

MARS 2024

dissimilis

DISSIMILIS NASJONSALE KOMPETANSESENTER

FAG-
ARTIKKEL

Samspill og musikkglede: Utforsking av **teori og praksis**

Line Austrud-Hjelle & Sunniva MolværIhlhaug

i musikk- og samspillsgrupper

I Dissimilis nasjonale kompetansesenter har vi en rekke ulike tilbud og fagområder. Gruppene vi kaller musikk- og samspillsgrupper har fokus på her-og-nå-øyeblikkene: det er prosessen som står i fokus, mer enn å skulle jobbe mot et musikalsk produkt som skal låte på en bestemt måte. Her er målet at alle skal oppleve musikkglede, mestring, og det å være i et meningsfullt samvær med andre.

Denne presentasjonen retter seg både mot deg som er ny i feltet og deg med erfaring og kompetanse. Gjennom å se på samspillsgruppens praktisk-metodiske sider i lys av relevant teori tilbyr vi faglig påfyll, praktiske tips og inspirasjon. Målet er å styrke kvaliteten på tilrettelagte sang- og musikktilbud, og også senke terskelen for å sette i gang aktivitet.

Breddetilbud for liten og stor

Kompetansesenterets musikk- og samspillsgrupper favner bredt med sang, spill, lek og bevegelse for mennesker med funksjonsnedsettelse i alle aldre. Gruppetimens faste struktur tilbyr forutsigbarhet og trygghet. Samtidig gir den rom for det skapende, og innhold og arbeidsmåter tilpasses enkelteleven og gruppen.

For barn (0-10 år) kan samspillsgruppens funksjon likne allidretten. De får utforske forskjellige musikalske aktiviteter, og gjennom det utvikles interesser og ressurser. Fra 10-årsalderen velger mange å benytte kompetansesenterets tilbud

innen kor, band, dans og teater. Men for elever med omfattende funksjonsnedsettelse og elever i pensjonsalder, er musikk- og samspillsgruppen ofte det beste gruppealternativet. Innenfor denne rammen tilbys opplevelser av musikalsk mestring og utvikling, mening og tilhørighet.

Møte mellom teori og praksis

Tilbudet musikk- og samspillsgrupper har blitt til over tid i samspillet mellom elever, instruktører og kompetansesenteret i sin helhet. Elevene er utgangspunktet, med sine personligheter, ressurser og behov, mens kompetansesenterets formål om å bidra til livskvalitet, kan sees som et siktemål eller en ramme. Instruktørene som har bidratt i utviklingen av dette tilbudet, har utdanning innen musikk og helse, musikkterapi og musikkpedagogikk, i tillegg til lang erfaring fra elevarbeidet ved senteret og som utøvende musikere. Med det følger perspektiver og verdier som preger måtene vi jobber på. Det handler om hvordan vi forstår musikken, hva vi tenker om helse og livskvalitet, og også hvordan vi ser elevene og instruktørenes rolle i aktiviteten.

I formidlingen av det praktisk-metodiske materialet mener vi det er viktig å synliggjøre disse forståelsesmåtene. Vi vil derfor først si noe om hva vi legger i musikk, livskvalitet og deltakelse, og sammenhengen mellom disse. Deretter presenterer og reflekterer vi over arbeidsmåter, roller og gruppetimens form og innhold, før vi til slutt ser på noen konkrete verktøy som vi har erfart som nyttige i arbeidet.



GRUNNLEGGENDE
FORSTÅELSEMÅTER

En helhetlig, leken og kontekstuell
musikkforståelse

*Music is not at thing at all
but an activity,
something that people do
(Small, 1998, s. 2)*

I Dissimilis har vi et vidt musikksyn. Vi ser musikken som noe mer enn organisert lyd, tradisjonelle framføringsmåter og bestemte sjangre (Ruud, 2006, s. 21). Det inkluderer det å synge, spille, lytte og komponere i vid forstand, i tillegg til andre kroppslige uttrykk som å danse, klappe, rugge, nynne eller «brumme». Vi er opptatt av musikken som skapes i øyeblikket, hvor en åpen og leken innstilling er viktig.

Vi er inspirert av Jon-Roar Bjørkvolds betraktninger av afrikanske samfunn der helhetssansning er sentralt for musikkforståelsen (Bjørkvold, 2001). Mennesket oppfattes som del av «et hele», hvor sang, spill, diktning, kroppslige rørelser og dans er uløselig knyttet sammen.

Samlet passer det godt oppsummere vårt musikksyn med Christopher Smalls (1998) term musicking, som innebærer å se på musikk som en aktivitet, noe vi utfører, som inkluderer alle musikalske aktiviteter.

Med musicking synliggjøres også musikkens kontekstuelle side, som er et viktig premiss for arbeidet vårt. Musikken, deltagere og situasjonen virker gjensidig på hverandre. Endrer vi en av komponentene, endres helheten (Ruud, 2006). Måten vi opplever musikken henger sammen med alt fra hvilke sanger og instrumenter vi liker, hvilken kulturbakgrunn vi har, til dagsform og gruppesammensetning. Dagen vi er fulltallig gruppe, kan gi andre musikkopplevelser enn når to av fem elever er til stede. En sang som virker avspennende for én

elev, kan virke stressende for en annen. “Musikken betyr noe forskjellig for forskjellige mennesker, fordi de har en helt spesifikk kulturell og biografisk bakgrunn,” skriver Ruud (1998, i Bonde, 2009, s. 19) noe vi mener er et viktig perspektiv å ha med seg i utførelsen av samspillsgrupper.

Samtidig anerkjenner vi at visse musikkstrukturer fremført på en viss måte kan tilby en bestemt mening: For eksempel at et langsomt tempo, få melodiske sprang og en rolig puls kan oppleves som “beroligende musikk” av mange i vår kultur. Vi har muligheten til å bruke denne “beroligende” musikken til å roe oss ned. Musikken kan altså tilby en bestemt mening, som vi kan leve ut i praksis gjennom å ta imot det musikken tilbyr (Ruud, 2006). Både dette perspektivet, og bevisstheten om at bestemt musikk kan oppleves ulikt for ulike mennesker, er viktige perspektiver når vi skal tilrettelegge for deltakelse i musikk- og samspillsgruppen.

Gruppens betydning for livskvalitet

Et av Dissimilis’ formål er å bidra til livskvalitet for mennesker med utviklingshemming og funksjonsnedsettelse. Dette gjør vi gjennom å tilby kulturaktiviteter som gir positive opplevelser, mestring og anerkjennelse. Livskvalitet er et omfattende begrep, og vi vil forsøke å tydeliggjøre hvordan deltakelse i musikk- og samspillsgruppe kan ha betydning for deltakernes livskvalitet.

Begrepet livskvalitet kan tolkes på ulike måter, men i denne sammenhengen velger vi å fokusere på livskvalitet som opplevelsen av å ha et godt liv: det handler om kvaliteten ved de indre opplevelsene (Barstad, 2019). I Silje Asks (2016) masterstudie av Dissimilis trekker hun fram noen områder som er sentrale i menneskers opplevelse av egen livskvalitet: Sosial tilhørighet, anerkjennelse og mestring. Hun har funnet at deltakelsen i Dissimilis’ aktiviteter kan ha betydning for disse tre områdene, og dermed også påvirke deltakernes livskvalitet.

Musikk- og samspillsgruppen representerer et fellesskap mellom elever, hvor de møtes og skaper noe sammen. Gjennom musikalsk samspill ligger det en mulighet for kommunikasjon på tvers av verbale kommunikasjonsferdigheter: Når vi spiller sammen og er i en felles rytme, eller når vi danser og gjør bevegelser sammen, er vi alle likeverdige medskapere i gruppen. Gjennom det musikalske fellesskapet skaper vi relasjoner med hverandre som ikke avhenger av språkforståelse eller verbale uttrykksevner, og vi kan oppleve sosial tilhørighet med hverandre. Vi erfarer at elever knyttes sammen, gir hverandre oppmerksomhet og viser omsorg for hverandre. Videre kan kontakten elevene og familiene får bli døråpnere til gode vennskap og flere fellesskap. Deltakelse i musikk- og samspillsgruppen kan også gi opplevelser av tilhørighet knyttet til tid og sted.

Det musikalske fellesskapet blir også en arena for å oppleve mestring, og vi legger opp til anerkjennelse av hvert enkelt sitt bidrag til gruppa. Alle skal bli sett og hørt: For eksempel gjennom valgmuligheter hvor én velger en sang eller en bevegelse for hele gruppa, eller gjennom solistiske innslag i mikrofon eller på et instrument. Ofte følger det applaus eller andre former for anerkjennelse fra de andre gruppedeltakerne.

Mestringsopplevelser kan henge sammen med ferdigheter og prestasjoner, hvor elever opplever musikalsk utvikling og mestring i sang og spill på instrumenter. I tilretteleggingen er det sentralt at instruktørene gir utfordringer som er passe store for elevene: De må være innen rekkevidde. Mestringsopplevelser kan videre springe ut fra selve gleden over samspillet: Gleden over at ens eget bidrag inngår i en musikalsk sammenheng, og at musikken en er med på å skape betyr noe for flere.

Ask (2016) peker i sin studie på at mestring er viktig for å styrke identiteten og selvfølelsen. At elevene opplever mestring i Dissimilis er et av de sentrale funnene i studien, og det pekes på at instruktørenes individuelle tilpasning av aktivitetene i trygge rammer er sentralt for elevenes mestringsopplevelser.

Ask påpeker at mestringsopplevelser og anerkjennelse kan fremme tiltro til egne ressurser og bidra til økt selvtillit.

Deltakelse og musicking som egenverdi
og metode

Deltakelse og livskvalitet henger tett sammen. Som påpekt i det foregående, er det selve deltakelsen i aktiviteten som kan føre til mestringsopplevelsene, anerkjennelsen og den sosiale tilhørigheten.

Samfunnsmusikkterapeuten Brynjulf Stige definerer deltakelse som en prosess av felles erfaringer, gjensidig anerkjennelse, samarbeid og forhandling. Det må være rom for at hver enkelt skal få utfolde seg, samtidig som hen blir innlemmet i fellesskapet (Stige, 2006, i Stenseth & Jensen, 2016, s. 17).

Stenseth & Jensen (2016) legger til at deltakelse fordrer at det er noe man frivillig slutter seg til, og at man bidrar med noe som er ens eget. De skriver at man gjennom musikkdeltakelse kan oppleve “flyt” – at man lever i nuet og glemmer tid og sted. Dette knyttes videre til helse, i den forstand at musikkdeltakelsen blir spesielt meningsfull og vitaliserende, og skaper en erfaring som gir overskudd. Deltakelse kan også være meningsfullt uten at man trenger å oppleve flyt hver gang. Med denne forståelsen blir sammenhengen mellom deltakelse og livskvalitet tydeligere.

Vi forstår musikalitet som en medfødt, iboende og kommunikativ egenskap. Dette blir av spedbarnsforskerne Malloch & Trevarthen (2009) omtalt som en kommunikativ musikalitet. Det beskrives som den kapasiteten alle mennesker har til å inngå i samspill med andre. Spedbarn og omsorgsperson kommuniserer ved hjelp av musikalske elementer – som puls, klang, tonefall, rytmemønstre og imitasjon. Kommunikasjonen er intuitiv, og begge tilpasser seg hverandres initiativ og responser.

“Et av Dissimilis’ formål er å bidra til livskvalitet for mennesker med utviklingshemming og funksjonsnedsettelse.”

Vår virksomhet er fundert på idéen om et kulturelt demokrati, der alle mennesker har rett til å skape, og til å utvikle og utnytte sine kreative og kunstneriske potensialer. Hvis vi legger til grunn Malloch & Trevarthens forståelse av kommunikativ musikalitet, har vi også grunnlag for å si at alle mennesker kan inngå i musikalske samspill med andre, også personer med omfattende funksjonsnedsettelse. Dette kan vi igjen knytte til begrepet musicking, som nevnt tidligere: at vi har en bred forståelse av hva musikk kan være. Deltakelse i musikken kan skje gjennom lyder, gester, bevegelser, blikk, og så videre.

I musikk- og samspillgruppene er det sentralt at instruktørene legger til rette for at alle elevene skal kunne delta i samspillprosessene. Det fordrer at hver enkelt elev blir invitert inn i det musikalske fellesskapet. Videre i dette kapittelet skal vi gå inn på konkrete virkemidler for å skape trygge rammer som inviterer elevene til deltagelse i musikken.

Vi anser deltagelse som «en metode, samtidig som det kan anses som en verdi i seg selv», slik Ask (2016) formidler i sin masterstudie av Dissimilis som organisasjon. For arbeidet med musikk- og samspillgruppene kan vi oppsummere:

Musicking, forstått som musikalske aktiviteter vi utfører, kan anses som en verdi i seg selv for eleven. Samtidig blir musicking en metode for å opprettholde og fremme god livskvalitet. I dette ligger at eleven kan ha både musikalske og helserelaterte utbytter av å delta i musikk- og samspillgruppen, og av og til vil man kanskje ikke kunne skille mellom disse målene.

DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN

I denne delen tar vi for oss gruppeinndeling, instruktørens rolle og praktisk tilrettelegging av musikk- og samspillgrupper. Deretter presenterer vi våre tanker om gruppetimens form, innhold og arbeidsmåter, før en liste over verktøy eller

teknikker som kan stimulere til elevens deltagelse. Erfaringene har vi hentet fra arbeidet med våre musikk- og samspillgrupper ved Dissimilis kompetansesenter.

Gruppeinndeling

Våre grupper består som regel av 5-10 elever. For barn opp til 10 år har vi aldersdelte grupper: 3-6 år og 7-10 år. For barn over 10 år, ungdommer og voksne blir forskjellene knyttet til funksjonsnivå, behov og interesser større, og spiller inn når vi setter sammen gruppene. Men her fins ingen fasit: Vi har også grupper hvor deltakerne er svært forskjellige fra hverandre, både i alder og med store funksjonsvariasjoner. Nøkkelen tenker vi ligger i det å ha sin plass i det musikalske samspillet. Eksempelvis kan noen elever lede an allsang og bevegelser, mens andre elever sammen med sin ledsager kan bidra meningsfullt med kroppslige uttrykk, stemmelyster og spill på enkle instrumenter.

Instruktørrollen

I de fleste av våre musikk- og samspillgrupper er vi tre instruktører som samarbeider om gjennomføringen. Hovedstrukturen er at én instruktør leder gruppen, én spiller gitar eller piano og én veileder enkeltelever i musiseringen. Men dette varierer noe ut fra elevenes behov og instruktørenes kompetanser, og rollene byttes også på. Instruktørene har videre tett samarbeid med ledsagere, og kan veilede dem i hvordan de kan understøtte elevens deltagelse. Gruppetimens struktur og deler av innholdet er ganske fast, men innen denne rammen er det stor grad av improvisasjon og tilpassing i øyeblikket. Vi ser tilstedeværelse og fleksibilitet som viktige instruktøregenskaper, sammen med en god porsjon varme og humor.



Praktisk tilrettelegging

Et ryddig og tilrettelagt undervisningsrom er viktig for å skape den gode rammen. Forstyrrende elementer bør derfor tas bort og instrumenter og rekvisita klargjøres. Instrumenter vi ofte bruker er djember, maracas, rytmeegg, bjeller, klangstaver og mikrofoner. I tillegg anvender vi effektinstrumenter som havtromme, regnstav og stjernedryss, og med noen grupper synth og bass med fargemerking, og skarptromme med visper. Sangkort og rekvisitter som teppe, dyrebamser, ball og fallskjerm er også populært. Elevene plasserer vi i en halvsirkel, som oftest på stoler, eventuelt i kombinasjon med rullestoler. Lederen sitter på en stol med hjul, som gir fleksibilitet. Med 3-6-årsgruppen sitter vi på matter på gulvet, slik man gjerne gjør i gruppesamlinger for denne alderen. I alle gruppene står vi også mye, for å kunne bevege oss og danse.

Gruppetimen

Våre gruppetimer pleier å vare omtrent 40-50 minutter, og har en ganske fast struktur. Vi erfarer at timens faste ramme oppleves forutsigbart og trygt for elevene. Samlingene er derfor rammet inn av faste velkommen- og avslutningssanger. Innimellom der har vi aktiviteter med fokus på sang, bevegelse og spill på instrumenter. Vi bruker mye kjent materiale, samtidig som vi introduserer vi nytt mellom det kjente. Innhold og fremgangsmåter tilpasses målgruppen, og varierer etter elevenes alder og behov. Tradisjonelle barne- og folketonesanger, rammesanger¹ og noen årtids-sanger fungerer godt på tvers. Andre sanger er mer aldersspesifikke, som nyere og typiske barne-

1 En rammesang er en form for “skjelett” – en ramme – som deltakere og instruktører kan improvisere og utvikle nytt innhold innenfor. Et eksempel på dette er en sang hvor hver enkelt skal velge en bevegelse som alle skal herme etter. Her kan rammen være en A-del med fast melodi og tekst som oppfordrer til å det å ta et valg, mens B-delen av sangen har ulik tekst utifra hvilken bevegelse som velges.

sanger, populærlåter og evergreens. Et fellestrekk for gruppetimene er gjentakelse, både strukturelt og musikalsk. Vår erfaring er at elevene opplever trygghet til å skape og utvikle seg innen denne rammen.

Vi vil nå presentere nærmere hvordan vi legger opp timene gjennom fem programposter: velkommen, sang, instrumenter, bevegelse og avslutning.

En forutsigbar og god start

Vi synger 2-3 faste velkommensanger, og med disse har vi flere formål. Sangene tilbyr en signaleffekt: elevene kan gjenkjenne tid og sted, og får anledning til å forberede seg på hovedaktivitetene. Sangene innbyr til å hilse på den enkelte med navn, blick og håndhilsning. Elevene kan oppleve å bli sett og kjenne tilhørighet. Vi instruktører får informasjon om elevenes dagsform og stemninger, og kan tone oss inn gjennom stemme, kropp og musikkens tempo og volum. Vi bruker også gjerne en velkommensang hvor hver elev velger en bevegelse som alle skal gjøre sammen. Det blir ofte god stemning når vi klapper, tramper, strekker armer eller flakser, og hver enkelt elev blir sett og anerkjent i gruppa gjennom sitt initiativ til bevegelse som imiteres av resten.

Deltakelse i og gjennom sang

Stemmen og kroppen er personlige instrumenter vi alltid bærer med oss, og i samspillsgruppene vil vi tilgjengeliggjøre «sangens verden» for elevene. I alle gruppene synger vi mye, og sangen kan sies å være gruppetimens bærende element. Sangen kan understøtte annen aktivitet, men sangen kan også være hovedaktiviteten. Vi har gjerne en sangavdeling i forlengelsen av velkommensangene, og en slik «avdeling» kan komme flere ganger i gruppetimen. Elevene deltar på sine premisser, mens instruktørens rolle blir å legge til rette for deltakelse gjennom tilpasset utfordring.



Viktige stikkord er alder, fungering og sangpreferanser. I tillegg musikkens variabler, i denne sammenheng særlig toneleie, styrke og intensitet, tempo og bruk av pauser.

Deltakelsen i sangen er mangeartet. Vi har elever som lærer melodi og tekst, gjerne understøttet av enkle bevegelser og tegn-til-tale. De utvikler sangferdigheter som intonasjon, rytmeforståelse og formidling, og kan lede an allsangen og syngesolovers. Mange elever inkluderes imidlertid i sangen på andre måter. Det kan være kroppslig gjennom tekststøttende bevegelser og aktiviteter som å gynte, klappe og trampe, eller det kan være ved å spille på et instrument, som tromme eller stjernedryss. Andre deltar med sine stemmelyster eller nynner melodien, gjerne på vokaler. Her kan bruk av mikrofon være fint for å forsterke elevens stemme, på hele vers eller bestemte steder i sangen hvor eleven uttrykker lyder og enkeltord.

Mange av oss har jo også erfart hvordan ordene blir mer tilgjengelige når vi synger, og vi vet at språktiltegnelsen kan styrkes gjennom sang (Kulset, 2020). Sangene kan videre bli en «sangskatt», en ressurs elevene bærer med seg, som kan tas i bruk på nye arenaer, alene eller sammen med andre.

Instrumenter tilbyr inkludering og utvikling

I alle gruppene pleier vi å spille melodi- og rytmeinstrumenter. Vi erfarer at det motiverer til deltakelse, inkluderer dem som ikke synger og fremmer elevens musikalske ferdigheter. Vi bruker gjerne rammesanger, med tekst som direkte omtaler det vi gjør og hvor man kan endre og improvisere innholdet etter behov.

Vi bruker også tradisjonelle barnesanger, folketoner og populærlåter. Veiledningen skjer i form av modellæring, ved «prompt»² eller med enkle, tydelige instruksjoner. Hver elev må få sin plass i samspillet med tilpassede utfordringer.

Djembene er enkle å få lyd i og egner seg godt for både samspill og solistiske innslag. Med flere av gruppene har vi «trommesirkel», der alle spiller djember sammen. Vi kan jobbe med å finne felles grunnpuls, lære enkle rytmemønstre og oppleve at det «groover». Vi kan invitere til å utforske lyder, stemninger, ulike tempo og intensiteter, og vi kan tulle, tøyse og ha det morsomt sammen. Rytmeegg og maracas er også anvendelige instrumenter. De er lette å holde, og elevene kan lage musikalske effekter eller øve på å akkompagnere musikken rytmisk. Av melodiske instrument synes vi klangstaver, xylofoner og bjeller egner seg godt for våre elevgrupper. Det er mulig å velge ut toner hvor elevene kan spille klangteppe, barduntone, enkelttoner som følger akkordprogresjoner eller utforme solo til improvisert akkompagnement.

Vi bruker også andre instrumenter etter elevenes behov og ønsker. Noen elever spiller instrumenter hvor det kun kreves en liten bevegelse for å få lyd, slik som «stjernedryss»³ eller stor cymbal. Da er det et poeng å legge til rette for at deres lyd får en meningsfull plass i samspillet, som på et stopp eller som «krydder» i en stemningsfull sang. Andre elever har lyst og kapasitet til å spille bandinstrumenter. De kan for eksempel lære å spille etter fargenoter, med eller uten noen som peker, eller de kan lære låter på gehør. Det viktige blir at hver elev får sin plass og kan oppleve glede, mestring og utvikling.

Lek, bevegelse og dans til glede og nytte

Som vi tidligere har nevnt, ser vi bevegelse, lek og dans som en del av musikken. Bevegelse og musikk

2 «Prompt» kan forklares som et lite hint, eller en hjelpestimulus utført av instruktøren eller ledsageren.

3 På engelsk: Bar chimes

henger nøye sammen; når vi hører musikk vil vi gjerne også bevege oss på en måte som samsvarer med musikken. Å trampe, liste oss, gå jevnt eller i varierende tempo, kan overføres til eller utføres samtidig med trommespill. Å gjøre små eller store bevegelser med armene, høye, lave, raske eller sakte, kan samsvare med musikken som spilles.

Aktivitetene vi anvender er mange og varierte. I arbeidet med barn utnytter vi rommet i sin fulle bredde, og slår oss gjerne løs med lek og fantasi. Vi kaster ball til hverandre og sender ballong i lufta, med og uten levende eller forhåndsinnspilt sang og musikk. Med den store fallskjermen lager vi bølger, går «karusell», sender frosken «over dammen» og går «inn i huset». I grupper med godt voksne, benytter vi samme rekvisitter, men på andre måter. Ballongen i lufta får mer en oppvekkingseffekt, og fallskjermen stimulerer til armbevegelser, hvor vi sittende lager en deilig vind.

Dans er populært på tvers av gruppene. Noen av sangene som brukes til dans er av mer pedagogisk karakter hvor teksten gjenspeiler hvilke bevegelser som gjøres. Vi kan også danse mer fritt, individuelt eller sammen med en partner, eller vi kan bruke ringdanser. Felles for aktivitetene er at det skjer «på ekte». Som instruktører må vi gå inn med hele oss, på samme måte som vi ønsker at elevene skal komme med «hele seg».

En meningsfull og god avslutning

Den siste tonen blir med elevene i det de går fra timen, og vi ønsker å legge til rette for en god, avsluttende tone. Etter mye lyd og bevegelse, pleier vi å roe ned med en «hvilesang», før vi synger en eller to faste avslutningssanger. Melodier og sanger av en rolig karakter tilbyr hvile og anledning til å fordøye inntrykkene. Vi kan spille for elevene eller sammen med dem, og kvinter på klangstaver kan være en fin klangbunn for tradisjonelle bysse- og lulesanger, eller eksempelvis sangen «Nå sitter vi og gynger». Sanger som handler om å kjenne på pusten, lukke øynene, og å hvile hele kroppen, er også gode for dette formålet. Hvilestunden går

gjærne rett i avslutningssangene hvor vi på samme måte som i hei-sangene, sier ha det til den enkelte. Vi bruker ofte den rolige «Nå må du og jeg si ha det bra», før vi helt til slutt synger en sang med litt fart som kan tilby energi som man kan «ta med seg» ut døra.

Musikalske ledeteknikker

Gjennom arbeidet med musikk- og samspillsgruppene ved kompetansesenteret har vi erfart at det kan være nyttig å ha noen musikalske teknikker i «verktøykassa» når vi skal spille sammen med elevene. Verktøyene vi nevner her kan være til særlig til hjelp for å etablere kontakt, engasjere og stimulere elevene i det musikalske samspillet, og/eller de kan være med på å anerkjenne elevenes musikalske bidrag. Til denne listen har vi blant annet hentet inspirasjon fra musikkterapeutisk litteratur⁴ (Bruscia, 1987/Stige, 1991; Johansson, 2010), i tillegg til våre egne erfaringer fra arbeidet ved kompetansesenteret.

1 **Bruk av pause som turgivende signal**⁵: Lederen lager en pause i sin sang eller spill for å stimulere eleven til å komme med sin respons – for eksempel en lyd. Lederen kan lage en dynamisk oppbygning til pausen, gjennom å gradvis sakke tempo, øke volum, og vise dette med kroppsspråk og mimikk. Akkompagnementet kan stoppe opp på en ledende akkord (ofte dominant-akkorden med septim).

4 Flere av teknikkene er hentet fra Bruscia (1987), og er Stiges (1991) oversettelse. Dette er teknikker som i utgangspunktet ble laget for musikkterapeutisk improvisasjon. Vi har også hentet inspirasjon fra Johansson (2010) som skriver om teknikker som kan brukes for å etablere kontakt med mennesker med multifunksjonshemming. Musikkterapeuter lærer gjennom utdanning og praksis å bruke en rekke musikalske teknikker for å øke kontakt og samhandling gjennom improvisasjon.

5 Kjersti Johansson (2010) definerer et turgivende signal som «et signal som oppfordrer klienten til å komme med sin ytring i samspillet. Det er et signal om at man selv er ferdig med sin del og venter på respons fra klienten.» (Johansson, 2010 s. 35). Turgivende signaler kan for eksempel brukes for å få i gang en gjensidig turtaking.

Eksempel: Lederen legger opp til en pause like før fraseslutt i sangen «Oppe på fjellet». Han synger den siste linja før pause med ritardando og crescendo, og underbygger den musikalske dynamikken med kroppsspråk og ansiktsuttrykk: «Men den lille Olle Bolle sier bare», hvorpå eleven kan svare «Bø!»

2 **Bruk av dynamiske forskjeller og bevisst stemmebruk**: Lederen varierer volum, tempo, intensitet, og stemmebruk/klang for å vekke oppmerksomhet og holde på fokuset. Dynanikkforskjellene kan underbygges ved kroppsspråk og mimikk.

Eksempel: ett vers av en sang synges med lav og tynn «pipestemme,» mens bevegelsene kan være små og minimale. Neste vers synges med høyt volum, og understøttes av store og voldsomme bevegelser. «Jeg er en liten undulat» er en sang som ofte gjennomføres på denne måten.

3 **Call-and-response**: Lederen synger eller spiller en frase, som resten av gruppa imiterer. Lederen kan variere styrkegrad og uttrykk for å vekke en ekstra oppmerksomhet.

Eksempel: Sangen «Haba haba» av Lillebjørn Nilsen er en velkjent sang for dette formålet.

4 **Dirigere**: Lederen bruker bevegelser, tegn eller signal på å lede gruppas musisering og/eller dynamikk. En elev kan også få i oppgave å være «dirigent».

Eksempel: Dirigenten skal bestemme med hvilket volum gruppa skal synge eller spille, og hun skal vise det gjennom kroppsspråk: når dirigenten sitter på huk og «dirigerer» med små bevegelser synger gruppa kjempesvakt, og når dirigenten strekker seg på tå og bruker voldsomme bevegelser, synger de sterkt.

5 **Imitere**: Lederen, (eller gruppa), gjør det samme som én elev. Det kan være musikalske uttrykk på instrument eller med stemme, eller det



kan være kroppslige uttrykk. Imitasjon kan skje i stukturert form, eller ustrukturert og uplanlagt.

Eksempel: Grappa synger en sang hvor hver elev skal velge en bevegelse som resten av grappa skal imitere. Lederen spør Jonas hvilken bevegelse han vil gjøre, og han viser at han vil klappe i hendene. Hele grappa synger "Jonas klapper i hendene i dag," mens de klapper.

6 Etablering av felles rytme (styrende):

Lederen etablerer en stødig grunnpuls som grappa prøve å følge. Pulsen kan spilles på tromme, med eller uten akkompagnement av andre instrumenter. En felles rytme har vi også når vi gynger sammen til en rolig sang. Pulsen kan tydeliggjøres og understøttes av bevegelser, som at man nikker med hodet eller tramper med foten. Eller den kan formidles gjennom berø-

ring, som å klappe på elevens hånd, eller å gynte sammen med eleven.

Eksempel: Lederen synger "Alle spiller tromme i dag" og markerer pulsen tydelig ved å kun spille fjerdedelsslagene på sin tromme, med tydelige bevegelser og høyt volum. Elevene har hver sin tromme, og deltar i rytmen gjennom å slå på sin egen tromme. Noen av elevene får en ekstra hjelp til å delta i rytmen ved at deres ledsager klapper den samme pulsen på ryggen deres.

7 Etablering av felles rytme (følgende):

Lederen følger pulsen til én elev gjennom å synkronisere sitt eget spill – han gjør det samme som eleven akkurat samtidig som eleven. Lederen understøtter gjerne også ved å følge elevens intensitet og energinivå. Eleven kan formidle sin puls gjennom spill på tromme eller andre instru-

menter. Men pulsen kan også formidles gjennom bevegelser som å vifte med en hånd, nikke med hodet eller å svaie med kroppen.

Lederen kan følge elevens rytme gjennom å spille på et instrument, eller han kan gjøre den samme bevegelsen, samtidig som eleven.

Eksempel: Hver elev får sin solorunde på tromme i sangen "Alle spiller tromme i dag". Først er det Andreas sin tur, og lederen sitter vis à vis ham, med sin egen tromme foran seg. Andreas spiller gjennom å bruke hele overkroppen når han slår på tromma, og slagene er faste, men pulsen ujevn. Lederen forsøker å spille på sin egen tromme akkurat når Andreas spiller sine slag, men hun spiller også overkroppens bevegelser og bevegelsenes intensitet når hun spiller sammen med ham. Rytmen og intensiteten blir understøttet av akkompagnementet på piano.

Avsluttende ord

Gjennom denne artikkelen har vi utforsket det teoretiske grunnlaget for arbeidet med musikk- og samspillsgrupper, og vi har sett nærmere på verktøy og metoder som vi har erfart som nyttige. Vi håper at våre erfaringer kan være til hjelp for andre som ønsker å starte opp eller videreutvikle lignende tilbud. Avslutningsvis vil vi understreke vårt poeng om at det er selve deltakelsen i musikkaktivitetene som må stå i kjernen av alt vi gjør. Vi tror at det å delta i musikkaktivitet kan bidra til å opprettholde og fremme god livskvalitet, og vi ser på deltakelsen som både en metode, og som et mål i seg selv.

Referanser.

Ask, S.K. (2016). *Deltakelse og livskvalitet. En kvalitativ studie om betydningen av deltakelse i den frivillige organisasjonen Dissimilis for livskvalitet.* (Master-oppgave, VID Vitenskapelige Høgskole.) VID:Open. <http://hdl.handle.net/11250/2409834>

Barstad, A. (2019, 4. juni). Livskvalitet. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/livskvalitet>

Bjørkvold, J.R. (2001). *Det musiske menneske* (6. utg.). Freidig forlag.

Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi* (1. utg.). Samfundslitteratur.

Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music therapy*. Charles C. Thomas.

Evensen, O. O. (2013). Utviklingshemming – generell kognitiv svikt som medfører økt sårbarhet for utvikling av psykisk lidelse. I Aasen, S. (red.), *Temahefte 1. Psykisk utviklingshemming og psykisk helse* (s. 5-7). Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). <https://naku.no/kunnskapsbanken/temahefter-om-utviklingshemming-og-psykisk-helse>

Kulset, N. B. (2020). Sang som vei til et nytt språk for barn med et annet morsmål. *Spæcial-pedagogik - tidsskrift for specialpædagogik og inklusjon*. 2020(2). https://www.researchgate.net/publication/339383673_Sang_som_vei_til_et_nytt_sprak_for_barn_med_et_annet_morsmal

Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.

Næss, T. (1989). *Lyd og vekst*. Musikkpedagogisk forlag.

Johansson, K. (2010). Kroppslig samspill i musikkterapi. I Stenseth, K. Eggen, A. T. & Frisk, R. S. (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (s. 23-40). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH-Publikasjoner. <http://hdl.handle.net/11250/172680>

Ruud, E. (1998). Music and identity, i Ruud, E. (red). *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture* (s. 31-48). Barcelona Publishers.

Ruud, E. (2006). *Musikk gir helse*. I Aasgaard, T. (red). Musikk og helse (s. 17-29). JW. Cappelens forlag.

Small, C. (1998). *Musicking*. Wesleyan University Press.

Stenseth, K. & Jensen, D. (2016). “Deltakelse” - en diskusjon av begrepet. I Stenseth, K, Krüger, V. & Fuglestad, S. (red.), *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern* (s. 15-35). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH-publikasjoner. <http://hdl.handle.net/11250/2445443>

Stige, B. (1991). *Musiske born – Ein tekst om improvisatorisk musikkterapi* (2. Utg.). Høgskoleutdanninga på Sandane.

Stige, B. (2006). On a notion of participation in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(2), s. 121-138. <https://doi.org/10.1080/080981306094781>

