

Andreja Marčun

Glasbena šola Domžale

POUČEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V GLASBENIH ŠOLAH – NEKATERE METODE IN OBLIKE PEDAGOŠKEGA DELA

Izvleček

Namen prispevka je uvodoma naštetih skupine učencev s posebnimi potrebami, v nadaljevanju pa se osredotočiti na nekatere metode in oblike pedagoškega dela, ki so učiteljem v glasbenih šolah pri glasbenem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami lahko v pomoč. Predstavljene so nekatere metode na področju branja notnega zapisa, koncentracije in razvoju fine motorike.

Ključne besede: glasbeno izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, metode in oblike pedagoškega dela

Abstract

Teaching Children With Special Needs in Music School – Some Methods and Forms of Pedagogical Work

The purpose of this article is to present a preliminary group of SEN students, and proceeds to focus on some of the methods and forms of teaching that teachers in music schools in the musical education of SEN students can help. It presents some methods in reading musical notation, concentration and fine motor development.

Keywords: music education, SEN students, teaching methods and forms of work

Uvod

Ob pojmi učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) in glasba najpogosteje naletimo na razprave o glasbeni terapiji (Knoll in Knabe, 2008; Caf, 2008), ki jo večinoma izpostavljajo tudi v tujih razpravah (Sušič in Lovrinčević, 2012; Bruscia, 2012; Goodman, 2007), medtem ko razprave o glasbenem izobraževanju UPP le redko zasledimo (Hammel in Hourigan, 2011). In čeprav je sistem glasbenega izobraževanja v Sloveniji, na podlagi nekaterih kazalcev kakovosti in urejenosti sistema (učni načrt, zakon, financiranje, poučevanje glasbeno teoretičnih predmetov), eden najbolj urejenih v Evropi, saj v večini evropskih držav poučevanje poteka na zasebni ravni (Smolej Fritz, 2010), pa se ob tem zastavlja vprašanje, koliko UPP je pravzaprav deležnih glasbenega izobraževanja v slovenskih glasbenih šolah (v nadaljevanju GŠ)?

Ker podatkov o vključenosti UPP v slovenske GŠ ni, lahko glede na statistične podatke, ki kažejo trend vse večjega deleža UPP v večinskih osnovnih šolah (v šolskem letu 2012/2013 je bilo v osnovne šole vključenih 10.400 UPP kar je 6,5 % vseh učencev, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, leto kasneje pa je število UPP v celotni populaciji šoloobveznih otrok naraslo že na 8,4 % (*Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih*, 2014, 2015)), sklepamo, da se UPP vključujejo tudi v GŠ pri nas.

GŠ Krško in Glasbeni center DO RE MI UPP v glasbeno izobraževanje že namerno vključujeta, na ostalih GŠ pri nas pa je njihovo vključevanje verjetno bolj naključno. Ob tem se sprašujem, kako se učitelji v GŠ odzivajo na morebitne težave v procesu poučevanja učenca, ki po slovenski zakonodaji sodi v eno izmed skupin UPP. Ali starši oz. ravnatelj učitelje že prej opozorijo na morebitne težave, ali pa težave tekom pedagoškega procesa prepoznajo sami? Ali pravzaprav poznajo specifičnosti učenja in potrebne prilagoditve poučevanja, da učenci učno napredujejo? In ne nazadnje, ali se sploh čutijo sposobne poučevanja in pripravljeni sprejeti UPP v svoj pedagoški proces?

Nekatere tuje raziskave na področju pripravljenosti in usposobljenosti za glasbeno poučevanje učencev UPP kažejo, da so učitelji večinoma pripravljeni poučevati UPP, vendar se ne čutijo dovolj kompetentne za samo poučevanje (Kaiser in Johnson, 2000 v Hourigan, 2007; Van Weelden in Whipple, 2005; Vladikovic, 2013), kar pa ne preseneča, saj nekatere analize kažejo, da je odstotek tistih, ki so bili deležni usposabljanja na področju glasbenega poučevanja UPP, izredno majhen (Heller, 1994 v Hourigan, 2007; Cowell in Thompson, 2000 v Hourigan, 2007; Vladikovic, 2013). Cross (2003) ugotavlja, da je glasbenih učiteljev, ki bi bili pripravljeni poučevati učence z Downovim sindromom po pričevanju staršev zelo malo, in da je nujno potrebno, da se to spremeni na bolje, saj naj imajo tudi učenci s še tako različnimi primanjkljaji možnost in pravico do učenja glasbenih instrumentov. Korak k temu, da bi se tudi pri nas stvari obrnile na bolje, pa je zagotovo tudi ta, da Akademija za glasbo v zadnjih študijskih letih svojim študentom omogoča izbirni predmet Učenci s posebnimi potrebami pri pouku glasbe.

Ker menim, da se tudi pri nas kar nekaj učiteljev sooča z različnimi UPP in posledično različnimi težavami pri poučevanju, bodo v članku predstavljene nekatere metode in oblike pedagoškega dela, ki bi bile učiteljem v GŠ pri poučevanju ne le UPP, marveč vseh učencev, ki se v teku pedagoškega procesa vsaj kdaj pa kdaj spoprijemajo z nekaterimi težavami, lahko v pomoč.

Učenci s posebnimi potrebami

Učitelji v GŠ se z izrazom učenci s posebnimi potrebami verjetno bolj poredko srečujejo, še toliko manj pa verjetno vedo, kateri učenci spadajo med UPP, zato menim, da je uvodoma potrebno naštetiti tudi vse skupine UPP, ki jih navaja *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011). Med UPP sodijo:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Glasbena nadarjenost je med UPP verjetno podobno razpršena kot pri učencih, ki posebnih potreb nimajo, zato menim, da so nekateri UPP v GŠ pogosto vključeni, spet drugi zaradi specifičnosti primanjkljavev verjetno ne. In čeprav zgoraj navedene raziskave navajajo, da je odstotek tistih, ki so bili deležni usposabljanja na področju glasbenega poučevanja UPP, izredno majhen, pa Peklaj (2012) med drugim poudarja, da učitelj, ki dela z UPP, potrebuje vsa tista znanja in zmožnosti, ki so v vsakem primeru potrebne za dobrega učitelja, le da mora biti še malo bolj pozoren na določene vidike poučevanja.

Ob tem velja poudariti tudi nekatere lastnosti, ki jih kot izredno pomembne pri glasbenem poučevanju UPP izpostavlja učiteljica Beth Bauer (2010). Slednja kot eno izmed najpomembnejših lastnosti, ki je za delo z učenci z UPP ključnega pomena, prepoznava doslednost. Le-ta se nanaša na individualni učni načrt, ki določa učenčeve njegove akademske, socialne in vedenjske cilje. Ker imajo nekateri UPP močno potrebo po urejenosti in jasnem zaporedju, je doslednost pomembna tudi pri samem poteku učne ure; učenec bo tako točno vedel, kaj lahko pričakuje v 30 minutni učni uri in s tem pridobil tudi občutek ugodja.

Druga pomembna lastnost, ki je pri glasbenem poučevanju UPP bistvenega pomena, pa je prilagajanje pedagoškega dela. Včasih se npr. zgodi, da je pri kakšnem učencu moč zaznati primanjkljaj na področju komunikacije in razumevanja, zato je ena izmed možnih strategij uporaba neverbalnih navodil. Na tem mestu učitelj poskuša poiskati nekaj, kar ima v njihovem svetu smisel. Pri igranju inštrumentov se nemalokrat soočamo z nepravilno držo, zato lahko npr. pravilno držo rok pri klavirju dobimo s pomočjo stresne žogice, ki jo primemo tako z desno in levo roko ter jo vržemo. Vajo lahko npr. uporabimo tudi, kadar se pri pouku flavte soočamo z nepravilno držo desne roke.

Tudi fleksibilnost učitelja je lastnost, ki je pri glasbenem poučevanju zelo pomembna. Kot vsi učenci imajo tudi UPP lahko v šoli slab dan, kar pa lahko vpliva na učno uro pri inštrumentu. Dober učitelj bo zaznal učenčevo slabo voljo in skušal učenčevo pozornost preusmeriti, kar pa lahko preprosto stori že s samim spraševanjem učenca po počutju in kakšen je bil njegov dan.

Pomembna so tudi učiteljeva jasna pričakovanja in cilji. Slednji naj ne bodo pri poučevanju UPP drugačni od pričakovanj, ki jih ima učitelj pri delu z učenci, ki nimajo posebnih potreb. UPP se učitelju lahko tudi smili, zato ob tem velja poudariti, da je dobro, da učitelj učenca najprej zazna kot otroka – brez označevanja njegovih primanjkljavev; ti so namreč le ena izmed značilnosti njihove osebnosti.

Ena izmed najpomembnejših lastnosti v GŠ pa je zagotovo potrpljenje. Učenje novih vsebin lahko povzroči strah pred neuspehom, zato mora učitelj potrpežljivo poudarjati vse tiste stvari, ki jih učenec že zna. Potrpežljivost je pomembna tudi, kadar je potrebno določeno stvar večkrat ponoviti oz. razložiti na več različnih načinov.

Dober učitelj pri glasbenem poučevanju stori tudi kakšno napako, zato se je potrebno zavedati, da so napake pravzaprav pomemben del poučevanja, saj se ravno iz njih največ

naučimo. Eno izmed možnih napak lahko predstavlja učiteljevo stremenje k perfekciji (skladbo želimo izpiliti kolikor se le da, želimo doseči učni načrt, zahtevamo veliko vadenja in nastopanja). Osební cilji učiteljev pa lahko včasih prekrijejo nekaj, kar je za življenje samo veliko bolj pomembno. Vključevanje UPP v enake aktivnosti (v našem primeru v glasbeno izobraževanje) privede ne le do njihovega razvoja na glasbenem področju, marveč npr. tudi do večje socialne sprejetosti med vrstniki.

Kot slednjo, a zato nič manj pomembno lastnosti, pa predstavlja učiteljeva predanost pedagoškemu delu. Veliko učiteljev ima pred glasbenim poučevanjem UPP strah in se jim zdi poučevanje UPP prenaporno. Toda strategije in tehnike poučevanja pri UPP so del dobrega poučevanja tudi pri učencih brez primanjkljajev. Pomembno je, da pri poučevanju uživamo in se zavedamo pomembnega dejstva, da pri poučevanju UPP in učencev brez posebnih potreb ni razlike v tem kaj poučujemo, temveč kako (Bauer, 2010).

Metode in oblike pedagoškega dela pri glasbenem poučevanju UPP

Uspešno igranje inštrumenta zahteva veliko različnih veščin, zato pravzaprav ne preseneča, da se mnogi učenci soočajo z različnimi težavami, ki pa niso pogojene samo z njihovo prepoznano posebno potrebo. Učenci imajo tako lahko težave s slabšo koordinacijo mišic rok, s fino motoriko in posledično slabšo izvedbo motorične dejavnosti. Prav tako jim oviro lahko predstavljajo težave s koordinacijo oko-roka, procesiranje vidnih informacij (pri branju not mora učenec skoraj istočasno predelovati in ponavljati veliko količino drugačnih podatkov); učenec ima lahko težave z navidezni premikanjem črt in preskakovanjem vrstic pri branju notnega zapisa (Reid, 2002; J Hourigan in Hourigan, 2009, Juretič idr., 2014;).

V nadaljevanju bodo predstavljene nekatere vaje in prilagoditve poučevanja, ki so relevantne za večino UPP oz. tudi za učence, ki posebnih potreb nimajo.

Vaje za razvijanje ročnih spretnosti

Uporaba rok in prstov je za igranje inštrumenta ključnega pomena, zato je pri učencih sistematično razgibavanje, kjer razvijamo mišice, ki so potrebne za pisanje oz. za igranje inštrumenta, nujno potrebne. Vaje za razvijanje ročnih spretnosti so še posebej pomembne pri učencih, ki imajo motorične težave. Učitelj na začetku glasbenega izobraževanja motorične težave pri posameznem učencu pravzaprav težko prepozna, saj se po navadi pojavijo šele kasneje, ob težjih etudah in skladbah. Kljub temu, da so motorične težave pri nekaterih učencih lahko (npr. učenci z dispraksijo, disleksijo) bolj izrazite, pa lahko učitelj preproste vaje v GŠ izvaja pred vsakim začetkom igranja inštrumenta po nekaj minut. Na tak način lahko pripomoremo k razgibavanju, sproščanju in razvedrilu učenca. Učitelj učencu npr. pokaže naj:

- si umiva roke;
- z vsakega prsta snema prstane;
- masira si glavo, vrat, ramena, noge;
- gnete plastelin;
- reže s škarjami;

- trga papir;
- navija volno;
- obira sadje;
- posnema letenje ptice (Jelovšek, 2003 v Frančiškin idr., 2013).

Raztezne vaje rok in prstov

Učitelj v GŠ lahko v pouk umesti tudi raztezne vaje rok in prstov, ki so pomembne za krepitev prstnih mišic ter močno povezane s fino motoriko. Le-ta je povezana z izvajanjem gibanja rok, prstov in oči (Peklaj, 2012) in pri glasbenem izobraževanju predstavlja eno izmed ključnih komponent za uspešno igranje instrumenta. Vaje učenec lahko izvaja pred začetkom ure ali pa tudi med posameznimi deli učne ure.

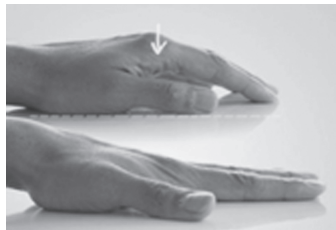
1. Nežno stisnemo pest pri čemer palec prekriva ostale prste. Pest v tej fazi zadržimo 30-60 sekund, nato pa jo razpremo. Ponovimo vsaj štirikrat.

Slika 1: Vaja za raztezanje s stisnjeno in razprto dlanjo¹



2. Roko naslonimo na mizo ali drugo ravno površino, nato pa jo nežno zravnamo s površino. V tem položaju jo zadržimo 30-60 sekund, nato pa roko prosto spustimo. Ponovimo vsaj štirikrat.

Slika 2: Vaja za raztezanje, kjer dlan sploščimo



¹ Slike Slike 1-10. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.polk-fl.net/staff/employeeinfo/wellness/documents/handsandfingers.pdf> (obiskano: 21. 6. 2015)

3. Roko držimo z dlanjo obrnjeno proti sebi in upognemo prste, da se dotaknejo dlani. Roka naj zглеda kot "krepelj". V tem položaju jo zadržimo 30-60 sekund, nato pa roko prosto spustimo. Ponovimo vsaj štirikrat.

Slika 3: Vaja za raztezanje im. "krepelj"



4. Mehko žogo stisnemo v dlan in jo močno držimo, nato pa dlan sprostimo. Ponovimo 10-15 krat z vsako roko. Vajo izvajamo 2-3krat trikrat tedensko. Pomembno je, da je med vajami vsaj 48 ur počitka.

Slika 4: Vaja za raztezanje s stiskanjem žogice



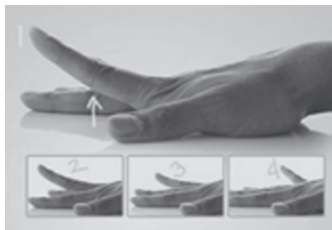
5. Mehko žogo primemo s konicami prstov in palcem. V tem položaju zadržimo 30-60 sekund. Ponovimo 10-15krat z vsako roko. Vajo izvajamo 2-3krat trikrat tedensko. Pomembno je, da je med vajami vsaj 48 ur počitka.

Slika 5: Vaja za raztezanje stiskanjem žogice s konicami prstov



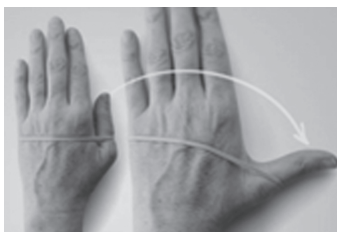
6. Dlan položimo na mizo ali drugo ravno površino. Nežno dvignemo en prst in ga nato spustimo. Vajo ponovimo 8-12krat z vsako roko.

Slika 6: Vaja za raztezanje posameznega prsta



7. Roko položimo na mizo in si okoli prstov ovijemo elastiko. Palec nežno odmaknemo od prstov. V tem položaju zadržimo od 30-60 sekund in nato spustimo roko. Ponovimo 10 do 15-krat.

Slika 7: Vaja za raztezanje z elastiko



8. Roko držimo z dlanjo obrnjeno proti sebi. Konico palca nežno upognemo navzdol proti dnu mezinca in zadržimo 30-60 sekund. Spustimo in ponovimo štirikrat.

Slika 8: Vaja za raztezanje palca



9. Roko držimo z dlanjo obrnjeno proti sebi in razširimo palec od ostalih prstov kolikor je to mogoče. Palec upognemo čez dlan tako, da se dotika osnove mezinca. Zadržimo 30-60 sekund. Ponovimo vsaj štirikrat.

Slika 9: Vaja za raztezanje z razprto dlanjo



10. Roko držimo pred seboj in se s palcem nežno dotaknemo vsakega od štirih prstov, tako da dobimo obliko črke O. Vsak prijem naj traja od 30-60 sekund. Ponovimo vsaj štirikrat (povzeto po Hand and finger exercises, b.d²).

Slika 10: Vaja raztezanje s stikanjem palca s posameznim prstom



Vaje za koordinacijo očesnih gibov

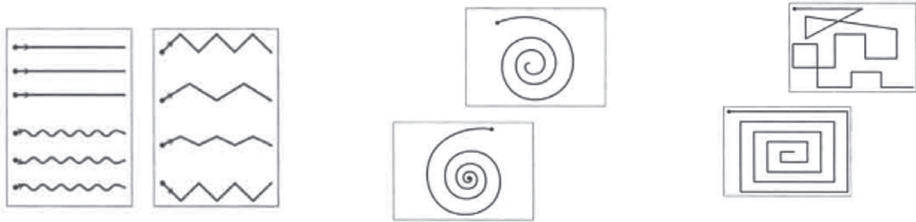
Ob igranju instrumenta se soočamo tudi z branjem notnega zapisa, ki je pravzaprav zelo kompleksno. Učenec mora namreč z očmi slediti notnemu zapisu, prepoznati kakšna je višina in dolžina posameznega tona, vedeti katere predznake ima notni zapis, nato pa vse skupaj še prenesti v prste in roke. Ker notni zapis poteka od leve proti desni lahko učencem, ki se soočajo s težavo sledenja notnemu zapisu, pomagamo z vajami za koordinacijo očesnih gibov. Pri tem lahko uporabimo grafomotorične vaje, kjer se učenec navaja na natančno sledenje črtam, kar pa pomaga tudi k lažjemu sledenju notnega zapisa. Pri grafomotoričnih vajah učenec sledi tistemu, kar vidi na papirju:

- ravni črti od leve proti desni;
- rahli vijugi od leve proti desni;
- cik-cak črti od leve proti desni;

2 b.d.je kratica za brez datuma, kjer leto objave vira ni znano.

- poti čebele do cveta;
- odviti niti volne;
- poti polža;
- hoji po labirintu (Jelovšek, 2003 v Frančiškin idr., 2013).

Slika 11: Primeri grafomotoričnih vaj³



Branje notnega zapisa

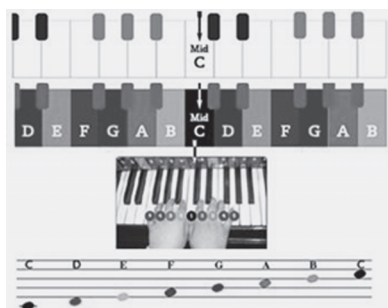
Težave z branjem notnega zapisa pa ne predstavlja le sedenje notnemu zapisu, temveč tudi sami simboli v notnem zapisu. O'Brien Vance (2004) pravi, da disleksija vključuje različne težave pri obdelavi simbolov, zato je branje notnega zapisa zagotovo ena od glavnih ovir za uspešno glasbeno izobraževanje učencev z disleksijo, vendar z različnimi strategijami lahko učencem pomagamo premostiti tudi te težave.

Prva strategija se nanaša na sam notni zapis, ki naj bo na velikem formatu (običajni notni zapis lahko preprosto povečamo), saj ga učenec z disleksijo mnogo lažje prebere. Reid (2002) navaja še, da nekaterim učencem odgovarja zapis na barvnem papirju oz. zapis v prozornih barvnih ovitkih.

Ena izmed možnih težav je tudi ta, da nekateri učenci težko prehajajo med zapisi v različnih vrstah, zato učitelj lahko z eno barvo napiše to, kar učenec igra z levo roko, in z drugo to kar igra z desno. Učencu tako pomaga, da se lažje orientira v notnem zapisu (Reid, 2002, 2009 v Peklaj, 2010). Z barvnim sistemom se je ukvarjala tudi Margaret Hubicki, ki je pri poučevanju učencev z disleksijo uvedla barvne oznake. Z uporabo koncepta kvint, povezanih z barvami mavrice, prepoznavajo učenci določene note. Uporaba barv je pri glasbenem poučevanju zagotovo ena izmed pomembnejših učnih strategij, zato ni čudno, da tudi Steer (2006, v Pickard 2009) pri poučevanju učencev z Downovim sindromom uporablja barve, kjer je posamezna barva tipke na klavirju enaka barvi note v notnem črtovju, s čimer je spodbujena jasnejša povezava med notami in samim inštrumentom.

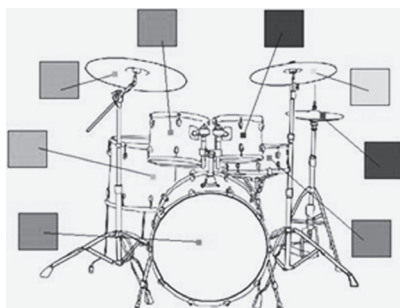
³ Frančeškin, J., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2003). *Danes rišem jutri pišem*. Založba Rokus, d.o.o.

Slika 12: Barvno označevanje na klavirju⁴



Zanimiva je tudi uporaba barvnega označevanja pri poučevanju tolkal, ki jo pri glasbenem poučevanju učencev z Downovim sindromom uporablja učitelj tolkal Seth Harris-White (prav tam). Le-ta je posamezne dele tolkal označil z različnimi barvami, ki pa so povezani z barvami v notnem zapisu. Učenec tako barvo, ki ji ustreza določen ritmični zapis, poveže z določenim delom seta tolkal.

Slika 13: Barvno označeni posamezni deli seta tolkal



⁴ Slike 12-14: Picard, B. M. (2009). *Music and Down's Syndrome*. Doktorska disertacija. South Wales, Royal Welsh College of Music & Drama.

Slika 14: Barvno označevanje ritmičnih vzorcev



Marshall in Daunt (b.d., v *Teacher guide to music and dyslexia*) pa pri poučevanju učencev z disleksijo uporabljata tri različne barvne označevalce. Ena barva označuje višaje, druga nižaje in tretja note brez predznakov. Z označevalci poudarita tudi določen del v skladbi, narišeta črto, ki označuje konec oz. začetek nove vrstice ali pa jih uporabljata pri znakih za ponavljanje in dinamičnih oznakah.

Z branjem notnega zapisa so povezane tudi durove in molove lestvice. Čeprav se mora učenec, ki bi se rad posvetil glasbi, dobro naučiti različne dure in mole, pa ima učenec z disleksijo lahko težave z orientacijo v različnih durih in molih. Učenec z disleksijo bi tako lažje bral in izvajal notni zapis, če bi bil ta zapisan le v enem ključu. V notnem zapisu je samim notam vedno dodanih veliko dodatnih informacij in tisti, ki igra v skupini, mora biti pozoren na vrsto stvari. Ko otrok z disleksijo dojamе, kaj se zahteva od njega, bo verjetno našel svoj način, kako si lahko pomaga (Reid, 2002).

Shore (2003) pa npr. navaja primer 12-letnega učenca z Aspergerjevim sindromom, ki mu je branje notnega zapisa prav tako povzročalo težave. Pristop, ki mu je pomagal k razumevanju notnega zapisa, je vključeval tabelo s sedmimi vrsticami in desetimi stolpci. Učitelj je v prvo vrstico zapisal nekaj A-jev, v drugo vrstico nekaj B-jev, vse tja do zadnje vrstice, kjer je napisal nekaj G-jev. Dečka je nato povprašal ali želi nadaljevati on, le-ta pa je hitro vzel list papirja in s črkami dopolnil manjkajoče prazne prostore, saj imajo nekateri učenci z motnjo avtističnega spektra močno potrebo po urejenosti in dokončanju (prav tam).

Slika 15: Tabela, v katero je črke vpisal učitelj

A	A						
	B		B				
C					C		
				D			
	F						
		G					

Slika 16: Tabela, ki jo je izpolnil deček⁵

A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D
E	E	E	E	E	E	E	E	E
F	F	F	F	F	F	F	F	F
G	G	G	G	G	G	G	G	G

Pedagoški proces se je nadaljeval z rezanjem kvadratkov, kjer so bile zapisane črke, učitelj pa je na večji kos papirja narisal violinski ključ in notno črtovje in svetlejšo črtkano črto za c1. Nato je učitelj črko B narisal na srednjo črto in povprašal učenca ali ve, kje bi bil lahko C, le-ta pa se je anksiozno odzval in dejal: "Ne!" Učitelj je v nato v prazni prostor nad črko B, narisal črko C. Pri vprašanju o tem, kje je črka D, je učitelj dobil enak odgovor, zato je učencu predlagal naj samo ugiba, kje bi črka D lahko bila in odgovoril je pravilno. V notno črtovje je učitelj zapisal še ostale črke in kasneje je učenec na učiteljevo prošnjo izrezane črke lahko postavil na pravo mesto v notnem črtovju. Deček in učitelj sta nato imena not zapisala na majhne rumene označevalne listke in jih prilepila tako na notno črtovje kot tudi na klaviaturo. Deček je sprva skladnico lahko zaigral s pomočjo rumenih označevalnih listkov, kasneje pa tudi brez njih (prav tam).

S pomočjo postavitve črk na pravo mesto v notnem črtovju, se je deček naučil brati notni zapis in ga kasneje uporabljati tudi na klaviaturi. Dečkova sposobnosti dekodiranja notnega zapisa predstavlja pomembno razliko med navedenim pristopom in pristopom, ki ga uporabljamo v GŠ, saj tradicionalen način glasbenega poučevanja notnega zapisa vključuje pojasnjevanje notnega črtovja in not ter njihovega odnosa (prav tam).

Vaje za koncentracijo

Igranje instrumenta in uspešno nastopanje je povezano tudi s koncentracijo, ki učencem nemalokrat povzroča težave. Te so verjetno še posebej izrazite, če ima učenec težave, ki so povezane z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo. Pri teh učencih je potrebno, da učitelj v pouk vključuje različne aktivnosti, ki učencu omogočajo gibanje oz. fizično izvajanje ter da med poučevanjem uporabljajo več kratkih odmorov.

Omeniti velja še multisenzorni pristop, kjer so vključene vse zaznavne modalnosti – slušno, vidno, gibalno in taktilno. Vaja, ki spodbuja zbranost, gibanje in hkrati zagotovo zahteva tudi motorične spretnosti, je vaja z uporabo balona, ki ga mora učenec čim večkrat odbiti ne da bi se pri tem dotaknil tal (Gasser, 2013). Enako lahko poskusi tudi s hrbtno

⁵ Shore, S.M. (2003). *The Language of Music*. Journal of Education. Vol. 183, No. 2, str. 113–125.

stranjo roke oz. obema rokama izmenično ali pa izmenično s posamezni prsti. Posamezne tone pa lahko usvojimo tudi s pomočjo gibanja, kjer na tla narišemo oz. postavimo notno črtovje in nato učencu narekujemo naj npr. skoči na ton fl (Vovk, 2010).

Boljšo osredotočenost na določeno stvar lahko pri učencu dosežemo tudi z vajo, kjer učenec z očmi sledi črti od številke do črke. Če konča pri pravi črki, vidi po številki za črko. Igro naj poskusi končati v eni minuti (Pentek, 2007 v Vilar, 2013). Vajo v GŠ lahko prilagodimo tako, da namesto črke uporabimo note, ki označujejo trajanje. Če število ena vodi do četrtnike, število dva do polovinke, bo učenec tako hkrati utrjeval še koliko dob traja posamezna nota.

Slika 17: Povezovanje števil in črk⁶



Telovadba za možgane - Brain Gym

Pri glasbenem izobraževanju UPP lahko uporabimo tudi nekatere preproste vaje programa Brain Gym, katerega utemeljitelja sta P. Dennison in G. Dennison.

V GŠ so zagotovo primerne naslednje tri vaje, preko katerih učenec lahko razvija in uri različne sposobnosti. Risanje ležeče osmice nam omogoča gladko prehajanje vidne sredine. S tem aktiviramo obe očesi in omogočimo zlitje levega in desnega vidnega polja. Osmico rišemo tako, da ima jasno določeno središčno točko ter ločeno levo in desno polje, ki ju povezuje neprekinjena črta (Dennison in Dennison, 2007). Vaja spodbuja možgane za prehod čez sredinsko linijo vida in boljšo povezavo obeh možganskih polovic ter pripomore k bolj usklajenemu delovanju, očesnih mišic zlasti kadar nečemu sledimo. Risanje ležeče osmice prav tako vpliva na sproščanje oči, vratu in ramen med osredotočenjem ter zboljšuje osredotočenost, ravnotežje in usklajenost gibov (prav tam).

Povsem preprosta je tudi vaja raztezanja rok, s katero raztezamo mišice gornjega dela prsnega koša in ramen. V tem področju je tudi mišični nadzor za dejavnosti grobe in fine motorike. En roko dvignemo in raztezamo, pri čemer je glava sproščena. Preden začnemo raztezati drugo roko, primerjamo dolžino, sproščenost in gibljivost rok. Ob raztegu počasi

⁶ Vilar, J. (2013). Razvijanje pozornosti in koncentracije: zbirka vaj. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_letno2013.pdf (obiskano: 27. 6. 2015).

izdihujemo in pri tem štejemo do osem (lahko tudi več). Vaja spodbuja možgane za sproščeno uporabo trebušne prepone in globoko dihanje ter pripomore k usklajenemu gibanju oči in rok ter spretnemu ravnanju z orodji. Vaja prav tako podaljšuje pozornost oz. zmanjšuje odvrtačanje pozornosti, pogloblja dihanje in povečuje sproščenost (prav tam).

Slika 18: Raztezanje rok⁷



Učno uro v GŠ lahko popestrimo tudi z križnim gibanjem, kjer izmenoma dvigujemo eno roko in nasprotno nogo, kot bi hodili na mestu. Vaja spodbuja možgane prehajanju vidne, slušne, gibalne in tipne sredine in sledenje z očmi od leve proti desni ter prav tako vpliva na boljšo koordinacijo leve in desne strani, globlje dihanje in večjo vzdržljivost ter za bolj usklajeno gibanje in zavedanje prostora (prav tam).

Slika 19: Križno gibanje



⁷ *Brain Gym - opis pozitivnih učinkov vaj* (b.d.). Dostopno na spletnem naslovu: http://www.zdus-zveza.si/docs/novice/BRAIN_GYM_VAJE_opis_pozitivnih_ucinkov.pdf (obiskano 27. 6. 2015). (obiskano 27. 6. 2015).

Zaključek

Čeprav v GŠ pri nas po večini vključujemo le učence, ki so bili na sprejemnem izpitu najbolj uspešni, pa se učitelji nemalokrat srečujemo z različnimi težavami, ki jih imajo učenci. Težave imajo lahko zelo različne vzroke oz. razloge in so nedvomno povezane tudi z morebitnimi posebnimi potrebami posameznih učencev, zato sama menim, da je za učitelja izredno pomembno, da učenca dobro spremlja in opazuje in tako morda lažje prepozna, ali so težave učenca povezane s slabimi delovnimi navadami ali pa morebiti s kakšnimi posebnimi potrebami. Ob tem velja le opozoriti, da večina učiteljev verjetno nima veliko znanj s področja glasbenega izobraževanja UPP, zato menim, da je nujno potrebno bodočim učiteljem nekatera znanja posredovati že v času študija ali pa organizirati kakšna strokovna usposabljanja na tem področju. Sama se pravzaprav ne čudim, da imajo nekateri učitelji strah ali morebitne predsodke pred glasbenim poučevanjem UPP, saj menim, da se velikokrat zaradi slabega poznavanja in razumevanja področja učenja in poučevanja UPP informacij na tem področju lahko počutijo zafrustrirano in nemočno.

V pričujočem članku so predstavljene nekatere strategije, ki so učiteljem na področjih branja notnega zapisa, motorike in koncentracije lahko v pomoč. Prav tako navedene strategije lahko uporabimo pri učencih, ki nimajo težav oz. posebnih potreb, saj imajo tudi slednji pri učenju in usvajanju igranja inštrumenta nemalokrat težave in tako obogatimo pedagoški proces, ki včasih lahko postane nekoliko rutinski.

Članek zaključujem z mislijo, da je v prvi vrsti najbolj pomembno to, da smo učitelji predani pedagoškemu delu in da s svojim poslanstvom skrbimo za učno in osebno napredovanje slehernega učenca. Zavedati se je potrebno, da je pedagoški proces potrebno spreminjati in prilagajati individualnim posebnostim učencev, saj dva učenca nista enaka in je za vsakega posameznika potrebno izbrati drugačno strategijo, ena sama namreč ne ustreza vsem. Rezultate prinašajo predvsem vztrajnost, ustvarjalni pristop in čas (Marshall in Daunt, b.d. v *Teacher guide to music and dyslexia*).

Literatura

Bauer, B. (2010). *Ten Characteristics for Teaching Students with Special Needs*. Clavier Companion, july/august 2010, str. 18–25.

British Dyslexia Association (b.d.). *Teacher Guide to music and dyslexia*. http://www.bdadyslexia.org.uk/files/music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf (13. 6. 2014).

Bruscia, K. E. (2012). *Case Examples of Music Therapy for Children with Emotional or Behavioral Problems*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Caf, B. (2008). Glasbena in gibalno-plesna terapija pri delu z otroki s posebnimi potrebami. *Glasba v šoli in vrtcu*, Leto 13, št. 2/3, str. 46-54.

- Cross, R. (2003). Teaching children with Down syndrome to play piano. *Down Syndrome News and Update*. Vol. 3, str. 43–44.
- Dennison, P. E. in Dennison, G. (2007). *Telovadba za možgane. 26 vaj za boljši učni uspeh*. Ljubljana, Založba Rokus Klett d.o.o.
- Frančeškin, J., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2003). *Danes rišem jutri pišem*. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o.
- Gasser, L. Gibalne aktivnosti otrok pri motnjah pozornosti in koncentracije. http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Gasser_Gibalne_aktivnosti_pri_motnjah_pozornosti.pdf (27. 6. 2015).
- Goodman, K. D. (2007). *MusicTherapy Groupwork with Special Needs Children: The Evolving Process*. Springfield: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Hammel, A. in Hourigan, R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label Free Approach*. New York: Oxford University Press.
- Hand and finger exercises* (b.d.). <https://www.polk-fl.net/staff/employeeinfo/wellness/documents/handsandfingers.pdf> (21. 6. 2015)
- Hourigan, R.(2007). Preparing Music Teachers to Teach Students with special Needs. *Applications of Research in Music Education*, Fall-Winter 2007, vol. 26 Issue 1, str. 5–14.
- Hourigan, R. in Hourigan, A. (2009). Teaching Music to Children with Autism: Understandings and Perspectives. *Music Educators Journal*, vol. 96 no. 1, str. 40-45.
- Knoll, Š. in Knabe, C. (2008). Glasbena terapija z deklico s posebnimi potrebami. *Glasba v šoli in vrtcu*, leto 13, št. 1, str. 20-27.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- O'Brien Vance, K. (2004). Adapting Music Instruction for Students with Dyslexia *Music Educators Journal*, Vol. 90 Issue 5, str. 27–31.
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2012/13 in na začetku šolskega leta 2013/14*. Statistični urad Republike Slovenije (2014). http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=6169 (15. 6. 2014).
- Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2013/14 in na začetku šolskega leta 2014/15*. Statistični urad Republike Slovenije,(2015). <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5133&idp=9&headerbar=7> (10. 11. 2016)
- Peklaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Ljubljana: *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, Zvezek 14, str. 53–64.
- Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.

Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč: Vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Picard, B. M. (2009). *Music and Down's Syndrome*.

<http://www.riverbendds.org/index.htm?page=pickard.html> (20. 6. 2015).

Smolej Fritz, B. (2010). Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli.

Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani. Zvezek 14, str. 65–70.

Sušić, G. in Lovrinčević, M. (2012). *Music therapy and children with special needs*.

Diplomsko delo. Split: Filozofska fakulteta.

VanWeelden, K., Whipple, J. (2005). The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education* Spring, vol. 14, str. 62–70.

Vilar, J. (2013). *Razvijanje pozornosti in koncentracije: zbirka vaj*.

http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_let02013.pdf (27. 6. 2015).

Vladikovic, J. (2013). *Gifted Learners, Dyslexia, Music and the Piano: Rude, Inattentive, Uncooperative or Something Else?* Doctor Degree of Musical Arts.

Phoenix: Arizona State University

Vovk, M. (2010). *Glasbeno izobraževanje učencev z disleksijo*. Diplomsko delo,

Univerza v Ljubljani: Akademija za glasbo.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 58/2011.

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (20. 2. 2015).

Summary

The concepts of SEN students and music are most often discussed in music therapy (Caf, 2008; Knoll and Knabe, 2008), while the debate on music education of SEN students is rarely detected (Hammel and Hourigan, 2011). And although the system of music education in Slovenia, on the basis of certain indicators of the quality and soundness of the system (curriculum, law, finance, teaching music theory courses), is one of the most regulated in Europe, as in most European countries where teaching takes place on a personal level (Smolej Fritz, 2010), the question here is, how much SEN students have actually benefited music education in Slovenian music schools?

Since there is no data on the involvement of SEN students in the Slovenian music school, depending on the statistics that show a trend of increasing the share of SEN students in mainstream primary schools (in the school year 2012/2013 was in elementary school, 10,400 SEN students which is 6, 5% of all pupils who are in elementary school, and a year later the number of SEN students in the total population of school-age children increased to 8.4% (*Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih*, 2014, 2015)), we conclude that the SEN students also include in the music school.

A question arises as to are Slovenian music school teachers familiar with characteristics of teaching SEN students and what adaptations should they make to help them learn. Are they familiar with methods that could help them in teaching children with special needs? Some researches show that teachers are mostly prepared to teach SEN students, but they do not feel they have required competences (Van Weelden and Whipple 2005; Vladikovic 2013). This is not surprising, since analyses show that only a small percentage of teachers have been educated on teaching music to SEN students.

After talking with many teachers in music schools, I note that similar problems are faced by teachers in Slovenian music schools, therefore, the article initially presents some characteristics that teaching SEN students uses teacher Beth Bauer, and further presents some methods and forms pedagogical work, which would be teachers in music schools in teaching SEN students can help. Thus describes some strategies to help reading musical notation; exercises to develop fine motor and exercises for concentration. It has to be noted that the described exercises will not help only those students who have special needs, but in most cases also other students who have no special needs.