

FØLELSER I BEVÆGELSE OM LÆREPROCESSER I MUSIKTERAPEUTENS UDDANNELSE

Charlotte Lindvang & Lars Ole Bonde

Artiklen sætter fokus på forholdet mellem musik og følelser, som dette indgår i musikterapistuderendes personlige og professionelle læreprocesser. Der tages teoretisk afsæt i Antonio Damasio og Daniel Sterns kropsorienterede teorier om emotioner og følelser, med særligt fokus på baggrundsfølelser og vitalitetsdynamik. Derefter stilles der skarpt på egenerapi (læreterapi), som den indgår i musikterapiuddannelsen på AAU. Det terapeutiske spor i uddannelsen er baseret på den klassiske psykoterapeutiske teori om egenerapiens nødvendighed for god psykoterapeutisk praksis. Artiklen inddrager et forskningsprojekt, som undersøger de kandidatstuderendes oplevelse og forståelse af egenerapeutiske processers betydning for deres faglige og personlige udvikling (Lindvang, 2010). Der gøres rede for, hvordan musikterapiuddannelsen (som er en kombineret akademisk og professionsorienteret uddannelse) sætter begreberne i spil i de terapeutiske fag. Undersøgelsen peger på, at forskellige former for følelser, både 'her og nu' og i et livshistorisk perspektiv, bearbejdes på flere refleksionsniveauer gennem terapiforløbene. Afslutningsvis argumenteres der for, at akademisk læring, emotionel udvikling og professionel identitetsdannelse kan gå hånd i hånd i et integreret uddannelsesforløb, som fremmer både selvbevidsthed, relationel bevidsthed og refleksivitet.

1. Indledning

Musik er en del af de fleste menneskers liv. Musikpsykologisk og musikterapeutisk forskning dokumenterer, at musik kan fremkalde følelser, spejle følelser og forstærke eller regulere oplevelsen af de følelser, vi i forvejen rummer (Juslin & Sloboda, 2010. En del af forskningen er opsummeret i *Psyke & Logos* 26(1) og i Bonde, 2009). I tv og i biografen oplever vi, hvordan musikken understøtter stemninger og varsler, hvad der skal ske, og at den tydeliggør eller tolker personernes indre drama (Langkjær, 1997; 2000). Musik kan skabe kontakt til følelser, som vi ellers har svært ved at mærke eller vedkende os – musikken når os bag om intellektet, og vi kan have oplevelsen af, at musik udtrykker det, vi har vanskeligt ved at udtrykke med ord (Lamont & Eerola, 2011; Ruud, 2010). Musik er vibrationer og lyd-i-

bevægelse, som mærkes i kroppen, aktiverer kropsskemaer og bevæger os følelsesmæssigt (Aksnes & Ruud, 2008). Musik aktiverer hukommelsen, vækker livshistoriske minder og kan på samme tid bringe os ind i nuet og skabe kontakt til vores historie (Sloboda, 2005). Vi kommer i kontakt med os selv og hinanden gennem musik. Kort sagt, musik er i os, omkring os og med os, fra vi fødes, til vi dør (Bonde, 2009).

Musikterapi anvender musik som et redskab i den terapeutiske proces, og musikterapi handler ofte om følelser, om at skabe kontakt til følelserne, møde følelserne, dele følelserne og bevidstgøre dem, altså lade følelserne vitalisere den samlede organisme (Ruud, 1997; 1998; 2001; 2010). Derfor er det væsentligt, at musikterapeuter udvikler både en teoretisk forståelse af musikken som terapeutisk medium og en praktisk viden om, hvordan musik bruges terapeutisk til at stemme og omstemme klienters sind. På musikterapiuddannelsen ved Aalborg Universitet er egenerapeutiske processer integreret i det samlede studieforløb i form af læreterapi. Dette foregår i et særligt læringsrum, hvor det er muligt at arbejde med følelser i og gennem musik. Den studerende kommer både i rollen som klient, observatør og terapeut (under supervision) i den praktiske træning på uddannelsens terapeutiske spor (Lindvang, 2007).

Dette er i overensstemmelse med forskning i psykoterapeuters faglighed, hvor der på tværs af teoretiske skoler er enighed om, at personlig terapi er gavnlig i forhold til at udvikle sig som terapeut (Macaskill & Macaskill, 1992; Pope & Tabachnick, 1994; Orlinsky, Rønnestad, Willutski, Wiseman & Botermans, 2005b; Norcross & Guy, 2005). Tilbage i 1973 konkluderer Henry, Sims og Spray således:

”In sum, the accumulated evidence strongly suggests that individual psychotherapy not only serves as the focal point for professional training programs, but also functions as the symbolic core of professional identity in the mental health field” (Henry, Sims & Spray, 1973, p. 14).

Enigheden har dog ikke ført til meget litteratur eller videre forskning på området. Det kan i det hele taget undre, at psykoterapiforskningen ikke har mere fokus på terapeuten, set i lyset af, at forskningen har dokumenteret den afgørende betydning, som kvaliteten af den terapeutiske relation har for det terapeutiske resultat (Jørgensen, 1998; Rønnestad, 2006). Relativt få studier har undersøgt effekten af terapeutens personlige terapi eller undersøgt og genereret indsigt i, hvordan egenerapi under uddannelsen efterfølgende påvirker praksis (Hougaard, 2004; Watson, 2005; Geller, Norcross & Orlinsky, 2005). Dog dokumenterer en række undersøgelser, at terapeuter oplever såvel et stærkt personligt som et professionelt udbytte af egenerapi, hvilket bekræfter fornuften ved at medtænke egenerapi i terapeutens uddannelse (Macran & Shapiro, 1998; Orlinsky, Norcross, Rønnestad & Wiseman, 2005a; Lindvang, 2010).

Nærværende artikel stiller spørgsmålet: Hvilken rolle spiller forholdet mellem musik og følelser i musikterapistuderendes læring gennem uddannelsen på AAU, hvor egenerapi (også kaldet 'læreterapi') er et integreret element? Spørgsmålet søges besvaret dels ved indledningsvis at se nærmere på forholdet mellem musik og følelser, dels ved at give en kort redegørelse for egenerapiens implementering i uddannelsen, efterfulgt af udvalgte resultater fra en undersøgelse af musikterapistuderendes oplevelse af egen læring gennem terapeutiske processer i uddannelsen (Lindvang, 2010). Betydningen af kontakt med og bearbejdning af følelser forstås i uddannelsen som en del af det fundament, den færdiguddannede terapeut skal stå på. Dette diskuteres på baggrund af de præsenterede resultater fra den empiriske undersøgelse. Endvidere diskuteres de problemer, som kan opstå, når egenerapi er en del af en akademisk uddannelse, og til slut belyses temaet i et læringsperspektiv. Som tværvideenskabelig teoretisk referenceramme inddrager vi Antonio Damasio og Daniel Sterns teorier om følelser – med særligt henblik på begreberne baggrundsfølelser og vitalitetsdynamik.¹ Der trækkes tråde til Mark Johnsons kognitive forskning i meningsdannelse via kropslige erfaringer og til Susanne K. Langer og hendes filosofi om forholdet mellem musik og følelser. Det er ikke intentionen med det teoretiske afsnit at problematisere de enkelte teorier eller diskutere deres ontologiske eller epistemologiske grundlag og kompatibilitet. Teoriene spænder vidt, med Sterns udviklingspsykologiske bidrag, der primært bygger på observation af spædbørn og deres omsorgspersoner, til Damasio's neurovidenskab og studier af hjernen. Så forskellige teorierne end er, mener vi, at de tilsammen giver et godt grundlag for at forstå og beskrive følelsesmæssige læreprocesser i et nonverbalt medium, nemlig musik.

2. En kropslig indfaldsvinkel til følelser og fornemmelser

Det er en pointe i kropsfænomenologien, at krop og følelser ikke kan adskilles. Den franske filosof Maurice Merleau-Ponty udviklede i *Phénoménologie de la perception* (1945) en kropsfilosofi, der omhandlede menneskets sansning og dets kropslige væren-i-verden. Ifølge Merleau-Ponty kan mennesket ikke adskilles fra sin krop, mennesket 'er' sin krop, og det er kroppen, som står i centrum for sanselige og følelsesmæssige oplevelser. Bevidsthed og krop er to sider af samme sag; kroppen er en 'erkendende krop' og ikke et simpelt redskab for erkendelsen. Det er med kroppen, at vi er til stede i verden og lever livet og føler følelserne. En erkendt følelse vil altid forud være kropsligt forbundet og forankret, som det senere er blevet dokumente-

1 Udover at referere til de ord og begreber som de to teoretikere anvender i deres forståelse af forskellige former for følelser, benytter vi i denne artikel primært betegnelsen 'følelser', da det er det mest anvendte ord på dansk.

ret af neuropsykologen Antonio Damasio. I kropsfænomenologien er mennesket endvidere grundlæggende rettet ud mod verden, vi er intersubjektive i vores intentionalitet, vi er rettet mod det andet menneskes krop i verden, vi lever af at leve sammen. I denne intersubjektivitet er vi kropsligt forbundne og sanser og føler hinanden, før vi tænker og reflekterer.

Der har i det tyvende århundrede generelt været en mistillid til følelser. De var for subjektive og uklare – hvorimod fornuften var en fin og anerkendt menneskelig evne. Følelse og fornuft blev anset for at være uafhængige af hinanden ”Descartes’ fejltagelse”. Denne modsætning tages ikke længere for givet. Undersøgelser i neuropsykologen Antonio R. Damasio’s laboratorium peger på, at emotioner og følelser er integreret i vores tænkning og beslutningstagning (Damasio, 2004, p. 50), og at vi ikke kan undvære emotioner og følelser: ”Tydeligt målrettet og mobiliseret emotion ser ud til at være et støttesystem, uden hvilket fornuftens bygningsværk ikke kan fungere rigtigt” (ibid., 53).

Ifølge Damasio (2004) er der forskel på emotion; det at føle en emotion, og det at vide, at du føler en emotion. Der er tale om tre forskellige niveauer af følelsesmæssig bearbejdning. Det mest basale niveau består i neurale forandringer, en ændring af kropslige fornemmelser, og det bliver ikke bevidst for personen, hvad det er, der rører sig. På det næste niveau er der tale om, at der er et selv, som registrerer forandringerne i kroppen; personen mærker en følelse.² På det tredje trin ved personen, at der er tale om en emotion – den indre bevægelse er bevidst – og personen reflekterer over det, der mærkes (Vedfelt, 2009). Det vil sige, at følelser kan være til stede, uden at vi er bevidste om det. Når vi bliver klar over, at vi har en følelse, er vi ofte samtidig klar over, at vi har haft følelsen i længere tid – følelsen er ikke begyndt i erkendelsesøjeblikket (Damasio, 2004, p. 48). De tre niveauer er ifølge Damasio forbundet via feedback-mekanismer, og fælles for dem er deres kropslige forankring:

”Det stof, hvoraf vores sind og adfærd består, er vævet omkring kontinuerlige cykliske emotionsforløb, efterfulgt af følelser, som erkendes og afføder nye emotioner, en strømmende polyfoni, som understreger og pointerer specifikke tanker i vores sind og handlinger i vores adfærd” (Damasio, p. 54).

Damasio inddeler endvidere følelser i tre former. Der er de primære eller universelle emotioner: glæde, tristhed, frygt, vrede, overraskelse, afsky. Dernæst de sekundære eller sociale emotioner: bl.a. forlegenhed, jalousi, skyld,

2 At følelser og krop er forbundet fremgår også af vores hverdagsprog, fx ’hun hænger mig ud af halsen’ er et udtryk for afsky, ’jeg kunne kvæle ham’ er et udtryk for vrede, og ’sømfugle i maven’ er et udtryk for frygt, nervøsitet eller det at glæde sig til noget.

stolthed. Og den tredje form benævnes *baggrundsemotioner*, og det kan fx være velvære, uro/ro eller anspændthed. Vi er vant til at lægge mærke til og diskutere de primære følelser, mens baggrundsfølelser er et mindre omtalt fænomen – de kaldes baggrundsfølelser, fordi de netop ikke er i forgrunden i vores sind. Men de definerer og farver vores tilstand. Baggrundsemotioner kan fornemmes det meste af tiden som en form for følelsesmæssig stemning eller kropslig tonus, en oplevet fornemmelse, der kommunikerer på det non-verbale niveau; vi opfatter baggrundsemotionerne gennem måden, vi gør noget på, gennem detaljer i kroppens holdning og bevægelser, fornemmelsen af kroppens spænding. Baggrundsemotioner ligger tæt på det, vi kalder sindsstemning. Ifølge Damasio svarer hans begreb om baggrundsfølelse til Sterns begreb om vitalitetsaffekter (Damasio, p. 289). Nedenfor omtales Daniel Stern og hans begreb om vitalitetsaffekter, der i hans seneste udgivelser går under samlebetegnelsen 'dynamiske vitalitetsformer'.

At erkende en følelse kræver en levende krop og et erkendende subjekt. En god grund til bevidsthedens/erkendelsens beståen i evolutionen kunne ifølge Damasio være det nyttige i, at organismer kunne føle og kende deres følelser. Følelsen af at kende sine følelser kan bruges konstruktivt i interaktionen med andre mennesker og med omverdenen i det hele taget. Det er endvidere dokumenteret, at indlæring og hukommelse fremmes ved tilstedeværelsen af emotioner og følelser i læringsituationen – dvs. at emotioner og følelser understøtter læring (Damasio, p. 296). Som vi skal se i det følgende afsnit, peger Stern også på, at vitalitetsdynamik er forbundet med hukommelsen og dermed virker befordrende for læring.

3. Vitalitetsformer og vitalitetsdynamik

Forholdet mellem krop og følelser – eller bredere: mellem biologi, psykologi, pædagogik, kunst og psykoterapi – behandles i Daniel Sterns seneste bog (Stern, 2010). Stern skriver om 'vitalitetsformer' – i realiteten om nogle helt fundamentale menneskelige forhold. Man kunne fristes til at tale om de grundstoffer, som selvfornemmelse og kommunikation er sammensat af, og som vi – ofte i intensiveret form – genkender og spejler os i gennem de forskellige kunstneriske udtryksformer. Vi bedømmer dagligt vores medmennesker og os selv som mere eller mindre 'vitale', og denne bedømmelse er baseret på vores medfødte evne til at afkode minimale forandringer i interpersonelle relationer: "kraften, hastigheden og forløbet af en håndbevægelse, timingen og betoningen af en udtalt sætning eller et enkelt ord, den måde, man lyser op i et smil på ..." (Stern, 2010, p. 12). Stern kalder fæno-

menet 'dynamiske vitalitetsformer' eller 'vitalitetsdynamik'.³ Han mener ikke, at vitalitetsformerne er dækket tilstrækkeligt ind i den eksisterende psykologiske teori; derimod, at det er et særligt fagområde, som han hermed giver den første samlede fremstilling af. Hans systematiske redegørelse omfatter en basal introduktion til begrebet og dets psykologiske, adfærdsvidenskabelige og neurovidenskabelige grundlag samt en gennemgang af arousal-systemerne, altså de seks forskellige delsystemer af det autonome nervesystem, som sørger for at forsyne menneskets (oplevelse af sine) fysiske og mentale handlinger med den fornødne energi eller 'kraft'. Stern illustrerer deres virkemåder og betydning med eksempler på vitalitetsformer inden for musik, dans, teater og film. Han præsenterer en udviklingspsykologisk forståelse af vitalitetsformerne og diskuterer, hvilke implikationer de har for klinisk teori og praksis.

Oplevelsen af vitalitet, af at være (mere eller mindre) levende, er ifølge Stern en helhedsgestalt af fem forskellige hændelser: bevægelse, tid, kraft, rum og intention/retningsbestemthed. Stern kalder det en "fundamental dynamisk pentade" (Stern, p. 11). Oplevelsen kan være mere eller mindre intens og vare fra et 1 til 6-7 sekunder – hvilket korresponderer med varigheden af oplevelsen af et "nuværende øjeblik" (Stern, 2004). Det er "en fornemmelse af liv, der er på vej et eller andet sted hen," og disse oplevelser eller fornemmelser gengives bedst med adjektiver eller adverbier af typen: *eksploderende, pulserende, hendøende, brusende, accelererende, stærk, svag, glide, løst, skælvende* osv. Der er altså ikke tale om egentlige følelser, men de kan karakterisere følelser (såvel som tanker og forestillinger). En vredetilstand kan fx være eksploderende eller gradvis stigende i intensitet osv. Der er et tydeligt slægtskab med Damasio's 'baggrundsfølelser', omtalt ovenfor. Der er dog en væsentlig forskel, nemlig det dynamiske aspekt. Ifølge Stern rapporterer baggrundsfølelser om organismens indre tilstand på det givne tidspunkt – om "vores eksistens' generelle fysiske tonus," og baggrundsfølelser hører til områder som emotion og sansning. Vitalitetsformer hører derimod ikke til noget bestemt område; det drejer sig om 'følelsen' af at være levende og fuld af vitalitet (Stern, 2010, p. 54). Vi mener, det giver

3 Stern har tidligere brugt andre begreber, bl.a. 'vitalitetsaffekter', 'temporale (følelses) former', 'vitalitetskonturer' og 'protonarrative enheder', og denne begrebsudvikling diskuteres og sættes fint på plads i den nye bog, som således også indeholder et svar på den kritik, de danske psykologer Køppe, Harder og Væver har fremført i tidsskriftet *International forum of psychoanalysis* (2008). De spørger, om de skiftende begreber afspejler en ændret forståelse af fænomenerne. Stern svarer både ja og nej: "Som jeg ser det, har der ikke så meget været tale om en begrebmæssig bevægelse som om en ny betoning af forskellige begrebskontekster. I denne bog samler jeg alle disse betegnelser under den mere omfattende betegnelse 'dynamiske vitalitetsformer'. Dette følger 'kraft', 'bevægelse', 'rum', 'retningsbestemthed' og 'liv' til de tidligere diskussioner af tid og intensitet." (s.25)

mening at beskrive de to begreber som to forskellige aspekter af menneskets oplevelse af 'at være levende'.

Vitalitetsformerne er dynamiske mønstre, som kan optræde på tværs af sansemodaliteterne – de er 'meta-modale': Når noget opleves som 'brusende', kan det fx være forbundet med høresansen og en kinæstetisk kropslig fornemmelse, samtidig med at der knytter sig indre billeder til fornemmelsen. Der er tale om *kvaliteter* i en hvilken som helst oplevelse, og Stern siger meget præcist herom: "De er mere form end indhold. De har at gøre med 'hvordan', måden, stilen, ikke 'hvad' eller 'hvorfor'" (Stern, p. 15).

3.1. 'Hvordan' frem for 'hvad' i terapi

Dette fokus på 'hvordan' frem for 'hvad' er meget tydeligt, når vi ser på, hvordan vitalitetsformerne opleves i de tidsbårne kunstarter. I musik er det oplagt, at det ikke (eller meget sjældent) er et referentielt 'hvad', der opleves i tonernes og rytmernes strømmen, men derimod et 'hvordan'.⁴

Vitalitetsformene spiller en vigtig rolle i alle former for intersubjektivitet. Stern har sit tydelige – oprindeligt psykoanalytiske, senere fænomenologiske – udgangspunkt i observationen af mor-barn-interaktion, og han viser i den nye bog, hvordan verbal psykoterapi kan gå nye eller andre veje ved at fokusere på patientens (og for så vidt også terapeutens) måde at udtrykke sig på – frem for på indholdet af patientens fortælling. Formulerer patienten sig tøvende eller heftigt, engageret eller (påfaldende) neutralt? Måden at tale og fortælle på kan italesættes lige så vel som indholdet. I musikterapi er der ofte slet ikke noget 'hvad', men kun et 'hvordan', og Stern refererer da også udførligt til nyligt afdøde AAU-professor Tony Wigrams bog om *Improvisation* (2004), hvor de intersubjektive vitalitetsformer er transformeret til musikalske metoder eller teknikker, der fx hedder 'spejling', 'imitation', 'matching', 'grounding', 'dialog' og 'ledsagelse'. Gennem affektiv afstemning – altså terapeutens måde at bruge sin krop, stemmen og instrumentalspillet på i forhold til klientens stemning og følelsestilstand – og vitalitetsdynamisk dialog i musik udveksler terapeut og patient deres oplevelser af sig selv og hinanden – og skaber i bedste fald noget nyt, sammen. Noget lignende gør sig gældende i bevægelsesbaserede terapier som danse- og kropsterapi, psykodrama mv.

4 I bogen *Musik og menneske* (2009) har Lars Ole Bonde, ud fra Sterns begreber, vist hvordan de "foredragsbetegnelser", man som udøvende musiker møder i moderne (fra komponistens eller udgiverens hånd), er domæne-specifikke paralleller til Sterns almenne, amodale, uspecifikke dynamiske vitalitetsformer. Dynamiske betegnelser som Crescendo og Decrescendo og tempobetegnelser som Accelerando og Ritardando svarer f.eks. til 'voksende' og 'aftagende', mens karakterbetegnelser som f.eks. Scherzando og Furioso svarer til 'legende' og 'rasende'. Dette korresponderer med Sterns afsnit om vitalitetsformer i musik (Stern 2010, s. 90-92).

En af de vigtigste grunde til, at vitalitetsdynamikken er relevant i forhold til såvel læreprocesser som terapeutiske processer, er, dens tidligere nævnte forbindelse med hukommelsen. Stern skriver:

”De spor af vitalitetsformer, der er oplevet i fortiden, ligger i hukommelsen. De er forbundet med de andre aspekter af den erindrede oplevelse. Når oplevelsens vitalitetsformer kan fremkaldes, kan der vælte en hel oplevelse ud” (Stern, 2010, p. 140).

Vi skal se eksempler på dette senere; eksempler, hvor vitalitetsdynamikken i en musikalsk improvisation åbner for erindringer om fortiden. Stern beskriver, hvordan terapeuten i verbal terapi kan spørge til vitalitetsformerne i stedet for til følelserne, og hvordan hukommelsen kan levendegøres via terapeutens fokus på ’fænomenologisk oplevelse’ (Stern, p. 142). Det såkaldte ’mikroanalytiske interview’ er en verbalterapeutisk teknik udviklet med dette formål. Som vi skal se, er musikalske improvisationer en anden effektiv teknik til at aktivere vitalitetsformerne og dermed forankre og netop vitalisere erindringen i det nuværende øjeblik.

4. Metaforer for krop og følelser

I krydsfeltet mellem Damasio, Stern og kropsfænomenologien finder vi Mark Johnson, en kognitiv lingvist, som tager udgangspunkt i mennesket som fysisk og kropslig bevidsthed, og som er en pioner i forhold til at forbinde kognition, sprog og forståelse for, hvordan vi skaber mening. Johnson henviser til Daniel Sterns arbejde og viser på baggrund af moderne spædbørnsforskning, hvordan kroppen genererer mening, også før selvbevidstheden er fuldt udviklet. Vi har også som voksne til daglig konstant adgang til ikke-sproglige erfaringer, og Johnson bruger begrebet ’kropsbaseret mening’ for at fremhæve, at mening udspringer af dybe kropslige erfaringer. Han forklarer med henvisning til Damasio og den kognitive neurovidenskab, hvordan oplevelsen af kvaliteter og følelser har rødder i kroppens forbundethed og forvikling med verden, og bidrager endvidere med teorien om, at alle vores forsøg på at skabe mening i grunden er æstetiske (Johnson, 2007). Følelser er et aspekt af vores oplevelser, som vi kan have svært ved at sætte ord på – ikke desto mindre: ”Feeling lies at the heart of all meaning” siger Johnson (2007, p. 43).

Johnson har været med til at vise, hvordan den kropsfunderede musikoplevelse når frem til sproglig form primært gennem metaforen, og at dette foregår stort set ’automatisk’. Metaforen er med andre ord en kropsligt funderet tænkemåde, som udvikles i takt med, at vi lærer verden at kende, sådan som den fra de tidligste år opleves af vores krop. Det betyder, at kognition ifølge Johnson er baseret på metaforisk overføring af kropslige oplevelser

med at være-i-verden. For eksempel er glæde 'op' ('oppe at ringe'), og sorg er 'nede' ('nede i kulkælderen'). Igen ser vi i sproget, at følelser er knyttet til kroppen, og metaforen hjælper til at strukturere og begrebsliggøre vores erfaring (Bonde, 2009, p. 78). Senere i nærværende tekst vil læseren møde eksempler på narrativer, der beskriver og fortolker musikterapistuderendes processer i egenterapi, hvor krop og følelser i høj grad finder deres sproglige udtryk gennem metaforer.

4.1. Musik og følelser ligner hinanden

Johnson knytter an til filosofen Susanne Langer, som allerede i 1940'erne og 50'erne formulerede en teoretisk forståelse af en basal sammenhæng mellem musik, krop og følelser. Hun pegede på, at følelsens form minder om den intensitetsudvikling og kontur, vi kan finde i musik, såvel som i vores egen kropslige natur i form af de rytmer, der ligger i vejrtrækningen, fordøjelsen, døgnrytmen osv. I disse rytmer ligger en vedvarende vekselvirkning mellem spænding og afspænding, hvile og aktivitet, begyndelse og afslutning. Inspireret af Langer beskriver Johnson, at musik er meningsfuld, fordi den på en konkret og kropslig måde kan præsentere os for menneskelige følelser:

”Et fundamentalt træk ved musik er, at den appellerer til vores følte fornemmelse for liv (...) Vi bevæges af den, og vi bevæges, fordi musik strukturerer vores oplevelse ved hjælp af klang, tonehøjde, taktart, rytme og andre processer, som vi kan mærke i kroppen. Vi bevæges kropsligt og følelsesmæssigt og kvalitativt.” (Johnson, 2007, p. 236; oversat i Bonde, 2009, p. 122).

Susanne Langer har ligeledes været en inspirationskilde for Daniel Stern og hans teori om vitalitetsformer (Stern, 2010, p. 45). Langer placerede følelserne og deres dynamiske former på grænsefladen mellem det narrative og det fysiologiske, og Stern placerer netop begrebet om vitalitetsformer på denne grænseflade. De kropslig-kinestetiske fornemmelser som beskrevet ovenfor (fx eksploderende, hendøende, brusende) ligger tæt på Langers beskrivelse af følelsernes former som svarende til musikkens former. Også i Damasio's begreb om baggrundsfølelser finder vi dette bekræftet, nemlig i redegørelsen for, hvordan musik kan vække primære følelser i lytteren, som kun kan siges at være i lytteren, mens vitalitetsfølelserne/følelsernes former kan findes både hos lytteren og i selve musikken – hvorved der er tale om et korrespondensforhold (Bonde, 2009, p. 139). Damasio indleder sin seneste bog *Self Comes to Mind* (2010) med følgende citat fra Fernando Pessoa:

”My soul is like a hidden orchestra; I do not know which instruments grind and play away inside of me, strings and harps, timbales and drums. I can only recognize myself as a symphony.”

Med Langers filosofi er musik en analogisk repræsentation af den levende forms principper i en ny 'virtuel form' (Langer, 1942). Det vil sige, at musikken ikke kan være identisk med en given kropslig-emotionel oplevelse, men derimod udtrykker følelsen på en ny måde – oplevelsen indfanges og udtrykkes i en symboliseret form (Bonde, 2009, p. 206).

4.2. En undersøgelse af forholdet mellem musik og følelser

Her vil vi kort nævne Torill Vist, musikpædagogisk forsker fra Norge, som gennem forskningsprojektet *Muligheter for følelseskunnskap* (Vist, 2009) har dokumenteret, at *musikoplevelser* kan erfares som et medierende redskab for 'følelseskunnskap'. Følelseskunnskap kan indebære både emotionel tilgængelighed, bevidsthed, forståelse og refleksion samt mere sociale aspekter som ekspressivitet, empati, regulering og samspil (Vist, 2011).

Kundskab om vores følelser er at have kundskab om os selv og de relationer, vi indgår i, svarende til Damasio's tredje niveau, hvor vi har viden om vores følelser og kan reflektere over dem. 'Emotionel tilgængelighed', som ifølge Vist er en del af følelseskunnskapen, kan forstås som knyttet til Sterns begreb om vitalitetsdynamik (og Damasio's begreb om baggrundsfølelser) – det ligger i livskraften, i selve vores væren, at vi er bevægelige og forbinder os med hinanden. Vist definerer det som evnen til at opleve og reagere følelsesmæssigt i modsætning til at være følelsesmæssigt lukket:

”I begrebet ligger også det å kunne la seg påvirke følelsesmæssig, det å ha tilgang til et stort antall, nyanser og kvaliteter av følelser, samt det å være åpen og oppmerksom overfor andres følelsesmæssige uttrykk.” (Vist, 2011, p. 183).

Netop fordi disse oplevelser er forbundet med klare, men nonverbale oplevelser af vitalitetsdynamik i musik, er de vanskelige at få frem i interviewformen, men det er alligevel lykkedes Vist at få sine informanter til at sætte ord på dem. Musikoplevelser bliver af en af de 10 informanter beskrevet som ”en kropslig oplevelse som gikk rett i rygmargen” og Vist peger på den kropsligt oplevede tilgængelighed til følelserne, som musikken kan mediere. Knytter vi an til Damasio's tankegang, vil kroppen netop være udgangspunkt og centrum for følelsen, uanset hvor bevidstgjort følelsen er.

Vi har nu skitseret nogle aspekter af forholdet mellem musik, krop og følelser med reference til et tværvidenskabeligt felt af neurovidenskab, udviklingspsykologi, kropsfænomenologi og kognitionsforskning samt filosofiske refleksioner over forholdet mellem musik og følelser. Vi vil i det følgende introducere til temaet egenterapi som en del af en terapeutisk uddannelse med fokus på musikterapiuddannelsen, idet vi ønsker at se nærmere på forholdet mellem musik og følelser i den egenterapeutiske proces. Først præsenteres den uddannelsesmæssige kontekst. Efterfølgende præsenteres i af-

snit 6 et uddrag af et forskningsprojekt, der omhandler musikterapi-studerendes læreprocesser i egenerapi; her med særligt fokus på følelsernes rolle og den form for følelseskundskab, som de studerende ser ud til at udvikle.

5. Egenerapi som læreproces

Spørgsmålet om egenerapi som et aspekt i terapeutens uddannelse går tilbage til Freud og psykoanalysen, hvor det at blive psykoanalytiker som det væsentligste byggede på en lang læreanalyse, for at den kommende terapeut kunne opnå tilstrækkelig selvindsigt. Målet var at undgå uhensigtsmæssige modoverføringer. Med de mange nye terapiformer har det været debatteret, hvilken rolle terapeutens egenerapi skal have i uddannelsen, og der er uenighed om, hvorvidt egenerapi bør være obligatorisk. Der er dog som nævnt bred enighed om, at egenerapi er meget betydningsfuld for terapeuters personlige såvel som professionelle udvikling (Orlinsky et al., 2005b), og nogle af de overordnede begrundelser, som har bred tilslutning blandt terapeuter, er, at den kommende terapeut ved selv at være i klientrollen opøver en sensibilitet over for dynamikken og nuancerne i den terapeutiske proces og øger evnen til empati i forhold til kommende klienter. Desuden vil det kunne guide i rollen som terapeut, at man på egen krop, som klient, har oplevet og erfaret terapiens virkemidler og effekt (Macran, Stiles & Smith, 1999; Grimmer & Tribe, 2001; Hougaard, 2004; Murphy, 2005; Lindvang, 2011).

5.1. Musikterapiuddannelsen

I forbindelse med verdenskonferencen for musikterapi i Oxford 2002 blev der afholdt et symposium, der satte fokus på egenerapi i uddannelsessammenhæng. Her blev det tydeligt, at de fleste musikterapiuddannelser (men ikke samtlige) finder det nødvendigt, at studerende gør sig erfaringer med egenerapi, og samtidig at det – også inden for det musikterapeutiske fagfelt – er et komplekst spørgsmål, hvorvidt egenerapi bør finde sted som en del af studiet eller uden for studiet. Ligeledes fremgik det, at der i forskellige lande er forskellige regler i forhold til at stille krav om egenerapi, herunder om det kan kræves, at den studerende selv betaler for terapien (Murphy & Wheeler, 2005).

Musikterapiuddannelsen på Aalborg Universitet ser ud til at være det eneste program i verden, der har integreret obligatorisk egenerapi, som den studerende ikke selv skal betale for. Det er desuden unikt, at den studerende involveres i terapeutiske aktiviteter lige fra begyndelsen, og at dette fagpersonlige udviklingsarbejde netop foregår parallelt med den teoretiske og musikalske læring (Bonde et al., 2001). I Aalborg anses det for en fordel, at den læremusikterapeutiske træningsdimension er integreret i et akademisk miljø, og samtidig stiller dette forhold naturligvis særlige krav til studiet, lærerne

og som nævnt til de studerende (Lindvang, 2007). Vi skal senere i artiklen vende tilbage til at diskutere nogle af de dilemmaer, som opstår, når egenterapi er en integreret del af en universitetsuddannelse.

Musikterapiuddannelsen er grundlæggende baseret på læring i tre parallelle spor; det teoretiske spor, det musikalske spor og det terapeutiske spor. Disse spor er vævet tæt sammen i den studerendes hverdag, hvilket optimerer muligheden for at integrere de tre former for læring. Samtidig er det for mange studerende en stor udfordring at finde den rette balance i fordybelsen mellem teori og praksis og mellem håndværk og terapeutiske processer. Egenterapi er implementeret i form af forskellige fag på det terapeutiske spor, hvor den studerende er i 'klientens position'. Siden introduceres terapeutperspektivet, hvor man lærer at varetage terapeutrollen over for grupper af medstuderende. Uddannelsens tre praktikperioder (på 2., 6. og 9. semester), som indbefatter supervision individuelt og i gruppe, er også en meget væsentlig del af den praksisnære læring og oplevelsesorienterede træning, der finder sted i det akademiske studieforløb.⁵

5.2. Det konkrete egenterapeutiske rum

Vægtningen af egenterapi på musikterapistudiet har sine rødder i den analytiske musikterapi-tradition. En pioner indenfor musikterapi, Mary Priestley, udviklede i 1970'erne idéen om 'experiential training in music therapy' (ETMT). Igennem erfaringer fra rollen som klient skulle musikterapi-studerende udvikle deres personlige musikalske sprog og opleve inderfra, hvor kraftfuldt et redskab musik er. Egenterapien på musikterapistudiet er således et særligt læringsrum for den studerendes personlige udvikling. Det konkrete rum er udstyret med forskellige bevidst udvalgte instrumenter, både slagtøj, melodi- og strengeinstrumenter af forskelligt materiale og i forskellige størrelser. Instrumenterne rummer forskellige udtryksmuligheder og vækker forskellige fornemmelser og følelser i den enkelte. En af de væsentligste metoder er fri improvisation. Her spiller terapeut og studerende/klient sammen på instrumenter og/eller bruger krop og stemme. Musikken er ikke komponeret på forhånd, den er et 'lydbillede', der skabes 'her og nu', evt. ud fra et spilleoplæg, som aftales på forhånd. Der dannes med andre ord et spillerum, et 'handle-rum', hvor den studerendes psykiske konflikter og mønstre såvel som ressourcer og potentialer kommer til udfoldelse i interaktionen med musikterapeuten. Den studerende udtrykker sine stemninger og følelser igennem lyd og musik, udtrykket deles med terapeuten og får en struktur og et forløb, og der kan efterfølgende reflekteres over indholdet (Lindvang, 2007). Rummet indeholder desuden kameraer, digitaloptager

5 Beskrivelse af musikterapiuddannelsen og det terapeutiske spor findes i Psyke & Logos-temanummeret 'Musik og Psykologi' (vol. 28 nr. 1), se Lindvang (2007). Se desuden Bonde et al. (2001), Pedersen (2000; 2002; 2007) samt Pedersen & Scheiby (1999). Se også uddannelsens hjemmeside: <http://www.musikterapi.aau.dk/>

samt cd-afspillere, hvilket giver mulighed for også at inddrage musiklytning i den terapeutiske proces samt optagelse af lydfil og/eller dvd med henblik på, at den studerende efterfølgende kan lytte til og evt. se sig selv og derved reflektere over egen læreproces. Det vil sige, at læringen foregår på flere niveauer: Den studerende er autentisk nærværende i rummet og veksler inden for rammerne af den enkelte session mellem at være i oplevelserne og at tænke højt om dem sammen med terapeuten og arbejder tillige videre med erfaringerne på egen hånd gennem dagbøger og gennemlytning af sessionerne.

6. Forskningsprojekt om terapeutstuderendes oplevelse af egen læring gennem terapi

Lindvangs ph.d.afhandling *Et Resonant Læringsfelt* fra 2010 er baseret på en kvalitativ undersøgelse af, hvordan musikterapistuderende på Aalborg Universitet oplever og beskriver lære-processer, som igangsættes via det terapeutiske spor; altså i de fag og forløb, hvor den studerende indgår i klientrollen. Denne kvalitative undersøgelse blev efterfølgende perspektiveret gennem en spørgeskemaundersøgelse af professionelle musikterapeuters opfattelse af egenerapiens betydning for udvikling af klinisk kompetence i praksis. I nærværende artikel præsenteres udvalgte analyseresultater fra den kvalitative del af studiet, som altså omhandlede de terapeutstuderendes oplevelse og refleksion. I forlængelse af den empiriske fremstilling følger afsnit 7, hvor vi redegør for forskellige aspekter af følelsesmæssige processer i egenerapien. Denne analyse var ikke en del af det omtalte forskningsprojekt, men er udarbejdet i denne artikels kontekst.

For at finde svar på spørgsmålet om, hvordan studerende oplever og beskriver deres læreprocesser fra klientrollen, gennemførtes en interviewundersøgelse, da det var oplagt at gå direkte til de studerende og lade dem komme til orde (Robson, 2002, p. 272). Forskeren påtog sig rollen som interviewer, og ni musikterapistuderende på sidste studieår meldte sig frivilligt som informanter. De studerende blev bedt om at vælge en improvisation fra et af deres egenerapeutiske forløb på studiet, en improvisation som havde særlig betydning for dem i deres læreproces, og medbringe optagelsen af denne til interviewet. I løbet af interviewet lyttede interviewer og informant til improvisationen, og det indgik i samtalen på hvilken måde, musikken repræsenterede en betydningsfuld læreproces fra terapien, herunder hvad der for den studerende knyttede sig af billeder, følelser, kropsfølelser og erindringer til den udvalgte improvisation.

Træning og uddannelse af terapeuter er i det hele taget et vanskeligt område at undersøge empirisk (Mortensen, 1998, p. 231). Og den læring, som opnås gennem egenerapien, er særdeles kompleks, hvilket bl.a. skyldes, at erfaringerne ikke altid kan verbaliseres fuldt ud, da en del af den terapeutiske

proces lagres som tavs viden (Polanyi, 1966; Wackerhausen, 2005), og som nævnt ovenfor er oplevelser af vitalitetsdynamik i musik vanskelige at verbalisere. Begrundelsen for at inddrage de studerendes improvisationer som datamateriale var således udsprunget af et behov for at komme i besiddelse af en anden type information ud over den, der kan fås ved hjælp af det talte sprog, samt det forhold, at en del af den studerendes terapeutiske proces foregår i musikken. Formålet var at lade fortolkningen af musikken bidrage til en udvidet forståelse af helheden.

Interviewene var semistrukturerede (Kvale & Brinkmann, 2009), de blev optaget og transskriberet og efterfølgende gennemlæst og godkendt af interview-personerne. Det kan bemærkes, at flere af informanterne spontant gav udtryk for, at selve interviewet samt den efterfølgende læsning af transskriptionen var en stor hjælp i forhold til at komme til fornyet forståelse af den dannelse og professionsudvikling, der havde fundet sted for dem i de forudgående 4-5 år.

Forskeren udarbejdede en hermeneutisk analyse, dels af interviewteksten og dels af musikken. Det musikalske materiale blev analyseret ud fra Carolyn Arnasons eklektiske model (Arnason, 2002), hvor musikalsk mening udforskes gennem en proces med flere lyttende og reflekterende trin (Lindvang, 2010, p. 115). Analyseforløbet mandede ud i et 'improvisationsnarrativ' for hver studerende. Narrativet er en syntese, et kvalitativt undersøgelsesresultat, formuleret af forskeren og fremkommet gennem dennes cirklen mellem de forskellige analysedele og niveauer af information i datamaterialet. Med den narrative form kunne tekst- og musikanalyse sammenflettes i en kunstnerisk fortolkning (Austin & Forinash 2005).⁶

6.1. Narrativerne illustrerer følelser i bevægelse

I det følgende præsenteres to udvalgte improvisations-narrativer, som i et musik-poetisk sprog illustrerer de følelsesmæssige og relationelle dynamikker, som var på spil for den studerende. Efter de enkelte narrativer tilføjes et afsnit, som er et uddrag af den kontekstualiserende tekst, som indgik i afhandlingen, hvor det sammenfattes, hvad den studerende havde fokus på i sin terapeutiske proces.

Det er et fælles karakteristikum, at modsatrettede eller paradoksale følelser bliver synlige gennem fortællingerne. Eksempelvis den dynamiske modsætning mellem at udforske verden og nye sider af sig selv over for at finde hjem i sig selv og blive bekræftet og accepteret som den, man er. At undersøge mørket, selvets destruktive kræfter over for fornyet kontakt med lyset og livskraften (Lindvang, 2010, p. 139 ff.). Narrativerne er desuden karakteriseret af mange metaforer, der henviser til følelser, og som kan siges at

6 Narrativerne blev sendt til de studerende som havde været informanter, og de fik mulighed for at tilkendegive i hvilken grad de kunne genkende sig selv, deres historie og deres læreproces samt kommentere den samlede fortolkning (Lindvang 2010, p.193).

bygge bro mellem det bevidste og det ubevidste lag af information, som har været til stede i egenterapien såvel som i interviewet og den fælles musiklytning, som indgik i interviewet.

Narrativerne tydeliggør imidlertid først og fremmest den enkelte studerendes personlige særkende og unikke måde at være i processen på. De illustrerer, hvordan musik, følelser og relation flettes sammen og bliver til en totaloplevelse for den studerende, som fæstner sig i hukommelsen. Narrativerne er forskellige, og hver af dem udtrykker en specifik udvikling, et specifikt processuelt mønster. De kan studeres som udtryk for 'følelser i bevægelse'.

6.2. Improvisations-narrativ – Gitte

Følgende narrativ er første del af et længere narrativ. Denne del portrætterer en af de to improvisationer, som musikterapistuderende Gitte bragte til interviewet, samt en del af den fortælling, som udfoldedes under interviewet. Gitte spiller på trommer, bækken og gong og bruger stemmen, terapeuten spiller klaver og bruger stemmen.

Hun sidder med tromme, bækken og gong omkring sig. Terapeuten er ved klaveret. Hun starter prompte med gentagne korte og markerede anslag på trommen. Det er et kraftigt insisterende udtryk. Det er den indre drage, der får rum. Den skal sættes fri nu. Har været lænket længe nok. For længe. Der er opsparet vrede. Hun larmer – det er svært at høre klaveret. Tempoet er hurtigt. Lydbilledet er mættet, det er meget tæt og pågående. Atonalt. Dragen kradsler. Det skærer i ørerne. Hun slår sig løs. Har fart på. Nu er det nu. Hun vil ud, hun vil af med energien, vreden. Hun kæmper en kamp. Hun vil udtrykke sig. Høres og slippes fri. Det er som en bro i en krigszone. Vanvid. Opbundne fødder, klodser om fødderne i et øde landskab. Forhindret aggression. Dragen, den var lænket så længe. Det koster kræfter at sætte den fri, det går op ad bakke. Klangen er mørk og tung. Hun spyer ud. Og hun rummer meget mere.

Pludselig en pause. Luft. Der er ingen kontraster, ingen rytme nu, tempoet er langsomt. Hun afmattes. Opgiver? Klangen stadig mørk og tung. Lange toner høres fra stemme og klaver. Mathed. Er vingerne brækket? Hænger helt alene i en tråd? Død? Stille.

Stemme, klaver og bækken – lydene samler sig. Der er stadig liv. Der opbygges et fælles udtryk. Rolige, lange toner. Klangen letter. Det letter. Nu mærkes pulsen og en rolig, stabil rytme. Starten til en melodi. Et ukendt landskab. Klaveret søger hende, understøtter, giver en stille trøst.

Hun vil gerne flyve. Florlet. Ved ikke helt, hvor hun er. Klaveret giver hende sit nærvær. Tempoet er meget langsomt nu. Der er luft mellem de svage lyde. Ingen kontraster. Pulsen til og fra. Stille chimes. Kampen er slut. Kommer lyset? Stille. Klinger. En sarthed. Hun vil gerne flyve væk. Hun mærker vemodigheden til sidst. Der er nogle rytmer, lidt synkoperede, som bliver gentaget. Hun har fornemmelsen af at være den store drage, som

folder sine stive vinger ud og tager den tunge tunge flyvning, en virkelig stor, tung krop, der ikke har været brugt i lang tid. Mærker vemodigheden over, at den har været i lænker. Og hun føler meget stor ømhed, respekt og kærlighed for dragen. Hun føler sig ikke forskrækket over den kraft, den har.

Hun tager imod denne side af sig selv, som gerne vil mere frem i lyset.

6.3. Kontekstualisering

Overordnet arbejdede Gitte med 'vrede' og 'afgrænsning' i sin egenterapeutiske proces, hvilket blev symboliseret undervejs i terapien med billeder af dragen og dragens kamp for frihed. Med andre ord var det bearbejdning af følelser samt relation til omverdenen, som var i fokus i forløbet. Under interviewet berettede Gitte om dragen i forbindelse med musiklytningen. Gitte gav udtryk for opsparet vrede over den undertrykkelse af følelser, hun havde oplevet som barn, samt vrede over for sig selv over den selvundertrykkelse, hun havde praktiseret alt for længe som voksen, herunder manglende selvafrænsning og manglende udtryk for egne følelser og behov i samspillet med andre mennesker.

Gitte havde tidligere en frygt for de destruktive kræfter, hun forestillede sig, lå i hendes vrede, hvis denne skulle have lov at komme til udtryk, hvilket som oftest forhindrede hende i at sige fra, eller gav hende skyldfølelser i forbindelse med, at hun gav udtryk for vrede. Under interviewet huskede Gitte, hvordan hun i sin egenterapi, efter 'drage-improvisationen' havde følt sig befriet og lettet, hvilket hun kunne mærke i solar plexus. Hun mindedes, at det indre billede af dragen, der blev sat fri, svarede til en frisættelse af en kraftfuld del af hendes følelsesregister, som længe havde været holdt tilbage. Befrielsen løsenede desuden en sorg, der lå bag vreden. Det var sorgfuldt for Gitte at se i øjnene, hvordan barndommens omsorgsfigurer og senere hun selv havde kontrolleret sine følelser på en måde, som udviklede selvdestruktivitet og selvudslettelse.

Gennem den egenterapeutiske proces erkendte Gitte, at hun har behov for at drage omsorg for sig selv og sørge for næring til egen vitalitet for at kunne være noget for andre. Hun lærte at lytte til sig selv og udviklede derigennem sin bevidsthed om, hvor hun selv er, og hvordan hun er til stede i en given kontakt. Gitte gav under interviewet udtryk for, hvor væsentligt det havde været at udvikle den følelsesmæssige kompetence gennem de terapeutiske fag, hvor hun som studerende var i klientrollen. Denne type læring havde fremmet udviklingen af følelsesmæssig resonans som en del af terapeutidentiteten.

"Hvis ikke vi havde haft det terapeutiske spor og kun havde læst om det, så ville det have været fragmenteret inde i mig ... Jeg ville ikke have mærket følelsesmæssigt eller resoneret følelsesmæssigt ... Så ville det have været mere adskilt, tror jeg, og – måske også mere sådan 'dem og os'-agtigt, at der er nogle, der er klienter, og nogle, der er terapeuter" (G).

6.4. Improvisations-narrativ – Heidi

Følgende narrativ portrætterer en improvisation som musikterapistuderende Heidi bragte til interviewet samt den fortælling, som udfoldedes under interviewet. Heidi spiller klaver, og musikterapeuten spiller metallofon og bruger stemmen et stykke inde i improvisationen.

Klaveret starter ud i en ubestemmelig disharmonisk klang. Uden puls. Hvor er hun i denne stund?

I et ingenmandsland. Ja, ingenmandsland. Det er hendes baggrund – i en bestemt forstand – og musikken vil folde fortællingen ud om det ingenmandsland, om længslen efter varme. Og musikken vil forandre hende.

Hun finder ind i sin puls. Der opstår snart et møde med xylofonen, som er med hende. Harmonisk vandrer de sammen ind i et lyst rum. Det er en have. Hendes barndoms have. Hun spiller melodien. Terapeuten spejler hende, det giver hende trykthed; de udvikler et følgeskab. De stiger lidt i tempo. Det er faktisk rart for hende, dette. Hun fyldes af mod. Alt skal nok gå. De laver en fælles opgang af toner. Hun får helt lyst til at lege. Der er mere dynamik i hende nu.

En enkelt skæv tone. Lettere uro. Disharmoni blander sig med harmoni. Kæmper om forgrunden. Mørke blandes med lys. Hun er i sin barndoms have. Hun er kun et barn. Disharmonien trænger sig på. Sagen er den, at hun har mistet sin mor. Hun er et legende barn. Som mistede sin mor lige pludselig. Midt i legen. Og mor har ikke været der i alle de år, der er gået. For ingen har kunnet rumme hendes sorg. Hun har lavet et panser omkring sit hjerte. Hun har bestræbt sig på at huske de grimme ting. Så mors forsvinden kunne føles som en befrielse – og ikke et savn. Kun som skyggen af en autoritet har mor været der – en skygge hun kunne rette sin vrede imod.

Men nu – nu står hun i haven, på egne ben, med sin egen musik, støttet op om af xylofonens klange og endelig klar, klar til at løfte blikket og at lytte til et andet sted i sig selv. Idet hun spiller; oplever hun at være i haven ved det hus, de boede i, da hendes mor døde. Som i en vågen drøm er hun både barn og voksen på én gang.

En stemme toner frem. En blid stemme fra en kvinde. Hun ser op. Bag et af vinduerne på 1. sal står hendes mor. Ja, hun er der. Kigger ned i haven. Følger sin pige med blikket. Stemmen synger. En vuggesang. Der er ingen udsving, ingen kontraster. Det er roligt. Klangene fra stemmen er enkel. Og hun går med i den blide vuggen. Hjertet åbner sig.

Det er en fantastisk bevægende følelse. Kontakten med mor, trods afstanden. Afstanden mellem haven og vinduet. Vinduet som er lukket. Glæde og savn kan være der på samme tid, uden at hun går i stykker af det. Ro og trykthed cementeres. Hun er der bare lige så stille. At kunne leve. At kunne leve side om side, uden at skabe disharmonisk spænding. Hun græder ved klaveret. En stille flod.

6.5. Kontekstualisering

Det var et centralt og afgørende tema i Heidis egenterapeutiske proces at opbygge tillid til terapeuten. Det var tilliden til terapeuten som sammen med hendes egen parathed gjorde det muligt at starte et indre arbejde med de tab, som havde ramt hende i tilværelsen, i særlig grad tabet af moderen, som døde, da Heidi var ni år gammel. Heidi fortalte i interviewet, hvordan hun i alle årene lige siden tabet havde fastholdt et negativt billede af sin mor som en streng og autoritativ figur, der ønskede, at Heidi skulle være disciplineret og opføre sig korrekt, hvilket havde hjulpet Heidi med at kontrollere sine kærlige følelser og dybe længsel efter relationen til moderen. Gradvis kom terapeuten til at repræsentere en positiv moderfigur, som nærrede Heidi med omsorg og varme, og Heidi oplevede et følelsesmæssigt gennembrud i den udvalgte improvisation, idet der opstod et rum, hvor både positive minder, længslen og afsavnet blev levende og fandt sit udtryk.

Til slut i improvisationen brugte terapeuten sin stemme, hvilket mindede Heidi om, at hendes mor plejede at synge for hende, da hun var en lille pige, og Heidi kommer for første gang i mange år i kontakt med glæde og taknemmelighed i relation til sin afdøde mor. Heidi udtalte under interviewet, at hun aldrig kunne have nået hertil i processen på egen hånd. Læreprocessen blev en start på heling af tabet, og i denne proces havde Heidi frem for alt brug for den støtte og anerkendelse, der lå i det interaktive samspil med terapeuten.

Heidi beskrev i interviewet, hvordan oplevelsen af det symbolske møde med moderen blev dybt integreret i hende som en kropslig og følelsesmæssig gestalt, hun kunne mærke, og hun pointerede, at denne følte oplevelse, som hun efterfølgende havde reflekteret over og bevidstgjort, kom til at give mening for hende i forhold til varetagelse af terapeutrollen i fremtiden. Heidi erkendte i interviewet, at de psykologiske temaer, som hun fik mulighed for at bearbejde og bevidstgøre i rollen som klient på uddannelsen, ville have fulgt hende og optrådt som modoverføring i fremtidige relationelle samspil.

”Jeg ville ikke have kunnet være en ordentlig musikerapeut, hvis ikke jeg havde ryddet op i det. Jeg tror ikke, jeg nogen sinde bliver helt færdig med det, men sikke en masse skjulte dagsordener, jeg ville have haft” (H).

7. Tematisk analyse af følelser i egenterapeutiske læreprocesser

Improvisations-narrativerne er unikke fortællinger om enkelte studerende. Det er ideografisk viden, der søger at omfatte den tavse viden, som ligger i følelsesbearbejdning og udvikling af professionel kompetence gennem egenterapi. I forbindelse med udarbejdelsen af nærværende artikel foretog vi desuden en tværgående analyse af de kvalitative data, som var knyttet til

interviews med de ni musikterapistuderende, som deltog i ovenfor nævnte projekt, for at indkredse og tydeliggøre de fælles aspekter, der specifikt vedrører forholdet mellem emotioner/følelser og musik i de relationelle læreprocesser i musikterapi, hvor den terapeutstuderende er i klientens position (Lindvang, 2010, p. 200 ff.). Temaerne illustreres med udvalgte citater fra interviewene.

7.1. Nærværet over for det følelsesmæssige

Evnen til at være opmærksom og bevare nærværet, mens man er i musikken (spiller eller lytter til musikken) og møde de følelser, musikken vækker, kan ikke læres ad intellektuel vej. Igennem musikken kan den studerende opøve sit nærvær samt udforske mere eller mindre velkendte sider af sin personlighed og dvæle ved forskellige følelser og stemninger. N: ”Med musikken har jeg kunnet udtrykke forskellige sider af min kerne ... Og musikken har netop også givet plads til at være inde i en stemning i længere tid og se, hvordan det så er derinde.”

Den studerende får muligheden for at udvikle kapaciteten til følelsesmæssig fordybelse, at udvide selvet, hvilket giver vedkommende flere toner at spille på i fremtidens emotionelle samspil med klienter. E: ”Jeg tror stadig, at jeg vil have meget på rygraden fra det, jeg selv har prøvet. Ligesom have en anden opmærksomhed på, om noget føles rigtigt eller ikke føles rigtigt, mens man er i det.”

Der er også mange eksempler på, at studerende i egenterapi opbygger en fortrolighed med det at mærke og udtrykke følelser. O siger: ”Noget af det vigtige er, at jeg som klient har kunnet tåle at være igennem meget, rent følelsesmæssigt, og har kunnet give udtryk for det og stadigvæk have benene på jorden ... jeg har lært, at kontakten og reaktionen på følelser, fx dyb sorg og vrede, ikke er farligt.”

7.2. Selvefølelse gennem musik

De studerendes beretninger tyder på, at oplevelser af selvfølelse kan genereres gennem musik. R: ”... jeg kan fornemme en ny del af mig selv eller fornemme mig selv klarere ... og i det hele taget at jeg kan mærke mig selv bedre, efter at en improvisation har klinget af, og jeg har givet mig selv lov til at fornemme den.”

Musikken kan bruges aktivt som et redskab til at undersøge fornemmelsen af selvet, og musikken kan fungere som en ’rummende co-terapeut’ i den læreterapeutiske proces, sådan at den studerende føler sig i stand til at være i følelsesmæssig kontakt med sig selv. G: ”Det, jeg mærkede i musikken, det var, at jeg fik omsorg og kærlighed fra musikken ... og jeg følte, at musikken bar mig og gav mig lov til at være der.”

7.3. Følelser mærkes, udtrykkes og forstås i kraft af mødet

For nogle studerende er egenerapien med til at opbygge en terapeutidentitet, der ikke kun er mental, T: "... Jeg lærte at tænke mindre og relatere mere." Egenerapien er et potentielt rum, hvor den studerende via relationen med terapeuten (og evt. medstuderende) kan udvikle kontakt med, tillid til og forståelse for følelserne. H: "Man er sammen om det, når man spiller sammen – så er man sammen lige nu og her, med hele systemet." Den studerende får mulighed for at udvide sin bevidsthed omkring egen livshistorie, eksempelvis tidlige tab eller svigt. Relationelle mønstre og de følelser, der knytter sig dertil, bliver synlige i interaktionen, og læreprocesserne muliggør, at nye erfaringsspor kan føjes til, og nye mere relevante mønstre kan bygges op. G: "Musikken har først og fremmest givet mig en ramme til at kunne udfolde mig i et følelsesmæssigt sprog ... og jeg har arbejdet rigtig meget med terapeuten på den måde, at jeg har haft et meget godt med- og modspil med terapeuten."

7.4. Følelser rummer både før og nu

I musikken er det muligt at være til stede 'nu og her' og samtidig være i kontakt med fortidens hændelser og dertil knyttede følelser. E: "Og så var der nogle af de ting, som jeg tog op fra min fortid, fra min barndom, som var smertefulde, og det var også hårdt, men ... det var hårdt på den gode måde, vil jeg sige." Inden for rammerne af en musikalsk improvisation kan tiden opløses, og fortidens emotionelle problemområder kan aktiveres, iscenesættes og repareres, idet nye relationelle og emotionelle erfaringsspor som nævnt føjes til de gamle. Følelser, som var tabubelagte tidligere i den studerendes tilværelse, kan nu berøres og gradvis finde deres udtryk. T:

"Og stemme-improvisationen var en meget speciel oplevelse, fordi det følte, som om jeg stod i det rum og virkelig følte – kunne mærke de følelser, som jeg havde haft dengang, tror jeg nok. Jeg stod og så på min mor, som lå på sofaen og var meget ked af det, uden jeg fik at vide hvorfor ... Ja ... Det var samtidig en ny følelse af, at jeg kunne bruge min stemme frit, uden at skulle lyde på en bestemt måde – ja, noget med at give rent udtryk for, hvad der lige var."

7.5. Krop og følelser hænger sammen i musikken

O: "Jeg kunne mærke mig selv mere, når jeg var i musikken ... og meget det kropslige også, mærke det og ligesom have en nærhed til mig selv mere på rygraden, og jeg har oplevet, at jeg kunne genfinde fornemmelser via den fornemmelse, jeg havde i musikken og rent kropsligt."

Følelserne mærkes i kroppen og gennemleves kropsligt, og bevidstgørelsen af følelserne er knyttet til de kropslige fornemmelser. T: "Det er sådan, de

følges ad; bevægelsen af stemmen, ud igennem munden, ud igennem kroppen, samtidig med at mærke følelsen nedad, altså, komme ned og mærke følelsen.” Der er mange eksempler på, at de studerende først og fremmest oplever og erfarer de følelsesmæssige strømme gennem kroppen. E:

”Improvisationerne har kunnet give tyngde, og tyngden har igen kunnet give musik – og der blev jo også arbejdet med det terapeutisk – følelsesmæssigt, netop fordi jeg havde fokus på, hvordan det kropslige reagerede. Så der var en meget klar sammenhæng.”

7.6. Følelser og tanker hænger sammen

Følelser mærkes i nuet – i ’følelsesdansen’ i det terapeutiske rum – og forståelsen udvikler sig i en sideløbende proces. Det vil sige, at de følelsesmæssige mønstre kan mærkes, undersøges og erkendes. Dynamikken mellem intuition og indsigt ses, når den studerende på den ene side opbygger tillid til det, hun mærker nu og her, og på den anden side reflekterer over processerne. O: ”Det, jeg lærte, var, at over tid vil det blive klart for mig, at det, jeg føler i nuet, det er rigtigt – selv om jeg måske ikke forstår det i situationen, hvorfor jeg gør, som jeg gør.”

Den studerende får gennem egenerapien mulighed for at udvikle kapaciteten til at få følelser og tanker, oplevelse og forståelse til at vokse sammen til et sammenhængende hele. T:

”Der var både mødet med det lille, og der var også det store og grimme. Hvor det var, som om der ikke var noget af det, der var accepteret, inde i mig, altså. Jeg skulle ikke være lille og svag, det skulle jeg ikke være, og jeg skulle heller ikke fylde for meget eller larme for meget. Men man er jo faktisk begge dele som menneske. Og det har jeg så oplevet og opfattet efterhånden og fået det integreret.”

7.7. Negative følelser

Negative oplevelser fra klientperspektivet forekommer i forbindelse med læretterapi, såvel som det ses rapporteret i internationale undersøgelser, hvor terapeuter rapporterer om deres egenerapi (Orlinsky & Rønnestad, 2005). R:

”Jeg havde den oplevelse i terapien, at der var noget i mig, der ikke blev mødt – det hænger også sammen med en gammel forventning og en tro på ikke at blive set og ikke at blive mødt eller en oplevelse af ikke at blive det, simpelthen, ganske enkelt.”

De negative oplevelser kan paradoksalt nok medvirke til udvikling af terapeutidentitet. Fx kan oplevelser af uhensigtsmæssige interventioner fra terapeutens side skærpe den studerendes bevidsthed om, hvor væsentligt det er at udvikle sin sensitivitet og sin evne til at lytte og være nærværende. A:

”Jeg har måske lært, hvordan jeg ikke vil, at det skal være, når jeg skal være terapeut. Det der med at skabe et trygt rum ... Så på den måde, så er det jo godt nok at have en negativ erfaring. Så kan man jo – så får man jo kontrasten.”

8. Diskussion

I den sidste del af artiklen vil vi se på, hvordan de præsenterede undersøgelsesresultater vedrørende musikterapistuderendes følelser i forbindelse med egenerapi kan forstås i lyset af den teoretiske referenceramme, vi introducerede i første del af artiklen. Vi vil dernæst diskutere den læringsmæssige betydning af egenerapien, herunder de udfordringer som er forbundet med at have egenerapi implementeret i den akademiske uddannelse.

8.1. De studerendes følelser – hvad er det for en slags følelser?

Det ses af narrativerne og den tværgående analyse, at de musikterapistuderende gennem egenerapien kommer i kontakt med forskellige former for følelser. Der er eksempler på både primære/grundfølelser, sekundære/sociale følelser samt baggrundsfølelser (Damasio) og dynamiske vitalitetsformer (Stern). Gitte kommer i kontakt med primære følelser af vrede i relation til den fastlåsthed og undertrykkelse, hun har oplevet, og Heidi først og fremmest med den primære følelse af sorg pga. tabet af moderen. De sekundære/sociale følelser er ikke så fremtrædende, men findes fx i den foragt, som Heidi har følt på et tidligere tidspunkt over for moderen, følelser, der i egenerapien transformeres til en positiv social følelse af taknemmelighed. Og Gitte arbejdede med at komme fri af sine skyldfølelser (sekundære følelser) og fik en mere fuldbyrdet kontakt med sin primære vrede.

Narrativerne er generelt præget af formuleringer, der relaterer sig til vitalitetsdynamikken i musikken, og disse munder – helt i tråd med Sterns beskrivelse af vitalitetsdynamikkens egenart – ofte ud i enten metaforer eller erindringsglimt. Et eksempel fra Gittes narrativ kan illustrere dette: ”Stemme, klaver og bækken – lydene samler sig. Der er stadig liv. Der opbygges et fælles udtryk. Rolige lange toner. Klängen letter. Det letter. Nu mærkes pulsen og en rolig, stabil rytme. Starten til en melodi. Et ukendt landskab.” Det er kropsnære fortællinger, som formidler nuancerede stemninger og vitalitetsdynamikker, eksempelvis mellem spænding og afspænding, stigende og faldende intensitetskonturer, energi, der samles og spredes eller svinger mellem kraftig og svag. Metaforerne muliggør, at de oplevede fornemmelser kan få en sproglig form. Eksempelvis når Gitte er på vej til at få fat i sin vrede: ”Det er et kraftigt insisterende udtryk. Det er den indre drage, der får rum ... lydbilledet er mættet, det er meget tæt og pågående. Atonalt. Dragen kradser.”

Den kropslige fornemmelse, metaforerne og erindringen spiller tæt sammen, når Heidi når frem til at lukke op for 'mødet' med sin mor: "Det er roligt. Klangen fra stemmen er enkel. Og hun går med i den blide vuggen. Hjertet åbner sig. Det er en fantastisk bevægende følelse." Begge studerende er i en proces, hvor deres adgang til forskellige følelser og følelsesnuancer, dvs. deres følelsesmæssige tilgængelighed og dermed følelseskundskab (Vist, 2011), er under udvikling.

8.2. Den følelsesmæssige bearbejdning

Gennem narrativerne møder vi den studerendes gennem kroppen oplevede terapeutiske proces, den studerendes væren-i-verden og den studerendes indlejring i en social, historisk og kulturel sammenhæng (jf. kropsfænomenologien). Merleau-Ponty fremhæver som tidligere omtalt, at menneskets kropslige enhed med verden er prærefleksiv. Snsningen udgør bevidsthedens stofflige fundament og er et grundlag for refleksionen, som senere bearbejdes af bevidstheden (Lübcke et al., 2003, p. 87). Hermed bevæger vi os ind i spørgsmålet om, på hvilket niveau den studerende er i kontakt med og bearbejder sine følelser.

Ifølge Damasio får vi kontakt med følelserne på forskellige niveauer (som emotion, som følelse og som fuld bevidsthed om følelse). Med andre ord er følelser mere eller mindre bevidste. Den studerende gør sig erfaringer med at være i følelserne, undersøge følelsesmæssige tilstande, tillade dem at strømme gennem kroppen såvel som at forbinde sig bevidst med specifikke følelser og på tredje trin yderligere forholde sig refleksivt til det følte. Jf. Damasios begreb om "first order emotion" kan stærke emotionelle reaktioner optræde alene som et kropsligt fænomen. En væsentlig kommentar hertil må være, at det ubevidste modtager og bearbejder langt mere emotionel information, end vi er i stand til at rumme i vores dagligdags bevidsthed (Vedfelt, 2000, p. 21 ff.; 2009). Derfor kan det ikke undre, at en stor del af den læring og følelsesmæssige kundskab, som opbygges gennem terapien på uddannelsen, er tavs viden.⁷

Det næste niveau af følelsesbearbejdning svarer til, at den studerende mærker sin krop og identificerer følelsen, som T fx gør, når hun bruger sin stemme og oplever sig selv 'komme ned i kroppen' og mærke en følelse. Den højere form for følelsesbearbejdning foregår, når den studerende reflekterer over det, hun har mærket. Det gør den studerende under sessionerne, men især også mellem sessionerne og til slut, når den studerende skriver en rapport om forløbet. (Og et nyt niveau udfoldede sig for de studerende i forbindelse med deltagelsen i interviewet, hvor processerne blev set i bak-

7 Polanyis begreb om tavs viden er netop knyttet til den ubevidste praktiske læring som er rodfæstet i kroppen. Polanyi siger: "...tacit knowing...will be shown to form the bridge between the higher creative powers of man and the bodily processes which are prominent in the operations of perception." (Polanyi, 1966, s. 7).

spejlet og reflekteret i en dialog). Det reflektive niveau kan i princippet formys og udvikles i det uendelige, jævnfør Damasio's beskrivelse af de tre niveaers forbundethed via feedbackmekanismer.

Det er også i kraft af arbejdsformen i den musikterapeutiske egenterapi, hvor den studerende veksler mellem fri improvisation med instrumenter, krop og stemme og den verbale samtale naturligt, at der løbende foregår følelsesmæssig bearbejdning på alle niveauer.

Egenterapien bliver et rum for følelser i bevægelse, svarende til Damasio's begreb om 'strømmende polyfoni af emotioner og følelser'.

8.3. Kan følelsesmæssig udvikling og akademisk læring gå hånd i hånd?

Er det muligt at integrere terapeutisk arbejde i et universitetsstudium? I en artikel om træningen af terapeutiske færdigheder hos psykologistuderende ved Aarhus Universitet konkluderes det, at "erfaringerne med træningsprogrammet dementerer en relativt vidt udbredt opfattelse om, at det er umuligt at have personligt orienteret terapeutisk træning i en universitetskontekst" (Hem, 1992). På musikterapiuddannelsen er det også erfaret gennem 30 års praksis, at det kan lade sig gøre. Men det er klart, at det fordrer god tilrettelæggelse, omtanke samt respekt mellem undervisere og studerende. Og vi kan ikke løbe fra, at obligatorisk terapi i uddannelsessammenhæng rummer et paradoks, idet personlig udvikling gennem terapi normalt er frivillig, ligesom man normalt selv vælger sin terapeut. Musikterapistuderende kan udtrykke ønske om at få en mandlig eller kvindelig terapeut i den individuelle egenterapi, men i gruppeterapi er der ikke nogen valgmuligheder.

I terapi er der et asymmetrisk forhold mellem terapeut og klient, og der ligger et etisk og professionelt ansvar hos terapeuten over for klienten, som er i den sårbare position. Man kunne hævde, at der i lærerterapi er en magtfordeling, som er endnu mere asymmetrisk, idet klienten samtidig er studerende, og skulle hun ønske at stoppe terapiforløbet, får det konsekvenser for hendes samlede uddannelsesforløb. Som vi så i den tværgående analyse ovenfor, fremgik negative følelser i relation til egenterapien da også i de kvalitative interviews med studerende. Dog kan negative følelser i visse henseender være en vigtig del af processen.⁸ Negative eller vanskelige følelser opstår i det menneskelige følelseslandskab og kan i lærerterapien netop bearbejdes og erkendes med henblik på at kunne tolerere og arbejde med lignende følelser hos fremtidige klienter. Alle former for følelser og kendskabet til dem på højt bevidsthedsniveau går forud for tolerance og empati.

Ikke desto mindre er det for flere af de studerende en stor udfordring at rumme den følelsesmæssige proces og evne at skifte mellem de forskellige læringsformer på studiet. De bruger meget energi på at opbygge personlige

8 Det er dokumenteret, at negative følelser også eksisterer i frivillig terapi, som foregår uden for uddannelsesmæssige rammer. (Orlinsky et al., 2005a; Pope and Tabachnik, 1994).

grænser, der muliggør skiftet mellem det terapeutiske rum og fx teoretiske undervisningstimer. I uddannelsens studiehandbog (Hannibal, 2005) gives en udførlig introduktion til, hvilke formål og krav der er knyttet til den læreterapeutiske træningsdimension, og der bliver gjort opmærksom på, at det kan være særdeles krævende at arbejde oplevelsesorienteret og med personlige temaer, samtidig med at den studerende skal leve op til en række akademiske krav. I perioder hvor problematiske følelser bearbejdes, kan det risikere at gå ud over effektiviteten i andre fag, hvilket også fremgår af Grimmer og Tribes undersøgelse af studerende og nylig uddannede psykologers erfaringer med egenerapi i uddannelsen (Grimmer & Tribe, 2001). De interviewede musikterapistuderende fra den danske undersøgelse meldte dog primært ud, at egenerapien på studiet var en støtte – et personligt ’beskyttelsesrum’, der hjalp dem til at klare det fulde uddannelsesprogram.

Et andet dilemma, som knytter sig til egenerapi som en del af en universitetsuddannelse, er, at den studerende skal bedømmes og eksamineres, hvilket er vanskeligt at forene med personlig følelsesmæssig udvikling gennem den terapeutiske relation. På musikterapiuddannelsen er dette søgt løst ved at adskille læreterapeut-funktion fra eksaminator-funktion. Det vil sige, at den studerende ikke på noget tidspunkt i sit uddannelsesforløb vil møde læreterapeuten i en eksamenssituation. De forskellige fag og forløb på det terapeutiske spor skal dog evalueres, og dette gøres ved, at den studerende skriver rapporter, hvori der reflekteres over egen proces. Disse rapporter bedømmes bestået/ikke-bestået af ekstern eksaminator ud fra kriterier, der vedrører evne til beskrivelse og refleksion, og er altså ikke en bedømmelse af selve terapiforløbet. Gennem denne procedure tydeliggøres, at der er tale om ’læreterapi’ – den studerende har til opgave at forholde sig til egen terapeutiske proces som en *læreproces*. Egenerapi implementeret i uddannelsen indebærer alligevel nogle etiske risici, bl.a. ved at de studerende indgår i gruppeterapi og derfor er gensidigt afhængige af aftaler om fortrolighed – på den anden side er det spørgsmålet, om ikke man står over for en endnu større risiko ved at udelade praksislæring, herunder egenerapi, i en terapeutisk uddannelse.

8.4. Kan læring bygge på følelseskundskab?

En studerende nævnte, at hun gennem egenerapien havde lært at relatere mere og tænke mindre. Det vil i mange tilfælde være udtryk for en positiv udvikling – ikke fordi det i sig selv er dårligt at tænke, men fordi et øget relationelt nærvær ofte vil virke balancerende, og fordi det har relevans for en kommende terapeut at være åben i forhold til at relatere sig til andre: Vi er i vores kultur tilbøjelige til at koble kroppen ud; vi lytter ikke til det, vi mærker, med risiko for at blive fremmedgjorte over for vores egen og andres væren-i-verden og med risiko for at miste det fundament, som er den levede krop, følelserne, den basale sansning og ’fornemmelse for det, der sker’.

Den empiriske spædbørnsforskning viser, at evnen til at overføre information på tværs af sansemodaliteterne er medfødt, og vitalitetsformerne er som nævnt dynamiske mønstre, som kan optræde i alle sansemodaliteterne – og på tværs af dem (Stern, 2000; 2010). Den terapeutstuderende har mulighed for at videreudvikle denne menneskelige kapacitet gennem egenerapien, idet den studerende arbejder med bevidsthedsmæssigt at modtage og arbejde simultant med mange typer og lag af information (Lindvang, 2010, p. 196 ff., p. 297). Emotioner og følelser kobles til kropslige fornemmelser og kropsligt udtryk såvel som indre billeder, tanker og sansninger. Resultatet er med andre ord, at den studerende lærer at rumme kompleksiteten i den non-verbale kommunikation, i den tavse viden der udveksles, og lærer at anvende krydsmodalitet i interaktionen. Som vi har været inde på i artiklen, er denne form for vitalitetsdynamik grundlaget for affektiv afstemning (Stern, 2000), hvor terapeut og klient deler indre følelsesmæssige bevægelser i meget fine nuancer og hurtigt skiftende tempo.

Trondalen & Skårderud skriver i deres artikel fra 2007 om vigtigheden af den affektive afstemning:

”We suggest affect attunement to be important in music therapy and also evident to different kinds of verbal psychotherapy. From a clinical point of view, the therapist can expand the awareness of *how* she is attuning voice and body towards the client’s emotional states of feelings” (Trondalen & Skårderud, 2007, p. 109).

Dette er helt i overensstemmelse med de tanker om vitalitetsdynamikkens relevans for psykoterapeutisk praksis, som Stern formulerer i det afsluttende kapitel af sin seneste bog (Stern, 2010).

Når egenerapien er et fast spor, den studerende skal følge, er målet altså en form for læring, der går langt ud over den studerendes kontakt med sig selv. Det personlige terapeutiske arbejde med sansninger, følelser og tanker er grundlaget for åbenheden og modtageligheden over for det, der er anderledes, over for andre menneskers kropslige og følelsesmæssige væren-i-verden, grundlaget for det fremtidige intersubjektive møde med klienten (Lindvang, 2011). Ifølge Damasio, kropsfænomenologien og såvel moderne spædbørnsforskning som moderne kognitionsforskning er krop og følelser ét, og kropsligheden kommer før tænkning og refleksion. Når vi bygger et hus, starter vi ikke med øverste etage – vi må starte med fundamentet. I uddannelsen af professionelle terapeuter må vi sørge for at have fundamentet i orden: Det medfødte kropsligt funderede følelsesmæssige beredskab og den emotionelle tilgængelighed skal næres, trænes og udvikles – og dernæst naturligtvis forstås, integreres og danne afsæt i det konkrete møde med klienten.

9. Afrunding: At lære 'bagudgribende'

Søren Willert omtaler i sin artikel *Psykologi som håndværk – psykologistudiet som håndværkeruddannelse* (i Brinkmann & Tanggaard, 2007) et styreprincip, som han kalder: 'Handlingens øjeblik er erkendelsens motor', hvor han skelner mellem to former for læring: den fremadgribende og den bagudgribende. Fremadgribende vil sige, at den studerende udvikler sin viden for at forberede sine kommende handlinger, mens bagudgribende går ud på at udvikle ny viden på baggrund af de handlinger, man tidligere har foretaget. Willert peger på det væsentlige i at lære bagudgribende, lære af sine erfaringer, da det under alle omstændigheder, i mødet med klienten i terapi, er umuligt at vide det hele på forhånd. Terapeuten må møde den komplekse virkelighed med en 'kvalificeret uvidenhed' ud fra bevidstheden om at terapeuten, uanset teoretisk niveau, ikke kan opnå sikker viden i forhold til, hvad der er brug for i en given terapi. Med 'kvalificeret uvidenhed' har terapeuten kontakt til sit erfaringsgrundlag og sit teoretiske beredskab og samtidig en modig og åben indstilling i forhold til, at det er muligt at lære noget nyt. Willert siger, at "nogle interventioner vil bedst kunne beskrives som 'noget man kom til', eller rettere, som ens krop kom til, måske endda på et tidspunkt, hvor ens dagklare bevidsthed var ubesluttet. Uanset deres baggrundsomstændigheder vil det imidlertid altid gælde, at *interventioner er redskaber for produktion af forståelse*" (Willert, 2007, p. 269). Willert har i en artikel om musikterapiuddannelsen i et læringsperspektiv beskrevet, hvordan dette dobbelte perspektiv på handlingsberedskab udvikles gennem især terapisporet:

"Terapisporet bidrager til etablering af en læringsorienteret dialog mellem på den ene side de handleforsæt, den enkelte studerende som kommende fagperson kan udvikle på baggrund af teoretiske overvejelser og etisk sensitivitet – på den anden side den krop, som i kraft af sin æstetiske forbundethed til verden giver interventionen form i handlingens øjeblik." (Willert, 2007a, p. 57).

Dette syn på læring understøttes af Fog og Hem (2009), som endvidere påpeger, at den teoretiske viden, de praktiske kompetencer og erfaringerne skal integreres i terapeuten personlighed.

Forfatterne hævder, at egenerapi måske er den vigtigste måde at blive klogere på både sig selv og livet på, fordi begrebsdannelsen her kan forankres i praktiske terapeutiske erfaringer hos de studerende (Fog & Hem, 2009, p. 277).

Sagt med andre ord medvirker egenerapien på uddannelsen til, at de studerende udvikler en fagpersonlig og professionel identitet. "Being aware of oneself, and later, being aware of our own stories and narratives about us,

is the essence of identity,” siger Ruud (2010). Identitetsudviklingen peger frem mod et virke som terapeut, hvor følelseskundskab udgør en væsentlig del af fundamentet for at møde den konkrete klient og kunne forholde sig til det, der er givet og muligt i handlingens øjeblik.

LITTERATUR

- Aksnes, H. & Ruud, E. (2008). Body-based schemata in receptive music therapy. *Musicae Scientiae: The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 12(1), 49.
- Arnason, C. L. R. (2002). An eclectic approach to the analysis of improvisations in music therapy sessions. *Music Therapy Perspectives*, 20, 4-12.
- Austin, D. & Forinash, M. (2005). Arts-based research. I: B. L. Wheeler (Ed.), *Music therapy research* (2nd ed., pp. 458-471). Barcelona Publishers.
- Bonde, L.O. (2009). *Musik og Menneske. Introduktion til musikpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N. & Wigram, T. (2001). Uddannelsen af musikterapeuter i Danmark. I: L. O. Bonde, I. N. Pedersen & T. Wigram (Eds.), *Musikterapi: Når ord ikke slår til. En håndbog i musikterapiens teori og praksis i Danmark* (pp. 243-260). Århus: Klim.
- Damasio, A. (2004). *Fornemmelsen af det der sker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*. London: William Heinemann.
- Fog, J. & Hem, L. (2009). *Psykotterapi og erkendelse. Personligt anliggende og professionel virksomhed*. København: Akademisk Forlag.
- Geller, J. D., Norcross, J. C. & Orlinsky, D. E. (Eds.). (2005). *The psychotherapist's own psychotherapy*. Oxford University Press.
- Grimmer, A. & Tribe, R. (2001). Counselling psychologists' perceptions of the impact of mandatory personal therapy on professional development - an exploratory study. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(4), 287-301.
- Henry, W. E., Sims, J. H. & Spray, S. L. (1971). *The fifth profession: Becoming a psychotherapist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hannibal, N. (2005). *Studiehåndbog for musikterapistudiet (study-handbook)*. Musikterapiuddannelsen, Aalborg Universitet.
- Hem, L. (1992). Om træningen af terapeutiske færdigheder. *Nordisk Psykologi*, 3, 230-233.
- Hougaard, E. (2004). *Psykotterapi. Teori og Forskning*. (2. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. B. O. (2010). *Handbook of music and emotion theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, C. R. (1998). Terapeutisk kompetence. *Psykolog Nyt*, 16, 8-12.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk*. (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lamont, A. & Eerola, T. (2011). Music and emotion: Themes and development. *Musicae Scientiae*, 15(2), 1-7.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a New Key. A study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. New York: New American Library of World Literature.

- Langkjær, B. (1996). *Filmlyd og filmmusik fra klassisk til moderne film*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Langkjær, B. (2000). *Den lyttende tilskuer: perception af lyd og musik i film*. Kbh.: Museum Tusulanums Forlag.
- Lindvang (2007). Bevidsthed, erkendelse og kreativitet – om egenerapi på musikterapiuddannelsen, set i lyset af kybernetisk psykologi. *Psyke & Logos* 28 (1), 548-573.
- Lindvang (2010). *A Field of Resonant Learning. Self-experiential Training and the Development of Music Therapeutic Competencies*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet. <http://www.mt-phd.aau.dk/phd-theses/>
- Lindvang (2011). At gøre sig parat til det mulige møde. *Tidsskriftet Dansk Musikterapi*, 8(2).
- Lübcke, P. et al. (2003). *Fransk filosofi – engagement og struktur*. Politikens Forlag.
- Macran, S., & Shapiro, D. A. (1998). The role of personal therapy for therapists: A review. *British Journal of Medical Psychology*, 71, 13-25.
- Macran, S., Stiles, W., & Smith, J. (1999) How does personal therapy affect therapists' practice? *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 419-431.
- Macaskill, N. & Macaskill, A. (1992). Psychotherapists-in-training evaluate their personal therapy: Results of a UK survey. *British Journal of Psychotherapy*, 9(2), 133-138.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi* (1. del af *Phénoménologie de la perception* fra 1945). København: Det lille Forlag.
- Mortensen, K. V. (1998). Hvordan uddanner man en god-nok psykoterapeut? *Psyke & Logos*, 19(1), 220-233.
- Murphy, D. (2005). A qualitative study into the experiences of mandatory personal therapy during training. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(1), 27-32.
- Norcross, J. C., Strausser-kirtland, D. & Missar, C. D. (1988). The process and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. *Psychotherapy*, 25(1), 36-43.
- Norcross, J. C. & Guy, J. D. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in the US. In J. D. Geller, J. C. Norcross & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy* (pp. 165-177). Oxford University Press.
- Orlinsky, D. E., Botermans, J. & Rønnestad, M. H. (2001). Towards an empirically grounded model of psychotherapy training: Four thousand therapists rate influences on their development. *Australian Psychologist*, 36(2), 139-148.
- Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop, a study of therapeutic work and professional growth*. Washington DC: American Psychology Association.
- Orlinsky, D. E., Norcross, J. C., Rønnestad, M. H., & Wisemann, H. (2005a): Outcomes and impacts of the psychotherapists' own psychotherapy: A research review. In: J. D. Geller, J. C. Norcross & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy*. (pp. 214-235). Oxford University Press.
- Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H., Willutski, U., Wiseman, H. & Botermans, J. (2005b). The prevalence and parameters of personal therapy in Europe and elsewhere. In J. D. Geller, J. C. Norcross & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy* (pp. 177-191). Oxford University Press.
- Pedersen, I. N. & Scheiby, B. B. (1999). Inter Music Therapy in the Training of Music Therapy Students. *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(1), 59-72.
- Pedersen, I. N. (2000). Inde-fra eller ude-fra – orientering i terapeutens tilstedeværelse og nærvær. In C. Lindvang (Ered.), *Den musikterapeutiske behandling. Musikterapi i psykiatrien. Årsskrift, 2000* (pp. 87-109). Musikterapi-klinikken. Aalborg Psykiatriske Sygehus & Aalborg Universitet. Den psykiatriske Forskningsenhed i Nordjylland Amt.
- Pedersen, I. N. (2002). Self-experience for Music Therapy Students – Experiential Training. In: Music Therapy as Methodology – A Mandatory Part of the Music Therapy

- Programme at Aalborg University. In J. T. Eschen (Ed.), *Analytical Music Therapy* (pp. 168-190). Jessica Kingsley Publishers.
- Pedersen, I. N. (2007). Musikterapeutens disciplinerede subjektivitet. *Psyke & Logos* 28(1), 358-384.
- Polanyi (1966). *The tacit dimension*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Pope, K. S. & Tabachnick, B. G. (1994). Therapists as patients: A national survey of psychologists' experiences, problems, and beliefs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25 (3), 247-258.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Rønnestad, M. H. & Orlinsky, D. E. (2005). En introduksjon til temaet psykoterapeuters egenutvikling. *Impuls. Tidsskrift for psykologi*, 2(59), 4-9.
- Rønnestad, M. H. (2006). Fokus på psykoterapeuten - betraktninger om psykoterapiforskning og profesjonell utvikling. *Mellanrummet. Tidsskrift Om Barn- Och Ungdomspsykiatri*, 15, 19-31.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget Oslo.
- Ruud, E. (1998). Music, health, and quality of life. In E. Ruud (Ed.), *Music therapy: Improvisation, communication, and culture* (pp. 49-68). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (1998). Musik, helse og livskvalitet. *Musik & Terapi*, 25(1), 2-35.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub.
- Ruud, E. (2010). *Music Therapy – A Perspective from the Humanities*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer. Dynamiske oplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Trondalen, G. & Skårderud, F. (2007). Playing with affects – and the importance of affect attunement. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(2), 100-111.
- Vedfelt, O. (2000). *Ubevidst intelligens. Du ved mere end du tror*. Gyldendal. Vedfelt, O. (2009). Cultivating Feelings through Working with Dreams. *Jung Journal. Culture and Psyche*. The San Fransisco Jung Institute Library Journal.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Ph.D.-avhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:4, Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2011). Følelseskunnskap og helse – musikk og identitet i et kunnskapsperspektiv. I: Stensæth & Bonde (Eds.), *Musik, Helse, Identitet*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Norges Musikkhøgskole-Publikasjoner: 3.
- Wackerhausen, S. (2005). Tavs viden, pædagogik og refleksion. In C. N. Jensen (Ed.), *Voksnes læringsrum* (pp. 298-321). Billesø & Baltzer.
- Watson, T. (2005). Steering a path through change: Observations on the process of training. *British Journal of Music Therapy*, 19(1), 9-15.
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Willert, S. (2007). Psykologi som håndværk – psykologistudiet som håndværkeruddannelse? Tre utopier og en brugervejledning. I: Brinkmann & Tanggaard, *Psykologi. Forskning og Profession*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Willert, S. (2007a). Verdens bedste universitetsstudium... – musikerapistudiet som universitetspædagogisk lærestykke. I: H. M. Ridder (Ed.), *Musikterapiuddannelsen 25 år. Festskrift*. Aalborg Universitet: Institut for kommunikation.