajalk za posamezne delavnice ter podatke združili v tabelo. S podrobno vsebinsko analizo evalvacijskih listov ter analizo besedil dnevnikov za izbrane skupine smo združili pomembne podatke v zbrane ugotovitve.

IZSLEDKI Z INTERPRETACIJO

OPAŽENE SPREMEMBE NA PODROČJU POZORNOSTI, SOCIALNIH STIKOV IN USTVARJALNOSTI (RV1)

PODROČJE POZORNOSTI

V prvi skupini, v katero so bili vključeni štirje bratje (a je bil eden od njih prisoten le na prvi delavnici, zato je iz obravnave izvzet), je bila pozornost udeležencev na prvi in delno drugi delavnici usmerjena bolj ali manj na igranje različnih inštrumentov ter preizkušanje zvokov, ne toliko na skupino in skupinsko igro. Na drugih dveh delavnicah se je pozornost postopoma preusmerila na skupinsko raven – stiki med udeleženci so bili pogostejši (neverbalni in verbalni), med skupinsko igro so bili vse bolj pozorni tudi na igranje drugih. Predmet pozornosti se je torej pri vseh prenesel z individualnega igranja na inštrument na skupinsko igranje inštrumenta. Izvajalki delavnic sta posebej zapisali opažanje, da aktivnosti z ritmom usmerjajo pozornost udeležencev in podaljšujejo čas aktivne pozornosti.

V drugi skupini, v katero je bilo vključenih 10 otrok, zaradi nestalnosti obiskovanja pa so bili v obravnavo vključeni zapisi petih udeležencev, je bila večina otrok na prvi delavnici osredotočena predvsem na inštrumente ter na lastno igranje. Že na drugi delavnici se je pozornost preusmerila bolj na skupinsko igro, le ena udeleženka je pozornost usmerjala pretežno na inštrument. Pozornost je bila na prvih delavnicah pogosto begajoča, na zadnjih delavnicah pa je večina udeležencev pozorno spremljala dogajanje

do konca delavnice. Med delavnicami se je pozornost vseh udeležencev preusmerila na skupino, na stike z drugimi ter na skupinsko igranje. Pozornost se je torej z individualne igre preusmerila na skupinsko raven, njen obseg pa se je s številom delavnic večal.

V tretji skupini, v katero je bilo vključenih 9 mladostnikov (a sta bila dva prisotna le na eni delavnici, zato smo njune podatke iz analize izključili in analizirali podatke 7 mladostnikov), so se na področju pozornosti pojavljala izrazita nihanja, ki jih pri prejšnjih dveh skupinah nismo opazili: mladostniki so bili med delavnico nekaj časa pozorni in aktivni, nato pa so za nekaj minut z mislimi odtavali (»Pri dejavnostih sodeluje in se odziva na impulze drugih. Večkrat odplava v svoj svet in ne spremlja dogajanja okoli sebe.«). Po opozorilu so se mladostniki spet pozorno posvetili aktivnosti. Izjema je bila ena od udeleženk, ki se je težje zbrala, pri tretji delavnici pa jo je začel motiti zvok glasbil, zato je delavnico zapustila. Na peti delavnici je bila ponovno prisotna. Zapis izvajalke: »A. je bila danes nekoliko bolj zadržana. Kljub temu je sodelovala pri dejavnostih, vendar je občasno (2–3-krat na dejavnost) v mislih odplavala stran od dejavnosti. Pri opisu svojih občutij je opisala tako pozitivne kot negativne izkušnje pri dejavnosti. Zaradi njej premočne glasnosti glasbil je izrazila željo, da bi dejavnost zapustila po igranju glasbil v parih.«

Kar se pozornosti tiče, je bil v prvi in drugi skupini izrazit prehod fokusa pozornosti z individualne ravni (lastno igranje, preizkušanje inštrumentov) na skupinsko raven (skupinsko igranje, odzivanje na igranje ostalih udeležencev, medsebojno spodbujanje). Pri tem je tretja skupina izstopala, saj do takšnih ugotovitev pri tej skupini nismo prišli.

Ugotovitve glede pozornosti se deloma skladajo z zaključki preteklih raziskav (Kuzma, 2004, McIntyre, 2007; Omahna, 2018), ki kažejo na krepitev pozornosti in zmožnosti osredotočanja.

PODROČJE SOCIALNIH STIKOV

V prvi skupini otrok se je šele na tretji delavnici začela kazati medsebojna pomoč; starejša udeleženca sta mlajšemu pomagala razumeti navodila ter usmerjati njegovo pozornost na igranje inštrumenta.

Najmlajši je bil tudi sicer ves čas bolj zadržan kot starejša dva, a je na vsaki delavnici aktivneje sodeloval in se odzival na spodbude starejših dveh ter izvajalk. Tekom delavnic se je fokus igranja prenesel z individualne na skupinsko raven, raven aktivnosti se je pri vseh povečevala, prav tako sodelovalnost ter skupinska igra. Glede na zapise izvajalk so bile v prvi skupini najočitnejše spremembe na socialnem področju – razvoj skupinske igre in sodelovalnega odnosa med udeleženci. Preko glasbenih dejavnosti so se neverbalno vedno bolj povezovali in se medsebojno spodbujali k izražanju ustvarjalnosti; še posebej vidno je bilo spodbujanje starejših dveh mlajšega pri samostojnem igranju solistične točke. Zaključimo lahko, da so strukturirane tehnike glasbene terapije pri udeležencih te skupine pozitivno pripomogle h grajenju medosebnih odnosov in sodelovalnosti ter spodbujale njihovo samo-izražanje.

V drugi skupini je bilo manj pobud za skupinsko igranje, prav tako očesnega in verbalnega kontakta, postopoma pa se je skupina bolj povezala. Udeleženci so pogosteje vzpostavljali stike med seboj ter s skupnim igranjem krepili odnose. Socialni stiki so postajali pogostejši in so se postopoma krepili, z njimi pa tudi skupinska igra.

V tretji skupini so se tudi na področju socialnih stikov kazala velika nihanja; mladostnik je bil na primer na eni delavnici sodelovalen in se je povezoval z ostalimi, na drugi bistveno manj, na tretji zopet bolj. Takšne spremembe je bilo mogoče opaziti pri vseh udeležencih, pri nekaterih so bile bolj očitne, pri drugih manj. Zaradi tovrstnih sprememb ni mogoče zaključiti, da so se skupinska dinamika in povezanost ter sodelovalnost skupine med delavnicami spremenile v določeno smer, vendar so bile spremembe opazne znotraj posamezne delavnice: za vsako delavnico sta izvajalki zapisali, da se je začela nekoliko napeto, mladostniki so bili še zadržani, med delavnico pa so se postopoma sprostiti ter z veseljem sodelovali. Pozitivne spremembe so v tretji skupini sicer bile vidne na področju socialnih stikov, sodelovanja in sproščenega vzdušja znotraj vsake delavnice ločeno. Zanimivo je opažanje o težavnosti določenih aktivnosti zaradi nujne vzpostavitve očesnega stika – pri improvizaciji v parih in skupinski improvizaciji so imeli mladostniki težave s stalnim očesnim stikom z ostalimi udeleženci. Improvizacija v parih je bila zanje težka, ko sta bila mladostnika obrnjena

en proti drugemu, ko pa sta bila obrnjena vsak v nasprotno smer, z improviziranjem nista imela težav.

Če na koncu povzamemo dogajanje na področju socialnih stikov v vseh treh skupinah, lahko ugotovimo, da so glasbene delavnice s strukturiranimi tehnikami glasbene terapije verjetno spodbudile otroke in mladostnike k povezovanju z drugimi udeleženci, k medsebojnemu sodelovanju ter pogostejšim socialnim stikom. Udeleženci so vzpostavljali nove stike, odnosi so postajali trdnjši in spodbudnejši, skupina se je med seboj povezala ter delovala vedno bolj kot celota. Te ugotovitve sicer stežka posplošimo na širšo populacijo otrok in mladostnikov s ČVT, saj ne moremo z gotovostjo izključiti nekaterih drugih dejavnikov, ki bi lahko (so) vplivali na ugotovitve. Skupine so bile različne ne le glede starosti, temveč tudi različne ožje problematike v okviru ČVT, hkrati pa so pomemben dejavnik lahko predstavljale tudi majhne razlike v načinu dela izvajalk ter izbor ne popolnoma enakih strukturiranih tehnik (zaradi prilagajanja potrebam posamezne skupine).

Ugotovitve glede izboljšanja socialnih odnosov so skladne z zaključki že opravljenih raziskav na tem področju (Chong in Kim, 2010; McIntyre, 2007; Porter idr., 2017; Rickson in Watkins, 2003; Hallam in Prince, 1998), kljub temu da je bil projekt v tem primeru opravljen v krajšem časovnem okviru, izvajana pa ni bila glasbena terapija, temveč zgolj izbrane prilagojene tehnike.

PODROČJE USTVARJALNOSTI

V prvi skupini je bila ustvarjalnost vseh treh udeležencev najizrazitejša na ritmičnih inštrumentih, manj na melodičnih. Najstarejši je večinoma igral le na tolkala, tudi druga dva sta pogosteje izbrala manj melodične inštrumente. Ritmi, ki so jih izvajali, so bili večinoma zelo kompleksni. Največ ustvarjalnosti so izrazili pri igranju v parih ter pri aktivnosti, kjer je eden od njih v vlogi vodje določal igranje drugih. Večinoma so ustvarjali veliko dinamičnih razlik, tudi ritmične, melodičnih skoraj nič. Starejša dva sta bila bolj kreativna pri improvizaciji, predvsem srednji brat je veliko preizkušal neznane inštrumente. Mlajši je bil bolj zadržan in je na začetku vsake delavnice potreboval spodbudo in pomoč izvajalke, a se je

na koncu tretje delavnice sprostil in samostojno odigral solistično točko. Tudi starejša brata sta na zadnjih dveh delavnicah pokazala več ustvarjalnosti kot na prvih dveh.

Ustvarjalnost je bila torej usmerjena v ritmične in dinamične elemente glasbe ter se je z naslednjimi delavnicami stopnjevala. Glasbeno raziskovanje je izrazil predvsem srednji brat, starejši in mlajši sta bila pri tem bolj zadržana. Mlajši se je postopoma sprostil in postajal vse kreativnejši.

Ustvarjalno izražanje večine udeležencev druge skupine je bilo glede na opise izvajalk že na začetnih delavnicah zelo vidno s preizkušanjem inštrumentov, načinov igranja nanje ter ritmičnih in dinamičnih sprememb. Ustvarjalnost se je na začetku rahlo bolj pokazala pri aktivnostih v paru ter pri aktivnostih z individualnimi vlogami (solistične točke, vodenje igranja ostalih udeležencev, igranje v parih ipd.), kasneje pa tudi pri skupinski improvizaciji, kjer so bili ključni sodelovanje in sinhronizacija z drugimi ter skupinska igra. Z vsako delavnico so udeleženci postajali suverenejši pri igranju. Ritmične, melodične in dinamične elemente so uporabljali na čedalje bolj raznolike načine ter z inštrumenti začenjali eksperimentirati. Izstopala je ena od udeleženk, ki po zapisih izvajalk na prvi delavnici ni kazala zanimanja za igranje in je ves čas igrala zelo enolično, prav tako na drugi delavnici, na tretji pa še manj kot na prvi in drugi (»nepozorna, nezainteresirana«). Četrto delavnico je izpustila, na peti delavnici pa je bila izjemno aktivna in ustvarjalna ter je ves čas navezovala stike z ostalimi. Delavnico je zmotil njen oče in se nato pridružil igranju, a niti to ni odvrnilo njene pozornosti od ustvarjanja. Ustvarjalno izražanje se je torej pri udeležencih druge skupine rahlo stopnjevalo, sicer pa se je tudi to najprej bolj kazalo na individualni ravni ali v paru, kasneje pa tudi na skupinski ravni. Udeleženci so se vedno pogosteje samoiniciativno vključevali v igro, podajali predloge in glasbene pobude.

Iz zapisov o tretji skupini ni mogoče oceniti, če se je ustvarjalnost tekom delavnic krepila oz. so jo udeleženci pogosteje izražali. Pokazalo se je, da je bila ustvarjalnost najbolj izražena pri strukturiranih dejavnostih, npr. pri zvočnem opisovanju slike. Za težavno se je izkazala improvizacija v parih zaradi potrebe po konstantnem očesnem stiku, s čimer so imeli mladostniki težave. Tudi

prosta skupinska improvizacija je bila zanje težavna, medtem ko z ritmično skupinsko improvizacijo niso imeli težav. Zapis izvajalke: »Prosta improvizacija jih je zelo zmedla in znervirala. Povedali so, da jih nervira to, da se ne sliši lepo in da takšnega načina igranja niso vajeni.« V primerjavi z drugima dvema skupinama so posamezniki v tej skupini občutno manj prevzemali pobudo za igranje – redko se je zgodilo, da se je kdo javil za določeno vlogo ali predlagal določeno aktivnost ipd.

Na področju ustvarjalnosti pri tretji skupini enotnih rezultatov o spremembah pri pogostosti ali intenzivnosti ustvarjalnega izražanja nismo dobili, rezultati pa znova nakazujejo povezavo s socialnimi stiki, natančneje s težavnostjo vzpostavljanja in ohranjanja očesnega stika med improviziranjem. Na tem mestu bi bilo smiselno nadaljnje delo z mladostniki, ki bi bilo osredotočeno na ožje področje pridobivanja socialnih veščin, za kar se je pokazala izrazita potreba. Po naši oceni bi bilo to mogoče izvajati s pomočjo glasbene terapije. Tudi sicer je pri otrocih in mladostnikih področje socialnih veščin pogosto šibko: Božič (2002) izpostavlja slabše razvite socialne veščine pri otrocih in mladostnikih s ČVT in kot rezultat tega pogostejše doživljanje izključenosti, nesprejetosti in osamljenosti kot pri vrstnikih brez težav na tem področju.

Ustvarjalnost v prvih dveh skupinah (kjer so bili udeleženci otroci) je bila tekom delavnic vedno pogostejše in bolj izražena, bodisi preko raziskovanja zvokov inštrumentov ali pretežno ritmičnega, hitrostnega, dinamičnega in deloma melodičnega improviziranja z inštrumenti. V tretji (srednješolski) skupini je bilo opaženega bistveno manj samoiniciativnega vedenja (lastnih pobud za igranje, vključevanja v skupinsko igro, prevzemanja vodilnih vlog, podajanja predlogov ipd.) kot v prvih dveh skupinah otrok, pri katerih je bila rast na področju samoiniciativnosti v povprečju jasneje vidna (pojavila so se manjša individualna razhajanja).

Izsledki v povezavi s krepitvijo ustvarjalnosti se skladajo s ugotovitvami avtorjev Erkkilä, Ala-Ruona, Pukanen, in Fachner (2012), ki ustvarjalnost opisujejo kot sredstvo in hkrati rezultat sprememb pri glasbeni terapiji.

RAZLIKE V NAPREDKU NA IZBRANIH PODROČJIH VEDENJA GLEDE NA STAROSTNO OBDOBJE UDELEŽENCEV (RV2)

Prvima dvema skupinama je bila skupna krepitev socialnih stikov med udeleženci – ti so bili vedno pogostejši ter intenzivnejši, globlji. Udeleženci teh dveh skupin so bili osnovnošolci ter en predšolski otrok. Tudi pri tretji skupini so se socialni stiki krepili, a je bilo to vidno na drugačen način, v okviru posamezne delavnice in ne toliko ob primerjavi začetnih delavnic z zaključnimi. Udeleženci tretje skupine so bili srednješolci, pri katerih se je pokazalo nekaj zadržanosti pri aktivnem vključevanju ter vzpostavljanju neposrednih stikov z drugimi udeleženci.

Odstopanja tretje skupine kažejo predvsem vlogo starosti udeležencev ter značilnosti trenutnega starostnega obdobja. Pri mladostnikih so bile namreč spremembe na socialnem področju veliko kompleksnejše. Poleg tega nam spremembe znotraj vsake delavnice namigujejo na drugo funkcijo glasbe, ki lahko mladostniku nudi eno redkih tovrstnih izkušenj: vzdušje se je na vsaki delavnici prevesilo iz napetega v sproščeno, kar pomeni, da so mladostniki, ki so na delavnico prišli napeti in zadržani, odšli bolj brezskrbni in sproščeni. Otrok ali mladostnik s ČVT je sicer pogosto deležen velikega pritiska zaradi narave težav, ki ga spremljajo (izstopajočega vedenja, morebitne slabše učne uspešnosti in raznih osebnih ter socialnih težav), in to v šoli, v družini ali/in širšem socialnem okolju (Kobolt, 2011). Zanj je pomembna izkušnja varnega in brezpogojno sprejemajočega, svobodnega okolja brez (pre)visokih pričakovanj in zahtev, ki pa je vendarle strukturirano do te mere, da vzdržuje jasno in varno strukturo (Lee, 2007, po Vec, 2011). Tovrstno okolje smo si prizadevali ustvariti z uporabo glasbenoterapevtskih tehnik, ki puščajo veliko prostora za ustvarjanje, hkrati pa so znotraj teh meja dovolj fleksibilne, da jih prilagodimo specifičnim potrebam skupine. V vse-sprejemajočem okolju lahko nato meje prilagodimo tako, da na ciljnih področjih spodbudimo otrokov/mladostnikov razvoj, seveda pa takšen proces zahteva že več terapevtskih veščin ter predvsem daljše časovno obdobje.

RAZLIKE V NAPREDKU GLEDE NA OŽJO PROBLEMATIKO DOLOČENE SKUPINE ZNOTRAJ ČUSTVENO-VEDENJSKIH TEŽAV (RV3)

V prvi in tretji skupini je bilo ritmično improviziranje pri udeležencih bistveno pogostejše uporabljeno in izvajanje zanje lažje kot melodično improviziranje. Za razmislek bi bilo mogoče ta vidik povezati z ožjo problematiko, s katero se soočajo. V prvi skupini so bili udeleženci člani iste družine, v tretji skupini pa so bili to mladostniki z motnjami hranjenja. Prva skupina je zaradi preteklih izkušenj z nasiljem v družini doživljala nestalnosti znotraj družine (travmatski dogodki), značilnost motenj hranjenja pa je med drugim preokupiranost s samoregulacijo in postavljanjem meja samemu sebi zaradi siceršnjega občutka nemoči in neorganiziranosti (Berčnik, 2012) – torej v obeh primerih grajenje stabilnih omejitev, znotraj katerih si zagotovijo varnost. Relevantna je torej misel, da je bila uporaba ritma način organiziranja fiksne trdne strukture nasproti nepoznani in kaotični melodični improvizaciji.

Poleg tega so se v nekaterih primerih z odzivi udeležencev jasno pokazale razlike v individualnih potrebah posameznikov. Motivacija in aktivno sodelovanje ene od udeleženk sta bila do zadnje delavnice na zelo nizki ravni, na zadnji delavnici pa je bila izjemno motivirana in aktivna. Drugi udeleženci sta bila glasnost in zvok instrumentov v določenem trenutku tako neprijetna, da je morala delavnico zapustiti, a se je po enotedenskem odmoru zopet pridružila delavnicam. Ti izkušnji udeleženk nas opozarjata na neenotnost oziroma neskladnost potreb udeležencev in dodatno osvetlita problem velike raznolikosti potreb otrok in mladostnikov, ki jih uvrščamo v kategorijo ČVT. Nekaterim otrokom in mladostnikom s ČVT namreč glasba ne ustreza v nobeni obliki in intenziteti ali pa je zanje primernejša individualna oblika delavnic oziroma izbira drugih glasbenoterapevtskih strukturiranih tehnik.

SKLEPI

Vpeljevanje glasbenih dejavnosti, natančneje tehnik glasbene terapije, na področje dela z otroki in mladostniki s ČVT je v okviru tega projekta začrtalo smer sprememb pri udeležencih, ki je za omenjeno področje težav več kot aktualna. Tekom delavnic so se otroci in mladostniki vedno bolj povezovali med seboj oziroma pozitivno krepili že obstoječe stike (npr. med brati iste družine). Med njimi so se vzpostavili odnosi pomoči, medsebojno sodelovanje ter verbalno in instrumentalno (glasbeno) odzivanje na ustvarjalno muziciranje drugih udeležencev in skupine kot celote. Preko glasbe so pozornost z lastnega individualnega igranja in raziskovanja instrumentov prenesli na medosebno raven soustvarjanja in skupne igre. S pobudami izvajalk so prejeli moč in svobodo za prosto improviziranje in s tem manj omejeno samo-izražanje (primer najmlajšega brata iz prve skupine). Poleg tega so na vsaki delavnici dobili priložnost sprostitve napetosti, ki jih je spremljala ob prihodu na delavnico (kar je bilo posebej opazno pri mladostnikih). Pokazale so se razlike med skupinami, ki jih lahko pripišemo različnim starostnim skupinam udeležencev, kar nam pomaga razumeti njihove skupne in individualne potrebe ter voditi smer dela v skladu s temi. Za nekatere razlike med skupinami se je kot dejavnik pokazala tudi ožja problematika določene skupine, kar kaže na določene specifične potrebe, ki jih je mogoče nasloviti s strukturiranimi tehnikami glasbene terapije.

Pri interpretaciji opaženega moramo vsekakor upoštevati kratkoročnost projekta (6 delavnic po 45 minut), saj siceršnji proces glasbene terapije traja precej dlje. Poleg tega so bile izvajalke študentke različnih študijskih smeri (glasbena umetnost, glasbena pedagogika, socialna pedagogika, socialno delo, psihologija, pedagoška vzgoja) brez predhodne glasbenoterapevtske izobrazbe, ki so osnovna glasbenoterapevtska znanja in veščine prejele preko krajšega uvajalnega praktikuma, pri čemer so se usposobile predvsem za uporabo nekaterih glasbenoterapevtskih tehnik, ki so jih izvajale v okviru glasbenih delavnic pod budno supervizijo glasbene terapevtke. Uporabljene so bile strukturirane tehnike, ki so bile posebej prilagojene tovrstni naravi dela – tehnike so za izvajanje

manj zahtevne kot poglobljen glasbenoterapevtski proces (ki sicer te tehnike tudi vsebuje), pri tem pa delamo na splošnejših področjih udeležencev in ne na poglobljenih vsebinah, saj tovrstno delo zahteva dolgotrajno in pazljivo terapevtsko delo, ki ga je mogoče kakovostno izvajati le po pridobljeni ustrezni terapevtski izobrazbi. Prav tako raziskava ni bila zastavljena v obliki eksperimenta in zaradi mnogih spremenljivk, ki bi lahko bile vključene v opisan proces, sprememb na podlagi poznanih dejstev ne moremo enoznačno pripisati glasbenim delavnicam. Sicer pa so se tekom izvedbe delavnic pri udeležencih nakazale pozitivne spremembe na za to populacijo otrok pomembnih področjih, ki so bile skladne s spremembami, opisanimi v literaturi. Hkrati pa so opažanja opozorila tudi na neenotnost individualnih potreb otrok in mladostnikov s ČVT in nas s tem opomnila na pomen fleksibilnega dela s to populacijo, ki izhaja iz skupnega ustvarjanja »harmonije« potreb in dela glede na »tonaliteto« posameznika.

Opomba:

Raziskava je bila izvedena pod okriljem Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani kot študentski inovativen projekt (ŠIPK 2016–2018), ki je bil financiran s strani Javnega štipendijskega, razvojnega, invalidskega in preživninskega sklada Republike Slovenije. Izvajalci projekta: doc. dr. Katarina Habe (vodja projekta), doc. dr. Marta Licardo (pedagoška mentorica), mag. Špela Loti Knoll (delovna mentorica), Nina Podlipnik (referentka). Sodelujoče študentke: Tjaša Baškovč, Lara Bešič, Eva Brus, Špela Homan, Marjanca Jocif, Kaja Korošec, Tanja Nolimal, Veronika Rogelj, Sara Smrekar in Nika Volčjak.

LITERATURA

- Alavinezhad, R., Mousavi, M. in Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 113, 111–117. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.016
- American Music Therapy Association. (b. d.). *What is music therapy*. Pridobljeno s <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- Baker, F. in Jones, C. (2005). Holding a steady beat: the effects of a music therapy program on stabilising behaviours of newly arrived refugee students. *British Journal of Music Therapy*, 19(2), 67–74. doi: 10.1177/135945750501900205
- Baltazar, M. in Saarikallio, S. (2016). Toward a better understanding and conceptualization of affect self-regulation through music: A critical, integrative literature review. *Psychology of Music*, 44(6), 1500–1521. doi: 10.1177/0305735616663313
- Berčnik, S. (2012). Vloga svetovalnega delavca pri prepoznavanju motenj hranjenja in preventivnem delovanju. *Socialna pedagogika*, 16(3), 227–248. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2214/1/Pages_from_SocPed_2012-03-2_Bercnik.pdf
- Bloor, A. J. (2009). The rhythm's gonna get ya' – background music in primary classrooms and its effect on behaviour and attainment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 261–274. doi: 10.1080/13632750903303070
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Bowers, F. E., Woods, D. W., Carlyon, W. D in Friman P. C. (2000). Using positive peer reporting to improve the social interactions and acceptance of socially isolated adolescents in residential care: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis* 33(2), 239–42. doi: 10.1901/jaba.2000.33–239
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Konečnik Goršič in M. Kavkler (ur), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (11–13). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Brown, J.D. (1980). *Identifying problems facing the school band movement*. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd

- Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy*. Gilsum: Barcelona Publisher.
- Carr, C. in Wigram, T. (2009). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: a systematic review. *British Journal of Music Therapy*, 23(1), 3–18. Doi: 10.1177/135945750902300102
- Chong, H. J. in Kim, S. J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), str. 190–196. doi: 10.1016/j.aip.2010.03.004
- Cook, S. C., Rao, K. in Collins, L. (2017). Self-monitoring interventions for students with EBD: Applying UDL to a research-based practice. *Beyond Behavior*, 26(1), 19–27. Pridobljeno s: <https://journals.sagepub.com/home/bbx>
- Cooper, P. (2010). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71–86. doi: 10.1080/08856257.2011.543547
- De Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 53(3), 463–506. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00374.x
- Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J. in Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classroom: A systematic review of the effectiveness of interventions*. London: EPPI-Centre, University of London.
- Erkkilä, J., Ala-Ruona, E., Pukanen, M. in Fachner, J. (2012). Creativity in Improvisational, Psychodynamic Music Therapy. V D. Hargreaves, D. Miell in R. McDonald (ur.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception* (str. 415–426). New York: Oxford University Press. Pridobljeno s <https://books.google.si/books?hl=en&lr=&id=qiWKUqCk1x0-C&oi=fnd&pg=PA414&dq=music+therapy+for+creativity&ots=-csWfK-XxE&sig=aM968s6TNOQ4xB7pWZE2fBTYQdc>

&redir_esc=y#v=onepage&q=music%20therapy%20for%20creativity&f=false

- Farley, C., Torres, C., Wailehua, C. U. T. in Cook, L. (2012). Evidence-based practices for students with emotional and behavioral disorders: Improving academic achievement. *Beyond Behavior*, 21(2), 37–43. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/home/bbx>
- Gerry, D. Unrau, A. in Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x
- Gold, C., Voracek, M. in Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054–1063. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00298.x
- Habe, K. (2006). Vpliv Mozartove sonate za dva klavirja v D-duru na prostorsko-časovno sklepanje. *Psihološka obzorja*, 15(2), 53–66. Pridobljeno s <http://psiholoska-obzorja.si/>
- Habe, K. (2018). Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov. *Pedagoška obzorja*, 33(2), 3–19. Pridobljeno s <http://www.pedagoska-obzorja.si/index.html>
- Hallam, S. (2001). The effects of listening to music on children's spatial task performance. *Psychology of Education Review*, 25(2), 22–26. Pridobljeno s <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507382>
- 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. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre (iMERC).
- Hallam, S. in Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25(2), 88–91. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00063
- Hanover Research (2013). *Effective programs for emotional and behavioral disorders*. Pridobljeno s <https://www.district287.org/>

- p>uploaded/A_Better_Way/EffectiveProgramsforEmotionalandBehavioralDisordersHanover2013.pdf
- Hanser, S. (1974). Group contingent music listening with emotionally disturbed boys. *Journal of Music Therapy*, 11(4), 220–225. doi: 10.1093/jmt/11.4.220
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I. in Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. London, NFER: The Arts Council of England, RSA.
- Hilliard, R. E. (2007). The effects of orff-based music therapy and social work groups on childhood grief symptoms and behaviors. *Journal of Music Therapy*, 44(2), 123–138. doi: 10.1093/jmt/44.2.123
- Jakob, J. (2013). *Samopodoba otrok s čustveno-vedenjskimi težavami* (magistrska naloga). Koper: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.
- Jones, V., Dohrn, E. in Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kirschner, S. in Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behaviour*, 31(5), 354–364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
- Knitzer, J., Steinberg, Z. in Fleisch, B. (1990). *At the school house door: An examination of programs and policies for children with behavioral emotional problems*. New York: Bank Street College of Education.
- Knoll, L. Š. (2006). Otroci s posebnimi potrebami skozi oči glasbene terapije. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 35–45). Nova gorica: Educa, Melior.
- Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173. Pridobljeno s <https://www.revija.zzsp.org/>
- Kosmač, S. (2007). (Ne)ustreznost kriterijev za opredeljevanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika*, 11(3), 383–400. Pridobljeno s <https://www.revija.zzsp.org/>
- Kranjčan, M. (2010). *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Kuzma, M. (2004). Spodbujanje kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja s pomočjo glasbe: Študija primera učenca s posebnimi

- potrebami. *Psihološka obzorja*, 13(1), str. 123–137. Pridobljeno s <http://psiholoska-obzorja.si/>
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 215–241. doi: 10.1007/s10902-006-9024-3
- McCarthy, B., McElfresh, C., Rice, S. in Wilson, S. (1978). The effect of contingent background music on inappropriate bus behavior. *Journal of Music Therapy*, 15(3), 150–156. Pridobljeno s <https://academic.oup.com/jmt>
- McFerran, K. in Hunt, M. (2008). Learning from experiences in action: music in schools to promote healthy coping with grief and loss. *Educational Action Research*, 16(1), 43–54. doi:10.1080/09650790701833097
- McIntyre, J. (2007). Creating order out of chaos: Music therapy with adolescent boys diagnosed with a behaviour disorder and/or emotional disorder. *Music Therapy Today*, 8(1), 56–79. Pridobljeno s http://www.musictherapytoday.wfmt.info/Music_Therapy_Today/Home.html
- Montello, L. in Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), str.49–67. doi: 10.1093/jmt/35.1.49
- Moroz, K. B. in Jones, K. M. (2002). The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review* 31(2), 235–45. Pridobljeno s <http://naspjournals.org/loi/spsr>
- Omahna, U. (2018). *Glasbene dejavnosti kot pomoč učencu s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pitts, S. E. (2007) Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*, 9(1), 145–165. doi: 10.1080/14613800601127627
- Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H. J., Boylan, J., ... Holmes, V. (2017). Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: A randomised controlled trial. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 58(2), 586–594. doi: 10.1111/jcpp.12656
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. in Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. doi: 10.1177/0305735612440609
- Rickson, D. J. in Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys – A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 283–301. doi: 10.1093/jmt/40.4.283
- Ryan, J. B., Reid, R. in Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330–341. doi: 10.1177/07419325040250060101
- Saarikallio, S. in Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. doi: 10.1177/0305735607068889
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Assesment of music achievements in the areas of cognitive, affective and psychomotor development*. Prispevek predstavljen na Evropski konferenci raziskovanja v izobraževanju, European Conference on Educational Research, Lille.
- Theorell, T. P., Lennartsson, A. K., Mosing, M. A. in Ullén, F. (2014). Musical activity and emotional competence – a twin study. *Frontiers in Psychology*, 5, 774. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00774
- Thoma, M. V., Ryf, S., Mohiyeddini, C., Ehlert, U. in Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition & Emotion*, 26(3), 550–560. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.595390>
- Van Goethem, A. in Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208–228. doi:10.1177/1029864911401174
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152. Pridobljeno s <https://www.revija.zzsp.org/>
- Woolfolk, A., Hughes, M. in Walkup V. (2010). *Psychology in education*. Harlow, UK: Longman.