

# Felles aktivitet som læringsarena

Anne Torø Eggen

*Relationen og de følelsesmæssige bånd mellem mennesker er det ,  
der udgjør udgangspunktet for læring.  
Læring er ikke alene kognition, men også følelse.  
Læring er et fælles projekt, som udvikles i relationer;  
men hvor den voksne har et særlig ansvar  
for at formidle verden til barnet på en måde,  
som verken overser, dominerer, kujonerer eller udraderer det,  
barnet selv bringer med ind i relationen.  
(Kirkebæk 2005: 16)*

Kirkebæks ord står som en klok innledning til denne artikkelen som skal handle om felles aktivitet som læringsarena i musikkterapi. Jeg spør meg hvordan felles aktivitet kan belyse ressursene hos det multifunksjonshemmede barnet, utvikle grunnleggende læreforutsetninger hos den multifunksjonshemmede elev, og drøfter hvilke konsekvenser dette kan få for musikkterapeutisk praksis. Dermed fokuseres følgende problemstilling: Hvordan bygge opp en læringsarena gjennom felles aktivitet? Jeg refererer både til generell læringsteori der man vektlegger den type læring som finner sted i nære relasjoner (Smith 1996; Kirkebæk 2005; Feuerstein 1979, 1980, 1988; Rønholt et al 2003), fra utviklingspsykologi (Trevarthen 1988; Stern 1985, 2003; Røed Hansen 1991) —og henter eksempel på musikkterapi-teori som omhandler både utvikling og læring (Eggen 2006; Holck 2004; Schumacher 1994, 1999). Jeg relaterer også disse perspektivene til hverandre. I denne sammenhengen vil jeg komme inn på musikkens rolle. Artikkelen drøfter videre om det synet på læring som her legges til grunn kan relateres til helse som subjektiv erfaring. (Schei 2009; van Hooft 1997).

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for hva som menes med felles aktivitet. I den forbindelse har jeg hatt stort utbytte av å lese Per Lorentzens tanker om felles aktivitet (Lorentzen 2001). Deretter vil jeg presentere hvilket syn på læring jeg legger til grunn, før jeg kommer inn på læreforutsetninger og mediert læring. Videre presenteres hovedtrekkene i en undersøkelse jeg har gjort (Eggen 2006). Her ser jeg på hvordan «felles aktivitet» i musikkterapi kan utvikle læreforutsetninger og fremme helse hos elever med multifunksjonshemming. Avslutningsvis vil jeg skissere noen praktiske konsekvenser undersøkelsen kan få for det musikkterapeutiske arbeidet.

## Felles aktivitet

Bakgrunnen min for å skrive om artikkelens tema stammer fra mitt arbeid som musikkterapeut i en gruppe for elever med multifunksjonshemming i Osloskolen, et arbeid som ofte har plassert seg i skjæringspunktet mellom terapi og pedagogikk. Jeg har jobbet med barn med multifunksjonshemming siden 1993, og har opp gjennom årene blitt mer og mer opptatt av i hvilke situasjoner jeg opplever å få kontakt. Jeg har tenkt mye på hvordan vi to, barnet og jeg, med så forskjellig utgangspunkt og mulighet for å være aktive, skal kunne lage en felles plattform. Som musikkterapeut i grunnskolen fokuserer jeg i læringen på ressurser, på hva som er friskt og fungerer. I samvær med barn uten verbalspråk, med nedsatt funksjonsevne og på et tidlig utviklingsstrinn mentalt, setter jeg også søkelys på læringen som finner sted i nære relasjoner. Dette henger tett sammen med et ønske om å utvikle en økt bevissthet om seg selv som et handlende menneske som både kan påvirke og bidra i samspill med andre.

Jeg vil i det følgende presentere dette tankegrunnlaget nærmere med formål å belyse forutsetninger for «felles aktivitet». I den forbindelse har jeg hatt stort utbytte av å lese Per Lorentzens tanker om felles aktivitet og hva som preger felles aktivitet. Han sier:

Felles aktiviteter er så viktige fordi det er i slike aktiviteter at vi deltar i utformingen og utviklingen av samspill hvor vi føler oss mest hjemme (Lorentzen 2001:131).

Men hvordan blir en aktivitet til? Et eksempel kan være en typisk bevegelse barnet gjør. Den voksne registrerer bevegelsen, imiterer den og fører den kanskje videre ved å legge til noe, sette bevegelsen inn i en sammenheng, for eksempel en dans. Ved å gjøre dette bringer den voksne inn sin tolkning av bevegelsen. Å utfylle, bygge videre på eller komplettere noe som allerede er tilstede, betegner Lorentzen som «å yte noen en kreativ tjenestehandling» (Lorentzen 2001:114), eller vise en estetisk forståelse (Ibid). Dette fordrer at det er to selvstendige personer til stede: Barnet, med sin bevegelse, og den voksne som tolker denne bevegelsen og setter den i en sammenheng som faller naturlig for akkurat den personen. Når den voksne viser at hun leser mer inn i barnets aktivitet fordi hun bevarer sitt perspektiv, men samtidig er rettet mot barnet, viser hun *et visuelt overskudd* (Ibid.). Videre snakker Lorentzen om *kreativ forståelse* som noe som kan deles inn i fire deler: «1) Den fysiske oppfattelsen, 2) Bekreftelse av den fysiske oppfattelsen, 3) En forståelse av betydningen av det man har oppfattet i situasjonen, 4) En aktiv, dialogisk forståelse; forståelsen blir noe mer enn bekreftelsen av den aktuelle situasjonen ved at den tilfører den noe nytt, kreativt og kanskje overraskende» (Ibid.:118).

Utgangspunktet er altså noe barnet gjør, og hvordan den voksne oppfatter og svarer på dette. I det man svarer barnet, viser man også hvordan man har forstått det barnet gjør. Imitasjon brukes ofte i musikkterapi. Kreativ forståelse trekker imitasjonen videre og setter noe inn i en sammenheng, slik den forstås av den andre parten. Følgelig bringes det noe nytt inn i situasjonen, utformet av de som er med. I og med at utgangspunktet er noe barnet gjør, sikrer man at aktiviteten ikke går «over hodet» på barnet. Kreativ forståelse krever altså deltakelse, samarbeid, bevaring av den egen identitet og aktiv dialog. Visuelt overskudd, kreativ forståelse og å yte noen en kreativ tjenestehandling er viktige begreper i forhold til å oppnå en felles aktivitet. Felles aktivitet kan oppstå i situasjoner preget av fravær av spesifisering og fravær av forutbestemt innhold, der deltakerne er aktive i utformingen av et situasjonsinnhold mens de samhandler og åpenhet (Lorentzen 2001:126).

Målet for felles aktivitet kan sammenlignes med det som legen og psykologen Daniel N. Stern kaller «moment of meeting», som handler om et gjensidig anerkjent møte som endrer på de relasjonelle forventningene partene har til hverandre (Stern 2004/2007:238). Forut for «moment of meeting» kommer det Stern kaller «now moment» (Ibid.). Dette blir sett på som et kritisk øyeblikk der det som står på spill er partenes måte å være sammen på, eller hvor mye som kan deles i akkurat denne konstellasjonen. «Krisen» kan løses ved at partene kommer hverandre i møte og utvider den intersubjektive rammen de har sammen, eller at «now moment» forsvinner ut i ingenting (Ibid.). Forutsetningen for «now moment» og «moment of meeting» er at intersubjektiv deling er mulig.

Hallan Tønsberg og Strand Hauge hevder at «opplevelse av samstemmighet» eller «det å være på samme bølgelengde» er avgjørende for å la seg gjensidig påvirke til å etablere, opprettholde og videreutvikle en mellommenneskelig relasjon. De definerer samspill som et uttrykk for den prosessen som kjennetegner opplevelser med stor grad av samstemmighet mellom barnet og den voksne (Tønsberg og Hauge 1998: 29). Den voksne må være kreativ i sin tilnærming til barnet og etablere samspillet med barnet ut fra barnets repertoar av lyder og bevegelser. Deres definisjon på samspill henger godt sammen med hvordan Lorentzen beskriver felles aktivitet, der en slik form for samspill — ved siden av et fokus på hva vi kan dele — kan utgjøre fundamentet for å lykkes i å møte barnet i felles aktivitet. Jeg vil i det følgende gå inn på relevante læringsteorier.

## Læring

Noe forenklet kan vi si at det er to hovedretninger innen læring: Den ene skoleretningen mener at læring er noe som foregår i den enkelte, og er en kognitiv prosess basert på utvikling av fornuft og viten (kognitiv læring); den andre skoleretningen legger til grunn at læring alltid foregår i det sosiale rom, i relasjoner den enkelte inngår i (situert læring) (Kirkebæk 2005:1). Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen og Nilsen ser en endring i synet på læring:

Det har skjedd en endring i synet på læring, fra en overveiende individuell vinkling til et mer sosialpsykologisk utgangspunkt. Man ser i stigende grad læring som en integrert del av de livsprosesser som mennesker ellers inngår i (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen og Nilsen 2003:33).<sup>1</sup>

Når det gjelder såkalt situert læring kan denne bestå av forskjellige prosesser: 1) å skape mening gjennom en felles fortelling, enten omkring felles intensjoner/ mål eller opplevelser/erfaringer, 2) å ha felles praksis, der man søker å nå et mål gjennom felles handling i en kontekst, 3) å skape relasjoner gjennom felles handling i en kontekst, 4) å skape en individuell- eller gruppeidentitet gjennom en stadig forhandling av posisjoner (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen og Nilsen 2003:33, som her er inspirert av Etienne Wenger).<sup>2</sup>

Den norske nevropsykologen Lars Smith skriver at hjernen utvikles etter et forholdsvis fast skjema, mens atferdsutviklingen er mer avhengig av læring og instruksjon (Smith 1996:19). Han trekker fram *erfaringsavhengig informasjon*. Dette er en type informasjon som er enestående for det enkelte individ: Hva er det viktig for nettopp dette barnet å lære seg? For eksempel kan det være hensiktsmessig å kjenne igjen ansikter, stemmer og handlemåter til bestemte personer (Ibid.). Dette kan skje gjennom tre forskjellige prinsipper: 1) *Reaktiv interaksjon*, som går ut på at når barn blir utsatt for påvirkninger fra det samme miljøet, vil de oppfatte det ulikt og reagere på det på ulike måter, 2) *Responsvekkende interaksjon*, som går ut på at hvert barns unike egenskaper fremkaller særegne reaksjoner fra andre personer, og 3) *Proaktiv interaksjon*, som vil si at etter hvert som barna blir større, vil de i forskjellig grad kunne bevege seg ut av det miljøet som foreldrene har skapt for dem, og begynne å velge sine egne miljøer (Ibid.: 247). Smith mener at samspill vil utgjøre en viktig læringssituasjon for utviklingen av språklige og kognitive ferdigheter i tillegg til å

---

1 Min oversettelse.

2 Etienne Wenger er pedagog og kognitiv antropolog og er sammen med Jean Lave kjent for fremstillingen av termen *situtert læring*.

fremme sosiale relasjoner (Ibid.:298). Han understreker betydningen av hvor viktig rolle foreldrene spiller som samspillpartnere for sine barn. Den voksne responderer på barnets aktivitet, og gjennom det blir sammenhengen mellom barnets egne handlinger og reaksjoner fra omgivelsene tydelige for barnet. Den voksne har et naturgitt repertoar av aktiviteter rettet mot spedbarnet, som bruk av gjentakelser, mimikk og toneleie. Den voksne tilpasser sin rytme etter barnets behov for aktivitet og pause. Slik får barnet en mulighet til å bearbeide sanseinntrykk (Field i Smith 1996:249).

Ut fra et sosialt perspektiv blir læring i dette tilfellet knyttet opp mot begreper som samspill, samhandling og kommunikasjon: Vi kan derfor formulere en viktig pedagogisk målsetting: Hvordan legge til rette for at barnet kan delta mer aktivt i samspill og samhandling?

## Læreforutsetninger

Når man arbeider med elever med multifunksjonshemninger, har man å gjøre med barn som befinner seg på et tidlig mentalt alderstrinn og på et førspråklig nivå (Horgen 1995). Spedbarnsforskningen har bidratt til å løfte fram den nære relasjonens betydning for spedbarnets sosiale og kognitive utvikling. Spesielt tydeliggjøres særtrekk ved spedbarnets utvikling og betydningen av voksenrollen (Trevarthen 1988; Stern 1985; 2003; Røed Hansen 1991). Siden mitt utgangspunkt i denne artikkelen sentreres omkring betydningen av felles aktivitet, er det nødvendig å se nærmere på definisjoner av læreforutsetninger samt læring som har en sosial vinkling: Den læring som foregår i en sosial kontekst, i samspill og samhandling med andre. Siden «mine barn» befinner seg på tidlige utviklingstrinn, blir det naturlig å se på hva som preger samspill og samhandling på førspråklig nivå. Viktige læreforutsetninger her er *oppmerksomhet* og *oppmerksomhet over tid/konsentrasjon* (Røed Hansen 1991). Andre viktige læreforutsetninger er hvordan den voksne tolker det barnet gjør og den voksnes oppmerksomme tilstedeværelse i forhold til barnet. Voksenpersonenes oppgave i samspillet er å finne fram til hva som fanger barnets oppmerksomhet. Oppmerksomhet, hva som fanger oppmerksomheten og hvordan man holder oppmerksomheten over tid er faktorer som eksisterer i et dialektisk samspill mellom voksen og barn. Hvis målet først og fremst er læring, vil gjerne tilrettelegging for at barnet kan utvide og utvikle sin egenaktivitet være en mer sentral læreforutsetning.

## Mediert læring

Et annet interessant perspektiv på læring er Feuersteins teori om mediert læring (Feuerstein 1979, 1980, 1988). Jeg vil forholde meg til denne slik den er gjengitt av Kirkebæk (2005). I følge Kirkebæk hevder Feuerstein at læring er relasjonsbestemt, og at derfor er formidleren (i dette tilfellet den voksne samspillpartneren) av stor betydning. I følge Feuerstein kan alle lære gjennom hele livet, og alle er utviklingsdyktige. Læring foregår alltid i et sosialt rom, gjennom en relasjon. I mediert læring fokuseres det på formidlerens rolle i læringsforløpet. Slik Kirkebæk setter dette opp skjelves det mellom begrepene «modifiability» (modifisere/tilpasse) og «change» (forandre). «Modifisering» relaterer seg til det som foregår i personen selv i forhold til måte å tenke på, hans eller hennes begrepsverden og hans eller hennes generelle kompetansenivå (Ibid.:9). «Forandring» relaterer seg mer til ytre endringer som ikke kommer til å inngå som en integrert del av personligheten og dermed raskt blir borte igjen. Modifisering skjer ikke av seg selv. Barnet vil være avhengig av de nære voksne som formidlere. Gjennom formidlingen og integreringen av de formidlede erfaringer i barnets personlighet påvirkes dets kognitive strukturer. Å formidle - eller mediere - er en aktiv prosess. Formidleren handler på bakgrunn av de tilstedeværende stimuli ved å velge ut, fremheve, fokusere, ramme inn, gi mening og plassere stimuli i tid og rom. Formidlingen hjelper barnet til å nyttiggjøre seg sine erfaringer, og forbereder barnet til å lære gjennom erfaringer.

Kirkebæk refererer også til MISC programmet, en videreutvikling av mediert læring av og med Pnina Klein.<sup>3</sup> Klein har utviklet en modell for tidlig intervensjon som tar utgangspunkt i relasjon, emosjon og læring. Hovedideen er å gjøre omsorgspersoner mer bevisst på de allerede etablerte og positive sider av deres samspill med barnet og å utnytte dette bevisst. Utviklingen har altså gått fra et fokus på å fremme barnets ferdigheter til å fremme barnets livslyst og ønske om å dele følelser og opplevelser med andre mennesker (Ibid.). Pnina Klein poengterer at det er forskjell på å stimulere og formidle. Det er ikke sunt å bombardere barnet med stimuli. Det er barnets respons som regulerer mengden av stimuli (Klein i Kirkebæk 2005).

Som vi ser av det Smith sier og det Kirkebæk trekker ut av både Feuerstein og Klein, går relasjonens betydning som en rød tråd gjennom disse teoriene om læring. Feuerstein og Klein sier mye om den voksnes rolle i en læringssammenheng, mens Smith også trekker fram barnets rolle og betydning, og at måten barnet tar til seg

---

<sup>3</sup> Pnina S. Klein er israelsk psykolog og professor. MISC står for «A Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers» og er en videreutvikling av mediert læring. Omtales i Pnina S. Klein (red.): *Seeds of hope. Twelve Years of Early Intervention in Africa*. Oslo: Unipub forlag 2001:29-93.

inntrykk på vil variere fra barn til barn. Måten barnet reagerer på, vil også påvirke den voksne (jf. felles aktivitet og hva som kjennetegner denne).

Jeg har nå presentert «felles aktivitet» og skissert opp noen læringsteorier som tar utgangspunkt i at læring skjer relasjonelt. Som musikkterapeut i en spesialgruppe i et skolesystem har jeg både pedagogiske målsettinger som: Hvordan vekke barnas oppmerksomhet, hvordan kan de oppøve sin konsentrasjonsevne, hvordan kan jeg hjelpe dem til å utvide sitt handlingsrepertoar, og mer terapeutiske målsettinger som økt selvbevissthet og økt selvfølelse. Jeg har i det følgende valgt ut «Spielform» og «Interaksjonstema» som eksempler fra musikkterapilitteraturen der man både har personlig vekst og utvikling som mål, og der man også fokuserer på musikkterapien som et «øvefelt for sociale interaksjoner» (Schumacher gjengitt i Holck 2002:232).

## «Spielform» og interaksjonstemaer

Karen Schumacher er en tysk musikkterapeut som har utviklet et begrep hun kaller «Spielform», et begrep som kan forstås både i betydningen lek og musikalsk spill.<sup>4</sup> Det henvises her til elementære musikk-, bevegelses- og taleleker som tar utgangspunkt i en interesse hos barnet, eller i noe barnet gjør. Med utgangspunkt i denne interessen er det musikkterapeutens oppgave å forsøke å få i gang et samspill og forme det på en måte som kan gjentas fra time til time. Utviklingen av en «Spielform» viser i seg selv en økt sosial kompetanse hos barnet, men fungerer inntil videre som et øvefelt for sosiale interaksjoner (Schumacher i Holck 2002:231). Vi kan også koble dette opp mot begrepet «modifisering» i mediert læring, som beskriver det som skjer av endring og utvikling inni barnet: Om det skal skje en endring må barnet først kjenne igjen aktiviteter, og gjenkjenningen vil igjen være med på å skape en forventning i barnet til det som skal skje.

Holck fokuserer på relasjonen mellom terapeut og klient, et forhold som over tid utvikler seg til en felles forståelse av det vi gjør sammen, og som kan resultere i ett eller flere interaksjonstemaer mellom terapeut og klient. Holck beskriver interaksjonstemaer i musikkterapeutisk praksis som uttrykk for en felles interaksjonshistorie mellom musikkterapeut og klient. Interaksjonstemaene kan bestå av: 1) Akkompagnement til bevegelser som barnet gjør, for eksempel hoppe eller gynging, 2) Plutselige avbrudd (barnet «fyller ut» avbruddet), 3) Turtaking, 4) Små instrumentale motiver, og 5) Små vokale motiver (Holck 2004: 7-10). Felles for alle temaene er at de tar utgangspunkt i

---

4 Siden det er vanskelig for meg å lese faglitteratur på tysk, og siden Schumacher ikke har gitt ut så mye, refererer jeg i denne teksten til Holcks forståelse av Spielform.

barnets handlinger, og at de utvikles og manifesteres gjennom hvordan musikkterapeuten velger å svare på og utfylle disse handlingene. Men det er en forutsetning at barnet har forstått interaksjonssituasjonen, og gjentar aktiviteten over tid. I sin definisjon av interaksjonstemaer beskriver Holck implisitt de teknikkene som musikkterapeuten ofte benytter seg av i samspill med sin klient i en musikalsk improvisasjon, spesielt hvis klienten er et multifunksjonshemmet barn: Vi akkompagnerer bevegelser musikalsk, bruker pauser bevisst, og jobber med turtaking og imitasjon. Ved å gjøre dette setter vi barnets egen aktivitet i sentrum for den felles aktiviteten eller improvisasjonen.

Schumacher har utvikling av selvet som en viktig målsetting når hun beskriver sitt «spilform»-begrep (Schumacher i Holck 2002). Holck har et fokus på sosial læring/erfaring når hun beskriver sitt «interaksjonstema»-begrep (Holck 2002). Schumacher sier imidlertid også at «spilform» kan fungere som et øvingsfelt for sosiale interaksjoner, noe som etter min mening viser at hun både har pedagogiske og terapeutiske målsettinger for sitt arbeid (Schumacher i Holck 2002:231). Schumacher tar utgangspunkt i noe barnet *gjør*, og setter det inn i en musikalsk ramme. Holck beskriver interaksjonstemaer mellom barn og musikkterapeut som noe som bærer begges merke; begge har bidratt til at aktiviteten/temaet har blitt slik det er blitt gjennom en prosess (Holck 2002).

Det er med andre ord mange likhetspunkter mellom disse to begrepene, noe Holck selv påpeker. Holck baserer sin undersøkelse på observasjon av musikkterapeuters arbeid med autistiske barn. Schumacher utvikler sitt begrep ut fra eget musikkterapeutisk arbeid med autister, og kan kanskje dermed si noe mer om hvordan hun som musikkterapeut tenker i selve situasjonen. En slik utvikling av interaksjonstemaer til noe som bærer begges merke, har etter min oppfatning mange likhetspunkter med hvordan man utvikler felles aktivitet.

## **Musikkens rolle**

Musikken kan spille en helt sentral rolle på flere måter. Musikken kan fungere som ramme rundt et felles samvær; musikalske elementer som stemme, klang, rytme, puls og pauser er viktige, oppmerksomhetsfremmende faktorer; musikken kan utgjøre et felles fokus; musikken kan brukes til å imitere og regulere intensiteten i kontakt og aktivitet (Trondalen 2004), og musikken kan brukes til å kommentere og understreke det som skjer og bevisstgjøre barnet på hva det selv gjør. Holck (2002) påpeker at musikkterapeuten gjennom musikalsk improvisasjon kan sørge for at musikken hele tiden matcher barnets skiftende uttrykk. Dette kan gjøres gjennom å følge pulsen i



barnets bevegelser og imitere tonehøyde og klang i barnets lyder. Holck mener dette er særlig viktig «for å få meget kommunikasjonssvake børn i tale» (Ibid.:101).

Jeg vil nå vende tilbake til «felles aktivitet». I det følgende vil jeg presentere tre eksempler på felles aktivitet og diskutere hvordan jeg mener dette kan bidra til læring for disse to utvalgte barna. Barna omtales her som elever, siden eksemplene er hentet fra deres skolehverdag på Rosenholm skole (Eggen 2006).

## «Felles aktivitet» i praksis

Som tidligere nevnt omhandler min masteroppgave en undersøkelse om hvorvidt «felles aktivitet» i musikkterapi kunne utvikle grunnleggende læreforutsetninger hos elever med multifunksjonshemminger (Eggen 2006). I det følgende vil jeg omtale praksiseksempler fra undersøkelsen nærmere. Jeg gjorde altså en undersøkelse basert på videoopptak av to av mine elever, der jeg ville kartlegge hva som kjennetegnet situasjoner med felles aktivitet. Jeg fokuserte på kontakt, aktivitet hos barnet, grad av felles aktivitet, oppmerksomhet, konsentrasjon og musikkens rolle. Fokus var på det vi hadde felles, siden jeg var opptatt av hvordan vi bygde opp en felles plattform der begges innspill bidro til samspillsituasjonen, altså lyd og bevegelse. Det var viktig for meg å få fram hva vi faktisk gjorde, og hvordan det vi gjorde påvirket den andre. Den ene eleven var veldig opptatt av pianoet, derfor ble det naturlig å ha med en kolonne for å se hva som skjedde med henne i forhold til dette instrumentet. Jeg vil presentere tre eksempler .

### Eksempel 1

Mitt første eksempel er sterkt preget av felles aktivitet, der jeg innleder med en for oss kjent rammesang, og der elev 1 i fortsettelsen får meg med på en aktivitet som hun tar initiativ til:

*Elev 1 og jeg sitter sammen på en pølle. Jeg sitter bak elev 1. Foran oss har vi et stort speil. Vi gynger frem og tilbake på pølla, mens vi holder hverandre i hendene. Jeg synger: «Gyng, gyng, elev 1 kan gyng», hun lager lyd, hun også; en lys lyd. Jeg synger i et lavere toneleie. Elev 1 legger sin lyd i samme leie som meg. Hun sier «AAAAAAA» i et stigende og synkende toneleie, og beveger hendene sine opp og ned. Jeg svarer «AAAAAAA» i samme toneleie og møter hendene hennes i en klappebevegelse. Jeg synger: «Elev 1 og Anne klapper», Elev 1 fortsetter med sin AAAAA- lyd. Jeg sier «ja», og fortsetter å synge «klapp, klapp, klapp». Elev 1s lyd*

*øker i intensitet, og både klappebevegelse og lyd blir sterkere og sterkere. Jeg sier «jaaa» og «AAAA» og går over i samme rytme og stigning/synking av toneleie som henne. Så stopper vi begge opp, ser på hverandre i speilet, og starter, helt på likt, med samme lyd og bevegelse, høyt og intenst. (Jf. Eggen 2006:35.)*

Vår felles aktivitet her består av synkron bevegelse og lyd. Kontakten er der hele tiden: Vi ser hele tiden inn i speilet og på hverandre, vi gynger sammen og etter hvert kommer også lyden. Elev 1 er aktiv med lyd, bevegelse og blikk. Hun insisterer på sin lyd og bevegelse, sterkere og sterkere, til jeg endelig blir med henne i en felles aktivitet som består av ordløse lyder og bevegelse av armene: Dette tolker jeg dit hen at hun skjønner at hun kan påvirke situasjonen, og hun er vant til å bli møtt. Hun er oppmerksom med en gang, hun smiler og ser på oss i speilet, og er klar i blikket sitt. Hun konsentrerer seg: Dette kan jeg si fordi oppmerksomheten vedvarer gjennom hele sekvensen. Hva med musikkens rolle? Vi synger og beveger oss sammen. Musikken oppstår ut fra bevegelsene vi gjør sammen, og det elev 1 tar initiativ til.

Jeg så på de utvalgte klippene sammen med to andre musikkterapeuter, begge med lang erfaring fra arbeid med mennesker med multifunksjonshemming. De hjalp meg med å perspektivere eksemplene, noe som er nyttig og nødvendig når man skal undersøke sin egen praksis.<sup>5</sup>

## Eksempel 2

I det neste eksemplet får vi se et felles fokus på pianoet, og hvordan spill på piano danner en ramme for samværet:

*Elev 2 og jeg sitter ved siden av hverandre ved pianoet. Jeg starter å spille en rolig melodi. Elev 2 retter seg opp i stolen, ser på meg, og på pianoet. Jeg synger elev 2s navn. Hun smiler og nikker med hodet, beveger overkroppen sin. Jeg ser på elev 2 og smiler mens jeg fortsetter å synge. Elev 2 legger hånden sin oppå min hånd, fører hånden bort fra pianoet og mot seg selv. Jeg lar henne holde meg i hånden, mens jeg fortsetter å spille med en hånd. Vi synger verset en gang til. Elev 2 nikker med hodet og smiler ut i lufta. Jeg ser på henne hele tiden mens jeg synger. Hun kaster et raskt blikk bort på ansiktet mitt, kommer med en høy, lys lyd og legger hånden sin over min, nok en gang. (Jf. Eggen 2006.:30.)*

Vår felles aktivitet her foregår i to ulike modi: Jeg spiller, Elev 2 beveger seg. Vi veksler begge mellom å se på pianoet og på hverandre. Smilene tyder på at vi koser oss sammen, og det tolker jeg som at vi har god kontakt. Elev 2 er aktiv: Hun smiler, nikker med hodet og beveger overkroppen. Hun tar meg i hånden og fører min hånd

---

5 For den som vil lese mer om undersøkelsen, se Eggen 2006.

mot seg selv. Hun er øyeblikkelig oppmerksom når musikken starter. Vi er begge konsentrerte gjennom hele sekvensen. Musikken fungerer som et felles fokus: Elev 2 retter seg opp i stolen, ser på meg og på pianoet i det jeg starter å spille. Hun smiler og nikker med hodet og beveger på overkroppen sin. Kan vi si at musikken danner en ramme rundt samværet? Den virker også oppmerksomhetsfangende: Elev 2 løfter blikket med en gang jeg starter å spille.

### Eksempel 3

I det siste eksemplet går den musikalske aktiviteten over til en mer lekpreget aktivitet.

*Elev 1 og jeg sitter på pølle. Jeg synger: «Vi klapper litt, vi klapper litt», mens vi klapper hendene våre mot hverandre. Elev 1 er rolig. Etter en liten stund ser hun på meg. Jeg stopper å synge, og ser på henne. Gyngingen stopper, og vi sitter begge helt stille mens vi ser på hverandre. Så fører jeg elev 1s hender opp mot ansiktet hennes. Hun ser mot speilet. Jeg tar hendene bort fra ansiktet hennes og sier: «Heisann, der var elev 1!». Hun ser på meg. Jeg gjentar aktiviteten. Så ser hun på meg igjen. Jeg tar hendene foran mitt eget ansikt og spør: «Hvor er Anne?» Elev 1 veksler mellom å se i speilet, og på meg. Jeg tar bort hendene og sier: «Hei!» Hun ser fort i speilet, deretter på meg. Vi gynger litt sammen til elev 1 ser på meg igjen, og jeg glemmer meg en gang til og sier: «Hvor er Anne?» hun ser på meg, og puster tydelig. Jeg tar bort hånden og sier: «Hei!» (Jf. Eggen 2006:36.)*

Vår felles aktivitet er gjemmelek. Kontakten er der hele tiden, gjennom blikket. Elev 1 veksler mellom å se på oss to i speilet, og på meg bak seg på pølla. Elev 1 er rolig i kroppen, men fokusert i blikket. Hun veksler mellom å se på meg og å se på oss/meg/seg selv i speilet. Hun holder meg i hendene, og følger med meg opp til ansiktet sitt. Hun tar initiativ til å ta bort hånden fra ansiktet igjen. Hun er oppmerksom gjennom hele sekvensen. Musikken fungerer som en oppstart til aktiviteten: Sekvensen starter opp med sang og bevegelse, men stopper så opp og går over til en mer lekepreget aktivitet.

Jeg mener at disse eksemplene viser at felles aktivitet fremmer viktige forutsetninger for læring som oppmerksomhet og konsentrasjon. Gjennom å ta utgangspunkt i barnets aktivitet og spesialiteter, legger man forholdene til rette for læreforutsetninger som oppmerksomhet, konsentrasjon over tid, utvidelse av egenaktivitet og skaper en relasjon som bærer begges merke (Holck 2002). Man sikrer også at aktivitetene ikke går over hodet på barnet, noe som igjen bidrar til økt oppmerksomhet. Undersøkelsen viste at eleven påvirket både valg og utforming av aktivitetene i større grad enn

jeg trodde på forhånd, og det forekom også et klart eksempel på at elev 1 utvidet felles aktivitet.

Den ene av mine to bisittende musikkterapeuter betegnet de felles aktivitetene som «møter». Vi fant mange møter, både små og store: «Det store trommemøtet», håndmøter, møte mellom musikk og bevegelse, taktile møter, møte gjennom felles bevegelser og vokale møter. Dette kan være en konsekvens av at jeg hele tiden ser etter flere mulige måter å oppnå kontakt på gjennom berøring, lyd, bevegelse, spill og blikk, og gjerne gjennom flere kanaler på en gang. Vi kan med ganske stor sikkerhet si at alle disse møtene, små og store, og gjerne flere på en gang, til sammen danner grunnlaget for at felles aktivitet er mulig. De innebærer en stadig bekreftelse på at barnet er en viktig bidragsyter i samspillet, og de bidrar til å styrke og bygge relasjonen mellom oss. Møtene gir barnet mange opplevelser av seg selv i forhold til en annen (Trondalen 2004) og de bidrar til å opprettholde interessen for og motivasjonen til å delta i samværet og aktivitetene hos begge parter.

Kan de ulike møtene fortelle noe om hvilket utviklingsnivå elev 1 og elev 2 befinner seg på? Taktile møter er gjennomgående. Dette bekrefter at begge elevene befinner seg på tidlige utviklingstrinn, der fysisk nærhet, som for eksempel berøring, er viktig. De er begge opptatt av hender, hender som gjør noe sammen, noe som tyder på at de beveger seg mot sekundær intersubjektivitet (Trevarthen 1988; Johns 1993). Møte gjennom felles bevegelse er gjennomgående og bekrefter at fysisk nærhet er viktig for å oppnå kontakt. Undersøkelsen gir også et eksempel på at en felles bevegelse kan fungere som en slags «igangsetter» hos eleven, noe som kan fremme aktivitet som igjen kan inngå i felles aktivitet.

Jeg vil nå forsøke å samle perspektivene, og drøfte aspekter ved læring og helse samt konsekvenser dette kan få for musikkterapeutisk praksis.

## **Felles aktivitet og læring**

Viktig læring for den multifunksjonshemmede eleven kan være opplevelser av at han/hun er en person som kan styre noe i sine omgivelser, til tross for at man som multifunksjonshemmet er fullstendig avhengig av andre i alle livets situasjoner. Et viktig læremål i så henseende kan da være å hjelpe eleven til å finne fram til et klart «ja» og et klart «nei», basert på lyd/bevegelse som eleven er i stand til å utføre bevisst. Viktige læreforutsetninger for å oppnå dette er oppmerksomhet, oppmerksomhet over tid, og det å kunne inngå i en relasjon der man opplever seg selv som en viktig bidragsyter.

Felles aktivitet er en fruktbar innfallsvinkel når man skal etablere kontakt og er også viktig underveis i prosessene for å sikre at aktivitetene man velger å etablere passer barnet. Hvis man velger å ha «felles aktivitet» som en rettesnor for sitt arbeid, medfører det at man er ressursorientert og åpen for at barnet har noe å bidra med, og at man har oppøvd en evne til å snappe opp ørsmå signaler og å svare på dem. Det er også nødvendig å tåle pauser der tilsynelatende ingenting skjer; man må kanskje legge bort sin egen «flinkhet» og redsel for å ikke kunne vise til en konkret fremgang i barnets utvikling. Man må alltid ha tid til, og være forberedt på, å følge barnets eget tempo. Den voksnes rolle blir da å være oppmerksomt tilstede og gi barnet tid og rom for å komme med sitt eget uttrykk, sin egen aktivitet. Men det innebærer også at man er en tydelig og selvstendig partner for barnet. Det holder derfor ikke kun å imitere barnet og være oppmerksomt til stede for ham/henne. Man bidrar også med sin egen tolkning av hvordan man oppfatter barnets aktivitet, og man leverer et helt selvstendig bidrag til den felles aktiviteten. På denne måten kan relasjonen i seg selv utgjøre en læreforutsetning ved å bevisstgjøre barnet på seg selv og sin egen aktivitet, og seg selv i forhold til en annen person (Stern 2003).

## Læring og helse

Læring relatert til denne modellen er aktuell med bakgrunn i min stadig økende interesse for hvordan jeg kan hjelpe mine elever til å bli mer bevisst på seg selv, hva de gjør, og hvordan det de gjør kan påvirke omgivelsene. Min mening er at dette er en forutsetning for å kunne jobbe fram et klart «ja» og et klart «nei», noe som kan hjelpe eleven til å påvirke verden omkring seg i større grad, og hjelpe menneskene rundt dem, som de er helt avhengige av i alle situasjoner, til å forstå dem bedre. Stan van Hooft mener at en skadet helse innebærer at evnen til å være et selv, en person, er rammet.<sup>6</sup> Elever med multifunksjonshemming har i utgangspunktet en skadet helse, fordi så store og omfattende funksjonshemminger som det her er snakk om medfører betydelige fysiske plager, og at verden ofte kan fortone seg som et kaotisk sted. Hva er viktig/ikke viktig informasjon? Hva gjør det med meg som person når jeg får hjelp til å strukturere og forstå verden bedre? Hva gjør det med meg at noen tar tak i mine lyder og det jeg gjør? Min mening er at det å hjelpe elever med multifunksjonshemming til å ha større bevissthet om seg selv kan bidra vesentlig til bedre helse. Schei forstår dette relatert til helse og sier at det handler om «å være midtpunktet i sin egen

---

6 Her refererer jeg til van Hooft i Schei 2009.

eksistens, å skape integritet, og å inngå i rike forhold til andre» (Schei 2009:8). Han refererer her til van Hooft (1995) som betegner helse som subjektiv erfaring:

By subjectivity I mean the pre-intentional activity of constituting oneself as a self. It is a dynamic, inchoate and autonomous process of which the goal is becoming a person capable of constituting one's integrity and of forming rich relationships with others (van Hooft 1995:24).

Fire dimensjoner i subjektiviteten trer fram: 1) *Den materielle*, det å være kroppslig frisk, 2) *Den pragmatiske*, som henviser til fravær av problemer, 3) *Den relasjonelle*, som peker på selve opplevelsen av å finnes som kropp og være i et intimt og kontinuerlig samspill med den fysiske verden rundt oss, og 4) *Den integrative*: Menneskets behov for å skape sammenheng og mening (Schei 2009:8). Det å legge til rette for at barnet er en aktiv medspiller, og å jobbe for en felles plattform, henger godt sammen med dimensjon 3 og 4. Det gjør også et sosialt syn på læring. Når man tar utgangspunkt i barnets aktivitet i samspillsituasjoner og setter dette i en sammenheng som gjentas over tid, skaper det mening for barnet (jf. den integrative dimensjonen); han eller hun gjenkjenner etter hvert aktivitetene, og kan også utvide dem. Om man sammen utvikler aktiviteter som barnet synes er morsomme og som de kjenner igjen, kan man også tenke seg at de slapper bedre av i kroppen, og kanskje glemmer det som er vondt og ubehagelig. Dermed kan man også bruke dimensjon 2.

Et fokus på felles aktivitet bringer etter min mening inn, og forsterker betydningen av, barnets egne handlinger i utforming av relasjonen. Fokuset på felles aktivitet kan være med på å tydeliggjøre viktigheten av å ha et eierforhold til den læring og utvikling som finner sted, og kan på den måten supplere mediert læringsfokus på formidlerens (den voksne samspillpartners) rolle. Jeg mener at teorien om mediert læring er viktig på grunn av sitt fokus på relasjonen, og at den gir viktige innspill og råd til hva vi som voksne, ansvarlige fagfolk kan vektlegge for å fremme læring. Jeg savner imidlertid en definert faktor som sier noe om barnets betydning i relasjonen, utover det å være den som skal læres opp, selv om utgangspunktet er en positiv holdning til, og tro på, at alle er opplæringsdyktige gjennom hele livet. Det er altså her jeg mener at begrepet «felles aktivitet» er et godt utgangspunkt for å understreke begge parter betydning i situasjonen. Smith understreker at barnet selv er en aktiv part i sin egen læring, og at det enkelte barn appellerer til ulike reaksjoner og tilbakemeldinger fra sine omgivelser (Smith 1996).

## Konsekvenser for praksis

Gjennom denne teksten har jeg forsøkt å belyse læring gjennom en relasjonell innfalls-vinkel, og hvordan denne måten å tenke læring på innebærer at man selv kan være med og utvikle sin egen læringsarena- selv om man er et multifunksjonshemmet barn. Forutsetningen er at man har tilgang på en voksen fagperson som gir rom for og tilrette- legger for dette. Avslutningsvis vil jeg skissere opp noen mulige konsekvenser en slik tilnærming kan få for praksis, basert på de erfaringene jeg har gjort i mitt eget arbeid.

Det første jeg vil trekke fram, er viktigheten av å *ta seg god tid*. En av konklusjonene fra masteroppgaven var at selve relasjonen er en grunnleggende lære- forutsetning. Dette betyr i praksis at jeg med god samvittighet bruker mye tid til å bygge opp en relasjon mellom meg og min elev, basert på hvor og når jeg ser at vi får kontakt, og når eleven er oppmerksom og konsentrert.

Videre er det svært viktig å være *en tydelig samspillpartner*. Den voksne, tydelige samspillpartner hjelper eleven til å sortere og fokusere på den aktiviteten eleven faktisk har gjennom å imitere og svare på elevens lyder, og bringe inn sitt eget bidrag gjennom å lage for eksempel en lydsang eller utnytte en bevegelse til spill på tromme, stjerne- dryss (chime bells) eller andre instrumenter det er lett å få lyd i. Her er det viktig å se på *all aktivitet hos barnet som intendert* (Hauge og Tønsberg 1998), og som noe vi kan bygge videre på når vi skal utvikle aktiviteter sammen, og skape oss en felles mening og forståelse. Over tid utvikler vi en rekke aktiviteter med rom for innspill fra begge parter, og disse danner etter hvert en fast ramme rundt samværet vårt. *Faste rammer* er med på å gjøre situasjonen mer tydelig og oversiktlig for eleven, og bidrar til å utvikle en forventning hos eleven til det som skal skje. Samtidig må ikke den faste rammen bli helt rigid, noe den ikke blir så lenge det gis rom for innspill fra oss begge. Variasjon i type aktivitet er selvsagt også nødvendig. Elevene kan ofte være plaget av epilepsi og spasmer som tar mye oppmerksomhet. Jeg er blitt mer opptatt av å holde samme ramme over tid slik at eleven skal ha mulighet til å gjenkjenne situasjonen. Dette bidrar til at eleven både lettere kan være oppmerksomt til stede, noe som er en grunnleggende læreforutsetning, og selv i større grad være en aktiv deltaker.

Min undersøkelse understreker også viktigheten av å hjelpe eleven til å *bli mer bevisst på seg selv*. Jeg mener at dette henger nøye sammen med at *eleven utvider sitt erfaringsgrunnlag*. Her følger et konkret eksempel på hvordan man kan arbeide med dette: En time kan for eksempel bestå av aktiviteter på ulike stasjoner: 1) Vi starter ved pianoet der vi synger en åpningsang. 2) Vi forflytter oss fysisk til en pøllehuske der vi har «gyngestasjon». Her prøver vi ulike måter å gyngje på, og vi kan kombi- nere med barnesanger som «ro, ro din båt», «ro, ro til fiskeskjær», vi kan lage oss

en egen gyng- og seilesang eller vi kan bruke våre lyder og bevegelser til å skape en aktivitet sammen. 3) Trampoline. 4) Matte med instrumenter: Vi har laget oss en egen «spillestasjon» der vi utforsker lyder sammen. Det er også muligheter for andre sanseopplevelser som å kjenne et sjal mot ansiktet, ta i en ball og så videre, dette avhenger av hva det ser ut til at eleven er interessert i. I løpet av en time har eleven opplevd seg selv i mange ulike aktiviteter, på forskjellig underlag og i ulike utgangsstillinger.

Et annet viktig mål på sikt er å hjelpe eleven til å utvikle og uttrykke et klart «ja» og et klart «nei», slik at han/hun i større grad kan styre noe i sin tilværelse på en måte som omgivelsene kan forstå. Igjen er utgangspunktet noe eleven *gjør*: En av mine elever uttrykker at hun *vil mer, gjøre en aktivitet en gang til* ved å lage en klikkelyd. Dette er noe hun *gjør* helt bevisst, og som også de andre voksne i miljøet forstår og forholder seg til. I prosessen fram mot å utvikle et klart «ja» og «nei», er det viktig å bruke noe eleven *gjør* som han/hun kan styre selv, som jeg tar tak i og bevisstgjør han/henne på at han/hun *gjør*. Det ligger imidlertid også et dilemma her: I det man velger ut noe eleven *gjør* bevisst til å bety «ja» eller «nei», innskrenker man også betydningen av denne handlingen hos eleven.<sup>7</sup>

## Avslutning

Som vi ser av eksemplene ovenfor, beskriver mediert læring min voksenrolle godt: Jeg møter barnet for å finne ut hvordan vi skal kunne få til en delt oppmerksomhet, og legger til rette for at han/hun kan utvide sitt repertoar og erfaringsgrunnlag. Jeg prøver å være tydelig i mimikk og adferd i forhold til det som skjer mellom oss, og jeg kommenterer hele tiden det barnet *gjør*, og hva jeg selv *gjør*. Videre bygger jeg aktivitetene rundt de innspill barnet kommer med, og ser hele tiden etter hvor og når barnet er aktivt. Det betyr at vår felles aktivitet danner grunnlaget for de aktivitetene vi utvikler sammen, og understreker at vi er like viktige for hvordan aktivitetene og samværet utvikler seg. Helsemessige gevinster kan være at ved å hjelpe eleven til å utvikle et tydelig «ja» og et tydelig «nei», kan eleven styre mer av sine omgivelser og dermed også bli en mer aktiv deltaker i sitt eget liv. Det å delta i et samspill der man blir møtt på egne uttrykk og handlinger, og der dette også er med på å utvikle aktiviteter vi *gjør* sammen, mener jeg gir en større følelse av mestring, sammenheng og mening — og helse!

---

7 For mer utdyping av dette, se Tønsbergs artikkel i denne antologien.



## Litteratur

- Eggen, A.T. (2006). Felles aktivitet. Først du og jeg, så vi to. Fra meg og deg til vårt. Hvordan kan «felles aktivitet» belyse ressursene hos det multifunksjonshemmede barn? *Musikkterapi* 1/2006, s. 9-16
- Eggen, A.T. (2006). *Utvikling gjennom «felles aktivitet»*. Hvordan kan et fokus på felles aktivitet i musikkterapi utvikle læreforutsetningene hos multifunksjonshemmede elever? Masteroppgave i musikkterapi, Norges musikkhøgskole, Oslo 2006
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic Assessment of Retarded Performers*. New York: University Park Press 1979
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers*. New York: University Park Press 1980
- Feuerstein, R. (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. New York and London: Plenum press 1988
- Hallan, G.E., Hauge, T.S (1998). *Musikalske aspekter i førspråklig samspill. En analyse av musikalske elementer i førspråklig sosialt samspill mellom døvblindfødte barn og seende hørende voksne*. Skådalen kompetansesenter 1998
- Holck, U. (2002). «Kommunikalsk» samspill i musikkterapi. *Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaksjoner med børn med betydelige funksjonsnedsettelse, herunder børn med autisme*. Bind 1, 2 og 3. Ph.D afhandling, Institut for Musikk og Musikkterapi, Humanistisk fakultet, Aalborg Universitet
- Holck, U. (2004). Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation, *Nordic Journal of Music Therapy*, 13: 1 (2004), s. 3-19
- Van Hooft, S (1997). Health and Subjectivity. *Health* 1 (23), s. 25-36
- Horgen, T. (1995). *Når språket berører. Språkmiljø for mennesker med Multifunksjonshemming*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Kirkebæk, B. (2005). Formidling handler om at dele følelser, erfaringer og opplevelser. Om medieret læring og børn med multiple funksjonsnedsettelse, *VIKOMs Nyhedsbrev* nr 16 (2005):1-18
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røed-Hansen, B. (1991). *Den første dialogen. En studie av spebarnets oppmerksomhet i samspill*. Oslo: Solum forlag
- Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A.M. (2003). *Video i pædagogisk forskning-krop og udtryk i bevægelse*. Institut for Idræt, Københavns Universitet. København: Forlaget Hovedland

- Schumacher, K. (1994). *Musictherapie mit Autistischen Kindern*. Stuttgart: Gustav Fisher Verlag
- Scumacher, K. (1999). *Musictherapie und sauglingsforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Smith, L. (1996). *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stern, D. (1985/ 2003). *Spebarnets interpersonlige verden*. Norsk oversettelse ved Øystein Randers-Person. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Stern, D. (2004). *HER OG NÅ. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Norsk oversettelse ved Tore- Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Abstrakt forlag
- Schei, E. (2009). Helsebegrepet — selvet og celler i Ruud, E. (red.). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Skriftserien fra Senter for musikk og helse NMH-publikasjoner 2009:5. Oslo: Unipub, s. 7-15
- Trevarthen, C. (1988). Infants trying to talk: How a Child Invites Communication from the Human World, i R. Søderbergh (red.), *Children`s Creative Communication*. Lund: Lund University Press
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. PhD-avhandling. Oslo: Norges musikkhøgskole