

# Video som observasjons- og analyseverktøy: Å se med «mikroskop»

Signe Marie Galaasen

## Innledning

Denne teksten handler om bruk av video for å observere samspill i musikkterapi mellom nære voksne og barn med multifunksjonshemminger. I første del av artikkelen diskuteres video som redskap i analyse og observasjon, samt video som verktøy for å studere samspill og egen praksis. Her nevnes i tillegg video i team- og veilednings-øyemed. Videre drøftes utfordringer ved bruk av mediet. Når jeg skriver om video som observasjonsredskap er det med et positivt fortegn, og mine valg og avgrensninger styres av dette. Jeg viser til teori om video og referer noe til Preisler (1993), men mest til musikkterapiforsker Stensæth (2008). Jeg finner hennes vinkling av emnet interessant, spesielt måten hun trekker inn fenomenologien på som nyttig og konstruktiv i forhold til de elevene denne teksten handler om. Samspill behandles med utgangspunkt i Sterns teorier om den tidlige spedbarnsutviklingen (Stern 1985; 2003). Avslutningsvis drøfter jeg et videoeksempel fra egen studie (Galaasen 2006) opp mot presentert teori.

## Bakgrunn for valg av tema

Min bakgrunn for å skrive denne artikkelen er lang erfaring med barn med multifunksjonshemming. Som musikkterapeut er jeg opptatt av å studere egen praksis, og særlig samspillet små byggesteiner. Jeg arbeider i en pedagogisk institusjon og benytter derfor betegnelsen elev.

Når jeg ser på opptak er jeg særlig opptatt av å finne de gode samspilløyeblikkene. Ved å fokusere på det jeg erfarer som slike øyeblikk, mener jeg at de elementene som igangsetter og opprettholder et samspill trer tydeligere fram. Ved å studere dem nærmere, økes kunnskapen om hva som kreves for å få til de gode samspillsituasjonene rundt den

enkelte elev. I det eleven mestrer, ligger også muligheter for utvikling og læring (Horgen 2006). Det er også et etisk element her: Med fokus på de gode samspilløyeblikkene vil eleven framstå som en kompetent medspiller. Mennesker med multifunksjonshemming framstilles ellers i mange sammenhenger med utgangspunkt i det de ikke får til.

Funksjonsnedsettelsene medfører for mange i denne målgruppa at initiativ til samspill ofte blir lite synlige, eller de kommer som en forsinket reaksjon. Fravær av en eller flere sanser vil påvirke barnets mulighet til å oppfatte og imitere sine nærpersoner (Lorentzen 2009). Musikktérapeutene Hauge og Tønsberg (2008:87) sier: «Når et barn fødes med alvorlige sansetap, blir relasjonen til foreldre og omgivelsene særdeles sårbar». Denne sårbarheten kan medføre at deres innspill uttrykker seg på andre måter.<sup>1</sup> Ofte er signalene ikke bare utydelige, de er i tillegg lette å feiltolke. Behovet for et redskap som kan fange opp nyansene i samspillet, se små initiativ, om det er et lite blick eller en minimal gest, er derfor stort. Billedlig talt, når briller eller lupe ikke lenger duger, blir neste skritt å se med «mikroskop». Det er bl.a. til dette videokameraet og -opptakene er så anvendelige.

## Video i observasjon og analyse

Video kommer av det latinske ordet *Vi'de* som betyr å se. Stensæth karakteriserer å *observere* som å se systematisk, og *analyse* som å dele opp for å se nærmere på et fenomen (Stensæth 2008:61). Jeg mener dette er en grei og avklarende måte å beskrive begrepene på.

Men hva ser vi? I følge Preisler (1993) styres det vi ser i stor grad av vårt menneskesyn. Hun erfarte i sitt studium at først når et team tok opp diskusjonen om holdninger og kunnskap rundt elevene, kom de videre i arbeidet med å finne fokus for opptak. Menneskesyn preger følgelig de mål som settes for arbeidet. Fokuseres det på elevens kompetanse og initiativ til samspill, slik vi gjerne ser det med et humanistisk menneskesyn, vil resultatet bli annerledes enn om et mer naturvitenskapelig syn skulle ligge til grunn. Der kan det tenkes at det for eksempel søkes etter prestasjoner og bevegelser ut fra et treningssynspunkt. Hva den enkelte ser er følgelig ikke nøytralt, men farges av vedkommendes verdier og motiv i det som velges ut. Mitt fokus er som nevnt gode samspilløyeblikk, klipp der vi «spiller» sammen. Mine verdier og min leting etter det jeg oppfatter som de gode samspilløyeblikkene, styrer derfor det jeg

---

<sup>1</sup> Se for øvrig Tønsbergs bruk av termen «sårbare mennesker» i hennes artikkel et annet sted i denne antologien.

finner. Jeg skal si litt mer om dette ved å beskrive hvordan jeg går fram. Samtidig vil jeg argumentere for mine valg ved å støtte meg til aktuelle teoretikere.

Før oppstart kan det være av betydning å ha tenkt gjennom hensikten med opptakene. Hva er fokus, og hvilke spørsmål ønskes svar på? Ut fra det velges situasjon. Terapeuten kan delta som kliniker, eller stå bak kamera og bruke egen erfaring til å fange opp det som skjer. Hvor lange bør opptakene være? Preisler (1993) foreslår ti minutter som passe ut fra muligheten til å gå gjennom det innsamlede materialet etterpå. Kirkebæk og Lervig (2005) foreslår en blanding av korte og lange klipp, for å få med både del og helhet. Selv tar jeg opptak av hele sekvenser. Disse kan bli opp til 45 minutter lange, men som regel er de på mellom 15 og 25 minutter. Ut fra disse plukker jeg ut de gode samspilløyeblikkene. Med erfaring går det stadig raskere å oppdage disse, og til slutt sitter jeg igjen med videosnutter av gode samspilløyeblikk på ett til to minutter.

Hensikten med å videofilme er å fange opp det som skjer mellom personene. Det er derfor viktig at de som deltar i samspillet kommer med på opptaket. Bare unntaksvis zoomer jeg inn på en person for å fange opp en bevegelse eller en gest. Er det ingen tilgjengelig fotograf kan det i situasjoner der eleven ikke beveger seg rundt, være greit å sette kamera på et stativ.

Hautaniemi (2004) deler observasjons- og analysearbeidet opp i tre faser. I første fase inngår gjentatte studier av filmklippene, både i normalt tempo og i sakte fart, med og uten lyd. Deretter tar hun for seg sekvens for sekvens. Hennes fokus på dette nivået er hvordan barnas følelser konkret manifesterer seg gjennom deres uttrykk, mimikk og bevegelser. Her tolker hun sitt materiale (Ibid.). I neste fase transkriberer hun til tekst det hun mener å se. Denne fasen innebærer en stadig forflytning mellom tekst og film, hvor man fordypes i materialet og innholdet analyseres. Tredje fase består i å konfrontere sine oppdagelser opp imot utvalgt teori. Dette gjør Hautaniemi på alle nivåer samtidig som hun kontrollerer samstemtheten mellom del og helhet (Ibid.).

Dette arbeidet er med andre ord svært tidkrevende. Det tar mange timer å se systematisk gjennom filmklippene, og plukke ut de opptakene som blir gjenstand for videre analyse. Datamengden kan være stor. Det er både lyd, bevegelse, gester og ansiktstuttrykk å forholde seg til. Videre er det en møysommelig prosess å dele opp klippet for å finne det en søker etter og ønsker å studere nærmere. For først når en har gjort alt dette, kan selve analysedelen begynne. Begynnelsen av analysearbeidet består i å dele opp, ta bilde for bilde for å granske mimikk og bevegelse, og spille lyden gjentatte ganger for å finne hvilke toner eleven og terapeuten benytter. Hvordan er intensiteten, pulsen og rytmen i samspillet? Når er det crescendo/decrescendo? Her er det mange elementer som kan studeres nøyere. Deretter består det videre

analysearbeidet i å finne mønstre og tendenser i datamaterialet. Så holder man dette opp mot teori. Det hele er en vandring mellom del og helhet, og omvendt (Løkken & Søbstad 2003). På hermeneutisk vis konfronteres nye tolkninger med tolkninger fra det opprinnelige opptaket (Hautaniemi 2004).<sup>2</sup>

Innholdet i opptaket kan framstilles grafisk (Trevvarthen & Malloch 2000). Når det er tale om så flyktige opplevelser som musikk og bevegelse, kan grafisk framstilling av materialet være en fordel (Haga 2008). Musikkforsker Haga løser dette ved å dele opp et forløp i kortere tidsbiter, og granske dem ved særlig å studere endringer innenfor avsnittene (Ibid.). Men mest vanlig er det å skildre det musikalske forløp ved å transkribere innholdet til skrift i form av tekst eller noter og tegn. Antall bilder pr sekund varierer ut fra type kamera. Ved lav avspillingshastighet kan en få tilgang til hvert eneste bilde.

Et videoopptak gir som vi ser rike muligheter til både å observere og analysere. En kan oppdage sammenhenger man ellers ikke ville sett. I mange situasjoner vil jeg hevde at bruk av video ser ut til å være en forutsetning for å kunne avdekke også mer skjulte initiativ. Ved å studere videoopptak i detalj har jeg for eksempel oppdaget ørsmå tegn til opphisselse, eller sett lynraske blikk mot en person eller gjenstand. Dette er alle viktige initiativ når samspill er mål for musikkterapien. Dette kommer jeg mer inn på når jeg presenterer et praksiseksempel senere i artikkelen.

## **Video som verktøy for å studere samspill og praksis**

I forskning har bruk av video muliggjort det å fange opp og dokumentere hvordan barn aktivt går inn i sosialt samspill helt fra fødselen av. Stensæth (2008) betoner at man vanskelig kan tenke seg hvordan forskere som Stern og Trevvarthen kunne gjennomført sine studier av det tidlige mor/barn samspillet uten bruk av videoopptak. Stensæth (2005:21) hevder videre at « ... video er det næraste eg kjem praksis utan å eigentleg vere i den». Det innebærer bl.a. at med video kan vi granske egen og andres praksis. For dette er opptak av reelle situasjoner. En fordel er at en kan spille av opptakene flere ganger. Dersom man er i tvil, vil et opptak da kunne gi god hjelp i å avgjøre om eleven reagerer på det som nettopp har hendt, eller i forventning om det som skal til å skje. Hauge og Tønsberg (2008) poengterer nettopp dette at videoanalyse har hatt stor betydning for utvikling av deres praksis og musikkterapeutiske improvisasjon. Dette er en erfaring jeg også deler. Andre forskere er inne på noe av det samme. Løkken (2000) sier f.eks. at video kan gi store fordeler når førverbal eller

---

2 For mer om hermeneutikk se ev. Rønholt et al. 2003.

nonverbal kommunikasjon er det sentrale aspekt i det en studerer. Om ønsket er å holde på noe som forsvinner i det øyeblikk det skjer, kan video være løsningen (Ibid.). I tillegg framstilles video av flere som et særlig godt egnet redskap når det gjelder å fange opp kroppslig og lydlig interaksjon (Kirkebæk & Lervig 2005; Fink-Jensen 2003).

Ifølge Stensæth vil et fenomenologisk utgangspunkt si at det å se opptaket bringer situasjonen tilbake i terapeutens hukommelse når han/hun har deltatt som kliniker:

The video recording is more than just a visualization of the music therapy improvisation; as an experienced music therapist it also *re-awakens* and *re-vitalizes* other basic experiences of the phenomenon. In this sense the video recording includes both a taste of the unique experience from the live situation on the particular video recording *and* reminds the viewer of other (related) experiences with music therapy improvisation (Stensæth 2008:66).

Ikke bare ser og gjenopplever terapeuten seg selv i aksjon, men vedkommende vil også ta inn eleven som handlende kropp. I tillegg gjenkalles andre erfaringer som terapeuten har, både med samme elev og tidligere klinisk praksis. Ved siden av en styrket erindring vil, ifølge Stensæth (loc. it) omfanget av terapeutens erfaring både generelt og med den aktuelle elev, kunne gi en bredere bakgrunn i tolkning og analyse av klippet. Dette kjenner jeg meg igjen i. Når jeg studerer videoklipp fra egen praksis sitter følelsen fra selve situasjonen i kroppen. Jeg holder pusten på de samme stedene, og lever med i smil og utbrudd. Jeg opplever at mitt nære kjennskap til eleven hjelper meg i å tolke og analysere de ytre handlingene, slik at jeg kan foreta en dypere analyse.<sup>3</sup>

Video som redskap er også nyttig i egen profesjonsutvikling.<sup>4</sup> Jeg opplever at det utvider min kunnskap om samspillet, gir meg inspirasjon til videre arbeid, og til å til egne meg aktuell teori. Gjennom aktivisering av tidligere erfaringer, diskusjon med andre og refleksjon rundt egen rolle, kan materialet følgelig danne bakgrunn for en prosess som i mitt tilfelle resulterte i en større forståelse for, og kunnskap om samspillet små bestanddeler.

Sist, men ikke minst gjør et videoopptak det mulig for kollegaer og andre å involvere seg i prosessen. I veiledning av en assistent i samspill med en elev, er det for eksempel en fordel å kunne stoppe videoopptaket for å se nøyere på det som skjer. Fra et flerfaglig perspektiv kan kollegaer både drøfte og kontrollere tolkning av videoopptakene. Det kan igjen bidra til å styrke troverdigheten og kvaliteten av arbeidet en

---

3 Dette beskrives mer konkret i eksemplet fra egen praksis litt senere.

4 Se også Holcks artikkel om profesjonsutvikling i arbeidet med multifunksjonshemmede et annet sted i denne antologien.

gjør (Fink-Jensen 2003). Slik kan videoopptak være et verdifullt redskap for teamet rundt den enkelte elev. Som del av et team kan vi i fellesskap tilegne oss ny innsikt og kunnskap. Vi kan reflektere over og diskutere hva vi ser, og gjennom det få nye tanker og en dypere innsikt i det flerfaglige arbeidet med eleven. Bruk av video kan med andre ord anspore til refleksjon rundt den enkeltes personlige pedagogiske syn og væremåte (Løkken & Søbstad 2003).

## Utfordringer ved bruk av video

Video er *re-presentasjon*, en gjengivelse av virkeligheten og ikke virkeligheten selv (Stensæth 2008). Man kan lett forledes til å tro at det er «sannheten» som trer fram når vi observerer, men alt er ikke med på et opptak. Selv på de valgte klippene utelukkes for eksempel lukt, smak og følesans. Vi ser langt fra alt. Hva vi ser vil være avhengig av om opptaket fokuserer på samspill der alle impliserte er med, det avhenger igjen av kameravinkelen hvorvidt hele kroppen eller bare deler er med. Billed- og lyd kvaliteten kan også være dårlig. Følelsesmessige reaksjoner i selve situasjonen kan være vanskelig å oppdage på et opptak. Det samme vil gjelde for styrkegrad i taktil berøring. Som jeg tidligere var inne på vil det blikk man har, og ens menneskesyn farge det man legger merke til og velger å legge vekt på. Stensæth (2008) hevder at video, gjennom å zoome seg inn, fryse bilder og benytte sakte spoling, kan gi sterkere data enn naturlige observasjoner gjør. Hun oppsummerer dette både som en fordel og en ulempe. Når det gjelder barn med multifunksjonshemming, er nettopp det å lete etter deres reaksjoner og innspill et sterkt argument for å benytte video. Men det er selvsagt alltid en mulighet for at all detaljrikdommen kan forvirre eller tilsløre viktig informasjon. Imidlertid opplever jeg at med økt erfaring, går det raskere å oppdage det jeg søker etter i en videoobservasjon.

En erfaring kan være at store mengder med opptak kan medføre tap av oversikt i eget prosjekt, og følgelig være med på å tilsløre (Trolldalen 1997). Jeg deler denne erfaringen. Det er helt nødvendig med gode beskrivelser av innholdet i tillegg til tidsangivelser for interessante funn i hvert opptak. Ny programvare og teknologi har gjort det enklere enn tidligere å redigere og lagre opptak. Det gir rom for bedre oversikt, særlig ved at redigeringsarbeidet ikke lenger er avhengig av spesialutstyr, men kan gjøres fortløpende.

Ut fra en teori om at kognitive prosesser ofte fortrenger emosjonelle prosesser, hevder Abrahamsen (2004) nødvendigheten av at observatøren avstår fra direkte deltakelse under observasjon av samspill. Abrahamsens studerer samspill mellom

voksne og små barnehagebarn og presenterer dette som en ny observasjonspraksis; en samspillobservasjon. Hun mener at kontakt med egne følelser og reaksjoner på det som observeres er så vesentlig at bruk av video eller skriftlige nedtegninger sterkt frarådes, fordi det vil minske den emosjonelle opplevelsesnærheten til det som observeres. Det kan medføre at viktig informasjon går tapt. Først når observasjonen er over, skriver observatøren ned sine inntrykk. Dette står i kontrast til det Stensæth (2008) hevder. Som tidligere nevnt, skriver Stensæth at video kan vekke og revitalisere tidligere kliniske erfaringer. Slik jeg tolker Stensæth vil det også gjelde for følelsesnærhet til det som vises. Jeg tør derfor hevde at Abrahamsens observasjonsmetode i denne kontekst er lite egnet, da faren for å miste viktig informasjon kan være stor.

Derfor bør vi kanskje først reflektere over hva vi sanser og opplever i den naturlige settingen. Allment kjent er at mennesket sanser og opplever hendelsene slik de framtrer der og da, med sin unike og spesielle atmosfære der både lukt, smak og følelser setter sitt preg. Mennesket sanser hele rommet, personene, lydene og lyset slik det er i øyeblikket. Med andre ord er mennesket i det levende livet med alt det innebærer av flyktige og mer varige inntrykk.

Med video som observasjons- og analyseverktøy, er det derfor viktig å stille spørsmålet: Hva ser vi så på video som vi ikke ser i den naturlige settingen? Kanskje ser vi først og fremst de små detaljene, detaljer som vi kan stoppe opp ved, zoome inn eller fryse til et enkelt bilde. Sist men ikke minst gir videoobservasjon en gylden anledning til å observere oss selv i aksjon, og med den mulighet det gir til selvrefleksjon.

## **Deling av følelser**

Kunnskap om det tidlige samspillet mellom spedbarnet og den nære omsorgspersonen, slik den er utviklet og presentert i nyere spedbarnsforskning, kan være nyttig som utgangspunkt for å studere samspillet mellom oss som musikkterapeuter og en elev med multifunksjonshemming. Kunnskapen er verdifull fordi den omhandler vitale elementer i det som ser ut til å sette i gang et samspill, og hva det er som opprettholder det.

Sentralt i deling av følelser er det Stern (1985/2003) betegner som affektinntoning. Han beskriver følelsesmessige forhold, og det å dele følelser som en hjørnestein i det tidlige samspillet mellom spedbarnet og den nære omsorgspersonen. Dette skjer ved at den voksne toner seg inn på barnets opplevelsestilstand på en slik måte at barnet opplever at de begge deler samme følelse. Stern (1985) omtaler dette som intersubjektivitet. Den følelsesmessige matchingen skjer når den voksne speiler barnets uttrykk i en annen

modalitet (ibid.). I følge nyere forskning viser det seg at opplevelse av intersubjektiv deling skjer allerede fra nyfødtalder av (Stern 2003).

Lorentzen (2009) hevder at kommunikasjon muliggjøres gjennom følelsen av å dele en opplevelse med en annen. Utgangspunktet er at begge forstår at dette er vi sammen om. Når en elev ler og jeg som musikkterapeut ler med, blir latter et felles anliggende. Felles handling er følgelig et utgangspunkt for opplevelse av deling. Videre sier Lorentzen (Ibid.:50): «Deling foregår og bekräftes kanskje best på et følelsesmessig plan,...». Horgen (2006:84) skriver om hvordan vi samskaper et språk med mennesker med multifunksjonshemming og hevder at: «Når det gjelder elevene våre, så er det følelsene og følelsesopplevelsene som kanskje er kjernen i handlingene vi deler». Slike perspektiver gir mening, og de bunner i erfaringer jeg kan dele.

## **Inntoning, vitalitetsaffekter og det å skape et kommunikasjonsfellesskap**

En vesentlig forutsetning for å dele, er å tone seg inn på den andres uttrykk. I det legger jeg å ta inn den andres stemning eller grunnfølelse. Stern viser til Damasio og hevder at spedbarnet opplever en form for kroppslige bakgrunnsfornemmelser gjennom tilstander av oppstemthet, muskelspenninger og velvære (Stern 2003). Stern selv benevner dette som en kontinuerlig livsmusikk. Endringer i denne livsmusikken skyldes vitalitetsaffektene. Det betyr at når f.eks. jeg som musikkterapeut toner meg inn på en elev gjennom tone og lyd, smil og bevegelse, kan det beskrives som et ønske om å møte og følge hans «livsmusikk». Ved bruk av video kan jeg sekund for sekund se på hvilke måter jeg toner meg inn. Jeg kan sjekke om jeg følger små endringer i elevens styrkegrad og intensitet, og om han for eksempel får sin egen stemmeklang tilbake.

Gjennom videoopptak av foreldre og barn i et svensk Händelsesrike, studerer Hautaniemi (2004) den betydning følelser og følelsesuttrykk har for sterkt funksjonshemmede barn. Sett i forhold til det kognitive aspekt viser hun til at barnas funksjonshemming ikke virker så omfattende når det kommer til det å oppleve og uttrykke følelser (Ibid.). For at barnas følelsesuttrykk skal bli tatt i mot og forstått, ser det ut for at de er helt avhengige av foreldre som både kan tolke og spinne videre på deres uttrykk. Ut fra kunnskapen om barnets særegne væremåte, skaper de et kommunikasjonsfellesskap. Hautaniemi mener å se at det kan skje når barnets følelser blir møtt av en følelsesmessig medlevelse hos den voksne, noe som igjen kan bidra til å skape en opplevelse av samhørighet og nærhet. Det kan f.eks. skje når den voksne imiterer barnets uttrykk, for så å fortsette å svare i samme stemmeleie som barnet. Hautaniemi



peker også på at opplevelsen av å dele en følelse og en hendelse kan oppstå når den voksne setter ord på barnets opplevelse gjennom medlevende og beskrivende tale. Når barnet erfarer at det blir forstått, kan det videre skape en forventning hos begge om at det kan skje igjen. Videre kan dette føre til en dypere opplevelse av nærhet og samhørighet. Horgen (2006) er inne på noe av det samme når hun betoner at vi er på leting etter gode måter å være sammen på, og at disse møtene er med på å gi barnet en utvikling. Gjennom å dele en følelse eller hendelse samskaper vi mening (Ibid.).<sup>5</sup>

Det ligger en gjensidighet i disse møtene som her er beskrevet, i det begge anerkjenner og bekrefter den andre (Ibid.). Jeg er opptatt av å fange disse møtene, fordi jeg ser dem som nødvendig rammer for de gode samspilløyeblikkene. Jeg anser det å uttrykke seg emosjonelt som sentralt for det å være menneske. Like vesentlig er det å bli møtt på sine følelser, og å ha noen å dele dem med. Jeg opplever denne erfaringen av å dele følelser som dypt menneskelig og svært grunnleggende. Det dreier seg om å bli sett og anerkjent som menneske (Trondalen 2005).

## **Eksempel fra egen praksis**

Som mange andre musikkterapeuter jobber jeg alene. En måte å få større innsikt i egen praksis på, er å studere den gjennom videoopptak av samspill. I det følgende drøfter jeg et videoklipp av en av mine elever (Galaasen 2006). Jeg beskriver det jeg ser og trekker så ut noe jeg vil se nærmere på. Samtidig viser jeg til teori for å drøfte mine funn. Hovedanliggende er her hva video kan tilby som redskap for observasjon og analyse av gode samspilløyeblikk. Et videoklipp inneholder flere forhold det kunne være interessant å gå nærmere inn på. Hva som velges ut er for meg en blanding av det jeg ser som framtreddende på klippet og det jeg ønsker å studere. Da jeg studerte akkurat dette videoutsnittet første gang, fikk jeg en sterk opplevelse av at vi delte en følelsesmessig stemning. Vi lo bl.a. sammen og det var noe ved stemningen i nettopp dette øyeblikket som gjorde at jeg ønsket å undersøke det nærmere.

### *Åsmund og jeg...*

Åsmund er en glad gutt med et smittende humør. Spesielt morsomt synes han det er å lytte til alle lydene omgivelsene produserer. Han har en omfattende bevegelseshemming, og på grunn av hyppige og sterke spasmer er han stroppet fast i rullestol. Han har ikke verbalspråk, men ytrer seg gjerne med lange, syngende innlegg. Han bruker

---

5 Se Horgens artikkel et annet sted i denne antologien.

ikke synet aktivt. I det følgende beskriver jeg en samspillsituasjon fra en av våre timer for deretter å si noe om hvordan jeg tolker det som skjer.

*Åsmund vender ansiktet mot meg, beveger armen og vrir hodet mot høyre og sier stille «hah»(A1<sup>6</sup>). Jeg senker mitt hode mot han og smiler mens jeg synger «hei hei» (B1 F1). Han ler (F1 C1 F1 C1). Jeg bøyer meg mot han igjen og synger «hei hei» (F1 C1) mens han ler (E1 D1 C1) og vender ansiktet mot meg. Jeg sier «jaaa» (E1 D1 C1) og ler med. Han fortsetter å le (E1 D1 C1) litt sterkere nå. Hans ansikt er fortsatt vendt mot meg mens han ler stadig sterkere. Jeg ler med og svarer «jaaaaa» med samme toner. Latteren hans (G1 E1 D1 C1) crescenderer ytterligere mens han blunker og beveger høyre arm oppover. Jeg avslutter med å si «var det morsomt det» (G1 A1 G1 F1). Han smiler mot meg, lukker øyne og munn, vender hodet litt bort, blunker, smatter og blir stille.*

Jeg sitter ved hans høyre side. Åsmund kommer med en kort lyd som jeg svarer på med «hei, hei», og han begynner å le. Når jeg gjentar «hei, hei», ler han mer. Vi er ganske nære hverandre fysisk sett, og ansiktene våre vender mot hverandre. Når jeg nikker og bekrefter latteren hans med «jaaaa», mens jeg smiler og ler, er det stor grad av samstemthet og samtidighet i toner og styrkegrad. Intensiteten i hans latter øker før jeg til slutt kommenterer at det er morsomt. Han blir da stille, tygger litt, ser bort og blunker. Vi er her helt tett på hverandre både i toner, intensitet, lyder, styrkegrad, mimikk og fysisk nærhet. Det virker som han synes mitt syngende «hei hei» var morsomt. Jeg deler hans uttrykk ved å matche hans intensitet og tempo, samt speile hans følelsesuttrykk gjennom mine «jaaaa», latter og mimikk. Ved å gå så tett på blir jeg tydelig for han.

Avslutningen er interessant; her ser hans intensitet ut til å øke. Min forkunnskap om han tilsier at om dette varer for lenge, kan det gå over i en mer tvangspreget latter, en latter som kan bli både krampaktig og ubehagelig. Det kan da ofte ta tid før han klarer å roe seg igjen. Når jeg kommer med en kommentar, «var det morsomt det» i stedet for å fortsette med «jaaa», mener jeg å hjelpe han til å regulere sine følelser. Når jeg bruker ord, vet jeg av erfaring at han ofte tar en lengre pause. Kanskje må han tenke over meningen, eller kanskje blir bruddet i den jevne lydutvekslingen for markant. Jeg oppfatter i dette eksempelet at det ikke skjer et slikt brudd, men at han får hentet seg inn før latteren blir ubehagelig for han.

---

6 Bokstavene i parentesene betegner hvilke toner som brukes.

## Drøfting, observasjon og analyse av videoklippet med Åsmund

Videoobservasjonen gjør at jeg i etterkant av samspillet kan beskrive toner, intensitet, styrkegrad, mimikk og fysisk nærhet. Jeg kan gå inn i klippet og sjekke hvilke toner vi bruker, om både bevegelser og lyd samstemmer når samspillet øker eller minsker i intensitet. Bare sakte gjennomgang av bilde for bilde kan fortelle meg om Åsmunds latter begynner å bli ubehagelig for han. Jeg blir oppmerksom på ørsmå signaler som når han blunker med øynene, eller jeg ser om det er et lite trekk ved munnen som kan fortelle noe om hans følelestilstand. Et lydopptak kan gjengi selve lydbildet, men det fanger ikke opp mimikk, bevegelse eller kroppslige gester, som alt sammen er vesentlige elementer i Åsmunds uttrykksrepertoar. Video ivaretar nettopp dette og ikke minst gir video muligheten til å studere de ørsmå detaljene i det musikkterapeutiske samspillet.

Lorentzen (2009) hevder at kommunikasjon muligjgjøres gjennom erfaringen av å dele en opplevelse med en annen.<sup>7</sup> Utgangspunktet er at begge forstår at dette er vi sammen om. Gjennom videoobservasjoner oppdager jeg hendelser der Åsmund og jeg deler opplevelser. Samtidig bekreftes egne antagelser om hva som skjer mellom han og meg i situasjonen.

Deling av følelser kan videre avleses i grad av sammenfall i intensitet, hevder Lorentzen (2003). Ifølge Ruud (1997) står intensitet for den kvalitative dimensjon i kommunikasjonens innhold. Han sier videre at intensitet manifesterer seg gjennom musikalske begreper som intonasjon, klang og dynamikk. Som vist gjør video det mulig å granske intensiteten på nært hold i samspillet mellom Åsmund og meg.

Videoopptaket gjør det altså mulig for meg å gå inn i klippet og undersøke de musikalske parametrene i samspillet med Åsmund. Men hvilke andre faktorer forteller meg at vi begge forstår at vi deler en indre stemning? Kan det være imitasjon? Imitasjoner beskrives som en mer mekanisk gjentakelse av en ytre handling (Stern 1985). Er min atferd i så fall en ren imitasjon av Åsmunds? Jeg mener at jeg ikke bare imiterer en ytre handling hos Åsmund, men at jeg *samtidig* deler følelser med han. Det oppstår altså en form for affektinntoning når jeg imiterer. Hansen framholder om affektinntoning...

... at det er den affektivt medopplevende tonen og ikke det kryssmodale som er avgjørende. Det handler om en følelse av å være sammen, av å dele (Hansen 1994:14).

---

7 Se siste avsnitt - om deling av følelser.

I videoklippet speiler jeg sjelden følelsesuttrykk i en annen modalitet mens han ytrer seg. Jeg kan se at jeg noen ganger bekrefter Åsmund taktilt ved å holde rundt hånden hans på en måte som kan virke deltakende. Eller jeg nikker mens jeg bekrefter med «jaaa» når han ler. Men det er ikke det som får meg til å føle meg så overbevist om at vi begge ser ut til å være klar over at vi deler en indre opplevelse på et følelsesmessig plan. Det har mer med det følgende å gjøre: I det aktuelle klippet er begge uttrykk intenst, uavhengig av måten det skjer på. Jeg mener at jeg som musikkterapeut følger han i starten. Vi har samme styrkegrad, bruker de samme tonene. Klangmessig følger jeg også Åsmunds lyder. Jeg er derfor tett på både i toner, dynamikk og lyder. En kan si at stor grad av nærhet på flere plan muliggjør at mine reaksjoner blir tydelige for han. Han ler, og jeg deltar med smil, latter og medlevende «jaaaa». Når Åsmund vender et lattermildt ansikt mot meg, er det som han sier: «Nå har vi det morsomt sammen du». Dette forteller i alle fall *meg* noe om graden av deling.

Et indisium på inntoning hos Stern er felles puls eller rytme. I dette legger han «..en matching av et pulserende mønster med ulike betoning» (Stern 2003:213). Trondalen og Skårderud (2007) beskriver det som en puls som kunne endre seg dynamisk og tempomessig, en form for ebbe og flo, noe som jeg mener å observere i vår lille lattersekvens. Mine «jaaa» samstemmer med hans latter. Våre lyder og uttrykk følger hverandre, og blir en gjensidig bekreftelse av følelser, noe som igjen styrket min teori om deling av en indre opplevelse.

Ved å granske hver «millimeter», kan jeg lytte til vår lydveksling og lage et diagram der innholdet av hvert sekund ble nedtegnet, både tonegang, styrke, ord og lyder, samt gester og bevegelser. Jeg kan avlese pulsen i vår passiar, og videoobservasjonen gjør det mulig for meg å studere samspelet «stein for stein».

Det er en stor fordel å kunne diskutere klippet med foreldrene, kollegaer og andre musikkterapeuter. Når også deres syn støtter opp om mitt, blir jeg styrket i egen tolkning. Da jeg så det samme klippet igjen flere år senere brakte det meg tilbake til situasjonen. Jeg «var der», og opplevelsen styrket min overbevisning om at dette handlet om deling, særlig fordi jeg igjen følte hvordan jeg intenst levde meg inn i hans ytringer.

Jeg har tidligere pekt på at barn med multifunksjonshemming reagerer atypisk. Følgelig må jeg se etter andre trekk enn de rent typiske i vår felles opplevelse. Hautaniemi (2004) beskriver hvordan funksjonshemmede barn og deres nærpersoner skaper et kommunikasjonsfellesskap ut fra barnets særegne væremåte, og hvordan denne kunnskapen gjør dem i stand til å avlese følelsesuttrykk som var skjult for andre. Jeg mener min elev og jeg har et slikt fellesskap. Måten jeg avrunder lattersekvensen på ved å bruke ord, er et uttrykk for dette. Da hjelper jeg han å

regulere følelsene sine, slik at latteren ikke blir tvangspreget og vond. Med inspirasjon fra Stern kaller Horgen (2006) dette for å fungere som den selvregulerende andre i forhold til barn med multifunksjonshemming.

Man kan til slutt spørre seg om ikke lydopptak burde være tilstrekkelig når mye av samspillet foregår gjennom lyd. Åsmunds latter ville riktignok være lett å høre på lydopptak, men jeg tror ikke det ville få så tydelig fram måten et slikt samspill som dette mellom Åsmund og meg som musikkterapeut utvikler seg på. Video, derimot, gir muligheten til å observere på et mikroplan, noe som er avgjørende for akkurat dette samspillet. Mikroanalyse innebærer her en detaljstudie som gir vesentlige innspill til analysen. Selve analysen inspirerer til teoretisk refleksjon som den vi for eksempel finner hos Stern. Den teoretiske refleksjonen inspirerer igjen det jeg faktisk ser på videoklippet: Ved å lese om samspillteorier finner jeg (ny) støtte for funn i analysen. Slik sett bidrar video til å holde den hermeneutiske sirkelen i bevegelse og å lede an i vår leting etter mening i det sårbare samspillet. Dessuten gir videoobservasjon selvinnsikt: For det var faktisk først da jeg kunne granske dette videoklippet av Åsmund og meg gjennom «mikroskopet» at jeg ble klar over egen musikalsk intervensjon. Det ga meg anledning til å reflektere over egne initiativ i samspillet, og mulighet til å forstå hvorfor jeg selv intervenerte som jeg gjorde.

## Avslutning

Jeg har i denne teksten redegjort for video som redskap i observasjon og analyse av et samspill i musikkterapi med en multifunksjonshemmet elev. I tillegg til presentasjon av teori om bruk av video i observasjon og utviklingsteorier med fokus på tidlig samspill, har jeg vist hvordan video som observasjons- og analyseverktøy øker faglighet på mange plan. Først og fremst dreier det seg om å observere hvordan samspill utvikler seg i en musikkterapeutisk tilknytning. Jeg har bl.a. hatt fokus på lyder, gester, bevegelser, stemmeuttrykk (som latter) og enkelte toner for å nevne noen av spillelementene. Det handler med andre ord om et detaljstudium der musikkterapeuten oppdager nyanser i kommunikasjonen som er vesentlige for det videre terapeutiske samspillet med eleven. Det handler også om hvilken betydning dette igjen kan ha for egen musikkterapeutisk praksis. Videre har jeg trukket frem fordelene med video i flerfaglig samarbeid. Jeg har vist at video er et egnet redskap i veiledning av personale som ønsker hjelp til å samhandle med multifunksjonshemmede elever.

Sist men ikke minst hevder jeg gjennom denne artikkelen at video er et egnet redskap til å dokumentere gode samspilløyeblikk i musikkterapi. Dette er viktig for

elevene selv, for oss musikkterapeuter og særlig for de pårørende til elevene. For slike videoopptak kan som sagt løfte fram mennesker med multifunksjonshemming: Ved å ta videoopptak fra ulike perioder i elevenes liv tydeliggjøres deres utvikling. Små framskritt blir synlige og elevene framstår som kompetente samspillpartnere. Med andre ord viser de seg som andre mennesker, selv om de er avhengig av samspillpartnere som kan møte deres nesten uhørbare initiativ og/eller atypiske responser. For det er ved å inkorporere disse i samspillet at vi kan oppnå de gode samspilløyeblikkene.

## Litteratur

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk, samspillsobservasjon som medtode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fink-Jensen, K. (2003). Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv. I Rønholdt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A.M. (Red.): *Video i pædagogisk forskning, krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland forlag
- Galaasen, S.M. (2006). *Musikalsk samspill og barn med multifunksjonshemming*. Hva bidrar til å opprettholde det musikalske samspillet med et barn med sterk multifunksjonshemming? Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Haga, E. (2008). Metoder for å analysere video-opptak av musikk og bevegelse. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red). *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2008:3. Oslo: Unipub, s.171-189
- Hansen, B. R. (1994). Forelesning til Erica-stiftelsens 60-års-jubileum. Stockholm: Ericastiftelsen
- Hauge, T. S. & Tønsberg, G. H. (2008). Musikalsk improvisasjon, samspill, kommunikasjon og språk. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner 2008:3. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: Unipub, s. 85-99
- Hautaniemi, B. (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärd*. Doktoravhandling. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirkebæk, B. & Lervig, C. (2005). *...ingen lyd er forkert: musisk improvisation og samoplevelse*. Aalborg: Døveskolernes Materialecenter

- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: samhandling og kommunikasjon med voksne psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2000). Summary and discussion. I: *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. PhD-avhandling, Trondheim: Pedagogisk institutt NTNU
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2003). *Observasjon og intervju i barnehagen*, (3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Preisler, G. (1993). *Att införa video, i psykologiskt och pedagogiskt stödjande arbete med barn med funktionsnedsättningar*. Stockholm: Stockholms Universitet
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stensæth, K. (2005). Historia om froskeprinsessa, – eller om korleis det er å vere i forskarprosessen! *Musikkterapi*, no 3, s. 21-24
- Stensæth, K. (2008). *Musical Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. Ph.D. NMH-publikasjoner 2008:1. Oslo: Unipub
- Stern D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. NY: Basic Books
- Stern D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Trevarthen, C. & Malloch, S. N. (2000). The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Theapeutic Effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, Vol. 9, no 2, s. 3-17
- Trolldalen, G. (1997). Musikkterapi og samspill. Et musikkterapiprosjekt for mor og barn. Hovedfagsoppgave i musikk, Institutt for Musikk og Teater, avd. for Musikkvitenskap. Oslo: Universitet i Oslo
- Trondalen, G. (2005). Improvisasjon i musikkterapi praksis: tradisjon – kunst – teknikk. I: Nesheim, E., Hanken, I.M. & Bjøntegaard, B. (red). *Flerstemmige Innspill. En artikkelsamling*. NMH publikasjoner 2005:1. Oslo: Unipub
- Trondalen, G. & Skårderud, F. (2007). Playing with Affects. And the importance of “affect attunement”. *Nordic Journal of Music Therapy*, vol 16, no 2, s.100-111