

**KUNNSKAP  
- ERFARING  
- VISJONAR**

*- Meistring gjev  
livskvalitet*

**20 års jubileum  
for Studiesenter  
Sandane**

21.-22.09. 2001



HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE  
rapport nr 01/2002

<b>TITTEL</b> 20-årsjubileum for Studiesenter Sandane	<b>RAPPORTNR.</b> 01/02	<b>DATO</b> 07.05.02
<b>PROSJEKTTITTEL</b>	<b>TILGJENGE</b> HSF	<b>TAL SIDER</b>
<b>FORFATTAR</b> Red. Marit Helgheim	<b>PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG</b>	
<b>OPPDRA GSGJEVAR</b> Studiesenter Sandane	<b>EMNEORD</b> Spesialpedagogikk Musikkterapi Vernepleie	
<b>SAMANDRAG / SUMMARY</b> Studiesenter Sandane feira 20-årsjubileum hausten 2001. Første utdannings-tilbodet var 1. avdeling spesialpedagogikk. I 1988 vart musikkterapi-utdanninga etablert. Frå 1991 vart det også gitt grunnutdanning i vernepleie, men våren 2001 var det slutt med det tilbodet. Vernepleie-utdanninga vert vidareført i Sogndal.  I dag er det vidareutdanning i spesialpedagogikk, 2. avdeling, med studieretningane sosiale og emosjonelle vanskar, logopedi og spesifikke lære vanskar og 2-årig vidareutdanning i musikkterapi som faste studietilbod.  Tema på jubileumsseminaret er aktuelle problemstillingar i høve til alle dei tre fagområda, spesialpedagogikk, musikkterapi og vernepleie. Spannande lesnad for alle som er interesserte i arbeid for og med menneske med spesielle behov. Alle innlegga på seminaret er samla i dette jubileumsskriftet.		
<b>PRIS</b>  kr 200,-	<b>ISSN</b> <b>0806-1688</b>	<b>ANSVARLEG SIGNATUR</b>
	<b>ISBN</b> <b>82-466-0065-6</b>	

## INNHALD

Velkommen til 20-årsjubileum for Studiesenter Sandane 21.-22.09.01.....

*Marit Helgheim*

Helsingstale.....

*Rektor Johs. Thaule*

Spesialpedagogikk: Nye perspektiv og paradigmer.....

*Edvard Befring*

Språk- og skolemestring hos utenlandsadopterte barn.....

*Anne-Lise Rygvold*

Lærerens personlighet i møte med elever med alvorlige atferdsavvik.....

*Erling Kokkersvold*

Inn i eit nytt landskap – erfaringar med musikkterapi i psykiatrisk institusjon.....

*Sonja Aasen Årdal*

Jailhouse rock – om musikkterapi i fengsel.....

*Lars Tuastad*

Musikk som førebyggjande og helsefremjande arbeid i klassen.....

*Solgunn Knardal*

Brukerstyrt personlig assistanse for menneske med psykisk utviklingshemming

– muligheter og dilemmaer.....

*Ole Petter Askheim*

Det tvetydige ”empowerment” begrepet.

-Konsekvenser og dilemmaer for arbeidet med funksjonshemmede.....

*Ole Petter Askheim*

”I was looking for a life with singing butterflies”

-Fortellinger om musikkterapi.....

*Unni Johns*

Forelesarane.....

## Velkomen til 20-årsjubileum for Studiesenter Sandane 21.-22.09.01

Kjære spesialpedagogar, musikkterapeutar, vernepleiarar, tidlegare studentar, tilsette og innbedne gjester! Hjarteleg velkomne til jubileumsseminar!

Stadiestaden Sandane har gode tradisjonar på å markere milepelar. I vår feira vi 11 år vernepleierutdanning med avslutningsseminar og fin fest. I 1998 feira vi 10-årsjubileum for musikkterapiutdanninga. Og i 1991, ti år etter oppstart av den geniale nettverksmodellen for høgskuletilbod på Sandane, hadde vi sjølv sagt ei stor markering.

Nettverksmodellen for høgskuleutdanning på Sandane har vore ein suksess. Professor Edvard Befring var arkitekten for etablering av høgskuleutdanning på Sandane. Spesielt velkomen til deg. Det vil føre for langt å lage ei uttømmende liste over dei som fortener takk for innsats, men alle vil vere enige om at Edvard Befring heile vegen har vore den sentrale personen før etableringa vart fast og ein del av Høgskulen i Sogn og Fjordane i 1994. Alle studentkulla i spesialpedagogikk har hatt glede av å ha han som forelesar.

Det er svært kjekt å invitere til jubileumsfeiring i ombygde lokale. Vi er kry av å vise fram høgskulen sin minste studiestad i ny drakt. Høgskuleutdanninga på Sandane og Søreide kompetansesenter har alltid vore samlokalisert, og for mange utanforståande har det heile tida vore vanskeleg å skilje desse institusjonane frå kvarandre. No er vi ikkje berre samlokalisert på dette vakre området, men sambuarar, og har mykje fellesareal, sjølv om om vi framleis tilhøyrer ulike organisasjonar. Saman har vi vore eit spesialpedagogisk kraftsenter i regionen og vi har drege faglege vekslar på kvarandre. Heile Høgskulen i Sogn og Fjordane har som mål å vidareutvikle det faglege samarbeidet med kompetansesenteret.

HUS er forkorting for Høgskuleutdanninga på Sandane, og hus 7 er og har vore synonymt med aktiviteten. I dag står dette huset ribba og nake, og Annbjørg på kontoret har slutta. Dei fleste her har mange gode minne knytta til hus 7 som var det første høgskule-læringsenteret på Sandane. Det romma både klasserom, bibliotek, studentekspedisjon, administrasjon og studenthyblar. I sju år føregjekk all undervisningsaktivitet der.

Talet på studentar auka, og det vart naudsynt å utvide overnattingskapasiteten, og hus 2 vart studentinternat. Smått er godt, har vi alltid sagt, men ambisjonane har vore skyhøge. Verksemda har vakse jamnt og trutt. Utviklingsarbeidet har vore prega av motstand. Tunge motbakkar og nedturar er ein del av historia. Optimisme, sterkt engasjement og vilje, og ikkje minst tolmod, har vore heilt naudsynt. Det umogeleg er mogeleg, men det tek berre lengre tid.

Studiesenter Sandane er i dag ein viktig del av Høgskulen i Sogn og Fjordane. Studenttalet ligg på om lag 200, og det er eit variert tilbod som vert tilbydd her.

Det er, som de forstår, ein livskraftig 20-åring vi feirer med eit fagleg spennande seminar og "gjebuskalas". Tema for seminaret er knytta til dei tre pilarane i utdanningstilbodet dei siste elleve åra, spesialpedagogikk, musikkterapi og vernepleie. Dette er tre fagområde med nært slektskap.

Alle her har fått brev frå Nordfjord. "TO" heiter ei lyrisk og malerisk bok, eit samarbeidsprosjekt mellom dei to nordfjordingane, lyrikaren Jon Tolaas og målararen Finn Egil Eide. Mange av studentane våre har fått opplevt dei. Eg vil gjerne lese eit dikt frå boka "TO".

## ***Brev frå Nordfjord***

*Kjære deg  
kom heim til Nordfjord  
så snart du kan  
I neste veke sprekk plommene*

*Du har vel plass til eit tynt lag  
River's Early? Dogga, mørkeblå  
perler  
som åpnar seg herleg mot  
ganen  
gong etter gong  
Reine Claude så fulle av saft at  
elvane renn langs haka  
Du står der med atlatne auge  
og sukker og nikkar i  
siget av saft  
Og Victoria, ja, Victoria  
med holrom langs steinen  
der tunga kan raspe og skjere  
før du lar tennene gå  
i det gullgule kjøtet*

*Kjære deg  
kom heim til Nordfjord  
så snart du kan  
Vi treng magemålet ditt  
Vi treng saftpressa di  
I neste veke sprekk plommene.  
Jon Tolaas*

Eg vonar at vi alle får ei triveleg helg både fagleg og sosialt! Velkomne til jubileumsseminar!

Marit Helgheim  
Dagleg leiar

Rektor Johs. Thaulle

## HELINGSTALE VED 20-ÅRSJUBILEET TIL STUDIESENTER SANDANE

Det er ei glede for meg på denne jubileumsdagen å helsa forsamlinga. I særleg grad går denne helsinga til studentar og tilsette på Studiesenter Sandane (STS). Gratulerer med dagen !

Ved ein milepel som dette er det naturleg å sjå både tilbake – og fram - i tid.

Først eit tilbakeblikk sett fra min posisjon som rektor ved HSF – og som fagtilsett ved den same høgskulen. Først nokre erfaringar knytta til det siste:

Eg har sjølv hatt tidvise undervisningsoppgåver på STS, og eg har hatt sensoroppdrag her. Frå begge desse posisjonane har eg sett dei gode kvalitetane vi finn på STS: Godt studiemiljø, interesserte studentar og fagtilsette, og ei god organisering av studia der det faglege og sosiale saman har vore garantien for god studiekvalitet.

I det meste av denne 20 års-perioden har eg likevel vore i preferien av dei høgskuleinterne feidene som har gått omkring STS. Som kjent var opprettinga av STS ikkje eit resultat av HSF- initiativ. Senteret har vokse fram gjennom innsatsen til lokale pådrivarar og gode faglege allierte som professor Edvard Befring.

Som rektor vil eg i dag takka dei lokale pådrivarane – og deira faglege allierte med professor Edvard Befring i spissen. Dei har alle gjort ein stor innsats for å byggja opp utdanning på høgskulenivå i Nordfjord.

Men det er framtida som gjeld. STS har mykje å fara med for å møte framtidsutfordringane. Grunnlaget for dette ligg i :

- store investeringar i bygningsmasse og utstyr. Innanfor STS er det med desse investeringane lagt eit fundament for gjennomføring av moderne høgskulepedagogikk med t.d. aktiv bruk av det nye læresenteret.
- I HSF sin nye strategiplan er prinsippet om 3 faste studiestader i S & Fj slege fast.
- utviklingstrekk i opplærings-Noreg er slik at det i framtida vert bruk for fleksible utdanningar som konsekvens av m.a. *Kompetansereforma*
- Musikkterapistudiet står no på stabile bein.

I forhold til framtida er det ei viktig oppgåve for STS å knyta seg sterkare opp mot annan verksemd som HSF driv. Dette vil krevja organisatoriske endringar – og holdningsendringar innan heile HSF-systemet. STS-isolasjon er ikkje ein god isolasjon i framtida. Eg ser for meg at STS bør inn som ein del av den ordinære avdelingsstrukturen.

Også når det gjeld tettare samarbeid mellom STS/HSF og Søreide Kompetansesenter har vi eit forbettringspotensiale. Eg tenkjer då på ulike former for samarbeid som:

- organisatorisk og administrativ samordning
- faglege gjensidig ressursutnytting og kompetanseutvikling
- felles FOU

For å kunna få ei positiv utvikling vidare – og eg har ovanfor peikt på at grunnlaget for dette er tilstades – trur eg det er viktig at STS held opp dei gode tradisjonane med å setja studentane i sentrum. God studentoppfølging vert ein viktig konkurransefaktor i framtida. Det gjeld og for STS å opparbeida kontaktane sine med heile Nordfjord. Eit levande STS er også ei regional utfordring for Nordfjord – og for HSF.

Som del av samarbeidet med regionen tenkjer eg meg at vi i høgskulen generelt – og STS spesielt – bør t.d. tenkja i meir fleksible tilsettingsformer i HSF for å kunna nytta ut fagressursar i området.

I heile HSF må vi arbeida aktivt for i sterkare grad enn i dag å bli ein viktig regional aktør og ressurs. Eg ser eit skjebnefellesskap mellom HSF og fylket / regionen. Ein livskraftig høgskule blir ein svært viktig del av den infrastrukturen som skal sikra ein levande region i framtida. Godt lagspel mellom region og høgskule må vera eit mål for begge partar. På tilsvarande måte må det vera eit mål for HSF å syta for eit aktivt lagspel mellom ulike delar av høgskuleorganisasjonen og mellom høgskulen og studentane.

Gratulerer med dei første 20 – og lukke til med dei komande åra innanfor rammene av aktivt lagspel.

-----

Edvard Befring

## **SPESIALPEDAGOGIKK – NYE PERSPEKTIV OG PARADIGMER**

### **Fagtermer og forståingsmåtar**

I denne samanheng står ”perspektiv” for utsyn eller forståingsmåtar. Dette kan klargjerast noko nærmare ved å vise til at vi ofte opererer med fire ulike nivå innan til dømes skole- og barnevernsforvaltninga: For det første eit perspektivnivå, dernest lov- og regelnivået, deretter eit forvaltningsnivå og så det utførande kvalifikasjons- og personnivået. Ut frå dette kan vi seie at perspektivnivået har ein overordna posisjon. Dei perspektiva som blir lagt til grunn opplyser og gir grunnlag for retning og prioritering for etterfølgjande nivå. Dette vil såleis prege lovgjevinga, det organisasjonsapparatet som skal gi vilkår for ei realisering, og for kompetansen til dei som skal sørge for den praktiske gjennomføringa.

Paradigme er ein fagterme som ofte blir nytta synonymt med perspektiv. Men når paradigme blir brukt er det for å uttrykkje i klartekst at det er snakk om eit premiss eller å vere tydeleg på at ein bestemt tanke- eller forståingsmåte er lagt til grunn. Her er det snakk om noko udiskutabelt, noko innforstått som har karakter av dogmatikk. Perspektiva og paradigmene for eit arbeidsområde blir lettast synlege i ein historisk samanheng. Det skal eg kome attende til etter kvart.

Spesialpedagogikken som fag- og forskingsfelt er primært forankra til dei skjebner som framstår gjennom lagnaden til funksjonshemma og funksjonsdiskriminerte. Med funksjonshemming forstår vi individuelle veikskapar i relasjon til dei krav som blir stilt i den sosiale konteksten. Med funksjonsdiskriminering forstår vi systemveikskapar gjennom mangelfulle evner og vilkår for å imøtekomme den store variasjonen som gjer seg gjeldande i menneskelege behov og særtrekk.

I dei om lag 200 åra vi har hatt spesialpedagogikk har arbeidet både vore innsikta på å styrke det enkelte individ gjennom opplæring og å bidra til endringar for å skape eit betre samfunn. Spesialpedagogikken har alltid operert i eit mangslunge og problematisk terreng. Generelt uttrykt har søkelyset alltid vore innsikta på mange små, svake og skjulte fattigdomskulturar. I



ein pedagogisk og psykososial samanheng handlar dette om deprivasjon, underyting, underaktivisering, omsorgssvikt, stigmatisering og marginalisering – i første rekke av born og ungdom.

Det er interessant å merke seg at spesialpedagogikken har eit paradoksalt tilhøve til teknologiske innovasjonar. Banebrytande oppfinningar som telefonen, bilen, radioen, TV-en og datamaskinen har i første omgang medverka til å sette forskjellige grupper av funksjonshemma utanfor. På den andre sida har ny teknologi også etter kvart medverka til å skape kompensatoriske vilkår. Det siste gjeld ikkje minst moderne elektroniske kommunikasjonshjelpemiddel.

I ein historisk samanheng kan vi og sjå at spesialpedagogiske framsteg er nært forbunde både med utviklinga av demokrati og av velferdsordningar. Dei første store framstega på spesialpedagogikkens område skjedde i nær tilknytning til den franske revolusjonen (1789-99) der ideane om fridom, likskap og brorskap blei proklamert. Ein av dei store pionerane, Edvard Seguin, som skapte både fagleg forståing og konkrete tiltak for opplæring av dei vi i dag kallar psykisk utviklingshemma, kan sjåast som ei avspegling av desse demokratiske straumdraga. Framveksten av den norske parlamentarismen (1884) og nasjonal entusiasme i siste halvdel av 1800-talet, skapte og særlege vilkår for opplæring og omsorg for funksjonshemma og vanskelegstilte. Radikale folkelege straumdrag i 1960-70-åra var og ei medverkande kraft til å skape grunnlag for integrerings- eller nærmiljøprinsippet – det som i dag går under målsettinga om eit inkluderande fellesskap i skole og samfunn.

Spesialpedagogikken kan og sjåast som kjerringa mot straumen. Vi kjenner forteljinga om denne kjerringa som var så vrien og vrang at ho til slutt måtte late livet og blei kasta ut i ei stri elv. Dagen etterpå fann dei henne att ovanfor ein foss. Også etter døden hadde såleis kjerringa gått mot den strie straumen. Det vi kan kalle ”kjerringa mot straumen- prinsippet” i spesialpedagogikken kan illustrerast ved kampen mot sjukdoms- og avviksfokuseringa i 1920-30-åra, der psykiatri- og helseekspertisen enda opp med eit arvehygienisk perspektiv i møtet med åndssvake og andre grupper av avvikarar. Mot dette sto etter kvart spesialpedagoger fram, med Marie Pedersen i spissen, for å markere at opplæring for alle for eit betre liv og individets ukrenkelege verdi måtte leggjast til grunn. Å gjere seg til dommar for livet er inga enkel og uproblematisk sak. Her tenkjer eg på hovudfagstudenten i spesialpedagogikk som for nokre år sidan intervjuar sju sterkt funksjonshemma vaksne personar, som fann grunnlag for

den løfterike konklusjonen at alle var takksame med det livet dei hadde fått. Ut frå medisinske og biologiske kriterium kunne alle ha blitt radert ut av livet før dei kom inn i denne verda. Sjølv om alle meinte det var mange praktiske problem i livskvardagen, opplevde dei ein stor verdi i å få vere til. Der arvehygiene eller ergenikk dei første ti-åra av 1900-talet skapte ein uttraderingsideologi, som lever vidare i moderne fosterdiagnostikk og abortlovgivning, har spesialpedagogikken forankra seg til eit verdigrunnlag der ærefrykt for livet har høgst rangorden. Samtidig har faget medverka til å utvikle støttande, kompensatoriske og funksjonsutviklande tilbod til alle. Dette er ein etisk og fagleg grunnstein for spesialpedagogikken som fag- og forskingsfelt. Der ein tidleg på 1900-talet hadde arvehygiene som utgangspunkt for å skape eit sterkare folk, kom ein seinare i hundreåret fram til det overordna mandatet om læring og personleg utvikling for eit verdig liv. I denne samanheng er det god grunn til å merke seg at ideen om dei "ikke-dannelses-dyktige", levde som praktisk rettesnor heilt fram til 1960-70-åra. Det seier noko om at vi er berre i byrjinga i utviklinga av det spesialpedagogiske fagområdet, og at arbeidet med å utvikle forebygging, kompensasjon, hjelpetiltak og perspektivutvikling også i framtida bør gjevast høg prioritet.

Ein viktig fagleg basis for spesialpedagogikken vil alltid vere minoritetar som på forskjellige måtar kan definerast som avvikarar i relasjon til ein standard eller ein oppfatning av normalitet. Her er det tale om mange ulike avvik - normalitets- kriterium avhengig av tid, stad og kontekst. Kva som er avvikande eller normalt vil såleis alltid avspegle dei krav og toleransegrenser som blir sett av samfunnet både formelt og uformelt. Dette peikar på spesialpedagogikken sitt relasjonelle og samfunnsmessige perspektiv.

For spesialpedagogar vil det som oftast vere tale om å stille opp der det enten er for lite av noko eller for mykje. Når born har små ressursar til å sjå, høyre, lese, skrive eller å tilpasse seg, vil spesialpedagogisk hjelp vere ønskjeleg. Når born er anten under- eller overaktive, vil det same vere aktuelt. Det grunnleggjande perspektivet vil alltid vere knytta til spørsmålet om variasjon blir sett på som eit problem eller som eit gode. Dette vil ha konsekvensar for dei fleste. Dersom ein tolererer lite variasjon, vil ein uvegerleg gå i retning av eit trangt, standardisert og brutalt samfunn. Her vil mange falle utanfor normaliteten sine nådelause rammer. Dette vi ha ein rekyleffekt ved å skape utryggleik for alle. Når ein derimot ser på variasjon som eit berikande gode, vil ein ha føresetnadar for å skape eit romsleg og generøst samfunn som evner å sjå rikdommen i menneskelivet.

## Nye perspektiv og paradigmer

Spesialpedagogikken som dei fleste andre humane fag, rommer mange ulike perspektiv. Med relasjon til arbeidet i skolen kan det til dømes refererast både til det aktivitetspedagogiske perspektivet frå 1930-åra, det mekaniske- og atferdspsykologiske perspektivet frå 1950-60-åra og til det konstruktivistiske perspektivet frå 1980-90-åra. Det vi ofte kallar det nye læringsperspektivet, refererer til det siste. Dette kan samanfattast i fire hovudpunkt:

For det første premisset om at alle kan lære og at læringa er ein livsvarig prosess. For spesialpedagogikken kan dette karakteriserast som ein viktig grunntese. For det andre at den lærande er hovudaktør – det er den lærande sjølv som konstruerar læringa. For det tredje at læringsprosessen er ein del av intimsfæren, noko som inneber at andre ikkje har særleg innsyn og at den lærande sjølv bør ha ei best mogleg sjølvinnsikt. Dette kallar ein gjerne metakognitiv kompetanse. For det fjerde at læringsprosessen er ein total prosess som både omfattar kognitive, emosjonelle og atferdsmessige funksjonar, og at kjernen består av eit ”holdningslager” som influerer på alt.

Ut frå dette kan ein seie at læringsprosessen både er meir løfterik og meir komplisert enn det skole, samfunn og den enkelte har lagt til grunn. Noko av dei største problema er knytt til at skolen framleis er forankra i ein mekanisk-ytrestyrande og atferdspsykologisk oppfatning av læringsprosessen. Det mest alvorlege er truleg at ein har tendens til å neglisjere det viktige ”holdningslageret”. Dette inneber risiko for at ein som utilsikta konsekvens kan leggje til rette ein skolepedagogikk som medverkar til å utvikle negative innstillingar til det som skal lærast og kanskje til heile skolekonteksten, og ikkje minst at elevane utviklar negative innstillingar til seg sjølv som lærande aktørar.

Læringsprosessen er både sterk og skjør. Den må både stimulerast og vernast. Dei fleste treng hjelp til å utvikle tiltru til sine eigne læringsressursar. Her ligg mykje av grunnlaget for å utvikle frie menneske med integritet. Dette er personar som både veit, kan og vil, og som maktar å ta tak i sitt eige liv og realisere nokre av dei draumane ein ber i seg.

Dette handlar eigentleg om å tenke opplæring ut frå dei intensjonar og ambisjonar elevane har. Her veit vi at 12-13-åringar kan ha mange draumar om si framtid. Vi veit og at draumane hjå 16-17-åringane ofte har falma. Dette kan langt på veg tolkast som ein konsekvens av

påkjeningar dei har hatt gjennom den langvarige og lite realitetsorienterte skolegangen. Her kan det vere snakk om negative sosiale erfaringar, ofte kombinert med nederlagsopplevingar i arbeidet med skolefag. Dette går inn i det mønstret som vi kjenner frå motivasjonsundersøkingar, som syner at entusiasmen knytt til skolen stuper dramatisk frå småskolesteget og til avsluttinga av ungdomsteget. Dette er truleg den viktigaste indikatoren for det nødvendige i å tenke nytt når det gjeld skole for ungdom. Spørsmålet er kor langt vi maktar og vågar å gå i å gjere skolen til ein arena for systematisk framtidspøring.

For å illustrere kva eg tenker på vil eg dra fram spesialskolen i ein fattig bydel av Mexico City der dei eldre elevane (frå ca. 12-15 år) var opptatt av ei direkte førebuing av si framtidige karriere. Her møtte eg eleven som skulle bli skopussar, eleven som skulle lage sin eigen verkstad for enkle radio-reparasjonar, jenta som skulle bli hårklippar og dei to som førebudde seg på å leve av musikken sin på gata. Spesialpedagogane hadde som mål å gje desse elvane eit konkret og realistisk alternativ til å livnære seg på søppelhaugen, som tiggjarar eller prostituerte. Desse elevane som var det vi kanskje vil kalle evne-retarderte skulle få ein sjanse til å skape eit levebrød gjennom å etablere ei gatebedrift av enklaste slag. Her var det snakk om å lære enkle handgrep som kunne vere krevande nok for nokon kvar. I tillegg var det nødvendig å lære noko om pengar og praktisk rekning. Samtidig var det nødvendig å lære sosial atferd, hygiene og evne til kommunikasjon.

Kan desse tankane og dette praktiske opplegget overførast til møtet med ein norsk ungdom? Neppe utan store modifikasjonar. Men tankegangen bør vere av interesse også i vår samanheng.

I dag brukar vi store ressursar for å førebu for ei framtid gjennom eit ekstremt dekontekstuert og deduktivt opplegg. Vi arbeider langt bak ”fronten”, men håper at elevane sjølv skal vere i stand til å omsette til praktiske handlingar dei reglar, prinsipp og teoriar vi prøvar å lære bort. Samtidig er det meste innsikta på korttidsminnet.

Dei praktiske resultatane av alt dette er slett ikkje oppløftande. Dette skoleopplegget er og i strid med den kunnskapen pedagogikken har prøvt å formidle gjennom dei siste hundre åra, nemleg det fornuftige i å starte læringa med det nære og konkrete og samtidig sjå samanhengar i det som skal lærast. I eit bygdepedagogisk perspektiv er det og rett å seie at den eksisterande

skolen i beste fall lærer folk til å bli eksportert bort frå bygda. Dei blir opplært for å kunne bli arbeidssøkjjarar der samfunnet eller kapitalen har funne det formålstenleg å investere i arbeidsplassar. Unge menneske er såleis i ekstrem grad priggitt andre sine intensjonar og prioriteringar. Dei kan i liten grad påverke si framtid, i alle høve når det gjeld eit framtidig liv i bygda.

Spørsmålet er om vi maktar å tenke oss ein ungdomsskole der karrieresperspektivet og den kreative framtidsplanlegginga får eit relativt stort spelrom. Dette er nokre av dei spørsmåla ”entreprenørpedagogikken” retter søkelyset på, med eit omgrep som truleg ikkje gir dei mest formålstenlege assosiasjonane. Men desse perspektiva må og sjåast i samheng med den personlege utviklinga i ungdomsalderen, som mellom anna treng næring for utvikling av evner som kreativitet, initiativ og kjensle av identitet. Det som her er eit viktig spørsmål er om vi bidreg til å legge desse evnene brakk gjennom ein konformitetsinnretta skolegang. Her er det og relevant å vise til at svært mange av dei arbeidsplassane folk skal leve av om 10-15 år enda ikkje har sett dagens lys. Dei må først skapast gjennom dei kreative prosessar som folk er i stand til. Her er det slett ikkje berre behov for forskarar og profesjonelle innovatørar. Dei fleste av dei nye arbeidsplassane blir truleg skapt av relativt vanlege folk med pågangsmot og evne til nytenking. Den kreative framtidslæringa bør såleis vere ei viktig oppgåve for den offentlege skolen for ungdom.

Dei nye perspektiva legg vekt på individet si evne til å skape sitt eige liv, noko som i første rekke krev dei rammer som gjev støtte og oppmuntring til dette. Dette perspektivet blir ofte omtala med dei 3 E-ane: Enabling, Empowerment og Enrichment. Fellesnemnaren i dette er fokus på individet sine ressursar og utviklingsvilkår. I dette ligg det og ei erfaring om at dei viktigaste kreftene til forbetring finst hos dei hjelpetrengande. Hovudsaka blir såleis å skape rom for at desse kreftene skal bli forløyst. I praksis inneber det ei orientering bort frå mangeldiagnostikk til ressursvurdering. Læring og personleg utvikling må i alle tilfelle bygge på det som finst av positive vilkår hjå individet. Her ligg nøkkelen til det perpetum mobile som er knytt til menneskeleg utvikling. Det å identifisere positive eigenskaper er såleis ein nøkkelfaktor. I praksis vil det og vere spørsmål om å skape vilkår for ei individuell tilnærming. Dette inneber at eit standardisert opplegg i tråd med det som er gjennomgåande for norsk skole, vil måtte medføre mange utilsikta negative konsekvensar. Standardiseringa er eit uttrykk for det mekaniske og atferdpsykologiske perspektivet som prega 1950-60-åra sin skolefilosofi. Det personlege aktørperspektivet vil kreve eit vesentleg anna opplegg.

Til slutt vil eg peike på at nye perspektiv og paradigmer legg stor vekt på at vi må innrette vilkåra for oppvekst og læring både ut frå empiriske erfaringar og etiske retningsliner. Born og ungdom har rett til å bli møtt med verdige vilkår, dei har rett til å få ivaretatt sin identitet, sin sjølvrespekt og framtidstru. Born og ungdom har og rett til å tilhøyre ein familie og eit nærmiljø, og skal ikkje vere kasteballar for faglege og byråkratiske instansar. Dette medverkar til å sette spesialpedagogikken inn i eit enda tydeligare etisk lys enn det som hittil har vore grunnlaget for faget.

Anne-Lise Rygvold

## **SPRÅK OG SKOLEMESTRING HOS UTENLANDSADOPTERTE BARN**

Inntil 1960-70-tallet var de fleste adopsjoner her i landet innenlandsadopsjoner. Bedrete sosiale forhold sammen med forandringer i holdningen til å føde barn utenfor ekteskap, førte imidlertid til at det gradvis ble færre barn tilgjengelig for adopsjon her i landet. De første utenlandsadopterte barna som kom hit til Norge mot slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet, var fra Korea og Vietnam. På 70-tallet bidro sterke bilder fra TV-skjermen til å sette et større fokus på fortvilelsen og nøden som fulgte kriger og naturkatastrofer. Det var ikke bare ufrivillig barnløshet som var motiv for adopsjon, mange familier adopterte barn på et humanitært grunnlag. I dag er mellom 80 og 90 % av ektepar som søker om adopsjon ufrivillig barnløse.

Det adopteres årlig 500-600 barn fra utlandet til Norge. Dette er et relativt stort antall sammenlignet med adopsjoner i andre land og svarer til 1% av de barna som fødes her i landet (Sætersdal og Dalen 1999). Flest barn som kommer fra Korea, India og Sør-Amerika. I de siste årene er det også åpnet for adopsjon av barn fra Øst-Europa og Kina. Ikke minst har det vært en stor økning av adopsjoner fra Kina.

Utenlandsadopterte barn omtales ofte som en homogen gruppe selv om de er svært forskjellige med hensyn til adopsjonsalder, fysisk fungering, psykiske og intellektuelle forutsetninger og tidligere livserfaringer. På tross av felles trekk i bakgrunn og fungering, er det viktig å poengtere at likheten ikke må skygge for de individuelle forskjellene. Forskning viser imidlertid at majoriteten av utenlandsadopterte barn og unge finner seg godt til rette i sin nye livssituasjon. 75% av ungdom over 12 år viser ikke tegn på større problemer. Det er svært gledelig at så mange utenlandsadopterte ungdommene klarer seg bra, ikke minst fordi mange av dem har hatt en svært vanskelig start på livet. Adopsjon er et avgjørende vendepunkt i et barns utvikling og kan lede til en forbedret livssituasjon for mange. På tross av dette viser det seg at 25-30% av de utenlandsadopterte får en del problemer knyttet til språk, læring, identitet og etnisk tilhørighet.

### **Språktilegnelse**

Utenlandsadopterte barns språkutvikling skiller seg fra både enspråklig og flerspråklig utvikling. Barna skal tilegne seg et nytt språk, oftest uten å fortsette å snakke eller være i kontakt med sitt første språk. Adopsjonen fører til et brudd i deres språkutvikling fordi de tidlig i livet får en ny familie i et nytt land med et nytt morsmål. Bruddet er mest åpenbart hos barn som er så store at de har tilegnet seg noe språklig ferdighet før de kommer til Norge. Hva de mestrer rent språklig ved adopsjonstidspunktet henger selvsagt sammen med barnets alder, men også tidlige livserfaringer påvirker utviklingen. Barn, som har vokst opp i et barnehjem eller har opplevd mange separasjoner, kan ha et magrere språk enn forventet i forhold til alderen. Lite generell stimulering og kommunikasjonserfaring kan ha hemmet utviklingen. Med andre ord kan adopterte barns utvikling også skille seg fra norskfødte barns ved at noen av dem har hatt tidlige opplevelser som kan påvirke deres utvikling, språklig så vel som på andre utviklingsområder.

De fleste adopterte barn har en relativt ukomplisert læring av sitt nye morsmål - de både forstår og snakker norsk ganske raskt. Barn, som hadde et språk før de kom til Norge,

oppretholder sjelden dette. Selv om foreldrene legger forholdene til rette for at barnet skal bli tospråklig, glemmer de fleste tilsynelatende sitt første språk. Det kan tolkes som om barnet vil markere en emosjonelt tilknytning til sin nye familie ved å bare bruke samme språk som dem.

### **Språklige problemer**

De fleste adoptivbarn har god kommunikasjonsferdighet og korrekt språkbruk, noe som kan skjule at noen strever med språkmestringen. Vi sier gjerne at "språkfasaden blander". Det innebærer at barna kan ha et tilsynelatende godt talespråk uten å ha en tilsvarende god språkforståelse. Foreldre og andre voksne kan lett overvurdere språket deres fordi man ubevisst antar at barna i det minste forstår ordene de bruker selv. De "lurer" oss til å tro at de forstår alt, fordi språket deres høres så riktig ut. De bruker imidlertid ord og uttrykk uten å mestre disse fullt ut - de har uforklarlige "hull" i sin begrepsoppfatning. Grovt sett er det særlig språkforståelsen, uklarheter i kunnskap om tids-, retnings- og størrelsesord og mestring av det vi kaller skolespråk som kan volde problemer. I dagligspråket tolker barn ord, setninger, kroppsspråk og situasjon for å forstå hva som formidles. Skolespråket er derimot en språkferdighet hvor barn i liten grad kan støtte seg til kroppsspråk og selve samtalesituasjonen for å forstå. Eksempler på skolespråk er forelesningspreget undervisning i skolen og det å oppfatte beskjeder gitt i hel klasse (eller samlingsstund i barnehagen), noe som ofte er ganske abstrakt og løsrevet fra konteksten språket brukes i (Rygvoid 1999).

Det er i dag ganske godt dokumentert at 25-30% av utenlandsadopterte barn får vansker med språket på en eller annen måte (Dalen og Rygvoid 1999, Dalen og Sætersdal 1992, Berntsen og Eigeland 1987). Det er uklart hva årsakene til språklig problemer blant disse barna er, blant annet fordi man ofte ikke vet nok om deres historie. Tradisjonelt har man vært opptatt av at språkproblemene synes å øke med stigende adopsjonsalder. Selv om dette er en tendens, finner man også at barn som er adoptert i spedbarnsalder får språklige problemer. Mye tyder på at alder alene ikke har avgjørende betydning for barnets utvikling. Andre faktorer som antall separasjoner, stabilitet i voksenkontakt og stimulering, fysisk helse ved ankomst er også av betydning. Det ser ut som om forholdene barn har levd under er like avgjørende for utviklingen som adopsjonsalder. Hvis et barn har hatt svært traumatiske opplevelser og erfaringer sine første levemåneder kan det påvirke den videre utviklingen. Mens et annet barn, som har vært i et godt fosterhjem med stabile forhold de 3 første leveår, vil kunne klare seg veldig bra. Imidlertid er det kombinasjonen av lite stimulerende forhold og tidsaspektet som sannsynligvis er utslagsgivende for barnets språklige, følelsesmessige og intellektuelle utvikling (Dalen og Rygvoid 1999).

### **Språk og skoleprestasjoner**

Forskning om utenlandsadopterte barn og unges skolekompetanse viser sprikende resultater. I en undersøkelse av 193 utenlandsadopterte og 193 norskfødte elever skåret de utenlandsadopterte gjennomsnittlig noe lavere enn de norskfødte på faglige og språklige ferdigheter, skoleatferd og hyperaktivitet (Dalen og Rygvoid 1999). Språkproblemene vi finner hos adoptivbarna kan påvirke deres læring og utvikling. Men også hyperaktivitet, som er mer utbredt blant adopterte barn enn blant norskfødte, vil påvirke samspill og læring.

Utenlandsadopterte elever er en heterogen gruppe. Slike gjennomsnittresultater, som nevnt over, kan dekke over en stor spredning. Det viser seg da også at det er en større spredning i resultatene på blant annet skolefaglige og språklige ferdigheter blant de adopterte sammenlignet med de norskfødte elevene. Gruppen adopterte omfatter mange elever som



klarer seg veldig bra på skolen, men også mange med svært lave prestasjoner. For elevene med god skolekompetanse ser det ikke ut som om deres bakgrunn og adopsjonsstatus har påvirket deres læring og kognitive utvikling på en negativ måte. Mens andre strever med å mestre skolen, både faglig og sosialt.

Mange av de utenlandsadopterte elevene som strever på skolen har fått spesial-pedagogisk hjelp. Det viser seg imidlertid at de spesialpedagogiske tiltakene som er iverksatt, ikke har fungert som forventet. Generelt sett har nok ikke skolen tilstrekkelig innsikt i hvilke vansker adopterte barn strever med. Spesialundervisningen bygger derfor ofte på erfaringer med norskfødte elever som strever skolefaglig. Det betyr at spesialundervisning til adopterte elever vanligvis ikke tar høyde for deres språklige problemer. For eksempel vil disse elevene i større grad ha behov for hjelp med generell begrepsutvikling og språkforståelse fremfor tradisjonell spesialundervisning for lese- og skrivevansker.

Utenlandsadopterte elever trives godt på skolen på tross av at de kan streve mye rent skolefaglig. De har venner og kommer godt ut av det med lærerene sine. De har også svært aktive foreldre som gir mye hjelp med leksene og er generelt mer engasjert i deres skolesituasjon enn foreldre til norskfødte elever. I dag har vi mye kunnskap om utenlandsadopsjon. Det er viktig at denne kunnskapen kommer til anvendelse i barnehage og skole. Mange av adoptivbarnas vansker kan også forebygges dersom barnehage, skole og hjelpeapparat tilegner seg innsikt og kompetanse og bruker denne.

## LITTERATUR

Berntsen, M og S Eigeland (1987): *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk*. Hovedfagsoppgave, Statens spesiallærerhøgskole, Hosle

Dalen, M og B Sætersdal (1992) *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tlpassning - Opplæring - identitetsutvikling* Doktoravhandling. Oslo: Universitet i Oslo.

Dalen, M og A-L Rygvold (1999): *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Rygvold, A-L (1999): "Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursda'n" I: Dalen, M, A-L Rygvold, R Tangen (red) *Mangfold og samspill* Universitetsforlaget 1999

Sætersdal, B og M Dalen (1999): *Hvem er jeg? Adopsjon, idenitet og etnisitet*. Akribe Forlag

Erling Kokkersvold:

## **Lærerens personlighet i møte med elever med alvorlig atferdsavvik.**

### **1. Innledning**

Bakgrunnen for tittelen på foredraget er at jeg holder på med et forskningsprosjekt som handler om ungdom, kriminalitet og skoleerfaringer. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Hilde Larsen Damsgaard ved Lillegården kompetansesenter. Vårt utgangspunkt er at 14-15 åringer som begår kriminelle handlinger og som stadig er i konflikt med voksne (og kanskje jevnaldrende) i skole, hjem og nabolag kan komme ut av en slik situasjon dersom de kommer i kontakt med en eller flere voksne som tror på dem, stiller opp og tør å være voksen. Et slikt synspunkt er for øvrig i tråd med den såkalte "resilience-forskningen" eller studiet av hva som kjennetegner motstandsdyktige barn og unge; de som klarer seg mot alle odds, også kalt løvetannbarna. Vi ønsket derfor å intervjuer to grupper 20-åringer som begge 5-6 år tidligere befant seg i kriminelle miljøer. Nå, i 2001, befinner den ene gruppen seg i fengsel eller har nettopp sonet en eller flere dommer mens den andre er i utdanning eller i arbeid og har vært det i minst 2-3 år uten ny kriminalitet. Vi er klar over at det kan være mange grunner til at det har gått bra eller dårlig, men en faktor som kan ha bidratt i begge retninger, er opplevelsene og erfaringene i skolen. En viktig skolefaktor kan ha vært læreren: møtet med den "gode" eller "dårlige" lærer. I denne sammenheng kan lærerens holdning til og væremåte overfor elever som bryter normer og regler ha vært av betydning.

Det var noen ferske inntrykk fra disse intervjuene jeg hadde tenkt å dele med dere. Det er dessverre ikke mulig, for intervjuene vil ikke finne sted før i november/desember. Prosjektet er med andre ord forsinket.

Jeg vil likevel ta utgangspunkt i en elevhistorie, nemlig historien om Carl.

### **2. Historien om Carl.**

Carl fullførte ikke videregående skole. Han droppet ut for godt som 16-åring i begynnelsen av 2.klasse allmennfag. 2 år seinere ble han dømt til 1 års ubetinget fengsel for omsetning av narkotika og ran av et større pengebeløp. Tidligere kriminalitet hadde han sluppet å sone fengselsstraff for. Carl var intelligensmessig over gjennomsnittet utrustet, men allerede fra tidlig i småskolen betraktet skolen han som en bråkmaker som sjelden gjorde skolearbeidet sitt på en tilfredsstillende måte. Men det var likevel først i 5-6. klasse at det virkelig begynte å rakne. Han var ofte i konflikt med lærerne, og i ungdomsskolen ble han utvist for vold både mot en lærer og en medelev. PPT og etter hvert barnevern ble koblet inn. En stiloppgave med tittelen: "**Meg selv, skolen og framtiden**" som han skrev i slutten av 9.klasse avsluttet han slik:

*"I starten likte jeg skolen. Men nå hater jeg å stå opp om morgenen for da må jeg tenke på skolen. Her på skolen er jeg bare en som lærerne kjefter på og som må gjøre det som lærerne sier jeg skal gjøre og som liksom skal være bra for meg - ikke det jeg selv har lyst til og mener*

*er bra for meg. Så etter et par timer føler jeg meg trøtt og sliten, nesten som en 90-åring. Jeg bare venter til skoleklokka ringer så jeg kan komme meg vekk.*

*Det er svært lenge siden jeg begynte å hate skolen. Kanskje var det etter en episode i 2.klasse? I en time lekte med en blyant og så falt den ned på gulvet. Da jeg skulle plukke den opp, falt jeg også ned på gulvet. Læreren skrek til meg, kom og dro meg opp og slo meg over hånden med en linjal. I tredje klasse satte den samme læreren meg i skammekroken, klistret en merkelapp på meg hvor det med store bokstaver stod: DÅRLIG EKSEMPEL. Jeg hadde kastet søle på noen andre i klassen så de måtte gå hjem og skifte. Jeg skulle ønske det var jeg som hadde fått fri. Jeg kunne nevne mange andre eksempler på ting jeg har måttet gjøre, for eksempel skrive 100 ganger: UNNSKYLD. Men ville du like skolen hvis ingen der likte deg?"*

Det gikk ikke bra med Carl på skolen. Skolen var opptatt av at Carl kom fra et vanskelig hjemmemiljø med dårlig økonomi, rusproblematikk og skilsmisse. Derfor var det ikke annet å vente, mente skolen. En slik tilnærming og forståelsesmåte trekker imidlertid oppmerksomheten bort fra lærernes og skolens ansvar fra å møte elevene og deres behov der de er – og ikke der vi skulle ønske de var. Det er derfor ikke uvanlig at skolen – som ledd i et forsvar – sier at det er ikke annet å vente med den bakgrunnen. Men i en slik situasjon, når vi tenker på Carl, tenker jeg at skolen skulle være den beste – og kanskje eneste – muligheten til et godt liv.

### **3. Skolens og lærerens møte med Carl**

Dagens tema handler om hva som kjennetegner den gode lærer og spesialpedagog for en elev som Carl.

Du kan jo tenke deg at Carl er en elev ved din skole og i din klasse, la oss si i 7. klasse. Som ny lærer i denne klassen ville du kanskje tenkt: Nå skal det bli en forandring! Carl kan da ikke være så umulig som alle sier han er?

Du har hørt mye om han og du ønsker å bli kjent med ham. Du ber han bli igjen i klasserommet etter siste time for å snakke litt sammen. Carl utbryter straks:

*"Hvorfor ønsker du å snakke med meg? Du vil vel ha meg vekk fra klassen sånn som den forrige læreren. Det er greit, det. Egentlig skulle jeg ønske at jeg ikke var her, jeg hater skolen. Aldri er det bra nok det jeg gjør. (Etter en kort pause) Men det er ikke noe særlig å være hjemme heller.."*

Hva svarer du da?

Svarer du benektende?

- *det er ingen som ønsker deg vekk her*
- *selvfølgelig er det bra nok det du gjør – når du gjør ditt beste*

Eller en "liksomforstående" og forsikrende innstilling:

- *ja, det er jo mange som har det som deg, det var ikke alltid jeg likte skolen heller, jeg husker særlig en episode.....*
- *dette retter seg nok, skal du se, nå har jo jeg overtatt klassestyreransvaret, så...*

Eller går du inn i Carls opplevelse?

- *det er leit å høre at du ser så mørkt på situasjonen, men jeg vil gjerne snakke med deg om hvordan jeg og skolen kan være til hjelp..*

Vi har mange elever som Carl i den norske skolen. Forskningen viser at 1-2% kan betegnes som å ha alvorlige atferdsvansker eller utvise antisosial atferd. Carl ble en slik elev. Omkring 5-10% vil i ulik grad utvise atferd som svært ofte virker forstyrrende på undervisningen, hindrer læreren i å undervise og forstyrrer både egen og andres læring. Nesten like mange, og gruppen er økende med alderen, hører til den mer usynlige gruppen, de isolerte, de uten venner, de som gruer seg til hver eneste time, hver eneste dag, for det er jo ingen som liker dem.

I det følgende vil jeg konsentrere meg om skolens og lærernes møte med den gruppe elever som har felles trekk med Carl: de som er det vi kan kalle faglige underytere, som mistrives på skolen, som har få venner i skolemiljøet, som ofte kommer i konflikt med medelever og lærere, som kan ha en konfliktfylt og ustabil hjemmesituasjon, som er i kontakt med barnevern og med politiet, kort sagt de vi gjerne karakteriserer som alvorlig atferdsavvik eller utviser alvorlig problematferd. Dette er en beskrivelse som passer godt til de som tidligere havnet på spesialskoler og i skolehjem i riktig gamle dager. Nå finner vi disse elevene i den vanlige skolen, og i de mest alvorlige tilfellene bor de (midlertidig) enten i fosterhjem eller er plassert i barnevernsinstitusjon. Like fullt har den lokale skolen et ansvar for undervisningen. Og som lærer, spesialpedagog eller skoleleder må du fronte denne utfordringen – hver dag. Men det finnes faktisk pedagoger – av ulike slag – som liker slike utfordringer, som trives i slikt arbeid, ja, som endog videreutdanner seg til slikt arbeid, ikke minst her på Sandane. Hva slags materiale er disse laget av, som frivillig, og med dårlig lønn vil noen si, plasserer seg midt i skuddlinjen i et konfliktfylt minefelt, og (dessverre) med varierende støtte fra kollegaer og ledelse? Noen av dere har nok hørt bemerkninger som:

– *”Nå holder Carl det gående igjen – skal du ikke gjøre noe?”*

#### **4. Lærerens personlighet**

La oss ha som utgangspunkt at lærerens personlige egenskaper og kommunikative kompetanse ved siden av faglig dyktighet er av betydning i alle lærings situasjoner, uansett alder, faglig nivå, klassestørrelse osv. I arbeidet med elever med alvorlige atferdsproblematikk vil denne komponenten av og til være helt avgjørende, for det dreier seg ikke bare om tradisjonell kunnskapsformidling, men om endringsprosesser som påvirker grunnleggende karaktertrekk ved elevene: emosjoner, temperament, verdier, holdninger. I dette arbeidet må læreren åpne for sine emosjoner, sitt temperament, sine verdier og holdninger. Du må vise hvem du er og hva du står for.

I faglitteraturen som omhandler atferdsproblematikk er lærerens eller spesialpedagogens personlige egenskaper eller personlighet paradoksalt nok lite omtalt. Og det skrives lite om hvordan en kan arbeide med sin egen utvikling. Vi må over i rådgivningslitteraturen eller i mer terapeutisk orientert litteratur for å finne slikt stoff. Mye av dette kan likevel overføres.

Et av unntakene i atferdslitteraturen er den klassiske boken til Victor Savicki og Rosemary Brown fra 1985. Forfatterne skriver at personligheten er råmaterialet som du må arbeide med. Men det betyr ikke at du må fornekte deler av deg selv. Det går an å snu svakheter til en

styrke – når vi er klar over den. Et viktig utgangspunkt er også at ulike personlighetstyper har mye å gi. Men en kritisk faktor ser ut til å være at pedagogens ferdigheter og teknikker er i overensstemmelse med personlighet, verdier og holdninger. Dessuten må det jo være viktig at elever med problematferd får møte pedagoger med ulik stil.

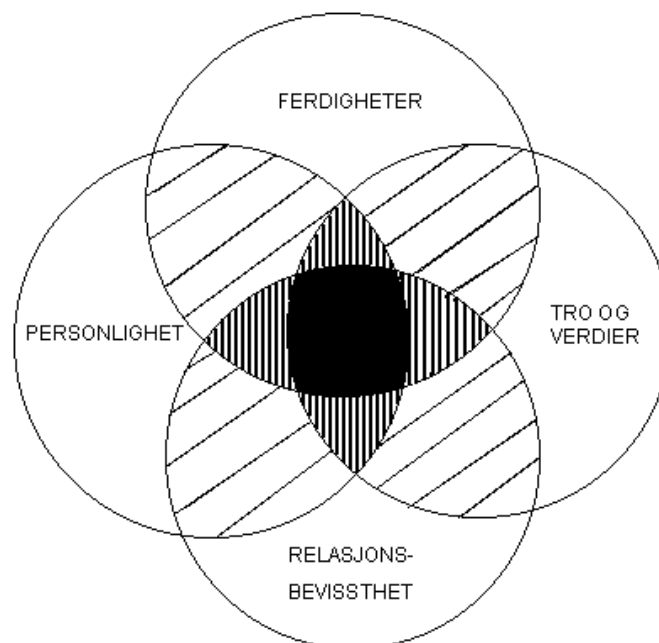
Likevel: Savicki og Brown hevder (og jeg er enig) at enkelte burde ikke arbeide i hjelpe-og omsorgssektoren ut fra deres nåværende "state of their personality". Det handler om store, uløste personlige problemer som hindrer dem i å engasjere seg i andres problemer, eller møter andre med en form for fiendtlighet.

Forfatterne mener at 4 områder eller nivåer er viktige i arbeidet med "troubled children":

- ferdigheter (behavioral skills)
- relasjonsferdigheter (interpersonal relationships)
- tro og verdier (beliefs and values)
- personlighet (personality)

Dette er naturligvis ikke atskilte nivåer eller områder, alle influerer på hverandre, men ut fra dagens tema konsenterer jeg meg mest om de to siste, som jeg mener er grunnleggende elementer som påvirker og styrer lærerens atferd i møtet med elevene. Jeg illustrerer dette i form av en personlighetssirkel.

## FUNKSJONSNIVÅER



Savicki og Brown definerer personlighet som:

*"...an enduring (but not unchangeable) set of concrete habits of thought, feeling and behavior which interacts with physical aspects of the person."*

De ser ikke på personligheten som et sett av trekk som innebærer at personligheten er noe abstrakt eller absolutt. Her er vi for øvrig ved et sentralt område innen atferdsområdet: Når vi omtaler og beskriver elever med problematferd har vi lett for å ty til egenskapsbeskrivelser som nettopp assosieres med vedvarende og uforanderlige personlighetstrekk: ”*Carl er en aggressiv type som er fiendtlig overfor alle og enhver*”. Et bedre alternativ er å beskrive atferden og konteksten omkring, med andre ord hva Carl gjør i en gitt situasjon og hvordan omgivelsene forholder seg til atferden.

Forfatterne ser på mennesket som et holistisk vesen, derfor vil det fysiske eller kroppslige også interagere med de psykiske sidene. De vektlegger tre forhold:

- temperament
- sykluser
- kroppslige karakteristika

Med hensyn til *temperament* viser Thomas og Chess sin berømte undersøkelse fra 1977 at temperamentsforskjeller vises etter kort tid etter fødselen (før 3 mndr.) og at disse er nokså konsistente.

Med *sykluser* tenkes på årlige (årstider), månedlige, ukentlige og daglige trekk. Akkurat nå går det mot høst, men været i dag, fredag den 20. september på Sandane er så fint at vi tenker på sommer og lysere tider.

Med *kroppslige karakteristika* tenkes på høyde, vekt, fysisk styrke, fargeblindhet, hørselshemming, cerebral parese etc.

## **5. Hvordan virker personligheten inn på arbeidet med elever med problematferd?**

Det er en vanlig erfaring at vi foretrekker å arbeide med noen bestemte elever framfor andre. På samme måte føler vi oss mer komfortable å samarbeide med enkelte kollegaer framfor andre.

Vi snakker om at kjemien stemmer. Det oppleves ofte som et fellesskap omkring tanker, følelser og handlinger.

Vi skal illustrere med et tankeeksperiment. Utgangspunktet er problemet med *kontroll versus frihet og selvstendigjøring*. Hver av lærerne i disse eksemplene har lett for å overkontrollere og i og for seg handle ganske likt, men motivet bak vil kunne forklares ut fra forskjellig personlighet. Dette kan karakteriseres som sinnelagsetiske motiver som legitimerer handlingene. Felles er at de alle vil hjelpe, og de vil det beste for sin elev, for eksempel Carl. Men jeg vil understreke at dette er eksempler – ikke en faglig/vitenskapelig inndeling i personlighetstyper.

### **Den ambisiøse**

Hvis du kjenner deg igjen i dette eksempelet, knytter du din oppfatning av deg selv og det du står for hovedsakelig på bakgrunn av det du oppnår av resultater. Da vil du bli ganske sårbar i det lange løp. For resultatet vil jo ikke bare være avhengig av deg, men samarbeidet mellom deg og din elev – og andre. Du vil derfor lett utvikle et negativt selvbilde. For eleven har jo også en rett til å ikke ville endre sin atferd.

### **Fredsmakeren**

”Fred er ei det beste”, sa dikteren. Forandring kan være smertefull. Fredsmakeren vil kunne bidra til at Carl unngår all smerte og ikke kjenner på den eller bagatelliserer virkningen hos han (han hadde det vanskelig hjemme). Å kjenne på slik smerte kan nettopp være en vei videre i erkjennelse av hva som er mulig å gjøre noe med, og hva som ikke kan forandres uten videre. På den måten kan læreren motvirke en positiv utvikling hos Carl i retning av å erkjenne hvor han står i forhold til sine foresatte.

### **Livredderen**

Du har kanskje en eller annen gang sett speidergutten som vil hjelpe den gamle damen over veien eller gata, men som nekter? Eller den gamle mannen på bussen som absolutt ikke vil sette seg når en hjelpsom ungdom reiser seg? Den profesjonelle pedagog vil lett føle seg ille til mote når Carl nekter å ta imot den hjelpen du tilbyr – sannsynligvis for raskt – og kanskje i for stor grad. Carl har sikkert sin oppfatning om hva slags hjelp han ønsker – for så å arbeide ut fra det.

### **Den katastrofesentrerte**

Hva kan ikke komme til å skje med deg eller Carl (eller begge) hvis vi ikke følger planen til punkt og prikke? Den katastrofesentrerte har veldig vanskelig for å la Carl gjøre sine egne (dårlige) erfaringer. De føler seg overansvarlige og overtar kontrollen. Men igjen: Carl mister viktig erfaring i retning av å gjøre egne valg og ta konsekvensen av disse.

## **6. Hva sier forskningen om hva som kjennetegner den gode hjelper?**

Jeg vil her vende tilbake til ”personlighetssirklene” og starte med å vise til et arbeid utført av amerikanerne Combs, Alvila and Purkey (1983). De tar utgangspunkt i sirkelen ”tro og verdier” (beliefs and values).

Deres og annen forskning viser at det ikke er noen forskjell mellom gode og dårlige hjelpere på bakgrunn av hva de sier de tror på i relasjon til å være en god hjelper. Forskjellene viser seg først og fremst i praksis, det vil si når lærerne blir observert i naturlige omgivelser, i klasserommet. Tro og verdier eller belief og values må således operasjonaliseres i atferdsmessige termer – som kan gjenkjennes og observeres. Jeg viser her hvordan forskerne tenker seg en slik operasjonalisering. Det er vel ingen overraskelse at ”den gode lærer” befinner seg på ja-siden i oversikten på neste side.

*The Helping Relationships (Combs, Alvila and Purkey) – et kort utdrag knyttet til ”tro og verdier” (egen oversettelse)*

#### **1. Å tro på andre**

Ja	Nei
Mennesker er i stand til å takle sine problemer. Under gunstige betingelser kan de finne egne løsninger	Mennesker kan ikke takle egne problemer. De trenger noen som kan gjøre det for dem

#### **2. Å tro på seg selv**

Verdsetting	Ikke verdsetting
Å føle seg verdifull. Å oppleve seg selv omtrent som andre mennesker. Å være i stand til å identifisere seg med andres erfaringer	Ikke føle seg verdifull. Å oppleve seg forskjellig fra andre. Er ikke i stand til å ta del i eller forstå andres erfaringer

### 3. Hensikten med å yte profesjonell hjelp

Frigjørende	Kontrollerende
Hjelper klienten med å ta i bruk egne ressurser for å løse et problem eller handle annerledes	Kontrollerer klienten ved overtalelse eller manipulering for å få denne til å handle annerledes

### 4. Faglig tilnærming til det å yte profesjonell hjelp

Menneskeorientert (indreorientert)	Ytreorientert
Fokus på mennesker. Menneskelige erfaringer er viktige	Fokus på begivenheter, hendelser, regler

I det følgende skal jeg si litt mer om hva som kjennetegner pedagoger som ut fra lærer-og elevvurderinger hentet fra forskning, faglitteratur og erfaring viser seg å fungere på en god måte i forhold til elever med alvorlige atferdsvansker. Dette vil være konsentrert om nivåene ”personlighet” og ”tro og verdier”, men også de to andre ferdighetsirklene vil være synlige her.

*Rolf Helldin* arbeidet i mange år ved en svensk spesialskole for ungdom med atferdsvansker. Som forsker var han opptatt av hva som kjennetegnet lærerne ved denne og tilsvarende skoler. Hans oppsummering var at de:

- **utviser psykisk styrke**
  - viser sikkerhet og trygghet
  - er seg selv (kongruens)
  - forutsigbar i sine reaksjoner og responser
- **utviser frustrasjonstoleranse**
  - tåler skuffelser
  - plasserer egne livsproblemer utenfor arbeidssituasjonen
- **utviser nærhet**
  - forståelse for elevens vansker
  - bevissthet om egen voksenrolle og modell (ansvarlig voksen)



- **utviser evne og lyst til samarbeid**
  - gir og er mottagelig for støtte fra kollegaer
  - bidrar til opplevelse av fellesskap omkring arbeidet

I en engelsk undersøkelse fra det samme skoleslaget (Dawson 1980) mente lærerne selv (i rangert rekkefølge) at følgende egenskaper var viktige:

1. Moden personlighet
2. Omsorg for barn
3. Undervisningsferdigheter
4. Innsikt (atferdens dypere mening)
5. Humoristisk sans
6. Tilpasningsevne eller fleksibilitet
7. Engasjement
8. Kontrollferdigheter (holde disiplin)
9. Styrke og utholdenhet
10. Kontaktevne
11. Moralske kvaliteter

I Norge viste Mari-Anne Sørli's undersøkelse fra alternative skoler (1991) at lærerne i dette skoleslaget er svært opptatt av læreren som person og mindre av formelle kvalifikasjoner. Som en lærer uttrykte det:

*”Her krever vi ikke at de må være utdannet som lærer, men det er fint at de er det.”*

Skulle en forsøke seg på en oppsummering har jeg lyst til å sammenfatte det i påstanden om at de utøver *ansvarlig kommunikasjon*.

Med ansvarlig kommunikasjon mener jeg blant annet at:

- de er lyttende og observerende og setter seg inn i elevens situasjon
- de anerkjenner elevens opplevelse av situasjonen
- de er tydelige i sitt eget budskap, og utøver det Thomas Gordon kalte ”tydelig jeg-budskap”
- de jobber seg gjennom en konflikt

- de utviser god impulskontroll
- de viser følelser
- de hevder seg selv uten å krenke den annen part
- de passer på å møte eleven på en positiv måte etter at konflikten er over – opprettholder relasjonen

## 7. Avslutning

Jeg vil avslutte med noen betraktninger om hva skolen og vårt utdanningssystem kan gjøre for å sørge for at slike pedagoger blir værende i skolen og hvordan de med sin kompetanse kan bidra til å inspirere sine kollegaer til å møte alvorlig problematferd på en konstruktiv måte.

1. Det må utvikles møteplasser hvor lærere kan lære av hverandre og også få hjelp fra ekstra kompetente kollegaer eller fagfolk utenfra, for eksempel PPT eller andre. Dette er et ledelsesansvar – både på skole og kommunenivå. Det er liten tradisjon i skolen for å drive systematisk veiledning eller konsultasjon. Men det er nødvendig å bringe inn et metaperspektiv i slikt arbeid, fordi det rører ved så mange emosjonelle strenger i en som det er viktig å sette ord på og reflektere rundt – i en trygg atmosfære.
2. Dette er tverrfaglig og tverretatlig arbeid hvor skolen og lærerne må kreve at andre etater stiller opp. Det er ikke alltid det er nok med PPT. Det kan være aktuelt med BUP, barnevern eller habiliteringstjenesten i mer sammensatte tilfeller. I denne sammenheng blir foreldrearbeidet (og eleven selv) en viktig del som jeg ikke har berørt i denne framstillingen. Her kan det være aktuelt å trekke inn andre hjelpere også, det vil si deler av det private nettverket til eleven og familien.
3. Det siste jeg vil poengtere er at elever som Carl - hvis de skal klare seg – trenger en nær og stabil voksenkontakt. ”Resilience-forskningen” viser at de som klarer seg – trass i turbulent situasjon i og utenfor skolen – har etablert en god relasjon til en voksen person, det behøver ikke være flere. Denne personen kan gjerne være en lærer eller spesialpedagog.

Da kan det passe å avslutte med disse linjene fra en ukjent forfatter – engelskspråklig sådan – som gjerne vil framheve at den enkelte lærer eller spesialpedagog er en viktig person:

*No printed word nor spoken plea (ønske eller bønn)*

*Can teach young minds what*

*Men should be*

*Not all the books on all the shelves*

*But what teachers are themselves*

Hvordan det gikk med Carl? Han arbeider i dag med ungdom som har det vanskelig og er knyttet til skoleverket.

Sonja Aasen Årdal

## **INN I EIT NYTT LANDSKAP**

### **-erfaringar med musikkterapi i psykiatrisk institusjon**

#### **1. Inn i eit nytt landskap – for musikkterapeuten**

Føresetnaden for å vere musikkterapeut i psykiatrien må vere trua på at musikk har noko å bidra med i behandlinga av psykiske lidningar, at det er noko ved musikken og musikkterapien som kan gjere ein skilnad. Denne trua skal målberast inn i eit system som ikkje har nokon tradisjon for å tenkje at musikk har noko med behandling å gjere. Rolla som musikkterapeut får slik mykje til felles med misjonær-rolla: Kjernepunktet vert det å kunne forklare, grunngje og formidle meininga med det ein gjer. Gjennom 2 korte år på Tronvik psykiatriske behandlingsheim har dette vore mi hovudoppgåve:

Å finne forklaringsmodellar, innfallsvinklar og målsettingar for å bruke musikken som reiskap i pasientarbeidet og prøve å grunngje/forsvare/formidle dette til resten av behandlingssystemet. Den underliggande trua er at musikk kan vere eit nyttig supplement i det psykiatriske systemet, ei tilføring av ein ny arbeidsreiskap som kan vere ein døropnar inn til nye sider ved pasienten sine ressursar og psyke.

Tittelen på dette foredraget viser til to ting:

Hovudføremålet er å peike på musikk i arbeidet med å føre pasientar inn til nye sider ved seg sjølv, der dei kan oppdage og ta i bruk nye område i sitt indre landskap.

Samstundes vil eg formidle litt av mi eiga opplevinga av å komme som musikkterapeut inn i den psykiatriske institusjonsverda. Som fersk musikkterapeut har mitt viktigaste prosjekt vore å lære ved erfaring og prøve ut i praksis dei teoriane som musikkterapistudiet gav meg i denne nye samanhengen.

#### **Asylet**

Psykiatrien er eit nytt landskap for dei alle fleste, ei lita verd i verda som kan verke framand og avskrekkande for dei som kjem utanfrå. Det er møte med menneske som er sterkt prega av psykiske funksjonshindringar og traumatiske historier. Det er psykoser, hallusinasjonar, vrangforestillingar og tvangshandlingar som er framande for det vanlege livet. Det er å komme inn på galskapen.

Tronvik vart bygd i 1956, då som flaggskipet i psykiatrien i Sogn og Fjordane.

Mykje har endra seg sidan den gongen, både i tenking og praktisk behandling.

Institusjonsbehandlinga er no kutta ned til det minimale, og hovudansvaret ligg i kommunane.

Talet på pasientar i institusjon er kutta drastisk ned, og mange av dei som framleis er innlagde over tid, er tunge langtidspasientar. Grovt sett er det tre kategoriar pasientar på Tronvik i dag:

-Langtidspasientane som har hatt institusjonen som sin heim i store delar av livet.

-Pasientar på lengre opphald i inntil eit år for rehabilitering og stabilisering

- Pasientar på korte opphald, inntil 3 mnd., for endring på medisinerer eller for avlastingsopphald.

Kva er dei viktigaste trekka ved psykisk sjukdom?

- Avvergereaksjonar mot angst som fører til tilbaketrekking til si eiga indre verd, angststyrte reaksjonsmønster med unngåingsatferd, tvangshandlingar og flukt inn i psykoson.
- Svak kontaktevne, kjenslemessig avflating.
- For høgt eller for lågt stemningsleie, ukritisk og "utflytande" atferd.
- Brotne relasjonar, dårlege og manglande relasjonserfaringar, mangel på gode tilknytningar og sosiale nettverk.
- Svekking av kognitive funksjonar som følgje av sjukdomssymptom, psykotiske gjennombrot, tilbaketrekking og medisinerer.
- Behov i skjæringspunktet mellom spesialpedagogikk og psykologi – desse behova vil overlappe og gripe inn i kvarandre.

Psykiatrisk institusjonsomsorg er prega av:

- Medisinerer, med biverknader som over tid får innverknad på motorikk, merksemd, konsentrasjonsevne, minne og kjensleliv
- Institusjonalisering, rutine, mangel på nye/varierte erfaringar
- Store miljø med stor sirkulasjon av personale

Asylfunksjonen har vore ei viktig side ved psykiatrien; det å kunne bli skjerma for press og stimuli og trekke seg tilbake for å få samla opp sitt indre kaos.

Kva er dei viktigaste behova til dei som er inne i eit slikt asyl på sida av det vanlege livet?

Asyl-opphaldet bør gje ei hjelp til å bli samla opp, møtt og tilrettelagt for slik at ein sjølv kan starte med å sortere tankar og kjensler. Det bør gje støtte, styrke og mot til å gå ut att og møte verda.

For nokre har det i staden blitt ein permanent tilstand av tilbaketrekking frå verda. Dei har ikkje makta å komme seg ut av angsten og ut av institusjonen. Dei har blitt verande, og institusjonaliseringa har blitt ein eigen personleg mur å komme over i tillegg til dei psykiske vanskaner. Den som har vore innlagd ved institusjon i mange år – nokre i fleire tiår - og gått på tunge medisinar, får redusert mange sider ved seg sjølv.

## **"Handlemuligheter"**

Sjølve grunnsetninga på musikkterapistudiet var Even Ruud sin definisjon av musikkterapi:

**"Musikkterapi er bruk av musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter."**

(Ruud 1990:24)

Kva type *handlemuligheter* er det psykiatriske langtidspasientar treng å utvikle?

Eg har valt å konsentrere meg om desse sidene:

Personens forhold til

- sitt psykiske sjølv
  - bevisstgjerer av og uttrykk for eigne kjensler
  - erfaringar, personlege tema
  - reaksjonsmåtar som pregar personlegdomen
- Relasjonar/nære andre
  - støtte behov for og evne til samhandling og kommunikasjon
  - relasjonsbygging

- Sosialt liv
  - støtte ressursar som kan
    - bygge personleg identitet og sjølvbilete, heve opplevd sosial status
    - fremje deltaking i fritidsaktivitetar
    - vere ei hjelp til å knyte kontaktar med andre
  
- Kognitive funksjonar
  - vedlikehald eller utvikling av evne til
    - merksemd, konsentrasjon
    - oppfatting og oversikt over strukturar
    - minne

Når det gjeld teoribakgrunn, er det særleg tre innfallsvinklar eg har gjort meg nytte av:

- Interaksjonsteori, som med bakgrunn i spedbarnsforskning viser tydinga av dei grunnleggande samspelsmekanismer og deira utviklingsstøttande funksjon, og teori om musikalsk samspel som berar av dei same samhandlingsprinsippa. (Hansen, 1991, Stern, 1985/1991, Wrangsjö 1994, Pavlicevic 1990, Rolvsjord 1996, Ruud 1990)
  
- Jon Monsens framstilling av samanhengen mellom manglande vitalitet – forstått som evne til å oppleve og uttrykke egne kjensler - og psykiske forstyrningar slik det er framstilt i boka "Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi" (Monsen 1991).
  
- Even Ruuds perspektiv på musikkutøving som ein viktig identitetsbygger og musikkens rolle som signal- og statusberar i samfunnet. (Ruud/Kvifte 1987, Ruud 1990)

Mitt "prosjekt" som nystarta musikkterapeut har vore å sjå i kva grad desse teoriane er relevante i praktisk pasientarbeid, og som grunngeving for arbeidet. Nokre erfaringar frå denne prosessen blir formidla i det følgjande.

I pasientarbeidet har eg hatt svært ulike mål og innfallsvinklar, ut frå ei forståing av kvar pasient og utforming av personlege målsettingar.

Eg har valt å tenkje vidt om terapiomgrepet, og vere open for eit breitt spekter av målsettingar: Alt som kan auke pasienten sine ressursar og livsevner må vere aktuelle mål. Dette gjeld særleg i arbeid med så tunge og institusjonaliserte pasientar som Tronvik har. Mange av dei er for dårlege til å gå inn i nokon terapeutisk allianse og arbeide med egne kjensler. Dei har ikkje medvit om egne problem og sin eigen sjukdom.

Nokre er så invalidiserte, institusjonaliserte og prega av sin årelange sjukdom at kognitive og sosiale funksjonar er sterkt svekka. Nokre har òg ei blandingsdiagnose i grenselandet mellom psykiatri og psykisk utviklingshemming.

Ofte kan ein ikkje jobbe slik ein skulle ønskje, fordi pasientane er for dårlege til det, og vi må i staden konsentrere oss om svært enkle og grunnleggande mål:

Berre det å møte fram, delta, etablere ein kontakt gjennom aktiviteten.

Med så svake pasientar blir all ressursauke ein viktig gevinst, og for nokre er auka livskvalitet det einaste målet som er meningsfylt å setje.

## 2. Inn i eit nytt landskap – for pasienten

Føresetnaden for arbeidet er som sagt ei tru på at ein gjennom bruk av musikk kan møte og røre ved menneske med psykiske lidingar på ein slik måte at dei torer å oppdage og opne nye sider ved sitt eige personlege landskap. Det kan vere kjensler og uttrykksformer som er undertrykte og lagde lok på i forsvaret mot angsten, eller evner og ressursar som aldri har vore oppdaga og tekne i bruk som ein personleg livskapital.

I møte med kvar ny pasient må ein prøve å danne seg eit bilde, eit utkast til kart over dette sinnslandskapet. Deretter må ein prøve å finne møtepunkt, ei musikalsk og samvermessig form der det kan skapast gode, utviklande og korrigerande treff. Målet for all terapi er å tilføre erfaringar som kan vere med på å gjere pasienten betre kjend i sitt eige indre, og auke evna til å meistre livet med sine avgrensingar og ressursar.

Det kan vere å strukturere og samle, eller å opne og frigjere.

Når ein pasient vert innlagd, er det alle problema som er mest openberre, og behandlingssystemet er lagt opp hovudsakleg for å løyse dei. Musikkterapien prøver å hjelpe menneske til å meistre sitt eige liv ved å leite opp, styrke og auke ibuande *ressursar*.

Eg vil ta dykk med til eit møte med 3 ulike pasientar. Eg vil prøve å skissere dei ulike målsettingane, grunngevingane og musikalske tilnæringsmåtene eg har valt for å prøve å skape gode treff og trakke opp nokre nye stiar hos den einskilde.

Bakgrunnsopplysningane er redusert til eit minimum av omsyn til personvernet.

Fokuset ligg på valet av målsettingar og innfallsvinklar for bruk av musikk.

I den grad det er brukt teori som grunngeving er dette gjort med svært korte formuleringar, som på ingen måte kan yte kjeldene rettferd. Det føreset difor at teoriane er kjende, eller at ein må tileigne seg dei på andre måtar.

### ”Sangens vinger”

Bente er i slutten av 40-åra og har hatt det vondare enn dei fleste. Ho har hatt ein traumatisk oppvekst med sterke opplevingar av overgrep og svik, og har mange innleggingar bak seg i psykiatriske institusjonar. I dag er ho invalidisert av si sinnsliding. Det er ”stemmene” som regjerer i Bente sitt liv - hørselshallusinasjonar med trugande innhald og massive vrangforestillingar omkring vald, drap og tilgrensande tema.

Ho er svært mistenksam, kjenner seg stendig forfølgd og kan bli svært provosert av grensesetting. Ho er sterkt svingande i sin måte å forhalde seg til andre på, med stendige innslag av aggresjon.

Ved å fortelje dykk om Bente, vil eg prøve å gje døme på eit terapiforhold som byggjer på tenking frå interaksjonsteori, der den kjenslemessige kontakten som oppstår gjennom musikken er den viktigaste arbeidsreiskapen.

Mitt utgangspunkt er at ein må forstå ”Bente” ut frå både eit traume- og eit mangelperspektiv (Monsen, 1991: 114). I tillegg til sterke og vonde opplevingar av vald og svik, må ein gå ut frå at ho har vore utsett for omsorgssvikt frå tidleg barndom og har ikkje fått dekka sine utviklingsbehov. Ein stor del av henne er enno eit barn som ikkje har fått hjelp til å utvikle eit stabilt kjenslelandskap. Ved mangelpatologi må intervensjonane vere bekreftande og rette seg mot å hjelpe ego til å etablere og oppleve mening. (Killingmo 1989).

Hovudmålet med musikkterapi var - i tillegg til å halde oppe ein best mogeleg livskvalitet - å kunne gje henne eit påfyll av noko av det ho har mangla: Utviklingsskapande og nærande

samhandlingsopplevingar. Og føresetnaden for å tru at ein kan klare det, er musikken si evne til å skape eit skifte i sinnstilstandar, til å skifte kanal, "tune over" til ei bølglengde der vi kan møtast og nære kvarandre på ein annan måte enn i vanleg samtale. Og det er her eg opplevde at Bente var ein mønsterpasient.

Men la meg først fortelje dykk litt om Daniel Stern, som eg vart presentert for her på studiet, og som sidan har vorte ein god teoretisk fylgjesvein for meg. Daniel Stern har forska på det tidlege samspelet med mor og spedbarn, og som dei andre interaksjonsforskarane meiner han at kvaliteten på dette tidlege samveret er avgjerande viktig for at vi skal utvikle gode og sunne sinnslandskap. Men i motsetning til ein del andre teoretikarar, går han vidare og peikar på dei allmenn-menneskelege sidene ved desse samspelskvalitetane, og korleis dei oppstår i ulike former heile livet gjennom. Og ikkje minst brukar han ord og metaforar som gjer oss i stand til å gjenfinne og gjenskape nokre slike kjensleopplevingar i musikk. (Stern 1985/1991)

Stern har eit omgrep han kallar vitalitetsaffektar, den frie flyten av kjensler som ikkje er rein sinne, glede eller tristhet, men den stendige skiftinga av alt midt i mellom. Dette omgrepet er dekkande for å skildre Bente i all sin ustabilitet. Ho er så *umiddelbar* i sine reaksjonar, med raske svingingar i stemningsnivå og kjensleuttrykk. Ho vert dregen mellom indre impulsar og ytre hendingar. Ho lever i ei verd av vitalitetsaffektar – stendig skiftande kjensler som har lite støtte i ein indre stabilitet, men endrar seg raskt ved både indre og ytre påverknader. Dette tyder på at ho har vore eit barn som ikkje har fått god nok hjelp til kjensleregulering og utvikling av ein indre stabilitet. Dette er ein av dei grunnleggande skadene ho er påført.

Men i forhold til musikalsk samver viste det seg at dette kunne vere innfallsvinkel til ein ny type kontakt med henne. Bente er svært glad i song og musikk, og har eit stort repertoar av songar ho kan. Ho har ein ibuande musikalitet og teft både for melodi og rytme, og kan gjerne improvisere både tekst og melodi på eige initiativ. Ho kunne ofte vegre seg i utgangspunktet, for så å la seg rive med av musikken. Det å syngje saman med henne var ei intens oppleving av blick-kontakt, smil og gynging i takt med musikken. Ho gjekk heilt inn i musikken og var sterkt til stades i den fellesopplevinga det skapte. Når songen stansa, kunne ho gå rett attende til sin indre dialog med stemmene, for så å komme tilbake til kontakten når neste song starta. Av og til var det som å skru på ein brytar – eller skifte kanal – ho gjekk ut og inn av kontakten i og utanfor musikken. I songen var det høve til å gje henne lang og positiv blick-kontakt, noko ho opplever som trugande i dei fleste andre situasjonar. I desse samvera opplevde eg at vi kunne oppnå ein umiddelbar kontakt basert på nettopp vitalitetskjensler – som å sitje saman i ei berg- og dalbane og le høgt over dei felles bølgiene vi rir over. I den opplevinga er vi likestilte og jambyrdige – to som opplever noko i lag.

Etter mitt syn framstår ho som eit skuleeksempel på bruken av Sterns omgrep "vitalitetsaffektar" og musikken som " (...) *eksempel par excellence som udtryk for vitalitetsfølelser*". (Stern 1985 /1991:66)

I ei nonverbal, musikalsk ramme, og ved hjelp av ei humoristisk, speglende og "leikande" tilnærming med blick og kroppsspråk, kunne ein "treffe henne heime" og oppnå ein klart kontaktskapande og kjensleregulerande verknad. Der kunne ein få tak i ei positiv side av kjenslespekteret hennar, i motsetning til den angsten og forfølgingsopplevinga ho vert dominert av det meste av tida.

Eg tenkjer meg at musikken her gav meg direkte tilgang til barnet i henne – den store, vesle jenta som har mangla det mest grunnleggande av god kontakt og samhandling med omsorgspersonar. Ved å møte henne her, vert det gitt eit unikt høve til å gje henne eit påfyll



av denne typen kontakt – ei nærande, kjenslevar og positiv samhandling. Musikken fungerer som medium for denne kontakten. Den opnar for ein type situasjonar som inneheld nokre vesentlege trekk frå det nærande, tidlege samspelet: Kjensleregulering, lange sekvensar av blikk-kontakt med positivt innhald, turtaking, imitering, synkronisert handling, felles fokus, deling av kjensleinnhald og stemningsvariasjonar. Stern skildrar korleis desse samhandlings-prinsippa ved gjentakningar over tid dannar mønster og forventningar som etter kvart vil nedfelle seg i personens opplevings- og handlingsmønster og bygge sjølvvet.

I denne forma for terapi vil ein freiste å gje Bente eit supplement av dette i ei vaksen form, og bidra til ei relasjonsbygging som kan bidra til å gje henne auka føresetnader for sjølvtrøst og eigenregulering. Dette ville naturlegvis vere ei svært langsiktig målsetting som er avhengig av kontinuitet. Det kortsiktige målet har vore:

- å gje henne ein meningsfull aktivitet ut frå hennar interesse for song og musikk, noko som kan tilføre henne glede og meistringsoppleving.
- å flytte fokus bort frå hørselshallusinasjonar.
- å stimulere kognitive funksjonar; merksemd og konsentrasjonsevne, minne, evne til å oppfatte og halde oversikt over strukturar.

For Bente har eg såleis hatt to lag med målsettingar samstundes.

Eg påstår at musikkterapi er ein av dei få opne kanalane inn til Bente.

Ho er for dårleg til å kunne nyttiggjere seg verbale tilnæringsmåtar eller oppnå noko form for innsikt om sin situasjon. I musikken får ho lov til å vere både vaksen og barn samstundes. Der er det legitimt å ta i bruk primærprosessane, å møte henne på den frie flyten av kjensler som høyrer barnesinnet hennar til. Og sidan Bente er så glad i å synge, kan vi ta i bruk *sangens vinger* som ein sosialt akseptabel måte til å gjere det.

## **Ein forskalingsnekkar**

Ein mann omkring 40 vart innlagd etter eit psykotisk gjennombrot og sjølv mordstruslar.

La oss kalle han Tor. Diagnosen peikte både mot ei tilbakevendande depressiv liding og ein skadd personlegdom. Han hadde ein traumatisk oppvekst, og no hadde livet rakna i forhold til både familie og arbeidsliv. Han var svært motivert for musikkterapi, sidan han hadde hatt gode opplevingar med musikk tidlegare, og m.a. hadde lært å spele gitar for ein del år sidan. Sidan han var ein verbalt og intellektuelt sterk pasient – og samstundes noko impulsiv og lite uthaldande – sette vi tidleg opp skriftlege, felles målsettingar for terapien, som eg seinare brukte som rettesnor for han gjennom heile det året vi var saman. Hans ”bestilling” var å arbeide med sjølvkjensle og prestasjonsangst, å finne attende til gitarspelet og ta musikken i bruk igjen som ein positiv ressurs i livet. Han ville også lage songar sjølv. Vi utvikla eit opplegg som baserte seg på gitarspel, men som i tillegg inneheldt læring av spel på bassgitar og deltaking i band og ulike former for improvisasjon.

Det særskilte for denne pasienten var at musikkterapiaktiviteten tydeleggjorde ein klar angst- og personlegdomsprofil når det gjaldt å handtere utfordringar. Når han fekk konkrete, oversiktlege læringsoppgåver der han kunne bruke den kognitive ressursen sin, var han ein ”flink elev” som gjorde sine saker bra. Han lærte gitargrep og spelte bassgitar i band på konsert utan problem med prestasjonsangst i det heile. Han likte dette, og uttrykte at han fekk styrka sjølvkjensla ved å lære noko nytt. Dersom eg derimot ba han om å delta i samspel med improvisasjon – om det var aldri så enkelt – så sa det stopp. Når oppgåvene var uføreseielege

og kravde at han måtte ta i bruk sin eigen fantasi og gjere egne val, vart han totalt handlingslamma. Han greidde ikkje å komme fram med noko. Han prøvde gjerne litt, men utstrålte med heile seg at han ikkje likte situasjonen. Angsten slo inn. Sidan han sjølv hadde ønskje om å lage egne songar, prøvde eg ei god stund å komme over denne barrieren, på ulike måtar, men måtte til slutt gje opp.

I staden valde eg å bruke denne erfaringa til å gje han lærdomen om sine sterke og svake sider som vi hadde avdekka i denne prosessen. Det vart svært tydeleg at manglande sjølvkjensle gjorde at han ikkje var sterk nok til å ta imot kreative utfordringar og gå inn i noko ukjent. Han hadde hatt så mange opplevingar av å tape ansikt, at ein kvar situasjon som bar i seg eit potensiale for det gjorde at angsten vart aktivert. Det var klart at hans meistringstrategi baserte seg på det kontroll, struktur og oversikt, det han kunne forstå med tanken og jamføre med fasiten.

Eg gav dette tilbake til han i form av ein metafor:

”Nokre menneske er som fallskjermhoppalar, som kan dra opp og kaste seg ut, og fly litt. Andre er som forskalings snekkarar, som er avhengige av å bygge eit solid fundament og jobbe seg gradvis opp frå det. Du må vere ein typisk forskalings snekkar I avslutningsfasen, før han skulle skrivast ut til ny trygdebustad og starte eit nytt liv, skreiv eg song til han som avskjedsgåve, ut frå denne metaforen, ”Til ein forskalings snekkar” .

Med Tor brukte eg meir samtale i timane enn eg har gjort med dei fleste andre pasientane, fordi han hadde føresetnader for å ta inn ein type metaerfaringar ut frå den aktiviteten vi hadde. Fordi han var intellektuelt og språkleg sterk, og dette var hans beste kanal. Hans veg inn til kjensleuttrykk og musikalsk flygeevne var heilt avstengt. I hans landskap måtte vi gå ein annan veg, finne eit anna område der musikken kunne få ein funksjon.

Det eg meiner Tor hadde utbytte av i musikkterapi, var to ting:

Han fekk hjelp til å gå inn i sitt eige landskap og oppdage nokre grensesteinar. Han måtte revurdere nokre av dei måla han hadde sett seg, og kjenne på kvar dei indre grensene hans gjekk. Dette er samsvarande med det Jon Monsen kallar bevisstgjerjing av egne grenser som ein av prosessane i psykoterapi. (Monsen 1991). Mine verkemiddel i dette arbeidet var utprøving, ei form for kartlegging – eller oppmåling – av eit landskap gjennom ulike musikalske oppgåver, deretter forsøk på å teikne eit kart og dra opp nokre grenser, gjennom samtale. Til slutt å gjere dette tydeleg med eit bilde, gjennom bruk av metafor i samtale og i ein song. Vi fekk ikkje gjort noko særleg meir med Tor sitt indre landskap enn å teikne dette kartet og gje det tilbake til han. Men som ein start på den lange vegen til å bli kjend med seg sjølv og sine begrensningar, ser eg dette som eit nyttig utgangspunkt. Min påstand er at eg i musikkterapi kunne gjere viktige observasjonar til dette kartet som elles ikkje ville komme fram. Så må ein håpe at Tor kan bruke dette til å navigere etter på vegen vidare.

Monsen peikar på evna til å oppleve og uttrykke egne kjensler som ein føresetnad for vitalitet og psykisk helse. Tor var eit godt døme på ein mann som har fått kontakten med sitt eige kjensleapparat avstengt av angst og forsvarsreaksjonar. For å kunne flytte på nokre av desse grensesteinane, måtte Tor hatt terapi i lang tid med mykje påfyll av tryggleik og nærande samver. Han var ein pasient som ville hatt nytte av langsiktig musikkterapi, i tett samarbeid med samtalerapi.

For det andre prøvde eg å hjelpe han til å bli klar over og bruke sine sterke sider; bli i sitt trygge, strukturerte og oversiktlege landskap for å bli litt sterkare. Han fekk ein musikalsk

ressursauke som styrka hans totale personlege kapital til å møte livet sitt med. Han fekk nytte sine ressursar til å ta i bruk gitaren igjen, med eit nokså stort repertoar av songar som han kunne spele. Han lærte å spele bassgitar, og fekk erfaring med samspel i eit band, med øving og framføring. Han uttrykte sjølv at dette var ei erfaring som styrka sjølvtiliten hans, og som han ville bruke seinare. Truleg kan dette vere ei hjelp for han i høve til fritidsaktivitetar og sosialt liv.

## **Gitaren i skåpet**

Ein mann i 50 -åra – vi kan kalle han Svein – fekk diagnosen schizofreni i 19-års alderen og har vore i psykiatrisk institusjon heile sitt vaksne liv. Han er sterkt prega av dei negative symptomata ved schizofreni, som tilbaketrekking, isolering og vegringsreaksjonar, og angst i møte med nye utfordringar. Han er tankemessig relativt sterk, men er klart institusjonalisert og prega av årelang medisiner og eit skjerma liv. Han er ein pasient som har slite ut mange primærkontakter opp gjennom åra fordi han er så tung å motivere for nye utfordringar, og ekstremt tryggleikssøkande. Det vert no arbeid for å føre han ut til open omsorg i kommunen, noko som er ei stor utfordring.

Svein hadde hatt ein el-gitar ståande i skåpet på pasientrommet sitt i årevis. Ingen hadde høyrte han spele på den, og ingen visste i kva grad han eigentleg kunne spele. Han fekk tilbod om musikkterapi ved nyttår 2000. Det viste seg at han sat med nokså gode ferdigheter på gitaren, som han hadde tileigna seg i ungdomsåra. Han spelte både akkordar og solospel, men på ein usystematisk måte som var prega av at han aldri hadde spelt saman med andre. Han hadde vanskar med å få form på spelet slik at det ”vart noko ut av det”.

Eg starta med å hjelpe han å strukturere det han allereie kunne, slik at det vart brukbart i ein samspelssamanheng. Han lærte å bruke enkle akkordskjema, slik at vi kunne spele låtar saman. Repertoaret som han kjende seg heime i, var gammalrock-låtar og slagerar frå 60-åra, og desse er velegna til enkelt samspel. Gradvis tok vi i bruk solospelet hans, og ved å lære enkle prinsipp for å få tonearten til å passe, kunne han spele solo på låtar vi spelte. Svein viste seg å ha eit godt gehør, med evne til å leite fram melodiar og tilpasse seg til tonearten, ein naturleg musikalitet både når det gjaldt rytme og melodisk fantasi. Desse musikalske evnene hadde rett og slett ikkje vore brukte dei siste 30 åra!

Tanken bandsamspel dukka raskt opp, og prosessen med å bygge opp eit band rundt han starta etter kort tid. På grunn av utskriving av andre aktuelle pasientar er det vanskeleg å bygge opp noko stabilt, men sist vinter klarte vi å danne ei gruppe som fungerte godt. Den bestod av ein ung, mannleg pasient, to frå personalet og underteikna, i tillegg til Svein. Vi klarte å finne eit system med øving annakvar veke, og hadde tre interne framføringar på institusjonen i løpet av vinteren og våren, til stor begeistring både for oss sjølv og publikum. Det var svært spennande korleis Svein ville meistre presset med å opptre for andre, og kvar gong var eg usikker på om han ville trekke seg i siste liten. Men han gjennomførte på trass av tydeleg nervøsitet, og voks på all den responsen han fekk i etterkant. Han har fått overraskande ros frå personale som har kjent han i årevis utan å vite noko om gitaren hans, og som vart imponerte og glade over det han klarte. Han var stolt og stråla av glede over responsen. Ein pasient som er nærast usynleg i det daglege institusjonslivet gjennom fleire år, er blitt synleg, i alle fall i glimt, både for andre og seg sjølv. Og for personalet skaper dette eit håp, eit positivt glimt av liv og utvikling som gjev nytt pågangsmot i den daglege kampen for å trekke han ut i verda. Han har no stått i eit samarbeidsforhold med sein, men jamn utvikling i 1 ½ år, og han har teke del i

eksponerende situasjonar der han prestert noko for andre. Ut i frå hans unngåande atferd elles, tolkar eg dette som at musikken har vore ein viktig motivasjonsfaktor i denne prosessen.

Svein er verbalt svært svak, og lite tilgjengeleg for samtaler. Han er vanskeleg å snakke med, og seier svært lite anna enn å svare på konkrete spørsmål. I tillegg er han svært dyktig på unngåingsatferd, og oppnår å skape seg ein svært anonym rolle i avdelinga. For ein så tilbaketrekt og lite tilgjengeleg pasient, er min påstand at musikalsk samspel vert ei *indirekte kontaktform* som fyller ein viktig rolle. Gjennom musikken er han ein fullverdig deltakar berre ved å spele, og for ein verbalt svak pasient som Svein er dette ein av få sosiale situasjonar der han har noko å bidra med.

Gjennom ei felles forståing av takt og akkordskifte har vi eit felles rom der vi skaper noko som fungerer i lag, utan ord. Når vi improviserer i lag, han med solospel på gitar og eg på piano, finn vi kvarandre gjennom skiftande intensitet og tilpassingar i samspelet. Dette samspelet gjev musikalsk kontakt som skaper gode kjensler og gjensidig glede. Etter vellukka samspel er han stolt, smiler og stråler av glede, noko han sjeldan gjer.

Hovudmålsettinga for arbeidet med Svein har vore å styrke sjølvbilete og identitetsoppfatting, stimulere til sosial fungering og ta i bruk Svein sine ressursar som eit ledd i å førebu han på eit liv ”ute” i kommunen. I mest optimistiske fall kan ein håpe på at hjelpetenesta kan gje han eit fritidstilbod ut frå denne ressursen. Uavhengig av dette vil den prosessen Svein har stått i vere ei klar styrking av sjølvkjensla og indirekte vere ei ressursauke han kan møte verda med.

Det er forska på samanhengen mellom musikkutøving og utvikling av personleg identitet, og det blir slått fast at musikk som fenomen har ein posisjon i samfunnet som gjer den til ein sterk identitetsbygger for den einskilde (Ruud/Kvifte 1987). Det å spele eit instrument er knytt til ein viss sosial status, og kan i beste fall danne eit grunnlag for fritidsaktivitet og sosial deltaking, og igangsetjing av gode utviklingsirklar både av sjølvbilete og sosial fungering. Jon Monsen hevdar at ”*Identitet er ikke noe vi har, men noe vi hele tiden skaper i forhold til oss selv og i samhandling med andre.*” (Monsen 1991:37). Gjennom å handle aktivt sjølv og utvide sitt handlings- og erfaringsrepertoar, gjer personen si livsoppleving føreseieleg og dannar ei meining som byggjer identitet.

Ein annan klar gevinst er å kunne stimulere merksemd, konsentrasjon, minne og reaksjonsevne, som er tydeleg svekka etter år med sjukdom, medisiner og eit tilbaketrekt liv. Det å fylgje eit akkordskjema er ei konsentrasjonsmessig utfordring. Etter kvart som han har meistra oppgåvene har vi kunna utvide dei med raskare og meir samansette skift og repetisjonar, og han har vist ein svært god framgang her. Aktiviteten gjev viktig trening i sjølv prosessen med å lære, å handtere stendig nye utfordringar i ei jamn utvikling utan å trekkje seg ut ”.

Svein er eit døme på ein pasient som har fått teke i bruk ressursar hos seg sjølv som hadde lege urørde i mange år. Det er ein lukkeleg kombinasjon av musikalitet og interesse, og at det var eit tilbod om musikkterapi. Dette er ei klar utviding av hans handlingsrepertoar, eit døme på ”bruk av musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter” som eg håpar kan opne nokre sosiale dører for han.

### **3. Inn i eit nytt landskap – for musikkterapien**

## Musikkterapien sitt bidrag

Eg har med dette prøvd å peike på fylgjande eigenskapar og funksjonar ved musikk som gjer den eigna til utviklingsarbeid for psykiatriske institusjonspasientar:

- Musikken er først og fremst *noko å samhandle om*, ein mellomliggande faktor som fyller rommet og fungerer som motivasjon og kanal for kontakten.
- Musikken opnar for *ei anna kontaktform* enn den verbale kontakten som dominerer andre relasjonar. Det er mogeleg å oppnå ein kontakt på eit meir umiddelbart nivå, meir basert på kjensler og opplevingar. Dette skaper ein ny kanal inn til nokre, svært dårlege og verbalt lite tilgjengelege pasientar.
- Musikkens stilling i samfunnet som ein viktig kvalitetsfaktor i livet og den statusen som er forbunden med å kunne spele eit instrument, gjer at musikkaktivitet vert ein viktig *personleg ressurs som får stor innverknad på sjølvbilete og identitetsoppfatting* for den einskilde, og på den rolle og tilbakemelding han får i miljøet sitt.
- Musikkutøving stiller krav til merksemd, konsentrasjonsevne, hukommelse, struktur og oversikt, og er god *kognitiv trening*, særleg for langtidspasientar som er prega av langtids medisinerings og institusjonalisering.
- Musikkaktiviteten kan gje eit nytt høve til *bevisstgjerings* av personlege trekk og reaksjonsmåtar *for pasientar* som er i stand til å ta inn og nyttiggjere seg slik informasjon. Det kan vere ein reiskap til bevisstgjerings og evt. overskriding av personlege grenser når det gjeld uttrykksevne.
- Musikkterapi er eit bidrag til *observasjon og kartlegging av pasienten for behandlingssystemet*, fordi denne typen aktivitet kan få fram andre sider og reaksjonsmønster enn det ein ser i det daglege livet. Ei viktig side av dette er eit bidrag til å leite fram fleire av pasientens ressursar. Tradisjonell psykiatrisk behandling er fokusert å avhjelpe pasientens *problem*, som vanlegvis er i overvekt. Dette er ein innfallsvinkel der ein i staden styrker pasientens totale livsevne ved å auke dei personlege ressursane.

I forhold til pasientane i psykiatrien er eg viss på at musikkterapien er eit viktig bidrag. På desse to korte åra tykkjer eg å ha sett døme på kor mange ulike typar observasjonar og målsettingar denne arbeidsforma opnar for.

Vi kan bidra som eit supplement til den andre behandlinga ved å vere ei konkret og handlingsretta arbeidsform, i motsetning til det som er basert på ord.

Vi har vår styrke på det som burde vere det viktigaste arbeidsfeltet i møte med psykiatriske pasientar, nemleg kjenslelivet.

Mangfaldet i mogeleg målsettingar og arbeidsformer er også musikkterapiens styrke.

## Musikkterapeuten sine utfordringar

Kva er det som er dei største utfordringane ved å arbeide på dette feltet?

Eg deler mine erfaringar av dette – andre opplever det gjerne annleis.

### I forholdet til pasientane:

Det å forhalde seg til tunge, psykiatriske pasientar er utfordrande.

I sjukdomsbildet ligg det varierende avvik som går på utilgjengelighet og avvising, rigiditet og motstand mot utvikling, manipulerande og primitive forsvarsreaksjonar, utagerande eller tilbaketrekkande atferd. Alle som arbeider i psykiatrien vert utfordra på sitt eige tolmåd, på evna til å vere uthaldande og setje små mål, og på tole å bli gjenstand for avvising og ulike avvergereaksjonar.

Det er ei personleg krevjande oppgåve å stå i eit kreativt og kjenslebasert arbeid der du sjølv og ditt musikk- og kjenslerepertoar er den viktigaste arbeidsreiskapen. Pasientane sitt sjukdomsbilde gjer at nettopp kjensler og kreativitet i stor grad er avstengt, og i arbeid med dette må ein prøve å vere motor for dei som i utgangspunktet vegrar seg mot å bli rørt, og som reagerer med ulike former for primitivt forsvar. Dette er ein krevjande rolle.

Ei side ved å arbeide i institusjon, er tidsperspektivet. Pasientar skal i dag ikkje vere innlagde lenger enn høgst naudsynt, og det er kommunane som har hovudansvaret for deira daglege liv. Musikkterapi er ei arbeidsform som krev tid. Nokre pasientar er inne i ein så kort periode at det ikkje er hensiktsmessig å gje eit tilbod, og ei påbegynt utvikling kan verte brått avbroten når pasienten vert utskriven til ein kommune som ikkje har ressursar til å fylgje opp dette tilbodet. Ein pasient som fekk musikkterapi gjennom eit lengre institusjonstilbod burde få vidare oppfølging etter utskriving, anten som terapi eller som aktivitet/fritidstilbod, alt etter kva målsettingar som er sett.

I samband med psykiatrireforma og heimføring til kommunane, ser ein òg eit hol i tilbodet når det gjeld sosial fungering og fritidstilbod. Kommunen skaffar husvære, sjukepleietilbod og arbeidstilbod, men tek ikkje ansvar for resten av tida til pasienten. Ein pasient som "Tor", som var innlagd og fekk musikkterapi i eit knapt år, burde ha fått eit vidare tilbod i sin kommune, og eit år er kort tid i hans utviklingsperspektiv.

"Svein" burde, dersom det ein gong lukkast å få han til å flytte til eige husvære, absolutt få høve til å bruke si einaste fritidsinteresse, gitarspelet som sosialt alibi. Det burde ha vore knytta musikkterapeut til dei psykiatriske dagtilboda i kommunane, gjerne som ei fellesteneste mellom fleire kommunar. Dette ville gjere det meir meningsfylt å arbeide med ein pasient i institusjon, fordi det som er opparbeidd ville bli vidareført som ein del av pasienten sine ressursar, og ikkje berre verte eit kort kapittel i behandlingshistoria hans.

### I forholdet til institusjonssystemet:

Psykiatrien som *system* er eit nytt landskap for musikkterapeuten.

Musikkterapien i Norge har sin tradisjon først og fremst knytt til spesialpedagogisk arbeid og arbeid for menneske med psykisk utviklingshemming. Både praksis, teori og utdanning har sitt fundament her.

Psykiatrien er eit anna system av "helsevesenet". Den berande rolla er det legen og medisinen som har, og den biologisk-medisinske tenkinga er sterkt dominerande. Det er ei klar hierarkisk oppbygging i forholdet mellom faggruppene. Hjelpepleiarar, sjukepleiarar og legar kjenner sin plass, og systemet er basert på det. Som musikkterapeut kjem ein inn som ein framand fugl, og blir ståande litt på sida av det som er rekna som *behandligna* i psykiatrien, nemleg medisinregimet. Mykje av den tenkinga og teorien som musikkterapistudiet har lært oss er ikkje særleg godt kjend, og vi snakkar ikkje alltid same språk. Det å skulle innføre ein ny funksjon i eit veletablert system og presentere noko som er nytt og ukjent, har vore krevjande. Det å formidle tenkinga bak arbeidet og teoribakgrunnen er ei langsiktig oppgåve. Kjensla av å stå åleine i rollen som musikkterapeut har vore opplevd som utfordrande.

Difor blir det viktig å finne samarbeidspartnarar å trekke inn, og kjelder til å få påfyll frå. Det finst ikkje noko opparbeidd fagleg eller kollegialt nettverk for denne faggruppa, og det er t.d. praktisk talt umogleg å få rettleiing innanfor same fagfelt. Difor vert det viktig å ha andre allierte, t.d. ein psykolog, som har den innfallsvinkelen som har nærast fagslektskap med musikkterapi. Den eigne utdanningskompetansen er òg ei avgrensing når det gjeld å arbeide med kjenslemessig materiale og reaksjonar som kjem fram. Dette krev samarbeid med nokon som har denne kompetansen.

Eg opplever klart behovet for ein vid kunnskap som krev auka kompetanse og eigenutvikling: Som musikkterapeut bør ein tenkje vidt og ope, og femne om ulike arbeidsformer. Det vert difor nyttig å vite ein del om verbal terapi og beherske verbal kommunikasjon og samtale, for å kunne trekkje nokre trådar og setje ord på nokre erfaringar med det som skjer i musikken, og for å kunne kommunisere og samarbeide med psykologar og andre. Det vil òg vere ein fordel å vite noko om andre uttrykksterapeutiske arbeidsformer, t.d. dans-/bevegelsesterapi og kunstterapi, og å ha kunnskapar om kropp og kroppsmedvit.

Det å utvikle seg fagleg vidare krev stor eigeninnsats, sidan det ikkje finst noko forum for internopplæring for vår faggruppe.

#### Nokre ønskjemål til slutt:

For å kunne gje eit langsiktig tilbod til utskrivne pasientar, burde eit musikkterapeutisk tilbod ha vore gitt *poliklinisk, og/eller som del av eit ettervernsopplegg*. Det burde ha vore jobba systematisk med å bygge opp eit nettverk, eit system, ei *samarbeidande linje av musikkterapeutar innanfor same område/fylke*. Det må òg jobbast med *kompetanseheving og fagleg utvikling*. Vegen til å bli respektert som likeverdig fagperson er å kunne psykiatriens språk og forståingsformer, å kunne diagnoser og noko om medisinerings. Samstundes må ein kunne presentere sitt eige arbeid og forklare det i vendingar som vert forstått. Eg opplever at mangelen på kunnskap er eit vesentleg hinder for å komme inn i varmen på lik line med andre i systemet. Det burde vore arrangert seminar og *internundervisning om musikkterapi på lik line med andre tema i faget*.

No er det planlagt bygging av to nye psykiatriske senter i fylket dei næraste åra: Indre Sogn psykiatrisenter i Sogndal og Ungdomspsykiatrisk klinikk i Førde. I samband med dette burde *ein komme på banen under planlegginga og påverke* til at det vert planlagt musikkrom og vilkår for å arbeide med musikk. Kven skal tale musikkterapien si sak i ein slik samanheng?

Det å vere musikkterapeut i psykiatrien er pr. dags dato å gje seg i kast med ei "kjerringa mot straumen" – rolle, og det krev sterk vilje og stort tolmod. Landskapet er ulendt og det er vanskeleg for ein musikkterapeut å finne stien - ein står liksom litt ute i periferien, i "det store intet". Samstundes er det eit privilegium av flotte opplevingar dei gongane musikken gjer rommet mellom deg og pasienten levande, og samspelet opnar vegen inn til kontakt med eit menneske som på mange livsområde har lukka verda ute.

#### Litteratur:

Hansen, Bjørg Røed (1991): Den første dialogen, Solum, Oslo

Killingmo, Bjørn (1989): Conflict and Deficit: Implications for Technique i  
*International Journal of Psycho-analysis, 1989, 70,65.*

Monsen, Jon (1991): Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi  
Tano, Oslo

Pavlicevic, Mercedes (1990): Dynamic Interplay in Clinical Improvisation  
*Psychology Department, University of Edinburgh, Scotland*

Rolvjord, Randi (1996): Et interaksjonsteoretisk perspektiv på musikkterapi  
*I "Musikkterapi" nr. 1, 1996, Norsk Forening for Musikkterapi*

Ruud, Even (1990): Musikk som kommunikasjon og samhandling, Solum, Oslo

Ruud, Even og Kvifte, Tellef (1987): Musikk, identitet og musikkformidling  
Universitetet i Oslo

Stern, Daniel N. (1985/1991): Barnets interpersonelle univers  
Hans Reitzels Forlag, København

Wrangsjö, Bjørn (1994): När självten möts uppstår musik – Daniel Sterns självteori  
*I Nordisk Tidsskrift for musikkterapi 1994, 3(2).*



Lasse Tuastad

## **JAILHOUSE ROCK -om musikkterapi i Bergen fengsel**

### **Innleiing**

“Eg har ein draum”, sa Martin Luther King omtrent på den tida då eg kom til verda . Eg òg hadde ein draum, etter at eg som musikkterapistudent var på ein svært inspirerende workshop med Venja Ruud Nilsen, der ho fortalde om jobben sin som musikkterapeut ved Bredtvedt Kvinnefengsel. Etter avslutta musikkterapiutdanning vart draumen min realisert. Draumen var å få spele rockeklassikaren “Jailhouse rock” i eit norsk fengsel, noko som skjedde i praksis gjennom den nye jobben min som lærar ved Bergen fengsel. Men ikkje berre vart draumen oppfylt – ein av elevane mine i musikkfaget hadde i tillegg oversett teksten til norsk og tilpassa den forholda ved Bergen fengsel. Erfaringane i fengselet vart såleis betre enn eg hadde drøymt om.

### **Bakgrunn**

Bergen fengsel er pr. dags dato det nest største fengselet i Noreg, berre Oslo Kretsfengsel er større. Fengselet har 165 plassar i lukka – og 32 plassar i open avdeling. Dei innsette høyrer til den gruppa som sonar dei lengste straffene i Noreg. Gjennomsnittleg soningstid er 2,9 år. Fengselet er organisert i fire avdelingar, avd. A, B, C og D. Ved inndeling i avdelingar har fengselet nytta differenseringsprinsippet, som i praksis inneber at fangane vert handsama ulikt etter kva avdeling fangane er i. Dette systemet vert kalla “utslusing” ved at dei innsette gradvis vert overførte til avdelingar med mindre strenge sikringssystem.

I avdeling A sit personar i varetekt i eine-celler, og dei vert skilde frå dei andre avdelingane. Her er det eit restriktivt og lukka regime. Domfelte vert som regel først overflytta til avdeling B med bu-einingar, der dei deler fellesareal og tid saman med fem andre straffedømde. Avdeling B har fleire “fangegode”, der kan dei innsette handle i kiosk, har meir tid til fritidsaktivitetar og meir fellesskap med dei andre fangane. Avdeling C er den mest opne og frie soningsforma inne i fengselet. Dette er ei kontraktsavdeling, noko som mellom anna inneber at dei straffedømde må avgje urinprøve og lovnad om å oppføra seg i tråd med reglementet. Dersom dei innsette held sin del av avtalen i kontrakta, får dei oftare permisjonar, besøk, tilgang til telefon, sosiale framstillingar og meir fellesskap med andre fangar. Avdeling D er ei open kontrakts- og frigangsavdeling som ligg rett utanfor fengselsmurane. Personane på denne avdelinga har meldeplikt og kan gå på skule, jobb og delta på fritidsaktivitetar utanfor fengselet sitt område. Avdelinga har plass til 32 innsette.

I tillegg har Bergen fengsel ei open kontraktsavdeling ved avdeling Ulvsnesøy på Osterøy. Her er det plass til ca. 30 fangar.

Eg har 50% stilling som musikk lærar inne i fengselet. Timane vert fordelte likt mellom varetektsfangar ved avd. A og samanslegne grupper fra avd. B og C. Dessutan er eg involvert i det landsdekkjande prosjektet “Musikk i frihet”, som for Bergen sin del først og fremst omfattar fangar frå avd. D og avd. Ulvsnesøy.

## Trekk ved dei innsette

Dei innsette har som gruppe ein del typiske kjenneteikn som det kan vera verd å merka seg :

- 90 % er menn
- 50 % er under 30 år.
- Omlag 80% har tidlegare vore straffa
- Ulike helseproblem, psykiske- og andre personlege problem er svært vanleg
- Overvekt av lese- og skrivevanskar. Hyperaktivitet, impulsitet og konsentrasjonsvanskar er òg svært vanleg. Fleire går under det som best kan beskrivast som skule og/eller sosiale taparar.
- Sterk overvekt av rusproblem
- Dei fleste har eit sviktande nærmiljø og nettverk
- Fleire kjem frå eit miljø prega av fattigdom. Oppveksten avspeglar ofte familiære problem og omsorgssvikt
- Dei fleste har mangelfull utdanning og store personlege problem og livsvanskar. 83 % har fullført grunnskulen, medan berre 11% har fullført vidaregåande skule.

## Mål for fengselsundervisninga

I regjeringa sitt resultat-mål for opplæring i fengsel er det skissert følgjande: *“En målsetning for fengselsundervisningen er å ta utgangspunkt i den soningsdømtes behov for opplæring. Undervisningen må bygge på en analyse av den innsattes muligheter for tilbakeføring til arbeidsliv og samfunnsliv etter avsluttet soning. Opplæring må skje etter en samlet plan for den enkelte som er framtidsrettet. Fengselsvesenet og fylkeskommunen må ha en helhetlig planlegging av fengselsundervisningen. Organiseringen av fengselsundervisningen må være mest mulig kostnadseffektiv slik at en får mest mulig ut av ressursene.”* (St.prp nr 1, 1994-95 frå KUF).

I tråd med dette er det utarbeidd ein soningsplan for alle som har ei soningstid på meir enn 6 månader. Denne skal vera ei hjelp for den innsette til å bli medviten sin eigen situasjon under og etter soning. Soningsplanen skal vera utarbeidd i samarbeid mellom den innsette, fengselet, skolen og andre samarbeidspartnarar, etter behov. Planen er oppbygd rundt åtte tema:

bustad

- skule/utdanning
- arbeid
- økonomi
- hobby/rekreasjon
- familiesituasjon
- fysisk og psykisk helse
- rusmiddel

Den overordna målsetjinga for fengselsundervisninga i Hordaland kommune er i sterk samtakt med regjeringa sitt resultatmål:

*“Fengselsundervisninga skal med utgangspunkt i eleven sine føresetnader, gje eit opplæringstilbod han kan dra nytte av i tilbakeføring til arbeidsliv og samfunnsliv etter endt soning. Viktige begrep i denne sammenheng blir livsmeistring og handlingskompetanse.”*

## Mål for musikkundervisninga

Tusenkrone-spørsmålet vert sjølv sagt korleis musikkterapeuten kan nærme seg dei utfordringane som ein finn på ein stad som Bergen fengsel. *LIVSMEISTRING – HANDLINGSKOMPETANSE – TILBAKEFØRING TIL ARBEIDSLIV OG SAMFUNNSLIV*-det er store ord for arbeidet med dei det faktisk gjeld. Personleg trur eg at den viktigaste oppgåva eg har, er å gje dei innsette meistringskjensle. Eg skal rett og slett gje menneske tilbake trua på seg sjølv. Sjølvkjensla er nemlig ofte nede på eit botn-nivå, sjølv hjå dei mest hardbarka kriminelle. Vidare vert det viktig at resultatet kjem fort. Fangar som har vore innelåst i omlag eit døgn på einecelle nyttar det rett og slett ikkje å “dille” med, når dei endeleg har tatt skrittet ut og skal ha to-tre timar med musikk i veka. Det må nyttast enkle, fengjande låtar som får det til å svinge fortast mogleg. Litt poetisk kan det seiast at eg skal tenne ein gnist hjå dei innsette, og freiste å halde liv i den flammen som kanskje har oppstått.

Dei overordna målsettingane for musikkundervisninga vert ut i frå dette:

### 1 Stimulera til gode musikalske og sosiale opplevingar

Her er kanskje ein av dei viktigaste tilleggs-effektane med bandsamspel. Dersom ein skal få det til å fungera musikalsk, må ein gå inn på ein del sosiale vilkår. Ein må i fellesskap verta einige om rammer som må til for at samspelet skal fungera, og musikken kan låta tilfredsstillande. Musikkforskar Even Ruud snakkar om *læreprosessar* eller *lærefelt* for å beskrive dette fenomenet. Poenget hans er at alle i eit band er gjensidig avhengige av kvarandre og treng ei optimal sosial tilpassing for å få fram det best moglege musikalske resultatet. Mange av elevane er nærmast analfabetar når det gjeld sosiale kompetanse. Det er kanskje ein av grunnane til at dei har hamna i “uføret”. Verdien av den sosiale treninga ein får gjennom bandsamspel, kan såleis ikkje understrekast sterkt nok.

### 2 Etablere eit meningsfullt fritidstilbod

Er det noko dei innsette har nok, er det tid. Fritidsavdelinga ved fengselet låner ut ein del musikkutstyr, hovudsakleg gitarar. Har ein blitt biten av “musikkbasillen” og ønskjer å læra å spela, har ein brått fått fylt opp tilværet med noko meningsfullt. I eit litt vidare perspektiv er det sjølv sagt viktig å tenkje framover mot tida etter lauslating. Dette fører oss automatisk over til neste punkt:

### 3 Etablere eit sosialt nettverk i eit lokalt musikkmiljø

Det området som blør mest innan kriminalomsorga, går under namnet ettervern. For kva skjer med dei innsette den dagen dei skal utanfor fengselsmurane? Fridomen skremmer vettet av dei. Eg har høyrte om folk som står hjelpelause ved si eiga dør eller eit offentleg bygg og ventar. Kva ventar dei på? Jo, at nokon skal opne opp døra for dei. Kor sosialt funksjonshemma ein blir av å sona i fengsel, vil variera. Det er ikkje tvil om at svært mange får varige sår. Største problemet for dei aller fleste etter lauslating, er likevel kvar dei skal gå og kven dei skal omgåast. “*When you got nothing, you got nothing to lose*”, som den godaste Bob Dylan så treffande formulerer det i rockeklassikkaren “*Like a rolling stone*”. Når det einaste miljøet ein kjenner består av kriminelle, rusmisbruk og elende, går ein dit, *fordi ein ikkje kjenner til noko anna alternativ*. Musikk kan i beste fall vera ein inngang for nokre i eit nytt “sunt” nettverk. Dette er den overordna målsetjinga for prosjektet “Musikk i frihet”, som på ulike vis er eit samarbeid mellom:

Åsane vidaregåande skule, Avdeling Bergen Landsfengsel

Statens utdanningskontor  
Norsk musikkråd  
NMR- Hordaland  
AKKS (ein ideell musikkorganisasjon som m.a. tilbyr øvingslokale)  
Kriminalomsorg i fridom – Bergen

Vi øver ein gong i veka på allaktivitetshuset Verftet med deltakarar frå dei opne anstaltane. Ein av grunntankane bak prosjektet i Bergen er at eg etter kvart loser fangane igjennom frå dei startar opp som vereteksfangar på A, gjennom B/C og vidare frå soninga på open anstalt eller eventuelt frå frigang. Det er for tidleg å komme med nokon endeleg konklusjon for prosjektet, men så langt ser ting særst lovande ut.

## **Metodar**

Musikkundervisninga ved Bergen fengsel handlar først og fremst om grunnleggjande opplæring i bandsamspel. Vi held til i fengselet sitt kulturbygg i eit lite kott mellom bibiloteket og gymnastikksalen. Det er nokså kummerlege rom, men musikkutstyret er bra med m.a. PA, slagverk, forsterkarar, syntar, gitarar og ein bass. Det er sett eit tak på 6 elevar pr. gruppe, og stort fleire er det ikkje plass til i musikkrommet. Eg har 6 veker kurs i musikk som dei innsette sjølv må melde seg på. Kursa går heile skuleåret, og det er mogleg å melde seg på fleire gonger.

Eg driv gehør-pedagogikk, noko som sterkt forenkla kan forklarast ved hjelp av følgjande stikkord: *høyre, sjå og ta etter* (Berkaak og Ruud 1994). I praksis vil dette seia at eg er både modell, instruktør, motivator, igangsetjar og organisator. Fokus er meir på musikk enn samtale.

Eg startar alltid musikkurset med ei kort presentasjonsrunde. Her må elevane seie litt om sine eigne forventningar, kva instrument dei spelar eller ønskjer å spela på, musikksmak o.l. Etter at eg har presentert meg, prøver eg å oppsummere korleis eg kan stette ulike ønskje og behov. For fleire av elevane kan det vere vanskeleg å sitja i ro og prata i startfasen, så oftast lærer eg dei å kjenne litt etter litt i meir uformelle arenaer som t.d. i røykepausane.

Reint konkret har vi jobba med følgjande i musikkundervisninga:

### Cover-låtar

Melodiane må vera på eit nivå som elevane kan nå. For fleire av elevane kan “ferdiglåtar” for ei kort stund hjelpe til å strukturera det kaoset dei opplever. Ei klar ramme med vers – refreng- vers – refreng- solo- refreng er enkel å forholde seg til. Cover-låtar vert bevisst brukt i grupper med elevar som er svært utsvevande og hyperaktive.

### Sjølv-komponerte låtar frå elevane

Nokre av elevane har med seg sjølvkomponerte songar som dei ønskjer å dele med resten av musikkgruppa. Desse er ofte personlege og kan ha eit visst sjølvterapeutisk rensingspreg over seg. Fleire uttrykkjer i klartekst at det å vera kreativ og skapande er det som held dei oppe i ein elles turbulent og vanskeleg livssituasjon. For musikkgruppa vert det viktig å arrangere låtane slik at den rette og sanne “nerven” i dei kjem fram.

### Sjølv-komponerte låtar laga i musikktime

Dette er musikk som blir “*jamma*” fram *her og no*, og det gjeld om å vera spontan og fanga dei innspela som kjem. Svært ofte har dette materialet ein *containerfunksjon*. Dei straffedømde får tømte seg både i høve til fengselsystemet og til livssituasjonen generelt.

### Lyd-opptak

Lyd-opptak fungerer som ein dokumentasjon på det ein har halde på med. I Bergen fengsel er det avgrensa høve til lyd-opptak, men det er blitt gjort nokre opptak med mini-disc. For ei av musikkgruppene vart opptaka brukt bevisst for å øva inn eit repertoar til framføring.

### Konsertframføring

Musikkgruppene er fast inventar og ein viktig del av alle skuleavslutningane, og har dessutan spelt på ulike arrangement organisert av fengselet. Fleire av dei innsette veks i stor grad på å kunne stå fram for eit publikum og faktisk meiste andre område i livet enn kriminelle aktivitetar. Dessutan er det å opptre viktig for å synleggjere både for andre innsette og tilsette at det skjer noko positivt i fengselet. Musikkaktiviteten er rett og slett viktig som miljøskapar.

### Revy

Eg var heldig og fekk vera med på arbeidet med ein revy det første året eg var tilsett. Elevane laga tekst, musikk, kulisser, kostymer, og var også ansvarlege for lyd og lys. Mi rolle var å leggje til rette, motivere, organisere og komme med konstruktiv kritikk. Revyen vart spelt for innsette, tilsette og inviterte gjester. Den slo godt an, særskilt blant dei innsette.

### 1-1 undervisning

Det vert nytta 1-1 undervisning etter behov. Nokre er usikre og treng hjelp til å komme i gang. Ein del får spesialundervisning fordi dei vil og kan læra musikkteori, klassiske musikkstykke, særskilte songar, gitarsoloar eller liknande.

### Modell-læring frå elev til elev

Elevar som kan mykje musikk eller som er spesielt flinke på eit instrument, er ofte svært gode instruktørar. Eg opplever ikkje sjeldan at desse kan vera vel så gode musikalske “pedagogar” som meg. Dessutan er dei likeverdige som medfangar, og har såleis eit naturleg og balansert makt- og kommunikasjonstilhøve. Denne modell-læringa har djupe tradisjonar, og er kan hende den mest nytta metoden for korleis “vanlege” rockeband lærer å spele rock.

Eg vil påstå at musikkundervisninga i fengselet er vellukka. Det er elevar på venteliste, og responsen er ofte overveldane. Ein av mine første elevar uttrykte det så treffande : “*Eg får et kick av å spele, og glømmar for ei lita stund kor eg faktisk befinner meg. Ute hadde eg sett eit skudd heroin, her får eg noe av det samme kicket gjennom musikken*”

## **Avslutning**

Eg trur grunnen til at mykje av musikkundervisninga i fengselet er vellukka, handlar om det musikkforskar Even Ruud så treffande skriv om i boka si “Musikk og identitet” (Ruud 1997). *Kodefortrulegheit* er eit avgjerande stikkord. Det er ikkje tilfeldig at mykje av den velfungerande musikkundervisninga som går for seg i norske fengsel, dreier seg om rockemusikk. For det er først og fremst rocken som talar det språket som fangane forstår.

Det kan difor vera interessant å undersøkje litt nærare kva det er med denne sjangeren som treffer dei innsette. Eg meiner bestemt at dette handlar om dei føresetnadane som ligg til grunn for rocke-kulturen. Solidaritet og dyrking av dei som fell utanfor det tradisjonelle 9-16 samfunnet, er sjølve grunnpilaren for rockarane. “*To live outside the law, you must be honest*”, syng Dylan i songen “*Absolutely sweet Mary*”. Han er ikkje den einaste som klart stiller seg på fangane si side. Johnny Cash startar si legendariske *live*-innspeling frå fengselet San Quentin med følgjande klarmelding: “*Saint Quentin I hate every inch of you*” til overdøyvande jubel frå dei innsette. Nick Cave har gitt ut “*Murder ballads*” som kort fortalt består av 10 moderne skillingsviser om mord og drap sett gjennom gjerningsmannen sine briller. Eg kunne ramse opp eksempel i det uendelege på artistar og deira rock i ord og tonar som innsette klart kan kjenne seg att i.

Det er også kjent at mange av dei klassiske rockestjernene har levd på kanten av stupet. Nokre har sjølv site i fengsel, andre har hatt store rusproblem eller har opplevd kraftige psykiske nedturar. Alt dette gjer at det er naturleg for mange av dei innsette å identifisera seg med rockemiljøet.

Eg har ein litt naiv visjon om at dei “utskota” som sit i fengsel gjennom sin kredibilitet i rockens sitt univers faktisk kan inkludera i eit rockemiljø nettopp ved at dei er ekskludert av det gode borgarlege selskap. Dei kjem “inn” ved å være “ut”. Dette krev sjølv sagt ein stor innsats, ikkje minst når det gjeld nettverksarbeid og ettervern. For dei fleste innsette er målet langt framme. Difor passar det godt å avslutta med dei same orda som eg starta dette innlegget med; eg har ein draum.....

### Litteraturliste

- |  |  |
|--|--|
| Berkaak, Odd Arne og                   | <u><i>Sun Wheels. Fortellinger om et rockeband</i></u>   |
| Ruud, Even                             | UNIVERSITETSFORLAGET AS – 1994   |
| Fylkesopplæringsdirektøren i Hordaland | <u><i>Plan for fengselsundervisninga i Hordaland</i></u><br>HORDALAND FYLKESKOMMUNE  |
| Ruud, Even                             | <u><i>Musikk – identitetens lydspor</i></u><br>Artikkel i MUSIKKTERAPI nr. 1, 1997, OSLO   |
| Ruud, Even                             | <u><i>Musikk og identitet</i></u><br>UNIVERSITETSFORLAGET AS-1997, OSLO  |
| St.prop. nr 1                          | <u><i>KUF 1994-95</i></u>  |
| Storesund, Øyvind                      | <u><i>Musikkundervisning i fengsel – et forsøksopplegg ved Bergen Landsfengsel</i></u> Prosjektoppgave i musikkpedagogikk<br>Høgskolen i Stavanger –våren 2000 |
| Tuastad, Lasse                         | <u><i>Rock`n`s rolle</i></u> (prosjektoppgåve)<br>Musikkterapistudiet på Sandane 1996-1998   |

Solgunn E. Knardal

## **MUSIKKTERAPI SOM FØREBYGGJANDE OG HELSEFREMJANDE ARBEID I KLASSEN**

### **Innleiing**

Musikkterapeutar vert stadig meir brukt i skulen. Tradisjonelt har dei vore knytt til det spesialpedagogiske arbeidet, men er no i sterkare grad også knytt til estetiske fag i utvikling av skule- og læringsmiljø. I tverrfagleg samarbeid gjennom musikk, dans og drama og tilgrensande fag vert leiken med oppover i klassetrinna. Ein kan velje ulike framgangsmåtar med musikkterapeutisk arbeid i skulen:

- prosjektperiodar med tema etter bestilling
- kulturverkstader og klassesongprosjekt
- lausrivne timar knytt til aktuelle tema

Der skulen har bestilt prosjektarbeid i klassen, har ynskje om form og innhald hatt store variasjonar. Nokre bestillingar handlar om førebyggjande tiltak, andre har bakgrunn i definerte problemstillingar i samhandlingsmønstra mellom elevane. Arbeidet i skulen skjer alltid i nært samarbeid med lærarar. I fleire høve har eg òg arbeidd saman med andre fagpersonar t.d. teaterpedagog. Slikt kreativt samarbeid på tvers av fagområde er svært positivt og skaper heilskap i arbeidet.

Eg har henta inspirasjon til dette arbeidet frå musikkterapeut Ingunn Byrkjedal som har arbeidd mykje i skulen, og som også har skriva ein artikkel om dette (Byrkjedal, 1992). Byrkjedal tek utgangspunkt i gruppe- og organisasjonspsykologi, men eg vel å fokusere på førebygging og helsefremjing.

Viktige moment i arbeidet:

- Mennesket er samansett og har behov på fleire plan, noko som er viktig i høve til individet sin identitet og kjensle av å høyre til i ei gruppe
- Musikkterapeuten som fagperson i skulen
- Førebyggingstanken er sentral
- Estetiske fag som arbeidsreiskap og det utvida musikkomgrepet

Vidare i teksten vil eg presentere to arbeidsmåtar eg har funne verksame i skulen, før eg kommenterer nokre sentrale moment i arbeidet.

### **Klassesong**

I mange av klasseprosjekta har eg ofte starta med å lage klassesong. Det ville vere for enkelt å påstå at alt løyser seg med song, men min påstand er at prosessen fram i mot å lage ein klassesong kan vere samlande, nyttig og identitetsbyggande for klassen som gruppe.

Framgangsmåten har vore lik i utgangspunktet:

- Vi har først ei samtale, der eg ber elevane om å kome med innspel på kva som kjenneteiknar dei som gruppe – kva er typisk? Alt vert ført opp på eit stort tankekart.
- Neste steg er å finne eller lage melodi. Skal vi lage ein melodi, eller nytte ein dei kan i frå før. Elevane bestemmer.
- Vi går attende til tankekartet og sjekkar at alt stemmer, og at det går an å kjenne seg att i skildringane. Eventuelt så føyer vi til nye moment

- Eg får beskjed om korleis dei ynskjer melodien skal vere, og denne vert skapt. Dei kan òg gje meg tittelen på ein melodi dei kjenner.
- Teksten vert forma. Elevane bestemmer teksten, kva som bør rime og kva som bør kome først og sist.
- Eg ber om løyve til å gjere det avsluttande arbeidet med å flette saman dei ulike tekstdelane og reinskrive songen.
- Første utkast til song er klar.

Songskapinga skjer over fleire møte, oftast over ein periode på fire til seks veker. Gradvis vert elevane medvitne om kva moment som er sentrale for dei å få med i songen sin. Dei er opptekne av at songen skal gje eit realistisk bilete av dei, slik at dei ser seg sjølv. Difor vil dei òg ha med at dei bråkar av og til, kranglar eller ikkje høyrer etter kva læraren seier. Denne prosessen viser seg ofte å vere samlande og bevisstgjerande for gruppa. Klassa får eit eigarforhold til songen sin, og likar å bruke den når dei skal presentere seg på foreldresamlingar, for nye lærarar og liknande. Prosessen held ofte fram etter at prosjektet er avslutta. Klassa held fram med å synge songen, og større eller mindre grupper diktar vidare i høve til årstid og kva dei arbeider med i klassa. Elevane lagar også nye vers som passar betre etter kvart som dei vert eldre.

Dømet nedanfor er frå arbeid i ei klasse og deira prosess med songskaping:

*Vi er på ein fådelt skule der 3. og 4. klasse held på å lage seg song, og dei kjem stormande inn frå friminutt son vanleg. Rommet yrer av liv og latter, og eg høyrer dei diskuterer tema for dagen seg imellom. "Du må hugse å sei det...". Vi set oss i ring og opnar timen slik vi plar med nokre namneleikar og ei oppvarming, før eg foreslår at vi skal halde fram på songen vår. Ordensmannen for veka har site litt uroleg i innleiinga av timen, og no skjønar eg grunnen. Det er han som skal avsløre kva val dei har gjort. Dei andre vekslar blick og ventar. Han kjem fram - høgtideleg og litt løyndomsfull med ein lapp. "Reven på hønsejakt" er valt som melodi ved demokratisk avstemming. Vi må synge gjennom den for å sjekke at alle kan den, og songen ljomar gjennom rommet. Denne kan dei, men ikkje minst likar dei den! Vi snakkar litt om korleis versa skal formast og kva som rimar. Eg bed om løyve til å ta den med meg heim for å gjere den ferdig. Eg formar versa ut frå elevane sine ynskje. Neste gong eg kjem, er ungane på plass i ringen med ein gong det ringer inn. Nokre har stått utanfor døra og venta på at det skulle ringe. "Har du songen?" "Blei det mange vers?" "Hugsa du å skrive om snøen som har kome ute?" Mange spørsmål kjem. Eg held dei ikkje på pinebenken lenge. Etter å ha opna timen, delar eg ut songen på grønne ark, og det vert stilt lenge. Dei les og stavar seg gjennom teksten, kjem med begeistra utrop, nikkar og gjer framlegg om nokre rettingar. "Det heiter ikkje skli på sklia, det heiter gli". Så syng vi gjennom songen. "Vi er ei klasse full av krutt i timar og i friminutt...." Dei seier seg ganske nøgde, men vi må gjere nokre rettingar for å ha detaljane på plass. Rettingane gjer eg, og songen vert godkjend veka etterpå. To jenter kjem litt forsiktig i friminuttet før timen. Dei har laga eit nytt vers medan dei gjekk til skulen, som dei har skrive ned på eit stykke kartong. "Har du lyst å høyre?" Sjølv sagt vil eg det! Eg akkompagnerer dei på piano, og dei syng. Medelevane bestemmer med ein gong at dei vil ha med det nye verset. Slik held prosessen fram. Nye vers vert skapte og nye moment kjem med. På foreldrekvelden opnar elevane med songen sin. Dei står på rekke og presenterer seg, som den klassa dei er. Dei to jentene som har skrive eige vers, går eit steg fram og syng det samant, før alle avsluttar med siste vers. Elevane får stor applaus og er godt nøgde med eigen innsats.*

### **Kulturverkstad**

Ein anna tenleg arbeidsmåte i skulen på kan vere å jobbe med kulturverkstad



Gangen i arbeid med kulturverkstad kan vere:

- Oppvarming med presentasjon og tilnærming til tema
- Presentasjon av tema
- Arbeid med tema i samla gruppa og mindre grupper
- Felles presentasjon og oppsummering

Ein slikt arbeidsmåte kan gå føre seg i bolkar, over to heile dagar som i dømet, eller over lengre periodar.

Ved å jobbe med kulturverkstad vert det skapt rom for deltaking ut frå eigne premisser. Elevane får utfordringar dei kan meistre. Skildringa nedanfor gjev eit bilete av felles opplevingar med kulturelle uttrykk i høgsetet:

*Vi er på ein fådelt skule. Her har dei jobba med utdrag frå Peer Gynt gjennom to dagar. Arbeidet skal botne ut i ei framføring i samband med grunnskuleveka. Vi arbeider jamt og trutt gjennom heile teksten. Vi har prøvd ut alle elementa og bygd ut teksten derifrå! "Peer" er ute i skogen om morgonen og vert akkompagnert på ferda av ein lydkulisse. Dei andre har fått i oppgåve å assosiere til ein vårmorgon i skogen og finne lydar som høver til det. Vi høyrer fuglar, elvebrus, vind som susar og ei ku i det fjerne. Vi har laga Peer Gynt blues, der elevane syng ein sjølv laga tekst som vi framfører med piano, imitering av tekst og rytmemønster. I bryllaupet går alle gjestene polonese som vert leia av "svigerfar", ein gut i første klasse og "svigermor", ei jente i fjerde klasse, medan brura har gøymt seg på stabburet. I "Dovregubbens hall" dansar alle ein eigenkomponert trolldans.. Vi har bygd holer, skog og bryllaupslokale av stolar, benkar og mange meter farga stoff i ulike variantar. Alle ungane har eigne oppgåver i tillegg til fellesoppgåvene. I gymnastikksalen er mykje lyd og yrande aktivitet. Nokre elevar diskuterer kostymefargar medan andre diskuterer kva retning det er beste å styre lyset i kvar einskild scene.*

### **Å finne seg sjølv og å høyre til**

Tia de Nora formidlar gjennom fleire forteljingar historia til ulike menneske, og deira historie om medvite og umedvite bruk av ulik musikk i ulike situasjonar. Ho trekkjer også fram på kva måtar musikken har påverka menneska (De Nora 2000). Ein måte å finne seg sjølv på har nettopp med musikksmak å gjere. Kva likar ein, og kva likar ein ikkje? Slik vil det også vere i ein klasse. Skulen bør vere eit forum der ungane og elevane kan ha høve til å verte kjende med ulike kulturuttrykk for aktivt å kunne ta stilling til desse. I ein slik prosess er det òg viktig å ha respekt for andre sine uttrykk og deira smak. Ein treng ikkje å like alt, men ein må kunne akseptere at andre sin smak går i ei anna retning, og også opne for å gjere seg kjend med kva andre likar, anten smaken går i retning heavy-metal, boy-band, rap, folkemusikk, klassisk musikk eller visesong. Ein kan signalisere autonomi ved sjølv å kunne seie høgt at ein likar noko som ingen andre gjev uttrykk for å like, og ein finn relasjon og samkjensle ved å like det same bandet eller sjangeren. Dette vert ein måte å gjere seg sjølv tydeleg på i ein kontekst som er viktig. "Listening to, performing and talking about music is not as much a reflection of identity as a way of performing our sense of ourselves, our identity" (Ruud 1997 a, s. 3).

Å oppleve samkjensle og å kjenne at ein høyrer til er sentralt for individet. Der ein kjenner sameksistens kan ein prøve eigne verdiar og synspunkt innan trygge rammer, før ein skal teste desse i ein større samanheng. Eit slikt forum kan vere familien, klassa eller ei anna nær gruppe, slik Ruud kommenterer. "Belongingness not only concerns our relations to other

persons or larger groups or communities, but as well a feeling of being home in the larger world, in history and geography” (Ruud 1997b, s. 95).

Ved å kjenne seg heime i ei gruppe, vil ein også kunne ha tryggleik til å markere skilnader mellom seg sjølv og resten av gruppa, noko det bør vere rom for i alle grupper. Det ideelle vil vere at gruppa gjev rom for individualitet, der ein kan markere seg som sjølvstendig, samstundes som ein har kjensle av å høyre til i gruppa. For elevane i skulen kan dette m.a. handle om fritidsinteresser, klesmak, musikksmak eller religion. De Nora peikar også på at ein stor del av identitetsarbeidet handlar om korleis ein presenterer seg sjølv for andre. Ein vil òg kunne presentere seg sjølv som individ i ein gruppesamanheng. Elevane vil med kulturverkstaden som ramme kunne finne ulike oppgåver som freistar eller passar for dei. Scenearbeid, korsong, hovudroller og akkompagnement er alle like viktige moment for at elevane saman kan lage ein heilskap rundt kulturelle uttrykk.

### **Mennesket er samansett**

For Ruud er mennesket å sjå som samansett, som organisme, person og samfunnsvesen. (Ruud 1990, s. 317-319). For å oppleve helse er det naudsynt å oppleve harmoni mellom desse elementa av seg sjølv. Eit element i definisjon av helsa er mennesket sin eksistens i høve til miljøet rundt seg. Kenneth Bruscia siterer Antonovsky som hevdar at helse er noko vi er og ikkje noko vi har (Bruscia 1998, s. 82), og omtalar helse som eit val vi aktivt tek. Bruscia siterer også David Aldridge som knyter desse ideane til musikkterapi, og han seier at helse er ein personleg identitet som vi skaper gjennom livsstilen vi vel. Vi kan nok ikkje gjere alle desse vala heilt for oss sjølv. Der vil alltid vere ytre føresetnader som verkar inn på det som skjer i livet vårt sidan vi kontinuerleg er i utvikling. Helsa er ein av mange faktorar som endrar seg gjennom livsløpet, og som vi sjølve kan vere med å påverke.

Stige seier det slik:

”Helse er relatert til personen sitt potensiale for handling som både er individ- og kontekstavhengig. Dermed må mål for helsearbeid vere knytt både til individ- og samfunnsnivå” (Stige 2001a, s. 5). Det å kunne handle står sentralt, noko også Ruud framhevar i sin definisjon av musikkterapi: ”Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter” (Ruud 1990).

Ved å sjå helse som individet si subjektive oppleving av livskvalitet, ser ein at individet og samfunnet må vere i eit gjensidig samspel for å gje individet ei heilskapeleg oppfatning av miljøet rundt seg. Slik vil også individet sjå seg sjølv som ein del av ein samanheng, og at det gjennom handling er i stand til å påverke miljøet. Mennesket er til ein viss grad i stand til å styre eige potensiale for handling. Dette ved å tillegge seg ny kunnskap, trene ferdigheter eller å ta nye utfordringar. Åse Vigdis Festervoll seier det slik: ”Høy livskvalitet innebærer altså at vi mestrer de utfordringene dagliglivet byr på, at vi føler vi lever et meningsfylt liv, og at det er bruk for oss alle” (Festervoll, 2001, s. 32). Ved å nytte handlingsrom som ligg føre oss, aukar sjansen for meistring også på andre felt enn vi i utgangspunktet hadde forventa. Ved å setje fokus på ressursane, vil ein kunne legge til rette for personen si oppleving av auka livskvalitet. Ved å tenkje mennesket som eit heilskapeleg vesen, kan ein førebyggje sjukdom ved å sjå sosiale relasjonar som viktig, likeeins som medisinsk behandling er det.

### **Førebygging**

Eg vil nytte Caplan sin førebyggingsmodell for å illustrere korleis eg tenkjer rundt praksis. Denne modellen er opprinneleg retta mot arbeid i høve til menneske med mentale

forstyrningar, men eg tykkjer den er eit godt døme for å illustrere korleis eg arbeider som musikkterapeut i skulen:

- Primært førebyggjande arbeid – omfattar tiltak som tek sikte på å motverke eller fjerne årsaker til mentale forstyrningar av alle slag - altså breie og generelle tiltak.
- Sekundært førebyggjande arbeid – omfattar tiltak som tek sikte på å senke førekomsten av mentale forstyrningar gjennom å redusere varigheta og hindre vidareutvikling gjennom tidleg oppdaging og tiltak. Siktemålet vert å hindre vidareutvikling av tilstanden eller problemet
- Tertiært førebyggjande arbeid – omfattar dei tiltaka som tek sikte på å hindre negative fylgjetilstander av allereie eksisterande forstyrningar(Garsjø 1987, s. 19).

Omskrive til arbeid i skulen eller klassa, kan modellen sjå slik ut:

- Primærførebyggjande arbeid - å leggje vekt på estetiske fag som miljøskapande tiltak for gruppa. Ein har ikkje eit definert problem, men nyttar faga som eit gode for klassen. Ein kan òg sjå dette som eit helsefremjande tiltak.
- Sekundærførebyggjande arbeid - å setje i verk tiltak i ein klasse der støy og mobbing har teke overhand. Ein nyttar estetiske fag som ein del av tiltaka som vert sette inn for å snu straumen. Ein kan setje direkte fokus på definerte problemstillingar – eller gjennom arbeidsoppgåvene klassa får leggje til rette for positive erfaringar, kollektivt og individuelt.
- Tertiærførebyggjande arbeid omfattar å fylgje opp gruppa i etterkant av tiltak for å hindre negative fylgjetilstandar

Ein kan aldri føresjå kva som vil hende med ei klasse, og korleis den vil utvikle seg over tid. Ved å kunne jobbe medvite med estetiske fag som ramme, vil ein gjere seg nytte av ein ressurslada innfallsvinkel, som igjen kan skape gode samhandlings sirklar og tilby handlingsalternativ.

Garsjø trekkjer fram at førebygging i hovudsak er knytt til tiltak som vert sette i verk no, for å hindre meir omfattande tiltak seinare. Førebygging vert sett i samheng med kva som til ei kvar tid vert sett som sosiale problem. Sosiale problem vil alltid vere eit resultat av samspel mellom individ og samfunn, eller mangelen på samspel(Garsjø 1987, s. 14). Som musikkterapeutar kan vi vere med å påverke dette. Ved å leggje til rette for kreative løysingar rundt eit tema, kan elevane få prøve ut handlingsalternativ i ulike sosiale situasjonar som dei sjølve er med på å konstruere. Ved å sjå helsefremmande og førebyggjande arbeid som sentralt i skulen, kan ein i eit tverrfagleg team setje fokus på faktorar som livsglede, overskot, styrke, trivsel og livsglede, motstandskraft, kultur og sosial støtte. I skulen kan ein også fokusere på sosiale føresetnader som sjølvkontroll, meistring, empati, samarbeid og ansvar og oppnå god effekt for gruppa.

Kva vil då vere dominerande førebyggjande aspekt? På vegen i den ålmenne danninga der born vert til unge vaksne og etter kvart også eldre vaksne, bør der ha vore noko som gav dei inntrykk og høve til å prøve ut desse i form av uttrykk. Å kunne prøve seg sjølv ut i samhengar der ein er trygg, og å sjå andre sine variasjonar og handlingsalternativ kan vere viktige peikepinnar når ein veks opp og skal finne si rolle i samfunnet. Trass alt er ungane dei viktigaste kulturberarane i samfunnet. At dei har fått inntrykk som inspirerer dei vidare inn i vaksenverda, er med på å bevare ein debatt rundt kultur og eit medvite forhold til den. Åse

Vigdis Festervoll seier det slik i: ”Barn og unge er vår felles framtid, og den ballasten vi gir dem, skal danne grunnlag for det gode samfunn i framtiden...”

At skulen tek ansvar for ein del av kulturaktivitetane, kan òg vere med på å jamne ut sosiale skilje. Ikkje alle familiar har økonomi eller interesse av å la ungane ta del i kulturellete aktivitetar. Dermed kan skulen fungere som ein utjamnande faktor og vere med på å gje born og unge handlingsrom i tråd med Even Ruud sin definisjon av musikkterapi. Handlingsrom kjem i form av at elevane får presentert og prøvd ut sitt eige uttrykk innan ulike estetisk uttrykksformer. Nokre finn dei seg heime i og i andre ikkje, noko som også er ei oppdaging å gjere.

### **Musikk og kulturfag – estetiske fag**

Kva er musikken si rolle her? Ein kan med Ruud sjå den som ein viktig faktor i forsøket på å spegle menneskelege samversformer (Ruud 1996, s. 16), ved å gjere seg nytte av musikken som eit reiskap, eit reiskap i ein prosess, ei verksemd (Ruud 1990). Musikken får ei meining, ein funksjon i arbeidet, i tillegg til at den har eineståande eigenverdi. I boka ”Samspel og relasjon” understrekar Stige vektlegging i høve til prosessretta arbeid – og seier her at menneskeleg verksemd er viktig for all musikk. Er det ikkje då naturleg at menneskeleg verksemd burde vere fundamentet for å ta inn musikk saman med andre former for estetiske uttrykk? Stige seier det slik:

”Musikk som verksemd er som tidlegare peika på, ein føresetnad for musikk som verk. Gjennom sin kommunikative og leikande omgang med musiske element utviklar barnet kompetanse til å oppleve, vurdere og produsere songar, musikkstykke, m.m.” (Stige 1995, s. 78) Eg vil difor argumentere for ei vid definering av musikk. Arbeidsreiskapen i dette arbeidet femnar fleire uttrykksformer med kreative og musiske element i seg, som drama, dans, rørsle og bilete. Her kan ein jobbe temarett og ha høve til å prøve ut ulike uttrykk og assosiasjonar ein har til dette. Slik kan elevane tileigne seg ei heilskapeleg forståing av tema, anten tema er henta frå litteraturen (”Draumkvedet”, mytologi, folkeeventyr) eller dreiar seg om aktuelle tema i kvardagen som t.d. mobbing og rus. Ulike elevar har sterke og svake sider på ulike plan, og interessefelte vil variere sterkt. I ein kulturverkstad vil ein kunne skape oppgåver for ulike interessefelt. Nokon vil styre lys, bygge kulissar og rigge scene. Andre vil lage lydkulissar og komposisjonar – medan andre vil skuggebokse bak eit laken, dramatisere, synge eller ha roller. Alle er viktige aktørar som til saman skapar ein heilskap. Som vaksenpersonar i ein slik samanheng har vi ansvar for å skape eit miljø der ein ser at alle dei ulike oppgåvene er viktige.

### **Om musikken**

Nyare musikkterapiforskning frå m. a. Ruud, Bruscia og Ansdell framhevar musikk både som eit sosialt og kontekstavhengig fenomen.

”Music serves as a source of basic social competence”( Ruud 1998, s. 63).

Christopher Small framhevar i si bok ”Musicking” at musikk ikkje er ein ting, men ein aktivitet.

Musikk er noko vi gjer, ikkje noko som er, noko også Steven Feld påpeikar: ”There is no such thing as music” (Small 1994, s. 2). Den tilsynelatande tingen musikk vert då ein fiksjon, ein abstraksjon over handlinga som vil forsvinne så snart vi undersøker det nøye. Vidare framhevar Small at det ville vere meir relevant å bruke ordet ”Musicking”, i staden for ”Music” fordi det speglar attende til aktivitetdimensjonen i form av lytting, øving, praktisering og komponering (ibid, s. 9). Alle som er involverte i prosessen, er medansvarlege

for korleis musikken vert, i ytste konsekvens også dei som set på plass stolar og sel billetter til framføringa. Dømet han nyttar er ein klassisk symfonikonsert. Stige peikar på at tankegangen er relevant for musikkterapeutar, og at ein del musikkterapeutar allereie har byrja å nytte omgrepet "Musicking". Dei har tradisjon for å fokusere på prosessen i musikken. Stige framhevar òg at å ta del i musikk vil vere å ta del i musikalske, personlege og interpersonlege prosessar, og difor er "Musicking" nyttig for musikkterap både i teori og praksis. (Stige 2001 b, s. 52).

Steven Feld peikar også på musikk som eit sosialt fenomen og peikar på at musikken har eit fundamentalt sosialt liv (Feld 1994). Gary Ansdell peikar på fleire beslekta moment. Han etterlyser ei utvikling av kritisk tenking rundt musikk som vert presentert av den nye musikkvitskapen, og han argumenterer for at musikkterapeutar og musikkvitarar har mykje å lære av kvarandre i høve til ei ny tenking rundt musikk, og kva plass den har i samfunnet. Han kommenterer at mange musikkterapeutar vart utdanna under ideologien av tradisjonell musikkvitskap, noko som fører til at dei tenkjer at musikkvitskap har lite å tilføre dei. Men, seier han "the musical caravan has moved on", og han vil at musikkterapeutar skal sjå den nye utviklinga innan musikkvitskap. Han forfektar eit nytt musikkssyn og ser musikk som:

- "As a process rather than structure
- As something intimately tied to human affect and meaning
- As participatory and inherently social
- As determined by culture and context
- As personal, embodied, and deeply human"

(Ansdell 1997, s. 37)

Han påpeikar vidare at ingen musikkterapeutar vil verte overraska over dette, for dette er føresetnader som utgjer ryggrada i musikkterapeutisk praksis.

Festervoll rapporterer i si bok om auka satsing på kultur og helse:

"Kultur- og helsesatsingen har vist at aktiv bruk av kunst og kultur fremmer helse ved å gi gode opplevingar, muligheter for å bruke sine skapende evner, rom for refleksjon og stimulans til intellekt og følelsesliv" (Festervoll 2001, s. 16).

Kultur er viktig for helse og velferd. Kultur representerer i dei fleste høve det livsbejaande og positive som gjev livet innhald og meining. Utgangspunktet for ei satsing innan kultur- og helse var trua på at "...det å ta del i meningsfylte kulturaktiviteter bidrar til økt livskvalitet og evne til å mestre egen livssituasjon" (Festervoll 2001, s. 10).

Ruud omtalar bruk av musikk som høve til å skape seg ei kulturell plattform:

"Ved å fokusere for sterkt på læring av abstrakte musikalske ferdigheter, musikkteori og et nødvendig håndverksaspekt, overses lett ungdommens behov for å bruke musikk som sosial ressurs, eller for å ta i bruk sin symbolkreativitet til å skape seg en kulturell plattform innenfor en samtid hvor identitet er frisatt" (Ruud 1996).

## **Kommunikasjon**

Vi treng andre menneske for å prøve ut eigne kommunikasjonsformer. Gjennom å arbeide med dei estetiske faga i skulen vil vi kunne setje fokus på desse. Pavlicevic seier det slik: "It is apparent that while reading coherent temporal structures of the other person, we ourselves are not merely passive recipients of information about them" (Pavlicevic 1997). Vi er aldri passive mottakarar når vi tek imot informasjon om, for og gjennom andre. Vi les andre utifrå

våre egne føresetnader, ståstad og dagsform. Slik vil biletet av andre verte meir nyansert til fleire gonger vi treffer dei, og i kor mange samanhengar vi møtest. Vi vil nytte denne kunnskapen til å trekkje til oss eller støyte frå oss den aktuelle personen. Pavlicievic viser til Bernieri og Rosenthal (1991) som...”...draw our attention to the fact that interpersonal coordination is present in nearly all aspects of our social lives” We are all intimately – and biologically – linked to our environment”.

Vi lærer å kommunisere gjennom samvær med andre menneske. Vi lærer også av korleis andre menneske verkar inn på oss, og korleis vi reagerer på desse. David Aldridge trekkjer her inn musikk, og poengterer at basiselementa i menneskeleg kommunikasjon er musikalsk. ”The basic elements of human communication are musical. Physiological, psychological and social activity occurs in a context of time which is dynamis in the structure of which is musical. At a fundamental level human activity is organized as a hierarchy of rhythmic entrainment; within the individual as self-synchrony, and within relationships as intreactional synchrony”.(Aldridge 1996, s. 57)

Bruk av musikk og estetiske fag er med på å gje elevane kunnskap om eigen og andre kulturar gjennom kreative uttrykksformer. Musikalsk samvêr eller samvêr med andre gjennom estetiske uttrykksformer har òg med synkronisering å gjere. Korleis kan ein ta del på ein slik måte at ein tek vare på seg sjølv i ein samheng, samstundes som ein gjev rom for andre? ”De kulturtilbudene som gjør barna til aktører, gir barna et viktig redskap til å styrke egen selvspekt” (Festervoll 2001, s. 14). Som vaksne i skulen er vi viktige medaktørar her. Vår deltaking gjev signal til elevane om å ta del. Kan vi forvente at ungane arbeider sjølvstendig, utan å ha tydelege og sjølvstendige rollefigurar? Ved å setje fokus på kulturfaga i skulen, vil det kunne vere med på å byggje sjølvbiletet til den enkelte eleven, i tillegg til at han får auka medvit om dei som utgjer miljøet rundt han.

Skulen og klassen som gruppe kan trekkjast fram som ein beskyttande og stabiliserande faktor. Trivsel i skulen og gode skuleprestasjonar verkar særskilt beskyttande for born som veks opp under uheldige tilhøve(Weisæth / Dalgaard 2000, s. 86). Dersom det er eit godt miljø i klassen, vil gruppa verte opplevd som trygg og ein stad der elevane kan hente styrke og søkje til. Positive felles opplevingar gjennom estetiske uttrykk kan også vere med på å styrke samhaldet mellom elevane. Gode opplevingar av å høyre til i eit så viktig nettverk som det skulen kan vere, er med på å styrke barnet sin kompetanse og meistringsevne på fleire plan.

### **Musikkterapi i klassen**

Allereie i 1982 hadde ein ei auka satsing på kultur og helse. På Unesco sin konferanse om kultur og utvikling, vart det sett søkjelys på kulturell kreativitet som fundament for menneskeleg utvikling og kulturelt mangfald som ein av dei viktigaste ressursane til mennesket (Festervoll 2001, s. 3).

Trygve Aasgaard nyttar det humanistiske perspektivet som bilete når han skisserer eit sunt miljø: ”In a humanistic perspective we may say that a healthy environment is one where the dominant values are among others love, freedom and respect for the individual” - kjærleik, fridom og respekt for individet. For ei klasse i skulen er ikkje desse verdiane absolutte, men eit ynskje. Samansetjinga av ulike individ er ein føresetnad, likeeins kjemien mellom ungane. Dessutan er medvitne vaksenpersonar rundt klassen ein medverkande faktor. Menneske er for ulike til at ein kan forvente at alle i ei gruppe skal verte bestevener. Likevel

bør det vere ei målsetjing for gruppa at elevane skal respektere kvarandre og den einskilde sin plass i gruppa.

Kvardagen er sjeldan konfliktfri i ei klassen , og det skal den heller ikkje vere. Erfaringar med ulike måtar å løyse konflikter på, er nyttig å ha med seg også for å kunne overføre kunnskapen til andre arenaer. Musikkterapeuten kan gjere seg nytte av estetiske aktivitetar for å observere klassen og for å arbeide med klassemiljøutvikling. Ein god dialog med klasseforstandar og andre sentrale personar rundt klassen er viktig for å kunne setje i gang gode prosessar. Musikkterapeuten kan stille med sine observasjonar og forslag til ulike innfallsvinklar. Dette må setjast saman med skulen sin kunnskap om klassen. Slik kan skulen arbeide heilskapeleg til beste for elevane.

Gode opplevingar med estetiske uttrykk er positivt for eleven sitt sjølvbilette. I arbeid med estetiske uttrykk, kan ein leggje opp til at alle får oppgåver dei kan meistre. utfordringane må kome suksessivt, og etterkvart som eleven er klar til å ta dei.

### **Musikkterapi som kulturarbeid**

Denne måten å arbeide musikkterapeutisk på samsvarer med Bruscia sin kategori "Ecological practises", eller med Brynjulf Stige "Culture Centered Music Therapy". Musikkterapi vert nytta som ein av innfallsvinklane i arbeid for eit godt gruppemiljø både med fokus på gruppa og på individet i gruppa.

"The ecological area of practise includes all applications of music and music therapy where the primary focus is on promoting health within and between various layers of the sociocultural community and/or physical environment" (Bruscia 1998, s. 229).

På eit intensivt nivå har musikkterapien fokus på relasjonar mellom individet og samfunnet det er i, i denne samanhengen klassen. Ein legg opp arbeid og mål ut frå tanken på mennesket som heilskapeleg samfunnsmedlem.

"In Community Music Therapy, the therapist works with clients in traditional individual or group music therapy settings, while also working with the community. The purpose is twofold: To prepare the client to participate in community functions and become a valued member of the community to accept and embrace the clients by helping its members understand and interact with the clients"(Ibid, s. 236).

"Kulturtilbud- og aktivitetar er altså viktige for å øke barns forståelse av eget liv ved å stimulere deres evne til å tolke, produsere og engasjere seg, og til å bruke egne kreative evner og refleksjon "(Festervoll 2001, s. 42). Generelt burde ein inspirere og motivere til å gjere seg nytte av musiske samværsformer som ein del av alle former for førebyggjande og helsefremjande arbeid. Sjølvstund må musikalske og estetiske innfallsvinklar tilpassast ulike grupper sine behov og føresetnader.

## **LITTERATUR**

Aldridge, David (1996): *Music Therapy Research and Practice in Medicine. From Out of Silence*. Jessica Kingsley Publishers, London

Ansdell, Gary (1997). "Musical Elaborations. What has the New Musicology to say to music therapy", *British Journal of Music Therapy*, Vol. 11, no 2, s. 36 - 44. , 12s

Bruscia, Kenneth E.(1998): *Defining Music Therapy. 2nd edition*. Barcelona Publishers, USA

Byrkjedal, Ingunn (1992): *Musikkterapi ved klassemiljøutvikling*. Nordic Journal of Music Therapy, vol.1, no.1 s. 14-20

De Nora, Tia 2000: *Music in Everyday Life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Festervoll, Åse Vigdis (2001): *Kultur og helse. I samspill for det gode liv*. Kommuneforlaget, Oslo

Garsjø, Olav (1987): *Folk imellom. Nærmiljøarbeid som forebyggende sosial prosess* TANO forlag, Oslo

Pavlicievic, Mercedes (1997): *Music therapy in context. Music, meaning and relationship*. Jessica Kingsley Publishers, United Kingdom

Ruud, Even (1990): *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiver på musikkterapien*. Solum forlag, Oslo

Ruud, Even og Brynjulf Stige (1994): *Erfaringer fra musikkterapi som modell for en ny tenkning rundt forholdet mellom musikk og helse*. [online] Sandane / Oslo: Hovedfag i musikkterapi. Available from:  
<http://www.hisf.no/sts/Musikkterapi/hovudfag/artikkelruudstige94.html> Accessed 06.03.2001

Ruud, Even (1996): *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Universitetsforlaget, Oslo

Ruud, Even (1997a): "Music and identity", *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (1), s. 3-13

Ruud, Even (1997b): "Music and the quality of life", *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (2) s. 86-97

Ruud, Even (1998): *Music therapy: Improvisation, communication and culture* Barcelona Publishers, USA

Stige, Brynjulf (1995): *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Det Norske Samlaget, Oslo

Stige, Brynjulf (2001a): *Helse på akkord? Om musikkterapi og helsefremjande arbeid* [online] Sandane / Oslo: Hovedfag i musikkterapi. Available from:  
<http://www.hisf.no/sts/Musikkterapi/hovudfag/artikkelstige01.html> Accessed 10.04.01

Stige, Brynjulf (2001b, in press): *Culture – Centered Music Therapy* Barcelona publishers, Gilsum

Weisæth, Lars og Odd Steffen Dalgaard (red.) (2000): *Psykisk helse. Risikofaktorer og forebyggende arbeid* Gyldendal Norsk Forlag AS



Aasgaard, Trygve (1999): *Music Therapy as Milieu in the Hospice and Paediatric Oncology Ward*. In: Aldridge, David (ed.): *Music Therapy in Palliative Care*. Jessica Kingsley Producers, London

Ole Petter Askheim

## **BRUKERSTYRT PERSONLIG ASSISTANSE FOR MENNESKE MED PSYKISK UTVIKLINGSHEMMING**

### **– muligheter og dilemmaer<sup>1</sup>**

#### **Brukerstyrt personlig assistanse som tjenestetilbud for psykisk utviklingshemmede**

Brukerstyrt personlig assistanse (BPA) er et tjenestetilbud for funksjonshemmede der tjenestebrukeren får arbeidslederansvar for sine hjelpere eller assistenter som et alternativ til å ta del i de etablerte offentlige hjelpetilbudene. Gjennom BPA får brukeren ansvar for å velge sine assistenter og rekruttere dem, og skal selv bestemme hvilke oppgaver assistentene skal gjøre. Til arbeidslederrollen ligger videre ansvar for å sette opp arbeidsplaner og bestemme arbeidstider for assistentene. Samlet får brukeren styring med hvem han eller hun vil ha som sine hjelpere, hva de skal gjøre og til hvilke tider. Etter å ha hatt forsøksstatus ble BPA her i landet hjemlet i lov om sosiale tjenester f.o.m. 1. mai 2000.

BPA springer ut av den såkalte Independent Living-bevegelsen som oppsto blant fysisk funksjonshemmede studenter i USA tidlig på 1970-tallet med krav om samfunnsmessig deltakelse på linje med andre (DeJong 1983, Goodwin 1991). På mange måter har BPA symbolisert hvordan en Independent Living-tenkning kan realiseres i praksis. BPAs bakgrunn og historie preger brukergruppa. Hovedtyngden av brukerne utgjøres av personer med omfattende fysiske funksjonshemninger. Innen Independent Living-bevegelsen har en likevel vært opptatt av å utvide målgruppa for BPA, både når det gjelder alder og type funksjonshemming hos brukerne (Nosek 1990, Goodwin 1991). Det er utviklet Independent Living-modeller der andre enn brukeren ivaretar arbeidslederansvaret, såkalte ”surrogate decision makers”, som er tenkt tilpasset personer som på grunn av sine funksjonshemninger i begrenset grad kan ivareta full brukerstyring, og det finnes programmer som inkluderer psykisk utviklingshemmede brukere (DeJong, Batavia og Mcknew 1992, Simon-Rusinowitz 1997).

I Sverige, som er det landet i Norden der BPA uten sammenligning har størst utbredelse (Askheim 2001), utgjør også personer med intellektuelle funksjonshemninger en betydelig andel av BPA-brukerne. BPA tildeles med utgangspunkt i to lover avhengig av hvor mange

---

<sup>1</sup> Prosjektet som ligger til grunn for artikkelen vil bli publisert i Høgskolen i Lillehammers forskningsrapportserie høsten 2001.

timer assistanse brukerne har behov for<sup>2</sup>. En av de tre personkategoriene som kan tildeles BPA etter disse lovene utgjøres av ”psykisk utviklingshemmede, autister eller personer med autisnelignende tilstander”. Ca. 30% av BPA-brukerne som fikk BPA etter LASS i 1996 tilhørte denne kategorien, og over 45% av de som fikk ordningen etter LSS tilhørte denne gruppa (Socialstyrelsen 1997). De sistnevnte var i stor grad brukere som tidligere hadde tiltak hjemlet i den svenske omsorgsloven og byttet ut disse med BPA. De aller fleste utviklingshemmede brukerne i Sverige har likevel samtidig fysiske funksjonshemninger (95%), slik at funksjonshemmingene først og fremst kan karakteriseres som sammensatte (Riksrevisionsverket 1995). Et av de store brukerkooperativene i Sverige, JAG (Jämlikhet, Assistans & Gemenskap), har multifunksjonshemmede og personer med intellektuelle funksjonshemninger som målgruppe (JAG, udatert). Mer enn 250 personer er medlemmer av kooperativet, og ca. 2000 assistenter arbeider hos disse brukerne. Også i Finland karakteriseres 15% av BPA-brukerne som utviklingshemmede (Heiskanen og Ollila 1996).

Det er likevel påfallende at svært lite forskning er gjort om BPA i forhold til målgruppa utviklingshemmede. Enkelte svenske undersøkelser er gjort, men studiene bygger på et begrenset materiale (Socialstyrelsen 1995, Linder og Sköld 1995, Riksförbundet för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna, m.fl. 1995). Studiene viser likevel i hovedsak positive erfaringer. Det understrekes at yngre psykisk utviklingshemmede, som er vokst opp under normaliserte levekår og har hatt mulighet til å delta i det vanlige samfunnet, i høyere grad enn eldre ser fordelene med BPA og i større grad er i stand til å nyttiggjøre seg ordningen. Brukerinnflytelsen synes også å ivaretas i langt større grad enn innen ordinære tjenester, og assistentene synes å være bevisst de individuelle behov personen de arbeider for har. De kan likevel oppleve det som en vanskelig balansegang mellom ansvaret de føler for brukeren og dennes velbefinnende og respekt for brukers rett til selvbestemmelse. Konkret arter det seg som en konflikt mellom hvor mye assistentene skal ta initiativ og puffe på brukerne i den daglige virksomheten når de oppfatter dette som riktig eller nødvendig. Enkelte assistenter beretter også om konflikter med brukernes foreldre.

Jeg vil i denne artikkelen legge vekt på hvilke dilemmaer det reiser å inkludere personer med utviklingshemming som målgruppe for BPA. Hovedfokus er rettet mot hvilke dilemmaer

---

<sup>2</sup> BPA tildeles med utgangspunkt i ”Lag om stöd och service til vissa funktionshindrade” (LSS) til brukere med behov for BPA inntil 20 timer pr uke. Ordningen er da et kommunalt ansvar. For brukere med mer omfattende behov, tildeles BPA med utgangspunkt i ”Lag om assistansersättning” (LASS). Staten dekker her for utgiftene over 20 timer pr uke med utgangspunkt i den svenske folketrygden.

brukerstyringsprinsippet på ulike måter reiser. Avslutningsvis reises spørsmålet hvilke konsekvenser det har for BPA og prinsippene som ligger til grunn for ordningen om den utvides til personer som i begrenset grad er i stand til å ivareta brukerstyringen.

### **BPA for utviklingshemmede i Norge**

I lovproposisjonen som hjemlet BPA i sosialtjenesteloven (Ot. prp. nr. 8 (1999-2000)) understrekes det at BPA ikke er begrenset til personer med bestemte funksjonshemninger eller diagnoser. Men samtidig legges det vekt på at brukeren selv skal fungere som arbeidsleder for sine assistenter. Brukeren må selv kunne definere sine behov, lære opp og veilede sine assistenter i hvordan hjelpen bør gis, sette opp og følge opp arbeidsplaner og ivareta andre forhold knyttet til tjenesteutøvelsen. Derfor bør også brukeren i hovedregelen være over 18 år. Når det gjelder utviklingshemmede spesielt, inntar departementet en avventende holdning. Det viser til at det er kjent med at en del utviklingshemmede og andre har fått bistand til å utføre arbeidslederrollen av hjelpeverge eller andre, men vil avvente evalueringer av hvordan ordningen fungerer i praksis før det sier noe mer konkret om BPA i forhold til denne gruppa. Det synes likevel klart at departementet i begrenset grad har tenkt seg utviklingshemmede som målgruppe for BPA:

*Noe absolutt krav til hvem som kan få brukerstyrt personlig assistanse kan [imidlertid] ikke stilles. Det avgjørende vurderingstemaet er om dette er den mest hensiktsmessige måten å yte bistand på i det konkrete tilfellet. I særlige tilfeller bør også mindreårige og for eksempel psykisk utviklingshemmede kunne få tildelt brukerstyrt personlig assistanse. Siden dette dreier seg om brukerstyring, bør det bare være i de tilfellene man ikke trenger noe bistand fra andre for å utøve arbeidslederrollen, eventuelt i en tilvenningsperiode, at tildeling av personlig assistanse bør være aktuelt. Den som helt eller i det vesentlige er ute av stand til å være arbeidsleder, bør få sitt behov for praktisk bistand dekket på andre måter (SHD 2000, s. 5).*

Hvilket omfang BPA vil få for utviklingshemmede, vil likevel trolig avhenge av hvordan kommunene fortolker loven og tilpasser den til de aktuelle brukerne. Andersen (2001), som har analysert beslutningsprosessen fram mot lovfesting, konkluderer med at "SHD sitt forsøk på å reservere BPA for brukere som sjøl kunne ivareta brukerstyringen lyktes kun i begrenset grad. Det blir opp til den enkelte kommune hvordan man balanserer hensynet til brukerstyringen som et fundamentalt særpreg ved BPA og mulighetene for brukere som ikke har den nødvendige kompetanse til å ivareta brukerstyringen til å ta del i ordningen" (s. 47). Bak en slik konklusjon ligger for det første at kravet om brukerstyring ble modifisert gjennom den politiske behandlingen av proposisjonen. I innstillingen fra Sosialkomiteen (Innst. O. nr.

22 (1999-2000)) poengteres det at brukerens nærpåersoner eller hjelpeverge ikke kan utelukkes fra å bistå i arbeidslederfunksjonen, og i Stortingsdebatten om innstillingen slo saksordføreren fast at ”komiteen er enig om at andre enn brukeren kan være arbeidsleder, for eksempel foreldre og hjelpeverge” (Dokumenter fra Stortinget 1999). I Stortingsdebatten gis det videre åpning for at det unntaksvis kan gis assistanse til brukere under 18 år dersom dette er til beste for brukerne og deres foresatte. Rundskrivnet som SHD sendte ut om ordningen har også karakter av hovedretningslinjer for kommunene som kan fravikes gjennom skjønnsmessige vurderinger i det enkelte tilfelle (Andersen 2001).

De kommunene jeg var ute i i forbindelse med vårt prosjekt så også ut til å dele oppfatningen at kommunenes praksis vil være avgjørende. De mente lovfesting ikke ville ha noen særlig betydning. Det ville uansett være opp til kommunene å fortolke lovteksten og forskriftene i det enkelte tilfellet og å finne fram til det tjenestetilbudet som er best.

### **Om prosjektet<sup>3</sup>**

Prosjektet bygger på to undersøkelser: En enkel spørreskjemaundersøkelse til alle BPA-brukerne med utviklingshemming/deres familier, og en intervju-/observasjonsstudie i 6 kommuner der brukerens pårørende, assistenter og representanter for kommunene ble intervjuet i tillegg til at det ble gjort observasjoner når brukeren og en av assistentene var sammen. Forut for undersøkelsene var det nødvendig å gjøre et omfattende arbeid for å finne ut av hvem de utviklingshemmede brukerne var. Etter henvendelser til landets samtlige kommuner, endte vi til slutt med et antall på 23 personer fordelt på 18 kommuner/bydeler. Disse fikk tilsendt spørreskjemaet.

Undersøkelsen ble fulgt opp av en intervju- og observasjonsstudie i 6 kommuner. Brukerne i disse kommunene ble valgt ut slik at det skulle bli variasjon i alder, antall timer, hvem som var arbeidsleder, mv. slik at bredden hos brukerne skulle bli ivaretatt. De to yngste brukerne var henholdsvis 12 og 16 år, mens 2 var i 20-årene og to i begynnelsen av 30-årene. 4 brukere var menn og 2 var kvinner. De hadde fra 16 til 164 timer BPA pr. uke.

Brukernes foresatte, representanter for kommunene og assistentene er intervjuet i alle kommunene. I tillegg ble det gjort observasjoner brukeren og en av assistentene når de var

---

<sup>3</sup> Prosjektet ”Brukerstyrt personlig assistanse og psykisk utviklingshemmede” er finansiert av Norges Forskningsråd, programmet Velferd og samfunn/Forskning for funksjonshemmede.

sammen av 1-2 dagers varighet i 4 av kommunene. De må mer ses som et supplement, men gir et utfyllende bilde av hvordan BPA utøves overfor utviklingshemmede.

### **Hvem er de utviklingshemmede BPA-brukerne?**

De utviklingshemmede BPA-brukerne er unge. Gjennomsnittsalderen var på vel 23 år da spørreskjemaundersøkelsen ble foretatt. Dette er 16 år under gjennomsnittsalderen for brukerne i Norge generelt (Askheim og Guldvik 1999). Den yngste brukeren var 8 år, og den eldste 56. 11 av brukerne bodde hos foreldre/fosterforeldre, mens 5 bodde i egen leilighet<sup>4</sup>. Når intervjuene ble foretatt var flere av de som hadde bodd hjemme i en utflyttingsfase.

Ut fra spørreskjemaundersøkelsen ser flertallet av brukerne ut til å ha tunge utviklingshemninger, og de har andre funksjonshemninger i tillegg til sin utviklingshemming. De aller fleste har fysiske funksjonshemninger, flere har CP og epilepsi, og en del har nedsatt hørsel eller syn. Enkelte mangler verbalt språk. Et par beskrives med autisme eller andre psykiatriske diagnoser. De norske brukerne synes dermed å ligne de svenske. De observerte brukerne synliggjør likevel at det er stor variasjon mellom dem. Blant disse var det så vel svært velfungerende og ressurssterke brukere som brukere med et lavt funksjonsnivå uten språk og med store fysiske funksjonshemninger i tillegg til utviklingshemmingen.

I de aller fleste tilfellene (11) er foreldrene arbeidsleder for brukerne<sup>5</sup>. (I tre av disse tilfellene oppgis det at bruker er arbeidsleder sammen med foreldrene). I tre tilfeller oppgis en representant for kommunen arbeidsleder. (I et av disse oppgis bruker som arbeidsleder sammen med den kommunale representanten). Bruker er ikke arbeidsleder aleine i noen av tilfellene. Kommunen har arbeidsgiveransvaret i alle tilfellene unntatt ett der mor til brukeren er både arbeidsgiver og arbeidsleder.

### **Dilemmaer rundt brukerstyring**

Brukerstyringsprinsippet er generelt et spenningsfylt område når det gjelder BPA. Særlig tydelig kommer spenningene til syne når det er snakk om utviklingshemmede brukere. For det første får vi her en diskusjon av hvor vidt eller trangt vi vil definere brukerbegrepet. Skal det

---

<sup>4</sup> Begrepet "egen leilighet" har trolig blitt tolket på ulike måter. Utfra kommunestudien kan det synes som om mange bor i egen leilighet i kommunale omsorgsboliger, men det inkluderer også egen leilighet i foreldrenes hus.

avgrenses til primærbrukerne eller skal vi her også inkludere foreldrene som brukere. Det vil også ha stor betydning for deres liv om deres sønn/datter får tjenesten. Og skal vi for eksempel avgrense begrepet i forhold til alder?

De utviklingshemmede BPA-brukerne vil uansett i ulik grad være i stand til å ivareta en arbeidslederfunksjon, til å gjøre rasjonelle valg og til å kunne se konsekvensene av valgene de gjør. Når utviklingshemmede får BPA, må gjerne andre enn brukerne selv ivareta arbeidslederrollen. Dette skaper spesielle dilemmaer. Hvordan skal en sikre at de ivaretar rollen på brukernes premisser? Hvordan skal en sikre at det ikke blir foreldrestyring, assistentstyring eller kommunestyring i stedet for at styringen ligger hos brukeren? Spesielt er det grunn til å rette oppmerksomhet mot foreldrenes rolle i og med at foreldrene gjerne har rollen som arbeidsleder for sine utviklingshemmede sønner/døtre. Ulike undersøkelser har vist at foreldre til utviklingshemmede lett kan innta en overbeskyttende holdning og ha en tendens til infantilisering av sine voksne utviklingshemmede sønner eller døtre (Tøssebro 1996, More, Beazley og Maezler 1998). Foreldrene var for eksempel blant de sterkeste motstanderne av institusjonsavviklingen under HVPU-reformen selv om de fleste i etterkant har endret sitt syn på dette.

Samtidig framhever foregangspersoner for BPA for utviklingshemmede i Sverige at foreldrenes engasjement ofte er en forutsetning for at utviklingshemmet ungdom skal oppnå uavhengighet og innflytelse (Riksförbundet för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna 1995). Foreldrene må kjempe for sine barn mot et umyndiggjørende tjenesteapparat. Talspersoner for brukerkooperativet JAG ser heller ingen problemer med at foreldrene representerer brukerne. De understreker at nettopp foreldrene er de som er best i stand til å vite hva egne barn mener og ønsker seg, siden ingen kjenner deres ofte kompliserte kommunikasjonssignaler bedre<sup>6</sup>.

Ut fra intervjuene synes det som om så vel assistenter, foreldre og representanter fra kommunen er opptatt av at brukeren skal ha innflytelse over ordningen. Å karakterisere innflytelsen de utviklingshemmede brukerne har gjennom BPA som brukerstyring, vil likevel være å tøyse dette begrepet for langt. Det vil være riktigere å beskrive den som mulighet til

---

<sup>5</sup> I et av disse tilfelle oppgis hjelpeverge som arbeidsleder. I og med at mor i dette tilfelle også fungerte som hjelpeverge, er denne inkludert i tallet.

<sup>6</sup> Se note 2.

ulike grader av *brukermedvirkning*. Brukermedvirkningen kan i praksis variere fra å være svært beskjedent på det ene ytterpunktet til å innebære brukerstyring på det andre (Rønning og Solheim 1998). De utviklingshemmede BPA-brukerne vil befinne seg ulike steder langs denne skalaen avhengig av for eksempel alder og funksjonsnivå. Et fellestrekk er likevel at innflytelsen skjer innenfor klare rammer lagt av andre (foreldre, kommunen, mv). Det kan for eksempel være snakk om å kunne velge mellom ulike aktiviteter på fritida eller mellom alternativer som settes opp av assistentene.

Når brukerinnflytelse diskuteres, er det viktig å ha i mente hva en sammenligner med og hva som ville vært alternativet for brukeren. På samme måte som de svenske erfaringene indikerer, tyder intervjuene på at brukerinnflytelsen uansett gis større muligheter her enn hvis brukeren hadde vært innenfor et kommunalt omsorgstilbud, selv om også dette jobber etter en normaliseringsideologi. Så vel representanter for kommunene, assistenter og foreldre vektlegger at det her er snakk om betydelige forskjeller.

### **Virkemidler for å fremme brukermedvirkning**

Ved siden av brukerens funksjonsnivå og vilje til å utøve arbeidsledelse, vil graden av brukerinnflytelse avhenge av hvordan foreldre og assistenter forholder seg til brukeren. Gjennom bevissthet om egne holdninger og handlinger kan brukerinnflytelsen økes. Jeg kommer spesielt tilbake til dilemmaer rundt foreldrenes rolle, og vil her konsentrere oppmerksomheten rundt assistentene. De får en sentral posisjon. De kan gå inn i arbeidet med ulike holdninger og med en ulik før-forståelse av brukerne og deres behov som preger hvordan de møter dem.

Hugemark og Wahlström (1999) trekker fram tre idealer for sosialt arbeid som i dag eksisterer i velferdsorganisasjonene og som også er relevant for assistentarbeidet: Rehabiliteringsidealet, omsorgsidealet og serviceidealet. Idealene eksisterer i blant side om side i fredelig sameksistens, og i blant i konflikt. Innenfor rehabiliteringsidealet ses mottakeren av hjelp på som et objekt som skal endres eller forbedres av en ekspert, og ekspertenes handlinger legitimeres av vitenskaplig kompetanse og profesjonelle normer. Omsorgsidealet er delvis framkommet som en kritikk av rehabiliteringsidealet. Det emosjonelle, subjektive og relasjonelle forholdet mellom tjenesteyter og tjenestemottaker står her i fokus. Gjennom samarbeid og dialog skal de sammen komme fram til de optimale løsningene. Innenfor serviceidealet er det brukerens rett til å bestemme som står i fokus. Han/hun ses som



eksperten over eget liv og hvilke behov han/hun har for tjenester, og det er velferdsapparatets oppgave å tilfredsstille disse behovene. På bakgrunn av de personlige assistentenes motivasjon for å gå inn i arbeidet, rendyrker Guldvik (2001) to assistentprofiler ”huma” og ”pragma”. ”Huma” representerer en humanistisk tilnærming til arbeidet som ligger nær Hugemark og Wahlströms omsorgsideal. Assistenten går inn i arbeidet med en motivasjon preget av hva Wærness har kalt ”omsorgsrasjonalitet” (Wærness 1999). Omsorgsarbeideren må involvere seg følelsesmessig i forhold til den omsorgstrengende for at handlingene skal kunne betraktes som rasjonelle. Relasjonen mellom bruker og assistent blir dermed det sentrale. Samtidig kan samvirket mellom de to medvirke til at brukerstyringen begrenses fordi ”Huma” ønsker å påvirke til brukerens beste ut fra forestillinger assistenten kan ha om hva brukeren virkelig trenger eller har behov for. ”Pragma” ser på brukeren som et selvstendig subjekt, og forholdet mellom dem ses på som et ordinært arbeidsforhold der assistenten utfører brukerens ”bestillinger” (kelner-prinsippet). Det er med andre ord på mange måter en parallell til Hugemark og Wahlströms serviceideal. Få av assistentene har ”rene” profiler, og den enkelte assistent kan også bevege seg mellom idealene.

For assistentene som arbeider med de utviklingshemmede finner vi ikke noen ren serviceorientering eller ”pragma”-profil rettet mot brukerne. Service-orienteringen er en del av en mer sammensatt type rasjonalitet. De fleste av assistentenes tilnærming tar heller utgangspunkt i en ”huma”-profil der de søker å ivareta den omsorgsideelle tilnærmingen. For de fleste handler det om å søke å kombinere brukerens rett til innflytelse med en omsorgstenkning der målet er at brukeren skal få et så godt liv som mulig.

Noen av assistentene kan oppleve det som et problem å vite hva brukeren ønsker fordi brukeren sjelden tar initiativ og i liten grad gir til kjenne hva han/hun har lyst til. Generelt opplever hver femte personlige assistent bruker som passiv når arbeidsoppgavene skal fastsettes (Guldvik 2001). Og det er assistentene med brukere med psykisk utviklingshemming og påførte hjerneskader som i størst grad opplever passivitet hos brukerne som et problem. Dilemmaet for assistentene blir her hvordan de skal prøve å oppfylle brukerens behov for opplevelser og aktiviteter samtidig som brukeren influerer over ordningen. Også i slike tilfeller prøver assistentene å ivareta brukerinnflytelsen ved å gå inn i en dialog og komme med forslag som brukeren må ta stilling til.

Brukerinnflytelsen vil også måtte ha sine grenser når det gjelder personer med kognitive begrensninger. Brukeren vet ikke alltid vet sitt eget beste. For assistentene innebærer det at de må gripe inn og sette grenser hvis de ser at det brukeren valg ikke er til hans eller hennes beste. Slike avgjørelser vil kunne innebære dilemmaer mellom når brukerinnflytelsen skal ha forrang i forhold til når den må vike for slike vurderinger.

### **BPA som del av en treningsstrategi**

Flere av assistentene og representantene fra kommunene trekker i intervjuene fram mulighetene til å få drevet trening med tanke på større selvstendighet og uavhengighet gjennom BPA. Det framheves at mulighetene til dette er gode gjennom en slik ordning ved at det er ei avgrenset gruppe personer som arbeider hos brukeren, og det er da lettere å oppføre seg likt og gi felles reaksjoner. Dette vil gagne brukeren på den måten at hverdagen blir preget av bedre oversiktighet, struktur og forutsigbarhet. Poenget er med andre ord at gjennom en slik målretting av arbeidet vil konsekvensen for brukeren i større grad bli uavhengighet og selvstendighet som i neste runde vil øke mulighetene for innflytelse over egen livssituasjon.

Treningsperspektivet kan møtes fra så vel et tradisjonelt rehabiliteringsideal som er ovenfrastyrt som et omsorgsideal der treningens settes i verk etter en dialog mellom tjenestebruker og tjenesteyter. Hos assistentene kan vi gjenfinne begge innfallsvinklene eller samme assistent er på ulike måter preget av begge tilnærmingene. Assistentene som først og fremst er orientert mot rehabiliteringsidealet er opptatt av styring, konsekvens og at assistentene må gjøre ting på samme måte. I en slik sammenheng vil også hensynet til brukerinnflytelse lett underordnes rehabiliteringstenkningen.

For assistenter som i sterkere grad er preget av et omsorgsideal eller et serviceideal skaper treningsperspektivet dilemmaer mellom hvor mye assistentene skal overlate arbeidet med ting som skal gjøres til brukeren i forhold til hvor mye skal de gjøre arbeidet for han/henne. Hvor mye skal assistenten ta over vs. å trene vedkommende opp til å gjøre ting og mestre aktiviteter selv? Slike dilemmaer oppleves naturlig nok sterkest i forhold til de voksne eller eldste av brukerne. For brukerne som ennå er barn kan assistentene lettere gå inn i en oppdragerrolle og i sterkere grad ta over styringen uten at det skaper konflikter.

### **Brukerstyring og foreldrestyring.**

Brukerstyring er det grunnleggende prinsippet bak BPA. For utviklingshemmede er en avgjørende utfordring å realisere dette i så sterk grad som mulig. Samtidig har de begrensede evner til å ivareta et slikt prinsipp, og det er andre enn brukerne som er arbeidsledere for ordningen. Som regel er dette foreldrene. Et avgjørende spørsmål blir derfor i hvilken grad foreldrene representerer brukerne, i hvor stor grad styrer de på brukerens premisser. Jo eldre brukerne blir, jo mer påtrengende blir et slikt spørsmål. Som nevnt innledningsvis kan foreldre til utviklingshemmede lett innta en overbeskyttende og infantiliserende holdning, samtidig som det på den andre siden framheves at nettopp foreldrenes engasjement og pågangsmot ofte synes å være viktige forutsetninger for at utviklingshemmet ungdom får optimal uavhengighet og selvstendighet.

Først av alt er det viktig å understreke at foreldrene er genuint opptatt av at sønnen eller datteren deres skal kunne ha et liv der han/hun kan ha så stor innflytelse som mulig og få en selvstendig tilværelse. Og BPA ses som den beste ordningen til å realisere slike mål. ”Da ramla alt på plass. Det var midt i blinken for han”, og ”det er det beste som finst når ordningen fungerer”, er utsagn som illustrerer slike synspunkter. Som vi har vært inne på skyldes også foreldrenes tilfredshet at de ser kontrasten mellom BPA og andre hjelpetiltak og at denne ordningen på en helt annen måte enn andre tiltak muliggjør en slik utviklingsprosess.

På denne måten ser foreldrene på BPA som et sentralt virkemiddel i et frigjøringsprosjekt for sine utviklingshemmede sønner/døtre. Samtidig er det slik at ved at barna deres har fått et tilbud som foreldrene synes fungerer godt og som de stoler på er trygt og forutsigbart, kan også de lettere trekke seg mer ut. På den måten kan BPA også fungere som et frigjøringsprosjekt for foreldrene. De kan nå i større grad planlegge sin tilværelse ut fra egne behov. De har fått en friere situasjon og en bedre hverdag.

Ambivalensen mot å ”slippe” barna og miste styringen og kontrollen ligger likevel på lur hos flere av foreldrene. Enkelte framhever at de må passe på så de ikke går inn igjen og tar over styringen av ordningen. Aller tydeligst kommer foreldrenes ambivalens fram i situasjoner der sønnen/datteren deres står foran en utflytting. Samtidig som de er innforstått med at det bør skje og at dette er en naturlig prosess, gruer de seg også til det, og de frykter for hva som kan skje når de ikke lenger har kontrollen. En strategi de bruker er å utsette utflyttingen gjennom å finne gode grunner for at den ikke må skje for raskt. Eller en utsettelse skjer gjennom at sønnen/datteren flytter inn i leilighet i foreldrehjemmet.

Nettopp fordi de opplever at BPA-ordningen innebærer trygghet, stabilitet og forutsigbarhet, synes det likevel som om det er lettere for foreldrene å overvinne ambivalensen på en positiv måte når sønnen/datteren deres får BPA. I tilfeller der kommunen har tatt initiativ til ordningen brukes dermed også BPA aktivt fra kommunens side i en motiveringsprosess i forhold til foreldrene. Foreldrene vet at alternativet ellers lett vil bli de standardiserte kommunale omsorgstiltakene. Dette kan dermed fungere som et slags ris bak speilet.

Assistentene beretter gjennomgående om gode forhold til foreldrene og lite konflikter i forhold til hvordan foreldrene utøver arbeidslederrollen. I et par av kommunene har det likevel også vært uenighet, og assistentene synes foreldrene kan innta en for overbeskyttende holdning. Det handler for eksempel om at foreldrene tar brukeren for mye hjem i en periode kort etter utflytting til egen leilighet og der assistentene mener han burde være mer i boligen for lettere å venne seg til og tilpasse seg en mer selvstendig bosituasjon, eller det gjelder foreldrenes atferd mer generelt. En strategi assistentene inntar i slike tilfeller er å akseptere dette ut fra at det er foreldrene som bestemmer. De prøver å se situasjonen fra foreldrenes synspunkt og at deres motiver er egne barns beste. Her velger assistentene med andre ord her å gå inn i assistentrollen med en ”pragma”-holdning der serviceorienteringen er det sentrale (Hugemark og Wahlström 1999, Guldvik 2001). Arbeidet innrettes først og fremst med tanke på å oppfylle de behov og ønsker som oppdragsgiveren (her arbeidslederen) måtte ha uten å stille spørsmål ved dem.

### **Komplekst miljøarbeid uten veiledning og tilsyn**

Selv om BPA i offentlige dokumenter karakteriseres som ”en alternativ organisering av praktisk og personlig hjelp for sterkt funksjonshemmede med behov for bistand i dagliglivet” (Sosial- og Helsedepartementet 2000), har ordningen slik den fungerer for de utviklingshemmede brukerne store likhetspunkter med hva som karakteriseres som miljøarbeid i de ordinære kommunale omsorgstilbudene, for eksempel boligene. Når treningsperspektivet vektlegges er også systematikken i miljøarbeidet som vektlegges i fagutdanningene for miljøarbeidere til stede (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1999). Dilemmaene assistentene opplever er også i stor grad de samme som i annet miljøarbeid. I dag gis det bred plass og brukes mye tid til å reflektere over slike etiske og faglige dilemmaer i profesjonsstudiene for personer som rekrutteres til omsorgsyrkene (Askheim og Andersen 2001).

I dag synes det ikke å være store forskjeller mellom bakgrunnen til de personlige assistentene og ansatte i omsorgssektoren mer generelt (Guldvik 2001). Over halvparten av assistentene har utdanning på videregående nivå. Ca. 40% har en helse- eller sosialfaglig utdanning. Tar vi med de som har yrkeserfaring fra helse- og omsorgsykker, er det til sammen 60% som har en helse- og sosialfaglig bakgrunn. Det har her skjedd en betydelig økning på få år. Tallene gjelder assistentene generelt. Ut fra intervjuundersøkelsen er det likevel ingen ting som tyder på at assistentene for de utviklingshemmede brukerne atskiller seg fra de andre assistentene.

Det er samtidig grunn til å minne om at de utviklingshemmede BPA-brukerne ofte har tunge utviklingshemninger og multifunksjonshemminger. Og assistentene har ansvar for brukerne mange timer i uka. I forbindelse med ansvarsreformen for psykisk utviklingshemmede ble også nettopp kompetanseheving av personell som jobber med utviklingshemmede framhevet som en forutsetning for at reformen skulle lykkes ved at kvaliteten på omsorgsarbeidet skulle bli bedre (St. meld. nr. 47 (1989-90), NOU 1994:8). Og fra det offentliges side har det vært satset mye på kompetanseheving de siste årene (se for eksempel Sosial- og helsedepartementet 1998). Slik sett kan det framstå som et paradoks at når det gjelder BPA for utviklingshemmede overlates arbeidet i prinsippet til personer uten at det stilles formelle faglige krav til dem.

Assistentene får også i begrenset grad oppfølging og veiledning fra kommunen i arbeidet sitt. I en kommune er det riktignok organisert møter mellom assistentene, mor og soneleder i den delen av kommunen som har ansvaret for brukeren, men assistentene savner større regelmessighet på møtene. I en annen kommune deltar assistentene på såkalte teammøter der representanter fra kommunen deltar. Slik assistentene framstiller det er det likevel forhold som for eksempel brukerens skolesituasjon som diskuteres der i større grad enn assistentenes arbeidssituasjon og dilemmaer og problemstillinger de måtte oppleve. Generelt synes assistentenes kontakt med kommunen å være begrenset, og de lider under av at de på mange måter blir oppfattet i utkanten av den kommunale organisasjonen. Dermed blir de også lett uteglemt i den travle hverdagen.

Oppfølging og veiledning av assistentene fra kommunenes side er generelt et forsømt område (Askheim og Guldvik 1999, Guldvik 2001). Bare 8% av assistentene får noen opplæring i regi av sine arbeidsgivere, og 40% har ikke tilgang til veiledning overhodet. Det må likevel ses

som enda mer problematisk at assistentene som arbeider med brukere med kognitive begrensninger får like dårlig oppfølging og veiledning som assistentene generelt. Disse brukerne har ofte kompliserte kommunikasjons- og atferdsmønstre, og utfordringene til assistentarbeidet vil ofte være større og annerledes enn hos brukere flest.

For assistentene synes det meste av den eksterne kontakten de har å være kanalisert mot foreldrene som arbeidsledere. Selv om det varierer noe fra kommune til kommune, synes kommunene i det store og hele å ha en tilbaketrukket rolle når det gjelder innsyn og kontroll med BPA for utviklingshemmede. I stor grad er det en virksomhet som er overlatt samarbeidet mellom foreldrene og assistentene.

### **Er det ”brukerstyrt personlig assistanse”?**

En konklusjon av studien må være at BPA framstår som en ordning som gir gode muligheter for å realisere prinsippet om brukermedvirkning for utviklingshemmede. Det er en modifisert utgave av ordningen vi her ser praktisert. Arbeidsledelsen ivaretas av andre, og brukermedvirkningen skjer i praksis innenfor klart avgrensede rammer satt av andre.. Tjenestetilbudet slik det praktiseres gir likevel muligheter for en individualisering av tjenester som det synes vanskelig å få til innen det ordinære tjenesteapparatet. BPA er dermed samtidig en påminnelse til de vanlige tjenestene om at de mangler fleksibilitet og tilpasningsevne til brukernes behov.

Samtidig er det dilemmaer og paradokser ved ordningen som det synes viktig å rette fokus mot. De fleste av disse har som fellestrekk at de springer ut av spenningene rundt brukerstyringsprinsippet og hvordan dette skal praktiseres i forhold til utviklingshemmede. Slik sett er det også et paradoks at et krevende og omfattende miljøarbeid, som BPA her må karakteriseres som, gjøres overfor brukere med store hjelpebehov og med kompliserte atferds- og kommunikasjonsmønstre av personer med begrenset fagkompetanse og med manglende oppfølging og veiledning og uten at kommunen har særlig innsyn med hva som foregår. Kommunene overlater i stor grad virksomheten til assistentene og foreldrene og har begrenset innsyn. Dermed vil også ordningen i stor grad stå og falle med hvordan de former den. I dag synes flertallet av foreldrene å være bevisste foreldre som har stått på for sine utviklingshemmede barn med selvstendiggjøring for øye. Men samtidig kan vrengebildet av BPA for utviklingshemmede bli den ”lukkede familiebedriften” der foreldrenes overbeskyttelse og infantilisering av eget barn hindrer løsrivelse, utvikling og uavhengighet

uten innsyn og oppfølging fra det kommunale tjenesteapparatet. Hvis konsekvensen blir en kommunal abdikasjon i brukerstyringsens navn kan disse personenes rett til kyndig hjelp, velferd, utvikling og uavhengighet bli underminert. Ikke minst i ei tid der liberalistiske strømninger gjør seg gjeldende i velferdspolitikken med sin vektlegging av familiens grunnleggende ansvar og rett til å gjøre egne valg overfor egne barn (se for eksempel Halvorsen 1999), er det grunn til å rette oppmerksomhet mot slike konsekvenser.

Hvor strenge krav som skal stilles til brukere som får BPA om at de må kunne ivareta en arbeidslederrolle, reiser spørsmålet om hva slags ordning BPA skal være. Skal det være et tjenestetilbud der det ideologiske grunnlaget for ordningen holdes sterkt i hevd og som dermed samtidig vil få et begrenset omfang, eller skal ordningen åpnes opp for bredere grupper samtidig som brukerstyringsprinsippet i større grad må vike for mer pragmatiske løsninger. Spørsmålet har vært stilt om en framover kan tenke seg en todeling av ordningen der brukerstyringsprinsippet vurderes ulikt innenfor en ideologisk og en pragmatisk modell (Askheim og Guldvik 1999, Askheim 2000). Spørsmålet kan likevel også stilles på en annen måte: I hvor stor grad skal tjenestetilbud som ivaretar brukerstyring og fleksibilitet kanaliseres inn i BPA? Brukermedvirkning og brukerinnyflytelse er prinsipper som må kunne realiseres på ulike måter og skal generelt prege tjenestetilbudene om målsettingene i omsorgspolitikken skal realiseres. Prinsippene må ikke først og fremst knyttes til et bestemt tiltak selv om BPA er den ordningen som på en mest rendyrket måte ivaretar brukerstyringsideologien. Erfaringene med BPA for utviklingshemmede reiser dermed også grunnleggende spørsmål ved hvordan vi organiserer tjenestetilbudet for utviklingshemmede generelt. Hvordan kan fleksibilitet, forutsigbarhet, stabilitet og kontinuitet bli begreper som i større grad brukes også når disse tjenestene skal beskrives? Samtidig som vi diskuterer BPA som en ordning for utviklingshemmede er det viktig at vi ikke glemmer denne grunnleggende debatten. For uansett hvilket omfang BPA for utviklingshemmede vil få framover, vil de fleste utviklingshemmede først og fremst tilbys ordinære kommunale tjenestetilbud.

## Litteratur:

- Andersen, J. (2001): *Brukerstyrt personlig assistanse fra forsøk til lov*. Forskningsrapport nr. 78/2001, Høgskolen i Lillehammer.
- Askheim, O.P. (2000): "Brukerstyrt personlig assistanse – dilemmaer og veivalg". I T.I. Romøren (red.): *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede*. Akribe forlag, Oslo.
- Askheim, O.P. (2001): *Personlig assistanse for funksjonshemmede i Norden. En sammenliknende studie av ordningen i Danmark, Finland, Sverige og Norge*. HiL forskningsrapport nr. 61/2001, Høgskolen i Lillehammer.
- Askheim, O.P og Guldvik, I. (1999): *Fra lydighet til lederskap? Om brukerstyrt personlig assistanse*. Tano, Oslo.
- Askheim, O.P. og Andersen, J. (2001): "Fra trening til myndiggjøring: Har vi en vernepleierutdanning i utakt med seg selv? *Embla*, nr. 7, s. 27-34.
- DeJong, G. (1983): "Defining and Implementing the Independent Living Concept". I N.M. Crewe og I. K. Zola (red.): *Independent Living for Physically Disabled People*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, s. 4-27.
- DeJong, G., Batavia, A.I. og McKnew, L.B.(1992): "The Independent Living Model of Personal Assistance in National Long-Term Care Policy. *Generations*, vol. 16, s. 89-95.
- Dokumenter fra Stortingets møte tirsdag 14. desember 1999*. Midlertidig versjon.  
<http://www.stortinget.no/otid/1999/oi99214.html>.
- Goodwin, D. (1991): *History and Philosophy of Independent Living*. Impact On-Line, Impact, Illinois.
- Guldvik, I (2001): *Mellom brukerstyring og medbestemmelse. Å jobbe som personlig assistent*. ØF-rapport nr. 04/2001. Østlandsforskning, Lillehammer.
- Halvorsen, K. (1999): *Sosialpolitikk i komparativt og globalt perspektiv*. Tano-Aschehoug, Oslo.
- Heiskanen, M-L. og Ollila, J-P (1996): *Vammaispalvelulain toteutuminen, Vuosina 1990-1991*. 37/96, Stakesin monistamo, Helsingfors.
- Hugemark, A. og Wahlström, K. (1999): *Conceptions of Personal assistance: What shall Be Done and Why?* Paper presented at Nordic Network on Disability Research, Trondheim.
- Innst. O. Nr. 22 (1999-2000): *Innstilling fra sosialkomiteen om lov om endring i lov av 13. desember 1991 nr 81 om sosiale tjenester mv. (brukerstyrt personlig assistanse)*.
- JAG (udatert): *Jämlikhet, Assistans & Gemenskap*. Informasjonsbrosjyre, Stockholm.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999): *Rammeplan og forskrift. Vernepleierutdanning*. Oslo.
- Linder, E. og Sköld, I. (1995): *Samspel i vardagsliv. En studie av möten mellan utvecklingsstörda, föräldrar och personliga assistanter - en processbeskrivning*. Meddelanden från Socialhögskolan, 4, Lunds Universitet.
- More, M., Beazley, S. and Mæzler, J. (1998): *Researching Disability Issues*. Open University Press, Buckingham.
- Nosek, M.A. (1990): *Personal Assistance Services for Persons with Mental Disabilities*. ILRU, Houston.
- NOU 1994:8 *Kompetanseutvikling i arbeidet med psykisk utviklingshemmede*.
- Ot. prp. nr. 8 (1999-2000) *Om lov om endring i lov 13. desember 1991 nr. 81 om sosiale tjenester m.v. (brukerstyrt personlig assistanse)*.



Riksförbundet för utvecklingsstörda ungdomar och vuxna, De handikappades riksförbund, Neurologiskt handikappades riksförbund: *Leva som andra. Rapport från assistansprojektet*. Lund 1995.

Riksrevisionsverket: *Assistansreformen - en granskning av den statliga assistansersättningen till funktionshindrade*. RRV 1995:57, Stockholm.

Rønning, R. og Solheim, L. (1998): *Hjelp på egne premisser? Om brukermedvirkning i velferdssektoren*. Universitetsforlaget, Oslo.

Simon-Rusinowitz, L. m.fl. (1997): "Determining Consumer Preferences for a Cash option: Arkansas Survey Results". *Health Care Review*, vol. 19, no. 2, s. 73-96.

Socialstyrelsen (1995): *Personlig vårdare på Gotland. En uppföljning av LSS och LASS*. Art. nr. 1995-49-6.

Socialstyrelsen (1997): *Slutrapport 1997*. Stockholm.

Sosial- og helsedepartementet (1998): *Rett person på rett plass. Handlingsplan for helse- og sosialpersonell*. Oslo.

Sosial- og helsedepartementet (2000): *Brukerstyrt personlig assistanse*. Rundskriv I-20/2000 til lov om sosiale tjenester mv.

St. meld. nr. 47 (1989-90) *Om gjennomføringen av reformen med mennesker med psykisk utviklingshemming*.

Tøssebro, J. (1996): *En bedre hverdag? Psykisk utviklingshemmedes levkår etter HVPU-reformen*. Kommuneforlaget, Oslo.

Wærness, K. (1999): "Omsorg, omsorgsarbeid og omsorgsrasjonalitet – refleksjoner over en sosialpolitisk diskurs". I Thorsen, K. og Wærness, K. (red.): *Blir omsorgen borte? Eldreomsorgens hverdag i den senmoderne velferdsstaten*. AdNotam, Oslo.

## **DET TVETYDIGE EMPOWERMENT-BEGREPET - Konsekvenser og dilemmaer for arbeidet med funksjonshemmede<sup>1</sup>.**

### **Hva er empowerment?**

Empowerment er i ferd med å bli et av de store motebegrepene i omsorgspolitikken og politikken overfor funksjonshemmede. Dette har lenge vært tilfelle internasjonalt, og begrepet er på full fart inn i Norge. Empowerment er ikke et begrep reservert for funksjonshemmede, men brukes i forhold til ulike grupperinger som befinner seg i en avmektig posisjon (for eksempel barn, ungdom, kvinner, innvandrere, homofile, mv.). I økende grad har det også fått gjennomslag i forhold til psykisk utviklingshemmede.

Empowerment er et begrep det er vanskelig å oversette til norsk. Det kan diskuteres om myndiggjøring er noen god oversettelse, men det ser ut til at dette begrepet etter hvert begynner å få en slags offisiell status som norsk betegnelse for empowerment. Det finnes likevel også flere andre nordiske oversettelser som for eksempel "selvoppreisning" i Danmark (Faureholm 1996), "maktgörande", "mobilisering" og "maktmobilisering" i Sverige (Forsberg og Hall-Lord 1997, Forsberg og Starring 1997, Linden 1991). I Norge er også betegnelsen "styrking" brukt (Andresen Soldal 1997, Gulbrandsen 2000). Samtidig ser det ut til at den engelske betegnelsen er i ferd med å gli inn i nordisk språkbruk ut fra at det er vanskelig å finne noe godt nordisk begrep som dekker betegnelsen.

Bortsett fra en felles enighet om at "empowerment" er noe bra, positivt og noe å streve mot, er empowerment også på originalspråket et begrep som tolkes på ulike måter, brukes i ulike sammenhenger og gis et meningsinnhold som trekker i ulike retninger. Braye (2000) karakteriserer empowerment som "a pill acting for all seasons" (s. 20) Den danske forskeren Hanne Krogstrup fastslår mer nøkternt at "empowermentbegrepet er særdeles komplekst og uden faste konturer" (Krogstrup 1999, s. 128). Mens Bengt Starrin (1997) i Sverige kommer med følgende konklusjon: "Att döma av litteraturen på området förefaller det lättare att säga vad som inte är empowerment än vad som är det" (s. 12).

---

<sup>1</sup> En utvidet versjon av foredraget er publisert i Tidsskrift for Socialpædagogik (dansk) nr. 7, 2001.

På tvers av ulike definisjoner kan vi likevel ut fra begrepskonstruksjonen slå fast at empowerment har med overføring av makt å gjøre. Makten må gis eller tas tilbake til de som i dag er klienter eller brukere av omsorgstiltak slik at de kan få, eventuelt gjenvinne styringen over egne liv. Tilnærmingen legger til grunn et syn på mennesket som et subjekt med evne til å delta i beslutninger og handlinger som gjelder eget liv og som selv vet hva som er bra, nyttig og viktig for seg selv (Starrin 1997, Slettebø 2000).

Mht funksjonshemmede kan empowerment på et vis ses som en forlengelse av normaliseringspolitikken. Generasjonen funksjonshemmede som etter hvert vokser opp innenfor normaliserte levekår, vil frigjøre seg fra en slik tankemodell ut fra at de selv framholder sin rett til å definere hva som er normalt for dem og vil bestemme hvilke verdier de selv vil legge til grunn for egne liv (Askheim 1998). De vil selv bestemme hva verdsatte roller skal innebære for dem. Normaliseringsideologien framstilles som disiplinerende og for å ha assimilering, tilpasning, konformitet og status quo som konsekvens. Strømningene bak empowerment har først og fremst kommet til uttrykk gjennom overskrifter som brukerperspektiv, brukerrettigheter, brukervedvirkning og brukerstyring.

### **Empowerment-begrepets dimensjoner**

Analysere vi empowerment-litteraturen nærmere, synes det også å være enighet om at begrepet rommer så vel en individuell som en strukturell dimensjon. Den individuelle dimensjonen er rettet mot prosesser og aktiviteter med hensikten å øke individets kontroll over eget liv og til å utstyre individet med større selvtilit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter slik at det kan identifisere barrierer mot selvrealisering og gis muligheter for egenkontroll. Den strukturelle dimensjonen handler om barrierer, maktforhold og samfunnsstrukturer som opprettholder ulikhet, urettferdighet og manglende muligheter for kontroll over eget liv. Braye (2000) ser den første dimensjonen som et første skritt eller et foreløpig fokus for å utstyre enkeltindividene med personlige ressurser som kan sette dem i stand til å fjerne blokkeringer som hindrer dem i å realisere de mer grunnleggende målsettingene om å oppheve ulikhet, urettferdighet og undertrykking. Samtidig vil det innebære en reduksjonisme å begrense empowerment til en individuell psykologisk bevisstgjøringsprosess (Slettebø 2000). En griper da ikke fatt i de politiske og kollektive dimensjonene ved begrepet, og empowerment reduseres til et terapeutisk begrep, en ny metode for profesjonelle.

Empowerment uttrykker på denne måten både et *mål* og et *virkemiddel*. Det er et mål i seg selv for avmektige grupper at de skal komme ut av sin avmektige posisjon og kunne etablere eller gjenreise sin status som likeverdige, kompetente og meningsberettigede borgere i samfunnet. Samtidig uttrykker empowerment et virkemiddel for å endre maktforhold og oppnå sosial endring. Det representerer et virkemiddel i en politikk som har frigjøring som mål. Begrepet uttrykker med andre ord både en ideologi og en metodisk tilnærming.

### **Ulike tilnærminger til empowerment.**

#### **Kritikk av den paternalistiske velferdsstaten**

Hva er bakgrunnen for empowerment-tenkningens framvekst? En umiddelbar årsak er selvsagt at tjenesteapparatet ikke fungerer særlig brukervennlig. Dette er det utallige eksempler på fra ulike sammenhenger som for eksempel sosialkontor (Rønning og Solheim 1998), hjemmetjenester (Rønning 1986, Thorsen og Dyb 1994, Raustøl og Nøhr 1994) og tiltak for funksjonshemmede (Askheim og Guldvik 1999, Grue 2001). Begrunnelsen for empowerment kan dermed for det første settes i nær sammenheng med kritikken av den paternalistiske velferdsstaten og velferdsstatens og velferdstiltakenes standardiseringstendenser, byråkratiseringen og vanskene med å utvikle tilbud som er tilpasset det enkelte individ og dets behov. Slik sett ligger det derfor klare *demokratiseringsbegrunnelser* til grunn for vektleggingen av empowerment/myndiggjøring. En har rett til å influere over hva slags hjelp en får når en har behov for det innenfor velferdsstaten. En skal ikke bli behandlet som et nummer, eller som representant for en kategori. Det er ikke tilfeldig at kravet om myndiggjøring kommer samtidig med utviklingstrekk i velferdsstaten som desentralisering og avinstitusjonalisering.

#### **Radikalisering av tjenestebrukerne**

Sammen med slike tendenser kan det spores en sterkere bevissthet og radikalisering blant tjenestebrukerne. Brukerne definerer seg som undertrykte og diskriminerte. Blant funksjonshemmede er en viktig inspirasjonskilde den såkalte "Independent Living"-bevegelsen, som bl.a. er den ideologiske fadder for ordningen med "brukerstyrt personlig assistanse" (DeJong 1983, Goodwin 1991). Tilnærmingen avviser «rehabiliteringsparadigmet» som den mener styrer tjenestetilbudene i dag. Der knyttes funksjonshemmingen til individet, og det er derfor individet som må endres. Opp mot en slik forståelsesmåte reiser Independent Living sitt alternative paradigme basert på selvbestemmelse, konsumentkontroll og rettigheter for funksjonshemmede. Problemet for den

funksjonshemmede ligger ifølge denne tilnærmingen ikke i det enkelte individ, men i samfunnsskapt barrierer av ulik art (fysiske, arkitektoniske, transportmessige, økonomiske) som virker diskriminerende. Hovedbegrensningene ligger likevel i løsningene som tilbys innenfor "rehabiliteringsparadigmet" og i de avhengighetsskapende trekk i de profesjonelles dominans. De profesjonelle blir på mange måter de fremste aktører i undertrykkingen. Brukerne må derfor selv styre sine hjelpetilbud og sine hjelpere så vel som definisjonen av hva som er deres problem.

En tilnærming som i enda sterkere grad går inn på samfunnets materielle forhold og maktstrukturer for å årsaksforklare funksjonshemming, er den såkalte "Social Theory of Disablement" som er utviklet med utgangspunkt i professor Mike Oliver og andre britiske forskere (se for eksempel Oliver 1993, Oliver og Barnes 1998). Flere av disse forskerne er selv funksjonshemmede. Denne tilnærmingen framstiller funksjonshemming ensidig som et resultat av samfunnsmessig undertrykking. Den opererer med et skarpt skille mellom den funksjonelle begrensningen den enkelte har pga sin skade, svekkelse eller lignende (impairment) og funksjonshemming. Teorien ser ingen årsakssammenheng eller forbindelseslinje mellom skaden, defekten (impairment) den enkelte har på den ene siden og funksjonshemmingen på den andre. Det betyr ikke at de funksjonelle begrensningene benektes eller at de ikke skaper konsekvenser for den fysiske organismen. De inngår imidlertid utelukkende i en beskrivelse av kroppen/organismen og atskilles fra funksjonshemmingen. Som Oliver sier: "Disability is nothing to do with the body" (Oliver 1996, s. 42). Funksjonshemmingsbegrepet reserveres med andre ord for resultatene av undertrykkingen personer med ulike funksjonsnedsettelse (impairments) utsettes for.

Funksjonshemmingen som samfunnsskapt fenomen ses som uatskillig knyttet til utviklingen av et kapitalistisk samfunnssystem. Ved innføringen av et kapitalistisk produksjonsmønster ble langt flere stengt ute fra produksjonsprosessen. Ved at en kunne definere funksjonshemming som et individuelt og et medisinsk problem ga dette legitimitet til å skille ut den delen av befolkningen som ikke ble vurdert som produktive nok til å delta i produksjonsprosessen.

### **Empowerment som markedsliberalistisk begrep**

'Empowerment'-begrepet knyttes imidlertid i dag samtidig til den politiske høyresidas velferdsliberalisme og konsumentorientering. Peter og Marshall (1991) hevder at

”empowerment” opprinnelig er et av grunnbegrepene i liberalismen (ref. fra Andrews 1999). Begrepskombinasjonen ”consumer empowerment” illustrerer poenget (Brown og Rigma 1989), og empowerment anvendes om den enkelte brukers frihet til å velge tjenestetilbud og ytelser. Det knyttes til forestillinger om at en gjennom en markedsmessig regulering av forholdet mellom tilbud og etterspørsel kan utvikle tjenester som er brukerorienterte og av høy kvalitet. Empowerment framstår dermed også som en del av markedstenkningen som i sterkere grad er på vei inn i velferdssektoren. Innbyggerne får i sterkere grad en kunderolle eller en brukerrolle også i forhold til offentlige tjenester. De stiller større krav til det offentlige som en serviceprodusent, som skal produsere det kundene vil ha, og brukerne av velferdstilbudene krever større innflytelse over dem. En slik destandardisering kommer særlig til syne gjennom ønsket om personlig innflytelse over utformingen av den offentlige tjenesteytingen og særlig den delen som angår dagliglivet. Dette er vel naturlig. Det er dette som er nærmest oss, og som har daglige konsekvenser. Vi vil ha den varen vi trenger og som passer for oss. Det er i så måte interessant å merke seg at sentrale talspersoner bak brukerstyrt personlig assistanse i Sverige sidestiller begrepene ”brukerstyring” og ”etterspørselsstyring” (Ekensteen 1995), og de svenske initiativtakerne til ordningen i brukerkooperativet STIL (Stockholmskooperativet för Independent Living) er motstandere av den offentlige monopolkonsentrasjonen innen omsorgssektoren og ønsker å konkurranseutsette tjenestene for å øke valgfriheten og kvaliteten (Ratzka 1996).

### **Konsekvens av individualiseringen i moderne samfunn**

Samtidig som denne tendensen ses som utslag av at markedsliberalismen er på frammarsj i velferdspolitikken, kan den også framstilles som utslag av at en mer individualistisk tenkning mer generelt har skaffet seg et ideologisk hegemoni i moderne samfunn (Evers 1994, Evers og Leichsenring 1994, Guneriussen 1999). I økende grad må den enkelte selv ta ansvar for å skape sin identitet og har større frihet til å leve et liv i overensstemmelse med egne behov enn i tradisjonsbundne samfunn. I et samfunn som i økende grad er preget av pluralisme og differensiering stilles spørsmålet om en stigende grad av sosial og kulturell differensiering og mangfoldighet har som konsekvens at en samlet forståelse av normalitet i samfunnet ikke lenger eksisterer (Holst 1998, Holst og Madsen 1998). Mange individuelt valgte måter å leve på vil eksistere side om side. I en slik sammenheng ses velferdsstatens standardiserte løsninger som hindringer for individuell frihet og selvrealisering.

### **Empowerment-begrepet peker i ulike retninger.**

Oppsummert ser vi altså at empowerment-tenkningen rommer ulike ideologiske tilnærminger. Den rommer så vel venstreradikale ideer om undertrykking av funksjonshemmede fordi det kapitalistiske effektivitetssamfunnet ikke har bruk for dem, men samtidig har den innslag av en liberalistisk konsumenttenkning med vekt på forbrukersuverenitet og valgfrihet og der løsninger for eksempel kan være konkurranseutsetting av tjenester slik at en kan ha alternativer å velge mellom.

Fra radikalt hold tas det riktignok sterk avstand fra en liberalistisk bruk av empowerment-begrepet ut fra at markedsmekanismene ikke fungerer innenfor velferdssektoren og at en må skille skarpt mellom kommersielle foretak og velferdstiltak (Pfeffer og Coote 1996). Valgmulighetene vil være begrenset både ut fra ulike individers kjøpekraft og ut fra hvilke områder kommersielle interesser vil ønske å utvikle tjenestetilbud innenfor. De som har behov for tjenestetilbud fra velferdsapparatet vil ofte være marginaliserte grupper uten muligheter for valgfrihet og brukerstyring. Taylor-Gooby (1994) konkluderer med at hva han kaller den post-moderne kritikken av velferdsstaten med sin vektlegging av individuelle rettigheter og valg tåkelegger betydningen av markedsliberalismen som er på frammarsj og den økte ulikheten og marginaliseringen av de svakeste gruppene den fører med seg.

Også teoretisk legges det vekt på å klargjøre at det er grunnleggende prinsipielle forskjeller mellom den liberalistisk orienterte konsumentorienteringen og hva som kalles en ”demokratisk modell” for brukerkontroll/brukerdeltakelse (Wistow og Barnes 1993, Braye 2000). Den liberalistiske modellen har et langt snevrere perspektiv ved at fokus er avgrenset til tjenestenivået. Tjenestebrukerne ses ensidig på som konsumenter, og hensikten med brukerdeltakelse for den enkelte er å kunne influere på eget tjenestetilbud innen en markedstenkning. Innenfor en demokratisk modell er perspektivet langt mer utvidet idet den ikke bare interesserer seg for utviklingen av tjenestene og at brukerne skal ha kontroll med dem. I tillegg retter den fokus mot hvordan funksjonshemmingen konstrueres sosialt og må forstås med utgangspunkt i strukturer og omgivelser som former økonomiske og miljømessige barrierer for funksjonshemmede. Den tar dermed også opp hvordan en politikk må utformes som kan hindre og motvirke sosial ekskludering, diskriminering og klientifisering av funksjonshemmede. Den er med andre ord ikke bare opptatt av tjenestene, men av funksjonshemmedes livssituasjon generelt. Funksjonshemmede skal ikke bare ha rett til å kunne velge mellom ulike tjenester, men ha rett til deltakelse i samfunnet på linje med andre.

Den liberalistiske konsumentmodellen vil dermed ikke ha det frigjørende perspektivet som kjennetegner den demokratiske modellen.

I praksis eksisterer likevel ofte de to ulike modellene ved siden av hverandre og dekker over at viktige forskjeller mht verdier og interesser kan skjule seg bak begreper som empowerment. Poenget illustreres tydelig når en ser på hvordan ulike politiske miljøer i Sverige har begrunnet sin støtte til ordningen med personlig assistanse gjennom organiseringen i brukerstyrte kooperativer. Sosialdemokratene har støttet disse fordi de er en del av den kooperative tradisjon i arbeiderbevegelsen. De liberale er tilhengere av brukerstyring gjennom andelslag fordi de er for individenes frihet, mens de konservative støtter slike initiativ fordi de tror på det private næringsliv (Norges Handikapforbund 1994). Når forskjellene mellom modellene ikke tydeliggjøres, vil de dermed også dekke over at empowerment kan innebære ulike konsekvenser og peke i ulike retninger.

### **Økende problematisering av empowerment-tenkningen**

Samtidig som begrepet er på frammarsj, synes det i dag i økende grad å skje en problematisering av konsekvensene av empowerment- og rettighetstenkningen ut fra at begrepets ideologiske ståsted er så utydelig og at motivene bak dermed tåkelegges av de positive assosiasjonene begrepet gir. I en artikkel i tidsskriftet "Mental Retardation" som omhandler empowerment-bølgen, tar Hayden (1998: 499) utgangspunkt i et Gandhi-sitat: "Når en forsøker å få til endring, må en gå gjennom fem faser. Først vil folk betrakte deg med likegyldighet; deretter vil de latterliggjøre deg; så vil de misbruke deg, du vil så bli puttet i fengsel og folk vil til og med prøve å drepe deg. Kommer du gjennom disse fasene på en heldig måte, vil du komme til den farligste fasen – når folk begynner å respektere deg. Da kan du raskt bli din egen fiende hvis du ikke er forsiktig" (Min oversettelse). Forfatteren trekker parallellene til hvordan funksjonshemmede har blitt betraktet gjennom tidene: Gjennom likegyldighet, latterliggjøring og forfølgelse til dagens situasjon hvor de skal kunne bestemme over sin egen livssituasjon i det normale samfunnet, og hun maner til vaksomhet og analyse av motivene bak.

I litteraturen pekes det på hvordan ideologien om brukerbestemmelse har skutt fart i økonomiske nedgangstider og at unnlatelse av å gripe inn og ta ansvar for at funksjonshemmede sikres gode levekår og høy livskvalitet kan bli konsekvensen under et dekke av at brukerne har valgt sin situasjon. Alt tidlig i normaliseringsdebatten advarte Söder



mot slike konsekvenser (Söder 1982): Hvordan en fortolkning av normalisering som at da bør alle behandles likt, dvs. normalt, ville føre til usynliggjøring og ignorering av de som har behov for spesiell hjelp/tilrettelegging for å få et så godt liv som mulig i det vanlige samfunnet. Det er enda større grunn til å minne om faren for slike konsekvenser i en tid hvor brukerperspektivet har en tendens til å overordnes andre verdier. I den internasjonale faglitteraturen advares det da også mot tendensen til å absoluttere svake gruppers rett til å velge selv, bestemme selv, som en verdi som skal overordnes andre (se for eksempel Sundran (ed.) 1994, Caruso 1999). En grunnleggende forutsetning bak empowerment-ideologien er forestillingen om den ”kompetente bruker” (Lorentzen 1987). Brukerne ses som kompetente til å gjøre vurderinger om eget liv, men samtidig å ta ansvar for de vurderinger de gjør.

Slike forutsetninger vil ikke alltid være til stede hos en del mennesker med funksjonshemninger. Som fagpersoner har vi også ansvar for brukernes velferd og for å beskytte dem mot skader og overgrep. Betydningen av empowerment/brukervalg må derfor balanseres mot ansvaret en har for å beskytte individet fra risiko de kanskje ikke forstår på grunn av kognitive begrensninger eller manglende livserfaring. Foretar brukerne reelle valg, og vet de hva de velger bort? Slike dilemmaer har blitt aktualisert gjennom praktiseringen av personlig assistanse i Sverige (Askheim 2001). Det er der et høyt antall brukere som har ordningen, og det er brukere som i ulik grad er i stand til å ivareta brukerstyringen. Dette skaper dilemmaer. Problemstillingen framstilles som at en del brukere, slik assistentene ser det, trenger behandling/rehabilitering i stedet for personlig assistanse. De opplever at de funksjonelle ferdighetene hos en del brukere blir dårligere fordi det ikke stilles krav til dem, eller de får ikke den faglige hjelpen de har behov for fordi rettighetstenkningen kolliderer med rehabiliteringstanken. Slik det framstilles av enkelte får du personlig assistanse om du har fysiske funksjonshemninger, selv om du heller burde hatt psykiatrisk behandling eller behandling for rusproblemer. Fra enkelte sies det at i en del tilfeller blir personlig assistanse ”et vrengebilde av hva ordningen skulle ha vært”. Slike dilemmaer eller spenninger blir ekstra tydelige når en ordning som brukerstyrt personlig assistanse (BPA) skal gjøres gjeldende for personer med kognitive begrensninger.

Går vi for langt i å rendyrke en slik skepsis, vil likevel det på den annen side også kunne ha som konsekvens at vi for raskt hopper på argumentasjonen om at brukeren ikke vet sitt eget

beste uten at vi prøver eller anstrenger oss godt nok for å fremme brukerens interesser. Med andre ord kan argumentasjonen brukes for å opprettholde profesjonell dominans og som middel til å opprettholde status quo mht makt – asymmetri, og uten at vi går inn i diskusjonene om hvilke kvalifikasjonskrav hos fagfolkene brukerdebatten setter i fokus. Penney (1994), som har bakgrunn som psykiatrisk pasient, peker således på at innskrenkningene av personlig frihet og selvbestemmelse ikke først og fremst er knyttet til risikosituasjoner, men tvert imot til situasjoner i dagliglivet: Hva en spiser, når en kan få bruke telefonen, hvem en kan være sammen med og hva en bruker tida til. Innen empowerment-litteraturen er da også hva som kalles ”grensesituasjoner” et sentralt begrep (Askheim 1998). Med utgangspunkt i Paulo Freires pedagogikk (Freire 1974) henspeiler dette på daglige, nære og overskuelige situasjoner der den enkelte gjør sine valg og der undertrykkningen viser seg konkret. Grensesituasjonene blir sentrale i en empowerment-prosess der ansatte medvirker til å bevisstgjøre brukeren om sin egen situasjon og hvordan han/hun kan påvirke den.

### **Utfordringer for profesjonene**

Empowerment-begrepets utydelige ideologiske profil krever analytiske evner til å forstå hvilke interesser som står bak og former og tolker begrepet i konkrete situasjoner og kontekster og hvilke handlingsvalg de ulike tolkningene innbyr til. Dette er en første utfordring for profesjonene. Skal en overskride den markedsbaserte tilnærmingen og ta utgangspunkt i handikapbevegelsens forståelse av empowerment der funksjonshemmede ses som ei undertrykt, diskriminert gruppe, vil et grunnleggende utgangspunkt for fagfolkene innebære en stillingstaking i en samfunnsanalyse, og yrkesutøvelsen må settes inn i en politisk kontekst. Grunnleggende vil være en solidaritet med brukeren og å se seg selv som en agent eller en talsperson for denne. Debatten om (re)politisering av helse- og sosialarbeiderrollen må (re)vitaliseres. Hva dette skal innebære kan det være vanskelig å gi klart svar på. Men det vil blant annet handle om en bevissthet om hvilke institusjonelle og organisatoriske rammer en opererer innenfor, hvilke begrensninger og muligheter de gir og hvilke dilemmaer de innbyr til. De profesjonelle kan betraktes som mellommenn mellom tjenestebrukerne og det videre statsapparatet, hva Lipsky (1980) har kalt ”bakkebyråkrater” (street level bureaucrats). De befinner seg slik sett i en nøkkelposisjon mellom det offentlige og dets borgere som innebærer at forholdet har elementer både av omsorg og kontroll. De profesjonelle vil stilles overfor krav om både å medvirke til empowerment og til å rasjonere på ytelsene. Hvordan de

tolker slike dilemmaer mellom brukerlojalitet og lojalitet til tjenesteapparatet vil blant annet henge sammen med bevisstheten de har om egen rolle.

I den daglige virksomheten møter profesjonelle empowerment-tilnærmingen som dilemmaer rundt velferdsstatens idealer og at noen av dem delvis kan være motstridende. De må forholde seg til utfordringer og manøvreringsdilemmaer som springer ut av tenkningen. Det gjelder for eksempel dilemmaet mellom likhet/likebehandling vs. frihet for den enkelte og mellom enkeltindividets interesser vs. kollektivets, fellesinteressene. Videre: Hvor går grensen for inngripen vs. den enkelte rett til selv å bestemme over sitt liv. Dilemmaene vil ofte gjelde uavhengig av hvilke avhengige grupper eller enkeltindivider en forholder seg til som hjelpearbeider. Mange av dilemmaene vil likevel tilspisses og tydeliggjøres når en arbeider med individer som har manglende kognitiv kompetanse og kanskje både i begrenset grad evner å uttrykke sine ønsker og se konsekvensene av valg de gjør. Samtidig er farene for å handle feil og gjøre overgrep av en eller annen art overfor disse personene større.

### **Prinsipper for praksis**

Empowerment-tilnærmingen er sparsom når det gjelder å vise til konkrete metodiske konsekvenser (Krogstrup 1999, Ward og Mullender 1991). Den angir heller mer overordnede prinsipper og krav som den profesjonelle må søke å innrette arbeidet etter. Paulo Freires klassiker fra 1970-tallet ”De undertryktes pedagogikk” (1974) har blitt hentet fram som inspirasjonskilde for hvordan en mer konkret kan arbeide ut fra en empowerment-modell. Med utgangspunkt i denne har Hanssen (1996) nærmet seg virkemidlene i empowerment-prosessen gjennom begrepene *bevisstgjøring* og *partnerskap*. Bevisstgjøring har som mål å etablere forståelse hos brukeren for sammenhengen mellom den enkelte tjenestebrukers situasjon og strukturelle skjevheter i samfunnet. Det handler med andre ord om å søke å overskride en rent individorientert forståelse av egne problemer og synliggjøre hvordan diskrimineringen/undertrykkingen konkretiseres gjennom den enkeltes livserfaringer.

Partnerskap innebærer at den profesjonelle søker å fremme forståelse og bevisstgjøring i forhold til tjenestebrukeren gjennom en herredømmefri dialog og gjensidig påvirkning. En slik innfallsvinkel innebærer samtidig at den profesjonelles rolle går fra å være ekspert eller autoritet til å være veileder. Samtidig må ikke dette overskygge at en gjennom å endre rollen fra ekspert til partner kan tilsløre den ujevne maktbalansen som ligger i relasjonen mellom bruker/hjelpetrequende og profesjonell. Dette understrekes blant annet av Skau (1996) når

hun påpeker at maktaspektet i ulike grader og former alltid vil være til stede i samhandlingen mellom tjenestebroker og hjelper og at mange ikke er bevisst dette maktaspektet i sin rolleutøvelse. For empowerment må heller ikke innebære at en gir slipp på egen faglighet. Begreper utviklet i forlengelse av normaliseringsdebatten som ”det profesjonelle medmenneske” (Sundet 1995) og ”mild paternalisme” (Martinsen 1990) illustrerer spenningsfeltet en må operere i.

I sitt arbeid med å utvikle et teoretisk fundament for sosialpedagogisk arbeid legger Mathiesen i boka ”Sosialpedagogisk perspektiv” (Mathiesen 2000) nettopp vekt på betydningen av hvordan en som fagperson forholder seg til og omgås den hjelpetrengende i den assymetriske relasjonen som kjennetegner et hjelpeforhold. Forståelse og tolkning blir, slik han ser det, de grunnleggende begrepene i sosialpedagogisk arbeid. Nettopp evnen til å sette seg inn i den hjelpetrengendes situasjon og forsøke å ta dennes perspektiv framstilles som forutsetningen for å kunne handle adekvat. En må vite hvordan vedkommende tolker sin situasjon for å kunne forstå han/henne og en slik forståelse må være startpunktet for den sosialpedagogisk praksisen. Dette er likevel utilstrekkelig om ikke fagpersonen samtidig kan utvikle en evne til å reflektere over hvilket grunnlag han/hun bygger sin faglige forståelse på. Med utgangspunkt i den tyske teoretikeren Paul Natorp bruker Mathiesen ”praktisk filosofi” som et grunnleggende begrep innen sosialpedagogikken. Med ”praktisk filosofi” menes den kritiske refleksjonen som knytter seg til den praktiske faglige virksomheten. Sagt på en annen måte: ”Det vil ikke være tilstrekkelig å legitimere handlinger med begrunnelse i at de er faglige, dersom vi ikke samtidig er bevisst om hvilke premisser den faglige forståelsen bygger på” (s. 40). På denne måten har den praktiske filosofien både en deskriptiv og en normativ komponent (Vaags 1999). Den innebærer både en beskrivelse av det vi gjør, hvorfor vi gjør akkurat det vi gjør og om det er riktig å handle slik. På den måten overskrider vi også en instrumentell tenkning som Mathiesen peker på ofte har preget sosialpedagogisk arbeid. En har begrenset seg til å være opptatt av om metodene fungerer, ikke om målet er godt, hvem som definerer målet og hvem sine interesser det tjener. Som profesjonell bør en ha kompetanse til refleksjon over premissene faget bygger på i forkant av sine handlinger for å kunne handle etisk riktig.

Å utvikle en slik kompetanse hos fagfolk som arbeider med personer med begrensede kognitive evner og kompliserte måter å kommunisere på er selvsagt enda vanskeligere enn for personer med et normalt intellekt og et vanlig verbalt språk. På mange måter er dette kanskje

den største utfordringen vi står overfor. Anstrenger vi oss ikke maksimalt vil vi kunne bidra til å opprettholde et klaseskille mellom tjenestebrukerne der den ”gode” sosialpedagogiske praksisen reserveres de sterkeste blant brukerne, mens instrumentalismen kan få fotfeste hos de svake. Dette må innebære økt oppmerksomhet på metodeutvikling og anstrengelser for å kunne kommunisere med og å kunne tolke kommunikasjonen fra de som har et komplisert kommunikasjonsmønster. En hovedutfordring blir å finne måter/metoder for å fremme informerte valg og å få brukerne til å forstå konsekvensene av beslutningene de gjør. Samtidig krever det at vi går inn i det teoretiske grunnlaget for hva vi gjør og reflekterer over dette. Her har profesjonsutdanningene mye å gå på, og mye utviklingsarbeid ligger og venter.

## Litteratur:

- Andresen Soldal, K. (1997): *Støttekontakter er svaret – men hva er spørsmålet?* Hovedoppgave i helsefag, Universitetet i Bergen.
- Andrews, T. (1999): ”Makt og helse – et kritisk blikk på forebyggingsideologien”. I A. Røiseland m. fl. (red.): *Lokalsamfunn og helse. Forebyggende arbeid i en brytningstid.* Fagbokforlaget, Bergen, s. 65-82..
- Askheim, O.P. (1998): *Omsorgspolitiske endringer - profesjonelle utfordringer.* adNotam Gyldendal, Oslo.
- Askheim, O.P. (2001): *Personlig assistanse for funksjonshemmede i Norden. En sammenliknende studie av ordningen i Danmark, Finland, Sverige og Norge.* Forskningsrapport nr. 62/2001, Høgskolen i Lillehammer.
- Askheim, O.P og Guldvik, I. (1999): *Fra lydighet til lederskap? Om brukerstyrt personlig assistanse.* Tano, Oslo.
- Braye, S. (2000): ”Participation and Involvement in Social Care: An Overview”. I H. Kemshall og R. Littlechild (eds.): *User Involvement and Participation in Social Care. Research Informing Practice,* Jessica Kingsley Publishers, London, s. 9-28.
- Brown, C. og Rigma, C. (1989): ”New Disability Services: the critical role of staff in a consumer-directed empowerment model of service for physically disabled people” *Disability, Handicap & Society* vol. 4, no. 3, s. 241-257.
- Caruso, G. (1999): *Conflicts over Choice, Rights, and Responsibilities For People With Disabilities.* Paper presentert på The Second International SRV Conference, Boston 1. - 4. juni.
- DeJong, G. (1983): ”Defining and Implementing the Independent Living Concept”. I N.M. Crewe og I. K. Zola (red.): *Independent Living for Physically Disabled People.* Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, s. 4-27.
- Ekensteen, V. (1995 ): ”Att förstå assistansreformen”, I Andén, G., Claesson Wästberg og Ekensteen, V.: *Personlig assistans,* Larson, Täby, s. 113-172.
- Evers, A. (1994): ”Payments for Care: A Small but Significant Part of a Wider Debate”. I Evers, A., Pijl, M. og Ungerson (Eds.): *Payments for Care. A Comparative Overview.* European Centre Vienna, Avebury, s. 19-41.
- Evers, A. og Leichsenring, K. (1994): ”Paying for Informal Care. An Issue of Growing Importance”. *Ageing International,* March, s. 29-40.
- Faureholm, J. (1996): *Fra livstidsklient til medborger.* Munksgaard-Rosinante, København.
- Forsberg, E. og Hall-Lord, M.L. (1997): *Deltakerbasert handikappforskning. Personer med funksjonshinder utvärderar handikappreformen i sex kommuner.* Centrum för folkhälsoforskning. Bokserien br. 1, Karlstad.

- Forsberg, E. og Starrin, B. (red.) (1997): *Frigörande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Förlagshuset Gothia, Göteborg.
- Freire, P. (1974): *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal, Oslo.
- Goodwin, D. (1991): *History and Philosophy of Independent Living*. Impact On-Line, Impact, Illinois.
- Grue, L. (2001): *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*. NOVA Rapport 1/01.
- Gulbrandsen, P. (2000): "Styrking – det rette norske begrepet for empowerment? *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, nr. 19, s. 2330.
- Guneriusen, W. (1999): *Å forstå det moderne*. Tano, Oslo.
- Hanssen, K.B. (1996): "Myndiggjøring. Om empowerment som metode i sosialt arbeid". *Embla*, nr. 6, s. 43-47.
- Hayden, M. F. (1998): "Internal and External Dangers Within the Self-Advocacy Movement: An Advisor's Perspective". *Mental Retardation*, vol. 36, 1998, s. 499- 503.
- Holst, J. (1998): "Normalitetsbegrepet i dag". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 30-38.
- Holst, J. og Madsen, B. (1998): "Socialpædagogik og det senmoderne". *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 2, s. 5-14.
- Krogstrup, K.H. (1999): *Det handicappede samfund – om brugerinddragelse og medborgerskab*. Systime, København.
- Lindén, K. (1991): *Kvinnor, hälsa, handling*. Göteborg Universitet.
- Lipsky, M. (1980): *Street-Level Bureaucrats*. Russel Sage Foundation, New York.
- Lorentzen, H. (1987): "Privatisering: Begrepets innhold og implikasjoner", *Tidsskrift for samfunnsforskning* 28, nr. 3, s. 259-280.
- Martinsen, K. (1990): "Omsorg i sykepleien – en moralsk utfordring". I K. Jensen (red.): *Moderne omsorgsbilder*, Gyldendal, Oslo, s. 61-97.
- Mathiesen, R. (2000): *Sosialpedagogisk perspektiv*. Sokrates AS, Hamar.
- Norges Handikapforbund (1994): *Brakerstyrt personlig assistanse. Erfaringer fra et forsøksprosjekt*, Oslo.
- Oliver, M. (1993): *The Politics of Disablement*. Macmillan, Hampshire.
- Oliver, M. (1996): *Understanding Disability. From Theory to Practice*. Macmillan, Hampshire.
- Oliver, M. Og Barnes, C. (1998): *Disabled People and Social Policy*. Longman, London og New York.
- Penney, D. J. (1994): "Choice, Common Sense, and Responsibility: The System's Obligations to Recipients. I Sundran, C. J. (Ed.): *Choice & Responsibility. Legal and Ethical Dilemmas in Services for Persons with Mental Disabilities*. New York State Commission on Quality of Care for the Mentally Disabled, s. 29-32.
- Pfeffer, N. og Coote, A. (1996): *Is Quality Good for You? A critical review of quality assurance in welfare services*. Institute for Public Policy Research, London.
- Ratzka, A. (1996): "STIL-modellen - vägen til oberoende". I *Om brukerstyrt assistanse*, nr. 1, s. 13-19.
- Raustøl, T. og Nøhr, Ø.N. (1994): *Bolig, trygghet og nærhet*. Arbeidsrapport, Diakonhjemmets høgskolesenter, Oslo.

- Rønning, R. (1986): *Eldre i nærmiljøet?* TANO, Oslo.
- Rønning, R. og Solheim, L. (1998): *Hjelp på egne premisser? Om brukermedvirkning i velferdssektoren.* Universitetsforlaget, Oslo.
- Skau, G.M. (1996): *Mellom makt og hjelp.* Tano, Oslo.
- Slettebø, T. (2000): "Empowerment som silnærming i sosialt arbeid". *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 2, s. 75-85.
- Starrin, B. (1997): "Empowerment som tankemodell", i E. Forsberg og B. Starrin (red.): *Frigörande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv.* Förlagshuset Gothia, Stockholm, s. 9-32.
- Sundet, M. (1995): "En ny tid i emning? Sosiale relasjoner i boligene." I T.I. Romøren (red): *HVPU-reformen i forskningens lys.* Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Sundran, C. J. (Ed.) (1994): *Choice & Responsibility. Legal and Ethical Dilemmas in Services for Persons with Mental Disabilities.* New York State Commission on Quality of Care for the Mentally Disabled.
- Söder, M. (1982): "Osynliggörandet av funktionshämmandes behov". *Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, nr. 3, s. 15-20.
- Taylor-Gooby, P. (1994): "Postmodernism and Social Policy: A Great Leap Backwards?" *Journal of Social Policy*, vol. 23, no. 3, s. 385-404.
- Thorsen, K. og Dyb, H. (1994): "Organiseringen av hjemmetjenestene og brukernes behov". *Aldring og eldre*, nr. 2, s. 2-7.
- Vaags, R.H. (1999): *Refleksjon og begrunnelse i omsorgsyirket.* Sokrates AS, Hamar.
- Ward, D. Og Mullender, A. (1991): "Empowerment and oppression. An indissoluble pairing for contemporary social work". *Critical Social Policy*, vol. 11, no. 2, s. 21-29.
- Wistow, G. og Barnes, M. (1993): "User Involvement in Community Care: Origins, Purposes and Applications". *Public Administration*, vol. 71, s. 279-299.





Unni Johns

## **“I WAS LOOKING FOR A LIFE - FULL OF SINGING BUTTERFLIES”**

### **-Fortellinger om musikkterapi**

Jeg vil i dette innlegget først fortelle litt om min bakgrunn og mitt forståelsesmessige utgangspunkt for det jeg er opptatt av å formidle. For å belyse vil jeg trekke frem noen teoretiske perspektiver og illustrere utfra eksempler fra min egen praksis. Jeg vil tilslutt beskrive og diskutere to terapiprosesser med en jente på seks år og en gutt på fjorten år mer inngående. Det dreier seg om terapeutiske dialoger der jeg, utfra mine egne opplevelser og det de selv har vist meg, opplever at musikk spiller en sentral rolle. Det er først og fremst disse dialogene jeg har kalt fortellinger om musikkterapi.

Jeg mener nå at jeg møtte musikkterapi første gang da jeg som sekstenåring arbeidet i USA ved et såkalt Negro Neighbourhood center . Midt i mye nød og fattigdom opplevde jeg hvordan menneskene der aktivt brukte sang og musikk til å dele gleder og sorger, til å bearbeide vanskelige opplevelser og som hjelp til å klare å fortsette. Jeg ble opptatt av hvordan den musikalske kommunikasjonen skapte tilhørighet og styrket identitet, en opplevelse som bidro sterkt til at jeg bestemte meg for at jeg ville arbeide med mennesker og musikk (på en tid da det fortsatt ikke fantes utdanning i musikkterapi i Norden). Da jeg studerte musikkterapi i London på første halvdel av syttitallet hadde jeg praksis innenfor voksenpsykiatri, spesialundervisning og arbeid med psykisk utviklingshemmede. Betydningen av musikkterapi var først og fremst knyttet til psykologiske, musikkpedagogiske og musikkteoretiske forståelsesmodeller.

Påvirket og inspirert av musikalske møter i musikkterapi med barn, ungdom og voksne har jeg blitt stadig mer opptatt av hva som skjer i selve kommunikasjonsprosessen og hvordan terapeutiske møter kan føre til utvikling og forandring. Derfor fortsatte jeg å studere klinisk psykologi. Jeg arbeider nå som psykolog ved en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i en bydel med tretti tusen mennesker, derav ca. halvparten med fremmedkulturell bakgrunn. Dette innebærer spesielle utfordringer. Blant annet har vi erfart at musikk og billedterapi kan ha en viktig rolle for å hjelpe barn, unge og voksne som strever med å uttrykke seg verbalt. Arbeidet vårt skjer gjennom individualterapi, familierapi, samarbeidsprosjekter, gruppeterapi og konsultasjon.

Gjennom musikkterapi har jeg lært å gå inn i og studere samspillprosesser. I terapeutiske møter med barn, ungdom og voksne har jeg blitt stadig mer opptatt av å finne et språk for å beskrive og forstå hva det er som skjer i ulike relasjoner og samspill fra øyeblikk til øyeblikk. Det kan dreie seg om forandringer i oppmerksomhet, engasjement, avstand og nærhet, ansikts uttrykk og vokaliseringer som jeg opplever at har betydning for hvordan utviklingen og forandringer skjer i terapiforløpet.

Nyere psykodynamisk teori og psykoterapiforskning har, i sitt forsøk på å beskrive psykoterapeutiske endringsprosesser, de senere årene inkorporert kunnskap fra generell psykologi og fra studier av utviklingsprosesser slik de viser seg hos spedbarnet i det tidlige samspillet. Disse studiene har gitt et empirisk fundament til kritikken av psykodynamisk utviklingspsykologi og har ført til det som er blitt kalt for et paradigmeskifte i deler av psykodynamisk teori. Zeanah

og medarbeidere gir i en artikkel en oversikt over viktige implikasjoner av den moderne spedbarnsforskningen. Der trekker de frem, som den mest sentrale konsekvensen, at utvikling blir sett som en kontinuerlig konstruksjonsprosess. Det vil si at sentrale temaer som for eksempel tilknytning, affekter og motivasjon ikke lengre betraktes som temaer som er knyttet til spesifikke faser, men sees som ulike utviklingslinjer gjennom livet. Andre temaer som avhengighet og autonomi får ulike uttrykk med alder og modenhet, men likefullt fortsetter de sine utviklingsforløp livet ut. Målet for utvikling vil da ikke lengre være differensiering, men å hjelpe barnet til å bygge relasjoner. Dette utviklingsperspektivet innebærer også at de forlater den tenkningen som baserer seg på fiksering og regresjon for å forklare utvikling av psykiske problemer. Innenfor en slik kontinuerlig konstruksjonsmodell vil psykoterapeutiske endringsprosesser ikke bli betraktet som reparasjonsprosesser, men som utviklingsprosesser som utfra ny erfaring som kan bidra til både nyskaping og rekonstruksjon. Psykoterapi vil derfor dreie seg om reetablering av kompetanse i forhold til å utvikle seg.

Barnets selvopplevelse og selvforståelse har, utfra den nye utviklingsforståelsen, sitt grunnlag i gjensidig og aktiv interaksjon med andre mennesker fra starten. Det beskrives av blant andre Colwyn Trevarthen, Daniel Stern, Robert Emde, Jerome Bruner og her i landet av blant andre Bjørg Røed Hansen og Stein Bråthen. Det kalles for den intersubjektive matrisen fordi intersubjektiv utveksling og samskaping danner utgangspunktet for kunnskap om omgivelsene og verden, som først og fremst formidles i et sosialt felleskap.

Colwyn Trevarthen har i en årrekke studert og beskrevet betydningen av den tidlige emosjonelle utvekslingen og vist hvordan spedbarnet fra første stund samspiller med følelsene i omsorgsgiverens uttrykk og hvordan begge koordinerer og tilpasser seg mot et regelmessig rytmisk mønster. Han fremhever betydningen av at mor eller far slår an grunnrytmen. Selve grunnrytmen anses som et middel til å oppleve felleskap og utvikle tilknytning. Trevarthen viser hvordan forventning, variasjon, overraskelse og glede i den første leken er knyttet til felles grunnrytme. Spedbarnets evne til å kommunisere gjennom gjensidig oppmerksomhet oppfatter han som en medfødt interpersonlig motivasjon og han viser hvordan både spedbarnet og forelderen anstrenger seg for å få sammenheng i dialogen. Beatrice Bebe viser hvordan denne tilpasningen i dialogen også innbefatter lengden på pausene. Denne første dialogen, som kalles for protokonversasjon, har musikalske trekk. Papousek og Papousek sier at “musikalske fenomener er det første som formidler noe om spedbarnets tilstand- og når barnet får svar på sine musikalske ytringer øker dets mulighet og kapasitet til å anvende seg av dem”.

I min egen praksis har jeg blant annet arbeidet med en pakistansk deprimert mamma og hennes spedbarn på fire måneder. Jeg brukte gitar og små rytmeinstrumenter og prøvde å løfte frem toner og rytmer hos barnet som da kunne bli mer hørbart for seg selv og mammaen. Jeg opplevde at barnet ble vitalisert, ansiktet mer konsentrert og kroppen livligere. Ann-Britt Kronlund, en svensk psykolog og musikkterapeut som arbeider med spedbarn, sier at det er som om barnet skulle tenke at “jammen, dette er jo mitt språk”. Innholdet i timen improviseres utfra det som hender. I en time ville mammaen spille på en skilpaddeharpe og gir Asra rytmeegget. Jeg fanger opp en svak tone hos Asra og forstørrer den: Laaa.....laaa. Hun lyser opp og imiterer. Vi synger flere turer. Jeg spør mammaen hva “så bra” heter på urdu og prøver å synge det mens mammaen retter og ler. Asra blir ytterligere vitalisert og ler. Hun følger rytmen i sangen med armen som rytmeegget er i. Mammaen sier at “hun liker at vi spiller” og ser stolt ut.

Tronick ser på det tidlige samspillet mellom barn og omsorgsgiver som et affektivt kommunikasjonssystem hvor følelsesuttrykkene blir signaler til å regulere samspillet. Den gjensidige kommunikasjonen er langt fra optimal, men kjennetegnes av det Tronick kaller interaktive feil og reparasjoner. Det viktige, mener han, er at barnet opplever en overgang fra en feilsekvens til en gjenopprettelse av samspillet for at barnet kan lære å tolerere usikkerhet og få erfaring med sine ressurser til å påvirke og være en medskaper av kontinuitet.

Jessica Benjamin er, som Tronick, opptatt av opplevelse av forskjellighet som en grunnleggende egenskap ved relasjonen. Hun fremhever gjensidig anerkjennelse som kjernen i intersubjektivitet. Subjektets kapasitet til å anerkjenne den andres subjektivitet utvikles gradvis gjennom evne til inntoning, som kan sees som begynnelsen til utvikling av empati og toleranse for forskjeller.

Daniel Stern har med sin bakgrunn som psykoanalytiker og spedbarnsforsker bidratt sterkt til å gi denne spedbarnsforskningen klinisk mening. Utfra egne og andres studier av hvordan spedbarnet lærer om seg selv og omgivelsene gjennom samspill med andre foreslår han en utviklingsmodell med utvikling av tre relasjonsformer gjennom de tre første leveårene. Relasjonsformene er tre ulike måter å organisere subjektiv opplevelse og erfaring på og regulere samspill. Den første relasjonsformen kaller han for det preverbale selvet og det innbefatter det begynnende selv, kjerneselvet og det intersubjektive selv. Relasjonsformen er først og fremst kroppslig og affektiv. De to siste relasjonsformene er knyttet til evnen til å symbolisere (det verbale selv) og evnen til å utvikle fortellinger (det fortellende selv). Disse tre relasjonsformene fortsetter å eksistere sammen og videreutvikle seg livet igjennom. Utfra sitt arbeid med ungdom har den svenske psykiateren og musikkterapeuten Bjørn Wrangsjø foreslått enda et område som utvikles i ungdomstiden. Dette kaller han for det generaliserende selv.

Stern leder nå en gruppe psykoterapeuter og forskere i Boston som har som felles forskningsprosjekt å studere og beskrive psykoterapeutiske endringsprosesser. Et av Sterns viktigste bidrag til forskning og klinisk forståelse er hans beskrivelse av betydningen av å studere mikroprosesser for å forstå hvordan de ulike hendelsene i samspillet påvirker det terapeutiske forløpet over tid.

Den siste nyvinningen innenfor utviklingspsykologi og psykoterapi som har blitt viktig for min egen forståelse av lekens og musikkens rolle i barneterapi er forskningen til Peter Fonagy og Mary Target. De har studert utviklingen av det de kaller reflekterende funksjon. Det handler om hvordan barnet kan oppleve sammenheng mellom den indre og ytre verden og begynne å reflektere. Ut fra denne intersubjektive prosessen knyttes mening til egen og andres atferd og mentale tilstander og de kan oppleves som forskjellige.

Fonagy og Target knytter forutsetningen for utvikling av reflekterende funksjon til betydningen av deltagelse i lek: Barnet får erfaring med sine egne og andres tanker og følelser her og nå ved at voksne eller eldre barn leker med barnet i deres forestillingsverden. Slik kan barnet se at deres egne fantasier og ideer blir representert i den andres mentale verden. Fonagy og Target har også funnet holdepunkter som knytter an til betydningen av traumer og psykiske problemer: Dersom virkeligheten eller den indre tilstanden hos barnet blir for overveldende vil det skje et sammenbrudd i reflekterende funksjon.

En grunnleggende relasjonsform og selvopplevelse dreier seg om regulering av vitalitetsaffekt.

Vitalitetsaffekt beskriver kroppslige aktiveringskonturer og grunnstemninger. Det er gjennom opplevelser av disse i det første samspillet at det gryende selvet organiserer erfaringer. Barnet kan i en viss grad regulere seg selv. Å se vekk er en slik tidlig regulering. Dersom barnet for eksempel blir overveldet kan en omsorgsperson som fanger opp barnets signaler, bidra til regulering gjennom å senke eller øke sin stimulering eller la barnet få en pause til det kan fortsette å være i kontakt. En annen regulering kan være å forandre rammen for samspillet. At barnet merker at det kan påvirke den andre og det som skjer i omgivelsene er av grunnleggende betydning for at det skal utvikle kjerneselvopplevelsen av agens. Et barn som ikke får slik hjelp til å regulere følelsene sine, må kanskje finne andre måter å regulere seg selv, som for eksempel ved tilbaketrekning eller utagering. Mange av de barna jeg ser kan ikke leke når de kommer til oss.

Den første fortellingen dreier seg om betydningen av gjensidig regulering for å klare å ta i bruk lekespråket og utvikle reflekterende funksjon.

Line på seks år ble henvist poliklinikken pga angst. Hun var redd for “alt mulig” og for å være alene. Hun klarte ikke å slappe av og hadde vondt i magen. Hjemme vekslet hun mellom å være liten og redd og altfor stor og flink. Line har vært utsatt for en svært skremmende hendelse da hun var tre år gammel. Dette er et tidspunkt i utviklingen som dreier seg mye om å få en identitet i forhold til hva det lille barnet kan klare selv. Således opplevde hun et dobbelt traume: Selve den traumatiske hendelsen sammen med et utviklingstraume knyttet til sammenbrudd i mestringssevne.

I den første kontakten med Line opplevde jeg at hun var redd for å ta egne krefter i bruk. Hun lekte ikke, men vandret urolig rundt, og det manglet sammenheng og retning i det hun foretok seg. Jeg understreket for henne gjennom små kommentarer og spørsmål at jeg var der og fulgte med. I en time finner hun et lite løvebarn, men vet ikke hvor hun skal gjøre av det og ser usikker på meg. Jeg foreslår at jeg kan lage en liten innhegning til det i sanden. Det liker hun og hun blir opptatt av hvilken vei gjerdene gir best beskyttelse og at det ikke må være en glippe som andre kan komme inn gjennom. Plutselig finner hun en liten rød diamant blant dyrene og blir begeistret. Jeg sier at jeg vil passe godt på den til neste gang. Neste gang løper hun rett til løvefamilien og sier at vi skal leke med dyrefamilier i dag også. Så lurte hun på om jeg har diamanten. Den får plass i et lite skrin som hun finner. Nå blir hun opptatt av hvordan løveungen har det. Den er tørst og sulten og alene og opplever i timene som følger mange farer. Jeg bruker all min oppfinnsomhet for å prøve å hjelpe løvebarnet og etter hvert blir Line mer og mer aktiv i å vise meg alt den er redd for. Det viktigste i denne leken var ikke innholdet, men at Line kunne finne et reguleringspråk. Hun ropte etter hvert “vent”! “stopp”! og sa ”fortsett” og eksperimenterte på denne måten med forskjellige muligheter for hva løvebarnet likte eller tålte.

På et tidspunkt slår løvebarnet seg og jeg synger en liten trøstesang. Plutselig holder hun skrinet med diamanten tett inntil seg, ser rett på meg og sier med kjempestore øyne: Vet du hva som skjedde på skolen i dag. Hun forteller at hun hadde vondt i magen og gråt og gråt inni seg og jeg spør om hun trodde at det var noen som skjønnte at hun hadde vondt. Da ser hun spørrende ut. Neste time leker hun at løvebarnet blir låst inne og at ingen hører at den gråter. Så forteller hun at “da får løvebarnet vondt i magen da” og trenger flere trøstesanger. Løvebarnet har vondt i magen i mange timer og Line deltar mer og mer aktivt i å lage trøstesanger som etter hvert handler om hennes eget traume og om hvor redd og alene hun følte seg. Hun forteller plutselig i en time

mens hun peker på magen sin “Det var et stort grøss der og jeg klarte ikke å leke en gang.” Jeg foreslår at hun kan tegne grøsset og er veldig interessert i hvordan det ser ut og også hvordan det høres ut. Hun ser alvorlig på meg. “Vil du virkelig høre hvor høyt jeg vil skrike”? spør hun. Etter dette blir hun veldig opptatt av at vi skal lage nye sanger og etter hvert også av at vi skal synge dem for mamma og pappa. I en av de siste sangene til Line sang hun at “Line kan finne mange ting, har lekt med glade, triste, sure og sinte dyr”.

For Line hadde traumet ført til at virkeligheten var blitt for mye for henne og at leken ikke fikk plass. Regulering av overveldelsesangst gjennom gjensidig påvirkning av vitalitetsaffekt muliggjorde en begynnende formidling i leken gjennom det lille redde løvebarnet, men det tok tid før hun kunne uttrykke følelsene sine verbalt. Jeg tenker at sangene som kom ut av leken ble broer mellom Lines indre opplevelser og ytre hendelser og relasjoner. Den voksende iveren og konsentrasjonen i forhold til sangene og tegningene fikk meg til å tenke på dem som mestringsopplevelser. I forhold til angst er mestring er en av de beste bufferne. Foreldrene fortalte at de opplevde at hun var blitt tydeligere og de lettere kunne fange opp signalene hennes og fortsette å hjelpe henne med regulering. Det ble etter hvert mulig å snakke om den traumatiske hendelsen sammen med foreldrene og Line hadde mange spørsmål knyttet til sine egne og foreldrenes opplevelser. Når Line en dag sa at “da var jeg liten da”, tenkte jeg at det også har skjedd en regulering og avgrensning i forhold til tid som kanskje kan gjøre det lettere for henne å strekke seg utover og fortsette å vokse.

Den andre fortellingen handler om hvordan deling av et ytre felles fokus og affektinntoning fremmer utviklingen av et indre følelsesrom.

Bernard på fjorten år strever med en vanskelig oppvekst og familiesituasjon. Han har angst og veksler mellom å isolere seg eller bli aggressiv.

Den første delingen i kontakt som jeg vil beskrive som en betydningsfull hendelse for det videre terapeutiske forløpet skjedde i forhold til krigslek i sanden. Over en tid hadde Bernard bestemt at han skulle være en datamaskin som hadde full kontroll over meg. Når datamaskinen bestemte hva som skulle skje engasjerte jeg meg derfor i å prøve å forstå mikroprosessene i det som skjedde gjennom små kommentarer og spørsmål. Jeg oppdaget at når jeg spurte nærmere etter innholdet stoppet han meg raskt, mens det skjedde en forandring i kontakten når jeg spurte etter formessige eller dynamiske kvaliteter ved det som hadde skjedd, skjedde eller skulle skje. Jeg spurte for eksempel: Hvor fort eller langsomt, hvor sterkt, hvor mange og engasjerte meg i å prøve å tone meg inn på dynamiske kvaliteter i leken hans gjennom bevegelser og stemmen. Min opplevelse var at denne gjensidige leken med intensitet førte til en gjensidig vitalisering av leken og kanskje medvirket til at han etter en stund begynte å gi lekesekvensene navn på engelsk. For eksempel: No protection - In jail - Running from jail - Waiting.

Jeg hadde lest i journalen at Bernard likte musikk. Nå la jeg merke til at han kastet et blikk på instrumentene når han kom inn og jeg begynte å knytte små kommentarer til dette. Det førte til at vi sammen undersøkte noen av instrumentene nærmere og at Bernard i dialogen som fulgte denne undersøkningen begynte å lure på hvor holdbare og solide de var, hvor høy lyd de hadde og hva slags lyd som passet sammen. Han eksperimenterte med plasseringen av instrumentene i rommet, men strevet med å få plass til både leken i sanden og instrumentutforskningen i timene.

Jeg foreslo derfor at det gikk an å dele tiden og at vi kunne leke først og spille etterpå. Dette har nå blitt et fast rituale som Bernard deltar aktivt i å utforme: Jeg skal ha gitar hver gang og han rytmeinstrumenter. Først må vi finne frem til en felles grunnrytme. Det er påfallende, synes jeg, hvordan ansiktet hans lyser opp når dette skjer. Jeg oppfatter det som en bekreftelse på hva Trevarthen henviser til i sin forskning: det å dele en grunnrytme er en grunnleggende egenskap ved intersubjektivitet. At han også forsikrer seg om at han kan regulere intensitet og pauser gjennom instruksjon av meg før han begynner å synge er et annet grunnleggende trekk ved dialogen. Bebe og Lachmann beskriver hvordan en vanlig interaksjon enten aksellererer eller minsker i intensitet, men sjelden er på samme nivå. Kohut og Winnicott beskriver begge speiling som en retning i bevegelser og intonasjon.

At Bernard gjennom musikken fant et språk der han konkret opplevde at han kunne påvirke både form og retning i det som skjedde i kontakten oppfatter jeg som betydningsfullt for utviklingen av et følelsesrom der indre fantasier kunne oppstå og ta form som bilder og opplevelser i sangene han skapte. Tittelen i dette innlegget henspiller på en av sangene til Bernard. I sangene får opplevelsene en narrativ form som også er poetisk:

I was looking for a life

I was looking for a life  
full of singing butterflies  
I was rowing to the star  
Something which cut my eye

We have flying  
we have flying  
we have flying  
pictures in the air

Once upon a time there was a boy

Once upon a time there was a boy  
He was running  
He was running  
for the forest

Once upon a time there was a boy  
He was running  
He was running  
for a gun

Once upon a time there was a boy  
He was running  
he was running  
for a rose

Once upon a time there was a boy  
He was running  
He was running  
for his freedom

There is an ugly boy in the tree  
He was jumping from tree to tree  
and yells free!

Innenfor det selvområdet som Daniel Stern kaller for den narrative, eller fortellende opplevelsen og relasjonsformen, står blant annet evnen til utvikle fortellinger sentralt. Det dreier seg om narrativ form som et sentralt og grunnleggende element i menneskelig selvforståelse, kunnskapsvervelse og kommunikasjon. Stern går, i boken sin fra 1995, så langt som til å si at han tenker seg at det er den narrative formen som vil kunne vise seg å være den beste modellen for menneskets psykiske design.

Også innenfor selvpsykologi har man vært opptatt av hvordan det å konstruere en mer sammenhengende selvbiografi kan føre til en mer stabil selvopplevelse. For en tid tilbake hørte jeg Freuds barnebarn, Sophie Freud, holde en forelesning på Vitenskapsakademiet som het "The baby and the bathwater - What is still valid about psychoanalysis". I den fremhevet hun spesielt betydningen av at Freud hadde utviklet en behandlingsmetode som besto av å fortelle historier. Freud hentet som kjent også metaforer til sine teorier fra greske tragedier.

Jeg har undret meg over hvilken betydning Bernards sanger har for ham. Min opplevelse, og det han viser meg, er at det har skjedd en forandring i dialogen mellom oss til at han henvender seg mer direkte til meg for å formidle følelser og opplevelser samtidig som han svarer mer direkte på mine spørsmål og henvendelser. Kan delingen av sangene fasilitere følelsesintegrering? Stern fremhever hvordan den symbolske og narrative samspillformen innebærer en affektintegrasjon. Samspillet og fellesskapet, mener han, gir symbolene og ordene mening og fortellingene form og retning. Det psykodynamiske ligger i forholdet mellom erfaring som opplevd og erfaring som fortalt. Psykopatologi forstås blant annet som et for stort misforhold her.

Jeg tenker også at Bernards sanger kan sammenlignes med lek. De representerer et møte mellom hans og mine indre fantasier som kontinuerlig formes gjennom vårt musikalske møte i det ytre rommet. Det er slik Donald Winnicott beskriver lek: Lek, sier han, er et møte mellom to lekeområder, barnets og terapeutens, som overlapper hverandre i det han kaller for "potential space", eller som Monica Gydal, en svensk-norsk terapeut som har skrevet om Winnicott kaller det, mulighetenes rom. Det er ikke rommet som er potent, sier Winnicott, det er individet. Dette området ser Winnicott som utgangspunkt for kreative prosesser.

Bernards sanger nærmer seg mer og mer hans virkelige historie. Samtidig har de en som-om kvalitet som, slik jeg forstår det, muliggjør omskaping og nyskaping. Eller, for å si det på en annen måte: Den musikalske delingen muliggjør at Bernard kan få kontakt med vanskelige og ofte motstridende følelser som han ikke klarer å uttrykke verbalt, men som kan uttrykkes gjennom en narrativ og lekende form. Den siste tiden har han også begynt å huske hendelser som han kan uttrykke i små sekvenser mellom sangene eller i sandkasseleken. Stern sier at "memory

happens now”, innenfor den terapeutiske relasjonen. Her innbefatter relasjonen også sangene og måten de fremkommer i hver time. Jeg tenker at de innenfor denne strukturen muliggjør en opplevelse av en tidsdimensjon med indre og ytre sammenheng og kontinuitet. Kanskje oppleves strukturen og tiden som en trygg ramme rundt opplevelser og formidling av de vanskelige følelsene som også peker fremover og gir håp? Gjennom sangene kan den gamle historien få nye metaforer og form og omskapes i lys av det som skjer her og nå. Og, for å sitere Monica Gydal: Verden mellom vårt indre rom og den ytre virkelighet er, og vil i beste fall alltid være, full av muligheter som ligger i øyeblikkets nyskapende uvitenhet.

Jeg har kalt dette innlegget for “fortellinger om musikkterapi”. Det som er felles for mine eksempler fra psykoterapiforløp, er at jeg betrakter musikken som ett av flere mulige språk for å uttrykke tanker, følelser og opplevelser. Som regel har de musikalske uttrykkene oppstått spontant i terapiprosessen og fått sitt uttrykk som for eksempel som et følelsespråk for regulering eller utdyping av kontakten. Uten betydning for mine klienter er det nok heller ikke at musikk er en naturlig og ekte del av mitt språk. Det er i hvert fall en forutsetning for at det kan skje en samskappingsprosess.



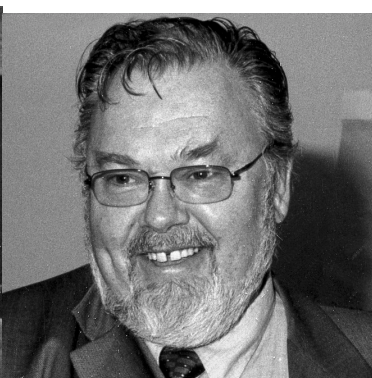
## Forelesarane



Anne-Lise Rygvold



Edvard Befring



Johs. Thaule



Lasse Tuastad



Marit Helgheim



Ole Petter Askheim



Sonja Aasen Årdal



Unni Johns



Solgunn E. Knardal