

Musikkterapi i tilstøtende praksis

Sissel Holten

Innledning

Den musikkterapiutdanningen jeg fikk hos Paul Nordoff og Clive Robbins i 1974 har bidratt til å vekke interesse og forståelse for de grunnleggende elementene i mellommenneskelig kommunikasjon. I løpet av min snart 40 år lange arbeidskarriere som miljøterapeut, audiopedagog og spesialpedagogisk rådgiver har jeg båret med meg min musikkterapeutiske forståelse. Der det har skjedd en utvikling hos den eller de jeg har arbeidet med, har de musiske elementene og den musikkterapeutiske tilnærmingen vært bærende i samspillet, på tross av at jeg ikke musiserer og improviserer på mitt hovedinstrument.

Første møte med musikkterapien

Allerede i 1960 årene var musikkterapi et felt som var mye omtalt innen musikkfaglige kretser. De som ønsket å utdanne seg som musikkterapeuter måtte reise ut av landet. Paul Nordoff og Clive Robbins arbeidet med musikkterapi i USA. De sa seg villige til å komme til Norge og til Barratt Dues musikkinstitut for å holde en forelesning rundt 1970. Selv satt jeg på første rad og lot meg fascinere av tenkningen, musikken og menneskene – både de to som team og de andre i salen med samme interesse som meg. Ønske om å arbeide med musikkterapi førte for mitt vedkommende til at jeg kombinerte to utdanninger: musikkstudier på universitetet på Blindern og musikkbarnehageutdanningen på Barratt Dues musikkinstitut.

Som miljøterapeut på nyåpnede barnepsykiatrisk avdeling på Ullevål sykehus i 1972 fikk jeg frie tøyler til å arbeide med pasientene gjennom musikk. Etter å ha fått kjennskap til diagnoser som autisme, psykoser, anoreksi, depresjoner og psykisk utviklingshemming på svært kort tid, fikk jeg et nytt perspektiv på livet. I ett år arbeidet jeg med å prøve å skape aktivitet for barna på avdelingen ved at jeg flettet musikken så godt jeg kunne inn i de daglige aktivitetene. Etter å ha arbeidet på denne måten i et år, fikk jeg muligheten til å videreutdanne meg. Jeg ble en av Paul Nordoff og Clive Robbins studenter da de skulle starte med en gruppe norske studenter på Emma Hjorth hjem i Bærum, høsten 1973. Jeg fikk et års permisjon med full lønn fra Oslo kommune for å studere musikkterapi.

Vi var 12 studenter og det ble en helt spesiell opplevelse. Nordoff regjerte med sitt ”musiske geni”. Han var rett og slett nådeløs i sine krav overfor oss alle sammen, samtidig som han utstrålte en stolthet og glede over å få undervise oss. Rent praktisk arbeidet vi i par med et utvalgt barn. Vi komponerte

”hallo sanger” og annen musikk som skulle tilpasses akkurat det barnet. I løpet av studieperioden fikk vi innblikk i litt av Rudolf Steiners filosofi og i kirke-tonearter. Vi fikk veiledning i å se hva det var som var akkurat dette barnets egenart og utstråling, og vi lærte å fange barnets tempo og følge det med egenkomponert musikk. Barnets egenart lærte vi å tolke gjennom analysene av lydopptakene som ble gjort, og analysene ble lagt til grunn for musikken vi komponerte til barnet.

For meg ble dette mer enn musikkterapi. Denne måten å arbeide på ble grunnlag for min oppfattelse av hvordan man kan føre et menneske fra et sted til et annet. Jeg lærte at hvis et barn skal hjelpes videre via musikkterapi, må barnet observeres og en må prøve å forstå barnets egenart, for deretter å bekrefte barnet ved å følge dets tempo og intensitet gjennom tilpasset improvisert musikk.

Etter høstsemesteret på Emma Hjorth fikk fire av oss muligheten til å være med på de videregående studiene i England. I tillegg til oss deltok åtte andre studenter fra forskjellige deler av verden. Et viktig mål for oss var å oppnå tilstrekkelig kompetanse til å kunne være med på å lage planer for musikkterapi utdanningen i Norge sammen med Even Ruud, som var utdannet fra USA.

Nordoff og Robbins hadde leid et lite hus på sykehusområdet til Goldie Leigh Hospital, som lå et stykke utenfor London. Pasientene som blant annet var barn med store sammensatte vansker, ble våre klienter. All undervisning foregikk i det lille huset hvor det var et stort enveis speil i en stor sal. I salen ”begikk” to og to studenter musikkterapi, mens Nordoff og Robbins satt bak enveis-speilet sammen med de andre studentene og gjorde lydopptak av alt som skjedde. Tilbakemeldingene vi fikk fra Nordoff og Robbins med utgangspunkt i opptakene, var nådeløse og fantastiske. Den viktigste tilbakemeldingen Nordoff ga meg, ser jeg i ettertid, var den gangen lydbåndet avslørte at *jeg* kom med et initiativ hvor jeg sang eller slo på tromme. Paul Nordoff spurte hvorfor i all verden jeg gjorde det? Jeg svarte at jeg ville at barnet skulle gjøre det samme. Da svarer Paul Nordoff (1974) noe slik som:

Du har ingenting med å ville at barnet skal gjøre noe som helst. Du skal bare vente og følge barnets tempo gjennom instrumentene. Du skal ikke ha noen planer når du går inn i møte med barnet annet enn å komponere musikk i forkant. Dine eventuelle prosjekter sammen med barnet er helt uinteressant, *det er barnet som skal lede deg.*

Måten han sa det på var nådeløs, men budskapet var gull verdt for meg. Jeg har til fulle forstått at det jo er det som er poenget. Fang opp initiativet til barnet og bekreft initiativet slik at barnet opplever og forstår at vi har forstått og anerkjent handlingen. For å legge forholdene til rette for barnets utvikling må barnet også utfordres med utgangspunkt i sitt initiativ. Nordoff utfordret barnet hele tiden og han gjorde det med utgangspunkt i barnets initiativ og uttrykk. Men han snakket ikke om det, så vidt jeg kan huske. Han snakket kun om å fange initiativet og bekrefte det for barnet.

Musikkterapiutdanning i Oslo

I årene etter studiene hos Nordoff og Robbins arbeidet vi iherdig med å få ferdig planene for de norske musikkterapistudiene. Vi var i drøftinger med departe-

mentet, og ble på en måte ”oppdaget” innen musikerkretser. Dette førte blant annet til at vi fire som var studenter hos Nordoff og Robbins i London ble invitert til å improvisere sammen med de to profilerte musikerne Maj og Gunnar Sønstevoid for å se hvor det kunne bære. Vi hadde et par uforglemmelige samspillstunder med de to i et NRK studio, hvor alle improviserte på hvert sitt flygel.

Musikkterapiforeningen var et sentralt møtested og den hadde en svært viktig rolle i profileringen av musikkterapien i landet. Musikkterapiutdanningen kom i gang med blant annet to medstudenter fra Nordoff og Robbins utdanningen som lærere, Unni Johns og Tom Næss.

Musikkterapi ut i praksis

Som nyutdannet musikkterapeut var det spennende å ha en jobb hvor det var mulig å praktisere musikkterapi. Med et musikkrom som var utstyrt med piano og nyinnkjøpte rytmeinstrumenter, lå forholdene godt til rette. Det var i vesentlig grad de autistiske barna som kom i enetimer til meg. Det oppstod samspill ved at barnet slo på tromme og jeg etter beste evne prøvde å følge deres rytme og intensitet på pianoet. I og med at sang er mitt hovedinstrument, opplevde jeg ofte å komme til kort på pianoet. Det var frustrerende å ikke kunne skape tilpasset musikk i improvisasjonen og det ble naturlig for meg å bruke stemmen mer og mer alene i samspillet med barna. Den kontakten som inn i mellom kunne oppstå i musikkrommet gjennom felles musisering, beveget meg sterkt.

Musiseringen så ut til å kunne gi barna en felles opplevelse og inn i mellom så jeg gleden hos dem. Dette prøvde jeg å beskrive i det tverrfaglige teamet vi hadde på avdelingen. Musikkterapi ble vurdert som verdifull med tanke på hva som skjedde i musikkterapirommet. Imidlertid ble overføringsverdien etterlyst av en kollega da jeg en dag fortalte en opplevd historie fra musikkrommet. Hun repliserte: *”Det er spennende at dere har gode resultater i musikkrommet, men har det egentlig noe overføringsverdi?”*

Målet i psykiatrien er jo nettopp å gi behandling som har overføringsverdi for pasienten slik at det blir lettere å kunne fungere sammen med andre. Jeg ble svar skyldig. Dette og det faktum at jeg ikke opplevde å mestre improvisasjon på pianoet godt nok til å skape godt tilpasset musikk, startet en prosess hos meg som gradvis førte meg vekk fra musikkterapeutisk praksis.

Ut av musikkterapi praksis

Spørsmålet om overføringsverdien av musikkterapeutisk arbeid er etter min mening et svært betimelig spørsmål. Imidlertid kan ikke musikkterapeuten alltid ha som mål at alt skal kunne videreutvikles og føres over til andre arenaer. Men effekten av et opplevd samspill vil for barnet kunne skape grobunn for økt sosialisering i andre sammenhenger. Å oppleve et samspill er det samme som å være emosjonelt tilstede sammen med en annen. Felles tilstedeværelse og det å gi barnet opplevelsen av å musisere, bør være de to viktigste målene i musikkterapiarbeidet.

Det er ikke nok at barnet holder i – eller på – instrumentet og lager lyd. For at improvisasjonsarbeidet skal kunne ha en effekt må det oppstå et samspill mellom musikkterapeuten og den andre. Samspillet oppstår ikke før terapeuten tar ansvar for å observere den andres tempo og dynamikk i øyeblikket og lar disse være utgangspunktet for improvisert musikk som er tilpasset barnet. Da legges forholdene til rette for at barnet kan forstå. Barnet forstår når ”musikk-svaret” fra musikkterapeuten er på barnets nivå og i barnets stemning. Gjennom å bruke pauser aktivt vil den andre få muligheten til å komme med et nytt initiativ som blir utgangspunktet for videre samspill. Dette var hovedbudskapet til Nordoff og Robbins, og dette praktiserte de gjennom mange forskjellige situasjoner.

Noe de ikke snakket om, men gjorde naturlig, var å utfordre barnet når samspillet var etablert og i gang med sosial kontakt. Utfordringen består i å øke tempo eller endre dynamikk i den improviserte musikken, for å se om barnet er i stand til å følge og ikke bare bli fulgt.

I dag snakker vi om hvor viktig det er å fange opp barnets initiativ og følge det. Imidlertid ser vi også hvor viktig det er for barnets utvikling at vi utvider initiativet med nye utfordringer rett over det nivået aktiviteten ligger på. Denne tilnærmingen vil vise om den andre er i stand til å strekke seg på det nåværende tidspunkt. Hvis ikke går man tilbake, for så å prøve utvidelsen på et senere tidspunkt. Dette vil kunne forhindre kjedsomhet og manglende utvikling (Smith & Ulvund 1991; Rye 1993; Hundeide 1996a, 1996b; Skaar 1996; Holten, 2004).

Arbeid med hørselhemmede

Etter videreutdanning som spesialpedagog og audiopedagog ble undervisning av hørselshemmede på Skolen for hørselshemmede i Oslo min nye arena. Mange av de eldste elevene ønsket å arbeide med å få et bedre talespråk for å gjøre seg mer forstått i det hørende samfunnet, når det var nødvendig. Som sanger er jeg opptatt av at setninger er melodier som kan analyseres som musiske elementer. Det innebærer at ord og setninger kan settes inn i notesystemet.

Med dette som utgangspunkt lærte jeg elevene forskjell på hvordan høye og lave toner kan gjenkjennes på kroppen. De ble bevisste hvordan de kunne bestemme seg for å gli opp eller ned ved å føre stemmen dit de vil. Elevene lærte også enkel musikkteori med notelinjer, noteverdier og rytmemønster. Elevene fikk en egen skrivebok med notelinjer og dette ble deres glosebok. Der ble ordene satt inn i notesystemet med riktig rytmemønster ut fra Oslodialekt. Elevene pugget ordene ved å gli opp og ned med stemmen etter notene i notesystemet og følge rytmen i ordene. Ved å lære hørselshemmede musikkteori og samtidig bevissthet i forhold til hvordan stemmen kan gli opp og ned, kan de få kontroll på egen stemmebruk. Når ordene blir i riktig toneleie og med riktig rytme, blir det enklere å gjøre seg forstått blant hørende.

Mitt hovedmål med all undervisning av hørselshemmede elever var å øke deres faglige kompetanse gjennom all mulig form for kommunikasjon. Et annet viktig mål var å hjelpe dem til å fungere godt sammen med andre, både

hørende og døve, gjennom bruk av tegn, tale og bruk av en eventuell rest av hørsel. Grunnen til at elevene ønsket å lære musikkteori var at de opplevde å bli bedre forstått blant fremmede i butikker og liknende når de intonerte slik de hadde lært. Det lettet mange situasjoner. Taletrening gjennom musikkteori var i realiteten *musikkundervisning*, som hvis det førte til læring, ville ha en *terapeutisk effekt*, slik jeg ser det.

Med stor interesse for det kommunikative aspektet tok jeg etter hvert hovedfag og skrev om bruk av høreapparat som hjelpemiddel for tunghørte og døve (Holten 1989). Jeg begynte å arbeide ved Solberg skole på Statens Senter for Epilepsi tilknyttet en avdeling for ungdom og voksne med moderat, alvorlig og dyp psykisk utviklingshemming. Alle pasientene var på avdelingen over en periode til epilepsiutredning. Det var personer med en rekke ulike syndromer, autisme og lidelser som er knyttet opp imot store hjerneskader. De aller fleste av pasientene jeg arbeidet med var uten språk. På dette tidspunktet trodde jeg all musikkterapi i mitt liv var skrinlagt for godt. Så oppdaget jeg den danske filosofen Søren Kierkegaard (1859) og hang følgende av hans tanker opp på veggen på arbeidsrommet mitt:

BRUDSTYKKE AF EN LIGEFREM MEDDELELSE

At man, naar det i sandhet skal lykkes een i at føre et Menneske
hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa
at finde ham, hvor han er og begynde der.

For i Sandhet at kunne hjælpe en Anden maa jeg forstaae mere end han,
men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaar.
Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mer-forstaaen ham slet ikke.

Dette utsagnet fra Søren Kierkegaard inneholder vel egentlig det hele. På en enkel måte fortalte han oss allerede i 1859 at vi må observere, kartlegge og lage tilpassede opplegg som matcher den hjelpetrengendes nivå for å kunne hjelpe ham videre.

Var det ikke akkurat det Paul Nordoff hadde prøvet å lære meg å gjøre da jeg studerte hos ham? Observere og fange barnets tempo, stemmebruk og sinnsstemning for å finne barnet der det er? Kierkegaards ord ble for meg en slags benevnelse av det jeg oppfattet som Paul Nordoffs intensjon med å arbeide musikkterapeutisk.

Arbeid med psykisk utviklingshemmede

Gjennom arbeidet med hørselshemmede, hadde jeg lært meg å bruke tegnspråk. Ved å tilpasse tegn til begrepsopplæringen av språksvake psykisk utviklingshemmede håpet jeg at vi etter hvert skulle kunne bruke tegn i en funksjonell

kommunikasjon. Pasientene var jo på avdelingen i bare noen uker, så vi så naturlig nok ingen resultater av denne tilnærmingen så lenge pasienten var hos oss. Derfor var det nødvendig å reise til pasientens hjemsted slik at omsorgspersonene rundt pasienten kunne lære tegnene og begynne å bruke dem i kommunikasjonen.

Etter to år tok vi en ringerunde til de boligene som hadde prøvd å bruke tegn. Det viste seg raskt at blant de ca. 20 pasientene som hadde fått et tegn-opplegg var det ikke en eneste som hadde lært seg å bruke tegn i kommunikasjon med omverdenen. Årsaken var at det er nødvendig for oss mennesker å gå gjennom de naturlige utviklingsfasene som språkutvikling krever hvis man skal kunne tilegne seg et språk som kan brukes i kommunikasjon med omverdenen. Dette faktum var ikke tatt hensyn til. Det normalt fungerende barnet starter sin språkutvikling ved at deres initiativ blir fanget opp, bekreftet gjennom imitasjon og utvidet slik at barnet etter hvert vil kunne anvende utvidelsen og gjøre den til sin. Når vi brukte tegn på den måten vi gjorde var det dømt til å mislykkes fordi initiativet var vårt og ikke pasientens. Resultatet var at vi beveget oss på et altfor høyt nivå i forhold til den personen vi ønsket å kommunisere med.

De manglende resultatene gjorde det nødvendig å tenke nytt. Jeg ønsket ikke å gi meg med prosjektet ”Psykisk utviklingshemmede og kommunikasjon”.

Gjensyn med musikkterapien

En klok leder anbefalte meg å ta kontakt med musikkterapeutene på Emma Hjorth som på den tiden blant annet arbeidet med døvblind-fødte voksne personer. Denne dagen arbeidet de med en voksen mann. De viste meg hvordan de observerte og fanget opp hans tempo og hans intensitet og klarte å skape noe som kunne se ut som gjensidighet. Dette skjedde ved at de svarte på mannens bevegelser ved å spille med rytmeinstrumentene direkte på kroppen til mannen. Rytmen og intensiteten ble vart og vakkert fulgt av pianospill. Disse to tonet seg inn i mannens tempo og intensitet. Målet var å få kontakt med ham ved å imitere hans uttrykk gjennom musiske elementer og gi ham en musisk opplevelse (Hauge & Tønsberg 1998).

Måten de arbeidet musikkterapeutisk på var tett opp mot den måten jeg lærte av Paul Nordoff og Clive Robbins 20 år tidligere. Den døvblind-fødte mannen de arbeidet med lo og ventet og kom med initiativer som ble fanget opp og fulgt av de to musikkterapeutene. Det var fascinerende å se hvilke resultater disse to musikkterapeutene oppnådde i denne situasjonen. På deres anbefaling reiste jeg på et tre dagers kurs i Kristiansund om samspillkompetanse hos døvblind-fødte. Kurset satte i gang en prosess hos meg som skulle føre til en snuoperasjon i forhold til min tilnærming til språksvake, i første omgang. Spørsmålet mitt var imidlertid om deres tilnærming til døvblind-fødte, som ble vist på kurset, var mulig å overføre til mennesker med psykisk utviklingshemming og autisme.

Temaet på kurset var om utviklingstrinnene det normale barnet gjennomgår i språkutviklingen var mulig å gjenskape i forhold til døvblind-fødte. Hørsel og syn er de to helt nødvendige sansene som gjør at barnet fanger vår

inntoning og leser våre ansiktsuttrykk. På den måten utvikler barnet seg i et normalt samspill. Den døvblind-fødte er avskåret fra dette.

På kurset ble det vist en video av en gutt på omtrent 4 år og hans mor. Moren satte seg helt inntil gutten og gjorde de samme bevegelsene som ham, slik at den døvblinde gutten kunne kjenne at moren imiterte ham. Gutten ble synbart mer og mer interessert i moren og tok etter kort tid etter ansiktet hennes, for så å komme med et stort smil. Dette gjentok seg flere ganger, og moren kunne fortelle at det var første gangen gutten søkte etter henne med hendene, og første gang hun opplevde at han smilte.

Dette var berørende og tankevekkende. Vi så hvordan gutten viste moren at han fikk en opplevelse av fellesskap fordi moren gjorde det samme som han. Det som plutselig sto helt klart for meg, var Søren Kierkegaards utsagn fra 1859. Dette fikk jeg det eksemplifisert gjennom en kort video: Utvikling starter ved at den voksne fanger opp personens aktivitet og begynner der. Der det ikke er aktivitet er det den voksnes ansvar å skape aktivitet (Nafstad 1992; Daelman, Nafstad, Rødbroe, Sourieau & Visser 1996).

Imitasjon som nøkkel til kontakt

Det kom en 43 år gammel mann med autismediagnose til avdelingen. Diagnosen hadde han fått allerede i småbarnsalder. Som 18-åring hadde han hatt et stort GTK (tidligere kalt Grand Mal anfall) og ble satt på epilepsimedisin. Siden hadde han ikke hatt GTK, og foreldrene ønsket å finne ut om han kunne slippe medisinene. Det som ble en utfordring for oss var å skille mellom hva som var atferd og hva som var mulige små anfall hos ham. Han manglet språk og blikk-kontakt, men han hadde en del enkeltstående ferdigheter som å kle på seg, skjenke i kaffe, spise med gaffel, gå på toalettet og en god del mer. Men han hadde ingen sammenheng i forståelsen av sine ferdigheter. Han hadde en spesiell selvstimulering som var å dunke seg med høyre hånd på venstre håndbak. Dette hadde gitt ham en del sår og en hevelse på hånden. Med disse bevegelsene som utgangspunkt, tok jeg med meg min nye innlæring fra kurset i Kristiansund og ønsket å prøve ut imitasjonsmetoden i forsøk på å oppnå kontakt med ham. Hvis jeg oppnådde kontakt med ham gjennom imitasjon kunne det få en positiv bi-effekt, nemlig å gjøre det mulig å skille mellom anfall og atferd ut fra klinisk observasjon. Under epileptiske anfall tapes ofte evnen til å ha kontakt med omgivelsene.

Det ble gjennomført ni møter mellom oss i løpet av syv dager, og alle møtene ble filmet. I det første møtet sitter vi overfor hverandre og jeg følger alle hans repeterende håndbevegelser. Hensikten med å imitere ham er å gjøre hans atferd sosial ved at jeg lar meg påvirke av den og imiterer den. Min imitasjon fanget hans interesse. Vi ser hvordan atferdsmønstre som han allerede har, blir gjort sosiale ved at jeg imiterer dem ved å følge hans bevegelser. Han må altså ikke lære ny atferd for at hans atferd skal bli mer sosial. Det er jeg som gjør atferden sosial ved at jeg lar meg påvirke av den og imiterer den. Ved at han blir imitert, blir hans atferd tolket som et initiativ til temaer i et samspill.

I musikkterapien tilsvarer denne måten å arbeide på å følge barnets tempo og intensitet på et instrument. I tillegg til at barnet får oppleve å musisere, får det også en opplevelse av samhörighet.

Mitt mål gjennom imitasjonen i det første møtet var altså å tone meg inn på hans arena ved å følge alle hans bevegelser og lyder så samtidig som mulig. Av naturlige årsaker vil det alltid være noen tiendedels sekunder forsinkelse, men hans tempo og intensitet er styrende for mine bevegelser.

Plutselig bøyer han seg frem, griper hendene mine og ser rett på meg i ca. ett sekund. Deretter setter han seg tilbake i stolen og vi sitter nesten helt rolig sammen i et par minutter til. Igjen ser han plutselig rett på meg, griper så den ene hånden min og løfter den opp bak nakken sin og slipper. Jeg stryker ham i nakken en liten stund til han retter seg opp og direkte stirrer inn i blikket mitt før han griper hånden min og drar meg med seg ut.

Foreldrene overvar en av seansene. Da gikk han ivrig og veldig raskt gjennom alle de bevegelsene jeg hadde imitert, som om han ønsket å vise frem sin nye lekekamerat.

En gang ble jeg usikker på om han var i ferd med å bli aggressiv. Da grep jeg til tamburinen og prøvde å få ham inn på andre tanker. Han dyttet tamburinen vekk og gikk ut av rommet. Det tok tid før jeg våget å slippe mine egne initiativer og imitere hans igjen. I den perioden oppnådde vi ikke kontakt. Han bare vandret rundt i rommet. Da jeg begynte å speile bevegelsene hans igjen, var det som å skru på en bryter. Han satte seg raskt ned, jeg satte meg ved siden av, og så begynte han å gjøre de samme bevegelsene som første dag. Dette fortsatte vi med de følgende dagene hvor et utall med bevegelser i hendene ble brukt inntil han la hendene ned i fanget, eller tok etter mine, og ville bli strøket i nakken.

Hans første sosiale smil dukket opp etter ti dager da jeg klappet ham på ryggen og småpratet med ham. I løpet av møtene vi hadde i disse ti dagene, endret han sin atferd fra å være selvstimulerende til å rette sitt fokus mer utover i omgivelsene.

Ingenting av dette hadde kunnet blitt skrevet ned hvis jeg ikke hadde alt på film. Ved å gjennomgå filmmaterialet ved hjelp av sakte film og still-bilder, fikk vi muligheten til å vurdere – og se situasjoner gjentatte ganger og beskrive hele prosessen (Holten 1995).

Det virket som om han oppfattet meg gjennom sine egne bevegelser. Når jeg ble mer og mer tydelig for ham, kunne han ta på meg og føre hånden min til nakken hvor han likte å bli tatt på. Når foreldrene kom, så det virkelig ut som han faktisk ønsket å vise foreldrene at han hadde fått en ny lekekamerat. Da jeg sviktet ved å bli redd og ikke følge ham mer, marsjerte han ut av rommet som i en sterk oppgitthet. Det samme gjentok seg da jeg prøvde å komme med mitt tamburin initiativ. Hva var det Nordoff prøvde å lære meg når jeg studerte hos ham? Ikke komme med *mine* initiativer, men observere og fange barnets initiativ og følge tempo, stemmebruk og sinnsstemning for å finne barnet der det er og gi en bekreftelse, slik at barnet opplever seg sett og forstått.

Igjen blir dette helt tydelig – det er her nøkkelen ligger til kontakt med det førspråklige mennesket. Det var helt spesielt å se på filmen hvordan han

reagerte da jeg slapp mitt prosjekt og begynte å følge ham igjen. Det var som jeg hentet frem gammel kunnskap, podet inn for 20 år siden. Det ble et vendepunkt i samspillet. Filmene viser hvordan jeg gjennom imitasjon viste ham at han ble sett. Etter hvert kunne jeg utfordre ham ved å ta et eget initiativ som for eksempel å stryke ham på ryggen, samtidig som jeg nynnnet. Dette godtok han først, nøyte litt og så ser vi at han likte det så godt at han ga et åpent sosialt smil.

Foreldrene merket stor endring hos sønnen. Han sluttet helt med sine repeterende håndbevegelser og han begynte å arbeide i en vernet bedrift hvor han sorterte korker. Vi prøvde å få i gang veiledning med de ansatte i boligen hans for at de skulle lære seg å møte ham på samme måten, men det lyktes vi dessverre ikke med. Moren var imidlertid sammen med sønnen ukentlig og møtte ham så langt hun kunne med utgangspunkt i imitasjon av hans initiativ. Foreldrene opplevde at det var enklere å være sammen med ham etter det de selv kalte for et gjennombrudd.

Faren kunne fortelle at da den yngre søsteren kom på besøk rett etter gjennombruddet, viste han for første gang at han gjenkjente henne. Han grep kåpen som hun hadde hengt i garderoben og ga den resolutt til henne samtidig som han så henne rett i øynene. Hun tok kåpen på. Deretter grep han hånden hennes og førte henne ut av huset de var vokst opp i og ned til vannet nederst i hagen. Han tok opp en flat stein og ga til søsteren. Han plukket opp en til seg selv også, og kastet fiskesprett. Så vendte han seg mot søsteren og ventet på at hun skulle gjøre det samme. Dette var en aktivitet de gjorde stadig da de var små barn, som han husket og nå klarte å dele med henne igjen.

Hvordan det har gått videre vet jeg dessverre ikke. Det ble ikke mulighet for å fortsette dette spennende arbeidet. Men som foreldrene sa, han har virkelig beveget seg fra et sted til et annet i denne prosessen og han har fått et sosialt gjennombrudd.

Marte meo metodens rasjonelle videoanalyse

Et av problemene mine når samspill ble filmet, var at jeg ikke hadde lært meg teknikker på å filme rasjonelt – og å analysere med klart fokus. Da jeg fikk innblikk i Marte meo metoden forstod jeg at jeg kunne få hjelp til å løse dette problemet. Marte meo kommer av latin og betyr ”Av egen kraft”. Hensikten med metoden er å ta utgangspunkt i filmer av det naturlige utviklingsstøttende samspillet mellom voksen og barn. Metoden har utviklet et analyseredskap som gjør at det blir svært rasjonelt å veilede den voksne på filmen med utgangspunkt i hva det er den voksne gjør, når samspillet mellom dem fungerer utviklingsstøttende. En forutsetning for å kunne anvende Marte meo metoden på en god måte er at veilederen har kunnskap om – og forståelse av – utviklingspsykologi og hva barnet trenger for å utvikle seg i det sosiale rom. Marte meo metoden har gitt meg store muligheter i forhold til å formidle Paul Nordoff (1974) sitt viktigste budskap til meg:

Se etter hva barnet gjør og fang opp rytmen og intensiteten i de lydene og bevegelsene barnet kommer med. Lag sanger og spill musikk som følger rytmen til barnet og som svarer til barnets stemningsleie

Grunnlaget for den analysen av filmene som Marte meo metoden bruker, er basert på det samme, men uten musikkimprovisasjon:

Fang opp barnets initiativ, bekreft dette på en måte som gjør at barnet oppfatter seg sett og bekreftet av deg. Når dette er etablert, kan du gi utfordringer til barnet som er rett over det nivået barnet mestrer i dag. På denne måten kan vi hjelpe barnet inn i en positiv utvikling. Når vi analyserer filmene, er det dette vi ser etter (Aarts 2000).

Det teoretiske i Marte meo metoden er bygget på at den voksne skal fange opp tempoet til barnet og følge det i leken, akkurat slik vi følger barnets tempo ved pianoet. Videre lærer vi gjennom Marte meo metoden hvordan vi kan tone oss inn på barnets stemningsleie. Det er nødvendig å tilpasse tilnærmingen til det nivået barnet befinner seg på slik at det ikke ligger for høyt eller for lavt i forhold til barnets funksjonsnivå (Øvreeide & Hafstad 1998). De samme prinsippene skal veilederen bruke overfor den voksne som mottar veiledning.

Innen Marte meo metoden er det et viktig poeng å være seg bevisst stemmeleiet og tilpasse stemmen slik at den følger barnets stemningsleie (Holten 1998). I musikkterapeutisk tilnærming arbeider vi på samme måten gjennom sangene vi lager til barnet.

Musikkterapeutens muligheter gjennom Marte meo metoden

Hovedinstrumentet er musikkterapistudentens viktigste verktøy og en vesentlig inngangsbillett til studiet. En stor utfordring i løpet av studietiden er å tilegne seg improvisasjonsferdigheter på hovedinstrumentet. I tillegg til å mestre kunstnerisk improvisasjon på hovedinstrumentet skal musikkterapistudenten også mestre å legge bort sine egne impulser i improvisasjonen og følge en annens impulser uten å miste det kunstneriske aspektet. Dette er etter min mening en stor kunst i seg selv, som Paul Nordoff mestret til fulle. Selv hadde jeg store problemer med å skape musikkkunst i musikkrommet og det kan være en viktig årsak til at jeg valgte bort yrket. Jeg mestret ikke instrumentene godt nok.

I mitt arbeid som Marte meo supervisor utdanner jeg veiledere i Marte meo metoden. Veilederstudentene filmer voksne i samspill med barn eller andre voksne med spesielle behov. Deretter lærer veilederstudentene å analysere filmene etter spesielle retningslinjer, og de lærer veiledningsmetoden.

Ved to anledninger i løpet av de siste fem årene har to av mine veilederstudenter presentert filmer fra musikkterapeutisk arbeid med psykisk utviklingshemmede barn. Begge musikkterapeutene strevde med å få barna motivert og det var årsaken til at de søkte veiledning. Musikkterapeutene fikk ukentlige veiledninger i en periode på ca. to måneder. Målet var å få barna motiverte.

Musikkterapeuten ble først bevisst på hva som var barnets initiativ ved å se på filmen sammen med Marte meo veilederen. Dette hjalp musikkterapeuten etter hvert til å bli bevisst barnets initiativ og det ble lettere og lettere og gjenkjenne initiativet i rommet sammen med barnet. Etter hvert la begge musikkterapeutene vekk sine egne kunstneriske prosjekter og begynte å improvisere etter barnets uttrykk. Musikkterapeutene kunne se på filmen hvordan barna viste

stor glede og entusiasme over samspillet. Men sitt eget kunstneriske nivå var de ikke stolte over.

I en periode må musikkterapeuten antakelig være villig til å gi slipp på det estetisk kunstneriske når det skal improviseres på hovedinstrumentet etter barnets initiativ. Imidlertid må vi anta at trening gjør mester også her.

Musikkterapi har sprunget ut av kunsten musikk og behandlingsformen terapi. Det er etter min mening kunsten musikk som bør være bærende i det musikkterapeutiske arbeidet. Uten musikk blir det vel egentlig bare kommunikasjon og det i seg selv kan jo ha en terapeutisk effekt. Men musikkopplevelser gir det ikke.

Oppsummering

Den viktigste drivkraften i mitt virke er og har alltid vært den mellommenneskelige relasjonen. I denne artikkelen har jeg forsøkt å belyse hvordan musikkterapistudiene hos Paul Nordoff og Clive Robbins i 1973 fikk meg til å erfare og forstå at det å føre et menneske fra et sted til et annet, helt og holdent er avhengig av å forstå hvilket nivå personen befinner seg på. Nivået finner vi ved å observere hva vedkommende er opptatt av og ta utgangspunkt i det for å skape felles aktivitet. Som musikkterapeut brukte jeg mitt hovedinstrument sang sammen med piano og rytmeinstrumenter for å møte og bekrefte barnets uttrykk. Den manglende overføringsverdien av kontakten fra musikkrommet til barnets hverdag og mine problemer med å håndtere pianoet i improvisasjon var årsakene til at jeg sluttet som musikkterapeut. Men jeg fant igjen Paul Nordoffs forståelse av hvordan man kan føre et menneske fra et sted til et annet hos den danske filosofen Kierkegaard (1859) hvis filosofi jeg møtte deler av i 1989. Da jeg var så heldig å oppdage mulighetene med bruk av film etter at jeg ble presentert for Marte meo metoden, fikk jeg i 1993 et verktøy som hjalp meg til å anvende musiske elementer i samspill og kommunikasjon uten å ha med instrumenter.

Denne erkjennelsen har ført til at jeg i dag i vesentlig grad arbeider med å bevisstgjøre foreldre, sykepleiere, psykologer og pedagoger gjennom å la dem se på film av seg selv. Vi ser på hvordan det mellommenneskelige samspillet deres fungerer med fokus på musiske elementer i kommunikasjonen som tempo, rytme, pauser, inntoning, stemmebruk og stemningsleie og alle de andre dynamiske elementene som er bærende i kommunikasjonen. Ved hjelp av Marte meo metodens teknikker for filmanalyse, veileder jeg den voksne på filmen til å justere sitt samspill med barnet etter barnets uttrykk. Dette viser seg å øke kontakten med barnet og den utviklingsstøttende kommunikasjonen forbedres. Barnet får nye erfaringer og lærer med utgangspunkt i sitt nivå.

Mine instrumenter i samspillet i dag er min egen nonverbale- og verbale kommunikasjon. Imidlertid er det ikke musikkterapi. For å arbeide musikkterapeutisk må det et hovedinstrument til som terapeuten håndterer. Musikkterapeuter som mestrer sitt hovedinstrument har en stor utfordring. De skal lære å arbeide kunstnerisk på hovedinstrumentet sitt samtidig som de skal observere hva barnet er opptatt av. Observasjonen av barnet er ment å være utgangspunktet for den kunstneriske improvisasjon som skal føre til en opplevelse av felles

aktivitet og til musikkglede for voksen og barn. Da først oppstår musikken i terapien.

Marte meo metoden har vist seg å være et effektivt hjelpemiddel for musikkterapeuter. Gjennom filmanalysen blir musikkterapeuten bevisst barnets uttrykk og får hjelp fra Marte meo veileder til å følge barnet improvisatorisk, samtidig som de arbeider med sitt eget kunstneriske uttrykk på hovedinstrumentet.

Litteratur

- Aarts, M. (2000). *Marte Meo: Grundbog*. Harderwijk: Aarts productions.
- Daelman, M., Nafstad, A., Rødbroe, I., Sourieau, J. & Visser, T. (1996). *The Emergence of Communication*. Rapport og video. CNFEI og IAEDB International Conference of Communication, Paris, juni 1997.
- Hauge, T. S., & Tønsberg H., G. E. (1998). *Musikalske aspekter i førspråklig samspill*. Skådalen Publication series nr 3, The Resource and Development Unit, Skådalen resource center, Oslo.
- Holtén, S. (1989). *Høreapparatet. Et godt hjelpemiddel for døve og tunghørte?* Hovedoppgave, Statens Spesiellærerhøgskole, Oslo.
- Holtén, S. (1995). Samspillsbasert imitasjon. *Spesialpedagogikk*, 10.
- Holtén, S. (1998). Videoveiledning i spesialpedagogisk rådgivning. *Spesialpedagogikk*, 10.
- Holtén, S. (2004). Marte meo metoden i skolen. *Spesialpedagogikk*, 1.
- Hundeide, K. (1996). *Ledet samspill. Håndbok til ICDP'S sensitivitetsprogram*. Asker: Vett og Viten.
- Hundeide, K. (1996). *Åtte temaer for godt samspill*. Oslo: Akademika AS.
- Nafstad, A. (1992). Forutsetninger for omverdensforståelse. I: Jacobsen, K. (red.) *Forutsetninger for kommunikasjon med døv-blindfødte*. Nordisk Veileder nr.15, Dronninglund: Forlaget Nord-press.
- Nordoff, P. (1974). Forelesninger, veiledninger og samtaler, Bærum og London.
- Rye, H. (1993). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaar, B. (regi) (1996). *Tidlig samspill – en eksempelsamling*. Video, egnet til undervisning hvor temaet samspill barn – foreldre er sentralt. Ledet samspill – program for barnehage. Video, spesielt rettet mot fagfolk som arbeider med foreldreveiledning, Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Smith, L. & S. E. Ulvund, S. E. (1991). *Spedbarnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øvreeide, H. & Hafstad, R. (1998). *Marte Meo metoden og utviklingsfremmende dialoger*. Århus: Systime.