



Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική

Music Therapy & Special Music Education

APPROACHES

<http://approaches.primarymusic.gr>

5 (2) 2013 | ISSN 1791-9622

**Ειδικό
Τεύχος**

Η Προσέγγιση Orff στην Ειδική Μουσική Παιδαγωγική
και στη Μουσικοθεραπεία: Πράξη, Θεωρία και Έρευνα

The Orff Approach to Special Music Education and
Music Therapy: Practice, Theory and Research

**Special
Issue**

με την υποστήριξη της ΕΕΜΑΠΕ
supported by GARMET
www.primarymusic.gr



Approaches: Music Therapy & Special Music Education

5 (2) 2013 | ISSN 1791-9622 | <http://approaches.primarymusic.gr>

Special Issue | The Orff Approach to Special Music Education and Music Therapy: Practice, Theory and Research

Προσκεκλημένη Αρχισυντάκτρια
Shirley Salmon, MPhil

Guest Editor
Shirley Salmon, MPhil

Αρχισυντάκτης
Γιώργος Τσίρης, Υπ. Διδάκτορας

Editor-in-Chief
Giorgos Tsiris, MPhil Candidate

Συντακτική Επιτροπή Ειδικού Τεύχους
Barbara Haselbach
Λευκοθέα Καρτασίδου, PhD
Kimberly McCord, PhD
Carolee Stewart, PhD
Μαρία Φιλιάνου

Special Issue Editorial Board
Maria Filianou
Barbara Haselbach
Lefkothea Kartasidou, PhD
Kimberly McCord, PhD
Carolee Stewart, PhD

Γλωσσικοί Σύμβουλοι
Catherine Carr, Υπ. Διδάκτορας
Rachel Charles
Δήμητρα Παπασταύρου, PhD

Language Consultants
Catherine Carr, PhD Candidate
Rachel Charles
Dimitra Papastavrou, PhD

Συντονίστρια Συνδέσμων και Δρώμενων
Δώρα Παυλίδου

Co-ordinator of Links and Upcoming Events
Dora Pavlidou

Διαχειριστής Ιστοχώρου
Αγοράκης Μπομπότας

Web Administrator
Agorakis Bompotas

Εκδότης
Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)

Publisher
Greek Association of Primary
Music Education Teachers (GAPMET)

Επιστημονικός Εκδότης
Approaches

Scientific Publisher
Approaches

Ειδικό Τεύχος

Η Προσέγγιση Orff στην Ειδική Μουσική Παιδαγωγική και στη Μουσικοθεραπεία: Πράξη, Θεωρία και Έρευνα

Special Issue

The Orff Approach to Special Music Education and Music Therapy: Practice, Theory and Research

Περιεχόμενα

Σημείωμα Σύνταξης

**Το Orff-Schulwerk στον 21^ο Αιώνα:
Ένα «Άγριο Λουλούδι»;**

Shirley Salmon & Γιώργος Τσίρης 94

Άρθρα

Orff Music Therapy: History, Principles and Further Development

Melanie Voigt 97

Η Σημασία του Orff-Schulwerk στη Μουσική Κοινωνικοπαιδαγωγική, την Ειδική Αγωγή και στη Μουσικοθεραπεία
Karin Schumacher

(Μετάφραση: Ασπασία Φραγκούλη) 106

Elemental Music and Dance Pedagogy (EMDP): Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age

Christine Schönherr 119

Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study

Maria Filianou & Andriani Stamatopoulou 125

Interaction Creates Learning: Engaging Learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk

Markku Kaikkonen & Sanna Kivijärvi 132

Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης

Ασπασία Φραγκούλη 138

Students with Special Needs in the 21st Century Music Classroom: Practices and Perceptions of Orff- and Non-Orff Trained Educators

Lori Gooding, Michael Hudson & Olivia Yinger 166

Contents

Editorial

Orff-Schulwerk in the 21st Century: A ‘Wild Flower’?

Shirley Salmon & Giorgos Tsiris 91

Articles

Orff Music Therapy: History, Principles and Further Development

Melanie Voigt 97

The Importance of Orff-Schulwerk for Musical Social-Integrative Pedagogy and Music Therapy

Karin Schumacher
(Translation: Gloria Litwin) 113

Elemental Music and Dance Pedagogy (EMDP): Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age

Christine Schönherr 119

Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study

Maria Filianou & Andriani Stamatopoulou 125

Interaction Creates Learning: Engaging Learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk

Markku Kaikkonen & Sanna Kivijärvi 132

Music Therapy in Special Schools: The Assessment of the Quality of Relationship

Aspasia Fragkouli 152

Students with Special Needs in the 21st Century Music Classroom: Practices and Perceptions of Orff- and Non-Orff Trained Educators

Lori Gooding, Michael Hudson & Olivia Yinger 166

Children’s Storybooks in the Elementary Music Classroom: A Description of their Use by Orff-Schulwerk Teachers		Children’s Storybooks in the Elementary Music Classroom: A Description of their Use by Orff-Schulwerk Teachers	
Cynthia Colwell	175	Cynthia Colwell	175
Universal Design for Learning: Special Educators Integrating Orff Approach Into Their Teaching		Universal Design for Learning: Special Educators Integrating Orff Approach Into Their Teaching	
Kimberly McCord	188	Kimberly McCord	188
Ένα Πρόγραμμα Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής		A Carl Orff Music and Movement Education Programme for Hearing-Impaired Students	
Μαρία Φιλιάνου & Ευαγγελία Γαλανάκη	194	Maria Filianou & Evangelia Galanaki	194
The Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA): Historical Review, Evolution and Prospects		The Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA): Historical Review, Evolution and Prospects	
Olympia Agalianou & Katerina Alexiadi	207	Olympia Agalianou & Katerina Alexiadi	207
<u>Κριτικές</u>		<u>Reviews</u>	
Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child <i>Gertrud Orff</i>		Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child <i>Gertrud Orff</i>	
Key concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples <i>Gertrud Orff</i>		Key concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples <i>Gertrud Orff</i>	
Από την Christine Plahl	215	Reviewed by Christine Plahl	215
“I Have Become Young Again” Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age <i>Christine Schönherr & Coloman Kallós</i>		“I Have Become Young Again” Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age <i>Christine Schönherr & Coloman Kallós</i>	
Ελληνική κριτική από τη Lucia Kessler-Κακουλίδη	219	Reviewed in Greek by Lucia Kessler-Kakoulidi	219
Αγγλική κριτική από την Elisabeth Danuser	223	Reviewed in English by Elisabeth Danuser	223
<u>Μεταφρασμένες Περιλήψεις Άρθρων</u>	225	<u>Translated Abstracts of Articles</u>	225
<u>Νέες Διεθνείς Δημοσιεύσεις (2012-2013)</u>	234	<u>New International Publications (2012-2013)</u>	234
<u>Προσεγή Δρώμενα</u>	240	<u>Upcoming Events</u>	240



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Editorial

Orff-Schulwerk in the 21st Century: A ‘Wild Flower’?

Shirley Salmon & Giorgos Tsiris

“Looking back I should like to describe Schulwerk as a wild flower [...] As in nature plants establish themselves where they are needed and where conditions are favourable, so Schulwerk has grown from ideas that were rife at the time and that found their favourable conditions in my work. Schulwerk did not develop from any pre-considered plan – I could never have imagined such a far-reaching one – but it came from a need that I was able to recognise as such” (C. Orff 1963/2011: 134).

Carl Orff said these words in a lecture in 1963. Today, nearly eighty years since the first Orff-Schulwerk initiatives at the Günther-Schule in Munich, Germany and sixty years since Carl Orff’s and Gunild Keetmann’s *Music for Children* (1950-1954) was first published, Orff’s words still resonate. In the fast changing contemporary world it is surprising to find that elemental music and dance education as conceived by Carl Orff and Gunild Keetman is more relevant than ever.

Orff-Schulwerk was originally developed for work with children in general school settings. However, the potential of the approach for work with other age groups (including the elderly) and in other areas (such as pre-school, special and inclusive education, as well as therapeutic and community settings) was recognised early on. From the 1960s the use of Orff-Schulwerk in these areas was developed and documented by teachers and therapists who adapted its fundamental ideas according to the needs of their particular target groups and settings.

These developments were, and still are, a natural ‘extension’ of the approach since the humanistic orientation and the idea of working with people of all ages and abilities were inherent in Orff’s and Keetman’s work. Also, the development of the *whole* person is core to the approach – something that was described as ‘musica humana’ (referring to the harmony of body and spirit) by Wilhelm Keller

(1920-2008) who was a pioneer of music and movement in inclusive education and community work.

In addition to the wide-reaching nature of the approach and its relevance in diverse educational and therapeutic contexts, Orff-Schulwerk has spread to numerous countries with over forty Orff-Schulwerk Associations in all continents. Of course, Orff-Schulwerk is not a homogeneous practice. The approach has been interpreted, practised and, at times, perhaps misunderstood in various ways. Also, it is constantly influenced by and responds to different educational, artistic, social and political developments in each country. This need for continuing development of the approach was recognised by Orff himself when he stressed the risk of merely ‘copying’ the original models outlined in the *Music for Children* volumes (1950-1954):

“Every phase of Schulwerk will always produce stimulation for new independent growth; therefore it is never conclusive and settled, but always developing, always growing, always flowing. Herein of course lies a great danger, that of development in the wrong direction. Further independent growth presupposes basic specialist training and absolute familiarity with the style, the possibilities and the aims of Schulwerk” (C. Orff 1963/2011: 134).

When it came to adapting the approach for different countries and cultures therefore, instead of translating the original German rhymes and songs, equivalent material from the particular country’s culture was used. Keeping the whole person as the focus of the attention, the Orff approach is always adapted according not only to the cultural framework, but also to the needs and strengths of the people with whom practitioners are working each time.

Presenting a range of papers (from historical reviews, to case studies, project reports, and research studies) this special issue reflects the diversity which is inherent in the Orff approach. Authors come from a range of countries (Austria, Finland, Germany, Greece, and USA) and they report on their diverse practices and applications of the approach in different work settings and with different client groups.

In particular, Melanie Voigt gives an overview of the history, principles and further development of Orff Music Therapy. Then, Karin Schumacher's paper (Schumacher 1999) is made available for the first time in both Greek and English. In this influential paper, Schumacher considers the importance of Orff-Schulwerk for musical social-integrative pedagogy and for music therapy. Next, Christine Schönherr describes the artistic and educational potential of elemental music and dance pedagogy (EMDP) for elderly people. Maria Filianou and Andriani Stamatopoulou present a case study of applying Orff-Schulwerk in a special educational setting, and Markku Kaikkonen and Sanna Kivijärvi describe the possibilities of engaging learners with special educational needs through Orff-Schulwerk. Aspasia Fragkouli's research study uses the AQR-instrument (Schumacher & Calvet 2007) for the assessment of the quality of relationship between therapist and child within a special needs school setting. Another research study – this time by Lori Gooding, Michael Hudson and Olivia Yinger – explores the teaching practices and perceptions of music educators who work with students with special needs. In this context, differences among those educators with and without Orff-Schulwerk training are studied. On the other hand, Cynthia Colwell studies the use of children's storybooks in classrooms by Orff-Schulwerk teachers. Kimberly McCord describes the concept of Universal Design for Learning and its relevance for special educators using the Orff approach, while Maria Filianou and Evangelia Galanaki present a music and movement programme for students with hearing impairments. A historical review of the Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA), as well as its evolution and prospects is presented by Olympia Agalianou and Katerina Alexiadi. The special issue concludes with reviews from Christine Plahl of Gertrud Orff's two books (1974/1980, 1984/1990), as well as a Greek and English review by Lucia Kessler-Kakoulidi and Elisabeth Danuser respectively of the recently published DVD "*I Have Become Young Again*" Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age" (Schönherr & Kallos 2012).

The rich material of this special issue shows that Orff-Schulwerk is indeed a 'wild flower'. It is

resistant but flexible, it travels to different places, it adapts and responds to local needs, and it grows even in the most adverse conditions. We hope that the ideas, practices, dilemmas and questions emerging in this issue will be of relevance to a wide readership: the international Orff community, those who wish to be informed about the Orff approach and its developments, as well as those who wish to engage in inter-disciplinary exchange of theories, methods and practices. The Orff approach is a unique example of a model where special music education and music therapy meet and are closely interweaved. The inherent collaborative nature of the approach will hopefully further the dialogue and synergies between different music practices within educational, therapeutic and community contexts.

References

- Orff, C. & Keetman, G. (1950-1954). *Music for Children* (Volumes I-V). London: Schott & Co., Ltd.
- Orff, C. (1963/2011). Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick [Orff-Schulwerk: Past and Future]. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk (Volume 1)* (pp. 134-156). Mainz: Schott.
- Orff, G. (1974/1980). *Orff Music Therapy. Active Furthering of the Development of the Child*. St. Louis, MO: MMB Music.
- Orff, G. (1984/1990). *Key Concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples*. London: Schott Music Ltd.
- Schönherr, C. & Kallós, C. (2012). "*I Have Become Young Again*". *Music, Language, Movement Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age* (DVD). Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy, Salzburg: Mozarteum University Salzburg.
- Schumacher, K. (1999). Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. *Orff-Schulwerk-Informationen*, 62, Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>
- Schumacher, K. & Calvet, C. (2007). The "AQR-Instrument" (Assessment of the Quality of Relationship): An Observation Instrument to Assess the Quality of a Relationship. In T. Wosch & T. Wigram (Eds.), *Microanalysis in Music Therapy: Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers,*

Educators and Students (pp. 79-91). London:
Jessica Kingsley.

Suggested citation:

Salmon, S. & Tsiris, G. (2013). Orff-Schulwerk in the 21st century: A 'wild flower'? *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 91-93. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα

Σημείωμα Σύνταξης

Το Orff-Schulwerk στον 21^ο Αιώνα: Ένα «Άγριο Λουλούδι»;

Shirley Salmon & Γιώργος Τσίρης

«Κοιτώντας πίσω θα ήθελα να περιγράψω το Schulwerk ως ένα άγριο λουλούδι [...] Όπως στη φύση τα φυτά εγκαθίστανται εκεί που είναι απαραίτητα και εκεί που οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, έτσι και το Schulwerk έχει εξελιχθεί από ιδέες που ήταν διαδεδομένες εκείνη την εποχή και οι οποίες βρήκαν ευνοϊκές συνθήκες στο έργο μου. Το Schulwerk δεν αναπτύχθηκε από κάποιο προ-μελετημένο σχέδιο – ποτέ δεν θα μπορούσα να φανταστώ ένα τόσο εκτεταμένο σχέδιο – αλλά προέκυψε από μια ανάγκη την οποία μπόρεσα να αναγνωρίσω» (Orff 1963/2011: 134).

Ο Carl Orff είπε αυτά τα λόγια σε μια διάλεξη το 1963. Σήμερα, σχεδόν ογδόντα χρόνια μετά από τις πρώτες Orff-Schulwerk πρωτοβουλίες στο Günther-Schule στο Μόναχο της Γερμανίας, και εξήντα χρόνια από την έκδοση του *Music for Children* (1950-1954) των Carl Orff και Gunild Keetmann, τα λόγια του Orff αντηχούν ακόμη. Στον ταχέως μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο είναι εκπληκτική η διαπίστωση ότι η εκπαίδευση στοιχειακής μουσικής και κίνησης (elemental music and dance education), όπως την συνέλαβαν οι Carl Orff και Gunild Keetman είναι πιο επίκαιρη από ποτέ.

Το Orff-Schulwerk αρχικά αναπτύχθηκε για παιδιά σε σχολικά περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, το δυναμικό της προσέγγισης για άλλες ηλικιακές ομάδες (συμπεριλαμβανομένων των ηλικιωμένων) και για άλλα πεδία (όπως η προσχολική, ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση, καθώς θεραπευτικά και κοινοτικά πλαίσια) αναγνωρίστηκε από νωρίς. Από τη δεκαετία του 1960 η χρήση του Orff-Schulwerk σε αυτά τα πεδία αναπτύχθηκε και τεκμηριώθηκε από εκπαιδευτικούς και θεραπευτές οι οποίοι προσάρμοσαν τις θεμελιώδεις ιδέες του Orff-Schulwerk σύμφωνα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων στόχων και πλαισίων.

Οι εξελίξεις αυτές ήταν, και εξακολουθούν να είναι, μια φυσική «επέκταση» της προσέγγισης

δεδομένου ότι ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός και η ιδέα της εργασίας με ανθρώπους όλων των ηλικιών και ικανοτήτων ήταν συνυφασμένες με το έργο των Orff και Keetman. Επίσης, η ανάπτυξη του ατόμου ως όλων βρίσκεται στο επίκεντρο της προσέγγισης – κάτι το οποίο περιγράφηκε ως «musica humana» (που αναφέρεται στην αρμονία του σώματος και του πνεύματος) από τον Wilhelm Keller (1920-2008), ο οποίος ήταν ένας πρωτοπόρος στην εφαρμογή της μουσικής και της κίνησης στην ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική εργασία.

Εκτός από την ευρεία εμβέλεια της προσέγγισης και τη σημασία της σε διάφορα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά πλαίσια, το Orff-Schulwerk έχει εξαπλωθεί σε πολλές χώρες με πάνω από σαράντα Orff-Schulwerk Συλλόγους σε όλες τις ηπείρους. Βέβαια, το Orff-Schulwerk δεν αφορά μια ομοιογενή πρακτική. Η προσέγγιση έχει ερμηνευθεί, εφαρμοστεί και, μερικές φορές, ίσως παρεξηγηθεί με διάφορους τρόπους. Επίσης, διαρκώς επηρεάζεται και ανταποκρίνεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές, καλλιτεχνικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις σε κάθε χώρα. Αυτή η ανάγκη για διαρκή εξέλιξη της προσέγγισης αναγνωρίστηκε από τον ίδιο τον Orff όταν τόνισε τον κίνδυνο της απλής «αντιγραφής» των αρχικών μοντέλων τα οποία περιγράφονται στους τόμους *Music for Children* (1950-1954):

«Κάθε φάση του Schulwerk πάντα θα παράγει ερεθίσματα για νέα ανεξάρτητη ανάπτυξη-επομένως δεν είναι ποτέ οριστικό και εγκατεστημένο, αλλά πάντα αναπτύσσεται, πάντα εξελίσσεται, πάντα ρέει. Εδώ έγκειται βέβαια ένας μεγάλος κίνδυνος, αυτός της ανάπτυξης προς τη λάθος κατεύθυνση. Η περαιτέρω ανεξάρτητη ανάπτυξη προϋποθέτει βασική εξειδικευμένη εκπαίδευση και απόλυτη εξοικείωση με το ύψος, τις δυνατότητες και τους στόχους του Schulwerk» (C. Orff 1963/2011: 134).

Επομένως, όταν η προσέγγιση προσαρμόστηκε σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, αντί να μεταφραστούν τα αρχικά γερμανικά ποιήματα και τραγούδια, χρησιμοποιήθηκε αντίστοιχο υλικό από τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας. Διατηρώντας το άτομο ως ολότητα στο επίκεντρο της προσοχής, η προσέγγιση Orff πάντα προσαρμόζεται σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ανθρώπων με τους οποίους εργάζονται οι επαγγελματίες κάθε φορά.

Μέσα από την παρουσίαση ενός εύρους άρθρων (όπως ιστορικές αναδρομές, μελέτες περίπτωσης, αναφορές έργων, και ερευνητικές μελέτες) αυτό το ειδικό τεύχος αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία που είναι συνυφασμένη με την προσέγγιση Orff. Οι συγγραφείς προέρχονται από διάφορες χώρες (Αυστρία, Γερμανία, Ελλάδα, ΗΠΑ, Φινλανδία) και αναφέρονται στις ποικίλες πρακτικές τους και εφαρμογές της προσέγγισης σε διαφορετικά εργασιακά πλαίσια και πελατειακές ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα, η Melanie Voigt κάνει μια ανασκόπηση της ιστορίας, των αρχών και της περαιτέρω εξέλιξης της Orff Μουσικοθεραπείας. Στη συνέχεια, το άρθρο της Karin Schumacher (Schumacher 1999) γίνεται για πρώτη φορά διαθέσιμο στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα. Σε αυτό το σημαντικό κείμενο, η Schumacher εξετάζει τη σημασία του Orff-Schulwerk για τη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και τη μουσικοθεραπεία. Στη συνέχεια, η Christine Schönherr περιγράφει το καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό δυναμικό της παιδαγωγικής στοιχειακής μουσικής και χορού για ηλικιωμένους ανθρώπους. Οι Μαρία Φιλιάνου και Ανδριαννή Σταματοπούλου παρουσιάζουν μια μελέτη περίπτωσης σχετικά με την εφαρμογή του Orff-Schulwerk σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, και οι Markku Kaikkonen και Sanna Kivijärvi περιγράφουν τις δυνατότητες για συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του Orff-Schulwerk. Η ερευνητική μελέτη της Ασπασίας Φραγκούλη χρησιμοποιεί το εργαλείο AQR (Schumacher & Calvet 2007) για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ θεραπευτή και παιδιού σε ένα ειδικό σχολικό περιβάλλον. Μια άλλη ερευνητική μελέτη – αυτή τη φορά από τους Lori Gooding, Michael Hudson και Olivia Yinger – διερευνά τις πρακτικές διδασκαλίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι δουλεύουν με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο μελετούνται οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με και χωρίς κατάρτιση στην προσέγγιση Orff. Από την άλλη πλευρά, η Cynthia Colwell μελετά τη χρήση των παιδικών παραμυθιών στην τάξη από εκπαιδευτικούς Orff-Schulwerk. Η Kimberly McCord περιγράφει την έννοια του Καθολικού Σχεδίου για τη Μάθηση και τη σημασία του για ειδικούς παιδαγωγούς που

χρησιμοποιούν την προσέγγιση Orff, ενώ οι Μαρία Φιλιάνου και Ευαγγελία Γαλανάκη παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα μουσικής και κίνησης για μαθητές με προβλήματα ακοής. Μια ιστορική ανασκόπηση του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff (ΕΣΜΑ), καθώς και της ανάπτυξης και των προοπτικών του παρουσιάζεται από τις Ολυμπία Αγαλιανού και Κατερίνα Αλεξιάδη. Το ειδικό τεύχος ολοκληρώνεται με κριτικές από την Christine Plahl, η οποία παρουσιάζει τα δύο βιβλία της Gertrud Orff (1974/1980, 1984/1990), καθώς και από τη Lucia Kessler-Κακουλίδη και την Elisabeth Danuser οι οποίες παρουσιάζουν στα ελληνικά και τα αγγλικά αντίστοιχα το πρόσφατα δημοσιευμένο DVD “*I Have Become Young Again*”. Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age” (Schönherr & Kallos 2012).

Το πλούσιο υλικό αυτού του ειδικού τεύχους δείχνει ότι το Orff-Schulwerk είναι πράγματι ένα «άγριο λουλούδι». Είναι ανθεκτικό αλλά ευέλικτο, ταξιδεύει σε διάφορα μέρη, προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται σε τοπικές ανάγκες, και μεγαλώνει ακόμη και στις πιο αντίξοες συνθήκες. Ευελπιστούμε πως οι ιδέες, οι πρακτικές, τα διλήμματα και τα ερωτήματα που αναδύονται σε αυτό το τεύχος θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον ενός ευρύ αναγνωστικού κοινού: της διεθνούς κοινότητας Orff, αυτών που επιθυμούν να ενημερωθούν σχετικά με την προσέγγιση Orff και τις εξελίξεις της, καθώς και εκείνων που επιθυμούν να συμμετέχουν στη διεπιστημονική ανταλλαγή θεωριών, μεθόδων και πρακτικών. Η προσέγγιση Orff είναι ένα μοναδικό παράδειγμα ενός μοντέλου όπου η ειδική μουσική παιδαγωγική και η μουσικοθεραπεία συναντιούνται και είναι συνυφασμένες. Ελπίζουμε πως η εγγενής συνεργατική φύση της προσέγγισης θα προωθήσει το διάλογο και τις συνέργειες μεταξύ διαφορετικών μουσικών πρακτικών εντός εκπαιδευτικών, θεραπευτικών και κοινοτικών πλαισίων.

Βιβλιογραφία

- Orff, C. & Keetman, G. (1950-1954). *Music for Children* (Volumes I-V). London: Schott & Co., Ltd.
- Orff, C. (1963/2011). Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick [Orff-Schulwerk: Past and Future]. In B. Haselbach (Ed.), *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk (Volume 1)* (pp. 134-156). Mainz: Schott.
- Orff, G. (1974/1980). *Orff Music Therapy. Active Furthering of the Development of the Child*. St. Louis, MO: MMB Music.
- Orff, G. (1984/1990). *Key Concepts in the Orff*

Music Therapy: Definitions and Examples.
London: Schott Music Ltd.

Schönherr, C. & Kallós, C. (2012). *“I Have Become Young Again”*. *Music, Language, Movement Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age* (DVD). Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy, Salzburg: Mozarteum University Salzburg.

Schumacher, K. (1999). Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. *Orff-Schulwerk-Informationen*, 62, Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>

Schumacher, K. & Calvet, C. (2007). The “AQR-Instrument” (Assessment of the Quality of Relationship): An Observation Instrument to Assess the Quality of a Relationship. In T. Wosch & T. Wigram (Eds.), *Microanalysis in Music Therapy: Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students* (pp. 79-91). London: Jessica Kingsley.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Salmon, S. & Τσίρης, Γ. (2013). Το Orff-Schulwerk στον 21^ο αιώνα: Ένα «άγριο λουλουδι»; *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 5(2)*, 94-96. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Orff Music Therapy: History, Principles and Further Development

Melanie Voigt

Abstract

Orff Music Therapy, a developmental approach to music therapy, was developed by Gertrud Orff within the framework of social paediatrics in Munich, Germany. A short historical background of Orff Music Therapy is discussed. The history of the clinical setting in which it was developed is described as is Gertrud Orff's professional background. The role of Orff-Schulwerk in Orff Music Therapy and the development of theoretical foundations are discussed. Current principles and practice of Orff Music Therapy, illustrated by a case example show how the profile of Orff Music Therapy has developed. On the basis of the case example, theory is related to practice. Finally, changes influencing Orff Music Therapy today, training and research are considered.

Keywords: Orff Music Therapy; developmental disabilities; Gertrud Orff; developmental music therapy

Melanie Voigt, PhD, University of Texas: Bachelor, Master and PhD in music education. Melanie has teaching experience in U.S. public schools and received training in music therapy with Gertrud Orff. Since 1984, she has been head of the music therapy department at the Kinderzentrum München and is head of the private training course in Orff Music Therapy. Melanie lectures at the University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt where she is lecturer for Orff Music Therapy on the Bachelor in social work with an emphasis on music therapy, and lecturer and co-coordinator of the Master's programme. Melanie is a member of the Ständige Ausbildungsleiterkonferenz Musiktherapie (SAMT) and delegate for the Federal Association of Music Therapy in the European Music Therapy Confederation. She has published her work in English and German, and spoken at a range of international congresses.

Email: Melanie.Voigt@kbo.de

Introduction

Orff-Schulwerk has been used in work with persons with disabilities or other disturbances for over sixty years. Hofmarksrichter (1962) reported using the Orff-instrumentarium and Orff-Schulwerk with children with hearing disabilities whilst Thomas (1962) wrote of his work with children in child and youth psychiatry in the 1950's. Göllnitz and Wulf (1964) described their work using Orff-Schulwerk together with rhythmic-psychomotor gymnastics with children with brain damage. Wilhelm Keller (Schumacher 2000) is also well known for his work using Orff-Schulwerk with both handicapped and non-handicapped persons.

Carl Orff (1962) stated that he had never thought of using the Schulwerk in this way, yet it is

not surprising that applications of Orff-Schulwerk were developed for persons with disabilities. The philosophy that Orff-Schulwerk should be made available for all children, and not only for the talented few, leads logically to this result.

Orff Music Therapy as developed by Gertrud Orff within the clinical setting of social paediatrics in Munich, Germany, is the topic of this article.

Historical background of Orff Music Therapy

Orff Music Therapy has been an integral part of the therapeutic programme at the kbo-Kinderzentrum München since 1970. The Kinderzentrum was the first centre for social paediatrics in Germany.

The clinical setting

The medical area of social paediatrics was developed through the work of Professor Theodor Hellbrügge after World War II. Hellbrügge worked as a paediatrician with children in institutions at this time. He found that developmental delays and developmental disorders could be diagnosed at a very young age. This led him to develop diagnostic instruments for these children. It soon became obvious that other fields of expertise were necessary to meet the needs of children whose developmental problems were very complex, and he included psychologists and different therapists, nurses, social workers and educators in his team as well. He involved parents in the processes of diagnostics and therapy, which was quite extraordinary at that time. The goal of social paediatrics was, and still is, the early diagnosis and treatment of developmental problems and the integration of these children into their families, schools and society (Hellbrügge 1975, 1981).

While developing the new discipline of social paediatrics, Hellbrügge visited Hofmarksrichter, who worked with hearing impaired and deaf children and youth using Orff-Schulwerk. He was very impressed with what he saw and had the idea of developing a form of music therapy using Orff-Schulwerk within his newly founded area of medicine (Hellbrügge 1975). He had received an Orff Instrumentarium and contacted Gertrud Orff in 1969 during her stay in California where she was conducting training sessions in Orff-Schulwerk for teachers to invite her to conduct such training sessions in Munich¹.

Gertrud Orff: Professional background

During her marriage to Carl Orff between 1939-1953, Gertrud Orff worked with Carl Orff and Keetman to develop Orff-Schulwerk. She often told me this personally. In an unpublished manuscript that is part of her estate, she also documented her role using entries in her diary between 1948 and 1953². After her divorce from Orff, she continued using the Schulwerk in her pedagogical work with children and continued to train adults in the application of the Schulwerk³.

¹ Theodor Hellbrügge to Gertrud Orff (21st October 1969). Personal correspondence. Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

² Orff, G. (undated). Manuscript: "Beitrag von Gertrud Orff zur Geschichte des Orff-Schulwerks". Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

³ Professor Hans Wolff to Gertrud Orff (7th August 1962) expressing his joy that Gertrud Orff is working

In her notes between 1961 and 1966⁴, she records that she used the Schulwerk in schools, children's homes and in the clinic for child and youth psychiatry. This makes it apparent that her work probably also included children with developmental problems. She also taught educators who were being trained to work with children and youth with developmental disorders and disabilities to apply Orff-Schulwerk in their work with these children. Her work on the Bellflower Project in California between 1966 and 1968 included working with children with disabilities in self-contained classrooms⁵.

In 1970 she began developing Orff Music Therapy for children with developmental delays, disorders and handicapping conditions using the Orff-Schulwerk as the musical basis for this work. The development of this form of therapy was carried out at Hellbrügge's request. His aim was to positively influence the emotional development of the children (Hellbrügge 1975) and he coined the name 'Orff Music Therapy' (G. Orff 1976).

Gertrud Orff worked with children at the Kinderzentrum München from 1970 to 1984, further developing her principles of therapy. She wrote: "Orff Music Therapy has developed out of practical work" (G. Orff 1980: 9). She also trained professionals to use her principles of therapy and published numerous articles and books.

with music and with children. Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

Katholisches Familienwerk e.V. München (1963). Unpublished report of the Katholische Familienwerk, in which sessions in Orff-Schulwerk for children are mentioned. Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

Newspaper article (no name of newspaper, no date on the clipping, author only with the initials „tu“) documenting G. Orff's role as a teacher at the Heilpädagogische Ausbildungs- und Forschungsinstitut at the clinic for child and youth psychiatry. Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

⁴ G. Orff (1962-1966). Forty-four unpublished notebooks with lesson plans for sessions with children and for a course for kindergarten teachers, teachers etc. at the orphanage in Munich. Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

⁵ Orff, G. (undated). Manuscript 1, "Adaption des Orff-Schulwerk in amerikanische Schulen" (7 pages). Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

Orff, G. (undated). Manuscript 2 about the Bellflower Projekt (6 pages). Estate Gertrud Orff in the Archive Orff Zentrum München.

Adapting Orff-Schulwerk

According to Gertrud Orff (1980:13) “The Orff Music Therapy has developed organically out of Orff-Schulwerk”. She used elements of the Schulwerk adapting them to and redefining them within the therapy situation. She considered four elements of Orff-Schulwerk especially suitable for working with children with developmental delays and disabilities: the idea of *musiké*, elemental music, multisensory aspects of music, and the instrumentarium (G. Orff 1980). These are still pertinent in Orff Music Therapy work today.

Musiké

Gertrud Orff defined music within Orff Music Therapy as *musiké*, “a total presentation in word, sound and movement” (G. Orff 1980: 9). She used not only instruments and body instruments but also non-musical materials to produce sound. Vocalisation and verbalisation were contents of speech that could be used in a meditative or rhythmic way. The meaning of movement was broadened to include facial expression, spontaneous movement of a part of the body or ‘inner movement’, as in feelings (Orff 1980, 1989). Through this broad definition of music, activities such as “playing with sound”, role-play, rhythmic and/or melodic play could be developed. It also enabled the development of musical activities in which children with developmental disabilities could always actively participate (M. Voigt 1999, 2003).

Elemental music

The principle of elemental music, the unity of music, movement, dance and speech that makes it possible for all persons to actively participate in musical activity, is a central aspect of Orff-Schulwerk (C. Orff 1962). It is intended to give children the chance to experience themselves as persons and to make music with others (G. Orff 1980).

Gertrud Orff (1980) used elemental music as a creative stimulus for the child, enabling him to experience his own possibilities for development within the musical situation and to interact musically with others. Making music spontaneously (improvising) was, and is, a central means of interacting in Orff Music Therapy. Structure and form are present through the music itself through such simple things as sound and silence or playing and not playing (G. Orff 1989).

Gertrud Orff wrote that the elements of her form of music therapy “[...] are sound and movement, working together in a stimulating play situation”

(G. Orff 1980: 18). She included the spontaneous play of children in her therapeutic procedures. For her, musical activity and play had much in common: each could be planned ahead with clear structures and each could be developed within the situation itself. Children could play music alone and have the instrument as a partner or play music with someone else. Different characteristics of play were also deemed relevant in the musical situation of play such as exploring and investigating, practising through play, or associating sounds with situations, moods or ideas (G. Orff 1989).

Instrumentarium

For Gertrud Orff (1980), the instruments made three types of communication possible. The child could communicate or interact with the instrument itself, with the therapist or with another child. She felt that through this active participation, a link could be established between players, both closeness and distance would be possible, communication could take place and social skills could be practised.

The traditional instrumentarium of Orff-Schulwerk was broadened to include other instruments such as the lyre, harp and various percussion instruments (G. Orff 1980). By having a wide variety of instruments available, possibilities for motivating the child to participate actively in social interaction through music were increased. This variety also made it possible for children with severe disabilities to produce musical sounds.

In addition to musical instruments, non-musical materials from everyday life or objects for play such as balls, scarves and marbles were (and still are) used. They served to provide children with multisensory experiences within the musical situation of play (G. Orff 1980; M. Voigt 1999).

Multisensory aspects of music

Gertrude Orff felt that multisensory aspects of music, used within a social context, were inherent in the idea of *musiké*. Combining modalities such as experiencing sound together with visual, tactile or kinaesthetic stimuli was considered to be complementary to the possibilities of musical expression in working with children with disabilities. She was convinced that a multimodal approach provided a means of meeting the needs of the child, reaching children with sensory disabilities or children who were not yet ready to act musically (G. Orff 1980). For example, combining the feeling of vibrations from the drum with hearing the sound could catch the children’s attention, stimulate them or cause them to relax. In this way it could be possible for a child to feel a

part of his body that he did not usually use (M. Voigt 1999).

Developing theoretical foundations for therapy

Gertrud Orff (1980) developed the theoretical foundations of Orff Music Therapy while working practically with children. Her goal was to support the development of the children, not to teach them music. The emphasis of her work was placed on the development of children's social and communicative competencies in order to strengthen their self-concept.

For Gertrud Orff, it was always important to regard the strengths of the children and their potential for development, not only the deficits caused by the disability (Orff 1980, 1989). This attitude toward persons is akin to that of humanistic psychology.

Gertrud Orff wrote (1980: 4): "Our starting point is the child. The handicapped child is there in front of us and we have to find access to him". This makes Orff Music Therapy a child-centred form of therapy (Bruscia 1987; Plahl 2000; Smeijsters 1994; Vocke 1986). She also saw the relationship between the patient or client and the therapist as a central factor in therapy. Orff described this as a state of encounter in which the therapist has the role of a mediator for the child (Orff 1980, 1989).

Within this state of encounter, the therapist was to accept the initiatives and ideas of the child and to interact with him at his level of development. She called this 'iso', meaning similar or the same. At the same time, she felt it was necessary for the therapist to stimulate the child by bringing new ideas and impulses into the therapy situation so that the child's developmental potential could be supported. This behaviour of the therapist was called 'provocation' (Orff 1980, 1989).

Gertrude Orff's work in the area of social paediatrics resulted in a strong emphasis on development and developmental processes. Within the interdisciplinary work of social paediatrics developmental psychology has always played an important role in providing understanding of the nature of developmental problems and the effects of these on the child, his caregivers and his social environment. Knowledge from this area has complemented the premise of humanistic psychology (M. Voigt 1999, 2001, 2003).

Principles and practice in Orff Music Therapy today

Orff Music Therapy has developed its own profile over the years. The philosophy of humanistic psychology and the child-centred, psychotherapeutic approach remain relevant. They

form the basic attitude toward clients for all therapists using Orff Music Therapy (M. Voigt 1999).

Musical activity is still based on the elements and principles of Orff-Schulwerk as described by Gertrud Orff. However, the instrumentarium has been broadened to include keyboard instruments such as the piano and electronic keyboards. Additionally, instruments are adapted as needed to enable children with severe motor disabilities to have the experience of producing sound (M. Voigt 1999, 2001).

The strong emphasis on developmental processes, including general development, development of personality, the family and social environment of the child and the adaptation of procedures to fit the needs of the child and his family members, is a major characteristic of Orff Music Therapy. Within the discipline of music therapy, Bruscia (1998) has classified Orff Music Therapy as *developmental music therapy* for this reason.

Over the years, our work with parents has intensified. We have gained understanding of the situation parents are in, including the problems, disappointments, stress and worries that they have. We have also come to realise that they are important partners for us in music therapy, because they are often able to help us understand their child better. Many parents are included in therapy, especially those with young children and children with multiple disabilities (M. Voigt 1999, 2001, 2002, 2003).

The theoretical foundations developed by Gertrud Orff have been substantiated by findings and knowledge in developmental psychology.

The principles for the therapist's behaviour, ISO and provocation, are known within developmental psychology as the concept of *responsive interaction* (M. Voigt 1999). This type of interaction requires the adaptation of procedures to meet the needs of the child, which continually change during development (Sarimski 1993). In therapy, the therapist is thus able to adapt procedures flexibly to meet the child's needs.

"The child is not pressed into a specific therapy 'programme' but the therapy is adapted flexibly to meet the needs which are a result of his/her individual developmental processes" (M. Voigt 1999: 169).

Studies suggest that this type of interaction has a positive influence on important aspects of development such as concentration, solving problems independently and the quality of the parent-child relationship (Hughes 1995; Sarimski 1993). Plahl (2000) has demonstrated that this type of interaction in Orff Music Therapy has a positive

effect upon the pre-verbal communicative development of children with multiple disabilities.

Gertrud Orff's emphasis on *play* is another aspect of therapy that is supported by findings in developmental psychology. Oerter (1999) and Orff (1980, 1989) both stressed factors such as the affective and cognitive aspects of play, the necessary competencies of the adult when playing with the child and the use of responsive interaction.

Because of the broad spectrum of developmental problems of the children treated in Orff Music Therapy, we have come to realise that diagnostics by the paediatrician and the developmental psychologist are important in enabling us to work with the children in a goal-directed way. These diagnostics do not limit us in our ability to approach the child adequately; rather, they make it possible for us to understand the strengths and weaknesses of the child and to adjust our procedures to meet his needs and the needs of his family from the beginning of the therapy process (M. Voigt 2001).

Below I will focus on the practical application of Orff Music Therapy within the framework of social paediatrics. The following example (M. Voigt 2002, 2003) can help us to understand how Orff Music Therapy is carried out in practice.

Case example

Mark⁶ came to the parent-child ward of the Kinderzentrum München for the first time at the age of eleven months. He had a very severe cerebral motor disorder and was just beginning to turn from his back onto his side. His ability to swallow was also affected, making feeding very difficult. Because of his multiple health problems, the interaction between parents and child took place mostly at the care-giving level. Assessment by the developmental psychologist was very difficult because of his problems in reacting to stimuli. He was referred to music therapy for two reasons: a) for observation of his behaviour within the social situation of musical play, and b) to support parent-child interaction.

First experiences in music therapy

Mark's severe motor disability made it impossible for him to approach the instruments in the first session or show me in some way if he had seen something that interested him. For this reason, I offered him the bells and developed a little interactive game with him using a German children's song about little horses, "*Hopp, hopp,*

hopp. Pferdchen lauf galopp". At the end of the song, I asked him where his horses were and socially reinforced every movement of his arms that caused the bells to sound, even if this occurred by chance. I then answered him by playing my own instrument as in a dialogue. After nine minutes his arm movements became very distinct, causing sound to occur very clearly. From this time on, his answers during the dialogue part of the song took place in this way. During his stay at the Kinderzentrum, this activity became an important part of therapy. Variations in the activity were developed when new behaviours such as letting the bells fall, were shown, even if by chance.

Mark's parents were always present, observing, helping me to understand him and assisting me in handling when necessary. They normally perceived him to be very passive and were pleasantly surprised to see him so active in interaction. In the fourth session I involved Mark's mother actively in the little game with the bells. At first, it was necessary for me to give her cues as to when to respond with her bells. During the activity she became more confident in her own ability to play with Mark using music. Her signals became clearer, and the joy that both had in playing with one another was very observable and touching.

The family used the activities from music therapy as a part of their repertoire of play at home. Eight months later, the family returned for a further stay at the Kinderzentrum. Here it was observed that the parent-child interaction had reached a new level.

I had played the drum as Mark rolled back and forth, laughing, between his father and me. His father gave him a mallet spontaneously. Mark then became very active in determining the course of the activity. He rolled back to me, played the drum with the mallet, rolled back to his father, gave him the mallet, rolled back to me, played the drum and then back to his father, giving him the mallet. He repeated this sequence many times, and both he and his father seemed to be enjoying themselves immensely.

Further course of therapy

Mark returned to the Kinderzentrum regularly over a period of years. Each time, it was necessary for me to adapt my procedures to his progress in development.

As his abilities to communicate improved, his wishes could be better understood and activities were developed based on his interests and initiatives. I discovered that he had a very good sense of humour. For example, in the development of a musical activity based on the German equivalent of "*Pat a cake, pat a cake, baker's*

⁶ The real name of the child has been changed.

man”, he thoroughly enjoyed saying “no” and laughing each time I asked if the cake was done.

Symbolic play was carried out musically. For example, we “rode” on horseback playing the *Big Bom* while sitting on it. The horses were “fed” by playing the guitar, the “went to sleep” when the table harp was played. Mark accompanied my rhythmic speech or situation songs by playing the instruments. He determined the sequence of events using the language of which he was capable.

Relating theory to practice

How can this case example help us to bring theory and practice of Orff Music therapy together? Mark was referred to music therapy after diagnostics were performed and concrete indications were formulated. Because of this, we were able to orient our procedures to his developmental level from the beginning. The course of therapy contributed to the continuing assessment of his development. In our sessions we were able to realise that he had more resources than were expected at first. The other members of the social paediatric team who worked with Mark were able to gain new insights into his developmental potential through the information we provided.

At the beginning of therapy, I observed Mark closely in order to determine to whether my suggestions for musical interaction and play appeared to interest him. I was dependent here upon his reactions to the activities. I interacted with him at his level of development, bringing new impulses into our situation of play in order to support his development, reacting to impulses from him, even if these occurred by chance.

With time, he developed more communicative competencies making it possible for me to develop activities in interaction with him that corresponded to his interests and initiative. The complexity of the activities was matched to his ability to comprehend them. These procedures for therapy represented responsive interaction.

In therapy itself, our activities corresponded to the definition of *musiké*. Elemental music was used in a situation of play in order to involve Mark actively. The multisensory aspects of music also played a role in his active involvement in the activities – for example, experiencing sound and the kinaesthetics of playing the bells at the same time, experiencing sound and the tactile sensations produced as the *Big Bom* was played while he sat on it. Instruments were chosen that were easy for him to play. Adaptations such as fastening a wooden marble on an elastic band stretched across the bass drum enabled him to make music with a “bang!”

Mark’s parents were involved in therapy as mentioned above. They discovered that he not only had problems but also had strengths. In this situation they were able to discover their own abilities to play and interact with him that had remained in the background because of the many worries caused by his health. They continued to use activities from music therapy at home when the family played together.

All of the above-mentioned factors in my work with Mark correspond to the definition of developmental music therapy as defined by Bruscia (1998).

Changes influencing Orff Music Therapy

Children with developmental problems and disabilities have always been the main group of children who have received Orff Music Therapy. The work in social paediatric centres and other institutions dealing with persons with developmental problems has developed further. Society has also changed over the course of years. Let us consider several changes and what these mean for Orff Music Therapy.

New groups of patients and clients are now receiving therapy. Although the principles of responsive interaction and of developmental music therapy remain the same, the activities and procedures used in therapy must be adapted to meet the needs of these clients.

Infants and children with developmental problems grow to become youth and then adults. Therapists must broaden their repertoires of music and musical activity, always keeping the development and needs of the clients in mind. Additionally, they must be aware of important themes for these clients, taking these into consideration when planning and carrying out procedures or activities.

Music therapists may also be called upon to work with clients with different diagnoses. For example, in the Kinderzentrum München, music therapy has become a regular part of the therapy programme for very small children with disorders in self-regulation. Their parents are often under a great deal of stress. The children cry a lot and there are often problems with feeding or sleeping.

A very important aspect of this work is helping parents to discover their own competence for play with their children in a situation that does not focus on the regulation problems. Here, they have the possibility of observing the ability of their children to play and to enjoy interacting with them. They can experience interacting with their child without the pressure that occurs in the feeding or sleeping situation. Music therapy is a part of the interdisciplinary team working with these children

and has a clearly stated purpose within the team – that of creating a relaxed atmosphere of play so that parents can experience new ways of interacting with their children, enjoying being together and thus strengthening their relationship with the child.

Society has also changed. In social paediatric centres and other institutions caring for children, problems in social behaviour and problems in the family environment are often observed. Here, the focus of problems includes not only very negative occurrences such as violence in the home but also the insecurity of parents in fulfilling their parental roles.

Music therapy must provide situations in which children have the opportunity to express their experiences through music in an attempt to come to grips with these and at the same time to learn new ways of behaviour that are positive. When children have received too little orientation because of the insecurity of their parents in filling their parental roles, providing structure can be of utmost necessity. Music and musical activity enable us to give this to the child while simultaneously making honest experiences of success possible, for example by practising musical activities for performance. Perhaps the idea of the therapy setting must be broadened to include such ‘learning’ situations, when these meet the needs of the child.

In Germany, many families with an immigrant background now come to be examined, counselled and treated in social paediatric centres and other institutions. Often the cultural background differs greatly. This can be true with regard to ideas on how to raise children and also education. The music experienced by the children in their families can also be different to that which we are accustomed to using in music therapy. Music therapists must inform themselves of these cultural differences because they often have an effect on the needs of the children and families.

Orff Music Therapy: Training and research

It was mentioned above that Gertrud Orff conducted training courses for persons working with children with developmental delays. Since 1986, a three-year study course for persons working with these clients has been offered. It is designed to train professionals with this background to apply Orff Music Therapy.

At the state level, Orff Music Therapy was part of the normal course of study for music therapists at the Hochschule Magdeburg-Stendal when a basic training course was offered there. Orff Music Therapy is now part of the Master’s programme at the University of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt. This Master’s programme offers a

specialisation of music therapy in the work with persons with disabilities and dementia

Careful and thorough research is necessary for music therapy in general. Plahl’s (2000) thesis on the effects of Orff Music Therapy on the preverbal communication in children with multiple disabilities was an important step in this direction for Orff Music Therapy. Other theses have been written about Orff Music Therapy using the method of microanalysis to measure results of therapy (Åsebø 1999; Eckardt 2007; Fischer 2004; Scholz 2005; I. Voigt 2002). However, more research is needed to substantiate the effects of developmental music therapy according to Gertrud Orff, and also to give us information about where optimisation and further development is necessary.

Summary

Gertrud Orff developed a form of music therapy within the clinical framework of social paediatrics in Germany. Bruscia has defined it as a form of developmental music therapy. While developmental music therapy according to Gertrud Orff has continued to develop during the last forty years, basic principles still remain relevant.

The child and his developmental needs are at the centre of attention of the therapists. Procedures are adapted to fit the needs of the child and his family. By using responsive interaction and elements of Orff-Schulwerk in a situation of play, the music therapist applying Orff Music Therapy strives to achieve developmental goals and to support the child and his caregivers. This work with children with developmental problems or disabilities and their parents can be described as a voyage of discovery.

References

- Åsebø, K. (1999). *Entwicklungsfortschritte im Bereich der präverbalen Kommunikation. Eine Einzelfallanalyse zur Dokumentation der Orff-Musiktherapie bei einem 5-jährigen Jungen mit autistischer Entwicklungsstörung*. Unpublished Diplomarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Brucia, K. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Bruscia, K. (1998). *Defining Music Therapy* (2nd Edition). Gilsum, NH: Barcelona.
- Eckardt, M. (2007). *Musiktherapie und Autonomie. Untersuchung von Interaktionsqualitäten unter Anwendung der Prinzipien der interaktionsorientierten Vorgehensweise der Orff-Musiktherapie in der Behandlung eines*

- mehrfachbehinderten Kleinkindes mit familiärer Interaktionsproblematik – eine Videomikroanalyse*. Unpublished Diplomarbeit. Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) (University of Applied Sciences).
- Fischer, S. (2004). *Eine Mikroanalyse zum emotionalen Verhalten eines Mädchens mit Rett-Syndrom in der Orff-Musiktherapie*. Unpublished Diplomarbeit. Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) (University of Applied Sciences).
- Göllnitz, G. & Wulf, T. (1964). Orff Schulwerk in Verbindung mit einer gezielten rhythmisch-psychomotorischen Gymnastik und Heilerziehung hirngeschädigter Kinder. In W. Thomas & W. Götze (Eds.), *Orff-Institut an der Akademie "Mozarteum" Salzburg Jahrbuch 1963* (pp. 113-122). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Hellbrügge, T. (1975). Orff-Musiktherapie im Rahmen einer mehrdimensionalen Therapie für mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder. In Orff-Institut Salzburg, (Ed.), *Symposion "Orff-Schulwerk 1975". Eine Dokumentation*. Salzburg: Orff-Institut.
- Hellbrügge, T. (Ed.). (1981). *Klinische Sozialpädiatrie*. Berlin: Springer.
- Hofmarksrichter, K. (1962). Orff-Schulwerk in den Taubstummeninstituten. In W. Thomas & W. Götze (Eds.), *Orff-Institut an der Akademie 'Mozarteum' Salzburg Jahrbuch 1962* (pp. 58-64). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Hughes, F. P. (1995). *Children, Play and Development (2nd Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz.
- Orff, C. (1962). Orff Schulwerk in der Heilpädagogik und Medizin. *Die Heilkunst*, 8.
- Orff, G. (1976). Multisensorischer Einsatz der Musik in der Therapie mit entwicklungsgestörten Kindern. In *Praktische Psychiatrie; Sonderdruck Musiktherapie in der Psychiatrie* (pp. 36-41).
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy* (translated by Margaret Murray). New York: Schott Music Corporation.
- Orff, G. (1989). *Key Concepts in the Orff Music Therapy* (translated by Jeremy Day and Shirley Salmon). London: Schott Music Corporation.
- Plahl, C. (2000). *Entwicklung Fördern durch Musik. Evaluation musiktherapeutischer Behandlung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Sarimski, K. (1993). *Interaktive Frühförderung*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Schumacher, K. (2000). Das Orff-Instrumentarium in der Musiktherapie und Heilpädagogik, *Zs. EXEMPLA 2000, Rhythmus*, 129-131.
- Scholz, J. (2005). *Untersuchung von Interaktionsqualitäten im musiktherapeutischen Beziehungsaufbau – anhand einer Einzelfall-Videomikroanalyse bei einem Kind mit Interaktionsstörung im Rahmen der Orff-Musiktherapie*. Unpublished Diplomarbeit. Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) (University of Applied Sciences).
- Smeijsters, H. (1994). *Musiktherapie als Psychotherapie. Grundlagen. Ansätze, Methoden*. Stuttgart: Fischer.
- Thomas C. (1962). Orffs "Musik für Kinder" in der heutigen Medizin. In W. Thomas & W. Götze (Eds.), *Orff-Institut an der Akademie 'Mozarteum' Salzburg Jahrbuch 1962* (pp. 55-57). Mainz: B. Schott's Söhne.
- Vocke, J. (1986). *Effektivitätskontrolle der Orff-Musiktherapie*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Voigt, M. (1999). Orff Music Therapy with Multi-Handicapped Children. In T. Wigram & J. de Backer (Eds.), *Clinical Applications of Music Therapy: Developmental Disability, Paediatrics and Neurology* (pp. 166-182). London: Jessica Kingsley.
- Voigt, M. (2001). Orff-Musiktherapie: Historische Wurzeln und Entwicklungen. In S. Salmon & K. Schumacher (Eds.), *Symposion Musikalische Lebenshilfe: Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik* (pp. 107-116). Hamburg: Books on Demand GmbH.
- Voigt, I. (2002). *Musiktherapie bei Mädchen mit Rett-Syndrom – Eine Untersuchung zum kommunikativen Verhalten eines Mädchens mit Rett-Syndrom in der Orff-Musiktherapie*. Unpublished Diplomarbeit. Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) (University of Applied Sciences).
- Voigt, M. (2002). Promoting Parent-Child Interaction through Orff Music Therapy. In A. David & J. Fachner (Eds.), *Info CD-ROM IV, Conference—Music therapy in Europe* (pp. 1012-1029). Witten-Herdecke: University of Witten-Herdecke.
- Voigt, M. (2003). Orff Music Therapy – An overview. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 3(3). Retrieved on 21st November 2013 from

<https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/134/110>

Suggested citation:

Voigt, M. (2013). Orff Music Therapy: History, principles and further development. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 97-105. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>

Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα



Η Σημασία του Orff-Schulwerk στη Μουσική Κοινωνικο-Ενταξιακή Παιδαγωγική και στη Μουσικοθεραπεία

Karin Schumacher

Ελληνική μετάφραση: Ασπασία Φραγκούλη

Περίληψη

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ιδεών του Carl Orff και της Gunild Keetman που θεωρούνται σημαντικά για την κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και τη θεραπεία; Ένα παιδί που έχει νοητική ή σωματική αναπηρία, συναισθηματική ή αισθητηριακή διαταραχή ή βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, δεν είναι ποτέ απλά μόνο αυτό. Τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου που δεν προσδιορίζονται με τους παραπάνω όρους είναι ακριβώς εκείνα που καθιστούν δυνατή τη μουσική επικοινωνία και επομένως την επαφή με τα λεγόμενα 'φυσιολογικά' άτομα. Μέσω μιας ιστορικής αναδρομής παρουσιάζονται οι πηγές που δείχνουν πώς κατέστη δυνατή και ουσιαστική η προσαρμογή του Orff-Schulwerk στην εργασία με παιδιά και νέους με ειδικές ανάγκες. Σε μια σύντομη ενότητα επιδιώκεται ο προσδιορισμός των εννοιών «Μουσική Εκπαίδευση» - «Μουσική στην Κοινωνικο-παιδαγωγική και την Ειδική αγωγή» - «Μουσικοθεραπεία» στοχεύοντας στη διάκρισή τους και τέλος στην επισήμανση των σημείων που συγκλίνουν.

Η συγγραφέας παραθέτει ισχυρισμούς και ιδέες του Carl Orff για να τεκμηριώσει τη βάση της θεραπευτικής εργασίας, περιγράφοντας τον τρόπο που παιδαγωγοί και θεραπευτές, από τις αρχές της δεκαετίας του '60 μέχρι και σήμερα, έχουν αναπτύξει αυτές τις ιδέες του Orff προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν στην εργασία τους με διάφορες ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες.

- Η πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση μέσω του λόγου, του ελεύθερου και καθορισμένου ρυθμού, της κίνησης, του τραγουδιού, της έκφρασης μέσω μουσικών οργάνων παρέχει δυνατότητες για αυθόρμητο δημιουργικό παιχνίδι σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ακόμη και αν ένα άτομο παρουσιάζει σοβαρή αισθητηριακή διαταραχή.
- Κάθε άτομο σε μια μουσικο-κινητική ομάδα συμμετέχει ενεργά σε μια δημιουργική διαδικασία.

- Η έκφραση μέσω μουσικών οργάνων επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παίζουν μαζί μουσική με έναν αυθόρμητο τρόπο.
- Η συνάντηση δύο ανθρώπων μέσα από τη μουσική έκφραση και το παιχνίδι αποτελεί τη βάση της συναισθηματικής ανάπτυξης.
- Η ικανότητα μουσικής αντίληψης και έκφρασης είναι ανεξάρτητη από την πνευματική ικανότητα, την ηλικία και την προηγούμενη μουσική εμπειρία ενός ατόμου.

Λέξεις κλειδιά: στοιχειώδης μουσική· κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική· μουσικοθεραπεία· μεθοδολογικές διαφορές

Η καθ. Δρ. Karin Schumacher σπούδασε μουσικοθεραπεία στη Βιέννη, και παιδαγωγική της στοιχειώδους μουσικής και κίνησης στο Orff Institute στο Salzburg. Από το 1974 εργάζεται ως μουσικοθεραπεύτρια ατόμων με ψυχικές ασθένειες και αναπηρίες και διδάσκει μουσικοθεραπεία στο Πανεπιστήμιο των Τεχνών του Βερολίνου.

Email: schumaka@gmx.de

Σημείωση: Αυτό το άρθρο της Karin Schumacher πρωτοδημοσιεύθηκε το 1999 με τίτλο «Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie» στο περιοδικό *Orff-Schulwerk-Informationen*, τεύχος 62 (βλέπε: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>). Η παρούσα ελληνική μετάφραση του άρθρου δημοσιεύεται με την άδεια της συγγραφέα και του εκδότη. Πέρα από ορισμένες αλλαγές στη μορφοποίηση, το κείμενο έχει αποδοθεί πιστά στην ελληνική γλώσσα διατηρώντας την ορολογία που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τη συγγραφέα.

«Η μοναδική ελευθερία του ανθρώπου είναι η φαντασία του!»

Με αυτήν την πρόταση γνώρισα τη δεκαετία του '70 στο Ινστιτούτο Orff τον Carl Orff, ο οποίος ήδη από την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδαγωγικής, Χορού και Μουσικής χαιρέτιζε πάντα προσωπικά τους φοιτητές. Την ημέρα που τον γνώρισα, ο Carl Orff απήγγειλε σε βαυαρική διάλεκτο, τη «Χριστουγεννιάτικη Ιστορία» του επενδυμένη με μια αλησμόνητη για μένα μουσική.

Η γλώσσα ως μουσική – Η μουσική ως γλώσσα

Η έννοια της μουσικής για τον Carl Orff βασίζεται στην έννοια που έδιναν οι αρχαίοι Έλληνες στη μουσική. Με τον όρο «μουσική» οι αρχαίοι Έλληνες χαρακτήριζαν τις ακόλουθες μουσικές δραστηριότητες: το «τραγούδι», το «τραγούδι και χορό» και το «παίξιμο της κιθάρας». Επειδή ο στίχος, η μουσική και ο χορός στα πρώιμα χρόνια συνδέονταν στενά μεταξύ τους, δεν υπήρχε ένας όρος που να σημαίνει μόνο «μουσική». Γλώσσα, μουσική και κίνηση, συνδεδεμένα με την «ενοποιούσα δύναμη» (Orff 1976: 17) του ρυθμού, θεωρούνται από τον Orff οι αρχικές μορφές έκφρασης του ανθρώπου. Οι στοιχειώδεις μουσικές ασκήσεις, όπως δημοσιεύθηκαν αργότερα στο Orff-Schulwerk (σχολικό έργο του Orff), πρέπει κατά τον Orff να «μας φέρνουν πιο κοντά στις αρχικές δυνάμεις και μορφές της μουσικής» (Orff 1963/2011: 15).

Ο γνωστός ορισμός της στοιχειώδους μουσικής του Carl Orff περιέχει τους ουσιαστικούς λόγους που καθιστούν σκόπιμη τη χρήση της τόσο για κοινωνικοπαιδαγωγικούς και θεραπευτικούς σκοπούς όσο και για σκοπούς σχετικούς με την παιδαγωγική της ενσωμάτωσης (Integrationspädagogik):

«Η φωνή, η ομοιοκαταληξία, η λέξη, το τραγούδι συνιστούν τα αποφασιστικά σημεία εκκίνησης [...] Η στοιχειώδης μουσική δεν είναι ποτέ μεμονωμένη, αλλά συνδέεται με την κίνηση, το χορό και το λόγο, και είναι μια μουσική την οποία πρέπει να δημιουργήσει κανείς μόνος του και στην οποία δε συμμετέχει μόνο ως ακροατής αλλά και ως συμπαίκτης. Είναι προ-πνευματική, δεν παρουσιάζει σύνθετη μορφή, είναι γήινη, φυσική, σωματική, μπορεί να τη μάθει και να τη βιώσει ο καθένας και είναι κατάλληλη για το παιδί» (Orff 1963/2011: 144).

1. «Η στοιχειώδης μουσική δεν είναι ποτέ μεμονωμένη, αλλά συνδέεται με την κίνηση, το χορό και το λόγο»¹

Η προσφορά μιας ποικιλίας δυνατοτήτων έκφρασης στον άνθρωπο αυξάνει τη δυνατότητά του να ανταποκρίνεται αντιδρώντας θετικά. Αυτό είναι σημαντικό κυρίως σε περιπτώσεις όπου η δυνατότητα έκφρασης είναι περιορισμένη λόγω κάποιας διαταραχής ή αναπηρίας. Ο ίδιος ο Orff δεν είχε προβλέψει την εφαρμογή του Orff-Schulwerk για θεραπευτικούς σκοπούς ή στον τομέα της θεραπευτικής παιδαγωγικής, αλλά ο Karl Hofmarksrichter – ένας ειδικός παιδαγωγός από το Μόναχο – επέστησε την προσοχή του Orff στη δουλειά που είχε κάνει ο ίδιος με κωφούς και βαρήκοους ήδη από τη δεκαετία του '60. Μέσα από το έντονο αίσθημα της δόνησης και με την παραγωγή ρυθμών και ήχων (με όργανα Orff) που γίνονται αισθητά τόσο με το σώμα όσο και με την όραση, δόθηκε η δυνατότητα σε ανθρώπους με αυτήν την αναπηρία όχι μόνο να παίζουν μουσική αλλά και να χορεύουν. Επίσης, η ικανότητα να διακρίνουν το ύψος των τόνων μέσω μιας εκπαιδευμένης αίσθησης των δονήσεων βελτίωσε τον τρόπο ομιλίας τους. Ο Claus Bang (1971) και η Shirley Salmon (1992) συνέχισαν αυτό το έργο εντατικά.

Η εργασία της Gertrud Orff τη δεκαετία του '70 στο Κέντρο για παιδιά του Μονάχου ήταν πρωτοποριακή. Η «μουσικοθεραπεία Orff», όπως την ονόμαζε ο Theodor Hellbrügge – ο τότε διευθυντής του Κέντρου για παιδιά –, δείχνει πώς μπορούν να ωφεληθούν παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, κυρίως παιδιά με αυτισμό και με αναπηρίες στις αισθήσεις, από τη μουσική που απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις. Η Gertrud Orff ορίζει την ομαζόμενη «μουσικοθεραπεία Orff» ως πολυ-αισθητηριακή θεραπεία: «Η χρήση των μουσικών μέσων – φωνητικο-ρυθμική γλώσσα, ελεύθερος και καθορισμένος ρυθμός, κίνηση, μέλος στη γλώσσα και στο τραγούδι, χρήση των οργάνων – διαμορφώνεται έτσι ώστε να απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις. Μέσα από αυτές τις πολυ-αισθητηριακές ωθήσεις καθίσταται δυνατή η προσέγγιση, ακόμα και εκεί όπου ένα αισθητήριο όργανο δε λειτουργεί ή έχει υποστεί βλάβη. Σε μια αυθόρμητη δημιουργική συνεργασία μπορεί και πρέπει το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα, να διαμορφώνει την έκφρασή του, εφαρμόζοντάς τη στο κοινωνικό του πλαίσιο» (G. Orff 1974: 9).

¹ Αυτή και όλες οι ακόλουθες επικεφαλίδες είναι αποσπάσματα του Carl Orff (1963/2011).

Μέσα από την εμπειρία μου με παιδιά με αυτισμό, που υποφέρουν από βαθιά αναπτυξιακή διαταραχή και παράλληλα από ακραία διαταραχή της επαφής, η ικανότητα διασύνδεσης ακουστικών, οπτικών και απτικών ερεθισμάτων, όπως τα παρουσιάζουν η μουσική και η κίνηση, σημαίνει την ανάκτηση της ικανότητας δημιουργίας σχέσης με τον εαυτό και με το περιβάλλον τους. Εάν, για παράδειγμα, προσθέσουμε στον τρόπο έκφρασης του παιδιού ακόμη μια αισθητική διαδικασία ενσωματώνοντας την κίνησή του στη μουσική, βοηθούμε το παιδί να ακούσει αυτό που διαφορετικά μόνο αισθάνεται. Αν το παιδί συνδέσει αυτές τις δύο αισθητικές εμπειρίες, αποκτά μια πιο συνειδητή αίσθηση του εαυτού του. Αυτή είναι η βάση για την ικανότητα ανάπτυξης της ανθρώπινης σχέσης (Schumacher 1994). Οι εμπειρίες *ακούω τον εαυτό μου, ακούω εσένα και ακούω εμάς*, οι οποίες βιώνονται μέσω της μουσικής έκφρασης (με όργανα και φωνή), και η εμπειρία *αισθάνομαι και βλέπω εσένα κι εμένα*, όπως αυτή βιώνεται στην κίνηση στο χορό, είναι θεμελιώδεις. Συνεπώς, όσο αφορά παιδιά με τόσο βαριές διαταραχές, αυτές οι εμπειρίες πρέπει να αναπληρωθούν ή να ανακτηθούν. Η ιδέα του Orff να θεωρήσει τη μουσική ως ένα πολυ-αισθητηριακό φαινόμενο δεν είναι μόνο σκόπιμη αλλά και απαραίτητη για τη θεραπευτική εργασία. Ιδιαίτερα ευνοϊκή για την ανάπτυξη σχέσης είναι η διαπροσωπική εμπειρία: το γεγονός ότι τα συναισθήματα, τα αισθήματα και οι συγκινησιακές καταστάσεις μπορούν να μοιραστούν. Το κοινό τραγούδι, το παιχνίδι και ο χορός αποτελούν μια ιδιαίτερη δυνατότητα για να βιώσει το παιδί αυτό το *από κοινού* αίσθημα με τον άλλο (Schumacher 2004).

2. «Η στοιχειώδης μουσική είναι η μουσική που δημιουργεί κανείς μόνος του»

Η σημασία της αυτενέργειας, του αποτελέσματος της ίδιας πράξης, για τον άνθρωπο, την αυτοπεποίθησή του και για το δημιουργικό του δυναμικό είναι σήμερα πιο επίκαιρη από ποτέ. Λόγω της πληθώρας των τεχνικών μέσων και του άγχους απέναντι σε μια τέλεια απόδοση, ένα μέτριο οπτικό και ακουστικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την προσωπική δραστηριότητα του ατόμου, και εν προκειμένω από την αυτοέκφραση μέσα από τη μουσική και την κίνηση, είναι συχνά αποθαρρυντικό. Αν η αυτοπεποίθηση δεν είναι αρκετά υψηλή και το περιβάλλον, δηλαδή τουλάχιστον ένας άλλος άνθρωπος, δε δείξει την ανάλογη χαρά και αναγνώριση για την έκφραση του ίδιου εαυτού, σύντομα αυτή εξαφανίζεται. Όλοι μπορούν να πουν ένα ή δύο πράγματα για την ευαισθησία της προσωπικής μουσικής έκφρασης κάποιου, επειδή είναι μη λεκτική και καθορίζεται κυρίως από την προσωπική συναισθηματική και ψυχική κατάσταση. Κανείς όμως δεν τραγουδάει

και δεν παίζει ούτε νότα, αν κάποιος τον προσβάλλει ή τον περιγελάσει.

Η μουσικοθεραπεία ως ψυχοθεραπεία που προσπαθεί να επηρεάσει τον ψυχικό κόσμο είναι μια θεραπευτική μέθοδος η οποία – όπως κάθε ψυχοθεραπεία – μπορεί να ενεργήσει μόνο μέσω της κινητοποίησης των αυτενεργών δυνάμεων του ασθενούς.

Αποφασιστικής σημασίας στην ιδέα του Orff είναι η εκ νέου ανακάλυψη της αξίας της αυτενέργειας και του κινητήριου και απαραίτητου χώρου για αυτοσχεδιασμό, αυτοσχεδιαστική μουσική, κίνηση και λόγο. Η φιλοπαίγμων και αυτοσχεδιαστική στάση, όπως πάντα την ήθελε ο Orff, δε μαθαίνεται απαραίτητα μέσω εκπαίδευσης. Έτσι βρίσκονταν διαρκώς δάσκαλοι που δυσφημούσαν το Orff-Schulwerk μέσα από την εμμονή τους στην πιστή απόδοσή του, νότα προς νότα: έτσι συνδέει κανείς την εικόνα των παιδιών με αυτήν, στην οποία τα παιδιά κάθονται στη σειρά μπροστά σε ένα ξυλόφωνο και αναπαράγουν αυτό που τους υποδεικνύουν ο διευθυντής της ορχήστρας και οι νότες.

Το μοντέλο του Orff-Schulwerk που προέκυψε μέσα από την πράξη από ηχητικά πειράματα και μουσικές εφευρέσεις στο σχολείο Güntherschule αποτελεί καταγραφή επιτυχημένων μουσικών γεγονότων και «καταγραφές αυτοσχεδιασμών» (Orff 1932/2011: 66). Το Orff-Schulwerk κάνει έκκληση στην ηχητική φαντασία και στην εφευρετική τέχνη του καθενός. Η καταγραφή και η δημοσίευση αυτού του μοντέλου εργασίας και διαμόρφωσης μπορεί να έδωσε ώθηση στην εξάπλωση των μουσικοπαιδαγωγικών ιδεών του Orff, αλλά εγκυμονούσε και τον κίνδυνο της παρερμηνεύσεως. Γι' αυτό, ήδη από την πρώτη του έκδοση, ο Orff σημείωσε: «Γνώριζα ότι η δημοσίευση και ο λεπτομερής καθορισμός που τη συνοδεύει δεν ανταποκρίνονταν στο χαρακτήρα του αυτοσχεδιασμού, ωστόσο ήταν αναπόφευκτα για την εξέλιξη και την εξάπλωση αυτής της εργασίας» (Jungmair 1992: 115). Και αργότερα, με ακόμα μεγαλύτερη ακρίβεια: «...δεν εννοείται και δε στηρίζεται η αναπαραγωγή νοτών, αλλά η ελεύθερη δημιουργία μουσικής, για την οποία οι καταγραφές παρέχουν υποδείξεις και ερεθίσματα» (Jungmair 1992: 131).

3. «Η στοιχειώδης μουσική είναι μια μουσική, στην οποία συμμετέχει κανείς όχι μόνο ως ακροατής αλλά και ως συμπαίκτης»

Ο Orff δεν δίνει έμφαση μόνο στην αυτενέργεια αλλά και στη συμμετοχή στο παίξιμο μουσικής, στο αυθόρμητο από κοινού παίξιμο που προκύπτει με τα όργανα. Σε άρθρο του σε μια εφημερίδα λέει:

«Η καθοδήγηση του παιδιού στη μουσική δεν ξεκινά την ώρα της μουσικής: αφετηρία της είναι

η ώρα του παιχνιδιού. Δεν πρέπει κανείς να εισάγει κάποιον στη μουσική: η μουσική πρέπει να προκύπτει. Το σημαντικό είναι να αφήνει κανείς το παιδί να παίζει από μόνο του και να απομακρύνει ό,τι το διαταράσσει». (Orff 1932/2011: 68).

Το παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός έχουν για τον Orff λειτουργικό χαρακτήρα: «Από την παρόρμηση για παιχνίδι αναπτύσσεται η υπομονετική δραστηριότητα. Κατ' επέκταση, με αυτήν αναπτύσσεται η εξάσκηση και από αυτήν η απόδοση». Το Orff-Schulwerk προσφέρει την ώθηση να παίζει το παιδί με τη μουσική, την κίνηση και το λόγο, και μέσα από αυτό να εξασκείται και να μαθαίνει (Jungmaier 1992: 108-109).

Για τη μουσικοθεραπεία, η οποία νοείται σήμερα ως ψυχοθεραπεία, -δηλαδή ως επηρεασμός της ψυχής- ισχύει ο ορισμός του Άγγλου ψυχαναλυτή και θεραπευτή παιδιών D.W. Winnicott:

«Η ψυχοθεραπεία συμβαίνει εκεί όπου τέμνονται διαμορφώνοντας κοινό τόπο δύο τομείς του παιχνιδιού: αυτός του ασθενούς και εκείνος του θεραπευτή. Η ψυχοθεραπεία έχει να κάνει με δύο ανθρώπους που παίζουν μαζί. Ως εκ τούτου, η εργασία του θεραπευτή προσανατολίζεται στην απομάκρυνση του ασθενούς από μια κατάσταση στην οποία δεν μπορεί να παίζει, οδηγώντας τον σε μια κατάσταση στην οποία είναι σε θέση να παίζει» (Winnicott 1971: 49).

Εκεί που ο Winnicott συναντά τον ασθενή του μέσα από «σχέδια-μουντζούρες» και προσπαθεί να κατανοήσει την ψυχική του κατάσταση, ο μουσικοθεραπευτής προσφέρει τη μουσική έκφραση ως μέσο δημιουργίας σχέσης. Και όπως απέδειξε εκ νέου η έρευνα στα βρέφη τις τελευταίες δεκαετίες, η ψυχική ανάπτυξη και εξέλιξη βασίζεται στη συνάντηση δύο ανθρώπων στο παιχνίδι. Η μουσική και ο χορός καθιστούν δυνατή τη συνάντηση δύο ανθρώπων με ιδιαίτερο τρόπο.

Για να είναι δυνατή η ενεργή μουσική έκφραση για έναν άπειρο, ο Orff ανέπτυξε μαζί με τον Maendler μία «συλλογή οργάνων», τα ομαζόμενα «όργανα Orff» (Orff-Instrumentarium). «Ο παίκτης μπορεί να δει, να αισθανθεί και ταυτόχρονα να ακούσει ποιο είδος και ποια ένταση της κίνησης οδηγεί σε ποιο ηχητικό αποτέλεσμα. Μέσα από την άμεση σωματική σχέση πρέπει να αναπτυχθεί η εσωτερική σχέση με το όργανο, με τον παραγμένο ήχο, με τη μουσική» (Regner 1988: 97). Εάν στο παιχνίδι με τα όργανα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο συμπεριλαμβάνονται και απόψεις τεχνικής και αισθητικής, η εσωτερική σχέση που αποκτάται με τον παραγμένο ήχο μπορεί να δώσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί η μουσική ως μέσο για την

παρουσίαση και την αντιμετώπιση των ιδίων ψυχικών προβλημάτων και εκείνων της δυναμικής της ομάδας. Επειδή τα στοιχειώδη όργανα Orff διαθέτουν τις ακόλουθες ιδιότητες, ενδείκνυνται για την κοινωνικοπαιδαγωγική και θεραπευτική εργασία. Αυτά τα όργανα:

- απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις.
- από τεχνικής άποψης παίζονται σχετικά εύκολα.
- είναι κοντά στο σώμα (δεν απομακρύνουν πολύ τους παίκτες ούτε από το όργανο ούτε από τους άλλους παίκτες).
- είναι κατάλληλα τόσο για ατομικό όσο και για ομαδικό παίξιμο.
- είναι κατάλληλα για τον αυτοσχεδιασμό.

Οι λειτουργίες των στοιχειωδών οργάνων Orff, όπως αυτά χρησιμοποιούνται τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο θεραπευτικό πλαίσιο, δίνουν τη δυνατότητα:

- της άμεσης μουσικής έκφρασης,
- του άμεσου παιχνιδιού με άλλους,
- της ανάπτυξης της ηχητικής φαντασίας.

4. «Η στοιχειώδης μουσική είναι προ-πνευματική, δεν παρουσιάζει σύνθετη μορφή, είναι γήινη, φυσική, σωματική, μπορεί να τη μάθει και να τη βιώσει ο καθένας, είναι κατάλληλη για το παιδί»

Η μουσική προσιτότητα είναι ανεξάρτητη από το διανοητικό επίπεδο ενός ανθρώπου· αυτό κάνει την εφαρμογή της δυνατή τόσο σε ανθρώπους με αναπηρίες όσο και σε ανθρώπους χωρίς αναπηρίες. Μια κοινή μουσική εμπειρία δεν εξαρτάται από την ηλικία και τη μουσική πείρα. Οι έρευνες που αναφέρονται συχνά στην προγεννητική και μεταγεννητική ανάπτυξη των αισθήσεων του ανθρώπου (Schumacher 1994, 2004) δείχνουν ότι τα στοιχεία της μουσικής «ένταση, ρυθμός και μορφή» γίνονται αντιληπτά από την ώρα της γέννησης και ότι η φωνή της μητέρας διακρίνεται από άλλες φωνές αμέσως μετά τη γέννηση.

Ο Wilhelm Keller, συνθέτης και μουσικοπαιδαγωγός και ένας από τους πρώτους συνεργάτες του Orff, εργάστηκε από τη δεκαετία του '60 με παιδιά με αναπηρίες και νέους. Ο Keller λέει: «Ας ονομάσουμε στοιχειώδη μουσική την πραγμάτωση μιας βασικής, κεντρικής μουσικής ικανότητας, η οποία ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο» (Keller 1980: 17-19). Ανέπτυξε μια μορφή του στοιχειώδους μουσικού θεάτρου, όπως το πραγματοποίησε ο Carl Orff στο καλλιτεχνικό του έργο. Πρόκειται για ένα μουσικο-σκηνικό ομαδικό παιχνίδι, στο οποίο κάθε παίκτης αναλαμβάνει το ρόλο που ανταποκρίνεται στις ικανότητές του λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αναπηρίες του. Το στοιχειώδες μουσικο-θέατρο είναι μια μορφή παιχνιδιού και έκφρασης, στην οποία άνθρωποι με

ή χωρίς αναπηρία, μικροί και μεγάλοι, μπορούν να παίζουν μαζί (Keller 1980). Η παραδειγματική δουλειά του Keller και η βαθιά πεποίθησή του ότι η αναπηρία μπορεί να αναιρεθεί προσωρινά μέσω της μουσικής πράξης, ζει ακόμα στους φοιτητές και στις φοιτήτριές του. Ο Michel και η Manuela Widmer (μεταξύ άλλων 1994), η Shirley Salmon (1992), η Karin Schumacher και η Julia Schäfer (1984), η Ruth και ο Björn Tischler (1990) κ.ά. εφάρμοσαν αυτήν την ιδέα κυρίως στην εργασία με παιδιά με ψυχικές ασθένειες, και την ανέπτυξαν περαιτέρω.

Συνοψίζω

Οι διαφορές ανάμεσα στο παιδαγωγικό Orff-Schulwerk, στη μέθοδο της κοινωνικοπαιδαγωγικής και της παιδαγωγικής της ενσωμάτωσης και τέλος στη μουσικοθεραπεία βρίσκονται στις ενδείξεις και στη στοχοθέτηση. Ο βαθμός έντασης της διαταραχής είναι καταλυτικός για το ποια μέθοδος είναι σκόπιμη (Tischler 1983: 93).

Η ομάδα-στόχος, η στοχοθέτηση και η μεθοδολογική προσέγγιση διαφέρουν

Το Orff-Schulwerk προσπαθεί να πλησιάσει την εγγενή «μουσικοχορευτική» ικανότητα του ανθρώπου και να την αναπτύξει. Στην μέθοδό του ορίζει ως προϋπόθεση τις ικανότητες ενός φυσιολογικά ανεπτυγμένου ανθρώπου, ο οποίος μπορεί να συμμετέχει και να μιμείται, να «λικνίζεται» μαζί με άλλους και ο οποίος παρακινείται από την ενθάρρυνση του άλλου να προχωρήσει σε δικές του δημιουργικές δραστηριότητες. Το σύνηθες πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εργασία, είναι μια τάξη ή μια ομάδα. Η μουσική χρησιμοποιείται ως μέσο διαμόρφωσης της προσωπικότητας και ως πεδίο γνώσης.

Η μουσική κοινωνικοπαιδαγωγική και η παιδαγωγική της ενσωμάτωσης λαμβάνει υπ' όψιν της την αναπηρία και τη διαταραχή, και προσανατολίζεται στη μη ή λιγότερο διαταραγμένη μουσικοχορευτική δυνατότητα έκφρασης. Η ενίσχυσή της βοηθάει στην αντιστάθμιση της αναπηρίας μετριάζοντας συνέπειες όπως αυτή της κοινωνικής απομόνωσης. Έτσι, όπως και κατά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, γίνεται δυνατό το παιχνίδι με ανθρώπους χωρίς αναπηρία ή με ανθρώπους με διαφορετική αναπηρία. Αν αναλογιστεί κανείς πόσο λίγα είναι τα μέσα που ενισχύουν αυτό το κοινό βίωμα ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικά χαρίσματα και σε ανθρώπους με αναπηρίες, μπορεί να καταλάβει την αξία αυτής της εργασίας.

Η μουσικοθεραπεία νοεί τη μουσικοχορευτική έκφραση του ανθρώπου ως «μη λεκτική γλώσσα», η οποία μπορεί να «γίνει κατανοητή» ανεξαρτήτως

πνευματικής-ψυχικής και σωματικής διαταραχής. Η μουσικοθεραπεία «χρησιμοποιεί» αυτή τη γλώσσα για να δημιουργήσει επαφή εκεί όπου οι άνθρωποι υποφέρουν από έλλειψη εκφραστικής ικανότητας, από μια συναισθηματική διαταραχή ή από μια διαταραχή στην επαφή και στις σχέσεις. Η μουσικοθεραπεία ως ψυχοθεραπεία αντιλαμβάνεται αυτήν τη μουσική μη λεκτική επαφή ως έκφραση του ψυχικού κόσμου, και τη «χρησιμοποιεί» για να βοηθήσει τον ασθενή να προσεγγίσει τα ψυχικά του προβλήματα. Όσο κανένα άλλο μέσο, η μουσική μπορεί να κάνει δεσμούς ακουστά και συνειδητά, και να προβεί σε λύσεις και μεταβάσεις που αφορούν προβλήματα όπως η εξισορρόπηση της εγγύτητας και της απόστασης στις ανθρώπινες σχέσεις. Η ενεργητική μουσικοθεραπεία περιλαμβάνει αυτοσχεδιασμό με μουσικά όργανα και φωνή, όπου το βίωμα «συζητείται» μέσα στο παιχνίδι. Το πλαίσιο αυτής της εργασίας προσανατολίζεται στον ασθενή και στο βαθμό της διαταραχής του. Τόσο ενδοσυσκομιακά όσο και εξωσυσκομιακά, η εργασία γίνεται είτε με έναν ασθενή είτε σε ομάδες. Δεν αξιολογείται η μουσικοχορευτική πρόοδος αλλά η συμπτωματολογία, όπως αυτή παρατηρήθηκε και περιγράφηκε από τη διάγνωση και την ένδειξη, καθώς και το πώς αυτή διαφοροποιήθηκε μέσα από τη μουσικοθεραπευτική εργασία.

Γενικά, οι ιδέες και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι:

1. Η σύνδεση της μουσικής, της κίνησης και του λόγου μέσα από το στοιχείο του ρυθμού, και το βίωμα που συνδέεται με αυτά μέσω διαφόρων αισθήσεων.
2. Η αρχή του παιχνιδιού και του αυτοσχεδιασμού που ξεκινάει από το παιδί και ορίζει ένα πλαίσιο παιχνιδιού, το οποίο ενισχύει και στηρίζει την ενεργή και δημιουργική αυτο-έκφραση του εαυτού.
3. Η υπόθεση ότι κάθε άνθρωπος είναι προσιτός μέσα από μία μουσικο-σωματική γλώσσα που έχει μεγάλη σημασία για τη συναισθηματική του ανάπτυξη.
4. Μια συλλογή οργάνων που από τεχνικής άποψης είναι εύκολα στο παίξιμο και παράγουν ποικίλους ήχους.

Η εμπειρία μέσω όλων των αισθήσεων και η μάθηση και δημιουργία μέσω του παιχνιδιού χαρακτηρίζουν μια σωστή προσέγγιση του Orff-Schulwerk. Οι ιδέες του Orff είναι ουσιαστικές και επίκαιρες όσον αφορά τη θεραπεία διαταραχών των ικανοτήτων, όπως αυτή της αντίληψης, της εδραίωσης εμπειριών και επαφής, και κυρίως κατά την απώλεια της ικανότητας για παιχνίδι, μια και όλες αυτές οι ικανότητες αναγνωρίζονται ως θεμελιώδεις για τη μάθηση, την προσαρμογή και

την επαφή με τον κόσμο. Το πώς συνδέεται η ικανότητα για παιχνίδι με την ικανότητα δημιουργίας επαφής και σχέσης με τον άλλο τη βλέπει κανείς σαφέστατα στην εργασία με ανθρώπους με βαριές διαταραχές, όπως είναι τα παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο, και όσο αφορά τα υγιή παιδιά μας κινδυνεύει η ατομική ικανότητα επεξεργασίας των ερεθισμάτων, δηλαδή της αντίληψης, της επιλογής ς και της αυτενέργειας σε έναν κόσμο γεμάτο από έτοιμες και ελκυστικές ή μάλλον παραφορτωμένες σε ερεθίσματα προσφορές. Πρέπει να διατηρηθεί με κάθε μέσο ο χώρος για την προσωπική δημιουργία και η εκτίμηση γι' αυτήν. Αν ορίσει κανείς «το στοιχειώδες» ως κάτι δικό μας, το οποίο «εκρέει από μια τρέχουσα ανάγκη και βρίσκει έκφραση» (Jungmair 1992: 244), τότε αυτό ανταποκρίνεται στο θεραπευτικό στόχο κατά την εργασία με ψυχικά ασθενείς. Γιατί μόνο όταν δώσουμε ένα κίνητρο στον ασθενή να εκφράσει τον ψυχικό του πόνο, τότε ο πόνος εξωτερικεύεται, μοιράζεται με τον άλλο, και έτσι γίνεται προσβάσιμος για μια ωφέλιμη συνοδεία, επεξεργασία και αντιμετώπιση. Εάν ακολουθήσει κανείς τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της ιδέας του Orff-Schulwerk, όπως τα διατύπωσε η Barbara Haselbach (1990: 187): «[...] την ενυπάρχουσα σε όλα τα ζωντανά όντα αρχή του ρυθμού και την ολική ενασχόληση με τη δημιουργικότητά του, που προκαλεί και ωθεί την εξέλιξη στην ψυχή, στο σώμα και στο πνεύμα του», τότε η ιδέα αυτή ανταποκρίνεται στην εικόνα του ανθρώπου που αποτελεί βάση της μεθοδολογίας στην κοινωνικοπαιδαγωγική, στην ειδική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία, οι οποίες έχουν ουμανιστικο-ψυχολογικό προσανατολισμό.

Βιβλιογραφία

- Bang, C. (1971). Ein Weg zum vollen Erlebnis und zur Selbstverwirklichung für gehörlose Kinder. In H. Wolfgart (Ed.), *Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder (2 Auflage)*. Berlin: Marhold.
- Haselbach, B. (1990). Orff-Schulwerk - Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Eds.), *Grundlagen und Perspektiven Ästhetischer und Rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart.
- Jungmair, E. U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orff*. Mainz: Schott.
- Keller, W. (1980). Eröffnungsvortrag. In: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst "Mozarteum" in Salzburg. Sonderabteilung "Orff-Institut" (Ed.), *Symposion "Orff-Schulwerk". Eine Dokumentation* (pp. 17-19). Salzburg.
- Orff, C. (1932/2011). Thoughts about Music with Children and Non-professionals (Translated by M. Murray). In B. Haselbach (Ed.), *Texts in Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Volume 1* (pp. 66-76). Mainz: Schott. (Reprinted from *Die Musik*, 1932).
- Orff, C. (1963/2011). Orff-Schulwerk: Past & Future (M. Murray, Trans.) In B. Haselbach, (Ed.), *Texts in Theory and Practice of Orff-Schulwerk, vol.1* (pp.134-159). Mainz, Germany: Schott. (Reprinted from *Orff-Institut, Jahrbuch*, May 1963).
- Orff, C. (1976). Schulwerk. Elementare Musik. Tutzing 1976. In: "*Carl Orff und sein Werk*". *Dokumentation III*.
- Orff, G. (1974). *Die Orff-Musiktherapie*. München. Kindler.
- Regner, H. (1988). *Musik Lieben Lernen*. Mainz: Schott.
- Salmon, S. (1992). Musik und bewegung bei schwerhörigen kindern in kooperationsklassen. *Orff-Schulwerk Informationen*, 50, 17-21.
- Schumacher, K. (1994). Musiktherapie- musikalische sozial- und heilpädagogik – instrumentalpädagogik für behinderte. *Musiktherapeutische Umschau*, 15(3), 209- 213.
- Schumacher, K. (2004). *Musiktherapie und Säuglingsforschung*. Frankfurt: M. Lang.
- Schumacher, K. & Schäfer J. M. (1984). *Theaterspiel und Musik. Gruppentherapie mit Problemkindern*. Frankfurt/M.

Tischler, B. (1983). *Musiktherapie mit Neurosegefährdeten Schülern*. Regensburg: Bosse.

Widmer, M. & Widmer, M. (1994). *Sprache spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene*. Donauwörth. Auer.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Schumacher, K. (2013). Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία (Μετάφραση: Ασπασία Φραγκούλη). *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος 5(2), 106-112. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

The Importance of Orff-Schulwerk for Musical Social-Integrative Pedagogy and Music Therapy

Karin Schumacher

English translation: Gloria Litwin

Abstract

Which features of Carl Orff and Gunild Keetman's ideas are relevant for work in the community and therapy? A child who is mentally or physically handicapped, emotionally or sensorially disabled or on the autistic spectrum, is never just only that. The characteristics of a person that are not expressed in these terms, however, are precisely the ones that make musical communication and thus a connection with so-called 'normal' people possible. A historical review will demonstrate the sources from which the adaptation of the Schulwerk for work with handicapped and disturbed children and young people was made possible and meaningful. A brief section will define the fields of "Music Education", "Music in Special Needs and Community" and "Music Therapy" in order to distinguish them and highlight the contents they have in common.

The author uses quotes by Carl Orff in order to document the basis of her ideas for therapeutic work and describes how pedagogues and therapists, from the early sixties until today, have developed them for and together with different groups with special needs:

- The multi-sensorial approach through speech, free and bound rhythm, movement, singing and playing instruments provides possibilities for spontaneous creative play in a social context, even if one important sensorial area is severely damaged.*
- Every member of an integrative music and movement group is participating actively in a creative process.*
- The instrumentarium allows participants to play together in a spontaneous way.*
- Relationships developed through musical expression and play as an encounter between two people forms the basis for emotional development.*

- Musical reception and expression is independent of intellectual capacity, age and previous musical experience.*

Keywords: elemental music; social-integrative pedagogy; music therapy; differences in methodology

Prof. Dr. Karin Schumacher studied Music Therapy in Vienna and Elemental Music and Dance Education at the Orff Institute in Salzburg. Since 1974 she has worked as a music therapist with psychiatric patients, children with pervasive developmental disorders, especially autism and with handicapped children and teaches music therapy at the University of the Arts in Berlin and at the Music University in Vienna.

Email: schumaka@gmx.de

Note: This article by Karin Schumacher was originally published in 1999 with the title «Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie» in the journal *Orff-Schulwerk-Informationen*, volume 62 (see: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>). This English translation of the article is published with the kind permission of the author and the publisher. Apart from some copy-editing changes, the text has been attributed faithfully in the English language retaining the terminology used initially by the author.

*“The only freedom of man is his imagination”*¹

With this sentence I first encountered Carl Orff in the 1970s at the Orff-Institute where he always greeted students personally since the founding of this training institute for Music and Dance Education. On this day Carl Orff recited his "Christmas Story" in Bavarian dialect, and his musical relationship to language has remained in my memory unforgettably.

Speech as music – music as speech

Carl Orff's concept of music uses that of the ancient Greek concept of "musiké", referring to the following musical activities: "singing", "singing and dancing" and "playing on the kithara". While music and dance were closely related in early times, there was no concept of only 'music'. Speech, music and movement, connected through the "unifying force" of rhythm is considered by Orff to be the original form of human expression. Elemental musical exercises as they were published later in the Orff-Schulwerk volumes should, according to Orff, introduce the concept of "primal force and ancient forms of music" (Orff 1963/2011: 15).

Carl Orff's well-known definition of "elemental music" contains the main reasons that make the use of elemental music for social, integrative pedagogy and therapeutic purposes possible and meaningful:

“The call, the rhyme, the word, the singing are the crucial starting point [...] Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance, and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not only as a listener but as a participant. It is unsophisticated, uses no big forms, is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn and to experience it, and suitable for the child” (Orff 1963/2011: 144).

1. “Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance, and speech”

Enabling various possibilities of expression of people increases the possibility of responsiveness. This is especially important where possibility of expression is lacking due to a disorder or disability. Carl Orff himself did not think of an application of the Orff-Schulwerk for therapeutic purposes or in special education, but Karl Hofmarksrichter, a remedial teacher from Munich, brought his attention to his work, already in the 1960s, with

deaf and hearing-impaired people. Because of the pronounced sense of vibration and the visually and physically clearly evident creation of rhythms and sounds on Orff-instruments, it was also possible for these people with disabilities to play together, even to dance. The ability to distinguish between pitch levels through a trained sense of vibration, also improved their way of speaking. Claus Bang (1971) and Shirley Salmon (1992) have continued this work intensively.

Gertrud Orff's pioneering work in the 1970s at the children's centre for developmental disorders in Munich was groundbreaking. "Orff Music Therapy", so named by Theodor Hellbrügge, the then head of the children's centre, shows how children with multiple disabilities, especially sensory impaired and autistic children can benefit from music therapy. Gertrud Orff defined the so-called "*Orff Music Therapy*" as a multi-sensory therapy:

“Orff Music Therapy is a multi-sensory therapy. The use of musical material - phonetic-rhythmic speech, free and metric rhythm, movement, melos in speech and singing, the handling of instruments - is organised in such a way that it addresses itself to all the senses. Through these multi-sensory impulses it is also possible to start just where an important sense organ is weak or damaged. In spontaneous creative activity the child should express himself freely, give form to his expression and use it in social relationships” (G. Orff 1974/1980: 9).

From my experience with autistic children with a pervasive developmental disorder- and therewith extreme relationship disorder - the ability to connect audible, visual and sensory stimuli as presented by music and movement, enables the regaining of the ability for a relationship to one's self and to the environment. If we add for example, a further sensory modality to the child's offered form of expression, such as movement, by adding music, we can help the child to hear what he would otherwise only sense. If he combines these two sensory experiences, the result is a more conscious sense of himself. This is the basis of interpersonal relationships (Schumacher 1994). It is crucial for pervasively disturbed children to regain the experience: "I hear myself", "I hear you" and "I hear us" that is made through the musical (instrumental and vocal) expression, "I sense and see me and you", as in the movement, dance experience. Gertrud Orff's idea to consider music as a multi-sensory phenomenon is not only useful for therapeutic work, but necessary. The interpersonal experience that feelings, sensations and emotions can be shared is especially encouraging for building relationships. Singing, playing and dancing together present a special possibility of

¹ This and all subsequent headings are quotes of Carl Orff (1963/2011).

experiencing this sense of “togetherness” (Schumacher 2004: 89).

2. “Elemental music means music that one plays oneself”

The importance of self-activity, the effect of people’s own actions on their sense of self and their creative potential, is more relevant than ever in our current time. Over-stimulated by technical media, intimidated by perfect rendition, the modest result seen and heard from one’s own first activity, here the self-expression through music and movement, is often discouraging. If the sense of self is not strong enough, and the social environment, i.e. at least one other person does not show appropriate pleasure and appreciation of one’s own expressions, it is soon lost. Many people can tell you a thing or two about the sensitivity of one’s own musical expression because it is non-verbal and determined by one’s emotional and psychological state. They don’t sing or play any more if they have been laughed at or ignored.

Music therapy as psychotherapy is a form of treatment that – like any psychotherapy – can only be effective through the mobilisation of the own self-activating forces of the patient.

Crucial to the Orff idea is the rediscovery of the value of self-activity and the necessary motivating play-room for improvisation, music, movement and speech, invented on the spur of the moment. A playful, improvisational attitude as Carl Orff repeatedly demanded, is not necessarily learnable in education. Thus there were frequently teachers who brought Orff-Schulwerk into disrepute by adhering too strictly to the written music: One associates xylophone factories and groups of children who sit lined up and reproduce slavishly what is prescribed by the conductor and the notes. The collection of Orff-Schulwerk models developed from the practice of sound experiments and music inventions at the “Güntherschule” is a transcript of successful events, “transcripts of set improvisations” (Orff 1932/2011: 66). They should appeal to the imagination and the finding of one’s own sound fantasy and invention. Although the recording and publication of his work and structural models helped to disseminate Orff’s music pedagogic ideas, this carried within the seed of misunderstanding. So Orff already wrote in the first edition: “I knew that the publication and the attendant fixing in notation form did not correspond to the nature of improvisation, but it was unavoidable for the development and expansion of the work” (Jungmair 1992: 115). And later, even more precisely: “it is not the playing from notation but the free making improvisation that is meant and demanded, for which the printed examples give

information and stimulus” (Jungmair 1992: 131).

3. “Elemental Music is music in which one takes part not only as a listener but as a participant”

Not only does Orff emphasise being self-active, but also playing, the spontaneous playing together as it is possible by the developed instrumentarium. In a newspaper article from 1932 Orff says:

“Musical instruction for a child does not begin in the music lesson. Playtime is the starting point. One should not come to music – it should arise of itself. What is important is that the child be allowed to play, undisturbed, expressing the internal externally” (Orff 1932/2011: 68).

Playing and improvisation have a functional character for Orff, and he says: “[...] the drive to play initiates the satisfying activity, and following from this the practise and out of these the achievement”. Orff-Schulwerk provides impetus to play with music, movement and speech and through this to practise and learn” (Jungmair 1992: 108-109).

For music therapy, which is today regarded as psychotherapy, i.e. mainly as a mental - emotional influence, the definition of psychotherapy by the English psychoanalyst and child therapist D. W. Winnicott recounts:

“Psychotherapy takes place where two areas of playing overlap: that of the patient and that of the therapist. Psychotherapy means two people playing together. This leads to the conclusion that the work of the therapist is focussed on where playing is not possible, in order to bring the patient out of a state in which he can’t play into a state in which he is able to play” (Winnicott 1971: 49).

If Winnicott has used the help of ‘squiggle drawings’ (Kritzeldzeichnungen) among other things, in his encounters with his patients, and has sought to capture their mental state, the music therapist offers musical expression as a means of encouraging relationships. As infant research has again confirmed in the last decades, mental - emotional development and change is based on the encounter of two people while playing. Music and dance can enable an interpersonal encounter in a special way.

In order to make musical expression possible for the layman, Orff developed together with Kurt Maendler the so-called “Orff instruments”. “The player can simultaneously feel, see and hear which kind and intensity of movement leads to which sound result. Through the direct physical relationship, the inner relationship to the instrument, to the self-produced sound, to music,

should develop” (Regner 1988: 97). However, this inner relationship often needs to be acquired, in order to use the self-produced sound as a means of dealing with one's own psychological and group-dynamic problems. Since elemental instruments have the following characteristics, they are also suitable for social-pedagogic and therapeutic work. These instruments:

- appeal to all senses;
- are technically relatively easy to play;
- are physically close (do not separate the players too far from the instruments and from each other);
- are suitable as solo- and group instruments;
- are suitable for improvisation.

The functions of elemental instruments, as they are used within pedagogic as well as therapeutic frameworks enable the possibility of:

- immediately communicating and expressing;
- playing together with others;
- developing sound fantasies.

4. “Elemental music is unsophisticated, uses no big forms, is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn and to experience it, and suitable for the child”

Musical responsiveness is independent of the intellectual level of a person, which makes its use for the disabled as for non-disabled people possible. A common musical experience is possible, independent of age and previous musical experience. The now much-cited research on the pre- and postnatal development of the human senses (Schumacher 1994, 2004) shows that the elements of music (intensity, rhythm and form), are perceived at birth. Also, at the same time, the mother's voice can be differentiated from others.

William Keller, composer and music pedagogue, one of Orff's first colleagues, worked since the 1960s with handicapped children and adolescents. Keller says, “Elemental Music can therefore be called the realisation of the original, central musical power that is inherent in every human being” (Keller 1980: 17-19). He developed a form of elemental musical theatre, as Carl Orff had realised in his artistic work, a musical and scenic group playing in which each player receives his role according to his abilities and disabilities. Elemental Music Theatre is a form of playing and performance in which both handicapped and non-handicapped, young and old people can play together (Keller 1980). Keller's exemplary work and his deep conviction, that disabilities can be temporarily suspended through musical activity,

lives on in his students. Karin Schumacher (1970-1973), Manuela Widmer (1974-1978), Julia Schäfer (1984), Michel Widmer (1987-1988), Ruth and Bjorn Tischler (1990) and Shirley Salmon (1992), among others, have applied and further developed this idea, especially for work with mentally ill children and in integrated groups.

I summarise

The differences between the pedagogically intended Orff Schulwerk, the approach in the musical social-integrative pedagogy and music therapy lie in the indications and goals. The degree of the intensity of the disorders determines which methodology is meaningful (Tischler 1983: 93).

The differences are the target group, objectives and methodology

Orff Schulwerk wants to address and develop the “musical-dance” potential present in every person. This method of approach is based on the inherent abilities of normally developed human beings, who can join in and imitate, who can “resonate” and let themselves be encouraged to make their own creative activities. The usual context for this work is as a class or group. Music is used as a medium for building personality and as a field of knowledge.

The musical and social-integrative pedagogy takes into account the disability and disorder and is directed to the undisturbed or less disturbed musical-dance possibility of mental and physical-emotional disturbance.

Music therapy ‘uses’ this language to enable people suffering from extreme lack of expression, emotional disturbance and with this associated contact and relationship disturbance, to gain expression and build contact. Music therapy as psychotherapy understands this musical - nonverbal contact as an expression of the emotional state and ‘uses’ it to enable the patient to access his emotional health problems. Like no other medium, music is able to make audible relationships, separation, transitions and problems such as balancing closeness and distance in interpersonal relationships, and therefore arouse awareness of them. Methodologically, in active music therapy there is instrumental and vocal improvisation, whereby the experience is followed by “bringing to word”. The scope of this work depends on the patient and the severity of his disorder. This work can be either as in- or out-patient, in groups or individually. The focus of evaluation is not the musical-dance progress, but the improvement of symptoms, observed and described through diagnosis and indication, during the music therapy.

The following basic ideas and means may be used to connect the different fields:

1. The combination of music, movement and speech through the rhythmical element and the associated experience with several senses.
2. The playful and improvisational principle that encourages the child to act expressively on his own initiative thereby creating the appropriate playroom for active self-expression.
3. The assumption that every person is responsive to a musical-physical language and that this is of great importance for the emotional development of human beings.
4. A technically relatively easily playable and rich tonal range of instruments.

The experience with all one's senses of playful learning and forming, characterise the well-understood approach to Orff-Schulwerk. For the treatment of the disturbed ability for perception, experience and relationships, especially with loss of skill for playing that we regard as fundamental to learning to adapt to the world, Orff's ideas are of vital and contemporary relevance. A clear example of how the ability to play relates to making contact and relationships is most evident in dealing with such pervasively disturbed people such as autistic children. But also for our healthy children in a world of ready-made and stimulating, even over stimulating opportunities, the individual ability to process this stimulation, i.e. perception, selection and self-activity is endangered. The room for one's own actions and their appreciation is therefore to be maintained by using all means. If we define "The Elemental" as something of its own that is "brought to expression [...] coming from a present need" (Jungmair 1992: 244), this should correspond to the therapeutic approach when working with the emotionally-mentally ill. Then, only if we succeed in motivating the patient to express his mental suffering, can this be communicated and therefore accessible to helpful accompanying and treatment of the patient.

The essential idea of Orff-Schulwerk formulated by Barbara Haselbach (1990: 187) "the immanent principle of rhythm, and the holistic involvement with one's own creativity that encourages as well as challenges every human being in its spiritual, physical and mental capacities" corresponds to the picture of humanity which is the basis of social and integrative pedagogy and music therapy that is oriented on humanistic psychology.

References

- Bang, C. (1971). Ein Weg zum vollen Erlebnis und zur Selbstverwirklichung für gehörlose Kinder. In H. Wolfgart (Ed.), *Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder (2 Auflage)*. Berlin: Marhold.
- Haselbach, B. (1990). Orff-Schulwerk - Elementare Musik- und Bewegungserziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Eds.), *Grundlagen und Perspektiven Ästhetischer und Rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart.
- Jungmair, E. U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orff*. Mainz: Schott.
- Keller, W. (1980). Eröffnungsvortrag. In: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst "Mozarteum" in Salzburg. Sonderabteilung "Orff-Institut" (Ed.), *Symposion "Orff-Schulwerk". Eine Dokumentation* (pp. 17-19). Salzburg.
- Orff, C. (1932/2011). Thoughts about Music with Children and Non-professionals (Translated by M. Murray). In B. Haselbach (Ed.), *Texts in Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Volume 1* (pp. 66-76). Mainz: Schott. (Reprinted from *Die Musik*, 1932).
- Orff, C. (1963/2011). Orff-Schulwerk: Past & Future (M. Murray, Trans.) In B. Haselbach, (Ed.), *Texts in Theory and Practice of Orff-Schulwerk, vol.1* (pp.134-159). Mainz, Germany: Schott. (Reprinted from *Orff-Institut, Jahrbuch*, May 1963).
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk. Carl Orff – His Life and Works, Documentation Vol. 3* (translated by M. Murray). New York: Schott Music Corp.
- Orff, G. (1974/1980). *The Orff Music Therapy* (translated by M. Murray). London: Schott (Reprinted from *Die Orff-Musiktherapie*, by G. Orff, 1974, München: Kindler).
- Regner, H. (1988). *Musik Lieben Lernen*. Mainz: Schott.
- Salmon, S. (1992). Musik und bewegung bei schwerhörigen kindern in kooperationsklassen. *Orff-Schulwerk Informationen*, 50, 17-21.
- Schumacher, K. (1994). Musiktherapie– musikalische sozial- und heilpädagogik – instrumentalpädagogik für behinderte. *Musiktherapeutische Umschau*, 15(3), 209- 213.
- Schumacher, K. (2004). *Musiktherapie und Säuglingsforschung*. Frankfurt: M. Lang.

Schumacher, K. & Schäfer J. M. (1984). *Theaterspiel und Musik. Gruppentherapie mit Problemkindern*. Frankfurt/M.

Tischler, B. (1983). *Musiktherapie mit Neurosegefährdeten Schülern*. Regensburg: Bosse.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.

Suggested citation:

Schumacher, K. (2013). The importance of Orff-Schulwerk for musical social-integrative pedagogy and music therapy (Translation: Gloria Litwin). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 113-118. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Elemental Music and Dance Pedagogy (EMDP): Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age

Christine Schönherr

Abstract

Age and ageing are issues of high significance in our times, and lead us to ask how this prolonged lifespan can be spent in a most self-determined, meaningful and satisfying way. The author's personal approach to working with this age group is described and complemented by personal reflections on this subject. The many objectives include non-musical goals as well as music-oriented objectives which can instigate valuable and satisfying musical experiences of a high quality. Fundamental principles include: becoming a player – taking an active part; the interplay of music, speech, movement and dance; improvisation and forms.

Important parts of sessions are described as well as their goals: the greeting ritual is of importance and warm-up exercises can be offered using movement or body percussion. Singing well-known songs as well as new ones, and playing Orff instruments are valuable activities. Movement is also an important part of the sessions where diverse objects such as gloves, sticks or peacock feathers are used.

The Orff approach has the wonderful advantage of being multifaceted, putting emphasis on improvisation and individual creativity which

allows making music according to one's own abilities – something that is important for elderly people – and offering many different impulses to feel, to live and physically express music.

Keywords: elemental music; resources; social-communicative competence; artistic opportunities

Christine Schönherr studied music in schools, recorder and rhythmic at the Hochschule für Musik und Theater in Hamburg, Germany as well as education at the University of Hamburg. She studied elemental music and movement education at the Carl Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg and has taught various subjects at the Carl Orff Institute for many years. Christine continues to hold many courses nationally and internationally as well as publishing articles. In 2012 she published the DVD *"I have become young again: Music Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age"*. She is a certified trainer for AAP (Atemrhythmisch Angepasste Phonation according to Coblenzer/Muhar) and a qualified Yoga trainer (BDY/EYU).

Email: chr.schoenherr@hotmail.com

Introduction

"I am young again". These words express the feelings of a female participant¹ aged 96, after a lesson in which we accompanied the *"Annenpolka"* of Johann Strauss with percussion instruments and danced to it, inspired by colourful scarves.

"Satisfied ageing can be learnt".

"Staying young in old age".

"The next ones needing care will be ourselves".

Headlines like these, drawn from newspaper articles, underline the fact that age and ageing are issues of high significance in our times.

The demographic development of our society, increasing life expectancy (by 2050 almost 40% of the German population will be older than 60) and the simultaneously decreasing birth rates do not only present us with new opportunities². There also

¹ A photo of this participant is shown on the front cover of my DVD (Schönherr & Kallós 2012). This photograph can be also found in the relevant DVD reviews included in this special journal issue (see Danuser 2013; Kessler-Kakoulidi 2013).

² See www.destatis.de/bevoelkerungspyramide/

are numerous problems, unanswered questions and conceptions such as the comprehensible wish to age in health, remain in a good mental and physical condition, and not to be put into retirement. It is not only important how old we will be but also how we want to become old.

This leads us to consider by what means and how this prolonged lifespan can be spent in a most self-determined, meaningful and satisfying way. How should existing competences and resources be used and how do the deficits that ageing bring about have to be met?

The year 2012 was declared as the “European Year of Active Ageing and Solidarity Between Generations” (EYAA) by the European Parliament and the European Council in order to direct people’s attention to the challenges and chances of a long-living society and to show the spectrum of possibilities to cope with age(ing). Consistent with this concern, the logo chosen for this campaign shows two stylised people dancing, since moving to music and actively making music realise the aims of the European Year 2012 in an ideal way (Figure 1).



Figure 1: The EYAA logo

In 2007 the Wiesbadener Declaration – a 12-point list made by the German Music Council – demanded that “[t]he image of a human-oriented society goes hand-in-hand with the conviction that musical encounters in their own right should be made available as a fundamental element at any age”³.

My personal approach

In 2003, my mother moved into a home for aged people. I often visited her and had many opportunities to observe, that living in a nursing

home is not easy. There is no mixture of generations but the more or less daily confrontation with the death of other inhabitants and thus also with one’s own mortality. One day is very much like another, there are very few activities or events and it is not easy to develop contacts and to communicate with others.

This span of life is marked by the degeneration of physical and mental abilities, by the shrinking of the social network and the realisation that one is not needed any more. In this surrounding the fulfilling of such basic human needs such as feeling loved, being embraced, nourishing one’s self respect, having space for self-expression and self-realisation is extremely limited.

What I observed there inspired me to start a project offering music and movement to the people living in this nursing home, so I developed the following invitation to make the residents curious and encourage them to come (Figure 2).



Figure 2: Invitation to music and movement project

This was the first step in changing my previous field of instruction – with the students at the Orff Institute, Mozarteum University in Salzburg and teaching music and dance to children of different age groups – to teaching groups of aged people. Since then, every Friday during the semester for one hour “*Joy with Music and Movement*” sessions take place.

The sessions are attended mostly by about 15-20 residents aged between 75 and 100, many of whom have mental and/or physical disabilities. There is a hard-core group of enthusiasts who do their best not to miss the sessions accompanied by two or three students. This dedicated group of regulars, who also insist on having the same “regular” seats each week, are constantly confronted with change due to the advanced age of the participants and deaths among their fellow residents, an ever-present theme when working with people in the last phase of their lives.

By now several students who gained practical teaching experience in this age group have shared their knowledge in their written bachelor and

³ See www.musikrat.de/musikpolitik/musizieren-50/wiesbadener-erklaerung.html

master degree theses. A graduate from the Department of Psychology at the Paris-Lodron University Salzburg attended our lessons for one semester and chose to write her master's thesis on *"Music and Its Psychophysical Effect on People in Advanced Age"* (Anzengruber 2006).

From the beginning of these classes in 2003, many lessons have been filmed as unobtrusively as possible to avoid irritating the participants. So the video insights have to be seen as precious documentation rather than as professional recordings.

The filming of these music and movement educational sessions with the elderly over such a long period of time is unique and enables us, among other things, to witness a wide range of topics. The many recordings, after a process of filtering, have been compiled to make a DVD with the aim of giving people insight into this area of work to encourage and motivate them to provide adequate opportunities and to develop their own concepts (Schönherr & Kallós 2012).

Pedagogical reflections

Having taught students and children in the Orff Institute for many years I was quite sure that a weekly session of music and movement based on the pedagogical concept of Elemental Music and Dance Pedagogy (EMDP) developed by Carl Orff and Gunild Keetman could help to bring joy and happiness to the aged people. It could give them many impulses to come into contact with each other and could nourish some of their unfulfilled human needs. When I started my work the following key questions influenced my concept:

- Which contents and approaches of EMDP "reach" people who live in a nursing home and belong to the age group 75 years and upwards?
- What does an adaptation to age-related difficulties and impairments look like?
- With which objectives and in which way do we provide topics so that the participants will have a sense of achievement and be open for the elemental, emotional effects of music, to be able to truly experience music and to spend their time meaningfully and constructively?
- Are there any music and music-related topics that are specifically "tailored" to this age group?

I realised the following for this group:

- It is of great importance to offer musical themes easily accessible but with a musical impact and especially to create a motivating, protective and joyful atmosphere.

- It is particularly important to always be aware of the humorous side of situations that occur during a lesson. Laughing and learning are an absolute dream-team, which is supported by findings from the field of neuroscience. A smile builds a bridge between 'me' and 'you'. Hearty laughter stimulates the diaphragm and is strongly linked to one of the most pleasant human emotions: joy.
- One should try to establish a relaxed atmosphere based on empathy and defined by mutual appreciation and acceptance which is decisive for the success of our work with people of this age group.

In my planning of the lessons I am mostly led by the following non-musical, human orientated aims and music-orientated objectives.

Non-musical objectives

The sessions should:

- activate emotional awareness;
- create phases of spending time meaningfully;
- play a part in revitalising or strengthening social-communicative competence;
- promote a feeling of success and therefore satisfying basic needs such as recognition and esteem.

These objectives are not intrinsically musical. Firstly, this clearly highlights the fact that, when dealing with this age group especially, important non-musical areas can be stimulated and strengthened using musical activities. Secondly, it should make us aware that this age group must be given the privilege to decide for themselves freely whether they want to take part in such a music session or not, without any therapy-related pressure to perform or learning objectives. This age group should be allowed to enjoy the lesson in their way and to decide for themselves what does them good. This is what a resident once said to me after a session: *"I needed something to pick me up today that's why I attended the session and it worked"*.

Music-oriented objectives

The list of non-musical objectives should not however, hide the fact that these sessions are about instigating valuable and satisfying musical experiences of a high quality. With music we provide a medium that can be truly enchanting and can induce a wide range of positive aspects:

- the realisation that everybody has creative skills;

- working with music to find undiscovered talent and unused resources which can be enjoyed in music;
- the ability to recall songs, instrumental pieces of music and dances from the past and to experience them in a new way;
- memories (not directly musical) of certain events in life come alive again through music or dance and can strengthen a feeling of self-identity; and above all that
- even in old age new and unfamiliar music can be interesting and inspiring and that learning, whether it be it on an emotional, motor or cognitive level, is still possible.

The perfect example of this is when a happy 90 year old participant commented after a session: “*I really learned something new today*”, and her neighbour added: “*you see, we are not too old!*”

Becoming a player

From the very beginning of my lessons in the old people’s home it was clear that Orff’s fundamental philosophy also worked for this age group: not watching from the side-lines but actively taking part and becoming a player. Of course there will always be participants who take part in the activities in a very reserved manner but who are nevertheless very concentrated and often obviously emotionally touched.

Interplay of music, speech, movement and dance

The extent to which the clients take part and join in is, of course, inseparably linked to the choice of medium in which the activities are conducted, namely those embedded in the Orff philosophy: a combination of music, speech and movement or dance. “Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not as a listener but as a participant” (Orff 1964/2011: 144). This is the credo of Carl Orff.

Improvisation and forms

Equally important in the concept of the EMDP is the area of improvisation and the composition related to it. They offer space to find and to discover for oneself and to live out one’s need to play that is also there in this lifespan. Improvisation leads to contact with the artistic potential inherent in all humans and inspires participants to actively express themselves. In such phases, joy of life and creativity are shown, and it becomes apparent that learning at an advanced age is also possible on emotional, motor and cognitive levels.

Another advantage of improvisation is the scope the participants have to adapt their own experiences to their physical abilities, so that the likelihood of being over-strained or frustrated with not being able to perform the given tasks is minimised.

Insight into the practical work

Before the lesson starts the students and I welcome every participant entering the room by shaking hands, making eye contact and saying his or her name. This helps to improve the feelings of self-awareness for them. I then usually begin the programme with a “hello ritual” to establish contact between the participants. This can be a greeting canon or dance combined with greeting gestures, inspired by a well-known piece of classical music such as a Contradance by W.A. Mozart.

A warming up exercise can be offered in combination with body percussion which has more than just a musical function: it stimulates the blood circulation, raises the spirit, mobilises arms and legs, and creates the feeling of being embedded in the rhythm of a united community - something very important in this life-phase. Next, is the singing of well-known or new songs which enables participants to share feelings and sensations with each other. In addition, singing supports the good health of the breathing organs through the fine vibrations and the activation of the breath; hence, the saying: “*Singing is the queen of the breathing exercises*”.

Playing Orff Instruments is well accepted, especially the percussion instruments in combination with rhythmical improvisation and/or instrumental sound experiments. The experimenting parts are more or less like a workshop. Mutual contact becomes possible, the joy of playing is reactivated and self-confidence develops. Everybody has the freedom to improvise and play according to her or his abilities. I often join the percussion group by improvising on the piano or on the recorder (Photograph 1)⁴.

⁴ All photographs were taken by W. Minder.



Photograph 1: The percussion group

A very important part in our lessons is the movement, the dance while sitting on the chair, as locomotion in the room is not possible for most of the participants. Objects are helpful, such as gloves in different colours, which inspire the fingers and hands to do choreographies or hand sculptures in duets, trios or small groups, or we use sticks which motivate movements as well as develop sounds (Photographs 2, 3, 4 and 5).



Photograph 2: Improvisation with movement inspired by gloves



Photograph 3: One stick for two people needs cooperation



Photograph 4: A stick sculpture



Photograph 5: Exploring sounds with knitting needles

Peacock feathers stimulate swinging movements in connection with soft music in 3/4 or 6/8. The tempo of the music must be carefully chosen to motivate the dancing movements and nevertheless to avoid excessive physical strain (Photograph 6).

Live accompaniment by the facilitator is preferred using instruments such as the piano, recorder, drum and voice and has the advantage of being able to adjust to the bodily abilities of the dancing participants.



Photograph 6: Peacock choreography

Summary

The artistic and pedagogical opportunities for people in advanced age are found at a point where pedagogy and therapy meet, but our sessions – in comparison to certain music therapy models – are an opportunity to renew musical activities from the past and to enrich it by getting to know new themes. It is not about set situations with clearly defined objectives: for example, using a specific piece of music to achieve a certain effect or result for a client in a therapeutic process.

The Orff approach has the wonderful advantage of being multifaceted, putting emphasis on improvisation and individual creativity which allows making music according to one's own abilities – something that is important for older people – and offering many different impulses to feel, to live and physically express music. Music animates, calms and moves. Music is a medium that acts beyond the laws of linguistic syntax. Through music, feelings can be lived without having to use lexical statements. Music even manages to reawaken emotions believed to be lost and to penetrate inner psychic levels that words cannot reach. According to the German revolutionary Sophie Scholl (cited in Hartogh & Wickel 2008: 26), “very easily and without violence, music opens the doors of the soul”. This quality of music is particularly important when working with people suffering from dementia.

Music unites, establishes bridges of contact and communication, opens hearts and hence acts as a counterbalance to social isolation. Music reminds people of past times and experiences and therefore strengthens people's identities, which is very important for aged people who are so often confronted with the loss of their abilities.

At the end of a session the participants sometimes express the effect of the lesson in the following ways:

“I feel that I am living”

“Joy streams through me, and lets me forget everyday sorrows, feeling no pain and being back in the room everything still sounds inside me”

References

- Anzengruber, C. (2006). *Music and Its Psychophysical Effect on People in Advanced Age*. Thesis, Department of Psychology at the Paris-Lodron, University Salzburg.
- Danuser, E. (2013). DVD Review: “‘I Have Become Young Again’ Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age” (Christine Schönherr & Coloman Kallós). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 223-224. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>
- Hartogh, T. & Wickel, H.H. (2008). *Musizieren im Alter*. Mainz: Schott.
- Kessler-Kakoulidi, L. (2013). DVD Review: “‘I Have Become Young Again’ Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age” (Christine Schönherr & Coloman Kallós). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 219-222. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>
- Orff, C. (1964). *Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick. Orff-Institut, Jahrbuch Mai 1963*. [Reprint in: Haselbach, B. (Ed.). (2011). *Texts in Theory and Practice of Orff-Schulwerk (Volume 1)* (Translated by M. Murray). Mainz: Schott.]
- Schönherr, C., & Kallós, C. (2012). *I have become young again'. Music, language, movement: Artistic and pedagogical opportunities for people in advanced age [DVD]*. Salzburg: Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy, Mozarteum University Salzburg.

Suggested citation:

- Schönherr, C. (2013). Elemental Music and Dance Pedagogy (EMDP): Artistic and pedagogical opportunities for people in advanced age. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 119-124. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study

Maria Filianou & Andriani Stamatopoulou

Abstract

In the school year 2012-2013 a cross-curricular programme was designed by a class teacher and a music teacher in a school for children with special needs in Athens, Greece. The programme was based on the Carl Orff approach. The purpose of this article is to show the advantages and the effectiveness of the elemental music and movement approach when applied in a group of students with special educational needs in a public school for special education.

The motivation of the cooperating teachers in selecting this specific group stemmed from the particular challenges that they were facing. The first challenge was the lack of homogeneity among the students. There were children with mental deficiencies, pervasive developmental disorders (autism) and rare syndromes. The second challenge was that the programme focused on only one specific topic that sought to acquaint children with their body and how to relate to it through space and time. The final challenge was the use of music and movement as the main means of achieving the goals of this programme. The goals were both musical and non-musical. The outcomes of the programme were thought to be positive by both teachers. The students worked in a group and their cooperation increased progressively during the programme. They showed progress not only cognitively but also psychokinetically and socially. At the end of the school year, their progress was marked by their participation in the school festival, in a performance of music and movement, which was the result of their efforts all year.

Keywords: Orff approach; music; movement; autism; mental deficiency; body

Filianou Maria works as a music teacher for children with learning disabilities and pervasive developmental disorders. She has a master's degree in special education. She has been working since 1984 with hearing impaired children. She holds a classical guitar degree and attended a two-year postgraduate course of Music and Movement Education C. Orff. She has a degree from the Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology of the University of Athens and teaches on the three-year postgraduate course of Music and Movement Education C. Orff in Athens, Greece. She is Vice President of the Hellenic Association of Music and Movement Education C. Orff.

Email: mariafilianou@otenet.gr

Andriani Stamatopoulou studied teaching at the Department of Primary Education, University of Athens. She then got a master's degree from the postgraduate Special Education programme, at the Department of Primary Education, University of Athens. In her professional career she has worked for fifteen years at schools in Greece and abroad, with children with and without disabilities. In special education she has worked with children with blindness, cerebral palsy, mental deficits and autism.

Email: andistam@yahoo.gr

Introduction

Over the last few years, in Greece, special music education has been a place of exploration and experimentation (Kartasidou 2004). Many recorded applications show that musical education for people with special needs proves to be effective and

successful on many levels. As a result, music teachers' specific interest in this area is continually increasing.

Many research studies concerning the field of music education for people with special needs are founded on case studies (Vamvoukas 1988). Based

on this fact, the purpose of this article is to present a case study concerning a music programme. This programme was designed by a music teacher and a special education teacher and was applied in a music class of a public school of special education in Greece. This music programme was based on the theoretical principles and practices that Orff-Schulwerk (elemental music and movement education by Carl Orff and Gunild Keetman) suggests, and it was adjusted to the specific uniqueness of the students.

The last decade the value of cross-curricular teaching is fully recognised in Greece. Therefore it has been intergraded in the curriculum of elementary education. Still, this cross-curricular approach is usually designed and applied by the classroom teacher alone, in typical elementary schools. In schools for children with special needs, the cooperation between educators with different specialisations is essential. Even though cooperation always exists between educators, the implementation of such cross-curricular programmes with the cooperation and coexistence of two teachers in the same class is rare, due to curriculum issues and other everyday problems that school facilities are facing (understaffing, problems with material and technical infrastructure, etc.).

As Kouloubaritsi and Mouratian state (2004) collaboration among teachers is successful when there is a good relationship between them and when both teachers wish for this collaboration. The collaboration makes sense when teachers plan their goals and assessment criteria together. In the following report, a successful collaboration is highlighted between the two specialists and the good practice that took place in a public special needs school in Greece, is presented.

Definitions

Orff-Schulwerk

At the first Convention of the Orff-Institute in 1962 that took place in the Mozarteum Academy, Carl Orff stated:

“The Schulwerk has not found yet the place where it belongs, the place where it will be more effective and where its combination with other topics can be detected, developed and beneficial. This place is school. The Orff-Schulwerk is work for school” (Orff 1978/1976: 245).

The Schulwerk, as Goodkin writes, may be called the Orff approach or the Orff process and it is applied in different environments. The Orff teacher is responsible for finding the appropriate procedure in his teaching inspired by his creativity and

musicality. This does not mean that there is a lack of fundamental principles (Goodkin 2002). The pedagogical base of the Orff approach is founded on theories of Pestalozzi, Rousseau, Dewey, and Montessori. It is a child-centred approach and supports experiential participation (Antonakakis 1980). Orff-Schulwerk does not only support musical education but also proposes a wide cultivation and growth of a child’s personality.

Special education

Polychronopoulou-Zaharogeorga (1995) describes special education as:

“[...] the specially designed teaching which is supported or can be supported by special programmes of additional services and can be provided in appropriate arranged and equipped spaces in order to meet the special needs of a child. With Special Education a child can be provided with the knowledge and the dexterities that are required in order to be – according to his/her capabilities- an independent and productive member of the society” (Polychronopoulou-Zaharogeorga 1995: 30).

Literature review

The close relation between Orff-Schulwerk and music in special education is apparent. Here, we present the basic points where the two practices meet:

- they address the whole personality of a child;
- they use music, movement and speech as a unity;
- they offer the possibility of participation to everybody, by giving the chance to every member to *benefit from whatever is necessary for him/her*;
- they activate the basic elements of human nature;
- they focus on the primary elements and parameters of music;
- they facilitate the socialisation and integration of a child;
- they respect the uniqueness of a child;
- they support self-action through active participation.

Indeed, as it is indicated in the Cross Curriculum Framework that is elaborated from the Ministry of Education in Greece, the principles that special education follows are the basic blocks on which the philosophy of Orff-Schulwerk pedagogy is standing upon. These are the principals of the music programme that is presented here. More specifically, Orff-Schulwerk adopts the principle of self-action, meaning that the student is encouraged

to act on his/her own intention. In modern times, the educational goal is to have a school where the pupil, according to Pestalozzi, is aspired to be a three-dimensional being with head, heart and hand (“homo sapiens, homo sentiens and homo faber”, see Vertsetis 2003: 169). Other educational principles are: the principle of wholeness, where knowledge is based on every aspect of children’s capabilities (cognitive, psychokinetic, social-emotional fields), the principal of induction, where teaching follows the course from simple to complex and from precise to abstract, the principle of cohesion where the course of teaching is organised in a structured form and the principle of sensory perception according to which knowledge begins from our senses. Other principles are communication and proximity to real life and the principle of cross-curricular approach to knowledge, in a way that a child can acquire an overall and united extension of knowledge (Vertsetis 2003).

The idea that the Orff approach could offer experience and knowledge to all irrespective of their abilities was first suggested to Carl Orff by Wilhelm Keller, a teacher of music and composition, in 1949. Keller then began to experiment and in 1962 he began to teach at the Orff Institute (Salmon 2011). Another important person who highlighted the direct connection between Orff-Schulwerk and music in special education was Gertrud Orff (1980) in her book “*The Orff Music Therapy*” (German original 1974). In Greece, Polyxeni Matey (1970) referred to the use of Orff-Schulwerk with children with special needs and she actually composed a little song dedicated to deaf children. Antonakakis (2006) has also made important references to the contribution of Orff-Schulwerk in special education. He has reported that mental deficiencies, speech disorders, cerebral palsy, autism and sensory disorders of blindness and deafness, are cases where Orff music-therapy can be applied successfully.

Orff-Schulwerk in a group of children with special needs: Case study

During the school year 2012-2013 a specific music education programme was implemented with pupils of the preparatory class in an elementary special school in Athens, with the collaboration of the music teacher and class teacher. The subject chosen by both teachers was titled “Acquaintance with our body and its connection with space and time”. This topic was considered to be suitable for the age (seven to ten years old) and abilities of the children, and the fact that it was a topic that applied to everyone despite the variety of the class population.

There were five pupils: student (A) with Down syndrome, student (B) with Angelman syndrome and behavioural problems, student (C) with autism, student (D) with developmental and cognitive deficiencies (delays) due to insufficient environmental stimulants, and student (E) who was also an autistic child with violent outbursts. The first two students had come to elementary school for the first time, but they had attended kindergarten for two years. The other two children were attending school for the first time that year, and the last student was a bit older.

The students of this class, even though they had many different needs, had some features that led us to design this specific programme. First of all they had poor self-experiencing skills: poor kinaesthetic skills, poor perception of stimulants through the five senses, deficiencies in fine motor skills, and poor control of body movement. Also they had a poor knowledge of self-hygiene and self-helping principals, in everyday life. Furthermore, they presented with issues in orientation and guidance through space and time. These considerations led us to the conclusion that the first step in meeting their needs, would be for the children to start finding out and controlling their bodies and connecting themselves with space and time.

In order to find out the best possible way to start working with these concepts we had to take the special characteristics of the specific group of children into consideration. Some of the students did not have sufficient comprehension of speech and most of them could not speak adequately. In addition, they had poor social skills, they sometimes presented with aggression and they could not participate harmoniously in any kind of group activity. They also needed to develop skills that enhanced their ability to learn, such as imitation, optical and acoustical perception, and attention. We thought that the music class could help with all of these issues and make the learning process much more entertaining and effective, and motivated us to design this programme.

The goals of the programme concerned the cognitive, psychokinetic and social-emotional levels of the students. These would be approached through music and movement activities that were based on principles and techniques of Orff-Schulwerk and followed the Curriculum of Music Education (Pedagogical Institute 2003a).

The cognitive goals, that were set from the beginning, in order for the students to benefit in this area, were:

- to recognise and to point to basic parts of the body and of the face: in pictures, on their body, in the mirror and on another student;
- to compose puzzles of a face and of a body;

- to name (for those students that have speech) basic parts of the body and face.

Music and movement activities were designed in a way so that the students could:

- listen and respond in different ways to sounds, music and silence;
- develop their vocal abilities by singing simple songs;
- produce simple sound patterns with the voice, the body and musical instruments;
- perform rhythmic and melodic motives at the same time with the others;
- move their body following the music that they played or heard.

In reference to the musical material that was used, the play-songs that were chosen referred to parts of the body, inviting the children to imitate movements or to point to specific parts of their body or the body of another classmate. Music listening also contributed to the activation and realisation of the parts of their body. Songs that were chosen provoked responses to the rhythm according to the speed, volume and structure.

On the psychokinetic level, Haselbach (1976) professor of dance, improvisation and creative movement at the Orff-Institute of Salzburg in Austria, named the skills that students need to develop as follows:

- development of physical awareness (parts of the body, muscular functions, warming up and flexibility, steadiness – instability);
- basic ways of moving (walking, running, bouncing, jumping and turning);
- realisation of movement through time (breathing, slow – fast, rhythm and movement)
- realisation of movement through space (lines – curves, directions, levels in space: high, medium, low, levels of the body: horizontal-vertical).

Through musical and movement activities, students started to realise body shapes, the unity of the body, the place of every part of the body and finally formed an image of their own body (Photographs 1 and 2). Body shape connects the body to direct experience, evolves through space and time and from a psychoanalytical point of view, it simultaneously addresses the subconscious, preconscious and conscious (Stavrou 2003).



Photograph 1: Drawing the body



Photograph 2: Here is my body!

Finally, on the social-emotional level, the challenges that the teachers faced were for the students to participate in class while preserving their uniqueness and also to develop a sense of being members of a group and what that entails (the function of the group).

For this purpose, we gave emphasis to cooperation, acceptance of everyone's uniqueness, to the need to share teachers' time with each other, to be patient until their turn comes and to have boundaries in their behaviour. More specifically, the goals were:

- to sit in a circle without getting up and disturb the other children, for five minutes or longer;
- to walk freely in the room, all at the same time without bothering one-another;
- to share materials (musical instruments, colours, etc.);
- to interact with other children (to give instruments to one-another, to form pairs, etc.);
- to wait for their turn, while the teacher was busy with another student (Photograph 3).



Photograph 3: Colouring one's body all together

During the lessons, combinations of pedagogical methods and techniques were used because of the lack of homogeneity between students. The teachers' priority was to find motives and exhortations in order for the children to be interested in participating in the class and to focus their attention for as long as possible. The programme took place in an environment where the children felt secure, in playful and amusing ways, where they could feel trust, joy and were able to express themselves freely. Within this educational environment, some behavioural techniques were used which were helpful and effective for children with pervasive developmental disorders (PDD).

Adamek and Furman (2012) state that music educators promote positive behaviour when they create a sense of predictability and routine in the classroom using a visual schedule and have a predictable room set up, use familiar materials. For example use of pictures that represent types of activities that will help the student to understand what is coming next. Small drawings can be used to represent the "opening song/warm up", "movement", "singing", "instrument playing", and "closing". This can help the student to understand the class schedule better.

Every class followed the principles of structured teaching (TEACCH method) for the planning of the classroom and activities so that children with autism could get organised better and know exactly what was asked of them and what they should do. Through musical activities, they were also trained in individual dexterities (performing simple and complex instructions, imitation, eye contact) according to the needs of every child (Pedagogical Institute 2003). For better communication with them, the Picture Exchange Communication System (PECCS) was used whenever needed. At the time of the programme steady limits were set, with constant reminders by the teachers. Objects and other elements that could be upsetting were removed, in order to prevent disturbing behaviour such as obsessive, stereotypical or explosive

behaviour. Reinforcement and rewards were constant and immediate, so the children received feedback and could comprehend which were desirable reactions and behaviours. In general, every class was adjusted according to the goals of the teachers, the needs of the students and the mood that the children were in (especially those with autism) on every specific day.

Presentation of a model class

Goals:

- to play a musical instrument accompanying a song;
- to give the ball to one another in a circle on a point in the music and to clap their hands on a second point as the music changed;
- to walk to the sound of a drum and to music, and to sit down at the pause (one at a time and then all together);
- to point to the parts of their body that were mentioned in the song, one at a time (every child hears a different part of the body);
- to interact and to communicate with the music teacher;
- to cooperate and to wait for their turn quietly.

Lesson- plan:

Welcome

Students sit in a circle together with both teachers and hold hands. They sing the welcoming song¹ (one at the time and then all together) (Photograph 4).

*"Children hi to you, hi
Friend hi to you, hi
Come into our company
Again with joy"*



Photograph 4: Welcome song

¹ This song is composed by Theodoridis (2006).

Song of personal contact with the music teacher and presentation of every student separately

The music teacher plays a song on her guitar addressing every student with the question “*You are [name]*” and waits for his/her response “*It is me*” (for those who can speak) together with the use of a sign. Every time the teacher completes the greeting with a handshake, singing “*We are friends you and me*”. The children without speech participate and reply to the teacher with signs. The rest of the students wait for their turn while they watch the student that interacting with the music teacher.

Song accompanied by musical instruments

Again, every student, one at a time, plays the instrument that the music teacher has given (every child then passes it to the next one), while the music teacher sings “*Come to play and dance and sing [name] together*”.

Respond to the sound of the drum by walking and to the pause by not moving

Students, one at the time, walk outside the circle following the sound of a drum that the music teacher is playing, while singing “*I walk, I walk ... and... I stop*”. When the sound stops the student runs quickly to his /her chair. Everyone participates by taking turns. The same activity is repeated, but this time they walk accompanied by music. When the music stops, again the student runs back to his/her chair. When they finish one by one, the activities are repeated and they participate all together at the same time.

Song for acquaintance with parts of the body

The music teacher addresses every child singing “*One-two the head, one-two the head, one-two the head, show the head*”. Every child is asked to show a different part of the body, such as their hand or leg.

Differentiation of movement at point A and B of the music

Accompanied by tarantella music, the children pass a ball to one another around the circle during the slow part (A) of the music. At the fast part (B) the child that has the ball makes it “dance” over his/her head and the other children clap their hands. The same is repeated with bells. Every time a different child holds the ball or the bells and makes them “dance” over his/her head to the tarantella rhythm. Special attention is given to the communication between students and the participation of everyone.

Goodbye song

Again everyone holds hands and sings a variation of the welcome song “*Children.... we are going to see each other next time*”. The same song is sung again for each child separately, using his/her name.

Important note

The role of the teacher of the class is especially important. She helps the children throughout the activities above, and when needed she intervenes applying her educational goals referring to behaviour and to handling outbursts of children by following specific techniques.

Outcomes and reflections

The children in this programme succeeded in forming a group, cooperating for quite some time peacefully. They increased the time that they could wait for their turn, shared the teacher’s attention and decreased their behavioural problems. Furthermore, they learned the different parts of their body and applied their knowledge in songs and in music and movement games. Music and movement were the means that helped the students to explore and realise the shape and the basic parts of their body, while at the same time having fun with the songs and the games. Starting with very simple goals, the teaching advanced to more complex requirements. The group developed coherence despite the different needs of the members. The structure of class gave them security and stability and contributed positively especially to the cases of students with autism.

The specific programme concluded at the end of the school year with the presentation of a music and movement play-song which showed the achievement of the goals that were set by the teachers. The song urged to move both on an individual level and to cooperate as a group. It gave the opportunity to the children to sing and to clap their hands, following the form of the song. The song “*Our game now begins*” belongs to the collection “*Donia Xelidonia*” from Polyxeni Matey, the Greek music teacher who introduced Orff’s ideas to Greece.

This teaching experience reinforced our belief that the Orff approach offers the opportunity to every student with special needs to find different ways of expression, communication and participation through music and movement. This possibility is due to the existence of inborn basic abilities in every human, which are revealed when proper stimulus is given. The Orff approach can contribute by using elemental music and movement activities.

References

- Adamek, M. & Furman, A. (2012). Students with autism spectrum disorders (ASD): Implications for music educators. In the *proceedings of the 19th International Seminar of the ISME Commission on Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine* (pp. 73-85). Thessaloniki: ISME.
- Antonakakis, D. (2006). Music Therapy for Children with Mental Retardation: The Architecture of the Session [Μουσικοθεραπεία Παιδιών με Νοητική Υστέρηση: Η Αρχιτεκτονική της Συνεδρίας]. In I. Ekmektsoglou & C. Adamopoulou (Eds.), *Music Therapy and Other Musical Approaches for Children and Young People with Disabilities* [Μουσικοθεραπεία και Άλλες Μουσικές Προσεγγίσεις για Παιδιά και Νέους με Αναπηρίες] (pp. 103-115). Athens: Orpheus.
- Couloubaritsi, A. & Mouratian, Z. (2004). *Projects in the Classroom and Practice: Goal-Method-Evaluation* [Σχέδια Εργασίας στην Τάξη και στην Πράξη. Στόχος, Τρόπος και Αξιολόγηση]. Athens: Patakis.
- Delassoudas, L. (2005). *Introduction to Special Education: Teaching Students with Special Educational Needs* (Volume B) [Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική: Διδακτική Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες]. Athens: Atrapos.
- Goodkin, D. (2002). *Play, Sing, Dance*. New York: Schott Music Corporation.
- Haselbach, B. (1976). *Improvisation: Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Kartasidou, L. (2004). *Music Education in Special Education* [Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική]. Athens: Tipothito.
- Matey, P. (1982). *Donia, Xelidonia* [Δόνια, Χελικδόνια]. Athens: Nakas.
- Orff, C. (1978/1976). *The Schulwerk, Vol.3: Carl Orff – Documentation, His Life and Works* (translated by Margaret Murray). New York: Schott Music.
- Orff, G. (1980/1974). *The Orff Music Therapy*. London: Schott & Co Ltd.
- Pedagogical Institute (2003a). Cross Curriculum Programme of Music Education [Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ)]. v. 2, 304/13-03-03 (4069 to 4084).
- Pedagogical Institute (2003b). Curriculum for students with autism [Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό]. Retrieved from www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm
- Polychronopoulou-Zaharogeorga, S. (1995). *Children and Adolescents with Special Needs and Possibilities* [Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες]. Athens. Privately published.
- Shirley, S. (2011). The Institute for Music in Social and Therapeutic Pedagogy. *Orff Schulwerk Informationen*, (Special Edition 2011: 50 Years of Orff-Institut), 85, 246-247.
- Stavrou, L. (2003). *Body Shape - Body Image-Sidedness* [Εικόνα του Σώματος και Σωματικό Σχήμα]. Athens: Anthropol Publications.
- Theodoridis, N. (2006). *Game Songs for Music Friends Over 4 Years Old: For Children and Teachers*. [Τραγουδοπαχνίδια για Φίλους Μουσικόφιλους 4 Ετών και Άνω: Για Παιδιά και Παιδαγωγούς]. Privately published.
- Vamvoukas, M. (1988). *Introduction to Psycho Educational Research and Methodology* [Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία]. Athens: Grigoris.
- Vertsetis, A. (2003). *Teaching* (5th Edition) [Διδακτική (5^η Έκδοση)]. Athens: Papadima.

Suggested citation:

Filianou, M. & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in special education: A case study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 125-131. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Interaction Creates Learning: Engaging Learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk

Markku Kaikkonen & Sanna Kivijärvi

Abstract

We consider the individual and the collective as fundamentally interdependent. Interaction leads to learning and therefore theories of interaction are of importance. For a music teacher, the achieved awareness can lead to practical advances. Discovering the most productive interactional strategy and understanding the consequences of actions within the actual learning situation can be helpful in creating interaction and learning. However, as interaction is dynamic and complex, especially those practitioners working with students with Special Educational Needs (SEN) may not be satisfied with the respective conceptual frameworks on interaction processes.

In the present article, we reason that on close inspection it is possible to develop a conceptual approach that meets the diversified challenges of pedagogical interaction. We also suggest that pedagogical interaction with students with SEN can be grounded on the insights of Orff-Schulwerk.

First, we briefly describe some of the key principles of Orff-Schulwerk. After the theoretical background the article continues with real case examples with a view to illustrating the applications of the approach and some of the advances of the Orff-Schulwerk perspective in special music educational environments. We close with a summary, presenting some views on the potential of Orff-Schulwerk in pedagogical interaction with students with SEN.

Keywords: Orff-Schulwerk; music education; special music education; Special Educational Needs (SEN); learning; pedagogical sensitivity; pedagogical interaction; music teacher training

Markku Kaikkonen works as a director at the Special Music Centre Resonaari. He received his MM (music educator and therapist) at the Sibelius Academy (Helsinki) and accomplished advanced studies in dance and music pedagogy at the Mozarteum University's Orff Institute (Austria). He is a co-author and editor of dozens of music education books and articles. Over fifty of his songs for instrument tuition and early childhood music education have been published. Kaikkonen is a guest lecturer on continuing education programs in Finland and abroad, and is the chair-elect of the Commission on Music in Special Education, Music Therapy, and Music Medicine of the International Society for Music Education.

Email: markku.kaikkonen@resonaari.fi

Sanna Kivijärvi is a PhD candidate at the University of Helsinki. She received her MSc. in special education (with teacher qualification) at the University of Helsinki. Kivijärvi is an active member of the multidisciplinary 'Music for All' (MfA) research group which concentrates on the foundations, practice and applications of special music education. MfA research group is situated within Resonaari, at the Universities of Helsinki and Jyväskylä, Aalto University, Åbo Akademi (Finland) and the University of Bern (Switzerland). Kivijärvi's research interests are in special music education, especially in inclusion at all levels of society and SEN caused by developmental disabilities.

Email: sanna.kivijarvi@helsinki.fi

Introduction

The individual develops through interaction and collaboration leads to learning. We emphasise the importance of the thorough conceptualisation and

evaluation of interaction phenomena in music education. The main challenge in analysing interaction is its complex nature due to the versatility of people, contextual and situational

dimensions. Fogel (1993: 34) summarises interaction simply as follows: “[...] individuals dynamically alter their actions with respect to the ongoing and anticipated actions of their partners”. On the other hand, Bandura (1997) concludes that individuals develop and learn in social relationships and within the patterns of interaction. In this article we consider interaction as the complicated, interpersonal sharing of information, opinions, interests and feelings. An interactional sequence includes verbal and nonverbal exchanges, actions and reactions between two or more people. The ideas of a two-way effect and continual change are essential in our definition of interaction.

However, as comprehensive as these above definitions on interaction might be, they seem to cover the early stages of interaction superficially. The differentiating feature of interaction, e.g. social behaviour, from antisocial or disruptive behaviour is whether another individual is taken into account in one’s actions. We discuss what is required *before* any actual, bi-directional interaction or learning exists.

This approach is chosen due to the varied special needs of human beings that often bring additional challenges to interactions. For example, developmental disabilities, psychiatric disorders or physical impairments can create difficulties in perceiving. A student’s behaviour is often characterised by confusion or inflexibility and it is difficult or impossible for him or her to find the meanings and requirements in interactional situations. Within pedagogical interaction music educators working with students with Special Educational Needs (SEN) are often faced with new challenges, for example with unpredictability, misconceptions and unusual or disruptive behaviours (or both).

The perspectives of Orff-Schulwerk offer valuable notions to support successful pedagogical interaction and further music making and learning. However, we focus only on five key principles of Orff-Schulwerk that are especially applicable in understanding pedagogical interaction. The main purposes of this article are:

- to introduce Orff-Schulwerk within a special music education context;
- to discuss some of the fundamentals of Orff-Schulwerk and its benefits for the pedagogical interaction with students with SEN;
- to introduce the Special Music Centre Resonaari as a local example employing Orff-Schulwerk and providing further and more in-depth support and solutions for the improvement of the pedagogical interactions with students with SEN.

Some of the achievements of Orff-Schulwerk within special music education are first discussed conceptually. We also show how these five principles of Orff-Schulwerk support the evaluation of interactions in a special music educational context. Below, a brief overview of existing literature and research is provided, and two case studies are described. This is followed by a discussion regarding future potential steps.

Orff-Schulwerk and special music education

Based on the reviewed literature, the following five basic principles of Orff-Schulwerk are summarised. The following aspects are naturally interdependent, but do not include all aspects of Orff-Schulwerk.

1. Individuality and diversity

Orff-Schulwerk is student-centred. The key concept of Orff-Schulwerk is individuality that posits how diversity in learning and pedagogical interaction exists. Individuality means that the focus on pedagogical interaction is based on each student’s abilities, interests and needs, and the teacher operates in the role of a facilitator of learning. Individuality in a learning process simply means that the focus of activity is on the learners. In other words, individuality is the basis for active learning. Consequently special music education shares the basic elements with Orff-Schulwerk (Goodkin 2012).

2. Differentiation and functionality

The basis of Orff-Schulwerk is that music making is understood as a holistic and multidimensional activity (Wang & Sogin 2008). Playing, singing, speech, movement, dance and listening are at the core of the learning and teaching process (Perkiö 2013). Within music learning and musical activities, the diversity of the students can often be effectively met by differentiating the musical tasks in a functional manner. Orff-Schulwerk approaches the professionalism of the music educator summarising that the most important characteristics are the ability, willingness and commitment to arrange the learning process in a way that it is purposeful and equally challenging and motivating for all the students (Orff & Keetman 1950-54). Musical tasks and activities are a many-sided source for advanced and reasoned differentiation processes. During music learning there are endless possibilities to design and adapt convenient tasks to meet each student’s skill level including a new challenge to create learning (Jungmair 2001).

3. *Appreciation and creativity*

Orff-Schulwerk focuses on the learner's potential and capabilities. A student's previous learning and teacher's working experiences shape the real-time pedagogical interaction. However, applying the principles of Orff-Schulwerk should not be limited by the earlier skills and abilities of the learner. A music educator employing the principles of Orff-Schulwerk appreciates and encourages each student and his or her individual learning style. A music educator must bring forth the appreciation so that it constructively develops the interaction skills, motivation, creativity and self-actualisation of the student. This principle likely contributes to achieving successful pedagogical interaction and builds the student's creativity (Orff & Keetman 1950-54).

4. *Independence and innovation*

One advantage of Orff-Schulwerk is that it does not only offer exact guidelines how to create music learning but likewise recognises the situational nature of pedagogical interaction (Perkiö 2013). Interaction is complex and continuous. It is significant that the Orff perspective also presents opportunities for an educator to develop, recognise and process his or her own reflection on thinking (Goodkin 2008). A music educator employing Orff-Schulwerk is willing to grow and develop and, at the same time, is confident of his or her own skills and the key principles of Orff-Schulwerk, on which the pedagogical practice is grounded.

5. *Interaction and co-operation*

The Orff perspective emphasises that the most significant goals and values in music and dance education are social: enabling music learning together and enhancing communality. Music making and learning are highly characterised by sharing, i.e. listening, reacting and responding to the other players' actions. In some cases, individual teaching may be necessary to support the student's basic musical or interaction skills, but all individualised instruction should lead to the joint-playing with others. At best, the students also learn from each other and actual performances allow further joining to the community (Grüner 2011). Orff-Schulwerk is also grounded on the idea that very diverse learners with different backgrounds and motivations can be engaged in collaborative music making and learning processes (Perkiö 2013).

Orff-Schulwerk in practice: The Special Music Centre Resonaari and descriptive case examples

The Special Music Centre Resonaari (Helsinki, Finland, www.resonaari.fi) is a globally networked advocate and promoter of special music education. Since 1995 Resonaari has created and guaranteed opportunities for people with SEN to participate in goal-oriented and comprehensive music education. From its wide knowledge base, Resonaari arranges continuing education to professionals and maintains contacts with specialists and researchers working in the field. The Centre focuses on research and development and enhances professionals' capabilities by generating models for future pedagogical approaches and providing practical applications, such as Figurenotes notation.

More than two hundred students in all age groups are enrolled in Resonaari Music School and the Centre enjoys official music school status in Finland. Specially supported music education is offered for students whose conditions for development and learning have been impacted by illness, disability, reduced functional ability or age. The students participate in individual and/or group lessons once or twice a week and receive professional music education instruction. In addition, Resonaari offers possibilities for students with SEN to build professional musicianship. Among the best-known achievements in Resonaari in this respect is the musician project "Resonaari Group" that has supported music employment for diverse learners.

Resonaari offers *basic education in the arts* that has goal-oriented instruction, progressing from one level to other. The goals are determined in national core curricula formulated by the National Board of Education. The key principles in Resonaari's organisational culture are the goal-orientation and the endeavours to improve the students' capabilities to perceive and comprehend. Because the learning potential and the individuality of the students are valued and sufficient support and differentiation are provided, Resonaari enables very diverse learners to receive goal-oriented music teaching and achieve musical knowledge and skills.

Case 1: *Creating interaction and learning*

Simo, aged seven years, came to Resonaari for an assessment period during which the purpose was to evaluate whether he could participate in lessons or if music therapy would be a better option for him to develop. According to the background information, Simo had severe challenges with interactions. The first lessons confirmed his difficulties interacting during instruction. There was no interaction or contact with Simo, who tested instruments in the classroom independently but neither reacted to

any instructions nor to the teacher's efforts to persuade him to try playing together with him.

The teacher tried to engage Simo with facial expressions, voices, speech, movements and touching without any success. However, during the third lesson something happened. The teacher brought a drumstick and placed it in front of Simo. There was the solution. Instinctively, Simo grabbed the drumstick with both hands and immediately the teacher started to sing. He improvised a song: "Up and down, up and down, up and down". At the end of the section he sang: "...and then we play".

Simo and the teacher held the drumstick together and moved the stick to the pulse of the song. At the end of the section, the teacher offered Simo a djembe. He played his own solo after the second section ("...and then we play"). There was a clear structure in the song and it always ended with Simo's solo. He understood when he should stop his solo and return to the first section of the song ("Up and down...").

The up and down movement was challenging enough, but very quickly Simo understood the idea of the song and before long he could play independently. Even the verbal concepts were very easy to understand and adopt. The singing and the entire action was framed by the solo at the end of the song. The song guided Simo to the up and down movement and created a clear end to the activity.

Simo could perform his first song independently and remembered the song in later lessons. When Simo arrived to the next lesson, he took the drumstick and waited until the "Up and down" song began. Simo understood music making and learning and the song had created a new structure in Simo's behaviour. The song offered him a sense of control and he understood what playing together meant. Playing the song also helped the teacher and Simo to interact. This interaction opened a possibility to collaborate, learn new skills and enjoy music making. Simo did not need music therapy but continued as a student in Resonaari Music School.

From the teacher's point of view Simo's progress expressed something essential about the student's potential and capability. The teacher approached the student as an individual. Gertrud Orff (1980: 15) summarises: "Each session should be an experience in itself on which one can build. When the seed of the interest has been sown and the therapist has been accepted, everything will develop a step at a time".

Case 2: Creating interaction, learning and commitment

When Tuomas started at the Resonaari Music School, he was twelve years old and had severe difficulties with concentration and understanding instructions. He came into the classroom but was not willing to take part in the joint-playing with others and mainly only observed the activities and fussed around (testing instruments, walking, etc.). Because the group activities seemed to be too challenging for Tuomas, the teacher decided to focus on individual teaching and testing different instruments with him, but Tuomas still declined to interact or play together with the teacher.

However, the teacher was satisfied as Tuomas was willing to take part in the lessons. He never pushed Tuomas to take part in the group activities. He would sit in the classroom following from the side what the others were doing. Tuomas was especially interested in watching as the drummer played.

After a while, Tuomas started to imitate the drummer's movements and the teacher gave him drumsticks. Tuomas imitated air drumming. Next, the teacher prepared him to participate in joint-playing and gave him an opportunity to play the drums. Tuomas imitated playing without touching the drums with the sticks. Finally, he started to actually play the drums and his air drumming turned into audible music. The teacher decided that Tuomas could have a role in the band as a co-drummer by imitating and following the actual drummer.

Little by little, the teacher gave Tuomas more musical responsibility by giving him solo parts and differentiated tasks. Tuomas started to listen to his own playing and the other students' playing more carefully and joined the group by contributing as a member who complemented the music of the group. He also began to respond to and understand the teacher's instructions. Tuomas turned into a band-person. After a couple of years of music studies, Tuomas became a keyboard player in a band and in his twenties he is now an experienced singer who frequently performs.

Tuomas's development required plenty of time and space in the early stages of his musical career. It was essential to understand that he was truly interested in musical activities but the interaction situations and the principles of producing music were at first too strange to him.

The teacher valued Tuomas's musicianship, learning style and pace. In a participating learning situation, a sense of security is the most important precondition for motivation, commitment and learning new skills.

It is also likely that the student's own construction of meaning is much stronger and more effective than a completely guided, planned and controlled learning process. The student must have flexibility to learn. This denotes that it should be recognised what can be demanded from the student in the particular situation. In this context, the teacher's utmost purpose was to support Tuomas to participate fully through thorough observation.

The teacher must have courage and patience to see each student's individuality to take part and commit to musical activities. Equally, the teacher must also be sensitive enough to utilise the pleasure of the already existing capabilities and recognise the particular moments when the student is able to learn new skills and knowledge.

Over the course of interaction, the actions must be sensitively varied to support the student's capability to perceive and react. Furthermore, lessons should be designed to train the student to understand musical elements and activities and to develop his or her musical skills in a supportive and appreciating atmosphere in which one can also try again when not successful. Hence, it stands to reason, that the teacher must always be a model of high musicianship, guiding students toward constructing order from disorder and developing musical understanding (Kaikkonen 2009).

Summary

We see the individual and the collective as being fundamentally interdependent. Interaction leads to learning. The interaction and learning processes have a personal emphasis and they depend upon the personal characteristics of the individuals. Students' ideas, beliefs, attitudes and image of themselves as learners affect their general motivation and orientation towards tasks, activities and challenges. Furthermore, music in itself is about sharing and highly characterised by a social dimension.

The case material above and its context denote that there is a need for clear tasks, recursion and sensitive evaluation. Also, explanations of the learning environment and the course and ways of interaction are required. To achieve a comprehensive understanding of interaction as a phenomenon it is essential to approach the complexity of interactions systematically using applicable frameworks, such as Orff-Schulwerk. For a music teacher, the achieved awareness and developed thinking can turn into practical advances.

Discovering the most productive interactional strategy and understanding the consequences of actions within the actual learning situation can enhance interaction, learning and commitment.

However, Orff-Schulwerk is indeed about actions and reactions. It is critical to comprehend the principles of Orff-Schulwerk, but it is essential to do more than this. Therefore, a music teacher who fully comprehends and is committed to Orff-Schulwerk also assumes responsibility. In this article, we have discussed only some of the key principles of the Orff approach and, clearly, the above case examples are context dependent and concrete. According to the descriptive cases, the essence of the entire teaching and learning process is pedagogical sensitivity that creates the basis for actual interaction and Orff-Schulwerk practice.

There are many uncovered and complex challenges still left to be explored within this field. Still, our experience highlights some obvious advantages of Orff-Schulwerk to music educational practice with students with SEN.

References

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fogel, A. (1993). *Developing through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture*. New York: Harvester/Wheatsheaf.
- Goodkin, D. (2008). *InteryMintery. Nursery Rhymes for Body, Voice and Orff Ensemble*. San Francisco: Pentatonic Press.
- Goodkin, D. (2012). No child left out – the Orff Approach to differentiated education. *Orff-Schulwerk Informationen* 87, 38-40.
- Grüner, M. (2011). The guidelines of the Orff-Institute. *Orff-Schulwerk Informationen*, 85, 90-94.
- Jungmair U. E. (2001). Focus on Fundamentals. In S. Mattila & J. Siukonen (Eds.), *Expression in Music and Dance Education* (pp. 22-29). Helsinki: JaSeSoi – The Orff-Schulwerk Association of Finland.
- Kaikkonen, M. (2009). Special music education creates learning equality. *Orff-Schulwerk Informationen*, 81, 32-35.
- Orff, C. & Keetman, G. (1950-1954). *Music for Children* (Volumes I-V). London: Schott & Co., Ltd.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child*. London: Schott.

Perkiö, S. (2013). Orff-Pedagogiikka. Lähestymistapa musiikkikasvatukseen. [Orff-Pedagogy – Approach on Music Education]. In M. Kaikkonen, T. Oksanen & S. Perkiö (Eds.), Orff-OPS. Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. [The Orff Curriculum.] (pp. 22-29). Helsinki: JaSeSoi – The Orff-Schulwerk Association of Finland.

Wang, C. C. & Sogin, D. W. (2008). Music activity reports by music teachers with varying training in Orff Schulwerk. *International Journal of Music Education*, 26(3), 269-277.

Suggested citation:

Kaikkonen, M. & Kivijärvi, S. (2013). Interaction creates learning: Engaging learners with special educational needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 132-137. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα

Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης

Ασπασία Φραγκούλη

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική ερευνητική μελέτη –μέσω βιντεοανάλυσης μουσικοθεραπευτικών συνεδριών παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική καθυστέρηση– διερευνά τη διαδικασία δημιουργίας σχέσης μεταξύ θεραπευτή και παιδιού σε στιγμές μουσικοθεραπειών που διεξήχθησαν σε ειδικό σχολείο. Η ανάλυση των θεραπευτικών στιγμών πραγματοποιήθηκε μέσω του εργαλείου EBQ οδηγώντας Α) στην αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης μεταξύ θεραπευτή-παιδιού με αυτισμό ή/και νοητική καθυστέρηση κατά τη θεραπεία, Β) στον έλεγχο της αντιστοιχίας της παρέμβασης ως προς το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και Γ) στην εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο για τη διαφοροποίηση της ποιότητας σχέσης μεταξύ θεραπευτή-παιδιού με αυτισμό ή/και νοητική καθυστέρηση, όσο και για το μέγεθος της συγκεκριμένης διαφοροποίησης σε σημαντικές στιγμές μουσικοθεραπειών. Διαπιστώθηκε ότι: (α) η μουσικοθεραπεία σε παιδιά ενδείκνυται όταν το παιδί παρουσιάζει διαταραχή στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην ικανότητα δημιουργίας σχέσης και (β) η μουσικοθεραπευτική παρέμβαση που θέτει ως αφετηρία ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί – ακολουθώντας τις αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής, όπως την όρισε ο Carl Orff και η Gunild Keetmann – μπορεί να κινητοποιήσει το υγιές κομμάτι παιδιών με αυτισμό ή νοητική καθυστέρηση, προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από τη διδακτορική διατριβή της

συγγραφέως: «Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο» (Φραγκούλη 2012).

Λέξεις κλειδιά: μουσικοθεραπεία· αυτισμός· νοητική καθυστέρηση· ψυχική διαταραχή· εργαλείο EBQ· ποιότητα σχέσης· διαμόρφωση συναισθήματος

Ασπασία Φραγκούλη: Διευθύντρια του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Θήβας / Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Θέμα: Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο: Αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης μέσω του εργαλείου EBQ) / master of arts στη μουσικοθεραπεία στο Πανεπιστημίου των Τεχνών του Βερολίνου (UdK Berlin) / μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην ειδική αγωγή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών / πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αθηνών / δίπλωμα μονωδίας Εθνικού Ωδείου Αθηνών / μέλος του Συλλόγου Μουσικοθεραπευτών Γερμανίας (DMTG)].

Email: afrangouli@yahoo.com

Σημείωση: Μέρος αυτού του άρθρου δημοσιεύθηκε αρχικά στο *Ψυχολογικά Θέματα*, την περιοδική έκδοση του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων (βλ. Φραγκούλη 2011-2012).

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται σε μια ποιοτική ερευνητική μελέτη που –μέσω της βιντεοανάλυσης μουσικοθεραπειών παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική καθυστέρηση– αξιολογεί την ποιότητα της σχέσης μεταξύ θεραπευτή και παιδιού (με αυτισμό ή/και νοητική καθυστέρηση) σε στιγμές μουσικοθεραπείας που διεξήχθησαν σε ειδικό σχολείο. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω του εργαλείου EBQ

(Instrument zur Einschätzung der Beziehungsqualität), το οποίο βασίζεται σε θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Schumacher, Calvet & Reimer 2011).

Στο πρώτο μέρος αναφέρονται επιγραμματικά θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της ψυχολογίας των βρεφών που συμβάλλουν στην κατανόηση τόσο της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, όσο και των παρεκκλίσεων της ανάπτυξης, καθοδηγώντας τη μουσικοθεραπευτική εργασία. Επίσης, αναφέρονται

ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης του παιδιού, ενώ παρουσιάζονται –ως παρεκκλίσεις στην ανάπτυξη– η παθολογία του αυτισμού και της νοητικής καθυστέρησης. Κατόπιν ορίζεται η έννοια της μουσικοθεραπείας και περιγράφονται οι αρχές της βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπευτικής μεθόδου για παιδιά της Karin Schumacher και της Claudine Calvet που ακολουθεί τις αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής (Elementare Musik¹), όπως την όρισε ο Carl Orff (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007). Επιπλέον ορίζεται η έννοια της μουσικοθεραπείας στην ειδική αγωγή και επισημαίνεται ο ρόλος της θεραπευτικής παρέμβασης για τη διαμόρφωση της θεραπευτικής σχέσης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική μελέτη των μουσικοθεραπευτικών συνεδριών. Μέσω της βιντεοανάλυσης και κάτω από το μικροσκόπιο του εργαλείου EBQ φάνηκε πως πράγματι ένα παιδί με διαταραχή στην αντίληψη και τη νόηση μπορεί να προσεγγιστεί αρχικά μόνο μέσω μουσικο-σωματικών θεραπευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της μουσικο-κινητικής παιδαγωγικής προσέγγισης του Orff και της Keetmann, αξιοποιώντας τα ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί.

Η ανάπτυξη στη βρεφική ηλικία

Η γνώση που προκύπτει από τις παρακάτω θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας – ειδικότερα από τη θεωρία για τη ρύθμιση του συναισθήματος και την ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού– διαμορφώνει τη θεωρητική βάση του εργαλείου αξιολόγησης της ποιότητας σχέσης EBQ, το οποίο καθοδήγησε και στήριξε το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης εφαρμογής μουσικοθεραπείας σε ειδικό σχολείο.

Κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη στη βρεφική ηλικία

Σύμφωνα με τον Piaget (βλ. Πανοπούλου-Μαράτου 1998), η ανάπτυξη του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής θεωρείται η πιο αποφασιστική φάση της συνολικής του ανάπτυξης.

Πρωταρχική μορφή μάθησης θεωρείται η ανακάλυψη του βρέφους ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη συμπεριφορά του και στις αντιδράσεις των άλλων. Η ανακάλυψη αυτή βασίζεται

- στη διατροπική αντίληψη που επιτρέπει τη μεταφορά των πληροφοριών μεταξύ των αισθητηριακών καναλιών,
- στην ικανότητα του βρέφους να μιμείται,
- στην αυξανόμενη ετοιμότητα του βρέφους να αλληλεπιδρά με τα πρόσωπα γύρω του (Ziegenhain, Fries, Bütow & Derksen 2006).

Η θεωρία του Daniel Stern για την ανάπτυξη των αισθήσεων² του εαυτού

Ο Stern (2007) περιγράφει την ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού, τονίζοντας πως κάθε αίσθηση συνοδεύεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και από μια διαφορετικής μορφής ποιότητα σχέσης με τον άλλον.

Οι πρώτες σε σειρά εμφάνισης αισθήσεις του εαυτού (από την περίοδο της εγκυμοσύνης μέχρι το 12^ο μήνα) είναι οι αισθήσεις του αναδυόμενου εαυτού, του πυρηνικού εαυτού και του (δι-)υποκειμενικού εαυτού, οι οποίες αποκαλύπτονται αργότερα στους άλλους γύρω στο 18^ο μήνα μέσω της γλώσσας (λεκτικού εαυτού).

Εγγενείς ικανότητες όπως: η ατροπική και φυσιολογική αντίληψη καθώς και τα συναισθήματα ζωτικότητας, που προκύπτουν μόνο μέσα από τη διανθρώπινη επαφή, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αίσθησης του αναδυόμενου εαυτού (γέννηση-2^ος μήνας).

Η διαμόρφωση της αίσθησης του πυρηνικού εαυτού (2^ος - 7^ος μήνας) προϋποθέτει την ανάπτυξη της αίσθησης της αυτενέργειας, της σωματικής συνοχής, της μνήμης, όπως και της συναισθηματικότητας του ίδιου εαυτού.

Ο δι-υποκειμενικός τρόπος επαφής (7^ος - 12^ος μήνας), ο οποίος θεμελιώνεται στην αίσθηση του πυρηνικού εαυτού, προϋποθέτει τη διαφοροποίηση του σωματικού και αισθητηριακού εαυτού με τον άλλο.

Νοητικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη ενός υποκειμενικού και ενός δι-υποκειμενικού εαυτού είναι: το μοίρασμα της εστίας της προσοχής (δια-προσεκτικότητα), το μοίρασμα των προθέσεων επικοινωνίας (δια-εμπροθεσιμότητα), το μοίρασμα των συναισθηματικών καταστάσεων (δια-συναισθηματικότητα) καθώς και το φαινόμενο της κοινωνικής αναφοράς (Emde et al. 1978, στο Stern 2007). Ο Stern (2007) εισάγει τον όρο συναισθηματική συνήχηση/εναρμόνιση για να ορίσει ένα είδος δι-υποκειμενικότητας μεταξύ μητέρας-βρέφους που βασίζεται στη μητρική ενσυναισθησία, συμβάλλοντας μέσω των κοινών

¹ Η μετάφραση του όρου «elementare Musik» ως «στοιχειοδομική μουσική» είναι από τον Τσαφταρίδη (1997).

² Η μετάφραση των όρων των αισθήσεων του εαυτού καθώς και των χαρακτηριστικών τους είναι από τους Κουγιουμουτζάκη και Τσούρτου (1999).

συναισθηματικών εμπειριών στην προώθηση της επικοινωνίας και της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού.

Η θεωρία της οργάνωσης της συμπεριφοράς και η σημασία της για την ανάπτυξη

Οι τρόποι συμπεριφοράς του βρέφους φανερώνουν τη συναισθηματική του κατάσταση, επιτρέποντας στους ενήλικες να αντιδράσουν άμεσα, ενεργοποιώντας αντίστοιχα κατάλληλες υποστηρικτικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Brazelton 1978, στο Schumacher, Calvet-Kruppa & Stallmann 2006).

Η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων

Το άτομο βάσει του χαρακτήρα των πρώιμων επαναλαμβανόμενων εμπειριών αλληλεπίδρασης με τους γονείς, αναπτύσσει προσδοκίες μορφών αλληλεπίδρασης με τους άλλους, γεγονός που ορίζεται από τον Bowlby (2008) ως εσωτερικό μοντέλο εργασίας. Αυτή η εσωτερική νοητική αναπαράσταση του δεσμού επηρεάζει ασυνείδητα την ικανότητα του ατόμου να εμπιστεύεται τους άλλους και να συνδέεται μαζί τους.

Θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης

Η θεωρία συναισθηματικής ανάπτυξης του Sroufe (1997) προσεγγίζει τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου χωρίς να παραβλέπει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου και της γονεϊκής συμπεριφοράς στη δυνατότητα ρύθμισης του συναίσθηματος του βρέφους, στην ποιότητα του βιώματος και στον τρόπο επεξεργασίας της συναισθηματικής εμπειρίας από το παιδί.

Η ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης κατά τη βρεφική ηλικία

Είναι εντυπωσιακός ο τρόπος, με τον οποίο η μητέρα επιδιώκει να επικοινωνήσει με το βρέφος, προσφέροντάς του διαισθητικά ένα μουσικό περιβάλλον που ταιριάζει στις αναπτυξιακές του δυνατότητες. Έρευνες δείχνουν ότι το μητρικό τραγούδι τραβά την προσοχή του βρέφους περισσότερο από ότι η μητρική λεκτική έκφραση (Trehub 2003).

Τα μουσικά στοιχεία όπως μελωδία, ρυθμός, τονικότητα, που προσδίδουν μια συναισθηματική απόχρωση στο διάλογο με τη μητέρα, επηρεάζουν σημαντικές λειτουργίες στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού (Gembris 2005).

Η δημιουργία μουσικής από παιδιά μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με μια αναπτυξιακή άποψη του παιχνιδιού, λειτουργώντας και ως μεταβατικό αντικείμενο, καθησυχάζοντας και συνοδεύοντάς τα (Φραγκούλη & Πανοπούλου-Μαράτου 2012).

Παρεκκλίσεις της ανάπτυξης: Αυτισμός και νοητική καθυστέρηση

Αυτισμός

Ο αυτισμός έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή φάσματος, που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του είναι ανομοιογενής. Η διαταραχή του αυτισμού μπορεί να προκληθεί από διάφορες αιτίες (Schmid 1998).

Άτομα με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζουν ποιοτικά ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή και επικοινωνία, ενώ συχνά εμφανίζουν επαναλαμβανόμενους και στερεότυπους τρόπους συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και πράξεων (Dilling et al. 2000). Ο αυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής, της επίγνωσης, της συνοχής και του κινήτρου για πράξη, εξασθενώντας την πρόθεση του παιδιού για εξερεύνηση, δημιουργία και βίωση νέων εμπειριών (Trevarthen 2001). Σύμφωνα με τους Rogers και Pennington (1991, στο Kusch & Petermann 2002: 444) τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα «να μπουν στη θέση του άλλου και να μοιραστούν μαζί του το ίδιο συναίσθημα», ενώ εμφανίζουν διαταραγμένες τις ικανότητες της «από κοινού» προσοχής (joint attention), του συμβολικού παιχνιδιού καθώς και της μίμησης της συμπεριφοράς του άλλου.

Ο αυτισμός εμφανίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία ή στην παιδική ηλικία, διαρκεί μια ζωή και δεν πρέπει να θεωρείται ως μία στατική κατάσταση (Dilling et al. 2000· Remschmidt 2002).

Νοητική καθυστέρηση

Νοητική καθυστέρηση είναι η κατάσταση καθυστερημένης ή ατελούς ανάπτυξης της νόησης. Οι άνθρωποι με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν συχνά ανεπαρκή γνωστική ικανότητα επίλυσης συναισθηματικών συγκρούσεων και μπορεί να υποφέρουν από ολόκληρο το φάσμα των ψυχικών διαταραχών (Parsons et al. 1984, στο Σταυρακάκη 1988).

Υπάρχουν διάφοροι βαθμοί καθυστέρησης: ελαφρά, μέτρια, σοβαρή και βαριά. Η αιτιολογία σε περιπτώσεις ατόμων χωρίς εμφανείς οργανικές διαταραχές είναι άγνωστη (Σταυρακάκη 1988).

Μουσικοθεραπεία

Η μουσικοθεραπεία θέτει και επιτυγχάνει θεραπευτικούς στόχους εκμεταλλευόμενη τις ιδιαίτερες ιδιότητες της μουσικής (ηχόχρωμα, ρυθμό, μελωδία, αρμονία, δυναμική) καθώς και τις δυνατότητες του μουσικού αυτοσχεδιασμού στο πλαίσιο μιας συνειδητά διαμορφωμένης θεραπευτικής σχέσης (Vocke 2007).

Η μουσικοθεραπεία ως ψυχοθεραπευτική μέθοδος στοχεύει στη θεραπεία του ψυχικά ασθενούς, στηρίζοντας την ανάγκη του για έκφραση (Schmoelz 1971).

Μουσικοθεραπεία και παιδί με αυτισμό και/ή νοητική καθυστέρηση

Εφόσον η διαταραχή τόσο του αυτισμού, όσο και της νοητικής καθυστέρησης μπορεί να θεωρηθεί διαταραχή κοινωνικής και συναισθηματικής φύσεως (Σταυρακάκη 1988· Wing 1997), οι θεραπευτικοί στόχοι επικεντρώνονται στην προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού καθώς και της ικανότητας δημιουργίας σχέσης.

Ως ενδεδειγμένη μουσικοθεραπευτική μέθοδος υπολογίζεται η «βασισμένη στην αναπτυξιακή ψυχολογία» μουσικοθεραπεία, που εστιάζει στις συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, συμβάλλοντας στην εκ νέου βίωση πρώιμων συναισθηματικών εμπειριών (Schumacher & Calvet-Kruppa 2005).

Η βασισμένη στην αναπτυξιακή ψυχολογία μουσικοθεραπευτική μέθοδος για παιδιά χρησιμοποιεί αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff ως θεραπεία (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Orff δεν αφορά σε ένα «συγκεκριμένο και επιβεβλημένο τρόπο μουσικοπαιδαγωγικής εργασίας» (Liess 1966, στο Benedict 2010: 202) αλλά σε «μια προσέγγιση, η οποία οδηγεί το παιδί σε επινοητικές και ευφάνταστες διαδικασίες που αντλούνται από τη φυσική έκφραση του ίδιου του παιδιού». Πρόκειται για μια προσέγγιση κατά την οποία η μουσική, ο λόγος και η κίνηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μέσω της γλώσσας και του στίχου με παιδικά και δημοτικά τραγούδια (Benedict 2010: 202).

Ο Carl Orff (1963, στο Haselbach 2011: 144) αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η στοιχειοδομική μουσική δεν είναι μόνο μουσική, συνυπάρχει με την κίνηση, το χορό και το λόγο... Είναι μια μουσική, στην οποία κάποιος δεν είναι απλά ακροατής, γίνεται συμπαίκτης. Η στοιχειοδομική μουσική είναι προ-πνευματική, δεν παρουσιάζει σύνθετη μορφή, είναι γήινη, φυσική, σωματική, μπορεί να τη μάθει και να τη βιώσει ο καθένας, είναι κατάλληλη για το παιδί».

Μέσα από τις εμπειρίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά μπορούν – ανάλογα με το στάδιο της ανάπτυξής τους – να δημιουργήσουν ρυθμούς και κινητικά μοτίβα που αναδύονται αβίαστα από τη φυσική τους έκφραση. Σύμφωνα με τον Orff, η στοιχειοδομική μουσική παραπέμπει

στην τέχνη των Μουσών και απευθύνεται στο σύνολο των εκφραστικών δυνατοτήτων του ανθρώπου, επηρεάζοντας τη σωματική και φωνητική του έκφραση καθώς και την έκφρασή του μέσω των μουσικών οργάνων (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

Οι εμπειρίες: «Με ακούω», «Σε ακούω», «Μας ακούω», που προκύπτουν μέσω της μουσικής έκφρασης με μουσικό όργανο ή με τη φωνή, όπως επίσης, οι εμπειρίες: «νιώθω και βλέπω εσένα και μένα» μέσω της έκφρασης με κίνηση ή χορό, αποτελούν τη βάση της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (Schumacher 1999, 2004).

Σύμφωνα με τη Schumacher (2001: 103), η στοιχειοδομική μουσική «διευκολύνει την ενσωμάτωση των αισθήσεων, την αντίληψη του ίδιου σώματος ως δημιουργού πράξεων καθώς και το βίωμα ότι τα συναισθήματα είναι δυνατόν να εκφραστούν και να μοιραστούν με τον άλλον». Οι παραπάνω μουσικές εμπειρίες, οι τόσο σημαντικές για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή των αρχών της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης Orff στη θεραπευτική εργασία με παιδιά με συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές (Schumacher 1999).

Διαμόρφωση σχέσης στη μουσικοθεραπεία με παιδιά με αυτισμό ή νοητική καθυστέρηση

Στη μουσικοθεραπεία η σχέση θεραπευτή και παιδιού με αυτισμό ή νοητική καθυστέρηση διαμορφώνεται μέσω της μουσικής και των παρεμβάσεων (Türker 2001).

Αφετηρία της θεραπευτικής παρέμβασης είναι ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Μουσικά-σωματικά και γλωσσικά παιχνίδια προσφέρουν ασφάλεια, συμβάλλοντας μέσα από επαναλήψεις

- στην ενσωμάτωση των μεμονωμένων αισθητηριακών εντυπώσεων,
- στη ρύθμιση της εγγύτητας-απόστασης,
- στη ρύθμιση του συναισθήματος (Schumacher 1994, 2004).

Αποφασιστικής σημασίας είναι ο θεραπευτής να μπορεί να χειριστεί κατάλληλα τα μουσικά όργανα, ώστε να καταφέρει να βγάλει τη μουσική από το παιδί (Schumacher, 2004), συναντώντας το μουσικά στο επίπεδο που εκείνο κινείται (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

Μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή

Η μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή είναι μια ψυχοθεραπευτική ή προωθητική προσέγγιση για παιδιά και νέους, που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Mahns 1998).

Σύμφωνα με τον Mahns (1998), η μουσικοθεραπευτική προσφορά στο σχολείο έχει τα εξής πλεονεκτήματα:

- της έγκαιρης εφαρμογής της θεραπείας (για την αντιμετώπιση π.χ. μιας παραβατικής συμπεριφοράς τη στιγμή που εμφανίζεται)
- της εφαρμογής σε οικείο περιβάλλον για το μαθητή.

Ο υποστηρικτικός ρόλος της μουσικοθεραπείας στην αγωγή/ειδική αγωγή ενισχύεται από τα συμπεράσματα ερευνητικών μελετών, όπως παρουσιάζονται σε επιστημονικές δημοσιεύσεις μουσικοθεραπευτών (Hippel 2005· Hippel & Laabs 2006· Piontek 2004· Tüpkker 2009).

Η ερευνητική εργασία

Στόχοι της έρευνας

- Η εφαρμογή του εργαλείου EBQ στο ειδικό σχολείο για την αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης κατά τη μουσικοθεραπεία
- Η εξαγωγή συμπερασμάτων για:
 - (α) τη θετική διαφοροποίηση της ποιότητας σχέσης μεταξύ θεραπεύτριας και παιδιού, και
 - (β) το μέγεθος της διαφοροποίησης.

Πλαίσιο εφαρμογής

Το ερευνητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο ελληνικό ειδικό σχολείο.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν έξι μαθητές του σχολείου 8 έως 11 ετών (τρεις μαθητές με διάγνωση αυτισμός και τρεις μαθητές με διάγνωση νοητική καθυστέρηση).

Εργαλείο EBQ

Το EBQ είναι ένα εργαλείο παρατήρησης και αξιολόγησης της ποιότητας σχέσης κατά τη θεραπεία, το οποίο δημιουργήθηκε από τη μουσικοθεραπεύτρια Karin Schumacher και την ψυχολόγο Claudine Calvet (Schumacher, Calvet & Reimer 2011· Schumacher & Calvet 2007).

Οι κλίμακες αξιολόγησης του εργαλείου EBQ βασίζονται σε θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας και επικεντρώνονται σε διαφορετικά φαινόμενα έκφρασης (έκφραση μέσω μουσικού οργάνου, φωνητική-προγλωσσική έκφραση, συναισθηματική-σωματική έκφραση), στοχεύοντας

στην αντικειμενική αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης κατά τη θεραπεία.

Αξιολογείται και η θεραπευτική παρέμβαση, δηλ. το εσωτερικό μοντέλο εργασίας του θεραπευτή (Bowly 2008) που αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα αντιμεταβίβασης του θεραπευτή καθορίζοντας τις τεχνικές παρέμβασης.

Το εργαλείο EBQ περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες αξιολόγησης, οι οποίες εστιάζουν σε χαρακτηριστικά σημεία παρατήρησης που στηρίζουν και καθοδηγούν την ανάλυση και αξιολόγηση.

1. Κλίμακα KEBQ (körperlich-emotionale Ausdruck) για την αξιολόγηση της συναισθηματικής-σωματικής έκφρασης. Εστιάζει στα εξής:

- Ενδοπροσωπική, διαπροσωπική σχέση
- Σωματική επαφή
- Συναίσθημα
- Βλέμμα/βλεμματική επαφή

2. Κλίμακα VBQ (stimmlich-vorsprachliche Ausdruck) για την αξιολόγηση της φωνητικής-προγλωσσικής έκφρασης. Εστιάζει στα εξής:

- Φωνή
- Ενδοπροσωπική, διαπροσωπική σχέση
- Προγλωσσικά-φωνητικά μέσα

3. Κλίμακα IBQ (instrumentale Ausdruck) για την αξιολόγηση της έκφρασης μέσω μουσικού οργάνου. Εστιάζει στα εξής:

- Μουσικό όργανο
- Σχέση με αντικείμενο
- Μουσικά μέσα
- Κοινός χώρος συνάντησης

4. Κλίμακα TBQ (des Therapeuten und seiner Interventionen) για την αξιολόγηση της θεραπευτικής παρέμβασης. Εστιάζει στα εξής:

- Αφετηρία της θεραπευτικής παρέμβασης
- Συναισθηματική κατάσταση του θεραπευτή
- Υπόθεση εργασίας
- Κατεύθυνση της παρέμβασης
- Παρέμβαση
- Μουσικά μέσα
- Κοινός χώρος συνάντησης

Το είδος της ποιότητας σχέσης παρουσιάζεται σε επτά επίπεδα ανάπτυξης, που αντιστοιχούν στα στάδια ανάπτυξης των αισθήσεων του εαυτού, όπως διατυπώνονται στη θεωρία του Stern (2007). Τα επίπεδα ανάπτυξης των κλιμάκων KEBQ, VBQ και IBQ είναι:

- Επίπεδο ανάπτυξης 0: Έλλειψη επαφής/ απόρριψη επαφής/ παύση
- Επίπεδο ανάπτυξης 1: Επαφή μέσω των αισθήσεων/ επαφή-πρώτη αντίδραση
- Επίπεδο ανάπτυξης 2: Επαφή μέσω χειρισμού του άλλου ή του μουσικού οργάνου για προσωπικές ανάγκες
- Επίπεδο ανάπτυξης 3: Επαφή με τον ίδιο εαυτό/ βίωση του ίδιου εαυτού
- Επίπεδο ανάπτυξης 4: Επαφή με τον άλλο/ δι-υποκειμενικότητα
- Επίπεδο ανάπτυξης 5: Σχέση με τον άλλο/ διάδραση
- Επίπεδο ανάπτυξης 6: Συνάντηση/ δια-συναισθηματικότητα

Με ανάλογη σταθερή ακολουθία παρουσιάζονται και τα επίπεδα ανάπτυξης της κλίμακας TBQ:

- Επίπεδο ανάπτυξης 0: Μουσικός χώρος ως φωλιά
- Επίπεδο ανάπτυξης 1: Σύνδεση της αντίληψης
- Επίπεδο ανάπτυξης 2: Ρύθμιση του συναισθήματος
- Επίπεδο ανάπτυξης 3: Βίωση του ίδιου εαυτού/ συνειδητοποίηση
- Επίπεδο ανάπτυξης 4: Δι-υποκειμενικότητα/ο θεραπευτής γίνεται αντιληπτός ως πρόσωπο
- Επίπεδο ανάπτυξης 5: Μουσικός διάλογος
- Επίπεδο ανάπτυξης 6: Παιχνίδι/διασκέδαση-φαντασία

Το εργαλείο EBQ, σε συνάρτηση με τα ειδικά ερωτήματα που τίθενται κατά την εφαρμογή του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί: για διαγνωστικούς σκοπούς, για την καταγραφή και αξιολόγηση της θεραπευτικής εργασίας, για τον έλεγχο της αντιστοιχίας της θεραπευτικής παρέμβασης με το επίπεδο ανάπτυξης και ικανότητας δημιουργίας σχέσης του παιδιού, καθώς και για τη μελέτη ερευνητικών ερωτημάτων.

Η αξιοπιστία του εργαλείου EBQ έχει διερευνηθεί, και έχει βρεθεί μεγάλο ποσοστό συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις μουσικοθεραπευτών εκπαιδευμένων στη χρήση του εργαλείου (Schumacher, Calvet-Kruppa & Stallmann 2006).

Η μαγνητοσκόπηση των μουσικοθεραπευτικών συνεδριών είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή του εργαλείου EBQ.

Μια θεραπευτική συνεδρία μπορεί να αναλύεται και να αξιολογείται είτε ολόκληρη είτε επιλέγοντας, δειγματοληπτικά, ολιγόλεπτα μέρη της συνεδρίας. Η μικροανάλυση/βιντεοανάλυση ολιγόλεπτων μερών συνεδρίας αφορά σε λεπτομερή διαδικασία εντοπισμού και κατανόησης εξαιρετικά μικρών διαφοροποιήσεων σε

διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, όπως και στη μουσική (Plahl & Koch-Temming 2005).

Σημαντική στιγμή στη θεραπεία ορίζεται η στιγμή της αλλαγής της ποιότητας σχέσης μεταξύ θεραπευτή και ασθενούς (Schumacher & Calvet 2007).

Ειδικά ερωτήματα

Στη συγκεκριμένη εργασία τέθηκαν τα παρακάτω ειδικά ερωτήματα:

- Σε ποιο επίπεδο ανάπτυξης κινείται το παιδί και σε ποιο επίπεδο ανάπτυξης απευθύνεται η παρέμβαση του θεραπευτή;
- Πραγματοποιείται ποιοτική διαφοροποίηση στην ποιότητα σχέσης παιδιού-θεραπευτή κατά τη θεραπευτική στιγμή;
- Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληροί μια μουσικοθεραπευτική παρέμβαση, ώστε να ξυπνήσει το κίνητρο σε παιδιά με ιδιαιτερότητες στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά να έρθουν σε επαφή με τον άλλον;

Μέθοδος συλλογής δεδομένων και ανάλυσης

Οι μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες μαγνητοσκοπήθηκαν καθ' όλη τη διάρκειά τους με ψηφιακή κάμερα. Κατόπιν επιλέχθηκαν οι σημαντικές στιγμές των συνεδριών και ακολούθησε η ανάλυσή τους μέσω του εργαλείου EBQ.

Συνεδρίες του ερευνητικού προγράμματος

Το πρόγραμμα έλαβε χώρα αρχές Μαΐου 2010 και διήρκεσε τρεις εβδομάδες. Πραγματοποιήθηκε μία ατομική συνεδρία την εβδομάδα, διάρκειας 30', με καθένα από τα παιδιά του δείγματος. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 18 συνεδρίες (τρεις για κάθε παιδί).

Επιλογή των προς ανάλυση θεραπευτικών στιγμών

Στις θεραπευτικές στιγμές που τελικά επιλέχθηκαν -κατά την αντίληψη της ερευνήτριας/μουσικοθεραπεύτριας- αυτό που στιγμιαία διαδραματίζεται δείχνει τη θετική διαφοροποίηση στην ποιότητα σχέσης και, αντιστοίχως, τη μετάβαση του παιδιού από ένα επίπεδο ανάπτυξης προς ένα υψηλότερο, δηλώνοντας πως πρόκειται για σημαντικές στιγμές της θεραπείας.

Επιλέχθηκαν τρεις σημαντικές στιγμές για κάθε παιδί. Το προς ανάλυση υλικό (18 θεραπευτικές στιγμές) αντλήθηκε τελικά από τις 16 συνεδρίες του προγράμματος.

Επιλογή κλίμακας αξιολόγησης

Η ανάλυση και αξιολόγηση της κάθε σημαντικής στιγμής πραγματοποιείται με

- εκείνη την κλίμακα του εργαλείου EBQ, που εστιάζει στο φαινόμενο έκφρασης του παιδιού μέσω του οποίου διαπιστώνεται η διαφοροποίηση στην ποιότητα σχέσης, καθώς και
- με την κλίμακα TBQ που αξιολογεί την παρέμβαση.

Ανάλυση των δεδομένων

Μετά από λεπτομερή παρατήρηση, η διαδικασία που ακολουθείται είναι η ακόλουθη:

- αναλύεται ο τρόπος έκφρασης του παιδιού εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά σημεία, που ορίζει η εκάστοτε κλίμακα αξιολόγησης του εργαλείου (π.χ. βλεμματική επαφή)
- συγκρίνεται η παραπάνω ανάλυση με την περιγραφική αξιολόγηση του εκάστοτε χαρακτηριστικού όπως παρουσιάζεται σε καθένα από τα επτά επίπεδα της κλίμακας αξιολόγησης του εργαλείου
- διαπιστώνεται σε ποιο επίπεδο της κλίμακας αντιστοιχεί η ανάλυση του τρόπου έκφρασης του παιδιού και έτσι
- αξιολογείται η ποιότητα σχέσης παιδιού-θεραπευτή κατά τη θεραπευτική στιγμή.

Για να διαπιστωθεί η διαφοροποίηση της ποιότητας σχέσης, αξιολογείται χωριστά η αρχή από την κατάληξη της θεραπευτικής στιγμής, τόσο με την κλίμακα αξιολόγησης του τρόπου έκφρασης του παιδιού όσο και με την κλίμακα αξιολόγησης της παρέμβασης.

Ως αρχή ή αρχική φάση της σημαντικής στιγμής ορίζονται τα πρώτα δευτερόλεπτα, στα οποία παρατηρείται μια μορφή έκφρασης του παιδιού.

Ως κατάληξη ή καταληκτική φάση ορίζονται τα τελευταία δευτερόλεπτα της σημαντικής στιγμής όπου παρατηρείται μια ποιότητα έκφρασης διαφορετικού επιπέδου ανάπτυξης από εκείνη της αρχής, αποδεικνύοντας ότι η θεραπευτική στιγμή αφορά σε σημαντική στιγμή της θεραπείας.

Συνεπώς, η αξιολόγηση κάθε στιγμής δηλώνεται με τέσσερις αριθμούς:

- οι δύο πρώτοι αριθμοί (ένας για κάθε φάση της στιγμής) αντιστοιχούν σε επίπεδα ανάπτυξης της κλίμακας του εργαλείου EBQ που αξιολογεί τον τρόπο έκφρασης του παιδιού, και δηλώνουν το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού όπως αυτό εμφανίζεται στην αρχή και στην κατάληξη της θεραπευτικής στιγμής,

- οι άλλοι δύο αριθμοί αφορούν στην αξιολόγηση της παρέμβασης για την αρχή και την κατάληξη της θεραπευτικής στιγμής.

Καθένας από τους τέσσερις αριθμούς μπορεί να έχει τιμή από το μηδέν (0) έως το έξι (6), μια και τα επίπεδα κάθε κλίμακας είναι επτά (7). Διευκρινίζεται ότι οι δύο πρώτοι αριθμοί, που αφορούν στην αξιολόγηση του τρόπου έκφρασης και συμπεριφοράς του παιδιού, είναι αυτοί που πρέπει κυρίως να διαφοροποιούνται, για να μπορεί να οριστεί η θεραπευτική στιγμή ως σημαντική.

Αξιοπιστία

Ο έλεγχος αξιοπιστίας της αξιολόγησης της ερευνήτριας (η οποία πραγματοποίησε και τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας) έγινε μέσω σύγκρισης με την αξιολόγηση έξι γερμανών μουσικοθεραπευτών εκπαιδευμένων στην εφαρμογή του εργαλείου EBQ. Βρέθηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας (0,9 έως 1), μια και (σύμφωνα με τον Fleiss 1979, στο Schumacher, Calvet-Kruppa & Stallmann 2006) από 0,74 και πάνω το ποσοστό συμφωνίας θεωρείται πολύ υψηλό.

Υποθέσεις

1. Ο μουσικοθεραπευτικός τρόπος εργασίας που βασίζεται στις αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής ενεργοποιεί τα υγιή στοιχεία παιδιών με ψυχική διαταραχή, προσφέρει εσωτερικό κίνητρο προσέγγισης του άλλου καθώς και τη δυνατότητα βίωσης θετικών εμπειριών διαπροσωπικών σχέσεων.
2. Το εργαλείο EBQ βοηθά το μουσικοθεραπευτή να κατανοήσει την αιτία της επιτυχούς ή μη έκβασης της συνεδρίας.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται και οι δεκαοκτώ θεραπευτικές σημαντικές στιγμές των έξι παιδιών του δείγματος (τρεις συνεδρίες ανά παιδί) οι οποίες επιλέχθηκαν, αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν μέσω των κλιμάκων αξιολόγησης του εργαλείου EBQ.

Δείγμα	Σημαντική θεραπευτική στιγμή (σ.σ)	Χρονική διάρκεια	Κλίμακα EBQ	Επίπεδο ανάπτυξης αρχικής φάσης της σ.σ.	Επίπεδο ανάπτυξης καταληκτικής φάσης της σ.σ.	Χρονική διάρκεια αρχικής φάσης της σ.σ.	Χρονική διάρκεια τελικής φάσης της σ.σ.
Σ παθ/γία: αυτισμός	1 ^η (συνεδρία 3)	00:56,00	VBQ TBQ	0 1	1 1	00:51,00	00:04,00
	2 ^η (συνεδρία 1)	01:20,00	KEBQ TBQ	0 1	3 (κορύφωση ³) 1	00:14,00	01:05,00
	3 ^η (συνεδρία 2)	00:42,00	KEBQ TBQ	0 1	3 3	00:25,00	00:15,00
Β παθ/γία: αυτισμός	1 ^η (συνεδρία 2)	02:54,00	IBQ TBQ	0 4	4 4	01:00,00	01:54,00
	2 ^η (συνεδρία 3)	01:08,00	KEBQ TBQ	1 3	4 4	00:37,00	00:70,00
	3 ^η (συνεδρία 2)	00:56,00	KEBQ TBQ	4 4	6 (κορύφωση) 4	00:20,00	00:30,00
Π παθ/γία: αυτισμός	1 ^η (συνεδρία 1)	01:15,48	IBQ TBQ	0 1	1 1	00:22,00	00:53,00
	2 ^η (συνεδρία 2)	00:48,64	KEBQ TBQ	1 1	4 (κορύφωση) 3	00:18,40	00:30,00
	3 ^η (συνεδρία 3)	01:26,96	KEBQ TBQ	0 0	4 3	00:26,24	00:60,66
Θ παθ/γία: N.K. διατ/χή λόγο	1 ^η (συνεδρία 1)	01:06,96	KEBQ TBQ	4 4	5 5	00:35,84	00:30,96
	2 ^η (συνεδρία 2)	05:05,28	KEBQ TBQ	2 2	4 4	01:14,00	03:51,28
	3 ^η (συνεδρία 3)	01:04,16	KEBQ TBQ	2 2	4 4	00:42,16	00:22,00
Δ παθ/γία: N.K.	1 ^η (συνεδρία 1)	01:09,76	IBQ TBQ	5 5	6 6	00:17,30	00:52,31
	2 ^η (συνεδρία 2)	04:46,16	VBQ TBQ	0 4	5 5	00:11,12	04:35,00
	3 ^η (συνεδρία 3)	02:00,56	IBQ TBQ	3 3	4 4	00:30,40	01:30,00
Ζ. παθ/γία: N.K. συν/μο: SOTOS	1 ^η (συνεδρία 2)	01:37,44	KEBQ TBQ	3 3	4 4	00:20,80	01:16,44
	1 ^η (συνεδρία 2)	02:07,28	KEBQ TBQ	4 4	5 5	00:23,76	01:43,00
	3 ^η (συνεδρία 3)	00:30,72	IBQ TBQ	3 3	5 (κορύφωση) 5	00:21,12	00:19,60

Πίνακας 1: Οι σημαντικές στιγμές (σ.σ.) της ερευνητικής εργασίας και η αξιολόγησή τους

³ Σπάνια, μικρής διάρκειας ποιότητα σχέσης που δηλώνει δυνατότητες ανάπτυξης του παιδιού.

Ανάλυση και αξιολόγηση μιας σημαντικής θεραπευτικής στιγμής του μαθητή Σ. (ηλικία: οκτώ ετών / διάγνωση: αυτισμός)

Περιγραφή

Η θεραπεύτρια τραγουδά ένα νανούρισμα, ενώ ταυτόχρονα λικνίζει στο ίδιο τέμπο τον Σ., που βρίσκεται μπρούμυτα μέσα στην αιώρα. Σταδιακά

ο Σ. σηκώνει το κεφάλι, κοιτώντας προς την κατεύθυνση που ακούγεται η μελωδία και εκφράζεται φωνητικά με το φωνήεν (ι) με τη μορφή φωνημάτων χαράς. Ακριβώς με το φωνήεν (ι) απαντά τραγουδώντας η θεραπεύτρια στη μελωδία του νανουρίσματος.

Κλίμακα VBQ	Επίπεδο ανάπτυξης	Σημαντική στιγμή του Σ. (χρονική διάρκεια: 00:56,00)
		Χαρακτηριστικά σημεία παρατήρησης
Επίπεδο ανάπτυξης της αρχικής φάσης της στιγμής (χ.δ.:00:51,00)	0 έλλειψη επαφής	<u>Φωνή</u> : ο Σ. δεν παρουσιάζει καμία φωνητική αντίδραση. <u>Η ποιότητα της σχέσης</u> : δεν εμφανίζει ούτε ενδοπροσωπικό ούτε διαπροσωπικό χαρακτήρα. <u>Φωνητικά-προγλωσσικά μέσα</u> : δεν γίνονται αντιληπτά.
Επίπεδο ανάπτυξης της καταληκτικής φάσης της στιγμής (χ.δ.:00:04,00)	1 πρώτη αντίδραση	<u>Φωνή</u> : πρώτες φωνητικές εκφράσεις με τη μορφή φωνημάτων χαράς. <u>Η ποιότητα της σχέσης</u> : ενδοπροσωπική ποιότητα σχέσης δημιουργείται ανάμεσα στη φωνή και στο σώμα. Ο Σ. εκφράζεται για μικρή χ.δ. φωνητικά και συγχρόνως κινεί το κεφάλι. <u>Φωνητικά-προγλωσσικά μέσα</u> : πρώτες προσπάθειες μορφοποίησης φωνημάτων χαράς

Πίνακας 2: Ανάλυση και αξιολόγηση σημαντικής στιγμής του Σ.

Σύντομη ανάλυση και αξιολόγηση της παρέμβασης

Η παρέμβαση μέσω της κλίμακας TBQ εκτιμάται στο επίπεδο ανάπτυξης 1 (σύνδεση της αντίληψης), μια και το νανούρισμα από τη θεραπεύτρια στο ρυθμό της κίνησης του παιδιού στην αιώρα, δημιούργησε θετικές εμπειρίες συντονισμού, οδηγώντας σε *διατροπική σύνδεση*, όπου οι αισθητηριακές εντυπώσεις του παιδιού (αισθάνομαι, ακούω) ήρθαν σε πλήρη συμφωνία.

Συμπεράσματα

Εφαρμογή του εργαλείου EBQ

Το εργαλείο EBQ κατά την ερευνητική διαδικασία συνέβαλε ουσιαστικά Α) στον εντοπισμό σημαντικών θεραπευτικών στιγμών, Β) στην αντικειμενική αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης των παιδιών κατά τις σημαντικές στιγμές, Γ) στον έλεγχο της θεραπευτικής παρέμβασης ως προς την αντιστοιχία της με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, Δ) στη διατύπωση συμπερασμάτων για τη μουσικοθεραπευτική εργασία, καθώς και Ε)

διαγνωστικών συμπερασμάτων μέσω της σύγκρισης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των παιδιών (με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση) του δείγματος της έρευνας.

Διαπιστώθηκε, επιπλέον, ότι μέσω της εφαρμογής του εργαλείου EBQ δεν επιτυγχάνεται μόνο η αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης μεταξύ παιδιού-θεραπευτή, αλλά διερευνάται και κατανοείται και η διαδικασία της δημιουργίας σχέσης κατά τη θεραπεία.

Αξιολόγηση των παρεμβάσεων ως προς την ποιότητα σχέσης του παιδιού

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης και διαπιστώνεται ότι σε όλες τις θεραπευτικές στιγμές που αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν:

Α) Παρατηρείται θετική διαφοροποίηση στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ παιδιού με αυτισμό ή νοητική καθυστέρηση και θεραπεύτριας/ερευνητριας ανάμεσα στην αρχική και καταληκτική φάση της θεραπευτικής στιγμής, γεγονός που μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε τις επιλεγμένες θεραπευτικές στιγμές ως σημαντικές.

Β) Παρατηρείται ότι και η θεραπευτική παρέμβαση ακολουθεί σε μεγάλο ποσοστό τη διαφοροποίηση της ποιότητας σχέσης κατά τη σημαντική στιγμή.

Γ) Διαπιστώνεται ότι το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο απευθύνεται η παρέμβαση φαίνεται να συμφωνεί απόλυτα με εκείνο των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, τόσο στην αρχή όσο και στην κατάληξη της σημαντικής στιγμής. [Η ασυμφωνία που παρατηρείται μεταξύ της αξιολόγησης της φωνητικής έκφρασης του μαθητή Δ. (κλίμακα VBQ) και της αξιολόγησης της θεραπευτικής παρέμβασης (κλίμακα TBQ) κατά την αρχική φάση της 2^{ης} σημαντικής στιγμής του Δ. επεξηγείται παρακάτω.]

Δ) Στα παιδιά με αυτισμό –κατά την αρχική φάση αρκετών σημαντικών στιγμών– η παρέμβαση αξιολογείται με υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης σε σύγκριση με εκείνο που βρισκόταν το παιδί με αυτισμό. Αντίθετα, στην καταληκτική φάση κάποιων σημαντικών στιγμών παιδιών με αυτισμό παρατηρείται ότι η παρέμβαση αξιολογείται με χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης από εκείνο το οποίο αγγίζει το παιδί με αυτισμό.

Από την ομάδα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (σύμφωνα με τον πίνακα 1) παρατηρείται στη δεύτερη σημαντική στιγμή του μαθητή Δ. ασυμφωνία ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης του μαθητή (ως προς την κλίμακα VBQ) και στο επίπεδο ανάπτυξης που φαίνεται να απευθύνεται η παρέμβαση. Διευκρινίζεται ότι το επίπεδο ανάπτυξης 0 στην κλίμακα VBQ (φωνητική έκφραση) με το οποίο αξιολογείται ο Δ. δεν αφορά σε έλλειψη επαφής, αλλά σε παύση. Η ποιότητα βάσης, δηλ. η ποιότητα που χαρακτηρίζει συνήθως τη συμπεριφορά του μαθητή Δ. είναι το επίπεδο ανάπτυξης 4 (δι-υποκειμενικότητα), δεδομένου ότι η συμπεριφορά του Δ. χαρακτηρίζεται έντονα από το φαινόμενο της κοινωνικής αναφοράς (επιβεβαιωτικά βλέμματα προς τους άλλους) και την επιθυμία να δράσει μαζί με τον άλλο. Στη αρχική φάση της συγκεκριμένης σημαντικής στιγμής, ο Δ. (αν αξιολογηθεί με την κλίμακα IBQ/έκφραση μέσω οργάνου) βρίσκεται στο επίπεδο ανάπτυξης 4.

Σε όλες τις συνεδρίες, στόχος ήταν να λαμβάνεται υπόψη η αρχική κατάσταση και το συναισθηματικό περιεχόμενο των αντιδράσεων του παιδιού πριν την παρέμβαση, προκειμένου η μουσική προσφορά της θεραπεύτριας να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού.

Συναισθηματική κατάσταση της θεραπεύτριας

Κυρίως στις συνεδρίες με τα παιδιά με αυτισμό υπήρξαν αρκετές στιγμές ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Μέσα από μια θετική υπόθεση εργασίας για την τελική έκβαση της θεραπείας,

παρατηρήθηκαν στα συγκεκριμένα παιδιά δυνατότητες, γεγονός που κάποιες φορές κατά την εκκίνηση της θεραπευτικής στιγμής οδήγησε στη στόχευση της παρέμβασης λίγο παραπάνω από το αντικειμενικά διαγνωσμένο (μέσω του εργαλείου EBQ) επίπεδο ανάπτυξής τους. Η παρέμβαση δηλαδή έθεσε πιο υψηλούς στόχους από αυτούς που υπέδειξε το αντικειμενικά διαγνωσμένο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών.

Βέβαια, όταν παρατηρήθηκαν στο πλαίσιο των στιγμών αναπτυξιακά άλματα των παιδιών με αυτισμό σε υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης (κορυφώσεις), η παρέμβαση δεν ακολούθησε πάντα αυτή τη διαφοροποίηση, επιλέγοντας να συνεχίσει να επιδιώκει μέσω της θεραπευτικής εργασίας τη σταθεροποίηση ποιότητας βάσης, πάνω στις οποίες θα στηριχθεί το ξεδίπλωμα των ικανοτήτων του παιδιού.

Σημειώνεται ότι ο μαθητής Β. (αν και παιδί με αυτισμό) προκαλούσε άλλης ποιότητας συναισθήματα κατά τις συνεδρίες στη θεραπεύτρια. Διαπιστώνεται έτσι ότι κάθε παιδί είναι μία διαφορετική περίπτωση και αυτό είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη μουσικοθεραπεία.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό του δείγματος της έρευνας:

- στην αρχή των σημαντικών στιγμών βρίσκονται στα πρώτα επίπεδα ανάπτυξης των κλιμάκων αξιολόγησης του εργαλείου EBQ, που αντιστοιχούν στα πρώτα στάδια ανάπτυξης των αισθήσεων του εαυτού, όπως διατυπώνονται στη θεωρία του Stern·
- κατά την καταληκτική φάση των σημαντικών στιγμών μπορεί να αγγίζουν το επίπεδο ανάπτυξης 3 (βίωση του ίδιου εαυτού), να φτάσουν στο επίπεδο ανάπτυξης 4 (διυποκειμενικότητα), αλλά και να αγγίζουν το επίπεδο ανάπτυξης 6 (δια-συναισθηματικότητα).

Παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο ανάπτυξης 5 (διάδραση) αφορά σε σπάνια ποιότητα σχέσης για τα παιδιά με αυτισμό, όπως ακριβώς και το επίπεδο ανάπτυξης 6 (δια-συναισθηματικότητα). Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορεί:

- να βρίσκονται στην αρχή της σημαντικής στιγμής στο επίπεδο ανάπτυξης 2 (επαφή μέσω χειρισμού του άλλου ή του οργάνου) ή στο επίπεδο ανάπτυξης 3 (βίωση του ίδιου εαυτού) αλλά και στο επίπεδο ανάπτυξης 4 (διυποκειμενικότητα), και

- να φτάσουν έως το επίπεδο ανάπτυξης 5 (διάδραση), αλλά και 6 (δια-συναισθηματικότητα).

Παρατηρείται ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ξεκινούν με διαφορά από τα παιδιά με αυτισμό τουλάχιστον δύο επιπέδων ανάπτυξης των κλιμάκων του εργαλείου EBQ, διαπίστωση που συνδέεται και με την επιλογή της παρέμβασης από τη θεραπεύτρια.

Η βιντεοανάλυση έδειξε ότι στην καταληκτική φάση της σημαντικής στιγμής μπορεί να φτάσουν στα υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης των κλιμάκων του εργαλείου EBQ, δηλαδή στο επίπεδο ανάπτυξης 5 (διάδραση) και στο επίπεδο ανάπτυξης 6 (δια-συναισθηματικότητα) τόσο τα παιδιά με αυτισμό, όσο και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Τονίζεται ότι η ποιότητα σχέσης ενός παιδιού με αυτισμό όταν φτάνει ένα υψηλό επίπεδο ανάπτυξης είναι διαφορετική από εκείνη ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση, ακόμα και αν αφορά στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης των κλιμάκων του εργαλείου EBQ. Αυτό σχετίζεται: Α) με τη διάρκεια παραμονής στο νέο επίπεδο ανάπτυξης, και Β) με την ποιότητα της βλεμματικής επαφής του παιδιού.

Βέβαια, ανεξάρτητα από την παθολογία, η περίπτωση του κάθε παιδιού είναι διαφορετική και γι' αυτό πρέπει και να προσεγγίζεται διαφορετικά.

Μέσω του εργαλείου EBQ έγινε σαφές ότι το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού καθόρισε την αντίστοιχη παρέμβαση, της οποίας στόχος ήταν η δημιουργία ενός μουσικού χώρου συνάντησης κατάλληλου για εμπειρίες: (α) αυτενέργειας και αυτο-λειτουργικότητας, (β) ρύθμισης εγγύτητας - απόστασης, (γ) ρύθμισης, διαμόρφωσης, συνήχησης/εναρμόνισης και μοιράσματος του συναισθήματος, ώστε τόσο τα παιδιά με αυτισμό, όσο και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ανάλογα με τις αναπτυξιακές τους δυνατότητες και τα αναπτυξιακά τους ελλείμματα να βιώσουν τις πρώτες αντιδράσεις επαφής, να τραγουδήσουν και να έρθουν κοντά με τον άλλο ακόμα και αν δεν υπάρχει βλεμματική επαφή, αλλά και να αναπτύξουν συμβολικό παιχνίδι και ικανότητα διάδρασης με τον άλλο, φτάνοντας στο μοίρασμα συναισθηματικών καταστάσεων και βελτιώνοντας την ποιότητα της σχέσης τους με τον άλλο.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων επιβεβαιώθηκαν οι δύο βασικές υποθέσεις της έρευνας:

1. Ο μουσικοθεραπευτικός τρόπος εργασίας που βασίζεται στις αρχές της στοιχειοδομικής μουσικής ενεργοποιεί τα υγιή στοιχεία παιδιών με ψυχική διαταραχή, προσφέρει εσωτερικό

κίνητρο προσέγγισης του άλλου καθώς και τη δυνατότητα βίωσης θετικών εμπειριών διαπροσωπικών σχέσεων.

2. Το εργαλείο EBQ βοηθά το μουσικοθεραπευτή να κατανοήσει την αιτία της επιτυχούς ή μη έκβασης της συνεδρίας.

Επιπλέον, σε όλες τις επιλεγμένες σημαντικές στιγμές φάνηκε πως τόσο τα παιδιά με αυτισμό όσο και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζονται υποστήριξη και συνοδεία για να οργανώσουν τις εμπειρίες τους και να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους, ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων.

Τα δραστικά συστατικά της μουσικής, δηλαδή ο ρυθμός, η δυναμική, το ηχόχρωμα, η μελωδία (μέσα από κατάλληλες θεραπευτικές τεχνικές στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής σχέσης) προσφέρουν ένα διαφορετικό κανάλι που βοηθά το παιδί να εκφραστεί, να επικοινωνήσει και να επεξεργαστεί ασυνείδητες ενορμήσεις.

Αλλά μια σχέση, κυρίως με ένα παιδί με αυτισμό, έχει μια ιδιαίτερη ποιότητα και μπορεί να δημιουργηθεί αποκλειστικά και μόνο στο επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο κινείται και βρίσκεται το παιδί.

Οι μουσικές ή προλεκτικές παράμετροι, οι οποίες προσομοιάζουν με τη μητρική φωνή στην αρχή της ζωής, ορίζουν το χώρο όπου το παιδί έχει το δικαίωμα να είναι όπως είναι και να κινείται όπως επιθυμεί. Αυτή ακριβώς η κατάσταση του παιδιού γίνεται αφετηρία της κάθε θεραπευτικής παρέμβασης.

Η συγκεκριμένη θεραπευτική αρχή ισχύει και για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, που λόγω της παθολογίας τους υποφέρουν συχνά από ψυχικές διαταραχές, οι οποίες και περιορίζουν την ικανότητά τους να επεξεργάζονται συναισθηματικές καταστάσεις και εσωτερικές συγκρούσεις, δυσκολεύοντάς τα στην κοινωνική συναλλαγή και τη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους.

Η βιντεοανάλυση των σημαντικών στιγμών έδειξε ότι θεραπευτικές παρεμβάσεις, στις οποίες η πρώτη προσφορά επαφής γίνεται μέσω διατροφικής σύνδεσης –όπου τα σωματικά ερεθίσματα και το συναίσθημα του παιδιού έρχονται σε μια μουσική συμφωνία–προκαλούν τις πρώτες θετικές αντιδράσεις επαφής του παιδιού.

Μέσα από τη βιντεοανάλυση των σημαντικών στιγμών φάνηκε πόσο σημαντική είναι η αρχική εργασία με το σώμα στη θεραπεία παιδιών (κυρίως με αυτισμό, αλλά και με νοητική καθυστέρηση), που εμφανίζουν μια διαταραγμένη αίσθηση σώματος, αναπτύσσοντας συχνά σωματικές στερεοτυπίες στην προσπάθειά τους – μεταξύ άλλων – να τιθασεύσουν μόνα τους έντονα συναισθήματα του εσωτερικού τους κόσμου.

Σωματικά παιχνίδια, κούνημα στην αιώρα ακριβώς στο ρυθμό της μουσικής επιτρέπουν σε ένα παιδί να ηρεμήσει, να περιορίσει τις στερεοτυπίες και να οδηγηθεί στη συνέχεια μέσα από εμπειρίες συναισθηματικής συνήχησης και αντήχησης, στη βίωση εμπειριών αυτενέργειας, αυτο-λειτουργικότητας, καθώς και στην αντίληψη και περιγραφή των ιδίων πράξεων, ενισχύοντας την αίσθηση του εαυτού.

Στο πλαίσιο τέτοιου είδους μουσικών προσφορών αλληλεπίδρασης προσφέρεται η δυνατότητα ενός διασκεδαστικού κοινού παιχνιδιού, το οποίο συνοδεύεται από συναισθήματα χαράς, ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Το παιδί βιώνει συναισθήματα, τα οποία το παρακινούν να επιδιώξει την επανάληψη, ώστε να ξαναβρεί την ευκαιρία να αισθανθεί παρόμοια.

Ανάλογα την περίπτωση του κάθε παιδιού, τέτοιου είδους επαναλαμβανόμενες εμπειρίες είναι δυνατό να εσωτερικευτούν από το παιδί, επηρεάζοντας με τον καιρό την προσωπικότητά του.

Το βίωμα του να αισθάνεσαι και να μοιράζεσαι συναισθήματα με τον άλλο κινητοποιεί από μόνο του το παιδί να εκφραστεί τόσο φωνητικά (τραγουδώντας) όσο και μέσω οργάνου. Έτσι, πέρα από τη γλωσσική ανάπτυξη, προωθείται και η ορθή χρήση του αντικειμένου, ανοίγοντας το δρόμο, τόσο στο παιδί με αυτισμό όσο και στο παιδί με νοητική καθυστέρηση, για διαφορετικής ποιότητας σχέσεις.

Η βιντεοανάλυση έδειξε ότι μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές παρέμβασης μπορεί να επιτευχθεί, ανάλογα την περίπτωση κάθε παιδιού με αυτισμό, (α) η ανάπτυξη της αίσθησης της σωματικής συνοχής, (β) η συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και (γ) η ανάπτυξη της ικανότητας αλληλεπίδρασης με τον άλλο.

Επίσης, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κατάφεραν μέσα από τα μουσικά παιχνίδια και τον αυτοσχεδιασμό (α) να εκφράσουν και να μοιραστούν το συναίσθημά τους, (β) να βιώσουν εμπειρίες αυτενέργειας, (γ) να εκφράσουν μέσα από το συμβολικό παιχνίδι φοβίες, άγχη, επιθυμίες, αλλά και να κάνουν διασκεδαστικούς συνειρμούς, (δ) να ξεδιπλώσουν την ικανότητά τους για διάδραση μέσα από το μουσικό παιχνίδι, βιώνοντας εμπειρίες που προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη και γλωσσική έκφραση.

Η μουσικοθεραπεία θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο ειδικό σχολείο και γενικότερα στην ειδική αγωγή, (α) ενισχύοντας το κίνητρο του παιδιού για δραστηριοποίηση, (β) συμβάλλοντας στη συναισθηματική του σταθεροποίηση, (γ) στηρίζοντας το παιδί ψυχικά και συναισθηματικά ακόμα και σε προληπτικό επίπεδο, πριν οι ενδείξεις γίνουν συμπτώματα, (δ) προετοιμάζοντας το έδαφος σε παιδαγωγικές ή

άλλου είδους θεραπευτικές προσεγγίσεις, όπως π.χ. λογοθεραπεία.

Υποστηρίζεται ότι το εργαλείο EBQ μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου: (α) για την καταγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση θεραπευτικών συνεδριών, (β) για την αξιολόγηση του είδους της ποιότητας σχέσης ανεξάρτητα από το ηλικιακό επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού κατά τη συνεδρία, (γ) για τη διατύπωση διαγνωστικών συμπερασμάτων, και (δ) για την ερευνητική μελέτη ειδικών ερωτημάτων που αφορούν στην επίδραση της μουσικοθεραπείας σε κάποιες παθολογίες, στη θεραπευτική πορεία κατά τη μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού κ.α.

Στην παρούσα μελέτη μέσω του εργαλείου EBQ εντοπίστηκαν επιτυχείς σημαντικές θεραπευτικές στιγμές. Υπογραμμίζεται ότι στη θεραπεία υπάρχουν επίσης και ανεπιτυχείς στιγμές, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο μιας μελλοντικής επιστημονικής εργασίας.

Ανάλογες μελέτες εφαρμογής μουσικοθεραπείας σε παιδιά με αυτισμό ή/και νοητική καθυστέρηση θα ήταν, επίσης, χρήσιμες για την περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης της μουσικοθεραπείας τόσο στην παθολογία του αυτισμού όσο και της νοητικής καθυστέρησης.

Βιβλιογραφία

- Benedict, C. (2010). Methods and Approaches. In H.F. Adeles & L.A. Custodero (Eds.), *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice* (pp. 194-214). Oxford: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als Sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt Verlag.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M.H. (2000). *ICD-10. Internationale Klassifikation Psychischer Störungen* (4 Aufl.). Bern: Huber.
- Gembris, H. (2005). Vom Nutzen Musikalischer Fähigkeiten für die Menschliche Entwicklung. In C. Bullerjahn, H. Gembris & A.C. Lehmann (Eds.), *Musik: Gehört, Gesehen und Erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag* (pp. 235-258). Hannover: Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theater.
- Haselbach, B. (Ed.). (2011). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott.
- Hippel, N. (2005). Musiktherapie in der Schule – nur ein Wunschgedanke? In R. Tüpker, N. Hippel & F. Laabs (Eds.), *Musiktherapie in der Schule* (pp. 13-29). Wiesbaden: Reichert Verlag.

- Hippel, N. & Laabs, F. (2006). Musiktherapie in der schule-ein neues arbeitsfeld für musiktherapeuten? *Musiktherapeutische Umschau*, 27(3), 280-289.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. & Τσούρτου, Β. (1999). Η ανάπτυξη των αισθήσεων του εαυτού κατά τον Stern. *Παιδί και Έφηβος - Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1(1), 36-65.
- Kusch, M. & Petermann, F. (2002). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -Psychotherapie* (5. Aufl.) (pp. 431-453). Göttingen: Hogrefe.
- Mahns, W. (1998). Musiktherapie mit Kindern- Ein Überblick. *Musiktherapeutische Umschau*, 19(3), 151-163.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1998). *Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση: Οι Διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Piontek, T. (2004). *Musiktherapie in der Grundschule? Dissonanzen- Resonanzen- Konsonanzen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Plahl, C. & Koch-Temming, H. (Eds.). (2005). *Musiktherapie mit Kindern: Grundlagen Methoden-Praxisfelder*. Bern: Hans Huber.
- Remschmidt, H. (2002). *Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen* (2. Aufl.). München: Beck.
- Schmid, M. H. (1998). Neuere Erkenntnisse zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus. In: Bundeseverband "Hilfe für das autistische Kind" e.V. (Ed.), *Mit Autismus Leben- Kommunikation und Kooperation* 9 (pp. 22-26). Bundestagung.
- Schmölz, A. (1971). Zur Methode der Einzelmusiktherapie. In C. Kohler (Ed.), *Musiktherapie* (pp. 85-90). Jena: Fischer Verlag.
- Schumacher, K. (1994). *Musiktherapie mit Autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs und Sprachspiele zur Integration Gestörter Sinneswahrnehmung. Praxis der Musiktherapie*, Band 12. Stuttgart: Fischer.
- Schumacher, K. (1999). Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. *Orff-Schulwerk-Informationen*, 62, Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>
- Schumacher, K. (2001). Beziehungsqualitäten des Zusammenspiels. Zur Indikation Musiktherapie. In S. Salmon & K. Schumacher (Eds.), *Symposium Musikalische Lebenshilfe* (pp. 95-105). Hamburg: Books on Demand GmbH.
- Schumacher, K. (2004). *Musiktherapie und Säuglingsforschung. Zusammenspiel. Einschätzung der Beziehungsqualität am Beispiel des Instrumentalen Ausdrucks Eines Autistischen Kindes*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schumacher, K. & Calvet-Kruppa, C. (2005). Untersteh Ich!- Musiktherapie bei Kindern mit Autistischem Syndrom. In C. Plahl & H. Koch-Temming (Eds.), *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen Methoden-Praxisfelder* (pp. 285-295). Bern: Hans Huber.
- Schumacher, K., Calvet-Kruppa, C. & Stallmann, M. (2006). Zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit – Ergebnis der Reliabilitätsprüfung Eines neu Entwickelten Instrumentes zum Wirkungsnachweis von Musiktherapie. In B. Müller-Oursin (Ed.), *Ich Wachse, Wenn ich Musik Mache. Musiktherapie Mit Chronisch Kranken und von Behinderung Bedrohten Kinder* (pp. 2-27). Wiesbaden: Reichert.
- Schumacher, K. & Calvet, C. (2007). The "AQR-Instrument" (Assessment of the Quality of Relationship): An Observation Instrument to Assess the Quality of a Relationship. In T. Wosch & T. Wigram (Eds.), *Microanalysis in Music Therapy: Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students* (pp. 79-91). London: Jessica Kingsley.
- Schumacher, K. & Calvet-Kruppa, C. (2007). Entwicklungspsychologisch orientierte kindermusiktherapie- am Beispiel der »Synchronisation« als relevantes Moment. In U. Stiff & R. Tüpker (Eds.), *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden* (pp. 27-62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schumacher, K., Calvet, C., & Reimer, S. (2011). *Das EBQ Instrument und Seine Entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sroufe, A. L. (1997). *Emotional Development: The Organisation of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Σταυρακάκη, Χ. (1988). Νοητική Καθυστέρηση. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής (Τόμος Β', Μέρος Α')* (σσ. 127-155). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6, 669-673.

- Trevarthen, C. (2001). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance*, 1, 86-99.
- Τσαφταρίδης Ν. (1997) *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Tüpker, R. (2001). Morphologisch orientierte Musiktherapie. In H. H. Decker-Voigt (Ed.), *Schulen der Musiktherapie* (pp. 55-57). München: Reinhardt.
- Tüpker, R. (2009). Musiktherapie in der Schule. In H.H. Decker-Voigt & E. Weymann (Eds.), *Lexikon Musiktherapie* (pp. 337-341). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Φραγκούλη, Α. (2011-2012). Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο. *Ψυχολογικά Θέματα*, 17-18.
- Φραγκούλη, Α. (2012). *Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκούλη, Α. & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Η Θεραπευτική Διάσταση της Μουσικής σε Παιδιά με Ψυχικές Διαταραχές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Αναπηρία (Τόμος Α')* (σσ. 227-243). Αθήνα: Πεδίο.
- Vocke, J. (2007). Geschichtliches zur Kindermusiktherapie in Deutschland. In U. Stiff & R. Tüpker (Eds.), *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden* (pp. 21-26). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *Lancet*, 350, 1761-1766.
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *Lancet*, 350, 1761-1766.
- Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B., & Derksen, B. (2006). *Entwicklungs-psychologische Beratung für Junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Φραγκούλη, Α. (2013). Μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή: Αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 5(2)*, 138-151. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Music Therapy in Special Education: Assessment of the Quality of Relationship

Aspasia Fragkouli

Abstract

This qualitative scientific study - by means of analysing recorded therapeutic sessions with children with autism or mental disability in a special school - examines the process of creating a relationship between the therapist and the child in the context of music-therapeutic moments. The analysis of therapeutic moments was carried out through the AQR-instrument (Assessment of the Quality of Relationship) and led to a) the evaluation of the quality of relationship between the therapist and the child with autism or mental disability during therapy, b) the evaluation of the correspondence of the therapeutic intervention to each child's developmental level (modus), and c) the appreciation of the differentiation in the relationship between the therapist and the child with autism or mental disability, as well as the size of that differentiation. Regardless of the pathology, it was observed that music therapy with children is advisable when the child shows disorders in his/her emotional development and in the ability to create a relationship. Music-therapeutic interventions that use the child itself as a starting point and follow the concept of elemental music, succeed in mobilising children's healthy part and promote their development, in many areas. Research data are based on the author's dissertation thesis: "Music therapy for children with psychological disorders in special education" (Fragkouli 2012).

Keywords: music therapy; autism; mental disability; psychological disorder; AQR-instrument; quality of relationship; shaping of affect

Aspasia Fragkouli is director of the Special School of Thiva and obtained her PhD at the National and Kapodistrian University of Athens (Title: *Music therapy for children with psychological disorders in special education / Assessment of the Quality of Relationship through the AQR-instrument*). She holds a master of arts in music therapy from the University of Arts in Berlin (UdK Berlin) and master of arts in special needs education from the National and Kapodistrian University of Athens. Her first degree was obtained at the National and Kapodistrian University of Athens, faculty of Primary Education. She also holds a diploma in monody (classical singing) from the National Conservatoire in Athens and is a member of the German Music Therapy Association (DMTG).

Email: afrangouli@yahoo.com

Note: Part of this article was originally published in *Psychological Themata*, the journal of the Association of Greek Psychologists (see Fragkouli 2011-2012).

Introduction

This article refers to a qualitative research dissertation which – via video analysis of music therapy sessions with children suffering from autism and children with mental disability – assesses the quality of the relationship between therapist and child with autism and/or mental disability in music therapy moments during sessions that took place in a special education

school. The assessment is performed through the AQR-instrument (Assessment of the Quality of Relationship), which is based on developmental psychology theories (Schumacher, Calvet & Reimer 2011).

The first section considers theories of developmental psychology and infant psychology that contribute to understanding as much of the social-emotional development of the child as the

deviations of development, by guiding the music therapy work. In addition, research data are also mentioned concerning the development of musical perception in the child. The pathology of autism and mental disability are presented as well as deviations in development. Further on, the concept of music therapy is defined as well as the principles of Karin Schumacher and Claudine Calvet's music therapy method for children based on developmental psychology following the principles of elemental music, as defined by Carl Orff (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007). The concept of music therapy in special education is defined and the role of the therapeutic intervention for the formation of the therapeutic relationship is pointed out.

In the second part, music therapy sessions from the research study are presented. Via video analysis and under the AQR-instrument microscope, it really became clear how a child suffering from a disorder in perception and intellect may be approached initially through the music-somatic therapeutic interventions, which take into consideration the principles of Carl Orff and Gunild Keetmann's music and movement pedagogy and utilise the stimuli originating from the child itself.

Development in infancy

The developmental psychological knowledge, which originates from the theories below—especially the ability for the regulation of emotional processes, as well as the development of the self—form the theoretical basis of the assessment AQR-instrument, which has led and supported the research of the present study of the application of music therapy in a special school.

Social-cognitive development in infancy

According to Piaget (see Panopoulou-Maratos 1998), the development of children in the first years of their lives is considered the most decisive phase of their overall development.

The infant's discovery that there is a connection between its behaviour and the reactions of others is considered a primary form of learning. This discovery is founded on:

- the intermodal perception allowing the transfer of information between sensory channels;
- the infant's capacity to imitate;
- the increasing alertness of the infant to interact with the people around it (Ziegenhain, Fries, Bütow & Derksen 2006).

Stern's theory of the development of the senses of self

Stern (2007) describes the development of the senses of self, underlining that every sense is accompanied by particular characteristics as well as by a different form of relationship quality to the other person.

The first senses of self (from pregnancy until the 12th month) in the order they appear in are the senses of the emergent self, the core self and the (inter)-subjective self, revealed later to others, around the 18th month, through language (verbal self).

Intrinsic capacities such as amodal and physiognomic perception, as well as vitality affects, resulting only through inter-human contact, contribute to forming the sense of emergent self (birth – 2nd month).

Formation of the sense of core-self (2nd - 7th month) presupposes the development of the sense of self-agency, self-coherence, self-history, as well as self-affectivity.

Intersubjectivity (7th - 12th month), founded on the sense of core self, presupposes differentiation of the corporeal (somatic) and sensory self with the other.

Intellectual situations characterising development of a subjective and of an inter-subjective self are: sharing the focus of attention (inter-attentionality), sharing intentions (inter-intentionality), sharing affective states (inter-affectivity) as well as the phenomenon of social reference (Emde et al. 1978, cited in Stern 2007).

Stern (2007) introduces the term affect attunement in order to define a kind of intersubjectivity between mother and infant based on maternal empathy, contributing, via common emotional experiences, to promoting communication and linguistic expression of the child.

The theory of behaviour organisation and its significance to development

The infant's modes of behaviour reveal its emotional state, allowing adults to respond directly, by activating the respective, adequate and supportive strategies (Brazelton 1978, cited in Schumacher, Calvet-Kruppa & Stallmann 2006).

The formation of interpersonal relationships

A person, based on the character of his/her repeated experiences in interacting with parents, develops expectations of interactive forms with the others, a fact which is defined by Bowlby (2008) as an internal working model. This internal intellectual representation of the bond unconsciously affects the

person's capacity to trust others and connect to them.

Emotional development theory

Sroufe's (1997) emotional development theory approaches a person's emotional development without overlooking the importance of the social frame and parental behaviour in the possibility to regulate the infant's emotion, in the quality of the experience and the mode of elaboration of the emotional experience in children.

The development of musical perception during infancy

The way via which the mother tries to communicate with the infant is impressive, by instinctively offering it a musical environment corresponding to its developmental possibilities. Studies show that maternal singing attracts the infant's attention more than maternal verbal expression (Trehub 2003).

Musical elements such as melody, rhythm and tonality, which give an emotional colour to the dialogue with the mother, affect important functions in the developmental course of the child (Gembris 2005).

The creation of music by children shares many characteristics with a developmental notion of play, also operating as a transitional object, soothing and accompanying the children (Fragkouli & Panopoulou-Maratos 2012).

Deviations of development: Autism and mental disability

Autism

Autism has been characterised as a spectrum disorder, which means that its clinical picture is not homogeneous and may have diverse causes (Schmid 1998).

Individuals with diagnoses on the autism spectrum may display qualitative impairments in social interaction and communication and often manifest restricted repetitive and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities (Dilling et al. 2000). Autism affects the coherence and flexibility of motivation and consciousness and it weakens the impulse of awareness to seek new experiences and reduces the capacity of a child's purposes to react in creative ways to the contingencies of experience (Trevanthen 2001). According to Rogers and Pennington (1991, cited in Kusch & Petermann 2002: 444) individuals with autism do not have the ability "to put themselves in others' shoes and to share with them the same feeling", as well as, the lack of ability of joint

attention, of symbolic or imaginative play and of imitating others' behaviour.

Autism appears in early childhood or during later childhood and it lasts a lifetime; it should not be considered as a static situation (Dilling et al. 2000; Remschmidt 2002).

Mental disability

Mental disability is the state of incomplete development of the intellect. People with mental disability often present insufficient cognitive ability to solve emotional conflicts and may suffer from a whole spectrum of mental disorders (Parsons et al. 1984, cited in Stavrakaki 1988).

There are different degrees of mental disability: slight, average, serious and severe. The aetiology in cases of persons without apparent organic disorders is unknown (Stavrakaki 1988).

Music therapy

Music therapy sets and reaches therapeutic goals utilising the special properties of music (timbre, rhythm, melody, harmony and dynamics) as well as the abilities of music improvisation in the frame of a consciously formed therapeutic relationship (Vocke 2007).

Music therapy is a therapeutic method aimed at treating patients with psychological disorders – as well as other groups – supporting their need for expression (Schmölz 1971).

Music therapy and children with autism and/or mental disability

Since the disorder of autism as much as the disorder of mental disability may be considered disorders of a social and emotional nature (Stavrakaki 1988; Wing 1997), the therapeutic goals focus on promoting the child's emotional development as well as his/her ability to create a relationship.

Music therapy based on developmental psychology is considered a music therapy method, as it focuses on the emotional and developmental needs of the child, contributing to a new experience of emotions (Schumacher & Calvet-Kruppa 2005).

Music therapy for children based on developmental psychology uses the principles of Orff-Schulwerk as therapy (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007). Orff-Schulwerk is not a "rational, prescribed scheme or work" (Liess 1966, cited in Benedict 2010: 202) but "rather a way in which to engage the child in the imaginative processes that derive from the natural self-expression of a child." It concerns "a way in which music, speech and movement are inextricably linked through the

engagement with language and the textual connection to nursery rhyme and folk song” (Benedict 2010: 202).

Carl Orff (1963, cited in Haselbach 2011: 144) states:

“Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance, and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not only as a listener but as a participant. It is unsophisticated, uses no big forms, is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn and to experience it, and suitable for the child”.

Through improvisation and elemental music experiences, children are able to create rhythmic and movement patterns that emerge from their natural development. According to Orff, elemental music refers to the art of the muses and addresses the whole of the expressional abilities of man, affecting bodily and phonetic expression as well as expression via musical instruments (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

The experience: "I hear myself," "I hear you" and "I hear us" that is made through the musical (instrumental and vocal) expression, "I sense and see me and you", as in the movement, dance experience is the basis of interpersonal relationships (Schumacher 1999, 2004). Elemental music facilitates the incorporation of senses, the perception of one's own body as creator of acts, as well as the experience that feelings can possibly be expressed and shared with the other (Schumacher 2001: 103).

These elemental music experiences that are so important for the development of the whole personality of a child necessitate the application of Orff-Schulwerk's principles in therapeutic work with children with psychological and emotional disorders (Schumacher 1999).

The formation of a relationship in music therapy with children with autism and/or mental disability

In music therapy the relationship of the therapist and the child with autism or mental disability is shaped via music and interventions (Töpker 2001).

The starting points of the therapeutic intervention are the stimuli originating from the child itself. Music-body and language games provide security, contributing, through repetitions

- to incorporating the isolated sensory impressions
- to regulating proximity-distance
- to regulating feelings (Schumacher 1994, 2004).

The therapist decides how he/she may adequately handle the musical instruments in order to succeed

in taking the music out of the child (Schumacher 2004), by meeting with the child musically at the child's own level (Schumacher & Calvet-Kruppa 2007).

Musical therapy in special education

According to Mahns (1998), music therapy in special education is a psychotherapy or promotional approach for children and youngsters studying in special schools.

Music therapy in schools presents the following advantages:

- immediate practice (i.e., handling with a certain behaviour at the moment it appears);
- practice in an environment that is familiar to the student.

The supportive role of music therapy in schools and special schools is enhanced through the conclusions of research studies as they appear in music therapy scientific publications (Hippel 2005; Hippel & Laabs 2006; Piontek 2004; Töpker 2009).

The research study

Objectives of the study

- To apply the AQR-instrument in a special school in order to assess the quality of the relationship during music therapy
- To draw conclusions:
 - a) on the positive demarcation of the quality of the relationship between therapist and child, and
 - b) on the size of the demarcation.

Application frame

The research programme was performed in a Greek public special school.

Sample

The research sample constituted of six students of the school aged 7 to 11 years old (three students diagnosed with autism and three students diagnosed with mental disability).

The AQR-instrument

The AQR is an observation and assessment instrument of the quality of relationship during therapy, created by the music therapist Karin Schumacher and the psychologist Claudine Calvet

(Schumacher, Calvet & Reimer 2011; Schumacher & Calvet 2007).

Assessment scales of the AQR-instrument are based on the theories of developmental psychology and focus on different expression phenomena (expression via a musical instrument, vocal-pre-lingual vocal expression, emotional-bodily expression). They aim to objectively assess the quality of the relationship during the therapy.

The therapeutic intervention is also assessed, which is the therapists' internal working model (Bowlby 2008) and reflects the therapist's countertransference of emotions, determining the intervention techniques.

The AQR-instrument contains four scales with different foci. These scales set their focus on the observation of specific characteristics creating a foundation and guidance for analysis and assessment.

1. The PEQR-scale (Physical-Emotional Quality of Relationship) for the assessment of the physical-emotional expression. The PEQR-scale focuses on the following specific characteristics:

- Relationship: intra- and interpersonal
- Sense of body/physical contact
- Affect
- Eye-contact

2. The VQR-scale (Vocal-pre-lingual and vocal Quality of Relationship) for the assessment of the vocal-pre-lingual expression. The VQR-scale focuses on the following specific characteristics:

- Voice
- Relationship: intra- and interpersonal
- Types of vocalisation and pre-speech expressions

3. The IQR-scale (Instrumental Quality of Relationship) for the assessment of the children's instrumental expression. The IQR-scale focuses on the following specific characteristics:

- Instrument
- Relationship to object
- Musical media
- Room for play

4. TQR-scale (Therapeutic Quality of Relationship) for the assessment of the therapeutic intervention. The TQR-scale focuses on the following specific characteristics:

- The starting point of the therapeutic intervention

- State of affect of the therapist
- Scenario
- Intervention focus
- Musical media
- Room for play

The type of quality of relationship is present on seven levels of development (modi), corresponding to the developmental stages of the sense of self, as stipulated in Stern's (2007) theory. The modi of the PEQR-, VQR- and IQR-scales are:

- Modus 0: Lack of contact/ contact refusal/ pause
- Modus 1: Contact-reaction
- Modus 2: Functional-contact
- Modus 3: Contact to oneself / sense of a subjective self
- Modus 4: Contact to others / inter-subjectivity
- Modus 5: Relationship to others / interactivity
- Modus 6: Joint experience / inter-affectivity

In corresponding sequences the modi of the TQR-scale are as follows:

- Modus 0: Musical space – surrounding
- Modus 1: Perception – connecting
- Modus 2: Affect attuning/ allowing oneself to be functionalised
- Modus 3: Contact to oneself / sense of a subjective self – aiding awareness
- Modus 4: Inter-subjectivity – being included as a person
- Modus 5: Musical dialogue – musically answering and questioning
- Modus 6: Playing space – playing/having fun

The AQR-instrument, in connection with special questions asked during its application, may be used for diagnostic purposes, for recording and assessing the therapeutic work, for controlling the correlation of the therapeutic intervention to the level of the child's development and capacity to create a relationship to the child, as well as for studying the research questions.

The AQR-instrument's reliability has been investigated and an important percentage of concordance has been found between the assessments of trainees in music therapy and the use of the instrument (Schumacher, Calvet-Kruppa & Stallmann 2006).

Videotaping music therapy sessions are a precondition for applying the AQR-instrument. A music therapy session may be analysed and assessed either as a whole or by selected parts of the session, as samples with durations of a few minutes. Microanalysis / video analysis of the short parts of the session concerns a detailed procedure of locating and understanding exceptionally small differentiations in interpersonal relationships as

well as interactions, and in the music (Plahl & Koch-Temming 2005).

A significant moment in therapy is the moment during which a change of quality in the relationship between therapist and child occurs (Schumacher & Calvet 2007).

Specific research questions

In this particular project the following specific questions were examined:

- What is the child's stage of development (modus) and at which level of development (modus) is the therapist's intervention?
- Does a qualitative differentiation in the quality of the child-therapist relationship occur at the therapeutic moment?
- Which conditions does a musical therapy intervention have to satisfy in order to awaken motivation in children with peculiarities in their social-emotional behaviour, in order for them to come in contact with others?

Data collection and analysis method

Music therapy sessions were videotaped for their whole duration with a digital video camera. Afterwards, the significant moments of the sessions were selected; their analysis followed with the AQR-instrument.

Research programme sessions

The programme took place at the beginning of May 2010 and lasted three weeks. A personal session took place every week, of 30 minutes duration with each one of the children included in the sample. Eighteen sessions took place in total (three with every child).

Selection of the therapeutic moments for analysis

In the therapeutic moments that were eventually selected – according to the opinion of the researcher / music therapist – what takes place instantly shows the positive differentiation in the quality of the relationship and, respectively, the transference of the child from one developmental level to a higher one showing thus that these are significant moments in the therapeutic procedure.

Three significant moments were selected for every child. The material to be analysed (18 therapeutic moments), was finally taken from the 16 sessions of the programme.

Selection of assessment scale

The analysis and assessment of each significant moment were performed according to

- The scale of the AQR-instrument which focuses on the phenomenon of the child's expression via which the differentiation in the quality of the relationship is ascertained, and
- The TQR-scale, which assesses the intervention.

Data analysis

Upon detailed observation, the procedure was as follows:

- The mode of expression of the child is analysed, focusing on the specific characteristics defined by each assessment scale of the relevant instrument (e.g., eye-contact).
- The aforementioned analysis is compared to the description assessment of each characteristic as presented in the seven levels (modi) of the instrument's assessment scale.
- It is necessary to see to which level (modus) of the scale the analysis of the child's mode of expression corresponds, and thus
- The quality of the child-therapist relationship at the therapeutic moment is assessed.

In order to find out the differentiation of the quality of the relationship, we assessed the start and the end of the therapeutic significant moment separately, on the child's mode of expression assessment scale and on the intervention assessment scale.

The first seconds were defined as the start (initiation) or initial phase of the moment, during which the child's mode of expression was observed.

The final seconds of the significant moment were defined as the end or final phase, during which a quality of expression of a different developmental stage was observed to the one at the start, showing that the therapeutic moment concerned a significant moment of the therapy.

As a result, every moment's assessment was expressed in four numbers:

- The two first numbers (one for each phase of the moment) correspond to modi of each scale of the AQR-instrument which assesses the child's mode of expression and state the level of the child's development as it appears from the start to the end of the therapeutic moment.
- The other two numbers concern the assessment of the intervention for the start and the end of the therapeutic moment.

Each one of the four numbers may take the value from 0 to 6, since there are seven modi on each scale. It should be noted that the first two numbers, which concern the assessment of the child's mode of expression and behaviour, are those that should be mainly differentiated in order to define the therapeutic moment as a significant moment.

Reliability

The reliability control of the researcher and music therapist was performed via comparison with the assessment of six German trainees in music therapy, in the application of the AQR-instrument. A high degree of accordance was observed (0.9 to 1) and, according to Fleiss (1979, cited in Schumacher, Calvet-Kruppa & Stallmann 2006], a level above 0.74 is considered very high.

Hypotheses

1. The way of working in this music therapy based on elemental music activates healthy elements in children with mental disorders; it provides an internal motivation to approach the other as well as the possibility to experience positive experiences of interpersonal relationships.
2. The AQR-instrument helps the music therapist to understand the causes of a successful or unsuccessful event of the session.

Results

Table 1 shows the eighteen significant therapeutic moments of the six children included in the sample (three sessions per child) which were selected, analysed and assessed through the scales of the AQR assessment instrument.

Sample	Significant moment (s.m.)	Time duration (t.d.)	AQR-scale	Modus of the initial phase of the s.m.	Modus of the final phase of the s.m.	Time duration of the initial phase of the s.m.	Time duration of the final phase of the s.m.
S pathology: autism	1 st (session 3)	00:56,00	VQR TQR	0 1	1 1	00:51,00	00:04,00
	2 nd (session 1)	01:20,00	PEQR TQR	0 1	3 (pick ¹) 1	00:14,00	01:05,00
	3 rd (session 2)	00:42,00	PEQR TQR	0 1	3 3	00:25,00	00:15,00
V pathology: autism	1 st (session 2)	02:54,00	IQR TQR	0 4	4 4	01:00,00	01:54,00
	2 nd (session 3)	01:08,00	PEQR TQR	1 3	4 4	00:37,00	00:70,00
	3 rd (session 2)	00:56,00	PEQR TQR	4 4	6 (pick) 4	00:20,00	00:30,00
P pathology: autism	1 st (session 1)	01:15,48	IQR TQR	0 1	1 1	00:22,00	00:53,00
	2 nd (session 2)	00:48,64	PEQR TQR	1 1	4 (pick) 3	00:18,40	00:30,00
	3 rd (session 3)	01:26,96	PEQR TQR	0 0	4 3	00:26,24	00:60,66
T pathology: mental disability speech disorder	1 st (session 1)	01:06,96	PEQR TQR	4 4	5 5	00:35,84	00:30,96
	2 nd (session 2)	05:05,28	PEQR TQR	2 2	4 4	01:14,00	03:51,28
	3 rd (session 3)	01:04,16	PEQR TQR	2 2	4 4	00:42,16	00:22,00
D pathology: mental disability	1 st (session 1)	01:09,76	IQR TQR	5 5	6 6	00:17,30	00:52,31
	2 nd (session 2)	04:46,16	VQR TQR	0 4	5 5	00:11,12	04:35,00
	3 rd (session 3)	02:00,56	IQR TQR	3 3	4 4	00:30,40	01:30,00
Z pathology: mental disability syndrome SOTOS	1 st (session 2)	01:37,44	PEQR TQR	3 3	4 4	00:20,80	01:16,44
	1 st (session 2)	02:07,28	PEQR TQR	4 4	5 5	00:23,76	01:43,00
	3 rd (session 3)	00:30,72	IQR TQR	3 3	5 (pick) 5	00:21,12	00:19,60

Table 1: The significant moments (s.m.) of the research project and their assessment

¹ Scarce, small duration quality of the relationship showing developmental possibilities of the child.

Analysis and assessment of a significant therapeutic moment of the student S. (age: eight years old / diagnosis: autism)

face down on the swing. Progressively, S. lifts his head, looking towards the direction from where the melody comes from and expresses himself vocally with the vowel (i) as a phoneme of joy. The therapist responds by singing the same vowel (i) of the lullaby.

Description of a significant moment

The therapist sings a lullaby while, at the same time, rocking S. at the same tempo; the child lying

VQR-scale	Modus	Significant moment of S. (time duration: 00:56,00)
		Specific observation characteristics
Modus of the final phase of the significant moment (time duration: 00:51,00)	0 lack of contact	<p><u>Voice:</u> S. does not have any vocal reaction.</p> <p><u>The quality of relationship:</u> does not present neither intrapersonal nor interpersonal character.</p> <p><u>Types of vocalisation and pre-speech expressions:</u> are not perceived.</p>
Modus of the final phase of the significant moment (time duration: 00:04,00)	1 contact-reaction	<p><u>Voice:</u> First vocal expressions under the form of vowels of joy.</p> <p><u>The quality of relationship:</u> intrapersonal quality of relationship is created between the voice and the body. S. vocally expresses himself (short period of time) and, at the same time, he moves his head.</p> <p><u>Types of vocalisation and pre-speech expressions:</u> First attempts to shape joy phonemes.</p>

Table 2: Significant moment analysis and assessment of S.

Short analysis and assessment of the intervention

The TQR-scale intervention was assessed at Modus 1 (Perception – connecting). The therapist’s lullaby meets the rhythm of the child’s movement on the swing; it created positive coordination experiences, leading to an intermodal connection, where the sensory impressions of the child (I feel, I hear) reached full harmony.

children (with autism and mental disability) of the research sample.

Furthermore, we reached the conclusion that through the application of the AQR-instrument not only the assessment of the quality of the relationship between child and therapist can be achieved but also the process as to how the relationship created during therapy is investigated and understood..

Conclusions

Assessment of the interventions as to the quality of the child’s relationship

Application of the AQR-instrument

The AQR-instrument during the research process substantially contributed a) to localising therapeutic significant moments, b) to the objective assessment of the quality of the children’s relationship during the significant moments, c) to observing the therapeutic intervention as to its correspondence to the level of development of the child, d) to drawing conclusions of the music therapy work, as well as e) to drawing diagnostic conclusions via the comparison of the results of the assessments of

In Table 1 the results of the research study are shown. One may ascertain that the following were analysed and assessed during all therapeutic moments:

- a) A positive differentiation in the quality of the relation between children with autism or mental disability and the therapist/researcher is observed between the initial and the final phase of the therapeutic moment, a fact allowing us to characterise the selected therapeutic moments as significant moments.

b) We observe that the therapeutic intervention as well follows, to a great extent, the differentiation of the relationship quality during the significant moment.

c) We observe that the level of development (modus) to which the intervention is addressed seems to agree completely with that of the children with mental disability as much at the beginning, as at the end of the significant moment. (In the paragraph below the disagreement that is observed at the beginning of the assessment of the second significant moment of student D. between the VQR-scale and TBQ-scale is explained and justified).

d) In children with autism – during the initial phase of a fair number of significant moments – the intervention is assessed with a higher modus in comparison to the one of the child. Contrary to the end phase of some significant moments with children with autism, we observe that the intervention is assessed with a lower modus than the one in regard to the child with autism.

From the group of children with mental disability (according to Table 1) we observed, at the second significant moment of student D., a disagreement of the level of development (modus) of the student (at the VQR-scale/vocal-pre-speech expression) and the modus to which the intervention was assigned. It must be made clear that modus 0 in the VQR-scale, with which D is characterised, does not concern a lack of contact or contact refusal but a pause. The basic quality, which is the quality usually characterising D.'s behaviour is modus 4 (intersubjectivity), given that D.'s behaviour is intensely characterised by the social reference phenomenon (assertive glances towards others) and his desire to act along with the other. At the initial phase of this particular significant moment, D (if assessed with the IQR-scale / instrumental expression) is at modus 4.

During other sessions, the aim was to take the initial situation and the child's reactions and emotional content into consideration before the intervention, for the musical offer of the therapist to correspond to the child's developmental level.

The therapist's emotional state

In the sessions with the children with autism, and mainly in those sessions, there were a fair number of moments of insecurity and uncertainty. Within a positive work hypothesis for the final advent of the therapy, in these particular children possibilities were observed, a fact which sometimes, at the start of the therapeutic moment, led to the intervention targeting a little higher than the objectively diagnosed (via the AQR-instrument) level of the development.

Of course, when, in the frame of the moments, developmental leaps were observed on behalf of the children with autism to higher developmental levels (apices), the intervention did not always follow this differentiation, choosing to continue to aim at the stabilisation of the basic qualities via the therapeutic work, on which the unfolding of the child's capacities could be founded.

It should be noted that the student V. (even though it is a child with autism) caused another quality of emotions in the therapist during sessions. Thus, we come to the conclusion that it is a different case and this is something to take into account seriously in music therapy.

Discussion

According to the results of the study, it was ascertained that the children with autism, included in the research sample:

- at the initiation of the significant moments, were at the first levels of development (modi) of the AQR-instrument assessment scales, corresponding to the first levels of development of the senses of self, according to Sterns' theory;
- during the end phase of the significant moments that may come close to modus 3 (contact to oneself), they may reach modus 4 (intersubjectivity), but also reach modus 6 (inter-affectivity).

It was observed that modus 5 (musical dialogue) concerns a rare quality of relationship for children with autism, as modus 6 (inter-affectivity). It was also ascertained that the children with mental disability may:

- be at modus 2 at the beginning of the significant moment (functional-contact) or modus 3 (contact to oneself) but also modus 4 (intersubjectivity), and
- reach up to modus 5 (musical dialogue) or even modus 6 (inter-affectivity).

We observed that the children with mental disability started off with a difference in comparison to the children with autism, a difference of at least two levels of development (modus) of the AQR-instrument scales, an affirmation connected to the selection of the intervention by the therapist.

Video analysis showed that at the final phase of the significant moment both children with autism and children with mental disability may reach the highest levels of the AQR-instrument scales, which are modus 5 (musical dialogue) and modus 6 (inter-affectivity).

It is stressed that the quality of the relationship of a child with autism, when having reached a high level of development, is different to the one of a child with mental disability, even though it concerns the same modus of the AQR-instrument scales. This is related to: a) the duration of staying at the new developmental level (modus), and b) the quality of the child's eye-contact.

Certainly, and independently from pathology, each child's case is different and this is why it should be approached differently.

Using the AQR-instrument it became clear that the child's developmental level determined the respective intervention, the aim of which was to create a musical meeting space adequate for experiences: (a) of self-agency and self-functionality, (b) regulation of proximity – distance, (c) regulation, formation, assonance and sharing of feelings, for the children with autism as well as for the children with mental disability. This was according to their developmental capacities and their developmental deficits, in order for them to experience their first contact reactions, to sing and come close to the other even without eye-contact, but also to develop the symbolic play and interactive capacity, reaching the level to be able to share emotional states and improving the quality of their relationship with the other.

Conclusions

From the results of the assessments, the two basic hypotheses of this research were confirmed.

1. The way of working in this music therapy based on elemental music activates healthy elements in children with mental disorders; it provides an internal motivation to approach the other as well as the possibility to experience positive experiences of interpersonal relationships.
2. The AQR-instrument helps the music therapist to understand the causes of a successful or unsuccessful event of the session.

Furthermore, in all selected significant moments, it was obvious that the children with autism, as well as the children with mental disability need support and attendance in order to organise their experiences and regulate their feelings, in order to succeed in developing or improving their capacity to create relationships.

The components of music (rhythm, dynamics, timbre and pitch) provide a different channel via adequate therapeutic techniques in the frame of a therapeutic relationship that helps the child in communicating and elaborating unconscious drives.

Another relationship, with a child with autism, has a different quality and may be created

exclusively and only at the level of development in which the child is at.

The different types of music or pre-discourse parameters which resemble the maternal voice at the beginning of life determine the space where the child is entitled to be as it is, and move as it desires. This state of the child becomes the starting point of each therapeutic intervention.

This particular therapeutic start is also valid for children with mental disability, who, due to their pathology, often suffer from mental disorders which restrict their ability to process emotional states and internal conflicts, making it difficult for them in social interactions and in the creation of relationships to others.

The video analysis of the significant moments showed that therapeutic interventions, where the first offer of a contact was performed via an intermodal connection – where bodily stimuli and the child's emotion come to a musical agreement – cause the first positive contact reactions of the child.

Via the video analysis of the significant moments it became apparent how important the first work with the body is in children's therapy (mainly with autism, but also in the case of mental disability). Children who present a disordered sense of their body, often develop bodily stereotypic movements in their attempt – amongst others – to subdue intense feelings of their internal world on their own.

Body games, swinging movements in time to the pulse or rhythm of the music, allow a child to calm down, to limit stereotypic movements, and to be led, via experiences of affect attunement, and resonance, to have self-agency experiences, self-functionality, and to perceive and describe their own acting, reinforcing their sense of self.

In the frame of such musical interactive activities, it is possible to develop a shared game which is fun and which is accompanied by emotions of joy, safety and trust. The child experiences emotions which motivate it to seek for repetition, in order to find the chance to feel something similar again. According to the case of each child, such kinds of repeated experiences can be internalised by the child, affecting in time its personality.

This experience to feel and share emotions with the other mobilises the child to express itself vocally (by singing) and via an instrument. Thus, it is pushed beyond linguistic development and correct use of the object, and a way is thus opened to the child with autism as well as to the child with mental disability for relationships of a different quality.

Video analysis showed that through specific intervention techniques, according to the case of

every child with autism, the following can be achieved: (a) the development of the sense of body cohesion, (b) emotional development, and (c) development of the ability to interact with the other.

In addition, using musical games and improvisation, the children with mental disability were able (a) to express and share their feelings, (b) to have self-agency experiences, (c) to express phobias, stress and desires through the symbolic game and to make amusing associations, (d) to develop their ability for interaction through the musical game and have experiences that promote linguistic development and expression.

Music therapy could act supportively to the special school and special education in general by (a) reinforcing the child's motivation for action, (b) helping his emotional stability, (c) supporting the child mentally and emotionally even preventively, before the first signs become symptoms, (d) to prepare the ground for pedagogical or other types of therapeutic approaches, such as speech therapy.

The AQR-instrument can be applied in the frame of special education schools: (a) to record, analyse and assess therapeutic sessions, (b) to assess the type of relationship quality, independently from each child's developmental age level during the session, (c) to have an effect on the diagnostic conclusions, and (d) for research on specific questions as to the effect of music therapy on some pathologies and on the therapeutic course during the study of each case.

In this study, via the AQR-instrument, successful significant therapeutic moments were detected. We underline the fact that there were also many unsuccessful moments during the therapy, which may become the object of a future scientific project.

Similar studies on the application of music therapy to children with autism / mental disability would also be useful in further investigating the effect of music therapy as much on the pathology of autism as on mental disability.

References

- Benedict, C. (2010). Methods and Approaches. In H.F. Adeles & L.A. Custodero (Eds.), *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice* (pp. 194-214). Oxford: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als Sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt Verlag.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M.H. (2000). *ICD-10. Internationale Klassifikation Psychischer Störungen* (4 Aufl.). Bern: Huber.
- Fragkouli, A. (2011-2012). Music therapy for children with psychological disorders in special education. *Psychological Themata*, 17-18.
- Fragkouli, A. (2012). *Music therapy for children with psychological disorders in special education [Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο]*. PhD Thesis, National and Kapodistrian University of Athens.
- Fragkouli, A. & Panopoulou-Maratos, O. (2012). The Therapeutic Dimension of Music for Children with Psychological Disorders [Η Θεραπευτική Διάσταση της Μουσικής σε Παιδιά με Ψυχικές Διαταραχές]. In A. Zoniou-Sideri, E. Nteropoulou-Nterou & K. Papadopoulou (Eds.), *Research in Special Education, Inclusion and Disability (Volume 1)* [Η Έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Αναπηρία (Τόμος Α΄)] (pp. 227-243). Athens: Pedio.
- Gembris, H. (2005). Vom Nutzen Musikalischer Fähigkeiten für die Menschliche Entwicklung. In C. Bullerjahn, H. Gembris & A.C. Lehmann (Eds.), *Musik: Gehört, Gesehen und Erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag* (pp. 235-258). Hannover: Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theater.
- Haselbach, B. (Ed.). (2011). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott.
- Hippel, N. (2005). Musiktherapie in der Schule – nur ein Wunschgedanke? In R. Tüpker, N. Hippel & F. Laabs (Eds.), *Musiktherapie in der Schule* (pp. 13-29). Wiesbaden: Reichert Verlag.
- Hippel, N. & Laabs, F. (2006). Musiktherapie in der schule-ein neues arbeitsfeld für musiktherapeuten? *Musiktherapeutische Umschau*, 27(3), 280-289.
- Kusch, M. & Petermann, F. (2002). Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In F. Petermann (Ed.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -Psychotherapie* (5. Auf.) (pp. 431-453). Göttingen: Hogrefe.
- Mahns, W. (1998). Musiktherapie mit Kindern- Ein Überblick. *Musiktherapeutische Umschau*, 19(3), 151-163.
- Panopoulou-Maratos, O. (1998). *Child, Science and Psychoanalysis: Jean Piaget* [Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση: Οι Διαδρομές του Jean Piaget]. Athens: Kastaniotis.

- Piontek, T. (2004). *Musiktherapie in der Grundschule? Dissonanzen- Resonanzen- Konsonanzen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Plahl, C. & Koch-Temming, H. (Eds.). (2005). *Musiktherapie mit Kindern: Grundlagen Methoden-Praxisfelder*. Bern: Hans Huber.
- Remschmidt, H. (2002). *Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen* (2. Aufl.). München: Beck.
- Schmid, M. H. (1998). Neuere Erkenntnisse zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus. In: Bundesverband "Hilfe für das autistische Kind" e.V. (Ed.), *Mit Autismus Leben- Kommunikation und Kooperation* 9 (pp. 22-26). Bundestagung.
- Schmölz, A. (1971). Zur Methode der Einzelmusiktherapie. In C. Kohler (Ed.), *Musiktherapie* (pp. 85-90). Jena: Fischer Verlag.
- Schumacher, K. (1994). *Musiktherapie mit Autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs und Sprachspiele zur Integration Gestörter Sinneswahrnehmung. Praxis der Musiktherapie, Band 12*. Stuttgart: Fischer.
- Schumacher, K. (1999). Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. *Orff-Schulwerk-Informationen*, 62, Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>
- Schumacher, K. (2001). Beziehungsqualitäten des Zusammenspiels. Zur Indikation Musiktherapie. In S. Salmon & K. Schumacher (Eds.), *Symposion Musikalische Lebenshilfe* (pp. 95-105). Hamburg: Books on Demand GmbH.
- Schumacher, K. (2004). *Musiktherapie und Säuglingsforschung. Zusammenspiel. Einschätzung der Beziehungsqualität am Beispiel des Instrumentalen Ausdrucks Eines Autistischen Kindes*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schumacher, K. & Calvet-Kruppa, C. (2005). Untersteh Ich!- Musiktherapie bei Kindern mit Autistischem Syndrom. In C. Plahl & H. Koch-Temming (Eds.), *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen Methoden-Praxisfelder* (pp. 285-295). Bern: Hans Huber.
- Schumacher, K., Calvet-Kruppa, C. & Stallmann, M. (2006). Zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit – Ergebnis der Reliabilitätsprüfung Eines neu Entwickelten Instrumentes zum Wirkungsnachweis von Musiktherapie. In B. Müller-Oursin (Ed.), *Ich Wachse, Wenn ich Musik Mache. Musiktherapie Mit Chronisch Kranken und von Behinderung Bedrohten Kinder* (pp. 2-27). Wiesbaden: Reichert.
- Schumacher, K. & Calvet, C. (2007). The "AQR-Instrument" (Assessment of the Quality of Relationship): An Observation Instrument to Assess the Quality of a Relationship. In T. Wosch & T. Wigram (Eds.), *Microanalysis in Music Therapy: Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students* (pp. 79-91). London: Jessica Kingsley.
- Schumacher, K. & Calvet-Kruppa, C. (2007). Entwicklungspsychologisch orientierte kindermusiktherapie- am Beispiel der »Synchronisation« als relevantes Moment. In U. Stiff & R. Töpker (Eds.), *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden* (pp. 27-62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schumacher, K., Calvet, C., & Reimer, S. (2011). *Das EBQ Instrument und Seine Entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sroufe, A. L. (1997). *Emotional Development: The Organisation of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stavrakaki, H. (1988). Mental Retardation [Νοητική Καθυστέρηση]. In G. Tsiantis & S. Manolopoulos (Eds.), *Contemporary Child Psychiatry Issues, Volume B [Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Β' Τόμος]* (pp. 127-155). Athens: Kastaniotis Publications.
- Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6, 669-673.
- Trevarthen, C. (2001). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance*, 1, 86-99.
- Töpker, R. (2001). Morphologisch orientierte Musiktherapie. In H. H. Decker-Voigt (Ed.), *Schulen der Musiktherapie* (pp. 55-57). München: Reinhardt.
- Töpker, R. (2009). Musiktherapie in der Schule. In H.H. Decker-Voigt & E. Weymann (Eds.), *Lexikon Musiktherapie* (pp. 337-341). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Vocke, J. (2007). Geschichtliches zur Kindermusiktherapie in Deutschland. In U. Stiff & R. Töpker (Eds.), *Kindermusiktherapie. Richtungen und Methoden* (pp. 21-26). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *Lancet*, 350, 1761-1766.

Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B., & Derksen, B. (2006). *Entwicklungs-psychologische Beratung für Junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Suggested citation:

Fragkouli, A. (2013). Music therapy in special education: Assessment of the quality of relationship. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 152-165. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Students with Special Needs in the 21st Century Music Classroom: Practices and Perceptions of Orff- and Non-Orff Trained Educators

Lori Gooding, Michael Hudson & Olivia Yinger

Abstract

Students with special needs are increasingly incorporated into the music classroom, yet research suggests music educators feel unsupported and inadequately prepared for work with students who have special needs. The current study investigated music educators' experience with and perceptions of students with special needs in the music classroom. A total of 99 participants enrolled in graduate level Orff-Schulwerk and non-Orff-Schulwerk courses answered 26 questions on (a) experiences with special learners in the music classroom, (b) teaching practices, and (c) perceptions regarding special learners in the music classroom. Results suggest that the only factor that significantly impacted feelings of preparation to teach special learners in the music classroom was the number of music-specific courses taken related to teaching special learners. The only demographic variable predictive of teachers' use of multimodal activities in the classroom was the level of Orff training. This suggests that coursework on teaching special learners in the music classroom may contribute to teachers' feelings of preparation and that the multi-sensory nature of the Orff approach has practical applications for teaching students with disabilities. Future studies should explore other factors that may impact teacher perceptions and practices when working with students with special needs.

Keywords: special learners; Orff; music; perceptions; teacher training

Lori Gooding, PhD, MT-BC, earned her doctoral degree from Florida State University and joined the University of Kentucky as the Director of Music Therapy in July 2010. There she established the graduate academic program in music therapy, as well as the clinical music therapy program at the University of Kentucky UK HealthCare. She is actively involved in music therapy research, earning a grant from the National Institute on

Aging in 2011 and from AARP (formerly the American Association of Retired Persons) in 2012. Dr. Gooding currently serves as President-Elect for the Southeastern Region of the American Music Therapy Association and is a member of the *Journal of Music Therapy* editorial board.

Email: lori.gooding@uky.edu

Michael Hudson is Assistant Professor of Music Education at the University of Kentucky School of Music. Prior to earning his Ph.D. from Florida State University, Dr. Hudson taught high school bands and orchestras in the Brevard County Public School System in Florida. His duties at the University of Kentucky include teaching undergraduate courses in instrumental methods, conducting, behaviour modification and introduction to music education. Dr. Hudson has presented his research findings at regional, national and international conferences and serves as research coordinator for the Kentucky Music Educators Association. His research interests include sociology in music education, music perception, and music performance skills.

Email: Michael.hudson@uky.edu

Olivia Swedberg Yinger is Assistant Professor of Music Therapy at the University of Kentucky. Dr. Yinger previously coordinated the Tallahassee Memorial HealthCare/Florida State University Music Therapy and Arts in Medicine Program, as well as the National Institute for Infant and Child Medical Music Therapy. Dr. Yinger currently serves as a Fellow of the National Institute for Infant and Child Medical Music Therapy and presents and publishes at a regional, national, and international level. Her primary research interests are procedural support music therapy, neonatal and paediatric music therapy, and music therapy for individuals with neurological disorders.

Email: Olivia.yinger@uky.edu

Although a growing number of students with special needs are being included in music classrooms, the literature suggests that many music educators feel unprepared to teach students with special needs (Hourigan 2007; Wilson & McCrary 1996). In fact, music educators, when surveyed, often state concerns about integrating exceptional learners into the classroom, citing less than adequate training and limited contact (Heller 1994; Hourigan 2007; Kaiser & Johnson 2000). Though the concerns of music educators are not new, recent research appears to provide continued support for such concerns. According to a 2010 study, only 29.6% of higher education institutions required a course in teaching music to special populations (Salvador 2010). Likewise, Colwell and Thompson (2000) found that over a quarter of schools surveyed did not even offer a required or elective course in special education. Given that the research suggests that practical experience with students with special needs directly affects music educators' confidence (Hourigan 2007), the issue of students with special needs in the music classroom warrants further research.

In 1975, the United States Congress passed PL94-42, a law that allowed children ages 3-21 improved opportunities in public education. This law has since been renamed the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA; Hammel & Hourigan 2011). Since the implementation of PL94-42, music teachers have been challenged to find effective ways in mainstreaming students with special needs in the music classroom. Even ten years after the implementation of PL94-142, music educators felt that they were still inadequately prepared to work with students with special needs and received little support from their administration (Gfeller & Darrow 1987). Three years later, a study by Gfeller, Darrow and Hedden (1990) examined the practices of mainstreaming students with disabilities in the music classrooms of schools in Iowa and Kansas. The findings of the study were similar to findings in previous research that indicated teachers continued to feel under prepared in working with mainstreamed students and that there is a perception of difficulty of incorporating students with certain special needs into the music classroom.

The practice of mainstreaming students with special needs into the music classroom has prompted the addition of several publications to the literature that include suggestions and effective strategies (Adamek 2001; Hammel 2004; McCord & Watts 2006; Hammel & Hourigan 2011). Strategies such as continuous dialogue between teacher, administration and counsellor have been suggested as highly effective in understanding a student's Individual Education Program (IEP), an educational plan which is required for all students

with disabilities in the United States. The goal of the IEP is to assist teachers in implementing individualised learning goals and objectives that best meet the needs of the student. The adaption of alternative materials and the creation of alternative goals have also been suggested as effective ways in serving the needs of special learners in the music classroom (Adamek 2001).

Prior to entering the teaching field, pre-service music teachers can gain a better understanding of working with students with special needs through observation experiences. The field observations provide an opportunity for pre-service music teachers to experience several varied classroom situations with a wide range of student populations including students with special needs. In a 2009 case study, Hourigan sought to learn about what pre-service music teachers valued in learning to work with students with special needs. A detailed orientation process prior to working with children with special needs provided the pre-service teachers with a foundation of what to expect and how to work with students with special needs. Observation and keeping a journal of classroom experiences were also found to be very valuable in preparing pre-service teachers for working with students with special needs. Educational supports can serve as effective tools for pre-service teachers in adapting music lessons in order to best meet the needs of students with various types of learning styles and disabilities. Whipple and Van Wheelden (2012) found that after a five week field experience, pre-service music teachers' incorporation of the use of educational supports such as color-coding, written word, icons, echoing and the buddy system with students with special needs proved to be helpful teaching aids in general music classes.

Examining students' attitudes regarding the inclusion of students with special needs and students without special needs into the music classroom has been an area of past research interest. Johnson and Darrow (1997) examined the attitudinal statements of elementary, middle and high school band students on the integration of students with special needs in the ensemble. Participants who received treatment of a 30-minute video presentation showing students with special needs participating in a band class had significantly more positive attitudes than those who did not receive the thirty-minute video presentation. Differences in the attitudes of music students from the USA and Italy toward special needs students in the music classroom were also investigated by Johnson and Darrow (2003). The study found that there was little difference between the attitudes of students from Italy and the USA toward students with special needs in the music classroom. Responses to the questionnaire revealed that both

Italian and American students had similar feelings about students with special needs. Further analysis revealed that female respondents demonstrated an attitude of acceptance more than male respondents.

Social and academic behaviours are a continued area of research interest with special needs student populations. Jellison (2002) examined the relationship between proximity and on/off task behaviours in an inclusive music classroom environment. Results showed that typically developing students exhibited more on-task behaviours when they were not in close proximity to students with special needs. This suggests that creating a social environment in which students with special needs are mainstreamed in the music classroom can present certain challenges, but a proactive attitude and careful planning can make it a less daunting task (Hammel & Hourigan 2011). It also suggests that it cannot be assumed that an inclusive classroom will be free from any negative social interactions. The possibility for positive social interactions will largely be dependent on how the method of instruction from the teacher is structured (Jellison, Brooks & Huck 1984).

The purpose of the present study was to investigate music educators' teaching practices with and perception of students with special needs in the music education classroom. More specifically, this study examined differences in experiences and perceptions among individuals with and without Orff-Schulwerk training.

Method

Participants

Music educators ($N = 99$) enrolled in graduate level music education courses at two large south-eastern universities were recruited to participate in this project. Courses were selected based on music education content; individuals in both Orff-based ($n = 74$) and non-Orff based ($n = 25$) courses participated. All participants were at least 21 years of age and had completed a minimum of a bachelor's degree prior to participation.

Materials and procedure

A researcher-created survey containing 26 questions related to (a) participant demographics, (b) experiences with special learners in the music classroom, (c) teaching strategies, and (d) teacher perceptions was given in paper format to participants. Participants were asked to provide information using closed-ended responses, Likert-type questions, and open-ended responses. The Likert-type scale used in the survey asked participants to circle one number (1 to 5) for each

question, using the anchors never (1), rarely (2), occasionally (3), frequently (4), or always (5).

After approval by the Institutional Review Board, a committee who oversees all research involving human subjects, the researchers contacted graduate instructors of Orff- and non-Orff courses in order to gain permission to recruit students as participants. A total of four instructors gave permission. Students enrolled in those courses were then approached to participate during regularly scheduled course meetings. The researchers were not instructors in any of the courses, and participation was voluntary.

After a brief explanation, individuals were given the opportunity to complete the survey. Survey completion took approximately 10 minutes. Once completed, participants placed the surveys in a manila envelope, which was collected once all individuals had completed the survey. No identifying data was collected in order to maintain confidentiality.

Data from the 26-question survey were analysed descriptively, and correlations were run using SPSS 20. Open-ended responses were examined for thematic content and grouped into categories by one of the researchers. A second researcher then reviewed the groupings; any discrepancies were re-evaluated by both researchers until categorical agreement was met.

Results

Demographic information (Questions 1 to 7)

Demographic information regarding the participants ($N = 99$) is shown in Tables 1 to 6. The majority (65%) of participants had a bachelor's degree (Question 1) and 33% had one to four years of teaching experience (Question 2). Most teachers (52%) reported having taken one general education class about teaching special learners (Question 3), and 58% reported having taken no music-specific classes about working with special learners (Question 4). Of the 99 participants, 74 (75%) had completed at least one level of Orff training, while 12 (12%) had completed some level of Kodaly training, three (3%) had completed some level of Dalcroze training, and one (1%) had completed some level of Gordon music learning theory training (Question 5). The majority of participants reported that they taught elementary school general music (Questions 6 and 7).

Level of Education	No. of responses	%
Some college	0	0%
Bachelor's	60	65%
Master's	13	14%
Rank I ¹	2	2%
PhD	17	19%

Table 1: Level of education

Years of teaching experience	Number of responses	%
0 years	16	16%
1-4 years	33	33%
5-9 years	23	23%
10-14 years	14	14%
15 or more years	13	13%

Table 2: Years of teaching experience

No. of classes	General		Music-specific	
	No. of responses	%	No. of responses	%
0	16	16%	57	58%
1	51	52%	25	25%
2	20	20%	12	12%
3 or more	12	12%	5	5%

Table 3: Number of special learners' classes taken

Additional training completed	No. of responses	%
Dalcroze	3	3%
Level 1	0	0%
Level 2	2	2%
Gordon	1	1%
Kodaly	12	12%
Level 1	3	3%
Level 2	0	0%
Level 3	5	5%
Orff	74	75%
Level 1	29	29%
Level 2	15	15%
Level 3	30	30%
None	31	31%

Table 4: Music trainings completed

Age group taught	No. of responses	%
Early childhood	0	0%
Elementary	56	57%
Middle School	11	11%
High School	14	14%
College	8	8%

Table 5: Age group taught

¹ Rank I is an advanced training option beyond the master's degree available for teachers in the state of Kentucky, USA.

Area taught	No. of responses	%
General music	60	61%
Choral	13	13%
Instrumental: Band	17	17%
Instrumental: Strings	2	2%

Table 6: Area taught

Special learners in the music setting (questions 8 to 13)

Because responses to the survey were discrete and ordinal, both means and modes are shown in the following tables. Most participants (i.e., the mode) reported that they teach individuals with disabilities in their music classrooms occasionally (Question 8), receive information about these students frequently (Question 9), and always encourage students with disabilities to participate in performances and extra-curricular activities (Question 12). In spite of this finding, most participants reported that they never participate in the IEP process for students with disabilities (Question 10), never connect students with disabilities with community resources (Question 11), and never have parent-teacher conferences with the parents of students with disabilities (Question 13; see Table 7).

Teaching practices (questions 14 to 17)

Most participants reported that they frequently individualise lessons and activities to meet the needs of students with and without disabilities (Question 14), frequently use multimodal or multimodal activities to aid learning (Question 15), and always use activities that encourage social interaction as a part of music making (Question 16). In keeping with the finding that most participants reported never participating in the IEP process, most participants reported never incorporating IEP goals into their lessons (Question 17; see Table 7).

Teacher perceptions (questions 18 to 26)

When asked regarding their comfort level working with students with disabilities, most participants reported that they were frequently comfortable working with students with physical, mental, and learning disabilities (Questions 18, 19, and 20), although examination of the means of responses indicates that participants were slightly more comfortable working with students with learning disabilities than they were with students who have physical or mental disabilities (see Table 7).

Most participants reported that they always believe it is important to have students with learning differences (Question 21), yet they only

frequently felt that having students with disabilities in their classrooms had been a positive experience (Question 26). Most participants reported that they frequently felt comfortable adapting activities, instructional techniques, and assessment procedures for students with disabilities (Question 23), and they occasionally to frequently felt comfortable adapting instruments or performance techniques for students with disabilities (Question 24). In spite of their comfort level, participants only occasionally believed that they had been adequately prepared to handle students with disabilities (Question 22) or that they were adequately supported by special education staff and related service personnel in their work with students with disabilities (Question 25; see Table 7).

A correlation matrix was generated using a series of Spearman rank-order correlations for ordinal data. The correlation matrix included six potential predictors (demographic data): level of education (Question 1), years of professional teaching experience (Question 2), number of general education classes taken (Question 3), number of music-specific classes taken (Question 4), level of Orff training completed (Question 5), and age group taught (Question 6). Area taught (Question 7) was not included in the correlation matrix because it represented nominal level data. The correlation matrix also included 12 potential outcomes, which consisted of responses to three questions regarding teaching practices (Questions 14-16), and the nine questions regarding teacher comfort level and perceptions (Questions 18-26). The six questions regarding special learners in the music setting (Questions 8-13) and Question 17 were not included in the matrix because they relate to factors which may be controlled in part by the teacher's school or district and are unrelated to teachers' perceptions, such as whether teachers receive information about students with disabilities or participate in the IEP process. Significant correlations between potential predictors and potential outcomes ($p < .05$) were found for two dyads (see Table 8).

A small positive correlation ($r = .31$) was found between level of Orff training and use of multimodal or multimodal activities to aid learning. A univariate ordinal logistic regression was conducted using SPSS 20 to measure the extent to which level of Orff training predicted use of multimodal or multimodal activities. Results indicated that a linear model was somewhat predictive, based on Nagelkerke's pseudo R^2 (.132). This model was significantly predictive, $\chi^2(3, n = 91) = 11.791, p < .01$, as compared to an empty model, indicating that level of Orff training explained 13.2% of the variance for use of

multimodal/multimodal activities. Because ordinal logistic regressions are non-parametric, the pseudo R^2 values identified in ordinal logistic regressions are not equivalent of those found in linear regressions; however, they have found to be close approximations (Menard 2001). A test of parallel lines in this model indicated that there were no significant differences in the model's ability to predict equally across ordinal categories for level of Orff training ($p = .65$).

A small positive correlation ($r = .39$) was found between the number of music-specific classes completed about working with special learners in a music setting and participants' belief that they had been adequately prepared to handle students with disabilities in their classrooms. A univariate ordinal logistic regression was used to measure the extent to which the number of music-specific classes predicted participants feeling adequately prepared to handle students with disabilities. Results indicated that a linear model was somewhat predictive (Nagelkerke's pseudo $R^2 = .172$), however, a test of parallel lines in this model indicated that there were significant differences in the model's ability to predict equally across ordinal categories for number of music-specific special learners courses taken, $\chi^2(9, n = 97) = 17.27, p < .05$. The test of parallel lines is likely to result in rejection of the proportional odds assumption when the number of explanatory variables is large. This was the case in this test since there were four possible responses (0, 1, 2, or 3+) for Question 4, which asked the number of music-specific classes participants had taken. In order to decrease the number of explanatory variables, responses to Question 4 were compressed so that participants who reported taking 1, 2, or 3+ music-specific special learners classes were grouped together resulting in two groups: those who had taken a music-specific special learners course, and those who had not. A separate ordinal logistic regression was performed, which resulted in a more conservative Nagelkerke's pseudo R^2 value, .143, yet did not violate the parallel lines assumption, $p = .96$. This model was significantly predictive, $\chi^2(1, n = 97) = 14.09, p < .001$, compared to an empty model, indicating that the number of music-specific classes taken predicted 14.3% of the variance in feelings of preparation to handle students with disabilities.

Question themes	Questions	Mean*	Mode*	N	%
Special learners in the music setting	8. I teach individuals with disabilities in my music classroom	3.39	3	92	93%
	9. I receive information (written, verbal, etc.) about the students with disabilities in my classes)	3.17	4	93	94%
	10. I participate in the IEP process for students with disabilities in my classes.	1.86	1	92	93%
	11. I connect students with disabilities with community resources (music lessons, ensembles, etc.).	2.23	1	93	94%
	12. I encourage students with disabilities to participate in performances, extra-curricular activities, etc.	3.80	5	92	93%
	13. I have parent-teacher conferences with the parents of students with disabilities	2.17	1	92	93%
Teaching practices	14. I individualise lessons and/or activities to meet the needs of students with and without disabilities	3.69	4	91	92%
	15. I use multi-sensory or multimodal activities to aid learning.	3.93	4	91	92%
	16. I use activities that encourage social interaction as a part of music making.	4.21	5	91	92%
	17. I incorporate IEP goals into my lessons.	2.73	1	90	91%
Teachers' comfort level with students	18. I am comfortable working with students with physical disabilities (CP, visual, hearing, etc.)	3.58	4.00	97	98%
	19. I am comfortable working with students with mental disabilities (EBD).	3.46	4.00	96	97%
	20. I am comfortable working with students with learning disabilities.	4.00	4.00	96	97%
Teachers' perceptions	21. I believe it is important to have students with learning differences in my classroom.	4.30	5.0	97	98%
	22. I believe that I have been adequately prepared to handle students with disabilities in my classroom.	2.80	3.0	97	98%
	23. I feel comfortable adapting activities, instructional techniques, and assessment procedures to meet the needs of students with disabilities.	3.45	4.0	97	98%
	24. I feel comfortable adapting instruments or performance techniques for students with disabilities.	3.44	3.5	97	98%
	25. I believe that I am adequately supported by special education staff and related service personnel in my work with students with disabilities.	3.06	3.0	95	96%
	26. Overall, having students with disabilities in my classroom has been a positive experience.	3.78	4.0	87	88%

*1 = never, 2 = rarely, 3 = occasionally, 4 = frequently, 5 = always

Table 7: Responses to questions regarding special learners in the music setting, teaching practices, teachers' comfort level with students, and teachers' perceptions

Question	1.Edu.	2.Exp.	3.Gen. class	4.Mus. class	5.Orff level	6.Age taught
14. I individualise lessons and/or activities to meet the needs of students with and without disabilities	.06	.12	-.01	.04	.06	-.11
15. I use multi-sensory or multimodal activities to aid learning.	.19	.13	-.05	-.10	.31 *	-.13
16. I use activities that encourage social interaction as a part of music making.	.16	.09	.03	-.02	.27	-.17
18. I am comfortable working with students with physical disabilities (CP, visual, hearing, etc.)	-.07	-.02	.26	.17	-.01	-.12
19. I am comfortable working with students with mental disabilities (EBD).	-.03	.10	.20	.15	.04	-.22
20. I am comfortable working with students with learning disabilities.	-.02	.13	.23	.10	-.04	.05
21. I believe it is important to have students with learning differences in my classroom.	-.16	.01	.15	.08	.16	-.05
22. I believe that I have been adequately prepared to handle students with disabilities in my classroom.	-.18	-.13	.18	.39 *	-.21	.01
23. I feel comfortable adapting activities, instructional techniques, and assessment procedures to meet the needs of students with disabilities.	-.20	-.17	.18	.24	-.15	-.01
24. I feel comfortable adapting instruments or performance techniques for students with disabilities.	-.13	-.17	.14	.16	-.14	.06
25. I believe that I am adequately supported by special education staff and related service personnel in my work with students with disabilities.	-.04	-.03	-.02	.09	.01	.02
26. Overall, having students with disabilities in my classroom has been a positive experience.	-.06	.12	.15	.09	-.03	-.02

*Indicates significant correlation, $p < .05$.

Table 8: Correlation matrix

Discussion

Teaching practices

The purpose of this investigation was to examine music educators' teaching practices with, and perceptions of, students with special needs in the music education classroom. More specifically, we were interested in determining which aspects of teacher preparation, including Orff-Schulwerk training, had an impact on educators' work with students with disabilities. In general, the results suggest that music educators support active involvement of students with disabilities in both performance and extra-curricular activities. The majority of participants stated that they frequently individualised goals for all students, yet most do not participate in the IEP process nor do they include IEP-related goals in the music classroom.

Perhaps one of the most interesting findings is the fact that most participants stated that they rarely connect students with disabilities with community resources, and that they rarely have parent-teacher

conferences with the parents of students with disabilities. It has been suggested that music educators should make a "special effort to contact and get to know parents" (Sandene 1994: 33) to promote student retention. This would seem to be especially important when working with students with disabilities given their wide range of needs, yet very few respondents to this study did so. Likewise, Reis, Schader, Milne and Stephens (2003) suggest that the use of a broad selection of music enrichment experiences may increase musical engagement and enhance learning in other areas for students with disabilities. Again, however, participants in this study rarely connected students with community resources, potentially limiting musical enrichment and missing opportunities to enhance non-musical learning. This suggests that music educators need more information on the importance of connecting with the parents of students with special needs as well as connecting students with disabilities to community resources.

Results of this study also indicate a possible connection between Orff-Schulwerk training and classroom practices, specifically related to the use of multimodal activities. Interestingly, the only demographic variable that predicted teachers' use of multimodal activities in the classroom was the level of Orff training. This is especially important given that multimodal instruction, which involves the use of visual, auditory and kinaesthetic-tactile approaches simultaneously, has been recommended for children with disabilities for decades (Vaughn & Linan-Thompson 2003), and has been shown to be effective in improving academic outcomes (Thompson 2008; Vickery, Reynolds & Cochran 1987). McRae (1982) stated that Orff educators, with their non-traditional, developmental approach, automatically provide opportunities for skill development through varied sensory experiences. As a result, children with differing needs can be successful in an Orff classroom without "radical restructuring of the curriculum" (McRae 1982: 32). This suggests that it could be important to expose future music educators to Orff concepts and highlight their potential effectiveness with students with disabilities.

Teacher perceptions

Of all the demographic variables examined in this study, the only factor that significantly impacted feelings of preparation to teach special learners in the music classroom was the number of music-specific courses taken related to teaching special learners. Most respondents felt comfortable working with students with special needs; however, despite their general comfort level, the mean scores indicate that the majority of respondents only occasionally felt confident in their preparation to handle students with disabilities and that they only occasionally felt adequately supported by special education staff and related service personnel in their work with students with disabilities.

Taking coursework on teaching special learners in the music classroom appears to contribute to teachers' perception of being adequately prepared to teach students with disabilities. Previous research indicates that music educators often work with special learners without the necessary competencies essential for effective teaching (Hammel 2004). Hammel (2004) and Colwell and Thompson (2000) concluded that music educators would be best prepared to meet the needs of special learners if the necessary competencies were included in college music education curricula. Results of the current investigation are consistent with these findings, strengthening the argument that music-specific special learners courses are the most appropriate way to address the unique needs of special learners in the music setting. Unfortunately,

such courses are infrequent and often difficult to offer (Hourigan 2007).

Requirements for the number and type of college level courses that music education students in the USA must take related to teaching special learners vary not only from state to state, but also among colleges and universities within the same state (Colwell & Thompson 2000; Heller 1994). Although beyond the scope of the present survey, it would be of interest to investigate in future research which colleges and universities currently offer courses on teaching special learners in music settings. The percentage of schools which offer such courses could be compared to earlier surveys (Colwell & Thompson 2000; Heller 1994) to see if this figure has increased over the past decade.

Conclusion

The two primary findings of this study provide support for music-specific special learners courses and Orff-Schulwerk training as effective means of preparation for and teaching of students with special needs. While the information gathered about music-specific training related to students with disabilities is consistent with the current literature, the information regarding Orff-Schulwerk's impact on classroom teaching practices in relation to special learners provides new insight into working with students with special needs. Given that none of the other factors studied (years of experience, level of education, etc.) significantly influenced comfort level, future studies should explore other potential factors that may impact teacher perceptions when working with students with special needs.

References

- Adamek, M. S. (2001). Meeting special needs in the music class. *Music Educators Journal*, 87(4), 23-26.
- Colwell, C. M., & Thompson, L. K. (2000). "Inclusion" of information on mainstreaming in undergraduate music education curricula. *Journal of Music Therapy*, 37, 205-221.
- Gfeller, K. & Darrow, A. A. (1987). Ten years of mainstreaming: Where are we now? *Music Educators Journal*, 74(2), 27-30.
- Gfeller, K., Darrow, A. A., & Hedden, S.K. (1990). Perceived effectiveness of mainstreaming in Iowa and Kansas schools. *Journal of Research in Music Education*, 38(2), 90-101.
- Hammel, A. M. (2004). Inclusion strategies that work. *Music Educators Journal*, 90(5), 33-37.

- Hammel, A. M. & Hourigan, R. M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label Free Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, L. (1994). *Undergraduate music teacher preparation for mainstreaming: A survey of music education teacher training institutions in the Great Lakes region of the United States*. Doctoral dissertation, Michigan State University. Retrieved from Dissertation Abstracts International (56-03A, 858).
- Hourigan, R. (2007). Preparing music teachers to teach students with special needs. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26, 5-14.
- Hourigan, R. M. (2009) Preservice music teachers' perceptions of fieldwork experiences in a special needs classroom. *Journal of Research in Music Education*, 57, 152-168.
- Jellison, J. A., Brooks, B.H., & Huck, A.M. (1984). Structuring small groups and music reinforcement to facilitate interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 32, 243-264.
- Jellison, J. A. (2002). On-task participation of students close to and Away from classmates with disabilities in an elementary music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 50, 343-355.
- Johnson, C. M. & Darrow, A. A. (1997). The effect of positive models of inclusion on band students' attitudinal statements regarding the integration of students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 45, 173-184.
- Johnson, C. M. & Darrow, A. A. (2003). Attitudes of junior high school music students from Italy and the USA toward individuals with a disability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 155, 33-43.
- Kaiser, K. A. & Johnson, K. E. (2000). The effect of an interactive experience on music majors' perceptions of music for deaf students. *Journal of Music Therapy*, 37, 222-234.
- McCord, K. & Watts, E. H. (2006). Collaboration and access for our children: Music educators and special educators together. *Music Educators Journal*, 92(4), 26-33.
- McRae, S. W. (1982). The Orff connection... reaching the special child. *Music Educators Journal*, 68, 32-34.
- Menard, S. (2001). *Applied logistic regression analysis*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-106. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reis, S. M., Schader, R., Milne, H., & Stephens, R. (2003). Music and minds: Using a talent development approach for young adults with Williams Syndrome. *Exceptional Children*, 69, 293-313.
- Salvador, K. (2010). Who isn't a special learner? A survey of how music teacher education programs prepare future educators to work with exceptional populations. *Journal of Music Teacher Education*, 20, 27-38.
- Sandene, B. A. (1994). Going beyond recruiting: Fighting attrition. *Music Educators Journal*, 81(1), 32.
- Thompson, M. (2008). Multimodal teaching and learning: Creating spaces for content teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 144-153.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37, 140-147.
- Vickery, K. S., Reynolds, V. A., & Cochran, S. W. (1987). Multisensory teaching approach for reading, spelling, and handwriting, Orton-Gillingham Based Curriculum, in a public school setting. *Annals of Dyslexia*, 37, 189-200.
- Whipple, J. & Van Wheelden, K. (2012). Educational supports for students with special needs: Preservice music educators' perceptions. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(2), 32-45.
- Wilson, B. & McCrary, J. (1996). The effect of instruction on music educators' attitudes toward students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 44, 26-35.

Suggested citation:

Gooding, L., Hudson, M., & Yinger, O. (2013). Students with special needs in the 21st century music classroom: Practices and perceptions of Orff- and non-Orff trained educators. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 166-174. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Children's Storybooks in the Elementary Music Classroom: A Description of Their Use by Orff-Schulwerk Teachers

Cynthia Colwell

Abstract

The purpose of this study was to examine the use of storybooks in the elementary music classroom by music teachers who are members of state chapters of the United States American Orff-Schulwerk Association. The researcher plans to use the information obtained from this survey to develop criteria for choosing children's books for the elementary music classroom and for music therapy settings for children focused on music (educational) and non-music (therapeutic) objectives. These criteria can then be used to choose books for Orff-Schulwerk orchestrations that can be composed to address specific musical and non-musical objectives. The survey consisted of seven sections: an information statement, participant demographics, experience with Orff-Schulwerk, use of children's storybooks, general criteria for choosing storybooks, personal criteria for choosing storybooks, and objectives addressed (musical and non-musical). The researcher descriptively analysed survey responses of 329 participants. Responses provided interesting information about how children's storybooks are used in the elementary classrooms of Orff-Schulwerk approach music teachers and what criteria these teachers consider when choosing books for integration into the music setting.

Cynthia Colwell, PhD, Professor and Director of Music Therapy at the University of Kansas in the United States. She holds her three levels of Orff certification through the American Orff-Schulwerk Association and is a board certified music therapist. Her primary research interests are Orff music therapy, mainstreaming in music education, and attitudes of teachers and students towards children with disabilities. She currently serves on the editorial board for the *Journal of Research in Music Education*. Colwell has published research in the *Journal of Music Therapy*, *Music Therapy Perspectives*, *Journal of Research in Music Education*, *Orff Echo*, and *International Journal of Music Education*.

Email: ccolwell@ku.edu

Keywords: Orff; children's storybooks

A description of the use of children's storybooks by Orff-Schulwerk teachers

Elementary teachers commonly use children's storybooks as a component of the educational process. Storybooks are used to develop a variety of emergent literacy and subsequent reading skills (Martinez & McGee 2000) including sequencing, left-right directionality, letter and sight word identification, phonemic awareness, phonics,

fluency, vocabulary, comprehension, and sentence structure (Justice & Ezell 2002; Justice, Meier & Walpole 2005; McCathren & Allor 2002; Pearman & Lefever-Davis 2006; Senechal 1997; Sipe 2000). They supplement subject areas such as science (Broemmel & Rearden 2006; Pringle & Lamme 2005), math (Copley 1999; Morrison, Dittrich & Claridge 2002; Zanger 1998) and social studies (Owens, 2001; Zarnowski 1995); and develop social skills including diversity acceptance

(Dockett, Perry & Whitton 2006; Glazer 1996; Kim, Green & Klein 2006; Lee & Johnson 2000; Marshall 1998).

Emergent literacy, defined by Sulzby (1989) as the reading and writing behaviors that precede and develop into conventional literacy, is a primary objective when teachers use storybooks in preschool and elementary educational settings (Allor & McCathren 2003; Koppenhaver, Coleman, Kalman & Yoder 1991; Otto 1993; Senechal 1997). Justice and Kaderavek (2002) list four key areas of emergent literacy: print awareness, phonological awareness, alphabet knowledge and literacy constructs that can be developed through storybook reading. Allor and McCathren (2003) expand on this to actually describe strategies for using storybooks to facilitate emergent literacy in the areas of oral language, phonological awareness, and print awareness. These strategies include *Storybook Preview* in which the reader examines and discusses the illustrations prior to reading the text. In *Storybook Read Aloud*, the teacher reads the story to the group. Activities that relate the books to other aspects of the children's lives are included in the *Storybook Celebration*. *Storybook Sounds* are activities that focus on phonological awareness and target the text of the storybook and the sounds within the text. *Storybook Letters and Words* includes activities such as identifying and matching letters, matching letters to their initial sounds, spelling, and other phonic development activities.

Depending upon the objective for the use of the storybook, teachers consider a variety of factors when choosing a book. These include content (age appropriateness and thematic material), length (number of pages/characters/themes), layout (size of book/text/pictures, balance of text and pictures), illustrations (level of visual stimulation, uniqueness of artwork, age appropriateness, congruency with the text), text (repetitive passages, amount per page, rhythmic nature, reading level), and level of invited participation inherent in the book (Colwell 2007; Epstein 2002; Fang 1996; Pringle & Lamme 2005; Stoodt-Hill & Amspaugh-Corson 2008).

Most children's books contain illustrations and are primary factors when teachers choose a storybook for classroom use. If illustrations are appealing to the children, they are more likely to be engaged in the reading or activity associated with the storybook (Glenberg & Langston 1992). There are controversial theories as to whether illustrations support comprehension and memory of the text (Fang 1996; Gyselinck & Tardieu 1999; Schallert 1980) or not (Elster & Simons 1985). Andrews, Scharff and Moses (2002) examined the relationship between illustrations and reading comprehension in relation to children's preferences by creating a new story with four versions of

illustrations (bright-realistic, bright-abstract, sombre-realistic, sombre-abstract). Bright illustrations were preferred over sombre with bright-realistic most preferred. Subjects read the story with illustrations, had the story read to them with and without illustrations, or were given illustrations and character's names and asked to make up their own story. The text plus illustration condition resulted in better comprehension although results varied depending upon question and illustration preference.

The addition of multimedia (sounds, music, movement, graphics) to storybooks may enhance targeted academic skills (Gabbei & Clemmens 2005; Matthew 1996; Verhallen, Bus & de Jong 2006). Using storybooks in the elementary music classroom may also provide an opportunity for collaboration between the elementary classroom teacher and music teacher and enhance musical skill development (Calogero 2002; Fallin 1995; Gauthier 2005; Grant & Ammon 2003; Paul 2004). Children's literature has been used in the elementary music classroom to enhance teaching of musical subjects and concepts. As part of a series entitled *Tools for Teaching Literacy*, McDonald and Fisher (2006) contributed a volume that focused on integrating literacy instruction and the arts in K-8¹. These same authors (McDonald & Fisher 2002) had previously described a program for upper elementary students using children's literature to enhance a unit on stringed instruments. Focusing on genre, Grant and Ammon (2003) described a unit on jazz for upper elementary where child appropriate books about jazz musicians were read aloud. In addition, Wolf (2002) discussed the use of children's literature with young children to develop an understanding of music and language simultaneously.

In contrast to a specific focus on music objectives, there has been a "push" for using children's literature and music as a means for integration or cross-curricular work. Calogero (2002) described an approach to using children's literature through the thematic approach, for example, animals. Paul (2004) expanded this to include historical (i.e., Civil War) and emotional connections (i.e., feeling or mood) in addition to thematic biographical connections (specific person) across the curriculum.

Teachers trained in the Orff-Schulwerk process have incorporated children's literature in their elementary music classrooms with information shared in *The Orff Echo*, the journal of the American Orff-Schulwerk Association (AOSA) (Falkner 2004; Palastro 1995). Bunker (1990)

¹ K-8 refers to grade school in the United States. Kindergarten through Grade 8.

compiled a bibliography of picture books that were inspired by folk songs for classroom use. Beth Iafigliola reviewed two videos of clinicians presenting at the national AOSA conventions focused on this topic, one by Vivian Murray entitled *Opening the Book* (Iafigliola 1997), and one by Sarah Guterman entitled *The Magic of Children's Literature in the Music Class* (Iafigliola 2003).

Aim of the study

The purpose of this study was to examine the use of storybooks in the elementary music classroom by music teachers who are members of state chapters of the United States American Orff-Schulwerk Association (AOSA). The researcher plans to use the information obtained from this survey to develop criteria for choosing children's books for the elementary music classroom and for music therapy settings for children focused on musical (educational) and non-musical (therapeutic) objectives. These criteria can then be used to choose books for Orff-Schulwerk orchestrations that can be composed to address specific musical and non-musical objectives.

Method

Participants (n = 329) were members of state chapters of the AOSA. Some states have more than one chapter; some states do not have a chapter. There was no discrimination based on age, sex, race, or other special characteristics. Demographic questions were asked for information purposes but were not used to exclude them as participants. Presidents (n = 93) of each chapter were sent an email with the following information: researcher background, explanation of study and its purpose, and a link to an online survey. Presidents were asked to forward this email to chapter members.

The survey questionnaire had eight sections. The first section was an *information statement* required by the researcher's university to support the practice of protection for human subjects participating in research following an ethics board review. If participants completed the survey, it implied informed consent. The second section was *participant demographics* and included years of teaching, grades taught, size of school, age category, gender, and home state.

The third section was *experience with Orff-Schulwerk* and included completion of Orff-Schulwerk training, participation in workshops or presentations and membership in AOSA. Levels 1 to 3 are certification training levels. The Master Class is for individuals wishing to advance their training after completing the three levels.

Apprenticeship is for those individuals wishing to become Orff-Schulwerk teacher trainers of the levels program. The fourth section was *children's storybooks* and included frequency of use of children's books, where books were obtained, possible titles, and grades and venues with most frequent use.

The fifth section was *general criteria for choosing children's storybooks* and included the categories of content, length, text, illustrations, and layout of the books. Participants were asked to respond to statements under each category along a five-step continuum including strongly disagree, disagree, undecided, agree, and strongly agree on the impact of the statement when choosing a book. Within each of these five categories were potential factors that would impact choice. For example, under content, participants were asked to respond whether they strongly disagree, disagree, are undecided, agree, or strongly agree that age appropriateness (of the storybook content) is something they consider when choosing a book for integration in the music classroom. Another example would be under the text category and whether or not the text being rhythmic in nature impacts their choice. The sixth section was more detailed about *personal criteria* for choosing children's storybooks found within general categories. Participants were asked to give a specific issue under each category that they consider when choosing a book. An example statement for each of the categories was provided to indicate the type of responses solicited. For example, under content, "*I look for themes that are comparable to their academic curriculum, i.e. animal identification for younger grades*" or under layout, "*I like the text to be clearly visible to the children and not overshadowed by the illustrations*".

The seventh section was *objectives (musical and non-musical)* and included questions about the National Association for Music Education's (NAfME) national standards in music, elements of music (i.e., dynamics), and non-musical domains (i.e., social, communication) addressed when using children's storybooks. The eighth and final section was *music used with children's storybooks* and asked how the teachers added Orff-Schulwerk media and materials to the storybooks (i.e., chants, body percussion, ostinati, and songs).

Results

Survey results were tabulated and reported through descriptive analyses. There were 346 individuals who started this survey. Seventeen were deleted who completed only demographic information or stopped completing the survey at the question

asking about their frequency of use of children's storybooks. It was assumed that if they stopped filling out the survey at this point, they were not interested in the topic or did not feel they had enough expertise to continue. Out of the remaining 329, 291 individuals answered every question in the survey. Although some individuals did not answer every question, all data were included in the descriptive analyses.

For the purpose of determining regional location of survey participants, each individual listed the State they lived in during completion of the survey. The researcher collapsed this information into the six regions designated by the AOSA:

- Region 1: Alaska, Colorado, Idaho, Montana, New Mexico, Oregon, Utah, Washington and Wyoming.
- Region 2: Arizona, California, Hawaii and Nevada.
- Region 3: Arkansas, Iowa, Kansas, Louisiana, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Dakota, Oklahoma, South Dakota and Texas.
- Region 4: Alabama, Florida, Georgia, Maryland/District of Columbia, North Carolina, South Carolina and Virginia.
- Region 5: Connecticut, Maine, Massachusetts/New Hampshire/Rhode Island, New Jersey, New York and Pennsylvania.
- Region 6: Illinois, Indiana, Kentucky, Michigan, Ohio, Tennessee, West Virginia and Wisconsin.

Section three of the survey focused on *experience with Orff-Schulwerk*. Participants were asked about their level of Orff-Schulwerk training, membership in AOSA, conference and workshop attendance. Responses to questions asking how many national conferences or workshops participants had attended yielded a combination of blanks, numerical years, or comments such as "tons" or "years and years", therefore, the researcher did not analyse these. Analysed results indicated that the majority of respondents taught at larger elementary schools (85%), were female (91%), with over half (63%) past forty years of age. Region 3 had the highest respondent rate (32%) of the six regions. The majority of respondents (75%) had at least a Level 1 Orff-Schulwerk certification and most were members of AOSA (72%). The majority (80%) had attended workshops that focused on using children's storybooks in the elementary classroom yet only about a quarter (23%) had presented such a workshop. Demographic results are reported in Table 1 with experiential results reported in Table 2.

Section four of the survey was titled *children's storybooks* and talked about the general use of storybooks. For logical presentation, the question from section five asking participants if they use storybooks presented by fellow teachers (87%), workshop clinicians (92%), or conference presenters (72%) is reported with this information. Results indicate that the frequency of use of children's storybooks is high (65% reported often or frequently) and participants typically get their books from bookstores (51%). Teachers include books most frequently in Kindergarten with use steadily declining through to Grade 6. Most are used in the classroom (99.7%), with some also appearing in performance settings (42%). Results are reported in Table 3. The question asking participants to list the books they use most frequently in the classroom yielded a total of 975 titles noted at least once with the most prevalent 24 listed in Table 4.

The *general criteria for choosing storybooks* in the fifth section of the survey was divided into five categories based on the researcher's own experiences when choosing children's storybooks for use in music settings: content, length, text, illustrations, and layout. Specific response results are reported in Table 5. Participants seem to agree or strongly agree (total percentages added) that age appropriateness (96%), thematic material (94%), and inherent level of participation (92%) of the content are considered when choosing a children's storybook. Although length is also a factor, participants were not as convicted with only 65% agreeing or strongly agreeing that the number of pages or amount of characters and/or themes (56%) should be thoughtfully considered. Text results revealed strong views on two of the factors within this category with participants selecting books with repetitive text passages (94%) and texts that are rhythmic in nature (92%). Less impactful was the amount of text per page (66%), the reading level (59%), and whether or not the text was already a song (62%). Illustrations were considered with agree or strongly agree responses for age appropriateness of the artwork (91%), level of visual stimulation (87%) and uniqueness of the artwork (76%). The layout of the storybook seemed less of a determining factor as indicated by agree and strongly agree responses to the size of text/pictures (71%), balance of text/pictures (65%), and size of actual book (55%).

In the sixth section of the survey, participants were given the opportunity to provide free responses of specific *personal criteria* using the same categories as in the previous section (content, length, text, illustrations and layout). The researcher summarised these responses by category

and added new factors where necessary. Responses are found in Table 6.

In section seven, *objectives addressed (musical and non-musical)* participants indicated which of the nine national music standards, eight elements of music, and six non-musical domains participants target when using children's storybooks. The *music used in children's storybooks*, section 8, asked participants to indicate frequency of use of a variety of Orff media and materials. When examining the addressed objectives, the majority (92%) focus on the national standard of singing and the relationship to other arts (91%), the musical element of rhythm (94%), and the non-musical emotional (88%) or social (87%) domains. Table 7 reveals that many of these categories were quite close in percentages and should be examined accordingly. In response to the question about music used with children's storybooks, elementary teachers responding to this survey had used all of the media and materials listed. Those reported with the highest percentage

under the often and frequently response categories combined were adding classroom instruments (69%), rhythmically chanting the text (63%), adding movement (59%), and adding barred instruments (58%). Detailed data are reported in Table 8.

Question (total number of respondents N/%)	Category	N participants who responded to individual question	% participants who responded to individual question
Years of teaching (323/98%)		Mean = 15.42 years Range = 1 to 45 years	98.0
Grades currently teaching (324/99%)	K	281	86.7
	1	290	89.5
	2	299	92.3
	3	290	89.5
	4	281	86.7
	5	267	82.4
Size of school (326/99%)	<100	6	1.8
	100-300	42	12.9
	>300	278	85.3
Age category (329/100%)	21-30	57	17.3
	31-40	64	19.5
	41-50	78	23.7
	51-60	107	32.5
	>60	23	7.0
Gender (328/99.7%)	Female	297	90.5
	Male	31	9.5
AOSA region (329/100%)	1	59	18.0
	2	32	9.7
	3	104	31.6
	4	34	10.3
	5	39	11.9
	6	61	18.5

Table 1: Participant demographics (percentages are based on the number of those that responded to the question and thus varies among questions)

Question (total number of respondents N/%)	Category	N participants who responded to individual question	% participants who responded to individual question
Orff training (329/100%)	Yes	248	75.4
	No	81	24.6
Yes to training	Level 1	88	26.7
	Level 2	69	21.0
	Level 3	66	20.1
	Master	18	5.5
	Apprentice	7	2.1
Member of AOSA (328/99.7%)	Yes	236	72.0
	No	92	28.0
Years as member (236/72%)		Mean = 10.01 years Range = 1 to 40 years	
Attend conferences (325/99%)	Yes	179	55.1
	No	146	44.9
Attend workshops (325/99%)	Yes	259	79.7
	No	66	20.3
Given workshop (325/99%)	Yes	75	23.1
	No	250	76.9

Table 2: Experience with Orff-Schulwerk

Question (total number of respondents N/%)	Category	N participants who responded to individual question	% participants who responded to individual question
Frequency of use (327/99%)	Never	0	0
	Rarely	13	4.0
	Sometimes	103	31.5
	Often	137	41.9
	Frequently	74	22.6
Books from... (325/99%)	Library	91	28.0
	Teacher	8	2.5
	Bookstore	165	50.75
	Online	61	18.75
Venue for use (325/99%)	Classroom	324	99.7
	Performance	135	41.5
Demonstration by: (279/85%)	Teacher	242	86.7
	Clinician	257	92.1
	Presenter	202	72.4
Rank by grade use (324/99%)*		Grade	Frequency rank
		K	1.83
		1	1.99
		2	2.71
		3	3.68
		4	4.61
		5	5.31
	6	6.10	

Table 3: Use of children's storybooks in the elementary music classroom (all respondents teach all 7 grades so ranks were reported as mean scores of those who responded to this question for each grade as an indication of use)

Title of children's storybooks	N participants who listed this book
There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly	73
Mortimer	47
Froggy Books (collection, not specific titles listed)	46
The Remarkable Farkle McBride	42
The Little Old Lady Who Wasn't Afraid of Anything	38
Zin! Zin! Zin! A Violin	38
Brown Bear, Brown Bear	35
Follow the Drinking Gourd	35
Itsy Bitsy Spider	35
Jump Frog, Jump	28
Wheels on the Bus	27
Chicka Chicka Boom Boom	26
Down by the Bay	24
Over in the Meadow	24
Abiyoyo	22
Jazz Fly	22
Peter and the Wolf	22
What a Wonderful World	22
Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day	21
America, the Beautiful	21
Napping House	21
This Land is Your Land	21
We're Going on a Bear Hunt	21
Old McDonald Had a Farm	20

Table 4: Children's storybooks used most frequently as reported by participants (top 24)

General	Specific (Number of Responses)	SD	D	U	A	SA
Content	Age appropriate (315/329)	1.3	1.3	1.9	33.7	61.9
	Thematic material (314/329)	1.3	1.6	3.2	39.5	54.5
	Inherent participation (312/329)	1.3	1.0	5.8	40.7	51.3
Length	Number of pages (312/329)	2.9	12.8	19.6	48.1	16.7
	Amount of characters/themes	3.9	17.7	22.2	44.7	11.6
Text	Repetitive passage (313/329)	0.3	2.6	3.5	43.1	50.5
	Amount per page (312/329)	1.6	11.2	21.5	46.2	19.6
	Rhythmic nature (312/329)	0.0	2.6	5.4	36.9	55.1
	Reading level (313/329)	1.6	20.4	19.2	41.9	16.9
	Already a song text (314/329)	3.5	19.1	15.9	35.7	25.8
Illustrations	Level of stimulation (315/329)	0.3	4.4	8.3	51.1	35.9
	Uniqueness of artwork (313/329)	0.3	6.7	17.3	44.7	31.0
	Age appropriateness (314/329)	0.0	2.5	6.1	43.0	48.4
Layout	Size of text/pictures (315/329)	0.0	12.4	16.8	54.9	15.9
	Size of book (314/329)	0.6	20.7	23.2	44.3	11.1
	Balance of text/pictures (312/329)	0.3	12.8	21.8	49.0	16.0

Table 5: Criteria for choosing children's storybooks: reporting percentages of actual responses (SD=Strongly Disagree, D=Disagree, U=Undecided, A=Agree, SA=Strongly Agree)

Category	Factor	Personal criterion	
Content	Age appropriateness	correlate with age appropriate education curriculum	
		connect with students' interests at different ages	
	Level of inherent participation	books that have different verses for solo parts	
		topics of ballets, operas, composer lives	
		opportunities to naturally add musical elements	
	Thematic material	connect to curriculum, social studies, science, or maths	
		seasonal, holiday, current events, cultural traditions	
		simple themes, i.e. up/down, loud/soft, counting, colours	
	Musical concepts	moral outcomes, character traits, psychological impact	
		accuracy of information, origin of material	
		supports musical terms/concepts, i.e. steady beat, jazz	
	Creativity	functions to teach a song, illustrates folk songs	
		apply music elements and district benchmarks/standards	
		connect to curriculum/textbook series/listening lessons	
able to use a piece from the "volumes" with book			
Length	Number of pages	can be developed for a performance	
		ability to add music for creativity/composition purposes	
		books that are adaptable for dramatisation	
		simple story line with room to improvise musically	
	Amount of characters/themes	encourages sounds effects	
		appropriate for the age (typically less than 15-20 pages)	
		length can vary depending upon book and objectives	
	Amount of text	naturally breaks into sections for older classes units	
		reading time accessible within one class (i.e., 15 minutes of 30 min class)	
		minimal time to get to point of plot	
	Text	Repetitive passages	not overly involved plot or character development
			consider having librarian/classroom teacher familiarise class with book, then music teacher can develop it with music activities
		Amount per page	limited superfluous information
			consider age appropriate ratio of pictures to words
Rhythmic nature		avoid chapter books	
		use texts with repeated phrases or sections	
		cumulative or repetitive style of text, sequencing	
Reading level		natural cadences for refrains/choruses	
		opportunities for student participation due to repetition	
		enough text so students can examine illustrations during reading	
Rhyming patterns		no more than half a page has text, no more than 4-5 lines	
		ability to summarise text if illustrations support story	
Sound words		text can be spoken rhythmically, "music friendly"	
		rhythmic text specifically in four line settings	
	duple or triple meter		
Illustrations	Visual stimulation	flowing text, opportunities for student participation	
		grade level vocabulary and sentence length	
	Uniqueness of artwork	age appropriate language with engaging words	
		accurate and appropriate grammar	
	Uniqueness of artwork	rhyming patterns and words	
		poetic use of language	
Uniqueness of artwork	sound words, i.e. bang, clops, etc. and sound effects		
	opportunities for expressive reading, descriptive phrases		
Uniqueness of artwork	words that stimulate movement naturally		
	potential relevance to art class		

Age appropriateness	simple, main characters perform action from the text
	tells story with minimal text needed for younger grades
Functionality of illustrations	larger illustrations for younger grades
	complexity changes across age groups
	text matching with pictures for vocabulary development
	assist comprehension of story and drawing inferences
Layout	add meaning to the story, related to the concepts
	illustrations stimulate discussion and thoughts
	Caldecott awards (presented to best illustrations that demonstrate story)
	consider having children illustrate story themselves
Size of book	easy to hold and visible to the whole class
	dependent upon class size and how it will be used
Size of text/pictures	single versus double pages to display illustrations
	size relative to age or class size
	easy to read fonts that correlate with style of book
Balance of text/pictures	ability for teacher to read book upside down
	more pictures than text for K-1
	consider text on opposite page from illustrations
	pictures not overly distracting from text
Uniqueness of layout	text not overlapping illustrations for clarity
	preference for uncluttered layouts
	diversity including pop-ups, flaps, big books, etc.
	ability to lay flat on display for leading orchestration
	paperback versus hard cover versus board book

Table 6: Personal criteria as suggested by survey participants

Question (total number of respondents N/%)	Category	N participants who responded to individual question	% participants who responded to individual question
National standards (294/89%)	Singing	270	91.8
	Playing	261	88.8
	Improvising	230	78.2
	Composing	162	55.1
	Reading	138	46.9
	Listening	191	65.0
	Evaluating	135	45.9
	Relation to arts History/culture	266 258	90.5 87.8
Musical elements (292/89%)	Dynamics	259	88.7
	Harmony	56	19.2
	Instruments	261	89.4
	Meter	159	54.5
	Melody	243	83.2
	Rhythm	274	93.8
	Tempo Timbre	237 227	81.2 77.7
Non-musical domains (291/89%)	Social	253	86.9
	Emotional	257	88.3
	Behavioural	218	74.9
	Motor	231	79.4
	Communication	230	79.0
	Cognitive Do not address	208 11	71.5 3.8

Table 7: Objectives addressed (musical and non-musical)

Question (289/88% answered)	Total N of responses	Never	Rarely	Sometimes	Often	Frequently
Original orchestrations	291	14 (5)	36 (12)	131 (45)	67 (23)	43 (15)
Adapt orchestrations	286	14 (5)	25 (9)	113 (39)	80 (28)	54 (19)
Read as part of activity	290	24 (8)	99 (34)	127 (44)	32 (11)	8 (3)
Add pre-composed song	288	20 (7)	33 (11)	155 (54)	63 (22)	17 (6)
Add original song	287	25 (9)	40 (14)	127 (44)	69 (24)	26 (9)
Set the text to melody	284	22 (8)	47 (16)	122 (43)	63 (22)	30 (11)
Rhythmically chant text	287	3 (1)	10 (4)	93 (32)	110 (38)	71 (25)
Create/add chant refrain	285	21 (7)	28 (10)	102 (36)	92 (32)	42 (15)
Add body percussion	289	8 (3)	24 (8)	103 (36)	91 (31)	63 (22)
Add movement	288	7 (2)	15 (5)	97 (34)	103 (36)	66 (23)
Add instruments	287	8 (3)	6 (2)	74 (26)	110 (38)	89 (31)
Add barred instruments	288	10 (4)	22 (8)	88 (30)	95 (33)	73 (25)
Add borduns	287	28 (10)	41 (14)	99 (35)	70 (24)	49 (17)
Use improvisation	288	17 (6)	37 (13)	118 (41)	80 (28)	36 (12)
Add ostinati	278	29 (10)	27 (10)	99 (36)	86 (31)	37 (13)

Table 8: Music use with children's storybooks [data are presented as frequency (percentage) of total responses to each choice]

Discussion

The purpose of this study was to examine how music teachers involved in the Orff-Schulwerk process are using children's storybooks in the elementary music classroom. The researcher plans to use this information to develop criteria for choosing children's books for the elementary music classroom and for music therapy settings for children focused on musical (educational) and non-musical (therapeutic) objectives. These criteria can then be used to choose books for Orff-Schulwerk orchestrations composed to address specific musical and non-musical objectives.

A diverse representation of participants completed the survey. Participants were teachers with minimal (1 year) to significant experience (45 years) representing all age categories from 21 to over 60 years of age, and lived in states from all 6 regions of AOSA. Participants were primarily female as expected, with a significant portion having completed some level of Orff-Schulwerk certification and membership in the national association. About half had attended national conferences, with a majority having attended workshops focusing on children's literature. Only about a quarter had presented a workshop targeting children's literature themselves.

Since the majority of participants reported that they often or frequently (65%) used children's storybooks in their elementary music classrooms, the researcher was encouraged that she could obtain interesting perspectives on specific titles, criteria for choosing, and ways these books were integrated. Participants were asked where they found books and whether they used books

demonstrated by another music teacher, a workshop clinician or a conference presenter. An open ended response was available so that participants could list additional sources. Responses included bookstore exploration, local storytellers, television shows, professors, Orff-Schulwerk levels training programme, music publications, displays at conferences or children themselves.

When choosing storybooks, participants responded to heading categories of content, length, text, illustrations, and layout. Participants strongly agreed that content (especially age appropriateness) was important. There was also a focus on the text of the book if there were repetitive passages or the text was rhythmic in nature. Similar to content, the respondents felt age appropriateness of illustrations was also a strong factor when choosing storybooks. Slightly less predominant was the focus on the length and the layout of the storybook. The researcher was appreciative of the care participants took in adding statements about their personal criteria when choosing storybooks with a wealth of perspectives provided for readers as input when choosing children's storybooks to use in the music classroom or music therapy setting.

As a music therapist and music educator, the researcher was interested in what objectives participants targeted when using children's storybooks. As this study was based in the United States, she asked participants which of the national standards in music they typically addressed when using children's storybooks. Singing, national standard 1, was the most prevalent (92%) followed closely by relationship to the arts (91%), playing instruments (89%) and connection to history and culture (88%). National standards least addressed

were evaluating music (46%) and reading music (47%). Eight typical musical elements were listed as target options for the participants. Rhythm received the highest percentage of focus (94%) from the teachers followed by instruments (89%) and dynamics (89%). The element least addressed was harmony (19%). From a music teacher's perspective and relating this to the age at which these teachers most commonly use children's storybooks (Kindergarten with a gradual decline through to Grade 6), it is logical that the focus is on singing, rhythm, playing instruments, and dynamics as these are core building blocks for the elementary music curriculum. To target non-musical domains, the researcher listed 6 domains typically addressed by music therapists. It was interesting to note only 11% of those who responded to this question shared that they do not address non-musical domains when using children's storybooks. The six domains were fairly evenly distributed with participants targeting cognitive least frequently (72%) through to the emotional most frequently (88%).

Participants were asked to respond to a question about how music was integrated into the children's storybook. Fifteen different options were listed and teachers were asked to indicate use as never, rarely, sometimes, often, or frequently. As indicated in the results section, the four most prevalent options when combining the often and frequently response categories were adding classroom percussion instruments (69%), rhythmically chanting the text (63%), adding movement (59%), and adding barred percussion instruments (58%). In contrast, options receiving the highest percentage of 'never' and 'rarely' response categories combined were reading the books as part of a music activity but not actually adding music to the book (42%), setting the text to melody to create a song (24%) and adding borduns (24%). An open ended response was available so participants could list additional ways that they integrate music with the children's storybooks and responses included using scarves, visuals or manipulatives, making vocal or other sound effects, and creating dramatisations with costumes, masks, or puppets.

Limitations of this study can be primarily focused on respondents and survey questions. Although more teachers responded to the survey than the researcher had anticipated, it is still approximately only about 10% of those teachers who are members of AOSA. It is important to note though, that only individuals who use storybooks in the classroom likely chose to respond to this online survey. In this case, the percentage of survey respondents to members who actually use children's storybooks frequently enough to want to participate in this survey would likely be higher. Although there was representation from all six

regions, it was not balanced, with region 3 providing the highest percentage of respondents. As a point of information, regions are not all the same size, with regions 3 and 6 being the largest. Another limitation, yet perhaps advantage, was the openness of some questions. The question asking teachers to list titles of storybooks they use yielded a formidable list of books (975). What is missing is the connection between individual titles and the specific relationship with their criteria for selection, focus on the national standards, musical elements, non-musical domains, and musical media/material incorporated.

In a follow-up study, the researcher would like to contribute: 1) criteria or a set of guidelines for choosing storybooks for use in the elementary music classroom which could potentially transfer to working in music therapy settings, 2) knowledge of what purposes specific children's storybooks are used for in the elementary classroom (i.e., addressing singing, focusing on rhythm, targeting emotional domains) and 3) an understanding of what areas need to be further developed (i.e., connection to reading music, music element harmony, or cognitive domains).

For future development of this topic, the researcher would like to design an additional survey using the most frequent titles gleaned from this current survey. Questions could then be connected to specific titles and the criteria for choosing each book, the focus on musical and non-musical objectives and specific music activities. The researcher would also like to survey music therapists in a similar format and examine their use of children's storybooks in music therapy settings focusing more specifically on non-musical objectives.

References

- Allor, J. H. & Mccathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 72-79.
- Andrews, J., Scharff, J., & Moses, L. (2002). The influence of illustrations in children's storybooks. *Reading Psychology*, 23(4), 323-339.
- Broemmel, A. D. & Rearden, K. T. (2006). Should teachers use the teacher's choices books in science classes? *Reading Teacher*, 60(3), 254-265.
- Bunker, P. A. (1990). A bibliography: Picture books inspired by folk songs. *The Orff Echo*, 22(3), 23-25.

- Calogero, J. M. (2002). Integrating music and children's literature. *Music Educators Journal*, 88(5), 23-30.
- Colwell, C. M. (2007). *Children's storybooks in the music classroom*. Paper presented at the American Music Therapy Association national conference, Louisville, KY.
- Copley, J. V. (Ed.). (1999). *Mathematics in the early years*. Washington, DC: NAEYC & Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Dockett, S., Perry, B., & Whitton, D. (2006). Picture storybooks and starting school. *Early Child Development and Care*, 176(8), 835-848.
- Elster, C. & Simons, H.D. (1985, November). How important are illustrations in children's readers? *The Reading Teacher*, 148-152.
- Epstein, A. S. (2002). *Helping Your Preschool Children Become A Reader: Ideas for Parents*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Falkner, D. (2004). Curriculum integration: a quality approach. *The Orff Echo*, 36(2), 17-19.
- Fallin, J. (1995). Children's literature as a springboard for music. *Music Educators Journal*, 81(5), 24-25, 27.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons*, 37(2), 130-142.
- Gabbei, R. & Clemmens, H. (2005). Creative movement from children's storybooks: going beyond pantomime: acting out stories provides a cross-disciplinary entrée to the creative-dance experience. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(9), 32.
- Gauthier, D. R. (2005). Children's literature in the music classroom: Finding the music within. *Music Educators Journal*, 91(3), 51.
- Glazer, S. M. (1996). Assessment. Are you assessing... How you deal with diversities in your classroom? *Teaching PreK-8*, 26(5), 92-93.
- Glenberg, A. M. & Langston, W.E. (1992). Comprehension of illustrated text: pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129-151.
- Grant, R. A. & Ammon, R. (2003). Jazzy possibilities in urban education. *Reading Teacher*, 56(8), 745-747.
- Gyselinck, V. & Tardieu, H. (1999). The Role of Illustrations in Text Comprehension: What, When, For Whom, and Why? In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 195-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Iafigliola, B. (1997). Vivian Murray: "Opening the book". Video review by Beth Iafigliola. *The Orff Echo*, 30(1), 34-35.
- Iafigliola, B. (2003). Sarah Guterman: "The magic of children's literature in the music class. Video review by Beth Iafigliola. *The Orff Echo*, 35(4), 39.
- Justice, L. M. & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice, L. M. & Kaderavek, L. M. (2002). Using shared book reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34, 8-13.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Kim, B. S. K., Green, J. L. & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 223-234.
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., & Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology* (1), 38-44.
- Lee, G. L. & Johnson, W. (2000). The need for interracial storybooks in effective multicultural classrooms. *Multicultural Education*, 8(2), 27-29.
- Marshall, C. S. (1998). Using children's storybooks to encourage discussions among diverse populations. *Childhood Education*, 74(4), 194-199.
- Martinez, M. G. & McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: past, present and future. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 154-169.
- Matthew, K. L. (1996). The impact of CD-ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(3-4), 379-394.
- Mccathren, R. B. & Allor, J. H. (2002). Using storybooks with preschool children: Enhancing language and emergent literacy. *Young Exceptional Children*, 5(4), 3-10.

- McDonald, N. L. & Fisher, D. (2002). Strings attached: a musical listening unit. *Music Educators Journal*, 88(5), 32-38.
- McDonald, N. L. & Fisher, D. (2006). *Teaching Literacy through the Arts: Tools for Teaching Literacy Series*. New York, NY: Guilford Publications.
- Morrison, K., Dittrich, T., & Claridge, J. (2002). *Literature-Based Workshops for Mathematics: Ideas for Active Learning Grades K-2*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Otto, B. W. (1993). Signs of emergent literacy among inner-city kindergartners in a storybook reading program. *Reading & Writing Quarterly*, 9(2), 151-162.
- Owens, W. T. (2001). An examination of picture story books that teach children about Appalachia (Part 1). *Southern Social Studies Journal*, 26(2), 26-48.
- Palastro, M. A. (1995). Music, drama and integrated language arts. *The Orff Echo*, 27(3), 41-42.
- Paul, P. (2004). Enhancing musical response with children's literature. *General Music Today*, 17(2), 6.
- Pearman, C. J. & Lefever-Davis, S. (2006). Supporting the essential elements with CD-ROM Storybooks. *Reading Horizons*, 46(4), 301-313.
- Pringle, R. M. & Lamme, L. L. (2005). Using picture storybooks to support young children's science learning. *Reading Horizons*, 46(1), 1-16.
- Schallert, D. L. (1980). The Role of Illustrations in Reading Comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Comprehension Instruction* (pp. 503-525). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(10), 23-38.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybooks read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Stoodt-Hill, B. D. & Amspaugh-Corson, L. B. (2008). *Children's Literature: Discovery for a Lifetime*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of Writing and of Children's Language While Writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The Role of Assessment and Measurement in Early Literacy Instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419.
- Wolf, J. (2002). Sing a story, read a rhyme. *Teaching Music*, 10(1), 34-39.
- Zanger, V. V. (1998). Math storybooks. *Teaching Children Mathematics*, 5(2), 98-102.
- Zarnowski, M. (1995). Learning history with informational storybooks: a social studies educator's perspective. *New Advocate*, 8(3), 183-96.

Suggested citation:

Colwell, C. (2013). Children's storybooks in the elementary music classroom: A description of their use by Orff-Schulwerk teachers. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 175-187. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Universal Design for Learning: Special Educators Integrating the Orff Approach Into Their Teaching

Kimberly McCord

Abstract

Music and the arts are powerful tools for reaching children with severe disabilities. Most often music educators and therapists are the professionals responsible for working with students with disabilities through music. Special educators sometimes use music to complement their teaching if they are comfortable modelling for their students. This article describes two special educators in the Chicago, Illinois Public Schools and their process of learning to integrate music into their curriculum as part of a semester-long project. Students in the project came from two schools (one high school and one K-8 elementary school) in low-income neighbourhoods. Two teachers were introduced to the Orff approach by using rhythmic speech and un-pitched percussion. The Orff approach naturally uses principles of Universal Design for Learning (UDL). The focus of UDL is providing a flexible means of presentation, expression and engagement (Rose & Meyer 2006) This article will highlight examples of UDL and how, through this process, I learned how to better implement UDL with students who have severe disabilities. Guidance and collaboration with special educators is essential for music educators and therapists to learn how to better sequence tasks for students with severe

intellectual disabilities. Students with autism presented challenges with an inability to maintain focus to learn and some students had a lack of speech, which made it impossible for students to sing or to perform rhythmic chants in typical ways.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL); Orff-Schulwerk; special educators

Kimberly McCord is Professor of Music Education at Illinois State University. She is the past chair of the *ISME Commission on Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine* and the founder and past chair of the *National Association for Music Education Special Research Interest Group on Children with Exceptionalities*. She was a teaching artist at the Henry Viscardi School for Students with Physical Disabilities 2006-2008. She is on the Board of the *International Society for Music Education (ISME)*. Her research focuses on music assistive technology, collaboration between music and special educators, jazz and improvisational thinking in children.

Email: kamccor@ilstu.edu

Introduction

Music educators and therapists often cite success in reaching students and clients through music. Persons with disabilities can be easily motivated to engage with the world when music and movement are introduced and sustained as a method of teaching and implementing therapies. Joint attention is key in music- and art-related teaching and therapeutic methods. It is an essential skill in developing social connections and learning to read, or in learning just about any skill. Thompson (2011) identifies two types of joint attention. Responding to joint attention involves “following the direction of gaze and gestures of others in order to share a common point

of reference” (Thompson 2011: 34). Initiating joint attention “involves the child’s use of gestures and eye contact to direct others’ attention to objects, events, and themselves” (Thompson 2011: 35). Mundy and Newell (2007) further explain that joint attention is the ability to share attention between another person and an object and that it plays an important role in early development. For example, joint attention in children with autism is often a struggle, but children will often look at and engage with instruments that produce interesting and pleasing sounds (McCord & Lee 2012).

The project

I was fortunate to participate in a project funded by the John F. Kennedy Center and VSA (formerly Very Special Arts) during the months of January 2013 to June 2013. The project involved working with Chicago Public Schools' (CPS) special educators to integrate the arts into their curriculum. An outcome was to develop meaningful assessments in the arts for students with mild to severe disabilities. Illinois State University's team of arts and special educators worked in two public schools in neighbourhoods that have developed partnerships with Illinois State University. All teachers, schools and parents of students provided signed consent for their names and images to be used in publications and presentations about the project.

One school, a public high school in a diverse neighbourhood, is dedicated to serving only students with severe intellectual disabilities. Many students also have secondary disabilities including physical, vision, hearing and emotional disorders. The school has a strong arts curriculum. All teachers are special educators who are hired because they also have talent in one or more of the arts. The school performs a Broadway-style musical each spring.

The other CPS school, a K-8 elementary school, is located in a high poverty African-American neighbourhood with three self-contained classrooms for students with mild to severe disabilities. Two classrooms consist primarily for students with autism and the other is a self-contained classroom for students with emotional and behavioural disorders. The special educators in this school have no background in the arts and revealed in evaluations at the end of the project that most had participated in the project mostly for the financial incentives offered through the grant. By the end of the project most teachers were eager to continue using the arts as a means to enhance their curriculum and to engage students in learning and life skills.

Special educators and paraprofessionals (support staff) who elected to participate in the project received an honorarium and supplies needed to teach the arts. The teachers and paraprofessionals attended five professional development sessions and agreed to collaborate on lesson plans and the development of assessments that were linked to the National Standards in Arts¹. We were interested in using principles of Universal Design for Learning (UDL) to create lessons and assessments to determine effective ways to measure skill development and mastery in drama, dance, visual art, photography and music.

Three arts educators (dance, music and theatre) and two special educators from Illinois State University participated in the project. A university art education professor also collaborated occasionally on the art lessons. The university team observed the special educators teaching and interviewed the teachers at the beginning and the end of the project. The university arts educators modelled lessons and strategies for teaching the arts. For example, one professional development session focused on guiding the CPS special education teachers through the steps for teaching a song.

Two of the CPS special educators decided they would like to integrate music more into their curriculum. They wanted guidance with how to include all of their students and help with acquiring instruments and materials appropriate for the abilities of their students. The two teachers are Maria, a special educator at the CPS high school and Rollins, a special educator at the CPS elementary school.

Maria

Maria is a high school special educator in a self-contained classroom of students with severe intellectual disabilities at the CPS high school. Students range in age from 16-21. Her classroom includes a few students with multiple disabilities. Two students are in wheelchairs with limited physical abilities, another has profound hearing loss and obsessive-compulsive disorder. She has four full-time paraprofessionals and a class of ten students when all are present. Paraprofessionals are support staff trained to work with specific populations of students with disabilities.

Maria, 39 years old, is an accomplished musician who was originally a music education major in college. She plays flute and piano. She switched to special education in college when she became frustrated in her music theory classes. Maria often remarks that she believes music is the most successful tool she has as a teacher for actively engaging her students. She is eager for ideas of how to use music in age-appropriate ways to engage with her teenage students.

She complains that there is a lack of commercially available resources for teaching music to her population of high school students and related that resources that are obtainable for students with intellectual disabilities tend to be songs that are primarily new lyrics to familiar songs like *Twinkle, Twinkle Little Star*, a song she feels is too "baby" for older students. She would like to find more age-appropriate music for her students that is relevant to African-American and Latino teenagers. She would like to use instruments more in her classroom because singing is difficult for

¹ <http://artsedge.kennedy-center.org/educators/standards.aspx>

about half of her students who have limited or no speech. About half of the students in Maria's classroom are Central American or Mexican immigrants. Maria is from Central America, speaks Spanish and is very comfortable singing songs in Spanish. She likes songs with guitar accompaniment and she has considered teaching guitar to her students. She also realises that using the guitar would be challenging for her students but is not sure what instruments would be best suited for her population of students.

Rollins

Rollins is an African-American special educator with over thirty-five years' experience teaching students with autism in self-contained classrooms. Her school is over one hundred years old and is showing signs of wear. Plaster is falling from the ceiling, windows do not open, lighting is dim and her room is crowded with worn furniture and "well-loved" books. This is her last year of teaching; she plans to retire but her assistant principal has asked her to return in the autumn to help transition the new special educator who will take her job.

Despite the challenges of teaching children who are homeless and live in poverty, Rollins is an engaging teacher who is able to make the best of a bad situation and is highly effective. She is a powerful advocate for her students. She provides clothing and food for many of her students and most of her classroom resources are her own. She is very religious and opens each class each morning by singing Gospel music. One of her paraprofessionals accompanies her on an electric keyboard. She also occasionally plays recordings for her students to help create a positive mood for learning. She has no background or training in music other than singing in her church choir.

She was initially sceptical of our interest in collaborating with her on arts integration, and she constantly reminded us of her position as the senior teacher at her school and her respect in the community. She has taught two generations of families in her community and attended the same school in the 1950s.

All of the university team members are white, yet almost all the faculty from the two schools were either Latino or African-American. It was important to me to not only collaborate on teaching the arts to students with disabilities, but to also be aware of developing lessons and assessments that were culturally responsive and connected with the children by using music that is familiar and comfortable. The other arts educators on the team taught the other arts. Music lessons had to be accessible to children with a variety of disabilities using principles of UDL. Orff-Schulwerk is a natural approach for inexperienced teachers to use

rhythmic chants, un-pitched percussion and movement to meet Individual Education Plan (IEP) goals. The IEP is a legal document developed by a team that holistically tests and evaluates the student in regards to health, educational functioning, family, and social functioning.

Universal Design for Learning (UDL)

Universal design began as a tactic for designing buildings in order to make them more accessible for all people. For example, instead of adding wheelchair ramps after the building is constructed, entrances are designed to be on the same level as the sidewalk. In education, UDL is focused on lesson planning and implementation and assessment of the lesson. Lessons are created to be accessible to all students without needing to add special adaptations or activities after the lesson is constructed. Instead, the lesson might include experiences in fast and slow tempo that include multiple learning modes. In addition, the Center for Applied Special Technology (CAST) recommends that good UDL lessons include multiple means of representation, action and expression and engagement.

When the lesson content is presented in different ways (i.e. kinaesthetic/tactile, aural and visual) students with disabilities are able to access their strongest learning mode. An example would be a student with hearing loss who is engaged through visual or kinaesthetic modes of learning. If steady beat is the objective of a lesson, the student can experience steady beat by playing a hand drum while watching the teacher who sets the tempo and later move with the hand drum and experience the steady beat both by playing the hand drum and moving at the same time. Students need to be able to demonstrate understanding in different ways in order for a lesson to be accessible to all learners. Students with some types of physical disabilities may not be able to show fast and slow tempo through movement but they might be able to tell the teacher when the music changes from fast to slow. Engaging students in learning requires teachers to personally know the interests of their students in order to motivate students to fully participate.

Integrating Orff-Schulwerk in special education

Maria and Rollins had varying experience with music. Maria (a high school teacher) read music but Rollins (an elementary teacher) did not. Their students had differing abilities and experiences with music. Rollins' students participated in music each morning but otherwise did not have other musical experiences in school. Maria wanted to use music

but had not been regularly including music in her curriculum.

Frazer (1987: 14) describes the Orff approach beginning with statement “[t]he rhythm inherent in the child’s native language is an important resource for Orff teachers”. Even though some students in the two special education classrooms were non-verbal, transferring rhythmic speech to un-pitched instruments connected the students who were non-verbal to the verbal world by experiencing speech and then playing the spoken rhythms on instruments. Ostinati to accompany speech provides further opportunities for multiple means of engagement in music for students who need a part that repeats and is easy to remember. I decided to help the two special educators to use rhythmic speech, ostinati and un-pitched instruments in chants that were age and culturally appropriate for their students.

Many of Maria’s students were working on life skills to prepare them for being able to function in the world outside of the classroom. Knowing how to identify coins that are used to pay for bus transportation, food and recreation is an essential skill that Maria teaches. It was difficult to find music that supported basic learning skills that Maria’s high school students needed to know. Songs and chants tended to be too simple because they were designed for young children. In addition, Maria’s students were African-American and Mexican immigrants and responded best to syncopated music that related to hip-hop culture. We wanted to engage the students in culturally and age-appropriate music. One verse of a chant I composed in collaboration with Maria as part of a lesson is included below:

A

*It’s a penny UM, it’s got ONE, UM!
It’s a penny UM, it’s got ONE, UM!*

B

*Penny, UM nickel, UM dime, UM quarter,
oh yeah
Penny, UM nickel, UM dime, UM quarter,
oh yeah*

C

*Brown, middle, little, BIG!
Brown, middle, little, BIG!*

D

*One, five, ten, and twenty-five
One, five, ten, and twenty-five*

E

*And the money buys my stuff, yeah!
And the money buys my stuff, yeah!*

Hand drums were purchased in four different sizes and I drew the front of four coins on each drum (penny, nickel, dime, quarter). Each student had a drum and played on the “ugh” that followed the name of their coin. The chant was age appropriate because the words and rhythms were in a familiar hip-hop syncopated groove. With five different sections Maria could focus on what the coins looked like visually, how many cents each one gets, and the name of the coin.

The lesson was not successful until Maria helped me to understand how to sequence it so the students could perform it with few musical errors. Maria wanted her students to demonstrate the ability to recognise coin values through this lesson. I expected students to learn a simple chant like this one in a single lesson. Maria’s students needed ten fifty-minute lessons to be able to learn and perform the chant. Maria modelled a lesson for me (lesson four) with the additional steps she used to prepare the students for identifying the coin drums.



Photograph 1: Playing the ‘dime’ hand drum

Maria helped me to see how she would present the information by using multiple means of representation. For example, before she introduced the drums she provided each student with plastic coins and as she chanted the different coins so that the students would find the correct coin. She also took care in how students were assigned to different sizes of hand drums. Students with weak muscle control used smaller drums. A larger male student with coordination challenges played a large drum that made it easier for him to hit a bigger surface. Her student with profound hearing loss played a large gathering drum with a mallet. He could hear the deep sound and feel the vibration as he held his hand on the frame of the drum.

The students had multiple ways to musically express what they knew about coins through speech and un-pitched instruments. In addition, they met their IEP goals of learning to identify coins and the amounts the coins were worth. Maria translated the chant to Spanish and the students who were native

Spanish speakers heard the chant spoken in their most familiar language. Spanish speakers were motivated to learn because she used their language and they played their drum after they heard the word for their coin in Spanish.

African-American children in Rollins' class were familiar with hearing and singing Gospel music. I wanted to create a chant that used a call and response structure and included a hip-hop improvised section. Rollins was interested in combining music and drama. Sandi (the university theatre education professor) and I decided to create a little musical based on the storybook, *Where the Wild Things Are*. The students used puppets to create the story and each time the wild things (monsters) appeared in the story the students chanted "monsters with bad teeth, where the wild things are!" This was an ostinato that I developed to work with the Eddie Harris Gospel jazz composition, *Listen Here!* The paraprofessional who plays the morning Gospel music on electric keyboard accompanied the students when *Where the Wild Things Are* was performed in Eddie Harris style. Students improvised rhythmic speech over the ostinato that described their imaginary monsters.

Students were presented with multiple ways to experience their imaginary wild things through the rhythmic chant with improvisation or, they could elect to use a puppet to show how monsters dance and behave using growls or animal noises.

Flexibility with sounds enabled students without speech to still have puppets who vocalised. Rollins was working on vocabulary with her students and using describing words for feelings was a goal in most of the students' IEPs. Rollins' students could choose to participate through the ostinato, the improvised speech or by movement (puppets). There were multiple opportunities for action and expression. Students with autism who often have difficulty making eye contact and relating to people chose to use puppets as their preferred way to engage. Others liked the repeated ostinato, and a few improvised syncopated descriptions of monsters. Rollins' students were engaged through multiple ways of experiencing monsters in the context of a story and a chant.

Assessing students with disabilities in music

The *US National Standards in Music* have been cumbersome for teachers to implement who work with students with some disabilities. For example, the first standard states that all students (K-12) will perform on instruments alone and with others. Maria and the teachers who participated in this project helped to develop a prompting hierarchy rubric that allowed for student participation at varied levels including support from an aid (see Figure 1).

Rubric #1 Data Collection			
Directions: Use the prompting hierarchy key below to score the student work product. Begin with the least amount of support to assist student with task/skill.			
Independent (no support needed)			
Natural Cue (follow peers, transition to next class when bell rings)			
Gesture (number of cues needed: 1-2, 3-5, 6+)			
Verbal (number of cues needed: 1-2, 3-5, 6+)			
Visual/Picture (sequence steps of task for reference)			
Model (teacher, paraprofessional, student/peer)			
Partial Physical (hold instrument when student plays)			
Full Physical (hand-over-hand)			
Task / Skill	Support (refer to prompting hierarchy key)	Was the student able to demonstrate the skill when support was provided?	
		Yes	No
Additional comments:			
Student is having a good/bad day, student works well with certain peers and/or staff, student affected by environmental factors, student showed growth/regression on specific skill, student has some health concerns.			

Figure 1: Rubric developed by arts and special educators

The rubric is designed to encourage the student to complete a task with the least amount of prompting possible and still be successful. Using the prompting hierarchy helped when assessing students performing on instruments. Many students needed multiple lessons to progress through the levels of prompting to be successfully independent when playing the hand drums with the money chant. Many students also needed multiple lessons to progress through the hierarchy to learn to identify different coins. This was a different academic standard that Maria wanted to assess as part of her curriculum.

Conclusions

UDL complements Orff-Schulwerk in the way that children are included and engaged. Flexibility occurs on multiple levels. In typical pieces taught in inclusive classrooms using Orff instruments, there are often parts that are challenging and parts that are more accessible to students with disabilities. For example, contrabass bar parts are often more rhythmically simple and the bars themselves are easier to play because of their size. Because of the many ways that students can participate in an Orff-based lesson, there is flexibility with the mode that students use to express themselves. If a student without speech chooses to demonstrate 'so-mi' on an instrument instead of singing, the teacher can still assess that the student understands the concept of 'so-mi'. Likewise, through movement, high and low pitches can be shown through Curwen hand signs or moving eyebrows high and low for a student with very limited movement.

The Orff approach does not require use of specific Orff instruments. Rhythmic speech and un-pitched instruments worked best for special educators wanting to integrate music into their curriculum. Both teachers found rhythmic chants easy for them to teach and easy for students with a range of disabilities to learn. Rhythmic chants with repeated sections are very accessible to students with intellectual disabilities and autism. Use of repetition is a strategy that both teachers used to introduce and solidify new learning. The university arts and special educators in collaboration with the CPS special educators developed assessments that were used by the teachers. These assessments helped me to understand how to sequence a lesson and deliver it in a way that ensured musical success for students with severe disabilities.

The Orff approach was used in this project as a new tool that classroom special educators learned to use in teaching and motivating their students to learn aspects of their curriculum. Music was a powerful way to engage students in learning and

becoming more socially aware of their peers. Using instruments, rhythm and movement encouraged students to focus on aspects of the curriculum that the two special educators often spend much longer to teach. Maria spends years teaching her students to recognise and use money, and Rollins works daily to engage her students with autism in reading and listening to her instructions. *Where the Wild Things Are* is a favourite book for Rollins' students. Through the grant, multiple copies of the book were given to the students in Rollins' class. The students selected the book and read it again and again on their own, sometimes even sitting together to read. Maria uses rhythm and instruments to teach many concepts in her curriculum. Both teachers intend to participate in an Orff course in the future and to integrate music and instruments more into their everyday teaching.

References

- Fraze, J. (1987). *Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers*. New York: Schott Music Corporation.
- McCord, K. A. & Lee, L. C. (2012). *Using music technology with young children with autism: two case studies*. Paper presented at the 18th ISME Commission Seminar on Music in Special Education, Music Therapy, and Music Medicine, 12-14 July 2012, Thessaloniki, Greece.
- Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thompson, T. (2011). *Individualized Autism Intervention for Young Children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Suggested citation:

McCord, K. (2013). Universal Design for Learning: Special educators integrating the Orff approach into their teaching. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 188-193. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα

Ένα Πρόγραμμα Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής

Μαρία Φιλιάνου & Ευαγγελία Γαλανάκη

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff (Orff-Schulwerk) για μαθητές με προβλήματα ακοής – κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Το πρόγραμμα βασίζεται στη θέση ότι η ακουστική απώλεια δεν αποκλείει το αναπτυσσόμενο άτομο από τη δυνατότητα ενασχόλησής του με τη μουσική. Η χρησιμότητα και η πρωτοτυπία του προγράμματος έγκειται στο ότι αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες στην Ελλάδα για μουσικοκινητική αγωγή κωφών και βαρήκοων μαθητών, η οποία είναι μέρος του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, η μουσική αγωγή των ατόμων με προβλήματα ακοής αντιμετωπιζόταν με επιφυλάξεις και προκαταλήψεις ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα, οι στόχοι και τα μέσα του προγράμματος, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Τονίζεται η συμβολή της παιδαγωγικής προσέγγισης Orff στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς οι βασικοί άξονες του προγράμματος συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές της φιλοσοφίας Orff και έχουν υιοθετηθεί στην πράξη τα μέσα, οι παιδαγωγικές τεχνικές και τα όργανα της ορχήστρας αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: Orff-Schulwerk· παιδιά με προβλήματα ακοής· απώλεια ακοής· μουσικοκινητικό πρόγραμμα

Η **Μαρία Φιλιάνου** είναι μουσικός στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο «Ρόζα Ιμβριώτη» Καισαριανής σε μαθητές με νοητική υστέρηση και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Πτυχιούχος κιθάρας και απόφοιτος του διετούς επαγγελματικού κύκλου σπουδών Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff στην Αθήνα. Πτυχιούχος του Τμήματος

Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με παιδαγωγική κατεύθυνση και μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Έχει διδάξει μουσική σε κωφά / βαρήκοα παιδιά επί σειράς ετών αλλά και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Διδάσκει στο τριετές πρόγραμμα επαγγελματικών σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff στην Αθήνα και είναι αντιπρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff.

Email: mariafilianou@otenet.gr

Η Ευαγγελία Γαλανάκη είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια εξελικτικής ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει κάνει βασικές σπουδές ψυχολογίας, μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία και διδακτορικό, με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, στην εξελικτική ψυχολογία. Είναι συντονίστρια του κλάδου εξελικτικής ψυχολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Είναι συγγραφέας των βιβλίων «Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας», «Η Νεκρή Μητέρα: Αναζητώντας τις Αναπτυξιακές Ρίζες της Ψυχικής Διαταραχής» και «Μοναξιά: Αναπτυξιακή Προσέγγιση». Έρευνες και μελέτες της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Email: egalanaki@primedu.uoa.gr

Σημείωση: Η παρούσα μελέτη βασίζεται στη διπλωματική εργασία της πρώτης συγγραφέως υπό την επίβλεψη της δεύτερης συγγραφέως, για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην ειδική αγωγή, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Εισαγωγή

Η ένταξη της μουσικής στην εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής – κωφών και βαρήκοων παιδιών – αντιμετωπίζεται ως παράδοξη και μη αποδεκτή προοπτική από πολλούς ειδικούς (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος 2000). Η στάση αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της ακουστικής απώλειας.

Στη διεθνή κοινότητα όμως, υπάρχουν παραδείγματα που στηρίζουν τη θέση ότι η ακουστική απώλεια, αν και επηρεάζει πολλούς τομείς στην ανάπτυξη των κωφών ατόμων, εντούτοις δεν στερεί τη δυνατότητα ενασχόλησής τους με τη μουσική, ακόμη και σε επαγγελματικό επίπεδο. Ως προς την καλλιτεχνική δραστηριότητα, αναφέρουμε την Evelyn Glennie (2010), γνωστή κωφή σύγχρονη κρουστό, και τον Signmark (Marko Vuoriheimo) (2006), διάσημο κωφό Δανό καλλιτέχνη της ραπ μουσικής. Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, η Wendy Smith (2001), κωφή δασκάλα και μουσικός η ίδια, σε έρευνά της το 1998, διαπίστωσε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο η μουσική διδάσκεται σε σχολεία κωφών και αξιοποιείται είτε υποστηρικτικά για την ανάπτυξη της ομιλίας είτε ως μέσο ψυχαγωγίας. Ο Paul Whittaker (1987), κωφός μουσικός και καλλιτεχνικός διευθυντής του μη κερδοσκοπικού σωματίου *Music and the Deaf*, συνέβαλε με τη δράση του στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των δασκάλων των κωφών μαθητών για τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο.

Επίσης, πολλοί μουσικοθεραπευτές, όπως οι Robbins και Robbins (1980) και ο μουσικοθεραπευτής και λογοθεραπευτής Claus Bang (2008, 2009), τεκμηριώνουν με το έργο τους την αποτελεσματικότητα της μουσικής όχι μόνο στη θεραπεία, αλλά και στην εκπαίδευση των κωφών ατόμων. Οι επί σειρά ετών εργασίες τους ανέδειξαν τη σημαντική συνεισφορά της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των κωφών ατόμων.

Στην Ελλάδα, το μάθημα της μουσικής στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών δεν προβλέπεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του Δημοτικού Σχολείου για μαθητές με προβλήματα ακοής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004), ούτε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, ούτε μέσα από μεμονωμένες δραστηριότητες. Μόνο στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, στην ενότητα «Παιδί, Δημιουργία και Έκφραση» υπάρχει ενδεικτικά ένα πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μουσικής.

Οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής ενός μουσικοκινητικού προγράμματος για μαθητές με προβλήματα ακοής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκίνησαν από την πρώτη συγγραφέα το 1995, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ) στην Αθήνα. Το 2000, εφαρμόστηκε από την ίδια ένα πιλοτικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής στο ειδικό δημοτικό σχολείο του ΕΙΚ. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι αυτό είχε θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών και στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής. Οι μαθητές απέκτησαν με τη μουσική έναν επιπρόσθετο, σημαντικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας (Φιλιάνου 2009). Η θετική αξιολόγηση του προγράμματος αυτού οδήγησε τη διοίκηση του σχολείου στην απόφαση να το συνεχίσει. Από το 2002 στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκόων του ΕΙΚ, το μάθημα της μουσικής εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το 2008 το σχολείο υπήχθη στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και για τρία χρόνια ήταν το μόνο σχολείο κωφών στη χώρα μας το οποίο παρείχε επίσημα μουσική εκπαίδευση.

Αφετηρία για τη δημιουργία και την εκτέλεση του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής ήταν, αρχικά, το επιστημονικό ενδιαφέρον της μουσικοπαιδαγωγού (πρώτης συγγραφέως του παρόντος άρθρου) και, ακολούθως, η θετική ανταπόκριση και ενθάρρυνση από τους κύριους ενδιαφερόμενους (τα κωφά και βαρήκοα παιδιά) και από το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου. Ωστόσο, για λόγους οικονομικούς, διοικητικούς και γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το προαναφερθέν σχολείο έκλεισε, με αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, να διακοπεί το συγκεκριμένο μουσικό πρόγραμμα.

Το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη αποτελεί ένα παράδειγμα μουσικής εκπαίδευσης μαθητών με προβλήματα ακοής, και εφαρμόστηκε στο δημοτικό σχολείο κωφών και βαρηκόων για το οποίο γίνεται λόγος παραπάνω. Αποσκοπεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για τον περαιτέρω σχεδιασμό μιας περισσότερο συστηματικής από την υπάρχουσα στην Ελλάδα μουσικής εκπαίδευσης για άτομα με προβλήματα ακοής.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με κύριο σκοπό τα κωφά παιδιά να γνωρίσουν τη μουσική, να αποκτήσουν κίνητρο για την ενασχόλησή τους με αυτή και να εμπλακούν ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα περιβάλλον που σέβεται τις ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών, με δεδομένο ότι η συμβολή της μουσικής

στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών είναι μοναδική και πολύμορφη. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα, οι στόχοι και τα μέσα του προγράμματος, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Τονίζεται η συμβολή της παιδαγωγικής προσέγγισης Orff στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μιας και οι βασικοί άξονες του προγράμματος συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές της φιλοσοφίας Orff και έχουν υιοθετηθεί στην πράξη τα μέσα, οι παιδαγωγικές τεχνικές και τα όργανα της ορχήστρας αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος πρόκειται να παρουσιαστούν σε ξεχωριστό άρθρο.

Περιεχόμενο του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003: 5):

«Οι γενικοί σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και οι αναδυόμενες από αυτούς αξίες προωθούνται μέσα από το περιεχόμενο και την επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης, τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων».

Κάθε ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τις αισθήσεις τους και με τις νοητικές ικανότητες της ηλικίας τους.

Το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την αυτονομία του.

«Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει στους μαθητές με αναπηρίες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διδασκαλία [...] και να μαθαίνουν μέσω των δυνατοτήτων τους [...], χωρίς να αποκλείονται από τη μάθηση λόγω της αδυναμίας τους να επιδοθούν σε δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου τύπου» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 8).

Στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη σχεδιασμού εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρία, ώστε να προσαρμόζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Όπως αναφέρεται στο γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ, το ΔΕΠΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου διαθέτει ευελιξία, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής του περιεχομένου του όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η ευελιξία, ως θετικό στοιχείο κάθε προγράμματος αγωγής, να χαρακτηρίζει και το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε.

Το παρόν πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff βασίζεται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ της μουσικής για το δημοτικό σχολείο (ΦΕΚ 304B/13-3-2003), καθώς και στα βιβλία μουσικής για το δημοτικό σχολείο (Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών, και Βιβλίο Εκπαιδευτικού) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010) της γενικής εκπαίδευσης. Στο ΔΕΠΠΣ της μουσικής στη γενική εκπαίδευση παρουσιάζονται ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, οι αξίες, οι στάσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τους μαθητές. Όλα αυτά ακολουθούνται στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι σύνθετος, καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της πορείας της διδασκαλίας κάθε μαθητή απαιτούν να ληφθούν υπόψη και να συνυπολογιστούν πολλοί παράγοντες όπως: οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, το περιεχόμενο και οι στόχοι του μαθήματος, η διαθεματικότητα και οι γενικές συνθήκες που επικρατούν στην τάξη – για παράδειγμα, ο αριθμός και η σύνθεση της σχολικής τάξης –, καθώς και η διαθεσιμότητα εποπτικού υλικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004). Ως εκ τούτου, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, ο μουσικοπαιδαγωγός επιλέγει και διαμορφώνει το υλικό που προσφέρεται από τα βιβλία μουσικής της γενικής εκπαίδευσης. Οι μουσικές δραστηριότητες που επιλέγονται σύμφωνα με τους στόχους είναι η σημαντικότερη ευθύνη του μουσικοπαιδαγωγού, αφού αυτές θα κατευθύνουν τους μαθητές προς τις θετικές εμπειρίες και την ωφέλεια από την παρέμβαση.

Βασικές αρχές του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Κάθε σχεδιασμός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής στηρίζεται σε θεωρητικές αρχές που έχουν διατυπώσει σημαντικές μορφές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff που παρουσιάζουμε, λαμβάνεται υπόψη ότι οι μαθητές διανύουν το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών (7^ο-11^ο έτος περίπου), όπως το διατύπωσε ο Jean Piaget (1967). Το παιδί χρησιμοποιεί τις λογικές νοητικές διεργασίες για να σκέπτεται για τα αντικείμενα, να τα ταξινομεί και να αντιλαμβάνεται τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά τον Piaget, ο άνθρωπος οργανώνει αυθόρμητα τις ενέργειές του και τις σκέψεις του, οι οποίες βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία εξισορρόπησης με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τα αντικείμενα της γνώσης. Οι

διαδικασίες που χαρακτηρίζουν αυτή τη λειτουργία είναι η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Η προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον, ως αποτέλεσμα της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, βρίσκεται στη βάση της γνωστικής ανάπτυξής του.

Επίσης, στο παρόν πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής, λαμβάνονται υπόψη και οι θέσεις του Jerome Bruner (1960) για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. «Ένα μάθημα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το στάδιο της ανάπτυξής του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα που αυτό καταλαβαίνει» (Κασσωτάκης & Φλουρή 1981: 126). Ο δάσκαλος οφείλει να διδάσκει το μαθητή του όπως ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τη γλώσσα του. Επομένως, τα γνωστικά αντικείμενα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο απλό και συμβατό με τις μαθησιακές του δυνατότητες. Ο σπειροειδής τρόπος διδασκαλίας της ύλης, δηλαδή η πορεία από το απλό στο σύνθετο, όπως εφαρμόζεται σήμερα από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, είναι πρόταση του Bruner. Το σπειροειδές πρόγραμμα στηρίζεται στη διαδοχική ανάπτυξη θεμάτων και εννοιών σε διαφορετικά σχολικά επίπεδα. Ο μαθητής μαθαίνει την απλή μορφή ενός θέματος και επανέρχεται σε πιο σύνθετο και προχωρημένο επίπεδο, εμβαθύνοντας στο ίδιο θέμα και αξιοποιώντας το όφελος της επανάληψης.

Σημαντική συμβολή στο σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος είχε και η θεωρία του Lev Vygotsky (1997), ο οποίος υπογράμμισε την αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο. Η ανάπτυξη προσδιορίζεται όχι μόνον από βιογενετικούς παράγοντες, αλλά και από το πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως, αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο Vygotsky ονόμασε τον εκπαιδευτικό «διευκολυντή της μάθησης» και τόνισε την επίδραση των συνομηλίκων στη μάθηση. Επισήμανε, ακόμη, τη σημασία της γλώσσας για την ανάπτυξη της σκέψης, καθώς και το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. Όλες αυτές οι θέσεις λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Orff.

Από τη θεωρία του David Ausubel (1968), το παρόν πρόγραμμα υιοθετεί τη βασική αρχή της «προοδευτικής διαφοροποίησης» που αφορά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ο δάσκαλος διδάσκει πρώτα τις πιο γενικές και περιεκτικές έννοιες κάθε μαθήματος και ακολουθούν οι λιγότερο περιεκτικές και οι συγκεκριμένες πληροφορίες. Η αρχή για την οργάνωση της ύλης ενός μαθήματος, κατά τον Ausubel, είναι η «ολοκληρωμένη συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων της», που σημαίνει ότι οι νέες

γνώσεις πρέπει να συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τις προηγούμενες γνώσεις, έτσι ώστε να προκύπτει ένα ενιαίο σύνολο. Κατά τη διδακτική πράξη, ο Ausubel (1960) προτείνει να χρησιμοποιούμε τον «προκαταβολικό οργανωτή», δηλαδή ένα εισαγωγικό κείμενο-θέμα, για παράδειγμα μια περιλήψη ή ένα τραγούδι, που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να διαμορφώσει ένα πλαίσιο σχετικό με τη διδασκαλία που θα ακολουθήσει και να εξοικειωθεί με τις έννοιες του μαθήματος (Κασσωτάκης & Φλουρή 1981). Αυτή η πρόταση του Ausubel υιοθετείται στον παρόν πρόγραμμα.

Ο κατάλληλος προγραμματισμός της διδασκαλίας με την προσαρμογή της ύλης στο επίπεδο του μαθητή είναι, κατά τον Robert Gagné (1965), προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση. Η νέα μάθηση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη εμπειρία και γνώση του μαθητή. Όταν δεν έχει αφομοιωθεί η προηγούμενη γνώση, εμφανίζονται μαθησιακά κενά. Ο Gagné υποστήριξε ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν όταν δεν υπάρχει νοητικό πρόβλημα. Διαφοροποιείται ο ρυθμός και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο κάθε άνθρωπος (Κασσωτάκης & Φλουρή 1981). Αυτές οι βασικές αρχές της θεωρίας του Gagné αξιοποιούνται στο παρόν πρόγραμμα.

Η αναφορά στις θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το περιγραφόμενο πρόγραμμα περιλαμβάνει και βασικές ψυχαναλυτικές απόψεις για τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τον Donald Winnicott (1971), το παιχνίδι είναι μια δημιουργική εμπειρία. Κάνει την εμφάνισή του από την αρχή της ζωής και παίρνει διάφορες μορφές στην πορεία της ανάπτυξης. Το μεταβατικό αντικείμενο και το μεταβατικό φαινόμενο εμφανίζεται στο πρώτο έτος της ζωής στο δυνητικό χώρο:

«Ο δυνητικός χώρος προσφέρει απέραντες δυνατότητες ανάπτυξης και δημιουργίας [...]. Στο χώρο αυτόν, εμφανίζονται αρχικά τα μεταβατικά αντικείμενα και τα μεταβατικά φαινόμενα, αργότερα το παιχνίδι και η δημιουργία και, σε τελική ανάλυση, οικοδομείται ο πολιτισμός: οι επιστήμες, οι τέχνες, η φιλοσοφία, η θρησκεία. Γι' αυτό και ο Winnicott (1971) ονόμαζε αυτό το δυνητικό χώρο τοποθεσία της πολιτισμικής εμπειρίας. Κάτω από ευνοϊκές συνθήκες, κάθε γενιά "παίζει" με τα αντικείμενα σε μια προσπάθεια να βρει τον πολιτισμό της» (Γαλανάκη 2003: 24).

Το παιχνίδι, λοιπόν, έχει αξία και είναι στην ευχέρεια του παιδαγωγού να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του και το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό) μέσα από το παιχνίδι. Άλλωστε, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις αποδέχονται το σπουδαίο ρόλο του

παιχνιδιού στη γνωστική, ψυχοκινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Δράκος & Μπίνας 2009). Στο παρόν πρόγραμμα όλες οι μουσικές δραστηριότητες είναι παιχνίδια, που διευκολύνουν το παιδί (ανεξάρτητα από τις όποιες ακουστικές δυνατότητές του) να ζήσει στο δυναμικό χώρο με τις απέραντες δυνατότητες δημιουργίας που αυτός προσφέρει, ουσιαστικά να γνωρίσει τον ανθρώπινο πολιτισμό και – γιατί όχι; – να συμβάλει σε αυτόν.

Ένας βασικός παράγοντας που έχει ληφθεί υπόψη στην εκπόνηση αυτού του προγράμματος και αφορά γενικά στη διδασκαλία κωφών και βαρηκόων είναι η γλώσσα επικοινωνίας, η οποία απαιτείται να είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Η σχολική μονάδα στην οποία εφαρμόστηκε το εν λόγω πρόγραμμα είχε υιοθετήσει από το 1984 την ολική μέθοδο επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτή, χρησιμοποιείται κάθε δυνατή διόδος πρόσληψης της πληροφορίας. Οι μαθητές επιλέγουν κάθε στιγμή με ποιο τρόπο θα προσλάβουν και θα μεταδώσουν τα μηνύματά τους. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κυρίως Ελληνικά με νοήματα και την ΕΝΓ, δηλαδή την ομιλία και το δακτυλικό αλφάβητο. Έτσι, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να κάνει χειλεανάγνωση και να χρησιμοποιήσει τα υπολείμματα της ακοής του παράλληλα με την ΕΝΓ. Μπορεί να νοηματίσει, να γράψει με το δακτυλικό αλφάβητο, αλλά να χρησιμοποιήσει και την ομιλούμενη ελληνική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η δίγλωσση εκπαιδευτική προσέγγιση στα άτομα με προβλήματα ακοής. Γνωρίζοντας το όφελος αυτής της προσέγγισης, στο παρουσιαζόμενο πρόγραμμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της ΕΝΓ. Τα κωφά παιδιά είναι απαραίτητο να έχουν ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον και αυτό επιτυγχάνεται και με την ΕΝΓ. Επομένως, είναι απαραίτητη η γνώση της ΕΝΓ από το μουσικοπαιδαγωγό. Εξάλλου, αυτή είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα νοηματικά τραγούδια, μια πρωτόγνωρη εμπειρία και για τους ακούοντες. Στη νοηματική εισάγονται και οι μουσικές έννοιες και η μουσική ορολογία αργότερα (Φιλιάνου 2009).

Η διαθεματική διασύνδεση της μουσικής με τα άλλα μαθήματα του ΑΠΣ δίνει ένα επιπλέον νόημα στην ανάγκη μουσικής αγωγής των κωφών και βαρηκόων παιδιών. Οι βασικές διαθεματικές έννοιες στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff προσεγγίζονται μουσικοκινητικά, προσφέροντας μια ενδιαφέρουσα οπτική στα κωφά και βαρηκόα παιδιά και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ.

Το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff που περιγράφεται έχει βιωματικό χαρακτήρα. Δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και ο παιδαγωγός έχει το ρόλο του εμπνευστή. Είναι

παρεμβατικό πρόγραμμα, γιατί αποσκοπεί και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών στην άρθρωση, την ομιλία, τη χρήση των υπολειμμάτων της ακοής και στην ανάπτυξη της γλώσσας. Μέσω της ενασχόλησης με τη μουσική και μέσω της κίνησης, ο παιδαγωγός παρέχει στα παιδιά ένα ασφαλές, δομημένο και ταυτόχρονα άνετο περιβάλλον, ώστε τα παιδιά να παίζουν, να επικοινωνούν και να εκφράζονται αβίαστα και αυθόρμητα.

Στόχοι του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Ποτέ μουσική από μόνη της, αλλά συνδεδεμένη με το λόγο, την κίνηση, το χορό. Μουσική όχι για ακρόαση, αλλά μουσική που αποκτά νόημα μόνο αν συμμετέχεις μέσα της.

Carl Orff

Η πρώτη επαφή με τη μουσική είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, αφού τις περισσότερες φορές αυτά έχουν λίγα μουσικά βιώματα, δεν έχουν παίξει με μουσικά όργανα και δεν έχουν συμμετάσχει σε σχεδιασμένη μουσική δραστηριότητα. Στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα κωφά και βαρήκοα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στη μουσική, και οι εμπειρίες αυτής της προγραμματισμένης και οργανωμένης μουσικής αγωγής είναι καθοριστικής σημασίας.

Αυτή η ιδιαίτερη κατάσταση επιφορτίζει με πρόσθετη ευθύνη κάθε ειδικό που επιθυμεί να παρέμβει για να εισαγάγει τα παιδιά με προβλήματα ακοής στον κόσμο της μουσικής. Πρωταρχικός σκοπός, λοιπόν, του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Orff είναι, όπως εκφράζεται από το ΔΕΠΠΣ της μουσικής, «η αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 337). Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος που προτείνουμε, με βάση το ΑΠΣ και με κατάλληλη τροποποίηση ώστε να υπάρχει σεβασμός προς την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα των κωφών και βαρηκόων μαθητών, είναι οι ακόλουθοι:

1. Να ασκηθούν οι μαθητές ώστε να τραγουδούν χρησιμοποιώντας τη φωνή τους και τη νοηματική γλώσσα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.
2. Να αναπτύξουν την ακουστική τους ικανότητα.
3. Να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και βασικές έννοιες του ήχου και της θεωρίας της μουσικής.

4. Να έλθουν σε επαφή με τη νεοελληνική μουσική παράδοση.
5. Να αναπτύξουν τις μουσικές ικανότητές τους στους ακόλουθους τρεις άξονες: εκτέλεση, δημιουργία και μουσική ακρόαση.
6. Να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.
7. Να αναπτύξουν μέσω της μουσικής πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχεία που διευκολύνουν την κοινωνικοποίησή τους.
8. Όσον αφορά τους στόχους στα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών, η παρέμβαση στοχεύει: (α) στο γνωστικό επίπεδο, στην ανάπτυξη μουσικών και κινητικών ικανοτήτων, την ανάπτυξη γλώσσας και ομιλίας και στην απόκτηση πραγματολογικών γνώσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (π.χ. μελέτη περιβάλλοντος, ιστορία κ.ά.), (β) στο ψυχοκινητικό επίπεδο, στην αντίληψη του σχήματος και των λειτουργιών του σώματος, την οπτική και ακουστική αντίληψη, την αντίληψη του χώρου, την οργάνωση στο χώρο-χρόνο και στο συνολικό συγχρονισμό, και (γ) στο κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, στην ανάπτυξη κοινωνικότητας, την απόκτηση ή ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεικόνας, την ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, στην ψυχαγωγία και τη χαρά από την προσωπική και τη συλλογική δημιουργία.

Είναι εμφανές ότι το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff δεν εστιάζεται μόνο στους γνωστικούς στόχους, όπως πολλά προγράμματα «συμβατικής» εκπαίδευσης. Είναι από τη φύση του συνδυαστικό και επιδιώκει την επίτευξη στόχων σε δύο επίπεδα, τα ακόλουθα:

1. Ανάδειξη και υποστήριξη εξειδικευμένων στόχων της εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκοων παιδιών, χρήση των υπολειμμάτων ακοής, αναπνευστική ανάπτυξη, βελτίωση της άρθρωσης, της ομιλίας, της γλώσσας και του συντονισμού των κινήσεων.
2. Συσχέτιση και ταυτόχρονη πραγματοποίηση στόχων στους τρεις προαναφερθέντες τομείς: γνωστικό, ψυχοκινητικό και κοινωνικοσυναισθηματικό (Φιλιάνου 2002).

Σε αυτό το πρόγραμμα, η μουσική συνδυάζεται με κίνηση, λόγο και νοηματική γλώσσα, προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα. Ένα πλούσιο ακουστικό περιβάλλον μεταφέρει στο σώμα παλμικές δονήσεις και υποστηρίζεται από οπτική και κινητική δράση. Σε αυτή τη δημιουργική, χαλαρή ατμόσφαιρα, η φωνή, ο λόγος που

συνοδεύει τη δραστηριότητα εκφέρεται αβίαστα, επιτυγχάνεται ρυθμικός συντονισμός και το αποτέλεσμα ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τον ψυχικό τους κόσμο με όλες τις αισθήσεις τους. Αυτή η συγκεντρωτική, ολιστική προσέγγιση αυξάνει την πρόκληση για μάθηση και επικοινωνία.

Επειδή η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Carl Orff βρίσκει σε μεγάλο βαθμό εφαρμογή σε αυτό το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής των κωφών και βαρήκοων παιδιών, περιγράφουμε αμέσως παρακάτω βασικές θεωρητικές αρχές και παιδαγωγικές τεχνικές της προσέγγισης του Orff-Schulwerk, οι οποίες εντάσσονται στη φιλοσοφία και του παρόντος προγράμματος.

Αντιμετωπίζοντας τον άνθρωπο ως σύνολο σωματικό, πνευματικό και ψυχικό, το παιδαγωγικό έργο του Orff έχει κύριο στόχο την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου και τον εμπλουτισμό της ζωής του μέσα από την ανάπτυξη της έμφυτης μουσικότητας (Frazee 1987· Ματέυ 1986· Φιλιάνου 2002). Η έμφυτη μουσικότητα συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να αντιδρά, από την αρχή της ζωής του, με φυσικό και ενεργό τρόπο στο άκουσμα της μουσικής (Trevarthen 2009) και δεν έχει σχέση με το όργανο της ακοής:

«Η μουσικότητα είναι η ικανότητα κάποιου να διατηρεί, να αναγνωρίζει και να παράγει ηχητικά μοτίβα και να τα συσχετίζει με συναισθήματα, αλλά και άλλες εμπειρίες. Οποσδήποτε η μουσικότητα δεν είναι κάτι που κατοικεί στα αυτιά. Κατοικεί στο νου. Η μουσικότητα είναι περισσότερο μια δεξιότητα του νου παρά η ικανότητα κάποιου να ακούει» (Robbins & Robbins 1980: 22).

Αυτές οι θέσεις είναι σημαντικές και αποτελούν βασικές αρχές στο σχεδιασμό αυτού του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής για κωφούς και βαρήκοους μαθητές.

Ο Carl Orff, έχοντας υπόψη του αυτή την εγγενή ικανότητα του ανθρώπου, έθεσε τις βάσεις για τη «στοιχειακή μουσική» (elemental music), εστιάζοντας στα πρωτογενή στοιχεία της μουσικής, της κίνησης και του λόγου. Η προσέγγιση Orff έχει πολυμορφική διάσταση, αφού κατά την εφαρμογή των μαθημάτων μουσικοκινητικής αγωγής Orff οι τέχνες ενοποιούνται και παρεμβαίνουν η μία στην άλλη δίνοντας ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Η ενασχόληση με τις διαφορετικές μορφές τέχνης, όπως ο λόγος (πεζός, ρυθμικός, μελισματικός), η δημιουργική κίνηση και ο χορός, η δραματοποίηση ή οι εικαστικές αναφορές, δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύσσονται πολύπλευρα. Αυτή την επίδραση αναδεικνύει και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (βλ. Κασσωτάκης & Φλουρής 2003). Ως εκ τούτου, στο

πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από πολλαπλές εναλλακτικές οδούς και με μια πορεία από το απλό και γνωστό προς πιο σύνθετες δραστηριότητες.

Το παρόν πρόγραμμα έχει υιοθετήσει τις παιδαγωγικές τεχνικές που προτείνει η προσέγγιση Orff, δηλαδή τη μίμηση, την εξερεύνηση, τη σημειογραφία και τον αυτοσχεδιασμό. Οι πειραματισμοί αρχίζουν με πρώτα όργανα το σώμα και τη φωνή. Επίσης, τα όργανα της ορχήστρας Orff και το μουσικό υλικό (ostinati, pedal ή bordun, descant και πεντατονικές, διατονικές και ατονικές κλίμακες) που χρησιμοποιείται στην προσέγγιση Orff έχουν κύρια θέση σε αυτό το πρόγραμμα.

Οι προτάσεις της Gertrud Orff – συζύγου του Carl Orff και μουσικοθεραπεύτριας, η οποία εργάστηκε με μαθητές με προβλήματα ακοής – χρησίμευσαν ιδιαίτερα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του παρόντος προγράμματος. Για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, η Gertrud Orff (1980) προτείνει ένα πλούσιο σε ακουστικά ερεθίσματα περιβάλλον, που όμως θα υποστηρίζεται από οπτικά μέσα. Η συμμετοχή στην ομάδα δίνει λύση στην απομόνωση στην οποία βρίσκεται το κωφό παιδί λόγω της επικοινωνιακής δυσκολίας του και ενθαρρύνει τη συμμετοχή του. Η κινητική αντίδραση με το χτύπο ενός τυμπάνου, το περπάτημα με τη συνοδεία ενός τριγώνου, ασχέτως εάν είναι ακουστά, δίνουν την ευκαιρία στο παιδί για συμμετοχή. Ο μαθητής δεν ακούει απαραίτητα με τα αυτιά του, αλλά νιώθει με το σώμα του τους ήχους. Με τα μάτια του αντισταθμίζει κατά κάποιο τρόπο την ακουστική απώλεια. Η Gertrud Orff (1980) προτείνει, όταν ο μαθητής επιτύχει μια δραστηριότητα, να παραμείνει σε αυτήν, και ο δάσκαλος να του δίνει ευκαιρία να επωφελείται από τις επαναλήψεις.

Τα όργανα είναι δυνατόν να παιχθούν με έναν προ-μελωδικό τρόπο, δηλαδή χωρίς μελωδική μορφή, και με έναν προ-ρυθμικό τρόπο, δηλαδή χωρίς ειδικό ρυθμό. Αυτό είναι ένα σημείο εκκίνησης της θεραπευτικής προσέγγισης Orff, χωρίς την ανάγκη λεκτικής/γλωσσικής επικοινωνίας, χωρίς κανόνες, με την ξεχωριστή ρυθμική δομή και ένταση που το ίδιο το παιδί έχει ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση (G. Orff 1980).

«Η νοηματική έχει έκφραση και χάρη. Η μουσική επίσης έχει έκφραση, δύναμη και χαρά και προσπαθούμε να τα φέρουμε μαζί, ώστε να φτιάξουμε ένα μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης που είναι μοναδικό», αναφέρει η Payne (1986: 29), δασκάλα σε σχολείο κωφών. Αν και η απώλεια ακοής θέτει περιορισμούς στο πώς ένα κωφό παιδί

αναπτύσσεται μουσικά, δεν είναι εμπόδιο για την έμφυτη ανάγκη να τραγουδά παρέα με άλλους.

«Το περιβάλλον μπορεί να αντισταθμίσει με διάφορους τρόπους την απώλεια στις αντιληπτικές πληροφορίες, για παράδειγμα, με τεχνολογικά βοηθήματα, με τη συμβολή των σημαντικών άλλων, με καθημερινά μουσικά ερεθίσματα. Το τραγούδι οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μια ολιστική δραστηριότητα που συνδέει την κοινωνική-συναισθηματική ζωή με τις εμπειρίες» (Yennari 2010: 294).

Μέσα του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Σε γενικές γραμμές, η μουσική, η κίνηση, το τραγούδι, η ακρόαση και η χρήση μουσικών οργάνων είναι τα μέσα της μουσικοκινητικής αγωγής, όπως περιγράφονται από τον Carl Orff (βλ. Αντωνακάκης 1996). Επιπροσθέτως, δίνεται έμφαση στη βιωματική μάθηση, η οποία είναι απαραίτητη για ένα παιδί που μόλις ξεκινά την επαφή του με τη μουσική. Αυτή είναι πλέον η θέση των περισσότερων Ελλήνων μουσικοπαιδαγωγών (για παράδειγμα βλέπε Καραδήμου-Λιάτσου 1996· Σέρρη 2003).

Για να επιτύχει τους στόχους του, το προτεινόμενο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff για μαθητές με προβλήματα ακοής χρησιμοποιεί τα ακόλουθα μέσα, τα οποία περιγράφονται πιο αναλυτικά αμέσως παρακάτω (επίσης βλέπε Φιλιάνου 2002):

1. φωνή – λόγος – τραγούδι,
2. κίνηση και χορός,
3. ηχοϊστορίες – δραματοποίηση,
4. μουσική ακρόαση,
5. τεχνική και εκτέλεση μουσικών οργάνων,
6. μουσική γραφή και ανάγνωση.

1. Φωνή – λόγος – τραγούδι

Η γλώσσα είναι ένας έμφυτος μηχανισμός και είναι βέβαιο ότι, όταν υπάρχει το γλωσσικό περιβάλλον, τα κωφά παιδιά έχουν την τάση να αναπτύξουν γλώσσα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010). Οι κωφοί δεν μιλούν καθαρά επειδή δεν ακούνε την ομιλούμενη γλώσσα, αν και η λογοθεραπεία αποτελεί βασική περιοχή της εκπαίδευσής τους.

Η απόκτηση γλώσσας από τα κωφά παιδιά ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία ωρίμανσης της γλώσσας αντίστοιχη με αυτή που παρατηρείται στα ακούοντα παιδιά, και εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (π.χ. κωφά παιδιά κωφών γονέων), ενώ η απόκτηση της ομιλίας σχετίζεται με το βαθμό της ακουστικής απώλειας (Hatzorouliou 2008). Τα προ-γλωσσικά κωφά παιδιά, σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά,

παρουσιάζουν καθυστέρηση 4-5 ετών ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010). Επομένως, αυτή συντελείται κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff είναι δυνατόν να συμβάλει θετικά στον τομέα ανάπτυξης, αρχικά της γλώσσας, όπως εξάλλου και στα ακούοντα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα προκαλείται η χρήση της φωνής μέσα από διάφορες μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Οι Darrow και Starmer (1986) μελέτησαν τα αποτελέσματα του τραγουδιού και της εξάσκησης της φωνής στο φωνητικό τόνο των παιδιών με προβλήματα ακοής. Τα αποτελέσματα της δουλειάς των Darrow και Starmer έδειξαν πως η φωνητική εξάσκηση μέσα από τη μουσική για ένα διάστημα οκτώ εβδομάδων αυξάνει τη φωνητική έκταση (Silvestre & Valero 2005).

Στο παρόν πρόγραμμα, τα κωφά και βαρήκοα παιδιά προκαλούνται να εξερευνησουν και να πειραματιστούν με τη φωνή τους, να την απελευθερώσουν, να την ελέγξουν και να εκφραστούν χωρίς τις απαιτήσεις της γλώσσας. Να βιώσουν τις μουσικές έννοιες με τη χρήση ενός μουσικού οργάνου που υπάρχει στο σώμα τους. Σε αυτό το σημείο, ο ρυθμικός λόγος που χρησιμοποιεί ο Orff βρίσκει την πιο ωφέλιμη εφαρμογή του. Ο ρυθμός της ομιλίας είναι μια ρυθμική κίνηση των οργάνων του λόγου, όπως η αναπνοή, η φωνή και οι κινήσεις του στόματος με τους ήχους του λάρυγγα. Η συνεργασία των συντελεστών αυτών διαμορφώνει τη φωνή (Παπακωνσταντίνου 1985). Ο τονισμός, η τονικότητα, η θέση της φωνής και η έκτασή της βελτιώνουν την κατανόηση της ομιλίας. Όταν το κωφό παιδί επιτύχει την εκμάθηση του πρώτου γραπτού και προφορικού λεξιλογίου, κάνουμε χρήση του ρυθμικού λόγου και της ομιλούμενης γλώσσας.

Η άμεση σχέση του λόγου με το τραγούδι είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που υπαγόρευσε στο παρόν πρόγραμμα την ένταξη του λόγου-ομιλίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. «Πολλές φορές τα όρια απαγγελίας-τραγουδιού αλληλοκαλύπτονται. Αυτό όμως δεν μειώνει καθόλου την αξία του προφορικού λόγου – ρυθμικού ή μελισματικού – ως μέσου αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών γενικότερα» (Αντωνακάκης 1996: 74). Τα ρυθμικά λεκτικά σχήματα με την επανάληψη και την ποικιλία τους αποτελούν για τα κωφά παιδιά εργαλείο στην ανάπτυξη του λόγου και είναι ταυτόχρονα μια ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία.

Τα τραγουδοπαιχνίδια και οι ρίμες με ταυτόχρονη ρυθμική δράση απαιτούν συντονισμό χεριών, ποδιών, δακτύλων, ώμων, καθώς τα παιδιά

κινούνται ακολουθώντας το τραγούδι. Αυτός ο συγχρονισμός βοηθά στην ανάπτυξη εσωτερικής ρυθμικής σταθερότητας, που χρειάζεται τόσο στην επικοινωνία-έκφραση όσο και σε άλλες μαθησιακές διαδικασίες, για παράδειγμα στην ανάγνωση. Κατά την επιλογή των πρώτων τραγουδιών, προτείνονται τραγούδια με λίγες αρχικά λέξεις, αλλά έντονες μελωδίες και ρυθμικές επαναλήψεις. Το τραγούδι, εκτός από ευχαρίστηση, δίνει στα κωφά παιδιά ευκαιρίες απόκτησης νέου λεξιλογίου, σταθερότητας στη ροή του λόγου και έλεγχο του αέρα που εκπνέεται κατά τη διάρκεια του τραγουδιού. Επιπλέον, η χρήση λίγων τονικών φθόγγων (Σολ – Μι – Λα) βοηθά στη σταθεροποίηση κατά τη φωνητική παραγωγή, με επαναλήψεις του ίδιου και άλλων τραγουδιών (Yaross 1985). Είναι γνωστό ότι τα πρώτα παιδικά τραγούδια που μαθαίνουν τα ακούοντα παιδιά στηρίζονται αρχικά στο διάστημα τρίτης μικρής (Σολ – Μι). Έτσι διευκολύνεται και η σόλο απόδοση από το παιδί, που θέλει να νιώθει ασφάλεια για να εκφραστεί και πολλές φορές για να αυτοσχεδιάσει.

Όταν ο στόχος για τραγούδι είναι απαιτητικός για ένα κωφό παιδί, τότε βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής: με ρυθμική κίνηση, χρησιμοποιώντας μόνο βασικά φωνήεντα, ακολουθώντας το μουσικό περιεχόμενο ή χρησιμοποιώντας μία συλλαβή μόνο (Yennari 2010). Σύμφωνα με τον Welch (2008: 92):

«τα τραγουδιστικά προσόντα εξελίσσονται με σταδιακό τρόπο. Συγκεκριμένα συστατικά, όπως οι μελωδικές φράσεις, γίνονται κτήμα μας πριν από ολόκληρα τραγούδια. Ο συνδυασμός κειμένου και μουσικής προκαλεί δυσκολία στα μικρά παιδιά κυρίως, αφού απαιτεί διπλή αντιληπτική “εστίαση” σε λέξεις και μουσική. Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα χωρίζοντας τα δύο όταν διδάσκουν ένα νέο τραγούδι και συνδυάζοντάς τα αργότερα».

Στις μεγαλύτερες τάξεις, η σταδιακά αυξανόμενη γλωσσική κατάρκτηση και η εκμάθηση της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου από τους μαθητές διευκολύνει την εκμάθηση τραγουδιών που έχουν επιλεγεί κατάλληλα και τη μετατροπή τους σε τραγούδια μεταφρασμένα σε ελληνικά νοήματα ή τραγούδια στην ΕΝΓ – τα νοηματικά τραγούδια. Τα νοηματικά τραγούδια είναι ένας τρόπος να μαθαίνουν τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων τη νοηματική γλώσσα. Έτσι, βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικής και πολιτισμικής κουλτούρας όσων χρησιμοποιούν την ΕΝΓ (Φιλιάνου 2002). Αυτά τα νοηματικά τραγούδια είναι ένα από τα κύρια μέσα που χρησιμοποιούνται στο προτεινόμενο πρόγραμμα.

Η χρήση της φωνής στους κωφούς μαθητές δεν είναι εφικτή στην αρχή, έως ότου ο μαθητής

εκπαιδευτεί να εκφέρει-αρθρώσει τους ήχους και να αναπτύξει την ικανότητα ομιλίας στην ελληνική γλώσσα σταδιακά. Παράλληλα, εντάσσεται στο τραγούδι η ΕΝΓ, δίνοντας αυτή την ιδιαίτερη αίσθηση μουσικής-κινητικής και ρυθμικής ενότητας των νοηματικών τραγουδιών. Στις περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται η παραγωγή φωνής του παιδιού σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, η νοηματική γλώσσα αντικαθιστά εξ ολοκλήρου τη φωνή στο προτεινόμενο πρόγραμμα.

Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης του Claus Bang (2008, 2009), οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές βελτιώνουν τη μουσική τους αντίληψη και επιτυγχάνουν την παραγωγή ήχων με διάφορο τονικό ύψος. Έτσι και στο παρόν πρόγραμμα, η ικανότητα συνειδητής διαφοροποίησης σε τονικό ύψος επιτυγχάνεται σταδιακά, αφού τα κωφά παιδιά περνούν πρώτα από το στάδιο να τραγουδούν σε ένα μόνον ήχο και, ανάλογα με το βαθμό ακουστικής απώλειας και ακουστικής ενίσχυσης, εκπαιδεύονται να παράγουν μελωδικές φράσεις με δύο και περισσότερους τόνους.

2. Κίνηση και χορός

Ο ρυθμός αποτελεί το θεμέλιο λίθο της μουσικής αγωγής κάθε παιδιού. Είναι παρών από την ενδομήτρια ζωή, τόσο στο σώμα του εμβρύου όσο και στο σώμα της μητέρας του. Μετά τη γέννησή του το βρέφος βρίσκεται το ρυθμό παντού γύρω του, στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του.

Με τη χρήση ηχηρών κινήσεων (body instruments, body percussion), εκφράζεται ο ρυθμός και είναι πηγή χαράς και παιχνιδι. Παλαμάκια, χτυπήματα με τα δάκτυλα, στα γόνατα και στα πόδια, με μίμηση ή ηχώ, οι ηχηρές κινήσεις είναι από τις πρώτες δραστηριότητες στη μουσική αγωγή (Goodkin 2002). Το παιδί αβίαστα και αυθόρμητα κινείται και γνωρίζει το σώμα του και το περιβάλλον κιναισθητικά. Επιδίωξη του παρόντος προγράμματος είναι να αναπτύξει την κινητική έκφραση του παιδιού και, μέσω της ανάγκης του τελευταίου για πειραματισμό και εξερεύνηση, να του δώσει κατευθύνσεις για να κινηθεί ελεύθερα και να αναπτύξει βασικές κινητικές δεξιότητες: γνωριμία με την κίνηση των μελών του σώματος, γνωριμία με το σχήμα του σώματος, με τον προσανατολισμό στο χώρο και το συντονισμό στο χρόνο, με την ανάπτυξη της ικανότητας ισορροπίας και τη μετακίνηση με διάφορους τρόπους (Lunz 1982). Έτσι, αναπτύσσει την ικανότητα αυτοσχεδιασμού και οξύνει τη δημιουργικότητα του παιδιού.

Στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εδώ, επιχειρείται η βελτίωση της ασυντόνιστης κίνησης ορισμένων κωφών μαθητών. Όταν οι μαθητές αποκτήσουν εμπειρίες με βασικές κινήσεις (μέσα από παιχνίδια, ιστορίες δράσης, τραγούδια με κινήσεις, αυτοσχεδιασμό), ακολουθούν οι ρυθμικές

κινήσεις σε συνδυασμό πάντα με το ρυθμικό λόγο. Ο ρυθμός βιώνεται από το σώμα τους. Το σώμα γίνεται όργανο με τις ηχηρές κινήσεις. Όταν τα παιδιά κατακτούν ένα συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα, γεννιέται ένας ρυθμικός χορός και τότε μπορεί να ξεκινήσει η μουσική εκτέλεση στα όργανα. Η δημιουργική εκφραστική κίνηση που οδηγείται από τη μουσική ακολουθεί αργότερα.

3. Ηχοϊστορίες – δραματοποίηση

Η ηχητική επένδυση μιας ιστορίας είναι μια διασκεδαστική δραστηριότητα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, όπως έχει φανεί κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτού. Είναι ένας τρόπος να διηγούνται με ήχους αυθόρμητα μια ιστορία που είτε τα ίδια δραματοποιούν είτε κάποιος διηγείται στη νοηματική γλώσσα. Η ηχητική απόδοση προσφέρει τα μέσα για δημιουργική έκφραση και επικοινωνία και αναπτύσσει την ικανότητα συγκέντρωσης, ελέγχου και άσκησης όλων των αισθήσεων. Τα παιδιά οδηγούνται στην οργάνωση και εφαρμογή των μουσικών γνώσεων που έχουν κατακτήσει.

4. Μουσική ακρόαση

Είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα ακούοντα παιδιά ξεκινούν τη σχολική τους ζωή έχοντας ήδη βιώσει ένα εύρος διαφορετικών μουσικών ειδών και έχοντας ήδη διαμορφώσει ευαισθησίες σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των διαφόρων ειδών μουσικής που ακούν είτε στο σπίτι τους είτε στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Welch 2008). Για το κωφό και βαρήκοο άτομο όμως, αυτά τα βιώματα είναι ελλιπή. Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα μουσικής για κωφά παιδιά έχει την ευθύνη να διαχειριστεί αυτήν την έλλειψη. Η εμπειρία να ακούμε μουσική είναι συχνά ιδιαίτερα απολαυστική και πολλοί από εμάς την αποζητούμε και την κάνουμε μέρος της καθημερινότητάς μας:

«Η συναισθηματική πλευρά της μουσικής είναι αξεδιάλυτα συνυφασμένη με τις συνειδητές εμπειρίες μας, όπως και με τη στάση μας προς τη μουσική. Το συναίσθημα είναι ένας πολύ δυνατός υποκινητής στην εκμάθηση της μουσικής, μπορεί όμως να αποτελέσει και πολύ μεγάλη δύναμη αποδοκιμασίας, ικανή να οδηγήσει σε απεμπλοκή από τη μουσική εάν οι μουσικές μας εμπειρίες είναι αρνητικές» (Welch 2008: 87).

Η ακρόαση και η διάκριση φυσικών ήχων είναι πρωταρχικής σημασίας για την επαφή με τον κόσμο των ήχων. Οι προσπάθειες γνωριμίας των ήχων του περιβάλλοντος και αργότερα των μουσικών οργάνων είναι οι πρώτες δραστηριότητες ακρόασης για τα κωφά παιδιά. Ξεκινώντας από

τους ήχους που μας περιβάλλουν, από τα μουσικά όργανα, από τα ρυθμικά σχήματα, από τη διάκριση των φωνών και των τραγουδιών, τα κωφά παιδιά οδηγούνται με τη χρήση τεχνικών βοηθημάτων στην αξιοποίηση των υπολειμμάτων ακοής που διαθέτουν. Ο τόνος των ήχων που χρησιμοποιούμε στο τραγούδι είναι γύρω από το μεσαίο Ντο (C) στο πιάνο (261,63Hz) και η νότα στην οποία κουρδίζεται η ορχήστρα, το Λα (A) (440,00Hz). Αυτή η περιοχή καλύπτει το εύρος των περισσότερων υπολειμμάτων ακοής των κωφών παιδιών (Keiner 1984).

Στη φιλοσοφία του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Orff δίνεται έμφαση κυρίως στην ενεργητική ακρόαση, κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν είτε με κίνηση είτε με ταυτόχρονη παραγωγή ήχου στα όργανα.

5. Τεχνική και εκτέλεση μουσικών οργάνων

Το παρόν πρόγραμμα χρησιμοποιεί τα όργανα της ορχήστρας Orff. Τα όργανα αυτά, με την ποικιλία των ηχοχρωμάτων και του τρόπου παραγωγής ήχου, καθώς και με την ποιότητα του υλικού κατασκευής τους, γοητεύουν τα παιδιά και τα καλούν να δοκιμάσουν και να εξερευνήσουν την παραγωγή του ήχου. Η Ετμεκτζόγλου (2008: 114) αναφέρει ότι:

«Μέσα από τις δοκιμές διαφορετικών τρόπων χρήσεως ηχητικών αντικειμένων συμπεριλαμβανομένης της φωνής τους, οι μαθητές εξερευνούν ανάμεσα σε άλλες δυνατότητες και τα ύψιστα επίπεδα έντασης. Η εξερεύνηση αυτή τους οδηγεί τελικά στο να συγκεράσουν τα ύψιστα δυναμικά επίπεδα έντασης με αυτά τα οποία είναι οι ίδιοι ικανοί να παράγουν, καθώς επίσης με τις ανάγκες και τους περιορισμούς του οργανισμού τους (π.χ. όρια ευαισθησίας του αυτιού τους), αλλά και με τους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο παράγουν τον ήχο τους (π.χ. την τάξη). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, διευρύνεται και οξύνεται η ακουστική τους αντίληψη, καθώς και η αυτοαντίληψή τους, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο μαθαίνουν να ισορροπούν τις επιθυμίες τους με τις ανάγκες της ομάδας».

Τα όργανα Orff βοηθούν στην κατανόηση των ιδιοτήτων του ήχου και των στοιχείων γενικά της μουσικής. Για παράδειγμα, εκτός από τον ακουστικό τρόπο για την αντίληψη του τονικού ύψους, είναι δυνατόν να δοθεί η έννοια της διαφοράς του τονικού ύψους σε χαμηλό και ψηλό από το μέγεθος των ράβδων σε ένα μεταλόφωνο ή σε ένα ξυλόφωνο. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος τόσο πιο χαμηλός ήχος παράγεται, και το αντίθετο. Η δυνατότητα οπτικής αντίληψης των διαφορών στον ήχο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για ένα κωφό παιδί.

Στο προτεινόμενο πρόγραμμα, από τις ηχηρές κινήσεις τα παιδιά οδηγούνται στα κρουστά όργανα καθορισμένου ή ακαθόριστου τονικού ύψους. Τα παιδιά με προβλήματα ακοής που έρχονται σε επαφή με τον κόσμο των ήχων είτε θα αρέσκονται σε θορύβους όταν πειραματίζονται με μουσικά όργανα είτε θα είναι διστακτικά γιατί θα αμφιβάλλουν αν θα ακούσουν τον παραγόμενο ήχο. Το βέβαιο όμως είναι ότι ενθαρρύνονται. Αργότερα, αυτή η ένταση μειώνεται και επιδίδονται στο να μάθουν την τεχνική των οργάνων, ώστε σταδιακά να αποκτούν έλεγχο και συντονισμό στις κινήσεις τους.

Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές επιτυγχάνουν τη δημιουργία μουσικών συνόλων και την εκτέλεση ολοκληρωμένων μουσικών συνθέσεων. Τα μουσικά όργανα που παίζουν οι μαθητές είναι τονικά και μη τονικά κρουστά και μελόντικες. Κάποιες φορές υπάρχει το ενδεχόμενο να ζητήσουν οι ίδιοι οι μαθητές να παίζουν ένα όργανο. Όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει εμπειρίες σε εκτελέσεις με διάφορα όργανα, είναι σε θέση να εκφράζουν έντονη επιθυμία για να παίζουν συγκεκριμένα όργανα, τα οποία τους προσφέρουν μεγάλη ευχαρίστηση.

6. Μουσική γραφή και ανάγνωση

Η μουσική γραφή και ανάγνωση είναι σημαντικό στοιχείο του προτεινόμενου προγράμματος για κωφά και βαρήκοα παιδιά, εφόσον υπάρχει ανάγκη οπτικού κώδικα. Δημιουργείται μια ασφαλής βάση επικοινωνίας για τις μουσικές έννοιες. Η γραφή ξεκινά με αφηρημένα σύμβολα που προτείνονται από τα παιδιά (γραφικές παρτιτούρες) και, ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών, αργότερα εισάγεται η σύγχρονη δυτική μουσική σημειογραφία.

Αξιολόγηση του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Αυτό το ταξίδι, γεμάτο εκπλήξεις, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η πορεία για ν' αναπτυχθεί το άτομο σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Μιχάλης Σταυρίδης (2008)

Η βασική κατεύθυνση για την αξιολόγηση της μουσικοκινητικής αγωγής, όπως τίθεται από το ΔΕΠΠΣ, είναι η ακόλουθη:

«Η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών στη μουσική γίνεται μόνο από τους δασκάλους και μέσα από την παρακολούθηση της πορείας της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία [...]. Η αξιολόγηση πρέπει να

εστιάζεται στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και δευτερευόντως στο γνωστικό. Και τούτο γιατί ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα και στόχος μας είναι να βοηθηθεί ώστε να βελτιώσει την αυτοαντίληψή του και να ξεπεράσει τις τυχόν αδυναμίες του μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης, ώστε να μπορέσει σταδιακά να προχωρήσει σε αυτοαξιολόγηση της προσπάθειάς του» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 351).

Η αξιολόγηση στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, είναι δηλαδή μια συνεχής διαδικασία που ανατροφοδοτεί τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αθροιστική είναι στο σημείο που στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιτελείται αξιολόγηση για την επίτευξη ή μη των στόχων που έχουν τεθεί για τις παρουσιάσεις στις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν εστιάζεται στο αποτέλεσμα, αλλά περιγράφει και ερμηνεύει την όλη παρουσία του κάθε μαθητή, το σημείο από το οποίο ξεκίνησε, τις προσπάθειές του και τις επιτυχίες του σε σχέση με τις δυνατότητές του. Είναι μια διαδικασία εξατομικευμένη, που παρέχει τη δυνατότητα ο μαθητής να μαθαίνει στο δικό του ρυθμό και με το δικό του τρόπο. Το μοντέλο αυτό της αξιολόγησης έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αξιολογεί τόσο το μαθητή όσο και τις διδακτικές μεθοδεύσεις (Φρυδάκη 2007):

«Ο εκπαιδευτικός της μουσικής έχει τη δυνατότητα να συνθέτει και να επεξεργάζεται το προφίλ των μαθητών του λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, δηλαδή το γνωστικό του επίπεδο, τις δεξιότητές του και τις επιθυμίες του. Αυτό γίνεται μέσα από την παρατήρηση και το διάλογο μέσα από την προσωπική επαφή με τους μαθητές του» (Πατσαντζόπουλος 2008: 25).

Ξεκινώντας, λοιπόν, από αυτή τη γνώση για τον κάθε μαθητή, σχεδιάζουμε τους στόχους και φροντίζουμε να καταγράφουμε τη μουσική συμπεριφορά των μαθητών μας, επιλέγοντας, όπως προτείνει ο Flowers (1993), την καταγραφή σε ρέοντα-συνεχή λόγο (δηλαδή αντικειμενική καταγραφή σημαντικών γεγονότων ή συμπεριφορών που σχετίζονται με τη μουσική μάθηση), καταλόγους παρατήρησης (checklists) ή και διαβαθμιστικές κλίμακες (rating scales) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010). Επίσης, η ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση εκτελέσεων ή συνθέσεων των παιδιών είναι μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης του παρόντος προγράμματος, η οποία προσφέρει ανατροφοδότηση, αλλά λειτουργεί και ως αυτοαξιολόγηση, αφού οι μαθητές αρέσκονται να βλέπουν και να σχολιάζουν τις παρουσιάσεις τους, αποκομίζοντας πολλά οφέλη. Για την

αξιολόγηση υιοθετείται και η δημιουργία φακέλων (portfolio assessment), που περιλαμβάνουν τόσο τις παραπάνω καταγραφές όσο και ατομικές ή ομαδικές εργασίες των παιδιών, για παράδειγμα γραφικές μουσικές παραστάσεις και φύλλα εργασίας τοποθετημένα με χρονολογική σειρά. Με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεργάζονται για την πραγματοποίηση των στόχων τους (Φρυδάκη 2007).

Στο παρόν πρόγραμμα, με τη λήξη της σχολικής περιόδου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν στους δασκάλους, στους συμμαθητές και στην οικογένειά τους το φάκελο με τις εργασίες τους και τελικά να τον φυλάξουν στην προσωπική τους βιβλιοθήκη.

Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να περιγράψει ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff σε μαθητές με προβλήματα ακοής στο ελληνικό σχολείο. Περιγράφηκαν οι θεωρητικές αρχές, οι στόχοι και τα μέσα του προγράμματος, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.

Κάποιες καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις αρχίζουν με την πρωτοβουλία, την επιμονή και το αδιάλειπτο σθένος μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Η πολιτεία οφείλει να παρακολουθεί και να δίνει συνέχεια σε αυτές τις δράσεις, με μοναδικό στόχο το όφελος των μαθητών. Οι χώρες που σήμερα έχουν το προνόμιο να προσφέρουν την ευκαιρία σε άτομα με προβλήματα ακοής να βιώνουν τη χαρά της μουσικής συμμετοχής στηρίζουν παρόμοιες ενέργειες. Στην Ελλάδα, μια τέτοια προσπάθεια οφείλει να ενθαρρυνθεί, ώστε να προσφέρει τα κίνητρα και τις βάσεις για τη συνέχιση της εφαρμογής μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που θα παρέχουν το δικαίωμα της μουσικής απόλαυσης και καλλιέργειας στους μαθητές με προβλήματα ακοής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι μουσικοπαιδαγωγοί που έχουν εξειδικευτεί τόσο στην εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης Orff όσο και στην ειδική αγωγή έχουν τα εφόδια να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα όπως το προτεινόμενο και να εργαστούν ώστε να ισχυροποιήσουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της μουσικής εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα ακοής.

Βιβλιογραφία

- Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff*. Ηράκλειο: ORFEFS.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal

- learning. *Journal of Educational Psychology*, 50, 267-272.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Bang, C. (2008). *A world of sound and music. Music therapy for deaf, hearing impaired and multi-handicapped children and adolescents*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2013, από το www.clausbang.com
- Bang, C. (2009). Multimedia documentation review: "A world of sound and music: music therapy for deaf, hearing impaired and multi-handicapped children and adolescents". *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 1(2) 93-103. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2013, από το [http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_1\(2\)_2009/Approaches_1\(2\)2009_Bang_Review.pdf](http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_1(2)_2009/Approaches_1(2)2009_Bang_Review.pdf)
- Bruner, J. (1960). *Η Διαδικασία της Παιδείας* (μετάφραση: Χ. Κληρίδη). Αθήνα: Καραβία.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική-Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Darrow, A. A. & Starmer, G. J. (1986). The effect of vocal training on the intonation and rate of hearing impaired children's speech: a pilot study. *Journal of Music Therapy*, 23(4), 194-201.
- Δράκος, Γ., & Μπίνιας, Ν. (2009). *Ψυχοκινητική Αγωγή (Δ' Έκδοση)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ετμεκτζόγλου, Ι. (2008). Ο Ρόλος του Σύγχρονου Μουσικού Παιδαγωγού ως Ενορχηστρωτή της Ενέργειας της Σχολικής Τάξης μέσω της Παροχής Ηχητικών Πλαισίων. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 111-123). Αθήνα: Διάπλαση.
- Fraee, J. (1987). *Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers*. New York: Schott.
- Gagné, R.M. (1965). *The Conditions of Learning (2nd Edition)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Glennie, E. (2010). *Η Έβελιν Γκλένι μας διδάσκει να ακούμε*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2013, από το www.ted.com/talks/lang/el/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html
- Goodkin, D. (2002). *Play, Sing and Dance*. New York: Schott Music Corporation.
- Hatzopoulou, M. (2008). *Acquisition of Reference to Self and Others in Greek Sign Language: From Pointing Gesture to Pronominal Pointing Signs*. Stockholm: Stockholm University.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (1996). *Σημειώσεις για το Μάθημα Μουσικές Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία: Τόμος Α'. Μάθηση*. Αθήνα: Κασσωτάκης.
- Keiner, R. (1984). *Music for Deaf Children: A Practical Guide for Parents, Teachers and Others*. R. Keiner.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα Μάτια μου: Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Κωφούς Μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lunz, M. (1982). Movement. In H. Regner (Ed.), *Orff-Schulwerk American Edition (Volume I), Music for Children* (pp. 64-68). U.S.A.: Schott Music Corporation.
- Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική (Β' Έκδοση)*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy* (Translation: M. Murray). New York: Schott Music Corporation.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ) Μουσικής*. ΦΕΚ, τ. 2. Αρ. ΦΕΚ 304/13-03-03 (4069-4084).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπακωνσταντίνου, Ν. (1985). *Αγωγή του Λόγου – Ορθοφωνία (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πατσαντζόπουλος, Κ. (2008). Ψυχοκοινωνική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί Μουσικής. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*. (σσ. 25-27). Αθήνα: Διάπλαση.
- Payne, D. (1986). Visual expression of music. Report on one-day course. *Deafness – No Handicap to Music*. Disabled Living Foundation, Royal Northern College of Music, Manchester.
- Piaget, J. (1967). *La Psychologie de l' Intelligence*. Paris: A. Colin.

- Robbins, C., & Robbins, C. (1980). *Music for the Hearing Impaired: A Resource Manual and Curriculum Guide*. Saint Louis, MO: Magnamusic-Baton.
- Σέρρη, Α. (2003). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Silvestre, N., & Valero, J. (2005). Oral language acquisition by deaf pupils in primary education: impact of musical education. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 195-213.
- Smith, W. (2001). *Music and the Deaf/Hearing Impaired Student. For your information (FYI22) Term 2*. Disability Services Support Unit. Queensland: Education Queensland for Teachers of Deaf/Hearing Impaired Students.
- Σπετσιώτης, Γ., & Πατσαντζόπουλος, Κ. (2000). Προγράμματα Μουσικής Αγωγής για ΑΜΕΑ. Στο Μ. Ευσταθίου, Α. Κλειδοπούλου, & Γ. Βούρβουλης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.) (σσ. 78-90). Πειραιάς: Ατραπός.
- Σταυρίδης, Μ. (2008). Η Μουσική Ανάπτυξη του Ατόμου - Μουσική Κριτική και οι Διανοητικές Λειτουργίες στην Επεξεργασία Μουσικών Ερεθισμάτων. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 51-57). Αθήνα: Διάπλαση.
- Trevarthen, C. (2009). Human Biochronology: On the Source and Functions of "Musicality". In R. Haas & V. Brandes (Eds.), *Music that Works: Contributions of Biology, Neurophysiology, Psychology, Sociology, Medicine and Musicology* (p. 250). Vienna/New York: Springer.
- Φιλιάνου, Μ. (2002). Η Μουσικοκινητική Αγωγή Πρόταση Υποστηρικτικής Παρέμβασης στην Αγωγή και Εκπαίδευση των Κωφών και Βαρηκόων. Στα *Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Τόμος III, Τεύχος 11* (σσ. 310-319). Βόλος: ΕΕΜΕ.
- Φιλιάνου, Μ. (2009). Η Μουσική Αγωγή των Κωφών και Βαρηκόων Ατόμων: Ιδιαιτερότητές της στη Μουσική Πράξη. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ) «Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Υλικού στη Σχολική Πράξη: Θεωρία και Εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση»* (σσ. 370-372). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Φρυδάκη, Ε. (2007). *Γενική Διδακτική Α' (Φάκελος Μαθήματος)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Vuoriheimo, M. (2006). *Singmark*. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013, από το <http://en.wikipedia.org/wiki/Singmark>.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Σ. Βοσνιάδου, επιμ., Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Welch, G. (2008). Πώς Γιορτάζουμε και Εξελίσσουμε τη Μουσική Παιδεία; Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού της Μουσικής. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 86-96). Αθήνα: Διάπλαση.
- Whittaker, P. (1987). *Training opportunities for deaf musicians*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements of the Postgraduate Diploma in Advanced Studies of the Royal Northern College of Music.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.
- Yaross, L. (1982). Speech and Song in Early Childhood Music Education. In H. Regner (Ed.), *Orff-Schulwerk American Edition (Volume I), Music for Children*, (pp. 69-70). New York: Schott Music Corporation.
- Yennari, M. (2010). Beginnings of song in young deaf children using cochlear implants: the song they move, the song they feel, the song they share. *Music Education Research*, 12, 281-297.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Φιλιάνου, Μ. & Γαλανάκη, Ε. (2013). Ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για μαθητές με προβλήματα ακοής. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 5(2)*, 194-206. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.primarymusic.gr>



Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

The Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA): Historical Review, Evolution and Prospects

Olympia Agalianou & Katerina Alexiadi

Abstract

This article provides a historical review of the Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA) from its founding until today. Polyxeni Matéy introduced the Orff approach in Greece during the third decade of the 20th century and her students have played an important role in expanding the Orff approach in Greece. After a brief reference to the history of the two first decades of the successful function of ESMA, the article focuses on the associations' goals and perspectives in the third decade of its existence. In the current situation of Greece and its socioeconomic conditions, ESMA places great importance on linking its activity to fields such as inclusive education and social work providing scientific support to teachers that work in these areas.

Keywords: relations; values; redefinition; goals; inclusive education; Greece

Olympia Agalianou obtained her PhD in pedagogy in the Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology at the University of Athens. She also has a degree in physical education, also obtained at the University of Athens. She has completed studies in music harmony; music and movement education Orff-Schulwerk; dance therapy (GADT); systemic thinking and epistemology (AKMA). She

is a co-author of the physical education school books (1st – 4th grades, Greek primary education), and has published articles in academic journals. She is a primary school PE teacher, educator of teachers in life-long education programmes and a member of the teaching staff in the three-year programme of music and movement education Orff-Schulwerk at Moraitis School.

Email: oagalianoou@yahoo.com

Katerina Alexiadi graduated from the Department of Philosophy and Pedagogy at the University of Crete. She completed postgraduate studies in philosophy - pedagogy – sociology at the University of Thessaloniki. She studied music and movement education Orff-Schulwerk at Moraitis School and she holds an MA in theatre studies and-musicology, from the Theatre Studies Department of the University of Athens. She has studied classical singing, music harmony, and classical and contemporary dance. She is a secondary school language teacher at the Musical Experimental High School of Pallini, Athens. She is a member of the editorial committee of the journal *Education & Theatre*.

Email: katerina.alexidi@gmail.com

Introduction

The purpose of this article is to present the value orientation and goals of the Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA). We shall therefore proceed, using archived materials and interviews, to outline a brief history of the association from its creation to the present day. We shall review the reasons that led to the foundation of ESMA as well as the association's relationship with the original aims of Orff-Schulwerk, the modern-day social issues and the development (update) of Orff-

Schulwerk as expressed in the International Orff-Schulwerk Forum. We also evaluate the way these factors affect ESMA. According to Carl Orff, the Schulwerk needs to remain open and in constant development by teachers and artists in all countries and at all times. It needs to be protected from being trapped in a fixed theoretical model or boxed in a strict method which would take away its simplicity (Haselbach 1992; Regner 1996, 2006). ESMA tries to keep the approach open, to highlight its values and aims. Constant contact with the Orff-Schulwerk Forum, liaison with other associations,

collaboration with national organisations of life-long education, as well as the conduct of seminars and production of publications are some of the main actions used by the association to achieve its goals.

The Orff approach in Greece: The process of creating ESMA

Although Greece is a country that does not belong to central Europe, it received Orff's pedagogical ideas very early on. Polyxeni Matéy introduced the Orff approach in Greece during the third decade of the 20th century.

After spending several years abroad, Matéy (1902–1999) returned to Greece in 1931 as a successful piano soloist. Until 1935 she worked in the school run by her first cousin, Koula Pratsika, and was introduced to Dalcroze Eurhythmics and the intellectual circles of Athens, as expressed by the literary current of the “1930s generation”. She became interested in pedagogical studies and decided to attend the Güntherschule (1935–1936). There, she met Carl Orff. It was the beginning of a collaboration and friendship between the two that was meant to last until the end of the composer's life. In 1938, she started the “*Polyxeni Matéy School of Rhythmic Gymnastics*” in Athens. It is there that she had the chance to explore the concept of music and movement within the Greek language, always aided by her lifelong friend, the teacher and renowned representative of the Demotic movement, Manolis Triantaphyllidis. Eventually, Matéy's school became a meeting place for the artists and intellectuals of its time (Tsioli-Plagianou & Alexiadi 1977).

In 1957, Carl Orff visited Athens bringing along the first Orff-Schulwerk publications. He encouraged Matéy to “work in this direction” and to create the Greek version of the Schulwerk, Matéy took his advice. The result was the first volume of the Greek Orff-Schulwerk; a bilingual work based on Greek traditional music and dance, published in 1963 (Matéy 1963).

Matéy attended the Salzburg international seminars, which paved the way for the founding of the Orff Institute in 1961 (Sarropoulou 2003). Among the first twenty students of the Institute was the then, 18-year-old Greek pupil of Matéy, Danae Apostolidou–Gagné, who had been living in the United States since 1965 and remained in close contact with Greece and ESMA.

The prevalence of the term “*Music and Movement Education*” in Greece is also attributed to Matéy based on the subtitle of “*Orff Schulwerk: Musik für Kinder: Elementare Musik- und Bewegungserziehung*” (Matéy 1986). Matéy used it to gradually replace the term “*Rhythmic*”. In her

earlier books, she uses the term “*Rhythmic*” to express what she later calls “*Music and Movement Education*”. The transition seems to be marked by Matéy's 1986 definition: “We use the term ‘*Rhythmic*’ to describe a music and movement education suggested to people as a physical, emotional and intellectual whole” (Matéy 1986: 7). Also due to Matéy, the Orff approach is known as the “*Orff system*”. Even today, most Greeks use this term to refer to this specific pedagogical approach.

In 1970, the Orff approach was taught in a Greek elementary school for the first time, namely in the Arsakeio Elementary School by Fotini Protopsalti. Protopsalti went on to teach in the Moraitis Elementary School. In 1985, she concluded her tenure there with a training seminar for teachers on the “*Orff system*”. The seminar was conducted in collaboration with the Greek Society for Music Education (EEME / GSME) and was attended by 240 teachers. Angelica Slavik, Matéy's close collaborator, was among the seminar teachers. Slavik was Matéy's student in Austria, whom Matéy invited to Greece in order to help her propagate Orff's ideas. Slavik took up residence in Greece and her contribution to the propagation of the Orff approach has been fundamental and constant until today. Among others, she collaborated with Matéy in the Greek Orff-Schulwerk published in 1993.

The success of the seminar resulted in the setting up of a one-year informative seminar supervised by Polyxeni Matéy and this contributed to the development of professional training in the Orff approach. In 1986, with the help and guidance of Herman Regner and Polyxeni Matéy, the Moraitis School started the two-year postgraduate course in Carl Orff Music and Movement Education. The course was the first form of professional training in the Orff approach offered outside of Austria in Europe, under the supervision of the Orff-Schulwerk Forum.

In November 1990, the graduates of the first two courses, together with others actively involved in the Orff approach, formed the Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA). According to its charter, all graduates of the Moraitis School two-year postgraduate course and of the Orff Institute could be full members of the association. Anyone interested in the approach and propagation of Carl Orff's pedagogical ideas could be an assisting member. The association organises seminars, has published two books by Polyxeni Matéy and in 1991 started publishing the magazine “*Rhythmoi*”.

On the way to today: Twenty-two years of history

The international Orff-Schulwerk associations are organisations of music and dance teachers, inspired and motivated by elemental music and movement pedagogy according to Carl Orff and Gunild Keetman's Schulwerk, adapting its principles to the language and culture of their own country. Their goals are the furthering of various target groups in all the aspects of elemental music and dance education, as well as professional development and publications. The associations are in contact with the Orff-Schulwerk Forum along with the associations of other countries and exchange experiences.

ESMA is already in the third decade of its existence. Its course has been marked by several fluctuations in: a) the nature, frequency and intensity of its activities; b) the number of its assisting members; c) its value orientations; and d) its ability to accomplish its main goals.

During its first decade of running, ESMA focused on spreading the concept of Music and Movement Education to the fullest extent within the Greek teaching community and on supporting the graduates of the two-year postgraduate course in Carl Orff music and movement education, i.e. its full members. This was achieved by a long series of seminars, which became regular over time, and the publication of "*Rhythmoi*" magazine. The association's seminars attracted full attendance. The teachers there were professors from Greece and abroad and the seminars were attended by members of the association, both full and assisting, as well as teachers and artists interested in learning about the Orff approach.

ESMA started its second decade by organising an international festival in the Moraitis School (2002). The festival brought ESMA even closer to the professors and teachers from the Orff Institute and to international developments. It also renewed ESMA's connection with the professional course run by the Moraitis School. During that time, ESMA had approximately 800 full and assisting members, it organised seminars and lectures, set up its own library and published "*Rhythmoi*" magazine three times a year (Filianou 2003).

This period marked a significant surge in the propagation of the Orff system. In fact, the approach was becoming so popular, that the number of Greek participants in the international summer courses at Orff Institute was growing constantly. At the same time the number of conservatoires, private primary and elementary schools, which included the Orff system in their curriculum was increasing. The expansion was so great that even in public schools, with the collaboration of the parents' associations and

support of the headteachers, Orff lessons were offered, sometimes after the standard morning programme of the schools or within the programme. For the rest of the second decade, ESMA focused on providing seminars aiming to provide lifelong learning to its members.

In Greece, the Orff system is taught in a number of settings, such as private schools, day care centres, special schools, dance schools, municipal projects and so on. Even the national curriculum and several university courses include elements of the Orff system, but one must be especially thorough in making sure they are in accordance with the original aims, means and content of Orff-Schulwerk.

We can also notice connections between the Orff approach, special education and inclusive education. According to ESMA's records, two of our full members serve as music teachers in special schools and work with Orff-Schulwerk in special education. More specifically, Maria Filianou has a master's degree in special education; she also worked with hearing impaired children and adults until 1986 and she is developing scientific and artistic activities combining the Orff approach and special education. Margarita Xanthaki is also interested in finding ways to combine the Orff approach with special education and to learn more about music therapy. There is also the music therapist Manolis Antonacakis who connects the Orff approach with music therapy techniques in children with developmental disorders and works in Crete as a music therapist.

The psychomotor therapist Cristina Sypsa and Olympia Agalianou (first author) are combining psychomotor techniques with the Orff approach working with people with autistic spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder (Sypsa & Agalianou 2009). Agalianou (2012) also uses Orff ideas in intercultural inclusive education. Also, in our review of the Greek literature, we identified one doctoral dissertation by Vavetsi (2004) dealing with the music-movement method of Carl Orff as a psychotherapeutic technique for children that suffer from autism.

As a large number of teachers specialising in several areas and within a variety of pedagogical settings became extensively involved, music and movement education became 'fashionable'. One of the consequences of this phenomenon was a series of distortions and misinterpretations of the principles, aims and content of the Orff approach. Moreover, this 'fashion' trend resulted in an abundance of seminars offered by all kinds of organisations claiming or advertising that they teach the Orff system. These seminars were usually short-term and did not include ESMA in any way. Oddly enough, in spite of this increase, the

association's seminars began to slip into a decline, while the number of students on the two-year postgraduate course in Carl Orff music and movement education decreased. Further consequences included a decrease in the number of full and assisting members, difficulties in keeping the association running and a slump in its activities.

To make matters worse, the financial crisis that showed its first signs towards the end of the decade became a major factor in shaping the socioeconomic conditions in Greece during the second decade of the 21st century. These are the circumstances under which ESMA entered the third decade of its existence. One of the consequences was the halting of the print publication of "*Rhythmoi*" magazine after twenty years of circulation and a total of forty-two issues.

ESMA entered a transitional period and is now required to redefine its existence, goals and policy within a general state of flux inherent not only in the Greek society, but also in the European and worldwide reality.

Goals and perspectives for the third decade

According to the proceedings of the Board meetings and the statements of its members, ESMA focuses on two fields of action:

- a) ESMA feels obligated to redefine in greater detail the concept of the Orff approach, according the principles defined by the Orff-Schulwerk Forum and the international symposia, and its implementation in Greece, as well as to update its goals; and
- b) bearing in mind the particulars of the present socioeconomic conditions, ESMA places great importance on linking its activity to fields such as social work and inclusive education. The most important factor in ESMA's activity, which will be elaborated further on, in connection with these two fields is its relationship with the International Orff-Schulwerk Forum and with the professional training of music and movement education run by the Moraitis School.

Since 2009, members of the association have attended the annual meeting of the Orff-Schulwerk Forum without fail, held at the Orff-Institute in Salzburg, Austria. Members participate in the meeting, working groups, discussions and exchange concerns, ideas and reflections with other members of the Forum. ESMA wishes to continue and develop this connection, as it is regarded as a source of information, knowledge, motivation and inspiration. In addition, ESMA is in close contact and collaboration with the professional training of Music and Movement Education run by the

Moraitis School. It is important to note that this course has had a different structure and curriculum since 2011. The new curriculum, under the direction of Katerina Sarropoulou, founder member of ESMA, follows the updated recommendation lines of the Orff-Schulwerk Forum and takes the form of level courses. Level courses are taught by members of the Board and ESMA tries to support and promote the course whenever possible. The new structure and curriculum has attracted more students who will eventually become full members of the association.

As mentioned before, ESMA's current goal is the conceptual definition of issues regarding the original aims and identity of the Orff approach. Additional goals of this field include the constant updating of members on the current research activities taking place into Orff-Schulwerk, the latest trends, as well as the redefinition and evolution of the Orff approach. It cannot be stressed enough that Orff-Schulwerk is not a method, but rather a pedagogical concept that needs to remain open and in constant development in all countries and at all times. It needs to be protected from being trapped in a fixed theoretical model or boxed into a strict method which would take away its character. Orff himself, in a lecture he gave at the University of Toronto in 1962, mentioned:

"Those who look for a method or a ready-made system are rather uncomfortable with the Schulwerk; people with artistic temperament and a flair for improvisation are fascinated by it. They are stimulated by the possibilities inherent in a work which is never quite finished, in flux constantly developing" (Orff 1962/1992: 30).

Despite the fact that Matéy (1986) referred to the Orff approach with the term "system", she clarified that music and movement education does not consist of codified exercises, but represents a general pedagogic conception.

ESMA attempts to achieve the aforementioned goal through a series of actions. These are:

- a) the publication of articles in journals;
- b) lectures and organisation of workshops;
- c) a new website, currently under construction;
- d) the online reissue of *Rhythmoi*.

ESMA's next current goal is to link its activity to the fields of inclusive education and social work. The reasons that led to the setting of this goal are related to the specific socioeconomic situation that marks our time and its consequences on the social and educational structures. For ESMA, the idea of inclusive education does not apply only to people who from birth or through accident or illness live under other physical, psychical or cognitive conditions than the majority of people. Nowadays,

segregation because of the diversity due to ethnicity, social or economic status is happening increasingly often.

Inclusive education in Greece

Inclusive education is a part of the official Greek education policy. This policy has emerged due to the special social and economic circumstances of the contemporary Greek community. Basically, it refers to three fields: special education, intercultural education and second chance schools (SCSs).

a) Special education in Greece

A shift in the education of people with behavioural problems and pervasive developmental disorders occurred after the institution of Law 2817/2000. This law introduced the abolition of discriminating terminology and also promoted respect of individual differences. Its purpose was the educational and social integration of people characterised as ‘special’. The law 3699/2008, expanded on this and encourages a policy of education and integration of those with special educational needs. According to this law special education is compulsory, as well as mainstream education and functions as part of the public and free education system. The state is obliged to provide special education to children of preschool primary and secondary education. Special education aims specifically to address the:

“a) development of a handicapped students’ personality; b) improvement of their potential and capability for their effective integration or re-integration in mainstream schooling or anywhere else and any time; c) their integration in the education system, social life and vocational activity according to their potential; d) their mutual acceptance in society and their social development (art. 2). Handicapped students’ special educational needs are identified by Centres of Diagnosis and Support, the Special Committee for Diagnosis and Assessment and Medical-Pedagogical Centres of other Ministries that cooperate with Ministry of National Education and Religious Affairs (art. 4)” (Law 2817/2000: 1565).

These Centres are responsible, among other things, to oversee the provision of continuous counselling support and information to teaching staff and to anyone who participates in the educational process, vocational training and the creation of information and training programs for parents.

According to article 6 of the aforementioned law (3699/2008) special education is provided:

(1) Within mainstream schools: a) with the support of the teacher of the classroom or with parallel support if the child has mild difficulties, and b) with the support of the integration class teacher if the child has mild-severe difficulties.

(2) in special schools if the child has serious difficulties. Qualifications of special education teachers include: a) PhD in the field of special educational needs, b) Post-graduate degree in the field of special education or school psychology, c) First degree from Pedagogy Departments of Primary Education or Special Education or Departments of Educational and Social Policy and d) a certificate of attendance of annual seminars degree on special education from Departments of Pedagogy (Law 3699/2008, art.20).

Despite the existence of these departments, Maraslio INSET College of Primary Education (Didaskalio) has trained the majority of teachers that work in special education today in life-long educational programs (Anastasiadis & Syriopoulou-Delli 2010).

Greek policy follows the model of the one-track approach as in Spain, Portugal, Sweden, Iceland, Norway, and Cyprus (Georgiadi, Kourkoutas & Kalyva 2007). According to this model, the main effort is focused on including students with special educational needs into mainstream school. Students with special needs have expanded over the recent decades. Integration programmes are implemented in mainstream schools and parents’ associations demand access to the education system and equal opportunities in the education and labour market and special needs associations’ demand independent living in society (Anastasiadis & Syriopoulou-Delli 2010). If we really target inclusion we have to think about two points: 1) it is obvious that the effective function demands special skills and attitudes of the mainstream school teachers, and ii) special education and inclusion can be contradictory.

b) Intercultural education in Greece

The Greek educational policy for foreign children has undergone many changes during the last few decades. At first, the Greek state showed interest for the education of Greek people, who had repatriated to Greece from the USA, Australia, Canada, and Germany. During the 1990s repatriation from these countries decreased, while the collapse of the ‘Eastern-block’ brought with it an increase of the repatriation of Greek expatriates from the eastern European countries, as well as immigrants from Albania, Asia, and Africa. A number of so-called schools for “repatriated students of Greek origin” were found for phasing this situation. In 1996 these schools were gradually renamed as intercultural schools for offering

education to immigrants too. The law 2413/1996 about “the education of Greek people abroad and the intercultural education” is the first attempt of Greek policy to set aside the assimilation approach and establishes the intercultural approach. The composition that accompanies this law mentions: “Intercultural Education starts from the recognition of multiculturalism in societies and the special value of all civilisations”. Intercultural schools follow the same national curriculum as the mainstream schools (Law 2413/1996, art. 34, 35).

The intercultural model promotes the dialectical communication between people of different cultural groups. International organisations, such the Council of Europe, UNESCO and the European Union, use this term to declare not only the spirit that must inspire the school programme but also to undertake actions for the equal opportunities in education for everybody. Its principles are the equality of all civilisations, mutual understanding, empathy, tolerance, respect for the differences of the other, solidarity and discharge of ethnic and racial stereotypes and prejudices. In comparison to other educational models, intercultural education is the most complete approach, because it stresses the importance of the communication, cooperation and understanding between the different cultural groups. The objectives of intercultural education have been defined as: knowledge, acceptance and respect of diversity; mutual understanding and dialogue between different civilizations; rejection of stereotypes and prejudice and equal and constructive co-existence within a multicultural society (Landis, Bennett & Bennett 2004).

The political, economic and social situation is changing rapidly and this has resulted in the immigration of great masses of people in Greece. This phenomenon makes the development of the intercultural education in Greece necessary and inevitable. The law of 1996 defined intercultural education as an approach that “embraces all the student groups who are vulnerable to educational exclusion and the indigenous student population” (Law 2413/1996, art. 34: 2450). But the solution is far from an ideal one, because it leads to marginalisation, social exclusion and isolation of these children. Despite the fact that separate, segregated schools are called “intercultural”, they do not seem to promote intercultural education, because they do not encourage the communication and coexistence of people with different cultural traditions. Separate schools do not encourage cultural interaction, a key element, which contributes to mutual understanding, exchange of habits, cultural experiences and so on. Immigrants exceed 15% of the general Greek population. The economic migrants remain under conditions of legal uncertainty despite the three official efforts

for legalisation in 1998, 2001 and 2005 (Law 2910/2001, 3386/2005). This makes the situation demanding and complicated.

On the other hand, despite the existence of intercultural schools a great number of immigrants attend the mainstream schools. Greek educational policy has to find ways to include immigrants’ children into a different environment and help them to become familiar with a way of living, which differs from their own. The constantly increasing number of immigrant families living in Greece has forced teachers to deal with another factor affecting classroom dynamics: student attitudes towards their immigrant classmates, their families, and immigrants in general.

A study has suggested that students held negative opinions about immigrants. In addition, positive comments were limited to the cheap labour provided by immigrant workers. Implications for schools and the educational process are considered (Dimakos & Tasiopoulou 2010).

Training of teachers is also crucial. Teachers need further training in order to respond effectively to the challenges of a multicultural class. As a solution to this problem seminars of this kind should be organised all over Greece. One of potential target of these seminars should be the utilisation of diversity as an opportunity for personal, social and cultural development (Gurin, Naghta & Lopez 2004). Obviously, cultural minorities and cultural diversity should be recognised and the uniqueness of each civilisation should not be overwhelmed by global trends. Globalisation poses a serious threat to cultural diversity and heterogeneity.

c) Greek second chance schools (SCSs)

Second chance schools were founded according to the law 2525/1997. Fifty-eight SCSs were established in the whole country especially after 2000. Eight of them operate within prisons. These are schools for adult learners that have not finished compulsory education. They follow a flexible curriculum according the special needs of their students. The main aims of SCSs are a) to reconnect learners with the education, b) to train them and cultivate a positive attitude towards learning, c) to support the acquisition of basic knowledge and skills, d) to enhance their personality, and e) to offer access to the labour market. There are very few data about these schools in the literature. The teachers and the students of SCSs have many initiatives to communicate and collaborate mainly through social networks. They continue to ask for new collaborations and they try to incorporate creative and expressive activities into their curriculum (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis 2011).

ESMA's potential contribution to inclusive education in Greece

The relationship between the Orff approach with inclusive education and social work has its roots in the values and the aims of the Orff approach. During the annual convention of the Orff-Schulwerk Forum (5-8 July 2012) Orff teachers from all over the world exchanged ideas on humanistic, artistic and pedagogical pillars of Orff-Schulwerk. This was the topic of the magazine *Orff-Schulwerk Informationen*¹, issue 87. Up until today there have been six *Orff-Schulwerk Informationen* issues (50, 53, 62, 73, 81, and 89) dealing with Orff-Schulwerk and social work, special education or inclusive education. Shirley Salmon (2010) has also explained how all students can participate actively and experience expressive and creative forms during an Orff class.

Other indicative references in this direction which have inspired ESMA are described below. In the 2006 Orff symposium, Georg Feuser presented the topic *"From segregation via integration to inclusion: Theory and practice"* and held a dialogue with Shirley Salmon on the subject (Feuser 2007). In the same symposium, Royston Maldoom spoke about *"Community dance: Concept and practice"*. Among other things, he noted: "The best way to bring about a knowledge society is surely to begin by working to promote a healthy society: a society that strives for fairness and acceptance of difference" (Maldoom 2007: 306). Shirley Salmon (2010) also explained how all students can participate actively and experience expressive and creative forms during an Orff class. Many other key figures within the Orff society work on this (i.e., inclusive education through expressive and creative activities) in theory and in practice.

The creative impulse is present in everyone's life, regardless of their age or mental ability. Creative awareness is fundamental. It is the very thing that makes every human being feel worth living (Winnicott 2003). Obligatory compliance causes a sense of futility and the feeling that nothing is worthwhile (Winnicott 1971). The Orff approach can offer a genuine experience of expression and creativity, thus enhancing a person's self-esteem and self-perception. In the 2006 International Orff-Schulwerk Symposium *"In Dialogue"*, Georg Feuser, in a discussion with Shirley Salmon about integration, stated: "I believe that we (experts in Music and Dance Education or those attempting to explain educational phenomena scientifically) shouldn't be under the illusion that

these points provide possibilities for changing society" (Feuser 2007: 140). This is a precious note that promotes significantly the real social contribution.

ESMA's main effort is to communicate these ideas primarily among its members and additionally within the Greek educational community. EMSA is already in contact with several social organisations and has planned a number of activities in collaboration with organisations of both the public and the private sector. The outcome of this effort will be evaluated in the course of time.

Conclusion

In the twenty-two years of its existence, ESMA has been through a variety of situations, depending on the stage of development and dissemination of the Orff approach, as well as the socioeconomic situation in Greece. Its overall course resembles a curve which peaked in the first years of the second decade, right in the middle of the whole period. As the third decade begins, ESMA is faced with a number of issues in a broader transition. Being in close contact with the International Orff-Schulwerk Forum in Salzburg and with the Orff level courses run by the Moraitis School, it is now planning its next steps. Observing and interpreting contemporary Greek society, it has redefined its objectives and organised its actions. The two aims on which ESMA currently focuses on are the clarification and redefining of the main concepts according to the three pillars (i.e., humanistic-artistic and pedagogical aspects) of the Orff approach and its social contribution. The humanistic values and goals within Orff-Schulwerk are now more relevant than ever.

References

- Agalianou, O. (2012). Music and Movement Improvisation According to the Prosodic Elements of the Speech: Interaction and Exchange in Practice [*In Greek*]. In N. Govas, M. Katsaridou & D. Mavreas (Eds.), *Theatre and Education Bonds of Solidarity*, (pp. 351-377). Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
- Anastasiadis, I. & Syriopoulou-Delli, C. (2010). Training and motivation of special education teachers in Greece. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 96-105.
- Antonopoulou, E., Koutrouba K., & Babalis T. (2011). *Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece*. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

¹ See www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/english/orff_schulwerk_informationen/issues.html

- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? Preview. *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Feuser, G. (2007). From Segregation via Integration to Inclusion: Theory and Praxis. In M. Grüner, B. Haselbach & S. Salmon (Eds.), *Im Dialog - In Dialog* (pp. 118-146). Mainz: Schott.
- Filianou, M. (2003). The contribution of Orff-Schulwerk in Greek music education [*In Greek*]. *Rhythmoi*, 36-37, 50-56.
- Georgiadi, M., Kourkoutas, I., & Kalyva, E. (2007). Inclusive Education in Europe. In D. Kapsalis & N. Katsikis (Eds.), *Challenges in Primary Education Today* (pp. 1236-1242). Ioannina: University of Ioannina.
- Gurin, P., Naghta, B. R., & Lopez, G. E. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issue*, 60(1), 17-34.
- Haselbach, B. (1992). Orff-Schulwerk: Past, present and future. Paper presented at the 12th National Conference of Music for Children – Carl Orff, Vancouver, Canada, 1-5 April 1992.
- Landis, D., Bennett, J., & Bennett, M. (2004). *Handbook of Intercultural Training*. New York, NY: Sage.
- Matéy, P. (1963). *Orff-Schulwerk: Griechische Kinderlieder und Tänze*. Mainz: Schott's Söhne.
- Matéy, P. (1986). *Rhythmic*. Athens: Nakas.
- Maldoom, R. (2007). Community Dance: Concept and Practice. In M. Grüner, B. Haselbach & S. Salmon (Eds.), *Im Dialog-In Dialogue* (pp. 306-319). Mainz: Schott.
- Orff, C. (1962/1992). The Schulwerk: Its Origin and Aims. In D. Hall (Ed.), *Orff-Schulwerk in Canada* (pp. 30-37). Mainz: Schott.
- Regner, H. (1996). Change, renewal and basic ideas of Orff-Schulwerk. In M. Grüner, B. Haselbach & M. Samuelson (Eds.), *The Inherent – The Foreign – in Common: Documentation 1995 International Symposium in Honour of the 100th Birthday of Carl Orff* (pp. 16-19). Salzburg: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst “Mozarteum”.
- Regner, H. (2006). About the openness, simplicity and strength of Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerk Informationen*, 75, 14.
- Salmon, S. (2010). Inclusion and Orff-Schulwerk. *Musicworks*, 15(1), 27-33.
- Sarropoulou, K. (2003). Polyxeni Matey, multifaceted teacher [*In Greek*]. *Rhythmoi*, 36-37, 13-26.
- Sypsa, C. & Agalianou, O. (2009). Een Musiken – en Bewegingsbenadering Voor Psychomotorische Therapie. In J. Simons (Ed.), *Een Nieuwe Beweging* (pp. 56-58). Belgium: Garant.
- Tsioli-Plagianou, I. & Alexiadi, K. (1997). The history of the Orff-Schulwerk: Polyxeni Matéy-Roussopoulou [*In Greek*]. *Rhythmoi*, 23, 2-10.
- Vavetsi, S. (2004). *The music-movement method of Carl Orff as psychotherapeutic technique for children that suffer from autism*. Doctoral Dissertation, Democritus University of Thrace, Faculty of Medicine.
- Winnicott, D. W. (1971) *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (2003) *The Maturational Processes and the Facilitating Environment* [*In Greek*]. Athens: Ellinika Grammata.

Legislation

- Greek Official Governmental Gazette. Law 2413/17/6/1996 124.
- Greek Official Governmental Gazette. Law 2525/23/9/1997 188
- Greek Official Governmental Gazette. Law 2817/14/3/2000 78.
- Greek Official Governmental Gazette. Law 2910/02/05/2001/2001 91.
- Greek Official Governmental Gazette. Law 3386/23/8/2005 212
- Greek Official Governmental Gazette. Law 3699/2/10/2008 199.

Suggested citation:

Agalianou, O. & Alexiadi, K. (2013). The Hellenic Orff-Schulwerk Association (ESMA): Historical review, evolution and prospects. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 207-214. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>

Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

Book Reviews

**Orff Music Therapy: Active Furthering of the
Development of the Child**

Gertrud Orff

**Key Concepts in the Orff Music Therapy:
Definitions and Examples**

Gertrud Orff

Reviewed by Christine Plahl



Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child

Gertrud Orff

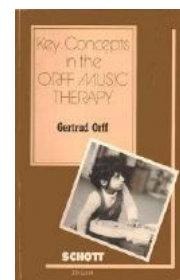
St. Louis, MO: MMB Music (1974/1980)
163 pp, ISBN: 978-0901938596



Key Concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples

Gertrud Orff

London: Schott Music Ltd. (1984/1990)
96 pp, ISBN: 978-0-946535-10-1



Christine Plahl, PhD, is a psychologist, psychotherapist and Orff trained music therapist. She practised music therapy in public and private settings in the area of mental health, neurology and special education. She lectured at the University of Munich (LMU) and currently works as a Professor of Psychology at the Catholic University of Applied Sciences Munich, Germany. Her main research interest is evaluation of communication, interaction and emotional regulation in music therapy via video microanalysis.

Email: christine.plahl@ksfh.de

In 2014 Gertrud Orff (1914-2000), one of the pioneers in developmental music therapy, would have celebrated her 100th birthday. It is now fifty years since she began to use music in her work with

children not only in music education but also therapeutically. She had completed a musical training and had been working together with her former husband Carl Orff on the *Music for*

Children of the Orff-Schulwerk. This practical knowledge inspired her applications of music in paediatric clinics and schools for special education in Munich, Switzerland and California since 1963.

Gertrud Orff published the results of her experiences and encounters in her ten years of pioneering music therapeutic work from 1963 to 1973 in her first book *Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child* (1974/1980). In this book she describes the essential concepts of Orff Music Therapy which she had drawn from her practice in music therapy especially in the Centre for Social Paediatrics at the Kinderzentrum in Munich (www.kinderzentrum-muenchen.de). It was the then director of the Kinderzentrum, Prof. Dr. h.c. mult. Theodor Hellbrügge, who formed the name '*Orff Music Therapy*' as the therapeutic application of the Orff-Schulwerk. In his preface Carl Orff attested to his former wife's profound knowledge in the principles and possibilities of the Orff-Schulwerk and considered her therapeutic work as a realisation of the implicit potential of the Orff-Schulwerk that she had developed with great skill in a creative way. The twenty-one photographs taken by Isolde Ohlbaum in the book capture living moments from her music therapy sessions and show the moments of her early applications of music as therapy.

The starting point of her approach is the elemental musical expression of the child and in the first chapter Gertrud Orff defines the position of Orff Music Therapy as a multisensory therapy addressing all senses in using the musical means of rhythmical speech, rhythm, movement, melody in speaking and singing and in the use of instruments. In therapy the child can express herself or himself freely in spontaneous and creative cooperation with the therapist. Gertrud Orff formed her music therapy principles in relation to the ancient Greek concept of music *musiké* – "a total presentation in word, sound and movement" (Orff 1974/1980: 9). This includes not only more than our contemporary concept of music but draws special attention to the phenomenon of play and acoustic climate. She clearly relates here to the "sibling" of Orff music therapy, the *Music for Children* in the Orff-Schulwerk with its prominent concept of elemental music that is never music alone but connected with movement, dance and speech.

The following chapters describe the relation of Orff Music Therapy to the Orff-Schulwerk, the specific elements of the therapy, the practical work and therapeutic application with children with different forms of disabilities. She demonstrates in detail the therapeutic treatment with examples of different indications and explains the relation between therapist and parents. Several brief case

studies paint a picture of her clinical work in the form of small music therapy stories.

In her last chapter she writes about what was for her, the "secret of therapy": Even if the interaction in music therapy can be observed – the therapeutic effect of music therapy always takes place invisibly. For Gertrud Orff the secret of music therapy lies in the specific acoustic-musical climate that is animating and stimulating, calming and soothing, intensifying and moderating. This climate is formed through movement, rhythm and sound – and has always been seen by her as a present moment as the Greek notion of *chairos* describes it. Therefore in Orff Music Therapy it is a central condition for the therapist to become aware of the creative moment and to be attentive to the child's motivation. The aesthetic perception results from an animating energetic impulse, so that therapy can only be successful when the child participates emotionally. It is essential in music therapy to stay alert and to be prepared for the unexpected. Gertrud Orff often relates to the etymologic meaning of words. She explains the Latin expression for face *facies* as formed by the word *facio* which means action. So action and effect of the action form face and expression of the face: "facio facies mea". In music therapy it is the affect that elicits the effect and thus the essential requirement for therapeutic effects is the emotional encounter of the therapist with the child.

The clinical experiences obtained through her music therapy practice served to build the theory of Orff Music Therapy in the form of key concepts. In her second book published in 1984 (English translation 1990) Gertrud Orff describes 77 *Key Concepts* of Orff Music Therapy. These key concepts proved to be valuable both for the diagnosis and prognosis of a child as well as for the therapeutic treatment. She uses the word *key* as a metaphor for *opening* or *closing* the *lock* of a child, and emphasises that each word, each behaviour of a child can become such a key in therapy. In the beginning of her music therapy work two concepts were especially crucial to her: the first is the concept of "imitation and initiative", the second is the concept of "emotion". Therefore the question is on one hand, whether a child tends more to imitate or to take the initiative and on the other hand to which extent, respectively in which form, the child is expressing emotions. The 77 key concepts are part of seven chapters titled *Perception, Provocation, Gestalt, Object, Space, Time, Language, and Communication*. In each of the 77 key concepts she first explains the concept in a general way and then comments on the music therapeutic perspective of these concepts. These are illustrated lively with sheet music, drawings and examples from her music therapy practice.

Without explicitly referring to psychological theories Gertrud Orff explicates, how in Orff Music Therapy some base principles of the Orff-Schulwerk can be applied in a therapeutic context. Beginning with *musiké* as concept of music, multisensory aspects of music, spontaneous play and musical improvisation on elemental instruments – the so-called Orff instruments are completed with other string, wind, keyboard and percussion instruments. Gertrud Orff shows in the *key concepts*, how musical instruments especially can stimulate and encourage the child to explore and participate actively in the musical interaction. The specific use of these instruments forms the basis for responsive interaction in Orff Music Therapy and the resulting relation of child and therapist is a central factor for therapeutic success. Especially stimulating for her in paediatric music therapy are concepts like *chaos* and *order* but also *economy*, *richness* and *emptiness*. She uses repetition in a variety of forms such as gestures, rhythms, dynamics or paradox examples resulting in moments of ostinato, moments of contrast and moments of surprise.

Orff Music Therapy is a humanistic approach that promotes human growth through provocation in the literal sense of the word – stimulating perception and action through musical interaction and musical resonance. Gertrud Orff, as a pioneering founder of this particular approach of music therapy, always stressed the developmental potential of a child and in this context often used the word “*proficit*” in contrast to the perspective of deficits mostly taken in the therapy with developmentally delayed children. For her each child has something to offer and each child has several resources that can be mobilised through music. Therefore the most important elements in music therapy are impulses that emerge from the therapeutic interaction.

Today we would speak of empowerment, resilience and salutogenesis in referring to these phenomena. In the meantime in clinical intervention studies the developmental furthering effect of Orff Music Therapy has been evaluated and video microanalyses have proven the therapeutic effect of this responsive musical interaction (Plahl 2007).

Her pioneering books emphasising the elemental character of music opened new paths in music therapy: The basic elements of sound and movement work together in a stimulating play situation creating fascination through permanent changes in tension and relaxation, different forms of repetition and the richness of tonal sequences. Orff Music Therapy now has a history of almost fifty years and from the early days of its conception to the present day the concept of *musiké* is the

ground on which its practice and principles are constructed. Today indications for Orff Music Therapy are mainly in four areas of development: social-emotional development, auditory development, language development and motor development (Voigt 2003).

Gertrud Orff established a training course in Orff Music Therapy in 1980 which is now a three year study course offered at the Deutsche Akademie für Entwicklungsrehabilitation in Munich (www.daer.de). In the meantime many trained Orff music therapists work with children, youth, adults and elderly people with different developmental disabilities. As human development is conceived by psychology in a lifetime perspective the furthering of development through music will also not be restricted to childhood and youth.

From today’s standpoint both books are valuable to both practising music therapists and members of other disciplines interested in the ideas of Orff Music Therapy and their practical application. The essential contribution of Orff Music Therapy is the multisensory developmental approach that uses music for human growth. The legacy of Gertrud Orff for contemporary music therapy is her enthusiastic view of the developmental potential of music.

References

- Orff, G. (1974/1980). *Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child*. St. Louis, MO: MMB Music.
- Orff, G. (1984/1990). *Key Concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples*. London: Schott Music Ltd.
- Plahl, C. (2007). Microanalysis of Preverbal Communication in Music Therapy. In T. Wigram & T. Wosch (Eds.), *Microanalysis: Methods, Techniques and Applications in Music Therapy for Clinicians, Researchers, Educators and Student* (pp. 41-53). London: Jessica Kingsley.
- Voigt, M. (2003). Orff Music Therapy. An overview. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 3(3). Retrieved on 24th July 2013 from <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/viewArticle/134/110>

Suggested citation:

Plahl, C. (2013). Book reviews: “Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child” (Gertrud Orff) and “Key Concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples” (Gertrud Orff). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 215-218. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>

Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα

Κριτική DVD



“I Have Become Young Again” Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age

Christine Schönherr & Coloman Kallós

Από τη Lucia Kessler-Κακουλίδη

*“I Have Become Young Again” Music, Language, Movement Artistic and
Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age*

Christine Schönherr & Coloman Kallós

Produced by the Mozarteum University Salzburg
Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy

© 2012

UNIMOZ-004/2012

ISBN: 978-3-9502713-2-4



Η **Lucia Kessler-Κακουλίδη**, απόφοιτη της Fachakademie für Musik, Richard-Strauss-Konservatorium και του Ινστιτούτου Ρυθμικής (A. Hoellering) Dalcroze – Μονάχου με ακαδημαϊκό τίτλο Καθηγήτρια Ρυθμικής Dalcroze. Επαγγελματικές δραστηριότητες: Γερμανία: Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, Μοντεσσοριανό Σχολείο-Γυμνάσιο, επιμόρφωση ενηλίκων του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Ελλάδα: Ίδρυμα για το Παιδί «Η Παμμακάριστος», Μονάδα Αυτιστικών Παιδιών του Ε.Κ.Ψ.Υ.κ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευση. Παρουσιάζει τη δουλειά της σε διαλέξεις, δημοσιεύσεις και σεμινάρια. Είναι επίτιμος μέλος του Ε.Σ.Π.Ε.Μ., μέλος της Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft, της Ε.Ε.Μ.Ε., της Ε.Ε.Π.Ε. και ιδρυτικός μέλος του Ελ.σ.σ.Α. Είναι συγγραφέας βιβλίου και άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Email: luciakessler@gmail.com

Αρκεί να διαβάσει κανείς τον τίτλο και να παρατηρήσει το εξώφυλλο, για να καταλάβει ότι το DVD των Christine Schönherr και Coloman Kallós προσφέρει μια ανατρεπτική αντίληψη σχετικά με τα άτομα τρίτης ηλικίας, μιας και η φράση “*I have become young again*” γεννά συναισθήματα χαράς, ευεξίας, αισιοδοξίας και ζωντάνιας.

Χωρίς αμφιβολία, το θέμα της γήρανσης του πληθυσμού της γης απασχολεί το σύγχρονο άνθρωπο περισσότερο από ποτέ, καθώς το ποσοστό των υπερηλίκων (άτομα άνω των 75 ετών) διαρκώς αυξάνεται και -σε συνδυασμό με τη μείωση του αριθμού των γεννήσεων- δημιουργεί καινούριες

προκλήσεις για τις κοινωνίες (Ζώρζος 2005· Marchand 2012). Συνεπώς, απαιτείται μια διαφορετική θεώρηση του ανθρώπου τρίτης ηλικίας, η οποία θα τον προσεγγίζει ως ολότητα με σωματική, πνευματική και ψυχική υπόσταση. Μέσα από αυτό το πρίσμα, αναδύονται δύο καιρία πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα: το πώς αντιλαμβανόμαστε τον άνθρωπο αυτής της ηλικίας, και το κατά πόσο του παρέχεται η δυνατότητα να αυτοπροσδιορίζεται ως ενεργό μέλος της κοινότητας διανύοντας τη φάση της γήρανσής του με τη μεγαλύτερη δυνατή ευχαρίστηση. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η

Schönherr στο φυλλάδιο που συνοδεύει αυτό το διπλό DVD: «Σημασία δεν έχει μόνο το πόσα χρόνια ζούμε, άλλα και το πώς περνάμε τα χρόνια της τρίτης ηλικίας».

Πρωτού, όμως, καταγράψω κάποιες σκέψεις για το DVD θα αναφερθώ σύντομα στους δημιουργούς του. Η Christine Schönherr σπούδασε παιδαγωγική, μουσική και ρυθμική στο πανεπιστήμιο του Αμβούργου (Γερμανία). Στη συνέχεια πραγματοποίησε εξειδικευμένες σπουδές στη μουσική και στην κίνηση στο φημισμένο ινστιτούτο Carl Orff του Πανεπιστημίου Mozarteum στο Salzburg (Αυστρία), ενώ αργότερα εξειδικεύτηκε στη μέθοδο AAP (Atemrhythmische Angepasste Phonation nach Coblenzer) και εκπαιδεύτηκε στη Γιόγκα. Η Schönherr είναι υπεύθυνη για το πρακτικό μέρος του DVD, δηλαδή, για την προετοιμασία και την εκτέλεση του προγράμματος μουσικής και χορού για τους ηλικιωμένους. Επιπλέον, ως καθηγήτρια στο ινστιτούτο Carl Orff, φέρει την ευθύνη της εκπαίδευσης και επίβλεψης των φοιτητών του ινστιτούτου Orff που συμμετείχαν και συνεργάστηκαν μαζί της σε αυτό το πιλοτικό πρόγραμμα.

Ο Coloman Kallós σπούδασε επίσης στο ινστιτούτο Carl Orff. Στη συνέχεια εξειδικεύτηκε στα μέσα διδακτικής και καταγραφής (media didactics and documentation). Στο DVD έχει αναλάβει το τεχνικό μέρος της παραγωγής και είναι υπεύθυνος για τις βιντεοσκοπήσεις. Ο Kallós, μέσα από τις εύστοχες προτάσεις της Schönherr, βιντεοσκόπησε με μεγάλη ευαισθησία τις συναντήσεις των υπερηλίκων στο παιδαγωγικό-καλλιτεχνικό πρόγραμμα «Μουσική, Γλώσσα, Κίνηση». Ειδικότερα, κατάφερε να «αιχμαλωτίσει» με τη κάμερα ιδιαίτερες στιγμές της επικοινωνίας και της έκφρασης των συμμετεχόντων, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, πάντοτε όμως με σεβασμό και ευασθησία.

Ως διπλό DVD αποτελείται από δύο δίσκους και είναι στη γερμανική και στην αγγλική γλώσσα. Το περιεχόμενο του πρώτου δίσκου έχει ως θέμα: «Υπόβαθρο και αναστοχασμός» (background and reflection) και απαρτίζεται από τρία μέρη: Α) Επισκόπηση της βασικής παιδαγωγικής της μουσικής και του χορού (overview of elemental music and dance pedagogy (EMDP), Β) Αναστοχασμοί για τη μουσική και το χορό με ηλικιωμένους ανθρώπους (reflections on music and dance with elderly people) και Γ) Εμβαθύνσεις στη ζωή δύο κατοίκων ενός οίκου ευγηρίας (insights into the lives of two nursing home residents). Συγκεκριμένα, στο Α μέρος γίνεται μια ανασκόπηση των αρχών της μουσικοπαιδαγωγικής μεθόδου Orff και της εξέλιξής της έως σήμερα. Στην εισαγωγή παρουσιάζεται μια πλήρης εικόνα για την πορεία της μεθόδου και τα πεδία στα οποία

εφαρμόζεται. Εκτός από την εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες και στην ειδική παιδαγωγική, όπως στην συνεκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία. Ένα καινούριο πεδίο εφαρμογής της μεθόδου προτάθηκε πρόσφατα από την Schönherr και αφορά στα άτομα που διανύουν την τρίτη ηλικία. Στο πλαίσιο της ρήσης του Orff (2011: 147): «Η Στοιχειακή Μουσική μπορεί [...] να βιώνεται και να μαθαίνεται από τον κάθε άνθρωπο»¹ και με βάση τον ουμανιστικό χαρακτήρα της μεθόδου παρέχεται η δυνατότητα εφαρμογής της στον ευρύτερο χώρο της διά βίου μάθησης του ανθρώπου, ανεξαρτήτως ηλικίας. Με άλλα λόγια, στο Α μέρος δίνεται στον κάθε ενδιαφερόμενο μια άκρως ενδιαφέρουσα και πλήρης ενημέρωση σχετικά με το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η μέθοδος Orff και παρουσιάζονται όλα τα θέματα με τέτοιον τρόπο, ώστε ο καθένας, ανεξάρτητα από την ενασχόλησή του με τη μουσική, να μπορεί να αποκομίσει σχετικές γνώσεις.

Στο Β μέρος καταγράφονται οι απόψεις καθηγητών από τον κλάδο της μουσικής επιστήμης, καθώς και επαγγελματιών στο χώρο της φροντίδας υπερηλίκων, σχετικά με την επίδραση της μουσικής σε αυτή την ομάδα ανθρώπων. Παράλληλα, τονίζεται η κοινωνική σημασία της μουσικής, όπως και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει σε άτομα με γεροντική άνοια, αφού επιδρά άμεσα στο συναίσθημα και δεν εγκλωβίζεται σε πολυδαίδαλες νοητικές επεξεργασίες. Ιδιαίτερα θετική εντύπωση στον αναγνώστη/θεατή προκαλεί ένα παράδειγμα αξιοποίησης της μουσικής μέσω μουσικοκινητικών παιχνιδιών αλληλεπίδρασης μικρών παιδιών και υπερηλίκων. Όπως αναφέρει ο Hartogh (καθηγητής μουσικής παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο της Vechta, Γερμανία) το 2050 θα έχουμε πιο πολλά άτομα που θα είναι ηλικίας άνω των 80 ετών απ' ό,τι άτομα κάτω των 15 ετών. Αυτό δείχνει το μέγεθος της ανάγκης να ασχοληθεί η κοινωνία από τώρα με τον πληθυσμό της τρίτης ηλικίας. Ήδη στη Γερμανία υπάρχουν αρκετά πανεπιστημιακά τμήματα που προσφέρουν μεταπτυχιακές σπουδές στον κλάδο της μουσικής στην γεροντολογία (Musikgeragogik) για επαγγελματίες στο χώρο της μουσικής επιστήμης ή της φροντίδας.

Στο Γ και τελευταίο μέρος του πρώτου δίσκου (DVD) παρουσιάζονται οι απόψεις δύο συμμετεχόντων στο πρόγραμμα «Μουσική, Γλώσσα, Κίνηση». Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός ενενηταεννιάχρονου: «Πέρα από τις

¹ "Elementare Musik ist [...] für jeden Menschen erleb- und erlernbar" (Orff 2011: 147).

ώρες που έρχονται τα παιδιά μου, αυτή είναι η πιο ωραία ώρα μέσα στην εβδομάδα. Όλη την εβδομάδα περιμένω πιο πολύ την ώρα της μουσικής». Ομοίως, η δεύτερη συνεντευξιαζόμενη τονίζει τη μεγάλη σημασία που έχει αυτή η δραστηριότητα για την ίδια, καθώς συνδέει τις μουσικές εμπειρίες από την παιδική της ηλικία με τα μαθήματα της μουσικής που παρακολουθεί σήμερα.

Όπως αναφέρει η Schönherr, στόχος του προγράμματος ήταν να 'σπάσει' η απομόνωση των υπερηλίκων και να τους προσφερθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, ανεξαρτήτως ηλικίας. Τα συναισθηματικά οφέλη για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν πρωτίστως η επικοινωνία που αναπτύχθηκε ανάμεσα τους, και η τόνωση του αυτοσυναισθήματος τους από τις επιτυχίες τους στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται όμως και στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες βίωσαν ότι ακόμα και σε αυτή την ηλικία υπάρχει η δυνατότητα μάθησης και εξέλιξης στο γνωστικό και σωματικό-κινητικό τομέα.

Στο δεύτερο δίσκο του DVD παρουσιάζονται οι δραστηριότητες στην πράξη και περιλαμβάνονται τα παρακάτω μέρη: 1) Μουσικοχορευτικές δραστηριότητες (activities with music and dance) 2) Χώρος για δημιουργικότητα και φαντασία (room for creativity and imagination), και 3) Σημεία εστίασης για την ηλικιακή ομάδα (focal points for the age group). Το κάθε μέρος αποτελείται από πρακτικά παραδείγματα και θεωρητικούς σχολιασμούς διαφόρων ενοτήτων όπως: ενεργό άκουσμα της μουσικής, μουσικά όργανα, χοροί, γλώσσα και δραματοποίηση, τραγούδια, αυτοσχεδιασμός, οι εποχές, επικοινωνία, χιούμορ. Παράλληλα, αναλύεται η σημασία της κάθε ενότητας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκάστοτε συμμετεχόντων.

Με δεδομένο ότι η συνολική διάρκεια των δύο δίσκων του DVD είναι περισσότερο από τέσσερις ώρες, κατανοεί κανείς το ευρύ φάσμα των θεμάτων που αναλύονται και την ποικιλομορφία αυτών. Τα βίντεο αποτελούν πράγματι μια πηγή προτάσεων σχετικά με το πώς μπορεί κάποιος να συνδέσει τη μουσική και την κίνηση με την τρίτη ηλικία. Εκείνο όμως που ξεχωρίζει είναι ο ενθουσιασμός, το πάθος και η αφοσίωση της Schönherr στην εργασία της με τους υπερηλίκους. Σαν ένας χείμαρρος, θα έλεγα, παρακινεί ακόμη και τον πιο διστακτικό από τους συμμετέχοντες στα δρώμενα, δίνοντάς του την ευκαιρία να γευτεί τη μοναδική εμπειρία της μουσικής. Ταυτόχρονα, δίνει στους φοιτητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα τη δυνατότητα να καταθέσουν τις δικές τους ιδέες, τη μουσική και τα έθιμα της πατρίδας τους,

αξιοποιώντας το μουσικό όργανο που παίζει ο καθένας τους.

Χωρίς αμφιβολία οι Schönherr και Kallós εμπλουτίζουν με αυτό το DVD την υφιστάμενη βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή της μουσικής στην γεροντολογία. Με ιδιαίτερη ευαισθησία παρατηρούν τα άτομα της τρίτης ηλικίας φέρνοντας στο νου την Pörtner (2008: 28) που γράφει:

«Πρέπει να δείχνουμε σεβασμό στον κάθε άνθρωπο και στον τρόπο που εκφράζεται, ακόμα και αν δεν μας είναι άμεσα κατανοητός. Για τον συγκεκριμένο άνθρωπο η έκφρασή του έχει ένα νόημα και αυτό απαιτεί σεβασμό. Δεν μπορούμε πάντα να τον κατανοούμε σε βάθος. Πρέπει να σεβόμαστε ότι συχνά δεν είναι δυνατό να αντιλαμβανόμαστε και να ξεπερνάμε τα όρια που θέτει η αναπηρία στα άτομα με νοητική υστέρηση ή στους ηλικιωμένους με γεροντική άνοια. Όμως η πεποίθηση ότι η συμπεριφορά τους έχει κάποιο νόημα γι' αυτούς, ακόμα και εάν δεν μπορούμε να το ανακαλύψουμε, συνεπάγεται μια στάση που έχει από μόνη της θετικές επιπτώσεις».²

Στο DVD φαίνεται ότι οι συντελεστές προσέγγισαν το θέμα τους με επαγγελματισμό. Έχοντας ως σύμμαχο την πολύχρονη εμπειρία τους καταπιάστηκαν με το πρόγραμμα αυτό προπάντων σε ευρύ φάσμα και με μια αύρα αισιοδοξίας ότι και στη μεγάλη ηλικία υπάρχει χαρά, δημιουργικότητα και εξέλιξη.

Κλείνοντας, ας θυμηθούμε από το ποίημα «Σύννεφα με παντελόνια» του Βλαδίμηρου Μαγιακόφσκι (2012: 118) το στίχο: «Εγώ δεν έχω ουδέ μιαν άσπρη τρίχα στην ψυχή μου...».

Νομίζω ότι αυτή η φράση αντικατοπτρίζει εύστοχα την αντίληψη των δύο συνεργατών σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της τρίτης ηλικίας, καλώντας τον αναγνώστη/θεατή να συμμεριστεί αυτή την προσφιλή σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τα γηρατειά.

Βιβλιογραφία

Ζώρζος, Μ. (2005). *Διατήρηση της Λειτουργικότητας σε Άτομα Τρίτης Ηλικίας*.

² «Jeder Mensch muss ernst genommen werden in seiner ganz eigenen Art und Ausdrucksweise, selbst wenn sie zunächst unverständlich erscheint. Für die betreffende Person hat sie einen Sinn, und das muss respektiert werden. Nicht immer gelingt es, diesem Sinn auf die Spur zu kommen. Wir müssen damit leben, dass es oft nicht gelingt, die Mauer zu durchdringen und die Welt geistig behinderter oder verwirrter alter Menschen zu verstehen. Aber das Wissen, dass ihr Verhalten für sie einen Sinn hat, auch wenn er uns verborgen bleibt, impliziert eine Haltung, die an sich schon positive Auswirkungen hat» (Pörtner 2008: 28).

Αθήνα: Ελληνική Γεροντολογική και Γηριατρική Εταιρία.

Μαγιακόφσκι, Β. (2012). *Μαγιακόφσκι Ποιήματα* (μτφ. Γιάννης Ρίτσος). Αθήνα: Εκδόσεις Κοροντζή.

Marchand, M. (2012). “*Gib mir mal die große Pauke...*” *Musikalische Gruppenarbeit im Altenwohn- und Pflegeheim*. Münster: Waxmann.

Orff, C. (2011). *Studenten- und Lehrertexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Basistexte aus den Jahren 1932-2010*. Mainz: Schott Music GmbH & Co.

Pörtner, M. (2008). *Ernstnehmen Zutrauen Verstehen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Kessler-Κακουλίδη, L. (2013). Κριτική DVD: “*I Have Become Young Again*”. Music, Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age” (Christine Schönherr & Coloman Kallós). *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 5(2)*, 219-222. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.primarymusic.gr>

Special Issue

The Orff approach to special music education and music therapy:
Practice, theory and research

DVD Review



“I Have Become Young Again”
**Music, Language, Movement: Artistic and
Pedagogical Opportunities for People in
Advanced Age**

Christine Schönherr & Coloman Kallós

Reviewed by Elisabeth Danuser

*“I Have Become Young Again” Music, Language, Movement: Artistic and
Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age*

Christine Schönherr & Coloman Kallós

Produced by the Mozarteum University Salzburg
Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy
© 2012
UNIMOZ-004/2012
ISBN: 978-3-9502713-2-4



Prof. Elisabeth Danuser: Director of Further Education at Zurich University of the Arts. Director of the Bachelor course in Music and Movement for 15 years. Teacher of didactics and practice of music and movement for people of all ages and for people with special needs. Long term experience with music and movement in schools and homes for behaviourally disturbed and disabled children; creative work with people of all ages; further training in music and movement in education and special education. Publications (Academia Verlag DE): *Musik und Bewegung, Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung, Musik greif-, spür-, hör- und sichtbar, Über den Umgang mit schwierigen Situationen in der Musikalischen Grundausbildung, and Groove Pack Basic.*

Email: elisabeth.danuser@zhdk.ch

Editor’s note: This review was originally entitled “*Experiencing Music at an Advanced Age*” and was published in German at www.musikzeitung.ch. Here, it is translated in English and published with the kind permission of the publisher and the author.

The Carl-Orff-Institute Salzburg has been filming music and dance sessions offered to the residents in old peoples’ homes for nine years.

After briefly outlining the subject of Elementary Music and Dance Pedagogics (EMDP), the first DVD then concentrates on reflection with a theme-oriented summary of interviews conducted with experts, a group talk with home residents and

individual talks with a carer from a home and students at the Carl Orff Institute. The Film closes by taking a look at the lives of two residents in an old peoples’ home who have been taking part in weekly music sessions for a number of years.

The discussion about the questions “Why music?” and “What is the intrinsic value of music?” is conducted aesthetically, in depth and with great

care. The discussion is developed based on scientific findings, always bearing the importance of the emotional aspects in mind. The connection between music and our long-term memory (“well-known songs, even with several verses, are memorized up to a very old age”) is addressed, as well as the psychosomatic effect of music leading us to the questions: “What role did music play earlier in life?” and “What role does music play today?”. The way EMDP adapts to a person’s life story is illustrated and important conclusions with regard to its practical use can be drawn. Statements made by senior citizens elucidate the practical relevancy: “*Music is readily available, for everybody. Music lifts spirits. You actually feel that you are still alive. Everybody taking part is authentic and are who they are*”. In this sense music is part of a person’s biography; it plays a significant role in re-writing one’s own new story. However, the project also involves learning something new and taking on new challenges.

The strong reference to the significance of music in everyday life forms the foundation for educational and further educational training at the Carl Orff Institute in the field of Music-Gerogigics and is distinctly different to Elementary Music Pedagogy: the objective is not to educate, the focus lies on learning. Here it is important to take the participant’s biography and current life situation into account without infantilising the music.

The second DVD is dedicated to practical elements. After a short introduction different examples of various sessions, divided into three key areas and fifteen further topic areas, can be observed. The practical examples are presented in a profoundly aesthetic way; the pieces of music are varied and chosen to suit the materials used. The instructor, Christine Schönherr, and the participating trainees excel in both performing and professional musicality. The well-founded artistic quality, enhanced by the dignified way in which the sessions are conducted with respect, expertise and understanding provide the participants with the ideal environment for participation.

Suggested citation:

Danuser, E. (2013). DVD Review: “*I Have Become Young Again*’. Music, Language, Movement Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age” (Christine Schönherr & Coloman Kallós). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 223-224. Retrieved from <http://approaches.primarymusic.gr>



Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα

Μεταφρασμένες Περιλήψεις Άρθρων

Translated Abstracts of Articles

Η Μουσικοθεραπεία Orff: Ιστορία, Αρχές και Περαιτέρω Εξέλιξη

Melanie Voigt

Περίληψη: Η μουσικοθεραπεία Orff, μια αναπτυξιακή προσέγγιση της μουσικοθεραπείας, αναπτύχθηκε από την Gertrud Orff στο πλαίσιο της κοινωνικής παιδιατρικής στο Μόναχο της Γερμανίας. Εδώ παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της μουσικοθεραπείας Orff. Περιγράφεται η ιστορία του κλινικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η προσέγγιση, καθώς και το επαγγελματικό υπόβαθρο της Gertrud Orff. Επίσης, συζητείται τόσο ο ρόλος του Orff-Schulwerk στη μουσικοθεραπεία Orff όσο και η ανάπτυξη των σχετικών θεωρητικών αρχών. Στο άρθρο αυτό, η ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας Orff πλαισιώνεται από τις τρέχουσες αρχές και από την πρακτική της εφαρμογή, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από μια μελέτη περίπτωσης. Με βάση τη μελέτη περίπτωσης, η θεωρία συσχετίζεται με την πράξη. Τέλος, λαμβάνονται υπόψη οι αλλαγές που επηρεάζουν τη μουσικοθεραπεία Orff σήμερα, την κατάρτιση και την έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: μουσικοθεραπεία Orff· αναπτυξιακές αναπηρίες· Gertrud Orff· αναπτυξιακή μουσικοθεραπεία

Melanie Voigt, PhD, Πανεπιστήμιο του Τέξας: Bachelor, Master και Διδακτορικό στη μουσική εκπαίδευση. Η Melanie έχει διδακτική εμπειρία σε δημόσια σχολεία των ΗΠΑ και εκπαιδεύτηκε στη μουσικοθεραπεία από την Gertrud Orff. Από το 1984 είναι επικεφαλής του τμήματος μουσικοθεραπείας στο Kinderzentrum München και του ιδιωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος στη μουσικοθεραπεία Orff. Η Melanie εργάζεται στο Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών Würzburg-Schweinfurt όπου είναι λέκτορας για τη μουσικοθεραπεία Orff στο Πτυχίο Κοινωνικής Εργασίας με έμφαση στη μουσικοθεραπεία, καθώς και λέκτορας και συντονίστρια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η Melanie είναι μέλος της Ständige Ausbildungsleiterkonferenz Musiktherapie (SAMT) και αντιπρόσωπος της Ομοσπονδιακής Ένωσης Μουσικοθεραπείας στην Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Μουσικοθεραπείας. Έχει δημοσιεύσει το έργο της στα αγγλικά και τα γερμανικά, και το έχει παρουσιάσει σε διάφορα διεθνή συνέδρια.

Email: Melanie.Voigt@kbo.de

Η Σημασία του Orff-Schulwerk στη Μουσική Κοινωνικο-Ενταξιακή Παιδαγωγική και στη Μουσικοθεραπεία

Karin Schumacher

Ελληνική μετάφραση: Ασπασία Φραγκούλη

Για την ελληνική περίληψη, βλέπε τη σελίδα 106.

The Importance of Orff-Schulwerk for Musical Social-Integrative Pedagogy and Music Therapy

Karin Schumacher

English translation: Gloria Litwin

For the English translation, see page 113.

Παιδαγωγική Στοιχειακής Μουσικής και Χορού (EMDP): Καλλιτεχνικές και Παιδαγωγικές Ευκαιρίες για Άτομα Προχωρημένης Ηλικίας

Christine Schönherr

Περίληψη: Η ηλικία και η γήρανση είναι ζητήματα μεγάλης σημασίας στην εποχή μας, που μας κάνουν να αναρωτιόμαστε με ποιον τρόπο η παρατεταμένη διάρκεια ζωής μπορεί να βιωθεί με έναν πιο αυτοπροσδιοριζόμενο, ουσιαστικό και ικανοποιητικό τρόπο. Στο άρθρο αυτό, η προσέγγιση της συγγραφέα παρουσιάζεται μέσα από την εργασία της με άτομα προχωρημένης ηλικίας και συμπληρώνεται μέσα από τις προσωπικές της σκέψεις σχετικά με το θέμα αυτό. Οι διάφοροι στόχοι περιλαμβάνουν τόσο μη-μουσικούς όσο και μουσικά προσανατολισμένους στόχους, οι οποίοι μπορούν να υποκινήσουν πολύτιμες και ικανοποιητικές μουσικές εμπειρίες υψηλής ποιότητας. Οι θεμελιώδεις αρχές κινούνται γύρω από: τη σημασία του να παίζει κανείς μουσική – να έχει, δηλαδή ενεργό ρόλο στη μουσική διαδικασία –, την έννοια της αλληλεπίδρασης της μουσικής, του λόγου και της κίνησης/χορού, και τις έννοιες του αυτοσχεδιασμού και της φόρμας.

Στο άρθρο περιγράφονται τα σημαντικά μέρη και οι στόχοι των συνεδριών: η τελετουργία του χαιρετισμού είναι σημαντική και οι ασκήσεις προθέρμανσης μπορούν να γίνουν με τη χρήση της κίνησης και με τη μετατροπή του σώματος σε κρουστό όργανο (body percussion). Το τραγούδι, τόσο γνωστών όσο και άγνωστων κομματιών, καθώς και το παίξιμο οργάνων Orff είναι σημαντικές δραστηριότητες. Η κίνηση είναι επίσης σημαντικό μέρος των συνεδριών όπου χρησιμοποιούνται διαφορετικά αντικείμενα, όπως γάντια, ράβδοι ή φτερά παγωνιού.

Η προσέγγιση Orff έχει το θαυμάσιο πλεονέκτημα να είναι πολύπλευρη. Δίνοντας έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και στην ατομική δημιουργικότητα που επιτρέπει τη δημιουργία μουσικής ανάλογα με τις ικανότητές του καθενός – κάτι πολύ σημαντικό για τους ηλικιωμένους –, προσφέρει πολλά διαφορετικά ερεθίσματα για να αισθανθεί κανείς τη μουσική, να τη ζήσει και να την εκφράσει μέσω της κίνησης.

Λέξεις κλειδιά: στοιχειακή μουσική· δυνατότητες· κοινωνικο-επικοινωνιακή ικανότητα· καλλιτεχνικές ευκαιρίες

Η **Christine Schönherr** σπούδασε μουσική στα σχολεία, φλογέρα και ρυθμική στο Hochschule für Musik und Theater στο Hamburg της Γερμανίας, καθώς και εκπαίδευση στο University of Hamburg. Σπούδασε εκπαίδευση στοιχειακής μουσικής και κίνησης (elemental music and movement education) στο Carl Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. Δίδαξε διάφορα αντικείμενα στο Carl Orff Institute για πολλά χρόνια. Εξακολουθεί να προσφέρει πολλά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, καθώς και να δημοσιεύει άρθρα. Το 2013 δημοσίευσε το DVD “*I Have Become Young Again’. Music Language, Movement: Artistic and Pedagogical Opportunities for People in Advanced Age*”. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια για το AAP (Atemrhythmisch Angepasste Phonation according to Coblenzer/ Muhar) και εκπαιδεύτρια γιόγκα (BDY / EYU).

Email: chr.schoenherr@hotmail.com

Orff-Schulwerk στην Ειδική Αγωγή: Μια Μελέτη Περίπτωσης

Μαρία Φιλιάνου & Ανδριανή Σταματοπούλου

Περίληψη: Κατά το σχολικό έτος 2012-2013, σε ένα σχολείο για μαθητές με ειδικές ανάγκες στην Αθήνα, μια δασκάλα και μια μουσικοπαιδαγωγός σχεδίασαν ένα διαθεματικό πρόγραμμα βασισμένο στην προσέγγιση Orff. Στόχος αυτού του άρθρου είναι να αναδειχθεί η χρησιμότητα και η επιτυχία της μουσικοκινητικής παιδαγωγικής προσέγγισης Orff κατά την εφαρμογή του προγράμματος σε ομάδα μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ένα δημόσιο σχολείο ειδικής αγωγής.

Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτήν την ομάδα επειδή ανταποκρινόταν στις συγκεκριμένες προκλήσεις που ενδιέφεραν την έρευνα. Η πρώτη πρόκληση είχε να κάνει με το γεγονός ότι η ομάδα ήταν ανομοιογενής, καθώς περιελάμβανε μαθητές με νοητική υστέρηση, με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτισμό) και με σπάνια σύνδρομα. Η δεύτερη πρόκληση ήταν ότι το πρόγραμμα επικεντρωνόταν σε ένα μόνο θεματικό άξονα, που αφορούσε τη γνωριμία των μαθητών με το σώμα τους και τον τρόπο να σχετιστούν με αυτό μέσω του χώρου και του χρόνου. Τέλος, πρόκληση ήταν η χρήση της μουσικής και της κίνησης ως κύριων μέσων για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Οι στόχοι αυτοί ήταν τόσο μουσικοί όσο και μη μουσικοί. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης κρίθηκαν θετικά και από τις δυο εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδα και, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, άρχισαν να συνεργάζονται ολοένα και περισσότερο, σημειώνοντας πρόοδο τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Στο τέλος του σχολικού έτους η πρόοδος τους επιβεβαιώθηκε με τη συμμετοχή τους στη γιορτή της λήξης με ένα μουσικοκινητικό δράμα, το οποίο αποτέλεσε το επισφράγισμα της προσπάθειας τους.

Λέξεις κλειδιά: προσέγγιση Orff· μουσική· κίνηση· αυτισμός· νοητική υστέρηση· σώμα

Η **Μαρία Φιλιάνου** είναι μουσικός στο ειδικό δημοτικό σχολείο Καισαριανής «Ρόζα Ιμβριώτη» σε μαθητές με νοητική υστέρηση και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Πτυχιούχος κιθάρας και απόφοιτος του διετούς επαγγελματικού κύκλου σπουδών Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff στην Αθήνα. Πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με κατεύθυνση παιδαγωγική και μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Έχει διδάξει μουσική σε κωφά / βαρήκοα παιδιά επί σειράς ετών, αλλά και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Διδάσκει στο τριετές πρόγραμμα επαγγελματικών σπουδών Μουσικοκινητικής Αγωγής C.Orff στην Αθήνα και είναι αντιπρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff (ΕΣΜΑ).

Email: mariafilianou@otenet.gr

Η **Ανδριανή Σταματοπούλου** σπούδασε παιδαγωγικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη συνέχεια πήρε πτυχίο από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ειδικής Αγωγής» του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στην επαγγελματική της πορεία, για δεκαπέντε χρόνια εργάστηκε σε σχολεία τυπικής και ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ειδικότερα στην ειδική αγωγή, έχει εργαστεί με παιδιά με τύφλωση, με εγκεφαλική παράλυση, με νοητική υστέρηση και με αυτισμό.

Email: andistam@yahoo.gr

Η Αλληλεπίδραση Δημιουργεί Μάθηση: Η Συμμετοχή Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσω του Orff-Schulwerk

Markku Kaikkonen & Sanna Kivijärvi

Περίληψη: Θεωρούμε ότι το ατομικό και το συλλογικό είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Η αλληλεπίδραση οδηγεί στη μάθηση και ως εκ τούτου οι θεωρίες αλληλεπίδρασης έχουν ιδιαίτερη σημασία. Για έναν εκπαιδευτικό μουσικής, η κατάκτηση της επίγνωσης μπορεί να ενισχύσει και τις πρακτικές που εφαρμόζει.

Η ανακάλυψη της πιο παραγωγικής στρατηγικής αλληλεπίδρασης και η κατανόηση των συνεπειών που έχουν οι δράσεις στο πλαίσιο μιας πραγματικής μαθησιακής διαδικασίας, μπορούν να ενδυναμώσουν τόσο την αλληλεπίδραση όσο και τη μάθηση. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση είναι δυναμική και πολυσύνθετη διαδικασία. Συνεπώς οι επαγγελματίες που εργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) μπορεί να μην είναι ικανοποιημένοι με το εννοιολογικό πλαίσιο που αναφέρεται στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Στο παρόν άρθρο υποστηρίζουμε ότι μέσα από την ενδελεχή παρατήρηση είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μια εννοιολογική προσέγγιση που να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες προκλήσεις της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Προτείνουμε επίσης ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση με τους μαθητές με ΕΕΑ μπορεί να στηρίζεται στις ιδέες του Orff-Schulwerk.

Αρχικά, περιγράφουμε εν συντομία μερικές από τις βασικές αρχές του Orff-Schulwerk. Έχοντας θέσει το θεωρητικό υπόβαθρο, το άρθρο παραθέτει πραγματικά παραδείγματα περιπτώσεων που έχουν σκοπό να δείξουν τις εφαρμογές της προσέγγισης και μερικές από τις προόδους της προοπτικής του Orff-Schulwerk σε ειδικά μουσικοπαιδαγωγικά περιβάλλοντα. Κλείνουμε με μια περίληψη, παρουσιάζοντας μερικές απόψεις σχετικά με τις δυνατότητες του Orff-Schulwerk στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση με μαθητές με ΕΕΑ.

Λέξεις κλειδιά: Orff-Schulwerk· μουσική εκπαίδευση· ειδική μουσική παιδαγωγική· ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)· μάθηση· παιδαγωγική ευαισθησία· παιδαγωγική αλληλεπίδραση· κατάρτιση εκπαιδευτικών μουσικής

Ο **Markku Kaikkonen** εργάζεται ως διευθυντής στο Ειδικό Κέντρο Μουσικής Resonaari. Έλαβε το MM (μουσικός παιδαγωγός και θεραπευτής) στο Sibelius Academy (Helsinki) και ολοκλήρωσε ανώτατες σπουδές στην παιδαγωγική χορού και μουσικής στο Orff Institute του Mozarteum University (Αυστρία). Είναι συν-συγγραφέας και επιμελητής δεκάδων βιβλίων και άρθρων μουσικής εκπαίδευσης. Έχει δημοσιεύσει περισσότερα από πενήντα τραγούδια για τη διδασκαλία οργάνων και για την πρόωμη μουσική εκπαίδευση. Ο Kaikkonen είναι επισκέπτης λέκτορας στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στη Φινλανδία και στο εξωτερικό, και εκλεγμένος πρόεδρος στην Επιτροπή για τη Μουσική στην Ειδική Αγωγή, τη Μουσικοθεραπεία και τη Μουσική Ιατρική της International Society for Music Education.

Email: markku.kaikkonen@resonaari.fi

Η **Sanna Kivijärvi** είναι υποψήφια διδάκτωρ στο University of Helsinki. Έλαβε το μεταπτυχιακό της στην ειδική αγωγή (με κατάρτιση εκπαιδευτικού) από το University of Helsinki. Η Kivijärvi είναι ενεργό μέλος της διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας *Music for All*, η οποία επικεντρώνεται στις βάσεις, την πρακτική και τις εφαρμογές της ειδικής μουσικής παιδαγωγικής. Αυτή η ερευνητική ομάδα εδρεύει στο Resonaari, στα πανεπιστήμια του Helsinki και της Jyväskylä, στο Aalto University, στο Åbo Akademi (Φινλανδία) και στο University of Bern (Ελβετία). Τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της Kivijärvi εστιάζουν στην ειδική μουσική παιδαγωγική και ιδιαίτερα στη συνολική κοινωνική ένταξη και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προκαλούνται από αναπτυξιακές αναπηρίες.

Email: sanna.kivijarvi@helsinki.fi

Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης

Ασπασία Φραγκούλη

Για την ελληνική περίληψη, βλέπε τη σελίδα 138.

Music Therapy in Special Education: Assessment of the Quality of Relationship

Aspasia Fragkouli

For the English translation, see page 152.

Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες στη Μουσική Τάξη του 21^{ου} Αιώνα: Πρακτικές και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Με και Χωρίς Κατάρτιση στην Προσέγγιση Orff

Lori Gooding, Michael Hudson & Olivia Yinger

Περίληψη: Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ενσωματώνονται όλο και περισσότερο στο μάθημα της μουσικής. Ωστόσο οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής αισθάνονται μετέωροι και ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να δουλέψουν με μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η τρέχουσα μελέτη διερευνά την εμπειρία των εκπαιδευτικών μουσικής και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη της μουσικής. Συνολικά 99 συμμετέχοντες πτυχιακού επιπέδου, άλλοι εγγεγραμμένοι σε μαθήματα Orff-Schulwerk και άλλοι όχι, απάντησαν σε 26 ερωτήσεις σχετικά με (α) τις εμπειρίες τους με ειδικούς μαθητές στην τάξη της μουσικής, (β) τις πρακτικές διδασκαλίας, και (γ) τις αντιλήψεις σχετικά με τους ειδικούς μαθητές στην τάξη της μουσικής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο μόνος παράγοντας που επηρέασε σημαντικά τα συναισθήματά τους για την προετοιμασία διδασκαλίας ειδικών μαθητών στη μουσική τάξη ήταν ο αριθμός των εξειδικευμένων μουσικών μαθημάτων που έλαβαν σχετικά με τη διδασκαλία ειδικών μαθητών. Η μόνη δημογραφική μεταβλητή ικανή να προβλέψει τη χρήση πολυποικίλων δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη ήταν το επίπεδο κατάρτισης στην προσέγγιση Orff. Αυτό δηλώνει αφενός ότι τα μαθήματα που αφορούν τη διδασκαλία μουσικής σε ειδικούς μαθητές μπορούν να τροφοδοτήσουν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, και αφετέρου ότι η πολυ-αισθητηριακή φύση της προσέγγισης Orff έχει πρακτικές εφαρμογές στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να εξερευνήσουν άλλους παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές τους κατά την εργασία με μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: ειδικοί μαθητές· Orff· μουσική· αντιλήψεις· κατάρτιση εκπαιδευτικών

Η **Lori Gooding**, PhD, MT-BC, απέκτησε το διδακτορικό της από το Florida State University και τον Ιούλιο του 2010 εντάχθηκε στο University of Kentucky ως Διευθύντρια Μουσικοθεραπείας. Εκεί ίδρυσε το πτυχιακό ακαδημαϊκό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας, καθώς και το κλινικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας στο UK HealthCare. Συμμετέχει ενεργά στην έρευνα της μουσικοθεραπείας, και έχει λάβει επιχορηγήσεις από το National Institute on Aging (2011) και από το AARP (2012). Η Δρ Gooding υπηρετεί σήμερα ως εκλεγμένη πρόεδρος για τη νοτιοανατολική περιοχή του American Music Therapy Association και είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του *Journal of Music Therapy*.

Email: lori.gooding@uky.edu

Ο **Michael Hudson** είναι επίκουρος καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής στη Σχολή Μουσικής του University of Kentucky. Πριν την απόκτηση του διδακτορικού του από το Florida State University, ο Δρ Hudson διηύθυνε μαθητικές μπάντες και ορχήστρες στο Brevard County Public School System στη Florida. Τα καθήκοντά του στο University of Kentucky περιλαμβάνουν τη διδασκαλία προπτυχιακών μαθημάτων σε ενόργανες μεθόδους, διεύθυνση ορχήστρας, τροποποίηση της συμπεριφοράς και εισαγωγή στη μουσική εκπαίδευση. Ο Δρ Hudson έχει παρουσιάσει τα ερευνητικά του ευρήματα σε περιφερειακά, εθνικά και διεθνή συνέδρια και υπηρετεί ως ερευνητικός συντονιστής του Kentucky Music Educators Association. Τα

ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την κοινωνιολογία στη μουσική εκπαίδευση, τη μουσική αντίληψη και τις δεξιότητες μουσική εκτέλεσης.

Email: Michael.hudson@uky.edu

Η **Olivia Swedberg Yinger** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικοθεραπείας στο University of Kentucky. Στο παρελθόν η Δρ Yinger συντόνιζε το Tallahassee Memorial HealthCare/Florida State University Music Therapy και το πρόγραμμα Arts in Medicine, καθώς και το Εθνικό Ινστιτούτο για τη Βρεφική και Παιδιατρική Μουσικοθεραπεία. Η Δρ Yinger υπηρετεί σήμερα ως συνεργάτης του Εθνικού Ινστιτούτου για τη Βρεφική και Παιδιατρική Μουσικοθεραπεία, και παρουσιάζει και δημοσιεύει τη δουλειά της σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται γύρω από τη διαδικαστική υποστήριξη μουσικοθεραπείας, τη νεογνική και παιδιατρική μουσικοθεραπεία και τη μουσικοθεραπεία για τα άτομα με νευρολογικές διαταραχές.

Email: Olivia.yinger@uky.edu

Παιδικά Παραμύθια στη Μουσική Τάξη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η Περιγραφή της Χρήσης τους από τους Εκπαιδευτικούς Orff-Schulwerk

Cynthia Colwell

Περίληψη: Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη χρήση των παραμυθιών στο μάθημα μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από δασκάλους μουσικής οι οποίοι είναι μέλη των παραρτημάτων του Αμερικανικού Συλλόγου Orff-Schulwerk. Η ερευνήτρια σκοπεύει να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από αυτήν την έρευνα για να αναπτύξει συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής παιδικών βιβλίων που μπορούν να αξιοποιηθούν, τόσο στο μάθημα μουσικής του δημοτικού σχολείου, όσο και στους χώρους μουσικοθεραπείας για παιδιά οι οποίοι επικεντρώνονται είτε σε μουσικούς (εκπαιδευτικούς) είτε σε μη-μουσικούς (θεραπευτικούς) στόχους. Τα κριτήρια αυτά μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή βιβλίων για Orff-Schulwerk ενορχηστρώσεις οι οποίες μπορούν να συνθεθούν για την επίτευξη συγκεκριμένων μουσικών και μη μουσικών στόχων. Η έρευνα αποτελείται από επτά ενότητες: δήλωση πληροφοριών, δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων, εμπειρία στο Orff-Schulwerk, χρήση παιδικών παραμυθιών, γενικά κριτήρια για την επιλογή παραμυθιών, προσωπικά κριτήρια για την επιλογή παραμυθιών και παράθεση μουσικών και μη-μουσικών στόχων. Η ερευνήτρια ανέλυσε περιγραφικά τις απαντήσεις των 329 συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το πώς τα παιδικά παραμύθια χρησιμοποιούνται στις τάξεις του δημοτικού σχολείου από δασκάλους που ακολουθούν τη μουσική προσέγγιση Orff-Schulwerk και σχετικά με τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψιν τους οι δάσκαλοι αυτοί, όταν επιλέγουν βιβλία που αφορούν την ένταξη στο μάθημα μουσικής.

Λέξεις κλειδιά: Orff· παιδικά παραμύθια

Η **Cynthia Colwell**, PhD, είναι Καθηγήτρια και Διευθύντρια Μουσικοθεραπείας στο University of Kansas των ΗΠΑ. Απέκτησε τα τρία επίπεδα πιστοποίησης Orff μέσω του Αμερικανικού Συλλόγου Orff-Schulwerk και είναι πιστοποιημένη μουσικοθεραπεύτρια. Τα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα είναι η μουσικοθεραπεία Orff, η ενσωμάτωση στη μουσική εκπαίδευση και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σήμερα είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του *Journal of Research in Music Education*. Η Colwell έχει δημοσιεύσει ερευνητικές εργασίες στο *Journal of Music Therapy*, *Music Therapy Perspectives*, *Journal of Research in Music Education*, *Orff Echo* και στο *International Journal of Music Education*.

Email: ccolwell@ku.edu

Καθολικό Σχέδιο για τη Μάθηση: Η Ένταξη της Προσέγγισης Orff στη Διδασκαλία των Ειδικών Παιδαγωγών

Kimberly McCord

Περίληψη: Η μουσική και οι τέχνες αποτελούν ισχυρά εργαλεία για την προσέγγιση παιδιών με σοβαρές αναπηρίες. Τις περισσότερες φορές, οι επαγγελματίες που χρησιμοποιούν τη μουσική ως βασικό εργαλείο για να δουλέψουν με μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι μουσικοθεραπευτές. Οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν τη μουσική μερικές φορές, ως συμπληρωματικό μέσο για τη διδασκαλία τους, αν και εφόσον νιώθουν άνετοι να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως πρότυπα για τους μαθητές τους. Αυτό το άρθρο περιγράφει δύο ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία του Chicago στο Illinois, και αναλύει τη διαδικασία μέσα από την οποία διδάχτηκαν πώς να ενσωματώνουν τη μουσική στο διδακτικό τους πρόγραμμα – μια διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός εξαμηνιαίου προγράμματος. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προέρχονταν από δύο σχολεία (ένα γυμνάσιο και ένα δημοτικό σχολείο που καλύπτει και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου), τα οποία βρίσκονται σε γειτονιές κατοίκων χαμηλού εισοδήματος. Οι δύο δάσκαλοι μνήθηκαν στην προσέγγιση Orff με τη χρήση έμμετρου λόγου και κρουστών ακαθόριστου τονικού ύψους. Η προσέγγιση Orff συνήθως βασίζεται στις αρχές του Καθολικού Σχεδίου για τη Μάθηση (ΚΣΜ, Universal Design for Learning). Το ΚΣΜ επικεντρώνεται στη χρήση ευέλικτων μέσων παρουσίασης, έκφρασης και συμμετοχής (Rose & Meyer 2006). Αυτό το άρθρο αναδεικνύει ορισμένα παραδείγματα του ΚΣΜ και παρουσιάζει το πώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία, έμαθα να εφαρμόζω καλύτερα το ΚΣΜ με μαθητές που έχουν σοβαρές αναπηρίες. Τόσο η καθοδήγηση όσο και η συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς είναι απαραίτητη για να μάθουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι μουσικοθεραπευτές πώς να οργανώνουν καλύτερα την αλληλουχία δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση. Οι μαθητές με αυτισμό παρουσίασαν δυσκολίες διατήρησης της προσοχής κατά τη μάθηση, ενώ η έλλειψη λόγου που παρατηρήθηκε σε μερικούς μαθητές κατέστησε αδύνατο το τραγούδι ή την εκτέλεση ρυθμικών ασμάτων με τους κλασικούς τρόπους διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικό Σχέδιο για τη Μάθηση (Universal Design for Learning)· Orff-Schulwerk· ειδικοί παιδαγωγοί

Η **Kimberly McCord** είναι Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Illinois State University. Είναι η πρώην πρόεδρος της Επιτροπής της ISME για τη Μουσική στην Ειδική Αγωγή, τη Μουσικοθεραπεία και τη Μουσική Ιατρική, και η ιδρύτρια και πρώην πρόεδρος της National Association for Music Education Special Research Interest Group on Children with Exceptionalities. Ως εξειδικευμένη καλλιτέχνης, δίδαξε στο Henry Viscardi Σχολή για Μαθητές με Σωματικές Αναπηρίες 2006-2008. Είναι μέλος του διοικητικού συμβουλίου της International Society for Music Education. Η έρευνά της επικεντρώνεται στην υποστηρικτική μουσική τεχνολογία, τη συνεργασία μεταξύ μουσικών και ειδικών παιδαγωγών, και στην jazz και αυτοσχεδιαστική σκέψη των παιδιών.

Email: kamccor@ilstu.edu

A Carl Orff Music and Movement Education Programme for Hearing-Impaired Students

Maria Filianou & Evangelia Galanaki

Abstract: A Carl Orff (Orff-Schulwerk) music and movement education programme for hearing impaired students (i.e., deaf and hard-of-hearing students) is presented in this study. This programme is based on the idea that hearing loss should not exclude the developing individual from opportunities for engaging with music. The usefulness and originality of the programme lies on the fact that it is one of the first attempts in

Greece for music and movement education – as part of the school timetable – of deaf and hard of hearing students. Until recently, music education of hearing impaired persons was treated with caution and prejudices with regards to its necessity and effectiveness. In this article the theoretical principles underpinning the programme, the programme objectives and means, as well as its assessment procedures are discussed. The contribution of the Orff pedagogical approach in this programme is emphasised, as the programme's key pillars are consistent with the theoretical principles of the Orff philosophy, while the means, the pedagogical techniques and the orchestra instruments of this pedagogical approach were adopted in the implementation of the programme.

Key words: Orff-Schulwerk; hearing impaired children; hearing loss; music and movement programme

Filianou Maria works as a music teacher for children with learning disabilities and pervasive developmental disorders. She has a master's degree in special education. She has been working since 1984 with hearing impaired children. She holds a classical guitar degree and attended a two-year postgraduate course of Music and Movement Education C. Orff. She has a degree from the Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology of the University of Athens and teaches on the three-year postgraduate course of Music and Movement Education C. Orff in Athens, Greece. She is Vice President of the Hellenic Association of Music and Movement Education C. Orff.

Email: mariafilianou@otenet.gr

Evangelia Galanaki is Associate Professor of Developmental Psychology in the Faculty of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens, Greece. She has a BA in Psychology, a MSc in School Psychology and a PhD in Developmental Psychology (scholarship from the State Scholarship Foundation). She is coordinator of the division of developmental psychology of the Hellenic Psychological Society. She is the author of three books: *Issues of Developmental Psychology*, *The Dead Mother: Searching for the Developmental Origins of Psychological Disorder*, and *Loneliness: A Developmental Perspective*. She has published numerous empirical and theoretical studies in Greek and international scientific journals.

Email: egalanaki@primedu.uoa.gr

Ο Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff (ΕΣΜΑ): Ιστορική Ανασκόπηση, Εξέλιξη και Προοπτικές

Ολυμπία Αγαλιανού & Κατερίνα Αλεξιάδη

Περίληψη: Αυτό το άρθρο παρουσιάζει την ιστορική αναδρομή του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff (ΕΣΜΑ) από την ίδρυσή του μέχρι και σήμερα. Η Πολυξένη Ματέυ εισήγαγε την προσέγγιση Orff στην Ελλάδα κατά την τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα και οι μαθητές της έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διάδοση της προσέγγισης Orff στην Ελλάδα. Μετά από μια σύντομη αναφορά στην ιστορία των δύο πρώτων δεκαετιών της επιτυχούς λειτουργίας του ΕΣΜΑ, το άρθρο εστιάζει στους σκοπούς και τις προοπτικές του συλλόγου κατά την τρίτη δεκαετία της λειτουργίας του. Ο ΕΣΜΑ συνεκτιμώντας την τρέχουσα κατάσταση της Ελλάδας και τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνδεση των δράσεών του με πεδία όπως η ενταξιακή εκπαίδευση και η κοινωνική εργασία παρέχοντας επιστημονική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε αυτά τα πεδία.

Λέξεις κλειδιά: σχέσεις· αξίες· επαναπροσδιορισμός· σκοποί· ενταξιακή εκπαίδευση· Ελλάδα

Η **Ολυμπία Αγαλιανού** είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου και πτυχιούχος Τ.Ε.Φ.Α.Α. του ίδιου Πανεπιστημίου. Είναι πτυχιούχος Αρμονίας και απόφοιτος του διετούς προγράμματος Μουσικοκινητικής Αγωγής C. Orff (Σχολή Μωραΐτη). Είναι τελειόφοιτος χοροθεραπεύτρια (GADT) και έχει κάνει τριετή εκπαίδευση στο Συστημικό Σκέπτεσθαι

και Επιστημολογία (ΑΚΜΑ). Είναι μέλος της συγγραφικής ομάδας των βιβλίων Φυσικής Αγωγής (Α-Δ τάξεις του δημοτικού σχολείου). Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Υπηρετεί ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι επιμορφώτρια σε προγράμματα δια βίου μάθησης εκπαιδευτικών και μέλος του διδακτικού προσωπικού στο τριετές πρόγραμμα σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής C. Orff στη Σχολή Μωραΐτη.

Email: oagalianoou@yahoo.com

Η **Κατερίνα Αλεξιάδη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές στη Φιλοσοφία – Παιδαγωγική – Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σπούδασε Μουσικοκινητική Αγωγή C. Orff στη Σχολή Μωραΐτη. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού στις θεατρικές σπουδές- μουσικολογία από το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Έχει σπουδές στο κλασσικό τραγούδι, την αρμονία και τον κλασσικό και σύγχρονο χορό. Υπηρετεί ως φιλόλογος στο Μουσικό Πειραματικό Γυμνάσιο της Παλλήνης. Είναι μέλος της συντακτικής ομάδας του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*.

Email: katerina.alexidi@gmail.com



Νέες Διεθνείς Δημοσιεύσεις (2012-2013)

New International Publications (2012-2013)

Συλλέχθηκαν από τους Δώρα Παυλίδου & Γιώργο Τσίρη

Compiled by Dora Pavlidou & Giorgos Tsiris

Η ενότητα *Νέες Διεθνείς Δημοσιεύσεις* στοχεύει στην ενημέρωση του αναγνωστικού κοινού για την τρέχουσα διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τα πεδία της μουσικοθεραπείας και της ειδικής μουσικής παιδαγωγικής.

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει δημοσιεύσεις βιβλίων και άρθρων που έχουν δημοσιευθεί στο εξωτερικό κατά το τρέχον και το προηγούμενο χρονολογικό έτος. Περιλαμβάνονται κείμενα γραμμένα μόνο στην αγγλική γλώσσα.

Η ενότητα αυτή δημοσιεύεται στο δεύτερο αριθμό κάθε τεύχους του *Approaches*. Σχετικές πληροφορίες προς δημοσίευση στο *Approaches* μπορούν να στέλνονται στο: approaches.editor@gmail.com

The section *New International Publications* aims to raise the awareness of the readership for the current international literature regarding the fields of music therapy and special music education.

This section includes international publications of books and articles that have been published during the current and previous calendar year. Only texts written in English language are included.

This section is published in the second issue of each volume of *Approaches*. Relevant information for publication on *Approaches* can be sent to: approaches.editor@gmail.com



Βιβλία

Books

Born, G. (Ed.). (2013). *Music, Sound and Space: Transformations of Public and Private Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buchanan, J. (2012). *Tune In: A Music Therapy Approach to Life. Use Music Intentionally to Curb Stress, Boost Morale, and Restore Health*. Denver: Hugo House Publishers.

Carroll, D. & Lefebvre, C. (2013). *Clinical Improvisation Techniques in Music Therapy: A Guide for Students, Clinicians and Educators*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Cruz, R. F. & Feder, B. (2013). *The Art and Science of Evaluation in the Arts Therapies: How Do You Know What's Working? (2nd Edition)*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Surrey: Ashgate.

Hartley, N. (Ed.). (2013). *End of Life Care: A Guide for Therapists, Artists and Arts Therapists*. London: Jessica Kingsley.

Kirkland, K. (Ed.). (2013). *International Dictionary of Music Therapy*. New York: Routledge.

Magee, W. (Ed.). (2013). *Music Technology in Therapeutic and Health Settings*. London: Jessica Kingsley.

Michel, D. & Pinson, J. (2012). *Music Therapy in Principle and Practice (2nd Edition)*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Mikel, E. H. (2013). *The Art of Business: A Guide for Creative Arts Therapists Starting on a Path to Self-Employment*. London: Jessica Kingsley.

Miller, C. (Ed.). (2013). *Assessment and Outcomes in the Arts Therapies: A Person-Centred Approach*. London: Jessica Kingsley.

Nagel, J. J. (2013). *Melodies of the Mind: Connections between Psychoanalysis and Music*. New York: Routledge.

Ockelford, A. (2013). *Applied Musicology: Using Zygonic Theory to Inform Music Education, Therapy, and Psychology Research*. Oxford: Oxford University Press.

Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. London: Jessica Kingsley.

Pinson, J. (2012). *Involving Senior Citizens in Group Music Therapy*. London: Jessica Kingsley.

Radocy, R. & Boyle, D. (2012). *Psychological Foundations of Musical Behavior (5th Edition)*. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Rappaport, L. (Ed.). (2013). *Mindfulness and the Arts Therapies*. London: Jessica Kingsley.

Runningdeer, I. (2013). *Musical Encounters with Dying: Stories and Lessons*. London: Jessica Kingsley.

Stakelum, M. (Ed.). (2013). *Developing the Musician: Contemporary Perspectives on Teaching and Learning*. Surrey: Ashgate.

Williams, J. (2013). *Music and the Social Model: An Occupational Therapist's Approach to Music With People Labelled as Having Learning Disabilities*. London: Jessica Kingsley.

selective mutism in children with English as an additional language: a heuristic case study. *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 15-28.

Melhuish, R. (2013). Group music therapy on a dementia assessment ward: an approach to evaluation. *British Journal of Music Therapy*, 27(1), 16-31.

Short, H. (2013). Book review: "Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop". *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 39-42.

Tyhurst, A. (2013). Book review: "Music Therapy and Parent-Infant Bonding". *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 29-31.

Wetherick, D. (2013). A response to Robin Bates' essay "Bereavement, the BAMT and the Cardiff Course". *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 13-14.

Wetherick, D. (2013). Book review: "Hearing in Time: Psychological Aspects of Musical Meter (2nd edition), Justin London". *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 31-33.



Άρθρα

Articles

British Journal of Music Therapy

Allen-Williams, H. (2013). Does rhythm in music therapy have an organising effect on the agitated behaviours of people with a diagnosis of dementia? An investigation into music therapists' current practice. *British Journal of Music Therapy*, 27(1), 32-51.

Bates, R. (2013). Bereavement, the BAMT and the Cardiff course. *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 7-12.

Cho, S.W. (2013). Gentling the bull: * Harnessing anti-group forces in music therapy group work with adults with learning disabilities. *British Journal of Music Therapy*, 27(1), 6-15.

Dunn, H. (2013). Book review: "Early Childhood Music Therapy and Autism Spectrum Disorders: Developing Potential in Young Children and Their Families". *British Journal of Music Therapy*, 27(1), 54-57.

Habron, J. (2013). Book review: "Bio-Guided Music Therapy: A Practitioner's Guide to the Clinical Integration of Music and Biofeedback, Eric B. Miller". *British Journal of Music Therapy*, 26(2), 34-39.

Hind, H. (2013). Book review: "Voicework in Music Therapy: Research and Practice". *British Journal of Music Therapy*, 27(1), 52-53.

Jones, K. (2013). How intense is this silence? Developing a theoretical framework for the use of psychodynamic music therapy in the treatment of

Canadian Journal of Music Therapy

Abbott, A. E. & Sanders, L. (2013). Perspectives of paraeducators on collaboration in music therapy sessions. *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 47-65.

Black, S. (2013). Book review: "Towards ethical research: A guide for music therapy and music and health practitioners, researchers and students". *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 99-101.

Clark, A. B., Roth, A. E., Wilson, L. B., & Koebel, C. (2013). Music therapy practice with high-risk youth: a clinician survey. *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 66-86.

Downes, J. (2013). Book review: "Songs in group psychotherapy for chemical dependence". *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 97-98.

Eyre, L. (2013). Book review: "Invitation to Community Music Therapy". *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 92-96.

Ilie, G. & Rehana, R. (2013). Effects of individual music playing and music listening on acute-stress recovery. *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 23-46.

Kroeker, J. (2013). Book review: "Music Therapy in Action (2nd Edition)". *Canadian Journal of Music Therapy*, 19(1), 87-88.

Salmon, M. D. (2013). The supervisory relationship in music therapy internship. *Canadian Journal of Music Therapy, 19*(1), 11-22.

Journal of Music Therapy

Bates, D. (2013). Book review: "Effective clinical practice in music therapy: medical music therapy for adults in hospital settings". *Journal of Music Therapy, 50*(1), 53-57.

Bradt, J., Burns, S. D., & Creswell, W. J. (2013). Mixed methods research in music therapy research. *Journal of Music Therapy, 50*(2), 123-148.

Brown, S. L. & Jellison, A. J. (2012). Music research with children and youth with disabilities and typically developing peers: a systematic review. *Journal of Music Therapy, 49*(3), 335-364.

Edwards, J. (2012). We need to talk about epistemology: orientations, meaning, and interpretation within music therapy research. *Journal of Music Therapy, 49*(4), 372-394.

Elefant, C., Baker, A. F., Lotan, M., Lagesen, S. K., & Skeie, G.O. (2012). The effect of group music therapy on mood, speech, and singing in individuals with parkinson's disease - a feasibility study. *Journal of Music Therapy, 49*(3), 278-302.

Ghetti, M. C. (2013). Effect of music therapy with emotional-approach coping on preprocedural anxiety in cardiac catheterization: a randomized controlled trial. *Journal of Music Therapy, 50*(2), 93-122.

Goldbeck, L. & Ellerkamp, T. (2012). A randomized controlled trial of multimodal music therapy for children with anxiety disorders. *Journal of Music Therapy, 49*(4), 395-413.

Gregory, D. & Gooding, L. (2013). Viewers' perceptions of a YouTube music therapy session video. *Journal of Music Therapy, 50*(3), 176-197.

Jeong, E. (2013). Psychometric validation of a music-based attention assessment: revised for patients with traumatic brain injury. *Journal of Music Therapy, 50*(2), 66-92.

Kalas, A. (2012). Joint attention responses of children with autism spectrum disorder to simple versus complex music. *Journal of Music Therapy, 49*(4), 430-452.

Krout, E. R. (2013). Book review: "Songs in group psychotherapy for chemical dependence". *Journal of Music Therapy, 50*(1), 58-63.

LaGasse, A.B. (2013). Influence of an external rhythm on oral motor control in children and adults. *Journal of Music Therapy, 50*(1), 6-24.

Layman, D. L., Hussey, D. L. & Reed, A. M. (2013). The Beech Brook Group therapy assessment tool: a pilot study. *Journal of Music Therapy, 50*(3), 155-175.

Loewy, J. (2012). Book review: "Manage your stress and pain through music". *Journal of Music Therapy, 49*(4), 453-455.

Moore, K. S. (2013). A systematic review on the neural effects of music on emotion regulation: implications for music therapy practice. *Journal of Music Therapy, 50*(3), 198-242.

O'Callaghan, C. (2012). Grounded theory in music therapy research. *Journal of Music Therapy, 49*(3), 236-277.

Pasiali, V. (2012). Supporting parent-child interactions: music therapy as an intervention for promoting mutually responsive orientation. *Journal of Music Therapy, 49*(3), 303-334.

Robb, L.S. (2013). Editorial: The power of the pilot. *Journal of Music Therapy, 50*(1), 3-5.

Roberts, M. & McFerran, K. (2013). A mixed methods analysis of songs written by bereaved preadolescents in individual music therapy. *Journal of Music Therapy, 50*(1), 25-52.

Shoemark, H. (2013). The Pragmatic reality of clinical research. *Journal of Music Therapy, 50*(3), 150-154.

Silverman, M. (2012). Effects of group songwriting on motivation and readiness for treatment on patients in detoxification: a randomized wait-list effectiveness study. *Journal of Music Therapy, 49*(4), 414-429.

Wheeler, B. (2012). Book review: "Developments in music therapy practice: case study perspectives". *Journal of Music Therapy, 49*(3), 335-364.

Music Therapy Perspectives

Abbott, A. E. & Sanders, L. (2012). Paraeducators' perceptions of music therapy sessions. *Music Therapy Perspectives, 30*(2), 145-150.

Behrens, G. A. (2012). Use of traditional and nontraditional instruments with traumatized children in Bethlehem, West Bank. *Music Therapy Perspectives, 30*(2), 196-202.

Crowe, J. B. (2012). Book review: "The Tao of sound: acoustic sound healing for the 21st century". *Music Therapy Perspectives, 30*(2), 203-204.

- Crowe, J. B. & Ratner, E.** (2012). The sound design project: an interdisciplinary collaboration of music therapy and industrial design. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 101-108.
- De L'Etoile, K. S., Dachinger, C, Fairfield, J., & Lathroum, L.** (2012). The Rational-Scientific Mediating Model (R-SMM): a framework for scientific research in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 130-140.
- Elder, M. J., Ghayeb, A., Machura, P., McNulty, M. K. & Meadows, A.** (2012). A year in review: summarizing published literature in music therapy in 2011. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 117-129.
- Gadberry, L. A.** (2012). Client communicative arts and therapist prompts with and without aided augmentative and alternative communication systems. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 151-157.
- Geist, K. & Geist, E. A.** (2012). Bridging music neuroscience evidence to music therapy best practice in the early childhood classroom: implications for using rhythm to increase attention and learning. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 141-144.
- Gregory, G. D. & Gooding, F. L.** (2012). Music therapy online documentaries: a descriptive analysis. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 183-187.
- Hausig, A.** (2012). Book review: "Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop". *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 204-206.
- Knight, A. & LaGasse, A. B.** (2012). Re-connecting to music technology: looking back and looking forward. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 188-195.
- Meadows, T.** (2012). From the Editor. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 100.
- Reschke-Hernández, E. A.** (2012). Music-based intervention reporting for children with autism: implications for music therapy publication guidelines. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 167-175.
- Thompson, G.** (2012). Family-centered music therapy in the home environment: promoting interpersonal engagement between children with autism spectrum disorder and their parents. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 109-116.
- Vega, V.** (2012). A survey of online courses in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 176-182.
- Whitehead-Pleaux, A., Donnenwerth, A., Robinson, B., Hardy, S., Oswanski, L., Forinash, M., Hearn, M., Anderson, N., & York, E.** (2012). Lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning: best practices in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 158-166.
- Nordic Journal of Music Therapy**
- Aigen, K.** (2013). Social interaction in jazz: implications for music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(3), 180-209.
- Amir, D. & Bodner, E.** (2013). Music therapy students' reflections on their participation in a music therapy group. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(3), 243-273.
- Baker, A. F. & Ballantyne, J.** (2013). "You've got to accentuate the positive": Group songwriting to promote a life of enjoyment, engagement and meaning in aging Australians. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 7-24.
- Crooke, A.** (2013). Book review: "Resource-Oriented Music Therapy in Mental Health Care". *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 86-87.
- Felsenstein, R.** (2013). From uprooting to replanting: on post-trauma group music therapy for pre-school children. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 69-85.
- Gao, T., O'Callaghan, C., Magill, L., Lin, S., Zhang, J., Zhang, J., Yu, J., & Shi, X.** (2013). A music therapy educator and undergraduate students' perceptions of their music project's relevance for sichuan earthquake survivors. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(2), 107-130.
- Gold, C.** (2012). Beyond and within the therapist-client dyad. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 201-202.
- Gold, C.** (2013). The meaning of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 1-2.
- Gold, C.** (2013). Mental health assessments and multicultural encounters: hearing the grass grow. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(2), 91-92.
- Gold, C.** (2013). Connections. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(3), 177-179.
- Haslbeck, F. B.** (2012). Music therapy for premature infants and their parents: an integrative review. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 203-226.
- Koenig, J., Jarczock, N.M., Warth, M., Harmat, L., Hesse, N., Jespersen, K.V., Thayer, F.J., & Hillecke, T.K.** (2013). Music listening has no positive or negative effects on sleep quality of normal sleepers: results of a randomized controlled trial. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(3), 233-242.

- McFerran, K. & Campbell, G.** (2013). Music therapists' use of interviews to evaluate group programmes with young people: integrating Wilber's quadrant perspectives. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 46-68.
- O'Kelly, J. & Magee, L.W.** (2013). Music therapy with disorders of consciousness and neuroscience: the need for dialogue. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(2), 93-106.
- Oldfield, A., Bell, K., & Pool, J.** (2012). Three families and three music therapists: Reflections on short term music therapy in child and family psychiatry. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 250-267.
- Potvin, N.** (2013). Spiritual belief as a predictor of theoretical orientation in music therapists. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 25-45.
- Rickson, D.** (2012). Music therapy school consultation: A unique practice. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 268-285.
- Silverman, J. M.** (2013). Effects of group songwriting on depression and quality of life in acute psychiatric inpatients: a randomized three group effectiveness study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(2), 131-148.
- Smeijsters, H.** (2012). Analogy and metaphor in music therapy. Theory and practice. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 227-249.
- Trondalen, G.** (2013). Present moments. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 3-6.
- Tuastad, L.** (2013). Book review: "Pop and Rock With Colours: Easy Ways of Building a Pop-Rock Band Using Special Tunings and Colours". *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(2), 171-172.
- Tuastad, L. & O'Grady, L.** (2013). Music therapy inside and outside prison – a freedom practice? *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(3), 210-232.
- Yehuda, N.** (2013). 'I am not at home with my client's music... I felt guilty about disliking it': On 'musical authenticity' in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(2), 149-170.

Voices: A World Forum for Music Therapy

Online: www.voices.no

- Aigen, K.** (2013). Sten Roer: an anachronistic pioneer. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Barcellos, L.R.** (2012). Meaning and music therapy under the light of the Molino/Nattiez Tripartite model. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Bolger, E.L. & McFerran, S.L.K.** (2013). Demonstrating sustainability in the practices of music therapists: reflections from Bangladesh. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Cork, M.** (2013). Exploring the musical culture of an African American child with developmental disabilities in group music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Curtis, S.** (2013). Sorry it has taken so long: continuing feminist dialogues in music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Curtis, S. & Vaillancourt, G.** (2012). The children's right to music project. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Dileo, C.** (2013). "Life can only be understood backwards; but it must be lived forward". *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Forsblom, A. & Ala-Ruona, E.** (2012). Professional competences of music therapists working in post-stroke rehabilitation. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Gardstrom, C. S. & Diestelkamp, S. W.** (2013). Women with addictions report reduced anxiety after group music therapy: a quasi-experimental study. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Gormley, D.** (2013). Sten Roer Andersen. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Hessenberg, C. & Schmid, W.** (2013). Sounding bridges – an intergenerational music therapy group with persons with dementia and children and adolescents in psychiatric care. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Jackert, L.** (2012). Where the music takes me. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Jampel, P.** (2013). Connecting across the ocean: Chok rock and the Baltic street band. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Ikuno, R.** (2013). A perspective on meaningful aspects of long-term music therapy practice with a child with profound developmental delays. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Kenny, C.** (2013). Collaborations and a goodbye. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Lee, J. & McFerran, K.** (2012). The improvement of non-verbal communication skills of five females with profound and multiple disabilities using song-choices

- in music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Migner-Laurin, J.** (2013). Interpretation in music therapy: music and the movement of life. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Mössler, A.K., Gilbertson, S., Krüger, V. & Schmid, W.** (2013). Converging reflections on music therapy with children and adolescents: a collaborative seminar on diverse areas of music therapy practice and research. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Nöcker-Ribaupierre, M.** (2013). Research overview of German speaking countries. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Otera, M.** (2013). Is the movement of evidence-based practice a real threat to music therapy? *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Ramsey, D.** (2013). To Sten. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Richardson, E.D.** (2013). The Venezuelan Music Therapy Ensemble (ENVEMUST). *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Sato, Y.** (2013). Reflection on the GIM Level I. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Scheiby, B.B.** (2013). "The music never stops!" *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Short, H.** (2013). Say what you say (Eminem): managing verbal boundaries when using rap in music therapy, a qualitative study. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Stachyra, K.** (2012). Voices welcomes interviews. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Stachyra, K.** (2013). Dear readers- let's make a deal! *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Stachyra, K.** (2013). Introduction to the series of interviews on the 11th World Congress of Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Stachyra, K.** (2013). Secrets of the 2005 World Music Therapy Congress in Brisbane, Australia: an interview with Helen Shoemark, A Member of the Organisation Committee. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Stachyra, K.** (2013). 11th World Congress of Music Therapy from a participant perspective: an interview with Nicole Rivera. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Stachyra, K.** (2013). Memories from Brisbane: an interview with Petra Kern. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Stachyra, K.** (2013). Your involvement is important. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Stensaeth, K. & Trondalen, G.** (2012). Dialogue on intersubjectivity: an interview with Stein Braten and Colwyn Trevarthen. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Stige, B.** (2012). Voices – A world forum? *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Stige, B.** (2013). With appreciation and anticipation. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Street, A.** (2012). Combining functional and psychoanalytic techniques, using Rhythmic Auditory Stimulation (RAS) and songwriting to treat a man with a traumatic brain injury. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).
- Turry, A.** (2013). Sten Roer Andersen: remembered by Alan Turry. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(1).
- Ugoo-Okonkwo, A.I.** (2013). Functionality of voice teaching in tertiary institutions and remedial measures. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 13(2).
- Vianna, N.S.M., Barbosa, P.A., Carvalhaes, S.A., & Cunha, J.L.A.** (2012). Music therapy may increase breastfeeding rates among mothers of premature newborns: a randomized controlled trial. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(3).



Προσεχή Δρώμενα

Upcoming Events

Η ενότητα *Προσεχή Δρώμενα* αποσκοπεί στην ενημέρωση του αναγνωστικού κοινού για προσεχή συνέδρια και σεμινάρια σχετικά με τα πεδία της μουσικοθεραπείας και της ειδικής μουσικής παιδαγωγικής. Περιλαμβάνονται ανακοινώσεις για σημαντικά συνέδρια και συμπόσια που διεξάγονται σε διεθνές επίπεδο, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ελληνικό προσκήνιο.

Η ενότητα αυτή λειτουργεί συμπληρωματικά με την αντίστοιχη ιστοσελίδα του *Approaches* όπου προσφέρεται μία πιο πλήρης λίστα δρώμενων: <http://approaches.primarymusic.gr>.

Σχετικές πληρο-φορίες προς δημοσίευση στο *Approaches* μπορούν να στέλνονται στο: approaches.adm2@gmail.com.

The section *Upcoming Events* aims to raise the awareness of readership for forthcoming conferences and seminars related to the fields of music therapy and special music education. It includes announcements of major conferences and symposiums that take place internationally, while particular emphasis is given to events that take place in Greece.

This section complements the relevant webpage of *Approaches* where a more comprehensive list of upcoming events is provided at: <http://approaches.primarymusic.gr>. Relevant information for publication on *Approaches* can be sent to: approaches.adm2@gmail.com.

The First BAMT Conference 2014



Title: Counterpoints: Music Therapy Practice in the 21st Century

Date: 21-23 February 2014

Place: Birmingham, United Kingdom

Organisers: British Association of Music Therapy (BAMT)

Information: www.bamt.org/bamt-conference-2014.html

2014 NafME Music Research & Teacher Education National Conference



Date: 10-12 April 2014

Place: Missouri, USA

Organisers: National Association for Music Education (NAfME)

Information: <http://research2014.nafme.org/>

3rd International Conference of the International Association for Music & Medicine



Title: Music Medicine through the Lifespan

Date: 24-27 June 2014

Place: Toronto, USA

Organisers: International Association for Music & Medicine

Information: www.iammcanada.com

14th World Congress of Music Therapy

Title: Cultural Diversity in Music Therapy Practice, Research and Education

Date: 6-12 July 2014

Place: Vienna/Krems, Austria

Organisers: World Federation of Music Therapy (WFMT), Association for Ethno Music Therapy in collaboration with the IMC, University of Krems, Austria

Information: http://musictherapyworld.net/WFMT/World_Congress.html



31st ISME World Congress

Title: Listening to the Musical Diversity of the World

Date: 20-25 July 2014

Place: Porto Alegre, Brazil

Organisers: International society for Music Education (ISME)

Information: www.isme.org/isme2014





<http://approaches.primarymusic.gr>

Special Issue 5 (2) 2013 | ISSN 1791-9622

Πληροφορίες και προδιαγραφές

Το *Approaches* αποτελεί το πρώτο ελληνικό ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό το οποίο είναι αφιερωμένο τόσο στο πεδίο της Μουσικοθεραπείας, όσο και στο πεδίο της Ειδικής Μουσικής Παιδαγωγικής.

Το *Approaches* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο σε ηλεκτρονική μορφή και είναι ελεύθερα προσβάσιμο από τον κάθε ενδιαφερόμενο. Πρόκειται για μία πρωτοποριακή δράση στην Ελλάδα η οποία υποστηρίζεται ενεργά από την Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ).

Όραμα του *Approaches* είναι η συστηματική ανάπτυξη και προώθηση του επιστημονικού διαλόγου, η γόνιμη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς και η έγκυρη ενημέρωση του ευρύτερου κοινού μέσα από τη δημοσίευση άρθρων και ερευνών σχετικών με τη Μουσικοθεραπεία ή / και την Ειδική Μουσική Παιδαγωγική. Μέσα από τον ιστοχώρο του περιοδικού μπορεί ακόμη ο κάθε ενδιαφερόμενος να ενημερώνεται για προσεχή δρώμενα (όπως συνέδρια και σεμινάρια), να αναζητά μία ευρεία γκάμα σχετικών συνδέσμων, καθώς και να εγγραφεί στο mailing list και να λαμβάνει το Newsletter του *Approaches*.

Σας προσκαλούμε να συμβάλετε στην ανάπτυξη του *Approaches* αποστέλλοντας το άρθρο σας προς δημοσίευση (τα άρθρα μπορούν να είναι γραμμένα στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα), ή μοιράζοντας τις ιδέες σας μαζί μας. Η αποστολή άρθρων προς δημοσίευση γίνεται μέσω email στον Επιμελητή Σύνταξης: Γιώργος Τσίρης, approaches.editor@gmail.com

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις προδιαγραφές υποβολής άρθρων, την κατοχύρωση πνευματικών δικαιωμάτων, καθώς και τη φιλοσοφία του περιοδικού, επισκεφτείτε τον ιστοχώρο του *Approaches*: <http://approaches.primarymusic.gr>

Information and guidelines

Approaches is the first Greek online journal which is dedicated to the fields of Music Therapy and Special Music Education.

Approaches is a biannual electronic publication and it is accessible to anyone free of charge. It is a pioneer action in Greece which is actively supported by the Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET).

The vision of *Approaches* is the systematic development and advance of scientific dialogue, the fertile connection of theory and practice, as well as the information of the broader audience through the publication of articles and research relevant to Music Therapy and / or to Special Music Education. Through the journal's website everyone can also be informed about upcoming events (e.g. conferences and seminars), search a range of relevant links, as well as register to the mailing list and receive the Newsletter of *Approaches*.

We invite you to contribute to the development of *Approaches* by submitting your article for publication (articles can be written in Greek or in English), or sharing your ideas with us. Submission of articles should be made to the Editor-in-Chief by email: Giorgos Tsisiris, approaches.editor@gmail.com

For further information regarding the guidelines for submissions, copyrights, as well as the philosophy of the journal, please visit the website of *Approaches*: <http://approaches.primarymusic.gr>