

# Musikkterapien møter Marte meo metoden

*Ingun Isene*

## Innledning

Musikkterapeuter praktiserer innenfor et gitt fag- eller vanskeområde og fungerer som terapeuter for sine målgrupper gjennom bruk av musikk/musikalske elementer. Yrkesgruppen opplever og aksepterer musikk i en vid forstand og opererer gjerne med et utvidet musikkbegrep med undertoner tilbake til det opprinnelige greske begrepet *mousikè*. Uttrykket rommer et langt bredere innhold enn det som vanligvis knyttes til musikk i dagens vestlige perspektiv. Mousikè eller de musiske kunster refererer til både musikk, diktning, lek og spill, noe som bl.a. innebærer at musikk ikke alltid kun er et *klingend*<sup>1</sup> fenomen.

Denne utvidede forståelsen av musikkbegrepet kan vi gjenkjenne i både norsk folkemusikk og annen etnisk musikk (Bjørkvold 1995). I følge Verdensorganisasjonen for musikkterapi er formålet for en musikkterapeut å bidra til at klienten får utvikle sitt potensial og/eller bevare funksjoner, slik at han/hun kan oppnå en bedre intra- eller interpersonlig integrasjon i livet sitt, og slik sett få bedre livskvalitet (Bruscia 1998). Direkte musikkterapeutisk arbeid handler altså om å kommunisere gjennom musikk/musikalske elementer, med utgangspunkt i ulike terapeutiske prinsipper og forståelsesrammer. Kliniske tilnæringsmåter med fokus på *musikkterapeutisk improvisasjon*<sup>2</sup> står sentralt i dette arbeidet

En musikkterapeutisk improvisasjon tar utgangspunkt i situasjonen "her og nå" – og interaksjonsmønsteret partene imellom bygges slik aktivt og direkte opp. De norske musikkterapeutene Hauge og Tønsberg sier det slik (1997:63):

Den type intervensjon hvor musikkterapeuten møter og aksepterer barnet med de følelser og adferdsuttrykk det har, og anvender en *improvisatorisk* tilnærming for å ordne og gi form til et samspill, representerer nettopp noen grunnleggende kjennetegn ved musikkterapi som fag. Ideer om å skape kommunikative møter, fremme vekstbetingelser og gi nye handlemuligheter har dannet basis for å utvikle musikkterapeutisk improvisasjon som fagets varemerke.

---

<sup>1</sup>Hauge og Tønsberg (1997:19) understreker dette perspektivet: "De musiske kunster refererer ikke isolert til musikk, men betegner i sin opprinnelse språk, dans, diktning og tonekunst som en *udelelig helhet*. (...) Slike kvaliteter er slett ikke bare *klanglige*".

<sup>2</sup>Musikkterapeutisk improvisasjon har forskjellige benevnelser som Creative Music Therapy (CMT) (Nordoff & Robbins 1977; Næss 1989), klinisk improvisasjon, musikalsk eller musisk improvisasjon, terapeutisk improvisasjon eller improvisatorisk musikkterapi. Jeg velger her å bruke musikkterapeutisk improvisasjon som et overordnet begrep.

I en musikkterapeutisk improvisasjon legges det stor vekt på utviklingsstøttende kommunikasjon, der hensikten er å gi mestringsopplevelser, som igjen skal styrke klientens identitet og selvfølelse. Terapeuten fokuserer derfor på klientens sterke sider og er ressursorientert, kontra problemorientert. Et viktig aspekt er den helhetlige, ikke minst non-verbale kommunikasjonen, der såvel klientens signaler til musikkterapeuten, som musikkterapeutens signaler til klienten, står sentralt. Den norske musikkterapeuten Gro Trondalen (2005:127) utdyper dette:

Musikalsk improvisasjon handler om å uttrykke seg – og søke gjensvar hos en annen – som hørbar og synlig i verden. Slik sett mener jeg musikkterapeutisk improvisasjon dypest sett dreier seg om et møte mellom mennesker – om å bli anerkjent på et eksistensielt plan – idet improvisasjonen fortolkes inn i en virkelighet.

## Musikkterapi og veiledning

I begynnelsen av 1990-årene førte gjennomføringen av ansvars- og psykiatridreformene til at musikkterapeutens (og mange andre yrkesgruppers) arbeidsfelt utvidet og endret seg (Almås 1996; Byrkjedal 1994). Dette kom bl.a. til uttrykk ved at etterspørselen etter musikkterapeuter med veiledningskompetanse økte. Almås (1996:47) understreker dette behovet:

Gjennom mitt møte med informantene i de fire kommunene, den senere bearbeiding av informasjon og i siste instans mitt arbeid med sluttrapporten, opplever jeg at det er enkelte faktorer som er mer sentrale enn andre å fokusere på mht. "veien videre". Dette handler i første rekke om *behovet for musikkterapeuten som veiledningsressurs (...)*. (Min understreking)

I kjølvannet av reformene har de statlige kompetansesentrene, der en sentral del av virksomheten er utadrettet virksomhet i form av veiledning, blitt opprettet. Når det gjelder kompetansesentrenes virksomhet, uttaler Kokkersvold og Vedeler (1995:24):

Kompetansesentrenes ansatte måtte i løpet av en relativt kort periode skifte rolle og funksjon fra å være lærere til å bli rådgivere. En slik omstillingsprosess stiller krav til de ansatte om rådgivningsferdigheter som man ikke kan forvente at noen tilegner seg på egen hånd. Rådgivning er i seg selv et stort felt, og dekker mange ulike funksjoner.

På bakgrunn av dette har mange musikkterapeuter skiftet rolle og funksjon fra å arbeide direkte med musikkterapi til å utføre *veiledningsoppgaver*<sup>3</sup>, noe som igjen har bidratt til at yrkesgruppen har måttet forholde seg til omstilling og nytenkning, også på dette feltet. I en undersøkelse om norske musikkterapeuters arbeid og arbeidssituasjon i 1991 hevder den norske musikkterapeuten Endre Furu (1994) at halvparten av musikkterapeutene har veiledningsoppgaver som større eller mindre del av sin virksomhet.

---

<sup>3</sup>*Veiledning* er et mangetydig begrep og representerer mange betydninger. I litteraturen blir begrepet brukt på forskjellige måter, avhengig av de aktuelle forfatterens faglige ståsted og deres innfallsvinkel til feltet. De beslektede begrepene *konsultasjon*, *rådgivning*, *supervisjon*, og *terapi* har ulikt meningsinnhold samtidig som de overlapper hverandre på mange områder (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 1994). Jeg velger her å bruke veiledning som et overordnet begrep.

Undersøkelser om norsk musikkterapi og veiledning (Isene 1997; Eckhoff & Breuss Grøndahl 2006) viser videre at musikkterapeuter baserer veiledningsarbeidet sitt på ulike skoleretninger og gjerne definerer seg som eklektikere rent teoretisk. Ikke desto mindre står en improvisatorisk tilnærming og fremgangsmåter med utgangspunkt i kognitive/rasjonelle modeller sentralt i veiledningsarbeidet deres (Isene 1997). Slike veiledningsmodeller har lange håndverkstradisjoner og har vært praktisert gjennom generasjoner når det gjelder overføring av kunnskaper innenfor forskjellige yrker. Utgangspunktet er dyktige yrkesutøvere og gode praksissteder, der det skal demonstreres best mulig yrkesutøvelse. Praksisen skal være en modell, der målsettingen for den som blir veiledet er mestring og kopiering. Undersøkelser peker ellers på fravær av formell veiledningskompetanse hos norske musikkterapeuter (Eckhoff & Breuss Grøndahl 2006; Furu 1994; Isene 1997).

Etter å ha jobbet som musikkterapeut i forhold til barn og unge med spesielle behov fra slutten av 80- til midten av 90- årene, skiftet også jeg rolle og funksjon fra å jobbe direkte med elever/klienter, til å være veileder uten formell veiledningskompetanse. Veiledningen rettet seg mot studenter, fagpersoner og foresatte til barn og unge med spesielle behov. Sentrale spørsmål ble: Hvordan kunne jeg integrere yrkesidentiteten min som musikkterapeut i veilederrollen? Skulle jeg arbeide som musikkterapeutisk veileder, eller som veiledende musikkterapeut? Krav om endring i min metodiske tilnærming førte til at jeg styrket veiledningskompetansen min gjennom ulike utdanninger innenfor både gestaltveiledning<sup>4</sup> og pedagogisk veiledning.<sup>5</sup>

Med økt kompetanse fikk jeg nye perspektiver og utvidet innsikt innenfor veiledningsfeltet, men jeg må erkjenne at dette ikke endret praksisen min i særlig grad. Jeg benyttet gjerne video som et hjelpemiddel, men filmopptakene fungerte først og fremst som demonstrasjon og undervisning. På denne måten ble ofte veiledningsfokuset uklart eller fraværende. Jeg ga fortsatt, mer eller mindre, gode råd og fungerte primært som modell for dem jeg veiledet. Dette fordi jeg baserte mye av rådgivningsarbeidet mitt på modellering. Denne tilnærmingen utløste i blant prestasjonsangst hos foresatte og fagpersoner fordi de ikke kunne kopiere mine musikkterapeutiske metoder. En annen problemstilling var at det kunne oppleves sårt for foreldre å være vitne til mitt samspill med deres funksjonshemmede barn når de selv erfarte at de kom til kort.

Det var først etter at jeg gjennomførte en utdanning innenfor Marte meo metoden jeg evnet å endre meg i min rolle som veileder. Dette skyldtes flere faktorer, men det sentrale for meg som musikkterapeut ble at jeg lærte hvordan jeg kunne analysere videofilmer, og at de som hadde den daglige kontakten med barnet lærte seg nye tilnæringsmåter med *seg selv* som modell.

---

<sup>4</sup> Se bl.a. Goodman et. al. 1977 og Grendstad 1995.

<sup>5</sup> Handal og Lauvås 1982.

## Marte meo metoden

I Marte meo metoden filmes den som blir veiledet sammen med målpersonen i korte samspillssituasjoner. Deretter analyseres filmene med utgangspunkt i den aktuelle problemstillingen i lys av *utviklingspsykologiske kommunikasjonsprinsipper* som Rye (1993:69 f.) har sammenfattet på denne måten:

### De utviklingspsykologiske kommunikasjonsprinsippene:

1. Etabler øyekontakt med barnet, og følg barnets initiativ.
2. Sett navn på og snakk på en aksepterende måte om det barnet opplever eller er opptatt av.
3. La kommunikasjonen få form av en dialog, hvor hver har sin tur til å uttrykke seg – ikke-verbalt, eller med lyder og ord.
4. Reager på ønskelig adferd ved å imitere den, rose den eller kommentere den med en aksepterende stemme og holdning.
5. Bekreft ved reaksjoner at det barnet har villet kommunisere, er oppfattet og forstått.
6. Hjelp til med å skape en så god følelsesmessig atmosfære som mulig, slik at også glede og positive følelser kan formidles.

Gjennomgangen av videoopptakene gir et felles utgangspunkt for veileder og den som blir veiledet, knyttet opp til situasjonen her og nå. Sekvenser som veilederen vil fokusere spesielt på, kan spilles av flere ganger, kjøres i sakte tempo eller stoppes for å få stillbilder. I motsetning til i veiledningsmodeller der modellering, mestring og kopiering står i fokus, overføres det ikke nye ferdigheter i Marte meo metoden. Den som veiledes støttes ved at veilederen setter ord på positive elementer i samspillet. Dette utelukker ikke at problemer og mangler i relasjonsmønsteret kan være en del av bildet, men tilbakemeldingene skal snarere vise til alternativer enn fokusere på årsaksforklaringer, feil og mangler.

Marte meo metoden ble lansert av nederlandske Maria Aarts i 1980 - årene. Metoden er basert på utviklingspsykologisk teori, der blant annet spedbarnsforskningen til psykiateren Daniel Stern og biologen Colwyn Trevarthen står sentralt. Forskningen (bl.a. Stern 1985/2003; Trevarthen 1993) tar for seg detaljerte video-analyser av samspillet mellom barn og nære omsorgspersoner (heretter omtalt som mor). Studiene viser at det nyfødte barnet har en medfødt evne til å gå inn i et gjensidig samspill med mor. I imitasjonen mellom spedbarnet og mor er det den voksne som tilpasser seg og følger barnet. Tidligere har man gått ut fra at barnet følger den voksne. I denne prosessen, der de opplevelsesmessige aspektene og den affektive gjensidigheten i samspillet står i fokus, spiller mors grad av sensitivitet og bevissthet overfor barnet en sentral rolle. Kvaliteten på den videre dialogen vil avhenge av om mor klarer å "tone seg inn" (*affect attunement*) mot barnet.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Med "affective attunement" innførte spedbarnsforskeren Daniel Stern (1985/2003) et begrep som kan oversettes med følelsesmessig inntoning eller stemthet.

Marte meo metoden søker å styrke kvaliteten på kommunikasjonen mellom den som blir veiledet og målpersonen. Utgangspunktet er å oppnå *felles oppmerksomhet*, der en viktig del er å forebygge at negative sirkler får utvikle seg, eller eventuelt å bryte disse og snu dem i positiv retning.<sup>7</sup> Utvekslingen av emosjoner og oppmerksomhet knyttes gjerne til begrepet *intersubjektivitet* som fokuserer på etablering av samspill gjennom felles oppmerksomhet.<sup>8</sup> Intersubjektiviteten skjer ofte automatisk og så raskt at det knapt kan fanges opp av det blotte øyet, noe Johansen (1996:14) presiserer slik:

Ved hjelp av Marte Meo metoden kan det åpnes opp for muligheter for å studere hvordan den affektive utvekslingen foregår. Videobildet gjør det mulig å stanse opp og observere hva som faktisk skjer. Ved hjelp av video kan det også åpnes muligheter for å få øye på de små og ofte uklare initiativene som funksjonshemmede spedbarn har. (...). Det viser seg at kvalitetsaspektet ved det tidlige samspillet ofte kan være vanskelig å oppdage ved observasjon.

De fleste veiledere og terapeuter som baserer virksomheten sin på utviklingspsykologiske tilnæringsmåter, benytter altså video som arbeidsredskap og foretar detaljerte videoanalyser. Den norske psykologen Anne Nafstad understreker dette:

Anvendelsen av et utviklingspsykologisk perspektiv innebærer i denne sammenheng utstrakt bruk av detaljert videoanalyse. Metodene som anvendes i klinisk praksis ligger derfor nært opp til metoder som anvendes i forskning på tidlig utvikling og tidlig samspill (Preissler 1991). Også i veiledning av nærpersoner er anvendelse av video sentralt som hjelpemiddel. (...). Hensikten er å styrke nærpersonens samspillskompetanse ved å styrke deres selvtillit i forhold til mestring (1993:196).

Gjennom detaljerte videoanalyser kan altså såvel kvalitative som kvantitative momenter synliggjøres, og den som blir veiledet får slik både et helhetlig inntrykk av situasjonen og anledning til å studere detaljer. Videre kan videoopptak registrere utvikling over tid, knytte sammen teori og praksis og sikre faglig kvalitet i arbeidet.

## Kasusbeskrivelse

Gjennom min praksis på Torshov Kompetansesenter, som er en del av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (<http://www.statped.no/torshov>) har jeg møtt mange studenter, fagpersoner og foresatte som har ønsket bistand i forhold til barn og unge med sammensatte vansker. Bistanden har vært spesielt rettet mot voksne og barn som av ulike grunner har kommunikasjons og samspillsvansker. I dette arbeidet har Marte meo metoden og andre tidlige

---

<sup>7</sup> Felles oppmerksomhet kan defineres som evne til å ta del i en annen persons oppmerksomhet mot et objekt eller en hendelse, noe som danner grunnlag for turtaking og den senere språkutviklingen (Carpenter, Nagell & Tomasello 1998).

<sup>8</sup> Intersubjektivitet handler om å involvere seg og å skape en felles mening, noe som sees på som en forutsetning for forståelse. Det intersubjektive feltet er rammen for forholdet mellom to personer, der barnet lærer om verden og seg selv. "Forholdet uttrykkes her og nå, i en kommunikasjonsstruktur som også gir førspråklig dialog mening." (Hansen i Trollaldalen 1997:70).

intervensjons- og treningsprogrammer knyttet til utvikling av felles oppmerksomhet vist seg å gi gode resultater (Øvreeide & Hafstad 2004). Arbeidet med "Mari" er et eksempel på dette.

Mari på fem år ble henvist til Kompetansesenteret på grunn av kommunikasjons- og samspillsvansker. Hun hadde ikke talespråk og få tegn og lyder. Hun lå også etter sine jevnaldrende når det gjaldt kognitive, motoriske og sosiale ferdigheter. Vi ble enige om følgende problemstilling: *Hvordan styrke Maris kommunikative ferdigheter?* Flere samspillssituasjoner med Mari og en assistent ble filmet på skolen over en periode på ca. tre måneder. Opptakene ble som regel foretatt rett etter at assistenten hadde mottatt veiledning. Under det nest siste opptaket var rammen en påkledningssituasjon i garderoben.

Mari og assistenten sitter i garderoben. Mari sitter på benken. Assistenten sitter på knærne rett overfor henne. Assistenten sier: "Og så var det jakke" og rekker frem jakken. Mari retter blikket mot jakken og kommer med en lyd. Mari strekker så frem armen og har hodet vendt mot armen og jakken. Assistenten sier: "Der kom armen ja. Så flink du er Mari." Assistenten gjør tegnet for flink. Mari vifter med hånden. Assistenten gjør tilsvarende håndbevegelser som Mari i samme tempo. Mari gjentar håndbevegelsen, stopper opp og ser på assistenten. Assistenten ser på Mari og gjentar håndbevegelsene. Mari gjør håndbevegelsen om igjen. Assistenten gjør den samme bevegelsen. De holder blikkontakten helt til Mari vender hodet bort. Assistenten sier: "Og så var det den andre armen." Mari strekker hånden frem. De ser på hverandre. Assistenten drar opp glidelåsen. Mari ser opp i taket. Assistenten sier: "Ja, der var lyset." Hun fortsetter å dra opp glidelåsen. Mari beveger på bena. Assistenten spør: "Er du ferdig nå?" Assistenten tar hånden til Mari og hjelper henne opp.

Filmopptaket ble analysert med utgangspunkt i de utviklingspsykologiske kommunikasjonsprinsippene og problemstillingen: "Hvordan styrke Maris kommunikative ferdigheter?" Videre ble det gjort en detaljert gjennomgang av samspillet mellom Mari og assistenten. Det ble fokusert spesielt på prinsipper som posisjonering, blikk, følelsesmessig inntoning, smil, å følge initiativ, benevning, pauser og tempo.

Opptaket viste at mange kommunikasjonsprinsipper fungerte bra i samspillet mellom assistenten og Mari. Assistenten satte ord på flere av Maris handlinger og fulgte opp og imiterte en rekke av initiativene hennes. *Å følge og bekrefte initiativ* er avgjørende fordi barnet da føler seg sett og bekreftet av den voksne slik at felles oppmerksomhet og turtaking kan utvikles i samspillet. Dessuten ble barnets uttrykk forsterket, noe som bidro til at hun fikk styrket sin måte å kommunisere med omgivelsene på.

Assistenten "tonet seg" inn i forhold til Mari med en varm, fleksibel og støttende stemme. Hun snakket i et lavt og behagelig toneleie, tilpasset barnets følelsesmessige uttrykk og kognitive nivå. *Inntoningen* ("affect attunement") bidro til å styrke kvaliteten på det følelsesmessige innholdet i samspillet, noe som også ga den "ikke-språklige" kommunikasjonen mening. Assistenten la videre inn *pauser* som ga rom for Maris initiativ. *Tempoet* var tilpasset barnet og situasjonen "her og nå". Et godt samspill fordrer at den voksne avventer barnets reaksjon på sin aksjon før hun fortsetter dialogen. På denne måten ble Maris forsøk på å kommunisere gjennom kroppsspråk fulgt opp. Assistenten satt

videre i god *posisjon* i forhold til barnet, noe som muliggjorde etablering av *blikkontakt*. Gjennom blikkontakten kunne assistenten "se" Maris følelsesuttrykk og omvendt, noe som etter hvert ga grunnlag for gjensidig imitasjon og felles oppmerksomhet i den videre dialogen.

Når det gjaldt hva assistenten kunne forbedre i sin tilnærming til Mari, viste filmopptaket følgende: Det var merkbart at Mari ikke forsto når assistenten stilte spørsmål om ting som ikke var direkte tilknyttet selve aktiviteten. Å *benevne* at Mari faktisk beveget på bena i stedet for å spørre om hun var ferdig, ville ha hjulpet Mari til å få satt ord på handlingene sine. Det er derfor viktig å beskrive det som skjer istedenfor å stille spørsmål til et språksvakt barn. Ellers smilte assistenten sjelden når hun henvendte seg til Mari. Å smile er viktig fordi det bidrar til en god følelsesmessig *atmosfære* og inviterer til deling av lystbetonte øyeblikk. Når den voksne smiler vil dessuten barnet føler seg betydningsfullt, noe som igjen styrker dets følelse av egenverdi. Mari kom ellers med enkelte samspillsinitiativ som assistenten ikke fulgte opp.

Etter analysen av opptaket, redigerte jeg filmen slik at jeg kunne gi veiledning med fokus på de positive elementene i samspillet. Jeg innledet med "å forstørre" sekvensen der assistenten imiterer Maris håndbevegelser gjennom å vise samspillet i langsomt tempo:

Mari vifter med hånden. Assistenten gjør tilsvarende håndbevegelser som Mari i samme tempo. Mari gjentar håndbevegelsen, stopper opp og ser på assistenten. Assistenten ser på Mari og gjentar håndbevegelsene. Mari gjør håndbevegelsen om igjen. Assistenten gjør den samme bevegelsen. De holder blikkontakt helt til Mari vender hodet bort.

I dette rytmiske samspillet spilte musikalske elementer som tempo, puls, rytme og klangfarge sentrale roller.<sup>9</sup> Mari ga assistenten en puls gjennom sine håndrotasjoner og assistenten fulgte opp og imiterte bevegelsene. Etter mine vurderinger kan det rytmiske samspillet som fant sted sammenlignes med en musikkterapeutisk improvisasjon, der terapeuten "toner" seg inn i forhold til barnet musikalsk, kognitivt og emosjonelt. Slik sett kan dialogen mellom "Mari" og assistenten ses på som vitalitetsfølelser (Stern 1985/2003), som ble synliggjort i en "dans" der Mari og assistenten tilpasset seg hverandres uttrykk gjennom imitasjon av hverandres bevegelser. I tillegg viste jeg sekvenser der betydningen av kommunikasjonsprinsipper som posisjonering, blikk, følelsesmessig inntoning, benevning og å følge initiativ kom frem. Vi reflekterte sammen over hvordan kommunikasjonsprinsippene var viktige faktorer for å oppnå felles oppmerksomhet og tur-taking i samspillet. Vi avsluttet veiledningen med fokus på hva assistenten kunne forbedre i tilnærmingen til Mari. Hun skulle smile mer og forsøke å følge opp enda flere av Maris initiativ (både non-verbale og verbale) i den videre dialogen.

---

<sup>9</sup> Spedbarnsforskningen påpeker likhetspunkter mellom samspillet mellom mor og barn og musikalske elementer som puls, rytme og tempo, dynamikk, endringer i toneleie og klangfarge (stemmeklang som for eksempel myk, varm eller spiss, hard) (bl.a. Rye 1993).

Resultatet av Marte meo veiledningen viste seg på flere måter. Assistenten var blitt oppmerksom på hvordan hun kunne benytte de utviklingspsykologiske kommunikasjonsprinsippene i tilnærmingen sin. Hun la inn flere pauser i samspillet og ga Mari anerkjennende bekreftelser både verbalt og nonverbalt. Hun tilpasset sitt eget tempo til Mari, benevnte og imiterte handlingene hennes. Assistenten brukte flere tegn og satte tydelige rammer for samspillsituasjonene. Det var også merkbart at Maris kommunikative utvikling var kommet inn i en positiv sirkel. Det viste seg at jenta hadde større formidlingsevne enn antatt. Hun hadde fått økt lydproduksjon og kom med flere samspillsinitiativ enn tidligere. Foreldrene og de ansatte på skolen mente Marte meo veiledningen hadde gitt dem ny innsikt i forhold til Mari. Nå var det mulig for dem å kommunisere med henne på en utviklingsstøttende måte.

## Oppsummering

Spedbarnsforskningen viser, som tidligere antydte, at det er likhetspunkter mellom det tidlige samspillet mellom mor og barn og musikalske elementer som puls, rytme, tempo, dynamikk, endringer i toneleie og klangfarge, noe Trevarthen (i Johns 1993) utdyper på denne måten:

Rytmiske og melodiske trekk i morens spesielle babyspråk viser at moren gir spedbarnet en ledende puls, som når en dirigent slår an rytmen med taktstokken. Når moren og spedbarnet kjenner at det "svinger" i kommunikasjonen, er begge inneforstått med grunnpulsen, i alle fall for noen få takter. Dette kan føre til utsøkte overlappinger eller initiativskifter som ligner svært på vekslinger mellom ulike musikere.

Under arbeidet med Mari medvirket elementer som pause, rytme, tempo, toneleie og klangfarge til etablering av felles oppmerksomhet og tur-taking i samspillet. Dette ble tydelig når assistenten imiterte Maris bevegelser. Eller når assistenten henvendte seg til Mari med en myk stemme, der klangfargen var tilpasset barnets følelsesmessige uttrykk. Den norske musikkterapeuten og psykologen Unni Johns (1994:84 f.) understreker dette aspektet når hun knytter en slik "inntoning" til musikkterapeutisk praksis:

Den vanligste følelsesinntoning er mellom "mors" stemme og barnets handling. Det mest interessante ved denne kommunikasjonen er at det er måten handlingen skjer på som matches og ikke selve handlingen. Overført til musikkterapi vil dette si at de dynamiske sidene ved musikken (vitalitetseffektene og måten musikken blir spilt eller sunget) er viktigere enn de musikalske temaene.

Musikalske temaer, som for eksempel en gjennomgående melodilinje eller toneart, er ikke til stede i en Marte meo prosess. Ikke desto mindre står arbeid med kommunikasjon og samspill mellom mennesker sentralt både for en musikkterapeut og Marte meo terapeut. I tillegg er fellestrekkene mellom en musikkterapeutisk improvisasjon og en Marte meo prosess åpenbare. Det er likevel ikke min hensikt å sette noe likhetstegn mellom musikkterapien og Marte meo metoden.

For meg er møtet mellom musikkterapien og Marte meo metoden et møte slik den tysk-israelske filosofen og teologen Martin Buber ser på et "møte"



mellom to likestilte personer, der begge parter har noe å tilføre hverandre. Marte meo utdanningen førte til at jeg utviklet og endret min tilnæringsmåte som veileder, noe som påvirket veiledningspraksisen min i stor grad. Som Marte meo terapeut har jeg lært å benytte video som et systematisk hjelpemiddel i observasjons, analyse og veiledningsarbeid. Veiledningen er blitt fokusert og jeg har sluttet å ”gi gode råd” og å være modell for dem jeg veileder. Det viser seg at de som mottar veiledning opplever mestring og får et ”eieforhold” til sine egne prosesser. De kan også følge sin egen og barnets utvikling skritt for skritt på video. Videre kan jeg, i større grad enn før, påvirke barnets hverdag *utover* det som skjer i et musikkrom. På den annen side drar jeg veksel på min bakgrunn som musikkterapeut fordi jeg er bevisst på hvordan mange av de utviklingspsykologiske kommunikasjonsprinsippene kan ses på som musikalske elementer.

På denne bakgrunn kan både musikkterapien og Marte meo metoden defineres som metoder som bygger på musikalske elementer. Jeg mener ”dansen” mellom Mari og assistenten, der de tilpasser seg hverandres uttrykk gjennom imitasjon av hverandres bevegelser, illustrerer dette på en god måte.

## Litteratur

- Almås, B. (1996). *Ingen inviterer min datter i bursdag – men i musikktime har hun et samhold. Om fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Norsk musikkråd.
- Byrkjedal, I. (1994). *Kartlegging av fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Norsk musikkråd.
- Bjøkvold, J.-R. (1995). *Det Musiske Mennesket*. Oslo: Freidig Forlag, 4. utg.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63 (4, Serial No. 255).
- Eckhoff, R. & Grøndahl, S. B. (2006). *Supervisjon/veiledning for musikkterapeuter i Norge 2004. Omfang, organisering, erfaringer og sosiale representasjoner. En studie basert på en spørreskjemaundersøkelse*. Masteroppgave ved Donau-universitetet, Krems, Østerrike.
- Furu, E. (1994). *Norske musikkterapeuters arbeid og arbeidssituasjon*. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Goodman, P. et. al. (1951/1977). *Grundbog i gestaltterapi - med øvelser til selvterapi*. Borgens forlag.
- Grendstad, N. M. (1995). *Å lære er å oppdage*. Didakta, Norsk Forlag, 4. utg.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982.) *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.
- Hauge, T.S. & Tønnesberg, G.E.H. (1997). *Musikalske aspekter i førspråklig samspill. En analyse av musikalske elementer i førspråklig sosialt samspill*

- mellom døvblindfødte barn og seende hørende voksne.* Hovedfagsoppgave i musikkvitenskap, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Isene, I. (1997). *Musikkterapi og veiledning.* Hovedfagsoppgave i musikkvitenskap, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Johansen, W. M. (1996). Tidlig intervensjon. Marte Meo metoden. *Spesialpedagogikk nr. 5*
- Johannessen E, Kokkersvold E. & Vedeler, L. (1994). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johns, U. (1993). Intersubjektivitet som grunnlag for utvikling *Spesialpedagogikk nr. 3.*
- Johns, U. (1994). Når musikken møtes...Betragtninger med utgangspunkt i Björn Wrangsjös foredrag. *Nordisk tidsskrift for musikkterapi, nr. 3(2).*
- Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1995). Konsultasjonsmodell for spesialpedagogisk rådgivning. *Spesialpedagogikk nr. 9*
- Nafstad, A.V. (1993) Det utviklingspsykologiske perspektivet - et bidrag til diagnostikk og behandling. I: Gjørum B. (red.) *Kunnskap og ettertanke.* Oslo: Universitetsforlaget, 184 – 199.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy. Individual Treatment for the Handicapped Child.* New York: John Day.
- Næss, T. (1989). *Lyd og vekst. En innføring i metoden terapeutisk improvisasjon.* Nesodden: Musikkpedagogisk Forlag.
- Rye, H. (1993). *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Trevarthen, C. (1993). The function of emotions in early infant communication and development. I: Nadel, J. & Camaioni, L. (red.) *New Perspectives in Early Communicative Development.* London: Routledge.
- Trolldalen, G. (1997). *Musikkterapi og samspill. Et musikkterapiprosjekt for mor og barn.* Hovedoppgave i musikkvitenskap. Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Trondalen, G. (2005). Improvisasjon i musikkterapi praksis: tradisjon - kunst - teknikk. I: E. Nesheim, E., Hanken, I. M. & Bjøntegaard, B. (red.) *Flerstemmige Innspill. En artikkelsamling.* Oslo: NMH-publikasjoner, 1,123-143.
- Stern, D. N. (1985/2003). *Spedbarnets interpersonlige verden.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Øvreeide, H. & Hafstad, R. (1998). *Marte Meo metoden og utviklingsfremmende dialoger.* Århus: Systeme.