

sprogligt. Jeg forestiller mig dog, at dét, at vi kan tilbyde ordløst samvær og samspil, kan være et kærkomment supplement til samtale. Det er vigtigt at huske, at vi gennem musikken kan tilbyde et ganske særligt alternativ og et pusterum i en fase fuld af forandring.

Jeg har allerede anbefalet bogen til såvel kolleger og samarbejdspartnere som forældre. Den er relevant og vedkommende for alle omkring et barn med handicap og giver stof til eftertanke på flere planer.

BOGOMTALE

Læring med kroppen forrest

af Kjeld Fredens (2018)

Lærke Forman, cand.mag i musikterapi. Ansat ved Lunderød skole og ressurscenter i Norge samt Kulturskolen i Tvedestrand Kommune. Kontakt: laerkebi@gmail.com

Kjeld Fredens (2018).
Læring med kroppen
forrest. Hans Reitzels
Forlag. 288 sider.



"Denne bog er skrevet til dem, der gerne vil vide noget om den nyeste kognitionsforskning", står der på bagsiden af "Læring med kroppen forrest", Kjeld Fredens' bog.

Fredens har samlet nyere forskning og sat den ind i en læringsrelateret kontekst. I løbet af bogens 287 sider kommer han både ind på kognitionsforskning, læringsteorier, samfundstendenser, samfundskritik, musik og meget mere, alt sammen set ud fra samspillet mellem hjerne, krop og omverden.

Fredens' bog er en fin præsentation af forskning om "kropsliggjort kognition" og "embodiment". Han beskriver betydningen af basalganglierne, komplekse sammenhænge mellem krop, biofeedbacksystemer og neurale forbindelser mellem mave, hjerne og mentale processer (Fredens, s. 93). Alt sammen er kort beskrevet med udførlige litteraturhenvísninger til forskning, som opfordrer til yderligere fordybelse, hvilket der kan være brug for, da Fredens præsenterer meget relevant stof i få sætninger.

Jeg lægger mærke til bogens gennemgående kritik af den klassiske kognitionsforståelse, hvor hjernen udelukkende ses som en computer, der processerer viden. Fredens' baggrund som læge og hjerneforsker og hans mange års arbejde på Vejleford Neurocenter gør hans kritik af kognitionsforskningen ekstra vægtig.

Forstår man perception som en udelukkende objektiv proces, udelukker man subjektet. Man glemmer at inkludere elevens oplevelse af læringsformen, af de stillesiddende matematiktimer osv. Man er for fokuseret på informationsbearbejdning og for lidt fokuseret på *mening*. Fredens refererer til Bakhurst (2008), når han skriver: "Den fysiske beskrivelse af hjernen, som er en objektiv beskrivelse, kan ikke sige noget om subjektets oplevelse af den mentale proces. Hjerneforskningen kæmper med dette subjektive aspekt, også kaldet førstehåndsperspektivet" (Fredens, s. 93).

Fredens' pointe er bl.a., at forståelsen af hjernen som en computer udelukker konteksten, tilblivelsen og samspillet med omverdenen. Han pointerer flere gange, at "kognition er dybt afhængig af kroppen og dens relationer til omverdenen" (Fredens, s. 18).

Den enaktive tilgang til læring

Kompleksiteten, hvor alt har en sammenhæng og ikke kan reduceres til enkelte dele, kalder Fredens for en samlet hjerne-krop-omverden-forbindelse, og tilgangen bliver til den *enaktive tilgang* til læring, dvs. læringen gennem kroppen, som sammenkobler embodiment og kognition og skaber forståelsen i og af verden. Vi må se på måden, vi tilegner os læring på, og dette er gennem kroppen, gennem leg, kultur, musik og kunstneriske aktiviteter. Oplevelsen gennem kroppen aktiverer alle læringsprocesserne i krop, socialitet og kognition. Følelserne spiller også

en væsentlig rolle i mentale processer.

"Kognitionen er indlejret i den situation og omstændighed, den befinder sig i." (Fredens, s. 19). Hukommelsen er altså derfor ikke bare placeret i hjernen, men i hele kroppen og i kroppens postur og også påvirket af rummet, man befinder sig i, når man husker. Krop-hjerne-omgivelser indgår i en dynamisk helhed.

For at mennesket skal lære sig selv at kende, må der ske en udviklingsproces, som bygger på fire grundlæggende læringsprincipper, siger Fredens med baggrund i den gennemgæede forskning. De fire generelle læringsprincipper er kort beskrevet:

1. Læring bygger på **kropslig konstruktion**. Derfor får perception og opmærksomhed en central placering i læring.
2. Den situation, vi befinder os i (**konteksten**), spiller en langt større rolle for læring, end vi er klar over. Derfor kan man fremme læring ved at skifte en situation ud med en anden.
3. **Sociale relationer** har stor indflydelse på læring. Vi lærer ved at efterligne og ved at synkronisere vores adfærd med andre og deler i stor udstrækning følelser via **nonverbal kommunikation**.
4. Vi har både en bevidst læring og en **ubevidst læring**. Når vi skal lære noget nyt, sker det primært gennem ubevidst læring, også beskrevet som langsom tænkning (Fredens, s. 161).

Diskussion

Fredens skriver denne bog for at gøre opmærksom på, at vi, som samfund, endnu engang har brug for at flytte blikket et nyt sted hen. Fredens mener, at den kognitivistiske tankegang fortsat dominerer synet på læring, men forskerne er kommet til et nyt "paradigmeskifte" med mere komplekse løsninger på

læring og kognition, og politikere, lærere og vi andre må flytte blikket i samme retning. Hvorfor er det så vigtigt? Har man en forkla- ringsmodel, da overser man let andre infor- manter. Ser man på læring og på mennesket ud fra den klassiske kognitionsforståelse, er der risiko for at glemme kroppen, kropslige selvoplevelser, vitalitetsformer, relationen og følelserne.

Som musikterapeuter anerkender vi re- lationen som det væsentligste, både i forhold til barnets udvikling gennem tilknytnings- aspektet til forældrene som det primære terapeutiske arbejdsredskab i terapi, og som væsentligt i oplevelsen af intersubjektiviteten og af musikken.

Når Kjeld Fredens skriver om "et didak- tisk relationsbegreb", er relationens betydning i al sin kompleksitet forhåbentlig på vej ind i en læringsmæssig kontekst i skolerne. Det har den på en måde været længe. Dog kender jeg til mange eksempler på lærere for elever med specielle behov, som bliver rokeret årligt til nye elever. Det samme bliver miljøtera- peuter, som har brugt det foregående år på at få et indgående kendskab til deres ele- ver, og netop har opbygget en tæt relation. Dette forandres da året efter, og læringen og relationen må bygges op på ny; den nye elevs unikke kommunikationsform må læres på ny. En del viden og udvikling går da tabt, ikke mindst muligheden for at "arbejde didaktisk" med den unikke relation. Det er nemlig i relationen og gennem det "nære relationelle sprog", at læringen sker.

"Didaktisk relationsarbejde" med børn med særlige behov

Jeg har selv mest arbejdet med børn med multiple funktionsnedsættelser. Musikken er stedet, som vækker stor livsglæde hos børnene, og hvor de giver udtryk for sig selv og viser deltagelse. I andre sammenhænge

kan børnenes udtryksmuligheder være så be- grænsede, at det tager lang tid at lære dem at kende og forstå, at der er mere på spil i deres personlighed end det, de får udtrykt.

Når en elev ikke kan give et meningsbæ- rende udtryk og udsagn, men kun aktivt kan "vise" sig gennem sin musikalske timing med cues, og desuden har en forsinket respons, tager det lang tid at få tilrettelagt og forstør- ret hans muligheder for læring.

Et eksempel fra den specialskole, jeg arbejder på, er, at brugen af brydere (kaldet en *bicmac*, som er en "plade med lyd") har ført til fornyet udvikling hos en elev, således at han kan sige ord gennem disse brydere, og på denne måde påvirke sin egen hverdag, når han altså ikke spiller musik i klasserummet eller har individuel musikterapi. Dette er ble- vet en væsentlig forbedring af elevens evne til at udtrykke sine behov og vise sine valg. I lang tid var man dog i tvivl om, om han i det hele taget var i stand til at gøre dette.

For mennesker med en høj, sammensat grad af funktionsnedsættelse er omgivelser- nes forståelse af mennesket utrolig vigtig. Forstår disse personer mennesket som lig med dets kognitive udvikling beskrevet som: "*Han ligger på et mentalt niveau på 6 måneder*", tror man måske, at personen ikke opfanger så meget af det, der sker omkring ham. Det hjælper ikke, at elevens syn er svækket, at han ikke har megen bevægelse i kroppen, og at han har en forsinket respons. I virkeligheden er elevens opfattelse af omgi- velserne veludviklet, han viser og genkender følelser, han genkender personer og er stærk i sin intersubjektive forståelse og respons, når kommunikationen foregår på hans præmis- ser i et nært relationelt sprog. Det tager dog lang tid at udvikle en god tilknytning med en elev med disse udfordringer.

Har jeg som fagperson et begrænset perspektiv på, hvad et menneske kan eller

indeholder, f.eks. ud fra en klassisk kognitiv forståelse (og måske ikke kender til intersubjektivitetens betydning), vil jeg ikke kunne gribe kontakten med dette menneske.

Vores viden om intersubjektivitetens betydning og menneskets grundlæggende, førbevidste intentionalitet, uanset udviklingsniveau, er to vigtige aspekter, musikterapeuter bruger aktivt i hverdagen, og som er vigtige, især med elever, som ikke kan kommunikere på andre måder end med lyde og gestik.

Vores viden om den førbevidste intentionalitet, som rækker ud i rummet blandt andet via synet, og som kan opfanges i elevens bevægelser – en intentionalitet, som kan bevæge sig og kan leges med i elevens musikalske timing, respons og initiativ i samspillet – er vigtig at have kendskab til, hvad enten det er i klasselokalet, i frikvarteret eller i musikterapilokalet.

Dette, at vi ved, at der er noget, personen "vil" på et førbevidst plan, er vigtig information for at kunne gribe den udtryksmæssige og verbalt svage elev med store funktionsnedsættelser. Her hjælper det også at have en enaktiv forståelse af læring, som Fredens skriver om.

Derfor er diskussionerne om "forståelsen af mennesket" så relevant for os som musikterapeuter, for vi må bruge dette aktivt i brydningerne med forståelsen af mennesket til daglig på vores arbejdspladser, som fortsat kan være påvirket af mere klassiske forståelser af læring som adfærdsteori for at give et eksempel.

Kvaliteten af "den følte relation" i det intersubjektive rum

Hvad er kvaliteten af "den følte relation" mellem mennesker, af den følte relation i kroppen og i musikken? Det er dette, vi musikterapeuter er skolede til at opfange; det er dette rum, vi arbejder i. Dette giver os en stor

styrke i hverdagen, for vi ser meningen med at gå ind i relationen og i legen, for eksempel med et barn med autisme, for at undersøge, hvilket fælles, intentionelt rum, vi kommer ind i. Legen kan netop være: at undersøge en bevægelse, eleven gør med en hånd, tage del i bevægelsen, sætte lyde på, gengive lydene, stoppe op og vente på tur, se om eleven er med, tage initiativ til fornyet kontakt osv. Det er et rum, som eleven definerer med sin måde at være tilstede på, men vi evner at gå med og undersøge rummet sammen med eleven, således at rummet bliver tydeligt for begge. Det er ikke en leg med et klart defineret indhold; vi leger ikke "at køre tog", men vi leger "undersøgelse af en bevægelse", en bevægelse og vitalitetsform, som eventuelt ender med at indeholde en følelse. Igennem legen opstår meningen. Legen kan være musikalsk, legen kan være stille bevægelse. Uanset bliver det en glæde ved at være i rummet sammen, og barnet med autisme har haft en stund sammen med et andet menneske. Han endte med at vælge dette frem for at vælge at ville være i rummet alene. Det er den voksnes ansvar at have vedholdenhed til at skabe dette relationelle og legende rum, som barnet har lyst at træde ind i og handle i. En musikterapeut kan dette.

Vi har en stor opgave foran os i form af at beskrive vores handlings- og behandlingsrum og at få fortalt samfundet, hvorfor det er så væsentligt, at vi kan tilbyde vores medmennesker et komplekst udviklings- og læringsrum. Kjeld Fredens' bog hjælper os med at sætte ord på dette.