



MUSIKHÖGSKOLAN
INGESUND

Andreas Bergh

FMT ur ett sociokulturellt perspektiv

En utvecklande aktivitet

Examensarbete 15 hp

Utbildningen i
Funktionsinriktad Musikterapi (FMT)

Datum: 10-05-26

Handledare: Salome Persson

Sammandrag

I detta arbete har jag undersökt hur Funktionsinriktad MusikTerapi (FMT) kan beskrivas som en utvecklande aktivitet ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket inte är gjort tidigare. För att kunna göra detta har jag beskrivit både FMT-metoden och det sociokulturella perspektivet, där jag koncentrerat mig på kännetecknen för utvecklande aktiviteter. Jag har även beskrivit mitt arbete med två pojkar som båda har diagnosen Fragil X.

Min slutsats är att det går att beskriva FMT som en utvecklande aktivitet ur ett sociokulturellt perspektiv genom att utgå från de fyra kännetecknen på utvecklande aktiviteter som Strandberg (2006 s. 10ff) beskriver.

Nyckelord: FMT-metoden, Sociokulturellt perspektiv, Vygotskij, Fragil X, Funktionsinriktad musikterapi

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Syfte och frågeställning.....	4
1.2. Min bakgrund.....	5
2. Litteraturgenomgång	7
2.1. Musikterapiens historia	7
2.2. FMT-metoden.....	9
2.2.1. FMT-metodens framväxt.....	9
2.2.2. MUIISK.....	10
2.2.3. Teoretisk bakgrund.....	11
2.2.4. Terapiarbetet.....	13
2.2.5. Attribut.....	14
2.2.6. Koder	14
2.2.7. Observationspunkter.....	15
2.2.8. FMT-observation	20
2.2.9. Målgrupper.....	21
2.3. Sociokulturellt perspektiv	21
2.3.1. Sociala aktiviteter	22
2.3.2. Medierade aktiviteter.....	22
2.3.3. Situerade aktiviteter.....	24
2.3.4. Kreativa aktiviteter	25
3. Fallbeskrivningar	27
3.1. Fragil X.....	27
3.1.1. Symtom.....	28
3.2. Arbetet.....	28
3.2.1. Håkan.....	29
3.2.2. Anton.....	30
4. Resultat och resultatsammanfattning	33
5. Diskussion	34
5.1. FMT som en socialt utvecklande aktivitet.....	34
5.2. FMT som en medierad utvecklande aktivitet.....	35
5.3. FMT som situerad utvecklande aktivitet.....	36
5.4. FMT som kreativ utvecklande aktivitet.....	38
6. Slutsats	39
Källförteckning	40

1. Inledning

När jag nu, i avslutningen av min FMT-utbildning (FMT – Funktionsinriktad MusikTerapi), ser tillbaka på de tre åren som jag har studerat till FMT-terapeut, ser jag tillbaka på tre oerhört intressanta år. Det tänk som ligger bakom FMT-metoden är, enligt mitt sätt att se det, helt fantastiskt. I denna utbildning har jag dels lärt mig arbetet som FMT-terapeut, men jag kan också se att denna utbildning har gett mig oerhört mycket i min pedagogroll.

Jag vill tacka alla mina lärare och framför allt mina handledare Margareta Ericsson och Salome Persson. Jag vill även tacka mina adepter och deras föräldrar som gett mig möjligheten att skriva detta examensarbete. Jag vill också tacka min hustru Helen och mina barn, Evangelina och Josiah, för det stöd de gett mig.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att se på FMT ur ett sociokulturellt perspektiv.

Skolans styrdokument är idag utformade utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Jag tror att även FMT-metoden behöver ses utifrån detta perspektiv, om FMT-metoden skall finnas inom skolans ramar. Detta har, vad jag vet, aldrig gjorts tidigare. Därför är detta arbete viktigt. Om det går att se FMT ur ett sociokulturellt perspektiv, kan vi genom detta arbete kanske närma oss en vokabulär och ett perspektiv som mer liknar skolans vokabulär och synsätt. Detta tror jag skulle underlätta vår kommunikation med skolan.

Min frågeställning i detta arbete är:

Hur kan FMT beskrivas som en utvecklande aktivitet ur ett sociokulturellt perspektiv?

1.2. Min bakgrund

Jag är uppvuxen i ett kristet hem där min far var pastor och min mor var lärare. Jag har sedan tidig ålder haft ett intresse för musik och av att hjälpa människor, vilket är väldigt grundläggande i den kristna tron. Numera är jag aktiv soldat i Frälsningsarmén.

Höstterminen 2005 blev jag färdig lärare för grundskolans tidigare år och har sedan dess arbetat inom skola, fritidshem och förskola. Under min lärarutbildning gick jag kursen ”Vägar till skriftspråket”. I denna kurs fick vi läsa boken *”Musik och språk - ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling”* av Ulf Jederlund (2002). I Jederlunds bok finns ett avsnitt som fångade min uppmärksamhet lite speciellt. Jag har alltid haft väldigt lätt för matematik, samtidigt som jag spelar piano på en relativt hög nivå. Därför blev jag oerhört intresserad när Jederlund skrev om Raucher och Shaw som kommit fram till att barn som tagit del av pianoundervisning blivit bättre på matematik (a.a. s. 109–114). Detta ledde senare fram till att mitt examensarbete på lärarutbildningen fick titeln *”Olika föreställningar om samband mellan musik och matematik”* (Bergh 2005). I det arbetet fick jag möjlighet att studera Gordon Shaws och M.I.N.D. Institutes arbete lite noggrannare, men också andras arbeten över olika samband mellan musik och matematik. Detta var första gången jag på allvar kom i kontakt med musikens ”transfer effekter”, eller ”överspridningseffekter”, där musicerandet ger effekt på helt andra områden än musikens eget område, exempelvis matematikens område. När jag sökte information för att kunna skriva mitt examensarbete, hittade jag några examensarbeten som handlade om FMT-metoden. Eftersom jag ganska snart konstaterade att dessa examensarbeten var från en längre utbildning inom enbart FMT-metoden, förstod jag att det inte skulle vara så enkelt att lägga till det i mitt eget arbete vid den tiden.

Jag har vid några tillfällen kommit i kontakt med en ledande profil inom FMT-metoden. Efter att lyssnat på en föreläsning för föräldrar i förskoleklass om MUISK (MUSik Inför

SKolan) och FMT-metoden blev jag tillräckligt intresserad för att så småningom söka till FMT-utbildningen höstterminen 2007, vilket jag inte har ångrat.

2. Litteraturgenomgång

I min litteraturgenomgång beskriver jag musikterapiens historia, FMT-metoden och det sociokulturella perspektivet.

2.1. Musikterapiens historia

Musik har under lång tid använts för utommusikaliska mål. Musiken har använts i religiöst syfte, men också vid krigföring, kärleksskildringar med mera genom hela historien. Om man tar några exempel ur Bibeln kan det nämnas att musik användes som ett medel vid tillbedjan i Gudstjänsten (2 Krön 5). Musik har också använts vid krigföring (Jos 6 och 2 Krön 20).

Det tidigaste nedtecknade exemplet där musik har haft en mer terapeutisk funktion, är när David spelar för kung Saul (1 Sam 16:23) som plågas av en ond ande och får lindring av Davids harpospel (ända tills Saul kommer på att David kommer att bli kung efter Saul).

Även utombibliska exempel från antiken visar på att musik användes terapeutiskt. I det antika Grekland fanns det till exempel ett tempel i Epidauros, där musik användes som en självklar del i behandlingen av sjuka (Kim, Klocklång 1996 s. 129). De ansåg att det naturliga tillståndet var harmoni och att sjukdom var ett onaturligt tillstånd. I detta kunde musik hjälpa till att återfå harmonin (a.a.). I mitt examensarbete på lärarutbildningen (Bergh 2005) studerade jag olika föreställningar om sambandet mellan musik och matematik och fann då att redan Pythagoras (500-talet f.Kr.) såg ett sådant samband (Liedman 2002 s. 82). Genom historien har man sedan sett sådana samband på olika sätt.

Tanken att det finns ett samband mellan dessa ämnen har bland annat lett till att det idag finns ett projekt i USA (ST Math+Music) där man kombinerar pianospel och matematikinläring (Shaw 2004). I detta projekt använder man inte namnet musikterapi men musiken i detta sammanhang har ett utommusikaliskt mål.

Den moderna musikterapin, som även går under namnet musikterapi, växte fram under mitten av 1900-talet när man i USA använde sig av musik för att hjälpa krigsoffer efter andra världskriget. Europas första musikterapiutbildning startade i Wien 1959. Sedan följde flera nordiska länder med i utvecklingen. I Norden var Norge först med en utbildning 1974 (Kim, Klocklång 1996 s. 130).

I Sverige har det vuxit fram tre typer av musikterapiutbildningar (Granberg 2000). Dessa tre utbildningar har olika inriktningar. I Stockholm finns en utbildning vid Kungliga Musikhögskolan. Denna utbildning riktar sig mot en så kallad psykodynamisk musikterapi. Den första kursen om 20p startade 1981 och har sedan följts av ytterligare en 20p kurs. 1990 tillkom även en påbyggnadskurs på 20p vilket resulterat i att utbildningen omfattar 60p (Granberg 2000 s. 61). Idag kan man söka ett magisterprogram i musikpedagogik med profil musikterapi 60hp (Kungliga Musikhögskolan 2010).

Utbildningen vid Sjöviks folkhögskola har en specialpedagogisk inriktning. Ämnet musikterapi dyker där upp första gången 1978. 1985 växte denna till att bli en ettårig linje för musikterapi och specialpedagogik. 1993 inledde Sjöviks folkhögskola ett samarbete med Högskolan Dalarna vilket resulterade i att utbildningen delvis bytte innehåll och blev en ”Specialmusikledarutbildning”. Det resulterade också i att utbildningen omfattade 80p. Samarbetet mellan Sjöviks folkhögskola och Högskolan Dalarna avbröts 1997 på grund av ekonomiska åtgärder. När samarbetet med Högskolan Dalarna bröts blev utbildningen en musikterapeututbildning (Granberg 2000 s. 59). Enligt Anita Leanderson¹ på sjöviks folkhögskola är denna utbildning vilande sedan 2007.

¹ Anita Leanderson Sjöviks folkhögskola, telefonsamtal 3 maj 2010

Den tredje typen av musikterapiutbildning är en utbildning i Funktionsinriktad Musikterapi (FMT). FMT-metoden skapades av Lasse Hjelm. Utbildningen startade i Uppsala vid det privata Musikterapiinstitutet (MTI) 1987. 1988 påbörjades utbildningen även vid Musikhögskolan Ingesund i Arvika. FMT-utbildningen består av tre år på halvfart och omfattar 90 hp. Det har även givits en påbyggnadsutbildning på 20 p (ett fjärde år) under några tillfällen (Granberg 2000 s. 63).

2.2. FMT-metoden

FMT består av två delar. Dels finns det en gruppverksamhet som kallas för MUISK, MUsik Inför SKolan (som visserligen inte är terapi i ordets rätta bemärkelse), och dels själva terapidelen, som alltid är individuell.

2.2.1. FMT-metodens framväxt

FMT-metoden grundades av Lasse Hjelm, Uppsala, och utvecklades när Hjelm arbetade på Folke Bernadottehemmet (FBh) som musiklärare. FBh är en fristående barnhabiliteringsavdelning, där även en sär- och träningskola inryms, till Akademiska sjukhuset i Uppsala. De elever Hjelm mötte där var personer med cerebral pares (CP-skador) och rörelsehindrade (Hjelm 2005 s. 37). Bland annat träffade Hjelm en svårt CP-skadad flicka som försökte peka på en ruta på skrivbordet. Då utlöstes en reflex som gjorde att hon ”fastnade” med armen över huvudet ett tag innan hon fick ner armen till bordet (Hjelm 2005 s. 40). Eftersom Hjelm önskade att spela *med* och inte *för* eleverna fundrade han på om det skulle gå att göra något liknande i musikrummet. Han tog en basturmma och placerade den med skinnet uppåt. Ett rött märke var klistrat på skinnet. Sedan lät han samma flicka (som ovan) komma in i musikrummet varvid Hjelm spelade tre toner på pianot som en ”fråga”. Ganska snart kom ”svaret” – flickan slog till basturmmen varvid Hjelm bekräftade med ett ackord samtidigt som flickans slag kom. Detta upprepades flera gånger. På detta sätt började Hjelm att utveckla FMT-metoden. Han

komponerade enkla melodier, uppbyggda utifrån enkel harmonik och struktur, som han kopplade ihop med tillhörande instrumentuppställningar (Hjelm 2005 s. 64).

Så småningom ändrades elevunderlaget på FBh och det tillkom elever från särskolan och senare även elever från grundskolan med olika skolsvårigheter. Detta gjorde att Hjelm utvecklade metoden ytterligare för att anpassa den även till dessa elever. I detta läge fick Hjelm mer kontakt med övriga skolor i Uppsala och ville då ”fånga upp” de elever som kunde tänkas få ”problem” vid skolstarten. Därför utarbetade Hjelm en gruppverksamhet som främst riktar sig till sexåringar inför deras skolstart.

2.2.2. MUISK

Den gruppverksamhet som Hjelm i första hand utformade för sexåringar kallade han MUISK vilket är en förkortning av ”MUSik Inför SKolan”. Detta program är utformat utifrån de musikterapeutiska tankar som kännetecknar FMT-metoden samtidigt som det inte är terapi. MUISK innehåller ett antal sånger där varje sång uppmanar deltagaren till att arbeta med sin kropp och sina sinnen på något sätt. Tanken är att MUISK skall vara en musikupplevelse där vikten läggs på det fria agerandet (Hjelm 2005 s. 141). MUISK-programmet omfattar 10–14 lektioner och tar cirka 20–40 minuter per gång.

En FMT-terapeut (eller blivande) leder verksamheten från pianot och till sin hjälp har terapeuten en person, oftast klassens lärare, som visar de olika rörelserna som ingår i programmet. Denna person blir då en ”spegel” som barnen läser av.

MUISK har både musikaliska och utommusikaliska mål. De musikaliska målen är att skapa ett intresse och en positiv attityd till musiken och till musicerande. De utommusikaliska målen handlar bland annat om att stärka och stödja barnens motoriska och perceptuella utveckling (Hjelm 2005 s. 142).

Som FMT-terapeut kan man i denna situation observera hur eleverna agerar och även få lite föräring om vilka elever som kan behöva extra stöd inför skolstarten. Efter MUISK kan erbjudas en individuell sexårsobservation där man observerar varje barn utifrån vissa observationspunkter.

2.2.3. Teoretisk bakgrund

Som teoretisk grund för FMT-metoden hänvisar Hjelm till några utvecklingsteorier. Han återkommer flera gånger i resonemanget till Jean Piaget.

Jean Piaget (1896–1980) var Schweizisk utvecklingspsykolog som har betytt mycket för pedagogik och utvecklingspsykologi. Piaget skriver att utvecklingen drivs framåt av en strävan efter större jämvikt, både på det fysiska och inom det själsliga området (Piaget 2008 s. 13). På denna princip bygger han sin teori om barns och vuxnas utveckling (a.a. s. 14). Han beskriver sex stadier i en människas utveckling (a.a. s. 15–16). En del av Piagets uttydare lägger samman de tre första stadierna och får då fyra stadier i en människas uppväxt (se exempelvis Elkind 1983 s. 31f). I varje stadium råder jämvikt (Piaget 2008 s. 16) men jämvikten rubbas varje ögonblick av yttre och inre störningar (a.a. s. 17). På grund av dessa störningar handlar individen inte bara för att återfå jämvikten utan för att sträva mot en stabilare jämvikt. På detta sätt byggs barnets själsliga utveckling där varje stadium förutsätter det föregående. Detta sker eftersom varje jämviktsbringande handling bygger på tidigare uppfattningar, men omvandlar dessa på grund av denna strävan mot större jämvikt.

Piaget sätter upp tre egenskaper för denna jämvikt (a.a. s. 165–166):

1. Rörlig stabilitet – jämvikten är stabil vilket inte motsätter en ständig rörelse
2. Kompenserande – jämvikt råder när de yttre störningarna kompenseras av uppvägnade handlingar
3. Aktiv – det krävs aktivitet för att uppehålla jämvikten.

Gunnar Kylén (1929–1994), som utgår från Piagets teorier, beskriver utveckling ”som ett resultat av biologisk mognad i samspel med gjorda erfarenheter” (Kylén 1981 s. 7). Kylén tänker sig också fyra stadier eller abstraktionsnivåer i en människas utveckling (a.a. s. 12ff). Han jämför alltså nivåerna med den grad av abstrakt tänkande som en människa klarar av. En människas abstraktionsnivå utvecklas fram till 15–20 års ålder (a.a. s. 17) där utvecklingen avstannar. Abstraktionsnivån beror på biologisk mognad (a.a. s. 18) men den funktionella abstraktionsnivån är en kombination av abstraktionsnivån och de erfarenheter en människa gjort i samspelet med sin omgivning (a.a.). På detta sätt kan två personer på samma abstraktionsnivå ha helt olika funktionell abstraktionsnivå. Den ene kommer att ha ett mycket rikare förråd av erfarenheter att handla utifrån än den som haft en torftig och enformig miljö. En torftig och enformig miljö leder till sensorisk deprivation (en psykisk ”näringsbrist”) som i sin tur kan leda till koncentrationssvårigheter, minskad nyfikenhet, sämre språk med mera. En annan orsak till sensorisk deprivation är när en persons handlande inte ger något, eller ger slumpvisa resultat i omgivningen. Det är dessutom viktigt att individen känner trygghet och får en sensorisk och pedagogisk stimulans som är anpassad efter individens abstraktionsnivå (a.a. s. 29).

Jean Ayres (1920–1988), som var forskare vid University of Southern California, skriver om sensorisk integration (Ayres 1988 s. 15ff). Sensorisk integration innebär en organisation av alla de sinnesintryck som hela tiden kommer emot oss. De olika sinnen ger oss information om den egna kroppen och om omvärlden. Det finns flera olika typer av sinnen. Synen ger oss visuell information om vår omvärld. Hörseln ger oss auditiv information och så vidare. Ett av de viktigaste sinnen är det vestibulära systemet som består av bågångar inne i örat (a.a. s. 81ff). Detta system ger oss information om huvudets relation till rummet, så som rörelse och vinkel. Det vestibulära systemet samarbetar med det proprioceptiva systemet (led- och muskelsinnet) för att hela tiden informera hjärnan om kroppens position. Dessa sinnen, tillsammans med syn och hörsel, utgör en väsentlig del av vår balans. Hjärnan behöver organisera alla dessa sinnesintryck för att på ett effektivt sätt urskilja och diskriminera det som i situationen är det väsentliga.

Larsson (2000 s. 14f) beskriver hur informationen från sinnesreceptorerna tolkas och modifieras redan i receptorn men också i varje omkoppling i nervbanans väg mot hjärnan. Denna tolkning sker utifrån tidigare erfarenheter med mera.

Ylva Ellneby (2007), som är special- och talpedagog, utbildare och författare, beskriver hur de olika sensoriska systemen utvecklas. Hon ger även många förslag på aktiviteter som kan hjälpa barn att utveckla de olika sensoriska systemen. Ellnebys tidiga inspirationskällor var bland annat Britta Holle och Jean Ayres.

2.2.4. Terapiarbetet

Själva terapiarbetet är alltid enskilt och alltid anpassat utifrån den funktionsnivå där ”adepten” befinner sig. En adept är den person som FMT-terapeuten arbetar med. Under hela terapistunden är alltid adepten i fokus. FMT-metoden är ickeverbal, vilket innebär att terapeuten inte använder sig av talet som kommunikationsmedel. Istället används musiken. På detta sätt ges inga verbala instruktioner eller uppmaningar och inte heller verbalt beröm (berömmet kommer i musiken).

FMT är en neuromuskulär metod. Larsson (2000 s.14ff) beskriver vad som sker i musklerna och i hjärnan. Han beskriver även relationen och kommunikationen mellan musklerna och nervcellerna, hur information hela tiden utbyts, skickas fram och tillbaka i ständigt återkopplande system. I dessa system sker hela tiden ett avgörande, vad som är viktig information och vad som kan förkastas. Denna avvägning görs på grundval av tidigare erfarenheter och övriga systems inverkan. Här är tanken att FMT skall vara en erfarenhet som hjälper de neuromuskulära systemen att organisera informationsutbytet. Genom att hela tiden arbeta för att allt skall ske på adeptens initiativ, kommer dennes rörelser vara en ”anpassning till sinnesintrycken” (Ayres 1988 s. 24). Detta leder enligt Ayres (a.a.) till att hjärnan får en större ordning och organisering av sinnesintrycken, vilket leder till utveckling.

2.2.5. Attribut

Under terapin arbetar terapeuten alltid med ett piano som sitt instrument. Adepten använder bland annat trummor och cymbaler som organiseras på olika sätt. Dessa instrument har den fördelen att de inte är bundna till toner. Därför kan man få till ett samspel utan ett tidigare inlärt musikaliskt kunnande hos adeften. Trummor och cymbaler har även den fördelen att de går att justera i höjd och vinkel, vilket gör att de kan placeras på många olika sätt. Det är heller ingen nackdel att trummor och cymbaler skapar ett intresse hos de flesta (Hjelm 2005 s. 129). För att ge möjlighet till olika typer av handgrepp används ett antal specialtillverkade trumstockar. Adepterna får även använda förpreparerade blockflöjter och olika ACME-instrument, blåsinstrument som härmar läten från till exempel gök, duva och anka. Andra viktiga attribut är diverse sittredskap som stol, balansboll och fotklossar med mera.

2.2.6. Koder

I FMT-metoden används ett 20-tal koder, där varje kod består av en enkel melodi med tillhörande instrumentuppställning. De olika koderna används för att bearbeta olika funktioner och är enligt Hjelm komponerade för att vara i en stegrande svårighetsgrad (Hjelm 2005). Det finns en kod som är en välkomstkod som också kan användas som lugnande och som avslut. En annan kod är till för att locka fram en reaktion hos adeften. En tredje kod är en kod för de adefter som genast börjar spela på de trummor och cymbaler som står uppställda. Vidare finns det koder för att ”vidga rummet” (få adeften att uppfatta ett större område). Det finns koder för att bearbeta adeptens läsriktning och stabilitet, det finns koder där adeften får arbeta med sin andning, och så vidare.

Varje kod startar med en eller flera toner på pianot, sedan inväntar terapeuten ett svar från adeften. Denna ton/dessa toner är utformade på ett sådant sätt att de bygger upp en förväntan på en fortsättning. Här rubbas adeptens jämvikt, för att använda Piagets termer (se s. 11), vilket får henne/honom att utföra en handling som inte bara återger jäm-

vikten utan ger en större jämvikt, i detta fall kan handlingen innebära ett trumslag. På detta sätt lockar terapeuten, genom musiken, adepten att själv ta initiativet till den fortsatta kommunikationen. Genom de olika koderna försöker terapeuten få adepten att hela tiden sträcka sig mot nya områden i sin utveckling. Den tillfredsställelse som adepten känner när hon/han klarar ett moment, är det största berömmet och blir genom det icke-verbala arbetssättet adeptens egen upplevelse.

2.2.7. Observationspunkter

FMT-metoden syftar till att adeptens olika funktioner skall utvecklas, att funktionsnivån skall höjas (Hjelm 2005 s. 189). I detta arbete är det som Hjelm kallade för FMT-kriterier till stor hjälp. Dessa kriterier är observationspunkter som har visat sig vara betydelsefulla för en människas utveckling. Följande uppräknade av observationspunkter är hämtad ur Hjelm (a.a. s. 204–211), i slutet av listan tar jag även upp några observationspunkter som inte finns i Hjelm (2005).

Stabilitet

Larsson (2000 s. 131f) skriver om det dynamiska stativet. Med detta menas att kroppen hela tiden har en "bakgrundsmotorik" som arbetar för att hålla balansen. Ett exempel på detta är när man lyfter en tung väska med en hand. Kroppen kommer då automatiskt att luta lite åt andra hållet för att behålla jämvikten. Om man inte lutar lite åt andra hållet, kommer risken för att ramla åt väskans håll vara betydligt större, en obalans skulle uppstå. Om inte denna bakgrundsmotorik fungerar på ett tillfredsställande sätt, går det åt mycket energi för att stabilisera upp sig. Denna bakgrundsmotorik arbetar hela tiden för att behålla en bra kontakt med underlaget, som i ovanstående exempel är golvet under fötterna. Inom FMT används uttrycket "Känsla För Underlaget" - KFU. Vid stående handlar det om fötternas kontakt med golvet och vid sittande ställning är det sittknölnas kontakt med stolen. Både vid stående och sittande behövs givetvis en stor mängd

muskler som behöver samarbeta. I FMT-arbetet läggs stor vikt vid sittställningen eftersom denna är viktig för en god KFU.

Sidoskillnad

Eriksson skriver om ”lateralisering, dvs lokalisering av vissa komplexa psykologiska förmågor till den ena av hjärnhalvorna” (Eriksson 2001 s. 155). Det vanligaste exemplet på detta är vår hänthet, att vi är höger- eller vänsterhänt. Om någon är högerhänt betyder detta att den personen är motoriskt dominant i den vänstra hjärnhalvan (hemisfären). Eriksson skriver att 90 % är högerhänta. Det finns alltså naturligt en viss sidoskillnad. Denna sidoskillnad är ibland större än tillbörligt, vilket då medför att det bland annat blir svårare med balansen (Hjelm 2005 s. 205). Eriksson (2001 s. 155) skriver att hos vissa individer finns dessutom en ”bilateral språklig representation” (att de språkliga funktionerna är fördelade till båda hemisfärerna). Detta kan givetvis även gälla den motoriska representationen, vilket då visar sig i, att det inte finns någon sidoskillnad. I FMT observerar terapeuten adeptens sidoskillnad genom att bland annat se på skillnader mellan vänster och höger handgrepp eller olika former av medrörelser (vilket är en stabiliserande rörelse i annan del av kroppen).

Separata sidorörelser

Av det jag skrivit om de ovanstående observationspunkterna, kan det förstås att det vi gör med de olika sidorna av kroppen har ett samband. I många situationer behöver vi kunna utföra olika saker samtidigt. Exempelvis behöver barnet kunna hålla i ett papper med ena handen samtidigt som det skriver med den andra. Detta är ett exempel på separata sidorörelser, vilket måste utvecklas. Här observeras bland annat adeptens förmåga att utföra olika saker med varje hand. Denna observationspunkt har nära samband med både stabilitet, sidoskillnad och bålrotation (Hjelm 2005 s. 205f).

Bålrotation

Hjelm (2005 s. 206f) tänker sig kroppen som ”två funktionella system”. Dels har vi den nedre delen upp till bäckenet och dels den övre delen över bröstkorgen. Här emellan finns bålen där det är viktigt att rotationen fungerar som den skall. Hjelm skriver även att bålrotationen brukar vara färdigutvecklad samtidigt som läsinläringen (vid 12 års ålder) och att det troligtvis ligger ett samband mellan läsning och bålrotation. I FMT observeras bland annat om adepten vrider med överkroppen vid spel från vänster till höger eller om adepten blir stel i kroppen.

Korsrörelser

Hjärnan fungerar så att den vänstra hjärnhalvan till stor del styr den högra sidan av kroppen och vice versa. Det är också så att den vänstra hemisfären tolkar inkommande signaler från den högra sidan, vilket gäller alla sinnesintryck. Som exempel kan nämnas synen, där det högra synfältet bearbetas i den vänstra hemisfären. Det är alltså inte informationen från höger öga utan höger synfält från båda ögonen. På samma sätt bearbetas alltså informationen från det vänstra synfältet i höger hemisfär (se ex. Eriksson 2001 s. 85). Detta gör att när vi skall korsa händer och armar över vår tänkta medianlinje, vilket observeras i FMT, måste båda hemisfärerna samarbeta. Även detta är med andra ord en förmåga som måste utvecklas och de ovan nämnda observationspunkterna spelar in.

Handutveckling

Genom hela förskoleåldern utvecklas handen. Från det nyfödda barnets gripreflex till tummens oppositionsrörelse, där tummen kan röra vid de andra fingertopparna, som oftast utvecklas runt sexårsåldern. Under barnets utveckling passerar handen flera olika typer av handgrepp. Här observerar terapeuten hur adepten håller. Att skriva för hand underlättas av en väl utvecklad handmotorik, annars kommer en stor del av koncentrationen att gå åt till att forma bokstäverna istället för innehållet. Handens utveckling behöver stimuleras med hjälp av bollspel, lera, kriter med mera (Ellneby 2007 s. 81–99).

Modell/logik

Modell och logik innebär förmågan att lösa olika problem, det vill säga problemlösning. I FMT handlar detta om att kunna läsa av rummet, attributen och kunna hitta strukturen i det man ser (Hjelm 2005 s. 209). Terapeuten observerar här hur adepten löser de uppställningar som ställs fram.

Perception

Perception är ett omfattande område. Våra olika sinnesreceptorer tar emot information från omvärlden och skickar denna information vidare till det Centrala Nervsystemet (CNS). I denna process finns det flera kopplingar där signalerna kopplas om. I dessa kopplingar och i CNS sker hela tiden en jämförelse med det vi tidigare varit med om, minnet, och bearbetas utifrån detta. Resultatet av denna bearbetning av inkommande information kan vi kalla för perception (se ex. Larsson 2000 s. 99). Vi kan alltså tala om perception som hur vi tolkar våra inkommande sinnesintryck. I FMT bearbetar vi flera olika typer av sinnen.

Den auditiva perceptionen handlar om hur vi tolkar, diskriminerar och urskiljer de ljud vi hör och som finns runt omkring oss. De ljud som uppkommer i FMT-situationen, är de melodier som spelas på pianot och de ljud som adepten själv åstadkommer (på trummorna eller blåsinstrumenten). Den auditiva perceptionen är viktig i skolarbetet. En person som har svårigheter med att tolka och diskriminera olika ljud, kan lätt bli störd av oväsentliga ljud såsom stolar som skrapar i golvet eller bilar som kör förbi utanför fönstret. Därför är det viktigt att kunna tolka auditiva intryck korrekt (Ellneby 2007 s. 124). Det som observeras inom auditiv perception är bland annat om adepten hör vad terapeuten spelar på pianot.

Visuell perception handlar om hur vi tolkar våra synintryck. Här är det lättast att tolka de intryck som är i vårt synfälts centrum. Dessa synintryck tas emot av näthinnans ”gula

fläck” eller ”macula” där koncentrationen av näthinnans receptorer är som störst (Eriksson 2001 s. 81f). I FMT bearbetas den visuella perceptionen genom olika uppställningar av trummor och cymbaler. Här observeras hur stort område som adepten ser.

Ljud uppstår genom vibrationer. Vibrationer uppstår både när terapeuten spelar på pianot och när adepten slår på trummorna och cymbalerna. Dessa vibrationer känns dels genom ljudvågorna men också genom de trumstockar som adepten håller i. På detta sätt bearbetas den taktila perceptionen. Det finns många receptorer i händer, fötter och läppar (Larsson 2000 s. 15f). Här är även de blåsinstrument som vi använder i FMT ett bra verktyg för att bearbeta läpparnas taktila receptorer.

Det vestibulära systemet består av de bågångar som finns inne i örat. I dessa bågångar finns receptorer som ger oss information om gravitationen och huvudets rörelse. Detta är viktigt för vårt välbefinnande. Ayres (1988 s. 90) menar att detta är mer grundläggande än förhållandet mor – barn. Även dessa sinnesreceptorers signaler måste tolkas och alltså kan vi även här tala om perception. Tillsammans med det proprioceptiva systemet, som ger information om våra muskler och leder och deras förhållande till varandra, är vestibularis viktig för vår balans och stabilitet. Här inverkar även syn och hörsel.

Helhetskoordination

Helhetskoordination handlar om att kunna samordna motorik med andning på ett optimalt sätt. Det handlar också om att kunna lägga energin på det som för stunden är mest väsentligt. Bland annat observeras här hur adepten andas vid olika moment. (Bertilsson 2009 s. 16)

Dessa är de observationspunkter som Hjelm (2005) skriver om. De följande observationspunkterna är hämtade från Engå (2003).

Koncentration

Koncentration handlar om att kunna fokusera på det man håller på med, på något bestämt. I FMT observeras bland annat om adepten kan hålla koncentrationen på det vi gör. Svårigheter med koncentrationen visar sig ofta i skolarbetet där det blir svårt att sitta still. Ayres (1988 s. 69) skriver att koncentrationssvårigheter är ett symtom på störningar i den sensoriska integrationen.

Andning

Andningen har stor betydelse för vårt syreupptag, vilket påverkar hela vår kropp. I FMT arbetet används bland annat ACME-instrument och förpreparerade blockflöjter för att aktivera andningen. Här observeras hur adepten hanterar blåsinstrument och hur adepten blåser.

Ögonmuskulaturen

Att ögonrörelserna fungerar som de skall är viktigt för både läsning, skrivning och perception. Här observeras att adepten kan följa handen med blicken, så kallad öga/handkoordination.

2.2.8. FMT-observation

Terapeuten observerar adepten utifrån de punkter som Hjelm kallar FMT-kriterier. Denna observation är en subjektiv bedömning för att kunna möta adepten på rätt nivå. Observationen används även för dokumentation av arbetet (Hjelm 2005 s. 215f). Under utbildningen har vi fått del av ett observationsprogram som ibland används vid första terapitillfället. I detta observationsprogram gör vi successiva förändringar och utökar adeptens trumspel, för att kunna observera utifrån FMT:s observationspunkter. Det rör sig om att exempelvis förflytta cymbalerna tio centimeter i taget eller att ställa dit ytterligare en eller två trummor (det är en ständig arbetsmetod i FMT att utöka lite i taget).

2.2.9. Målgrupper

FMT-metoden är utformad på ett sådant sätt att väldigt många olika grupper kan ta del av FMT-terapi. Eftersom vi arbetar med att höja adeptens funktionsnivå, och på så sätt vara ett stöd i utvecklingen, kan vi arbeta både förebyggande och där det redan finns ett konstaterat behov. I FMT stärker och stöder vi barn och vuxnas fysiska, psykiska och sociala utveckling. FMT finns inom bland annat förskola, grund-/särskola, omsorgs-verksamhet, äldreomsorg, psykiatri och rehabilitering/habilitering. Givetvis anpassar terapeuten arbetet efter den enskilda adepten. På detta sätt blir alltid FMT-metoden individanpassad, trots att målgruppen är så omfattande.

2.3. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har enligt Säljö (2000 s. 48) sin utgångspunkt i de teorier som den ryske psykologen Lev S. Vygotskij (1896–1934) skapade. Vygotskij kallade själv sin teori för kultur-historisk psykologi (Strandberg 2006 s. 12). Strandberg (2006) använder termen Socio-kulturell-historisk praxis. Själv kommer jag att följa den term som Säljö (2000) använder, nämligen sociokulturellt perspektiv. Dagens läroplaner bygger på en kunskapssyn som bottnar i det sociokulturella perspektivet (Strandberg (2006 s. 135). Därför är det viktigt för alla som verkar inom skolan att känna till grunderna i detta perspektiv. Att göra en fullständig och uttömmande beskrivning skulle innebära väldigt många sidor och låter sig inte göras i detta examensarbete, men jag skall försöka beskriva några grundläggande tankar.

Strandberg (2006 s. 10ff) skriver om hur alla psykologiska processer, tankar med mera, har sin grund i yttre aktiviteter. Dessa aktiviteter är nödvändiga för utveckling. Ur det sociokulturella perspektivet beskriver han fyra kännetecken på aktiviteter som leder till utveckling. De är: sociala, medierade, situerade och kreativa.

2.3.1. Sociala aktiviteter

I ett sociokulturellt perspektiv är all utveckling och allt lärande socialt. Man lär sig och utvecklas alltid i relation med andra människor. Redan det nyfödda barnet blir tidigt en del av en kommunikation mellan barn och förälder där barnet får vara med i en ”språklig” gemenskap, även om det ännu inte lärt sig prata (a.a. s. 50). Varje liten blick, blinkning, nick, ljud med mera blir en del av en social kommunikation där den nyfödde får fortsätta sin socialisering, sin utveckling in i det sociala samspelet. Ur detta samspel, som så småningom vidgas, kommer alla högre funktioner. Enligt Säljö (2000 s. 88) är det just att lära sig kommunicera som är att bli en sociokulturell varelse. Om vi ser vidare på samspelet mellan den nyfödde och föräldern är det väldigt tydligt att föräldern är den med en större kompetens, som hjälper barnet att klara något som det aldrig skulle klara på egen hand. Här har vi första exemplet på en utvecklingszon (a.a. s.120).

Utvecklingszon handlar om aktiviteter som en person inte kan utföra på egen hand, men som personen klarar av med lite stöd och ledning av en vuxen eller en mer kapabel kompis. Enligt det sociokulturella perspektivet börjar alltså kunskapande som en yttre aktivitet, något som uppstår i en yttre relation och sedan blir en inre process. Ordningen är alltså från det yttre till det inre. Säljö (2000 s. 120) beskriver utvecklingszonen som att vi med lite hjälp klarar att lösa problem som skulle vara svåra att lösa på egen hand. Tanken är att dessa saker som vi idag bara klarar av med lite hjälp, så småningom kommer att behärskas på egen hand. Här finns alltså den övningsarena där utveckling sker. På detta sätt ser vi att allt lärande sker i relation med andra människor. Det är i relationen med en, eller flera, mer kompetenta medmänniskor som vi utvecklas.

2.3.2. Medierade aktiviteter

Vi möter omvärlden med hjälp av olika hjälpmedel. Kontakten är indirekt, det finns något emellan människan och världen. I våra olika aktiviteter tar vi hjälp av olika redskap,

olika medierande artefakter. Artefakter är föremål som är formade av människan. De kan vara både fysiska och psykologiska. De viktigaste är verktyg och tecken (Strandberg 2006 s. 199). De olika artefakterna, är medel genom vilka vi förhåller oss till omvärlden.

Verktyg använder vi för att påverka vår omvärld på olika sätt. Ett av dessa verktyg är tecken. Människans användning av dessa är unikt (a.a. s. 112). De används på ett rikt sätt där samma tecken kan betyda olika saker i olika situationer. Genom tecken kommunicerar vi med vår omvärld. De är symboler som föreställer något. Det kan vara siffror, bokstäver, ord med mera. Den viktigaste typen av tecken är språket (a.a. s. 122). Språket är ett medel för kommunikation mellan människor och för tänkande. Även tänkandet är en form av kommunikation, en inre som kommer av en yttre. Även här är ordningen först yttre sedan inre. På detta sätt sker även den inre kommunikationen med ett medierande verktyg, språket. Tänkandet kommer i sin tur att vara överordnat handlingen, det påverkar det sätt på vilket vi utför olika saker. Här möter tänkandet handlingen. Just i det här växelspelet mellan yttre och inre kommunikation sker mycket lärande (a.a. s. 115).

Det finns även en hel mängd fysiska artefakter som vi människor har tillverkat och använder oss av i vårt förhållande till världen. Strandberg (2006) uttrycker att: "Verktygen medierar vår relation till världen" (s. 97). Våra fysiska verktyg ger oss förmåga att utföra saker som vore omöjliga utan dessa artefakter. En hävstång är ett exempel på ett enkelt verktyg som trots sin enkla konstruktion möjliggör förflyttning av tunga föremål som utan denna artefakt hade varit omöjlig. Det intressanta är att trots hävstångens enkelhet, finns det en historia där människor har upptäckt olika egenskaper i hävstången. Den kunskap som har funnits om hävstången har sedan överförts från generation till generation, den har förfinats och utvecklats. Resultatet blir att kunskaper finns inbakade i artefakten genom dess historia (Säljö 2000 s. 77ff). Genom att våra verktyg har så mycket av kunskaper inbyggd i sig och att vi använder dessa när vi skall utföra olika sa-

ker, förflyttas vårt tänkande så att vi tänker med hjälp av artefakten. Tänkandet blir inte enbart något invärtes utan tänkandet medieras med hjälp av våra artefakter (a.a. s. 81).

Begreppet medierar – som kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) – antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. (Säljö 2000 s. 81)

2.3.3. Situerade aktiviteter

Allt lärande och alla aktiviteter sker i en omgivning. Det sociokulturella perspektivets syn på relationen mellan människa och hennes omgivning är dialektisk. Detta innebär att omgivningen påverkar människan och människan påverkar omgivningen i sådan grad att det blir en enhet där både människan och omgivningen är både olika och lika.

Relationen emellan människa och omgivning är i ständig rörelse och ständig utveckling. Ett barn som lärt sig gå, ser och uppfattar världen på ett annat sätt än när det bara kunde krypa. Världen uppfattar barnet på ett annat sätt när det går än när det kryper. Här är hela tiden en ständig rörelse och utveckling i relationen. Om en preposition ändå skall nyttjas för förhållandet mellan människan och hennes omgivning, kultur, skulle det enligt Strandberg (2006 s. 19) bli ordet ”i”, det vill säga: ”Människa i kultur” (a.a.). På samma sätt som individens handlingar påverkar omgivningen, påverkar även omgivningen individen. Individen kommer att handla på olika sätt i olika omgivningar. Detta medför att det exempelvis är enklare att lära sig om bilar i en bilverkstad än på en öde ö (a.a. s. 12). Den miljö som omger barnet kommer att avgöra vad det lär sig.

Det är vidare inte helt oproblematiskt att överföra en kunskap som lärts in i en omgivning, en social praktik, till en annan. I och med att lärande hör ihop med den omgivande miljön och med de artefakter som används vid lärandet är det inte självklart att det går att överföra det som lärts in i en social praktik till en helt annan. Säljö (2000 s. 142ff) refererar till en studie av Carraher, Carraher och Schliemann som visar att brasilianska

barn som arbetar som gatuförsäljare, klarar av att räkna ut vad tio kokosnötter kostar när de arbetar. När de i en testsituation, som var mer ”skollik”, fick samma uppgift klarade betydligt färre av att komma fram till rätt svar. Här är två helt olika sociala praktiker och därför blir det problematiskt att överföra den kunskap som barnen hade i ett sammanhang till det andra sammanhanget, lärandet är alltså situerat (a.a.).

Strandberg (2006) skriver att olika rum kan antingen underlätta eller försvåra inläring. Därför behöver skolan använda sig av olika typer av rum som inbjuder till olika typer av aktiviteter. Här nämner han olika rum för olika typer av dialog, rum för eget tankearbete, verktygsrum med mera (a.a. s. 36–46).

2.3.4. Kreativa aktiviteter

Med en liknelse från en rysk vetenskapsman, så verkar och visar sig elektriciteten inte bara i mäktiga åskväder och bländande blixtar, utan också i ficklampans lilla gödlampa. Precis på samma sätt förekommer skapandet i själva verket inte bara där det ger upphov till historiskt betydelsefulla verk, utan överallt där en människa fantiserar, kombinerar, förändrar och skapar något nytt, vad än det må vara, hur obetydligt detta nya än kan förefalla jämfört med vad genierna skapat (Vygotskij 1995 s. 14f).

I detta citat visar Vygotskij att det inte bara är de stora tänkarna som är kreativa utan kreativitet finns i oss alla. Han tänker sig att våra hjärnor är plastiska, att vårt nervsystem förändras vid olika erfarenheter och att det blir bestående spår kvar av erfarenheterna. Kreativitet handlar sedan om att kombinera dessa spår på olika sätt, så att det skapas något nytt, något som vi inte har någon erfarenhet av tidigare (a.a. s. 12ff).

Vygotskij (1995 s. 17–29) beskriver fyra samband mellan fantasi och verklighet, där fantasin är grunden för kreativiteten. Dessa samband är:

1. Alla delar i det som en människas fantasi skapat består alltid utav delar av verkligheten, element av personens erfarenhet, som med fantasins hjälp har kombinerats till en

”ny” skapelse. Detta gör att fantasin är beroende av en persons erfarenhetsrikedom, ju större erfarenhet desto fler delar att kombinera.

2. När vi hör en berättelse om exempelvis den Franska revolutionen, kombinerar vi fragment av tidigare förståelse och erfarenhet med det vi hör. På så sätt skapar vår fantasi en relativt korrekt bild av hur det var under Franska revolutionen. Med vår fantasi skapar vi på det sättet en ”verklighetsbild”. Här utökar alltså vår fantasi vår erfarenhet.
3. Detta samband handlar om känslornas påverkan på fantasin och vice versa. Den sinnesstämning som vi vid ett visst ögonblick har, kommer att styra vilka element ur verkligheten som fantasin kommer att göra bruk av. Vår fantasi kommer också att avgöra vår sinnesstämning, här finns en dubbel relation.
4. Här sluts cirkeln genom att en fantasiskapelse tar fysisk form. Det är i detta samband som kreativiteten blir synlig, det är genom detta samband som uppfinningar kommer till. Uppfinningar av diverse slag kommer från att någon har kombinerat olika element ur verkligheten och satt ihop detta till något nytt. De olika delarna kan vara plockade från naturen eller från olika artefakter och resultatet blir en ny artefakt. På detta sätt påverkar fantasins processer verkligheten. Om inte fantasin får ta gestalt i verkligheten blir det enbart drömmeri och därmed viljelöshet (a.a. s. 49).

Det finns många bitar i fantasin, som exempelvis vikten av att kunna skilja ut viktiga detaljer i verkligheten, kunna förvandla dessa, ge dem överdrifter och sedan sätta ihop de förändrade delarna till nya helheter. Drivkraften för kreativiteten är ett behov av anpassning (a.a. s. 31ff). Här kommer Vygotskij väldigt nära Piagets jämviktstanke i vad det är som driver på utvecklingen (se s. 11f). Vygotskij ser den skapande fantasin som en motsats till drömmeriet, som inte får något fysiskt utlopp, och skriver därför:

Idealet är att bygga upp en skapande fantasi, och den kan bara vara en verklig styrka i livet då den styr handlingar och beteenden hos en människan som strävar efter att gestalta och realisera den (Vygotskij 1995 s. 50).

3. Fallbeskrivningar

Mina adepter är ett brödrapar i Mellansverige som båda har Fragil X-syndromet. Den äldre brodern, som vi kan kalla för Håkan, har fått tilläggsdiagnosen ADHD och den yngre brodern, som jag väljer att kalla för Anton, har fått tilläggsdiagnoserna autism och ADHD.

3.1. Fragil X

På Socialstyrelsens hemsida finns en databas över ovanliga diagnoser. En av dessa diagnoser är Fragil X-syndromet eller FRAXA-syndromet, som det också kallas. Martin och Julia Bell beskrev syndromet första gången 1943 men den genetiska orsaken upptäcktes inte förrän 1969 av Herbert Lubs. Fragil X har fått sitt namn av att X-kromosomen ser ut att nästan gå av på ett ställe vid odling (fragil = skör) och är den vanligaste ärftliga orsaken till en utvecklingsstörning. Fragil X är alltså ärftligt där alla barn med fullmutation har ärvt syndromet av sin mor. En man med en premutation för över anlaget (dock ingen fullmutation) till alla sina döttrar men inte till sina söner. En kvinna med anlaget har 50 procents risk att föra vidare anlaget till sina barn.

En person med en premutation är anlagsbärare men får inte de karakteristiska symtomen för syndromet, däremot kan andra symtom uppstå lite senare i livet. Fragil X-syndromet uppstår vid en fullmutation men flickor kan vara symtomfria eftersom de har två X-kromosomer. Pojkar med fullmutation får alltid symtom, i skiftande grad. Orsaken till syndromet är en defekt på FMR1-genen (som är belägen på X-kromosomen) som vid fullmutation gör att det inte bildas något FMRP-protein, vilket är viktigt för hjärnans signalsystem (Informationscentrum för ovanliga diagnoser 2008).

3.1.1. Symtom

Som tidigare nämnts, är utvecklingsstörning i varierande svårighetsgrad ett symtom som de flesta pojkar och en del flickor med syndromet har. I samband med detta är det svårare att lära nya saker, se helheten och inte bara delarna. Det kan också vara svårt med nya situationer. Talsvårigheter med snabbt och snubblande tal är även vanligt. Ekotal, där personen upprepar hörda fraser utan att egentligen förstå innehållet, är relativt vanligt (a.a.).

Låg muskeltonus (muskelspänning) och balanssvårigheter är vanligt förekommande, vilket gör att den motoriska utvecklingen ofta är sen. Detta kan bland annat resultera i sen gångutveckling och svårigheter att klä sig med mera. Vidare är det vanligt med koncentrationssvårigheter, bristande uthållighet, hyperaktivitet och autistiska drag. Ett vanligt beteende är att de vänder sig bort när de hälsar och att de undviker ögonkontakt (a.a.).

Det finns också några vanliga fysiska avvikelser. Bland annat är det vanligt med inflammationer i mellanörat, bettavvikelser och ett ofarligt hjärtfel. Utseendemässigt är det bland annat vanligt med stort huvudomfång, utstående öron, skelning och plattfothet (a.a.).

3.2. Arbetet

Den äldre brodern, Håkan som är i tioårsåldern, hade jag träffat tidigare medan den yngre brodern, Anton som är i sjuårsåldern, var mer eller mindre en ny bekantskap. Ett par veckor efter att jag börjat FMT-praktiken med dessa bröder började jag på en ny arbetsplats, ett fritidshem, där jag fick möjlighet att träffa båda bröderna ett par gånger i veckan.

3.2.1. Håkan

Ett par år innan jag började arbeta med Håkan hade han fått FMT av en annan terapeut, vilket gjorde att situationen inte var ny för honom. Första gången jag träffade Håkan i FMT-rummet kunde jag göra ett regelrätt ”observationsprogram” (se s. 20). Detta klarade Håkan att lösa rent logiskt. Däremot var han väldigt försiktig. Håkan höll för öronen redan när han var på väg in i rummet vilket han även gjorde mellan de olika koderna. När han spelade var det inga hårda slag på trummorna utan ett oerhört ”tyst” spel. Han visade även på bristande KFU (se s. 16). Det var svårt för honom att använda båda händerna i spel från vänster till höger, där han var tvungen att rotera bålen och korså mittlinjen.

Andra gången lät jag honom ha klossar under fötterna och vinklade stolen lite framåt för att han skulle få en bättre sittställning, och därmed bättre KFU. Jag lät även Håkan arbeta stående, där han stod på fotklossar. Även denna gång såg jag samma saker som första gången. Tredje gången arbetade vi vidare på samma sätt. Håkan fick även prova att sitta på en balansboll vilket fungerade ganska bra. Vid spel från vänster till höger med en hand, ville han gärna hjälpa till med andra handen. När Håkan fick spela blåsinstrument mot slutet av tredje gången försvann försiktigheten där spelet och rörelserna plötsligt blev betydligt yvigare och ”rejälare”.

Fjärde tillfället började Håkan ta för sig mer i trumspellet. I avslutningen av koderna blev det ofta flera, ganska hårda, slag på trummorna. Nu ville inte Håkan ha några fotklossar under fötterna, istället plockade han undan dessa och satte fötterna på golvet. Även denna gång var försiktigheten som bortblåst när vi tog fram blåsinstrumenten. Femte tillfället tog Håkan för sig ännu mer. Han spelade nu hårdare, höll i stockarna längre och slog fler slag i avslutningen av koderna. Min känsla var att han fick det svårare att genomföra spel från vänster till höger, spelet blev yvigare och rörelsen gick åt båda håll. Han plockade självmant fram stolen ganska snart när jag hade låtit honom stå upp, han ville hellre sitta.

Från det sjätte tillfället och framåt fortsatte det att bli ”jobbigare” för Håkan. Spelet blev yvigare och hans hyperaktivitet började framträda mer och mer, framför allt i slutet av koderna. Han ville inte heller släppa ifrån sig stockarna och han flyttade själv instrumenten dit han ville ha dem. Från sjätte gången signalerade han att han inte orkade längre genom att ”bli kissnödig”. Detta gjorde att sessionerna blev kortare och kortare. Men samtidigt upplevde jag hur Håkan arbetade med hela sig själv de minuterna som han var inne hos mig. Kortaste gången blev den nionde gången där han enbart stannade i FMT-rummet i drygt fem minuter. Den tionde gången höll på att bli ännu kortare men jag lyckades återvinna hans intresse med hjälp av bastrumman. Flera av dessa gånger var det när jag ställde fram för spel från vänster till höger som Håkan blev ”kissnödig”.

Efter jul blev det ett ganska långt uppehåll på grund av sjukdom och andra förhinder. När vi väl kom igång var Håkans spel inte lika yvigt som före jul. Yvigheten fanns visserligen kvar i slutet av koderna, men inte lika markant. Nu lät jag honom arbeta mer med bastrumma och en hand i taget, för att sedan ha bastrumma och båda händerna. Det här fick han göra för att bearbeta stabiliteten. Även efter jul blev det för mycket för Håkan när jag ställde fram för spel från vänster till höger, han blev då ”kissnödig” och lämnade rummet.

3.2.2. Anton

Anton, som även har fått diagnosen autism, har mycket svårare att acceptera ovana situationer. Detta resulterade i att första och andra gången var han enbart inne i FMT-rummet och vände. Tredje gången lyckades vi inte ens ta oss till rummet.

Den fjärde gången Anton kom, hade det gått ett par veckor, och jag hade träffat honom på fritids några gånger. Dessutom ändrade jag taktik och mötte honom vid bilen, tog honom i handen och ledde honom till FMT-rummet. Nu fungerade det mycket bättre. Väl inne i rummet visade sig hans autistiska problematik genom att han ställde sig vänd

mot dörren och jag var tvungen att söka kontakt. Ibland tyckte jag mig få kontakt, andra gånger var det svårare. Detta kontaktsökande varade både fjärde och femte gången.

Den sjätte gången hade Anton med sig två små gosedjur. Dessa gosedjur blev avgörande för vår fortsatta kommunikation. Ett tag in i sessionen gick jag fram till Anton, som stod vänd mot dörren, och sträckte fram mina händer. Här tittade jag på mina händer, i en tyst fråga om jag fick låna gosedjuren. Till min förvåning gav Anton mig båda två! Jag lade dessa på pianot och försökte ge honom ett par trumstockar men dessa visade han med hela kroppen att han inte var intresserad av.

Efter ett tag provade jag att lägga gosedjuren på trumman. Dessa plockade Anton upp en i taget varvid jag bekräftade på pianot. Här började ett utbyte med dessa gosedjur. Efter några minuter, och några misslyckade försök med vanliga trumstockar, plockade jag fram en dubbelklubba (en specialstock med ”triangelform” som är konstruerad för att hållas med båda händerna). Denna dubbelklubba tog Anton emot och här fortsatte vår trevande samverkan med att Anton slog dubbelklubban i golvet, stolen med mera. Här började ett utbyte av olika specialstockar. När jag dessutom bytte ut den trumma som stått framme hela sessionen mot en cymbal, testade Anton att slå på denna. När jag bytte tillbaka till trumman använde han även trumman i vårt samspel. Sessionen avslutades med att Anton kom fram till mig, där jag sträckte fram hans gosedjur, han tog dessa och sedan gick vi tillsammans ut, hand i hand.

De följande gångerna innan jul fortsatte vi att befästa samverkan och vårt sociala samspel. Det var viss tvekan och spänning i luften men Anton kom mer och mer in i vårt samspel. Sista gången innan jul använde vi både trumma, cymbal, bastrumma, flöjter och ACME-instrument. Här vill jag säga att vi fick till en riktigt bra samverkan, så länge vi höll oss till ett instrument i taget. Jag försökte även att gå över till två olika objekt samtidigt (trumma och cymbal), men det var inte lätt, däremot gick det bra att växla mellan ACME-instrumenten gök och duva.

Även med Anton blev det ett långt juluppehåll. Efter jul fortsatte vår samverkan, men nu var det enbart med hjälp av spel på de olika instrumenten. Det var fortfarande svårt för Anton att växla mellan två olika instrument. Anton tyckte det var väldigt roligt att spela på blåsinstrumenten. Denna gång började han även röra sig mer när han blåste (med ett liknande rörelsemönster som Håkan).

4. Resultat och resultatsammanfattning

Resultatet av mitt arbete med Håkan och Anton anser jag vara lite svårt att uttala mig om eftersom det egentligen har gått för kort tid (cirka 10 gånger vardera). Det finns även andra aspekter som måste tas med i beräkningen. Det är i grunden omöjligt att säga vad som beror på FMT och vad som beror på annat. Eftersom jag har träffat dessa bröder ett par dagar i veckan på fritids, tycker jag mig se att Håkan har tuffat till sig något, att han vågat ta för sig mer under den tid jag har träffat honom. Detta är både positivt och negativt. Jag tror att det är nödvändigt för hans egen utveckling men samtidigt kan det vara svårt för hans omgivning.

Jag kan se en utveckling där Anton har blivit mer social. Från att i stort sett bara ha suttit vid tv:n tar han nu ibland initiativ till att leka med olika kompisar. Visserligen leker han bara med en i taget och givetvis på hans nivå, men jag tycker mig se en utveckling på hans sociala område.

5. Diskussion

Jag har nu gett en liten inblick i både FMT-metoden, så som den hittills har framställts, och det sociokulturella perspektivet. Jag är väl medveten om att beskrivningarna är kortfattade och inte fullt uttömmande, men de kan ändå vara en grund för att beskriva FMT som en utvecklande aktivitet ur ett sociokulturellt perspektiv. I min diskussion tänker jag följa de fyra kännetecknen på utvecklande aktiviteter som Strandberg (2006 s.10ff) skrev om (se s. 21-27).

5.1. FMT som en socialt utvecklande aktivitet

När man ser på FMT ur denna aspekt, tänker jag att det sociala samspelet är grunden för allt arbete i FMT. Om vi ser på mitt arbete med Anton ser vi att hela arbetet började, och även fortsatte, med att söka en social kontakt. Utan denna sociala kontakt kommer vi ingenstans. Här tänker jag mig att de två första gångerna som Anton stannade i rummet, lyckades vi inte utveckla någon kontakt. Då skedde det också väldigt lite utveckling. Jag kan inte säga att det inte skedde någon utveckling, för jag tror att även i sökandet efter kontakt finns det något av en social handling. När vi väl hittade varandra började vår verkliga handling tillsammans. Här blev jag den vuxne som kunde leda Anton, ge honom förutsättningar, att utföra handlingar i sin utvecklingszon.

Här tänker jag att jag som terapeut har mycket att lära av det sociokulturella perspektivets begrepp, utvecklingszon. Jag tänker att det är viktigt för mig som terapeut att observera vad adepten kan klara med mitt stöd, när jag ger rätt förutsättningar genom musiken och instrumentuppställningarna. Att hitta adeptens utvecklingszon blir då avgörande för dennes utveckling. I mitt arbete med Håkan blev det lite svårare eftersom det kändes som att han gick ”bakåt” när det gällde vad han klarade i FMT-rummet. Även här tänker jag att jag som terapeut behöver observera vad Håkan klarar just nu, vid varje

session. Vilken utvecklingszon har Håkan idag? Att hitta den tycker jag inte är helt enkelt men jag tror att det är nödvändigt för mig att hitta den för att komma vidare med Håkan.

5.2. FMT som en medierad utvecklande aktivitet

Här reser sig ett hinder för att se FMT ur ett sociokulturellt perspektiv genom att det viktigaste verktyget ur ett sociokulturellt perspektiv är språket. FMT är en helt icke-verbal metod. I FMT har vi har alltså ingen kontakt med den viktigaste medierande artefakten.

Men man kan också se det utifrån att det talade språket faktiskt inte är det enda sättet att kommunicera, inte det enda tecknet. Här kan man tänka sig att vi använder en annan form av tecken, nämligen musik. Musiken är FMT:s medierande tecken för att föra en kommunikation mellan adept och terapeut. Om vi ser på mitt arbete med Anton, tog det ett tag för oss att hitta detta medierande tecken. Jag tänker att som ett resultat av att vi ”hittade” varandra i FMT-rummet, kunde Anton sedan fortsätta sin medierande sociala aktivitet utanför FMT-rummet. Som ovan skrivits, är detta ingen vetenskapligt säkerställd orsak till hans sociala utveckling, men likväl är det en hypotes.

I FMT använder vi ett antal fysiska artefakter, som innehåller en enorm mängd kunskaper; våra attribut (trummor, blåsinstrument, trumstockar med mera). I dessa attribut ryms på ett sätt hela vår terapeutiska kunskap om hur vi skall leda adepten framåt. I våra observationer ser vi hur adepten handskas med dessa attribut, på vilket sätt som adepten kan använda dessa som medierande redskap.

När jag läser om det sociokulturella perspektivet, ser jag hur de medierande verktygen och det medierade samspelet hela tiden poängteras. Vad jag tycker mig sakna något är den sensoriska integrationen. Jag håller med det sociokulturella perspektivet om att vi

medierar verkligheten men vi behöver också lära oss att förstå våra sinnesintryck. För att helt förstå omvärlden behöver vi också lära oss att sortera den information våra sinnesreceptorer ger oss. På ett sätt tänker jag att våra sinnen (med tillhörande nervsignal-system) blir de medierande redskapens förlängda arm, länken mellan redskap och hjärna. Enligt det sociokulturella perspektivet går det utifrån och in. I FMT vill vi bearbeta adeptens perception, vilket vi gör genom de medierande redskapen, våra attribut. Om man ser på mitt arbete med Håkan, kan man se hur Håkan till en början nästan var rädd för höga ljud men under arbetets gång har han börjat testa att slå hårdare och hårdare. Jag ser detta som ett sätt för Håkan att bearbeta sin auditiva perception, vilket jag tror kommer att hjälpa honom att förstå omvärlden och hur den medieras auditivt.

En fundering som väcks hos mig i samband med perspektivet om den medierande aktiviteten är vad som egentligen är i centrum i FMT-rummet? I FMT-beskrivningen ovan har jag skrivit att adepten hela tiden är i fokus. Men frågan är om det inte är våra medierande artefakter, attributen och musiken, som är i centrum? Jag har hela tiden en kommunikation med adepten, vi kommunicerar oavbrutet. Men det görs genom att vi samlas runt attributen. Vi båda två har vår uppmärksamhet på attributen och på vårt medierande tecken, musiken. Därför vill jag skriva att utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det attributen och musiken som är i centrum i FMT-rummet. Detta kan låta som att adepten blir mindre betydelsefull, men jag tror inte det. Jag tänker att vår fokusering av attributen leder till den avspända atmosfär som råder i FMT-rummet och att det sociala spelet stärks.

5.3. FMT som situerad utvecklande aktivitet

FMT är en väldigt speciell social praktik som är väldigt olik andra miljöer som adepten möter. Här möter FMT en svårighet utifrån ett sociokulturellt perspektiv eftersom det inte är helt oproblematiskt att överföra en kunskap från en social praktik till en annan. Min förhoppning, som FMT-terapeut, är att FMT skall vara ett stöd i adeptens utveck-

ling utanför FMT-rummet. Jag funderar på om man kan se en lösning på denna svårighet i perceptionen. Jag tänker då på att FMT skall vara en erfarenhet som hjälper de neuromuskulära systemen att organisera informationsutbytet. Vi kanske då inte kan tala om att adepten lär sig kunskaper i ordets rätta mening, eftersom dessa är svåra att överföra från ett rum till ett annat. Men vi kanske kan tala om att adepten blir säkrare i att organisera sina sinnesintryck, och på så sätt får lättare att lära i andra sociala praktiker? När jag ser på mina adepter tänker jag framför allt på Håkans auditiva utveckling.

En annan lösning skulle kanske kunna vara att se det som ett av de rum som Strandberg (2006 s. 36-46) talar om (se s. 25). FMT-rummet blir då ett aktivitetsrum där musiken och våra attribut är verktygen för vårt sociala samspel. Utifrån denna tanke är det möjligt att fokusera på att vi försöker ha samma rum, med samma startuppställning, varje gång. Detta gör att adepten blir trygg i situationen och på så sätt vågar ge sig hän åt vår musikaliska kommunikation. När jag ser på mina två beskrivna adepter så ser jag hur en utveckling har skett i detta rum. Jag tänker exempelvis på Anton som de första gångerna inte ville stanna i rummet. Efter några gånger vågar han stanna i rummet, eftersom han började känna igen det, och de sista gångerna har vi utvecklat en kommunikation och ett samspel. Utifrån detta vågar jag dra slutsatsen att detta är en utvecklande situerad aktivitet.

Jag tänker även utifrån den sociokulturella synen på relationen mellan människa och omgivning, vilken är dialektisk (se s. 24). I FMT påverkar hela tiden adepten det som sker, samtidigt som adepten påverkas av musiken och de instrumentförflyttningar jag som terapeut gör. Detta gör att det hela tiden är en rörelse i relationen mellan adept och hennes/hans omgivning. I FMT-rummet ser jag därför att adepten blir en del av den situerade aktiviteten.

5.4. FMT som kreativ utvecklande aktivitet

I varje kod utför adepten samma rörelse flera gånger. Mellan varje kod (ibland även under tiden) utför vi som terapeuter små förändringar i instrumentuppställningarna. Här går det att se FMT utifrån Vygotskijs kreativitetsmodell, nämligen att det skapas ”spår” i adeptens hjärna vid kodspelet. Dessa spår kombinerar sedan adepten med den lilla förändring som sker i instrumentuppställningen till att skapa en ny rörelse, en kreativ aktivitet. Givetvis spelar hela tiden adeptens känslor in i detta förlopp. I denna aktivitet uppnås Vygotskijs ideal, att bygga upp en skapande kreativitet. Här skulle jag vilja jämföra med när Anton och jag lyckas kommunicera med hjälp av Antons gosedjur. Redan innan detta tillfälle har jag flera gånger spelat de kontaktskapande koderna och på så sätt har det skapats ”musikspår” som vi kunde arbeta vidare ifrån. Detta kombineras här med Antons gosedjur som också är välbekanta för honom. I detta möte börjar en ny rörelse, en kreativitet som består av att Anton har kombinerat musiken och gosedjuren. Denna nya kombination kunde han sedan kombinera med dubbelklubban och de övriga trumstockarna och på så sätt utvecklades vår kommunikation och Antons kreativitet.

6. Slutsats

Min slutsats är att det går att beskriva FMT som en utvecklande aktivitet ur ett sociokulturellt perspektiv genom att utgå från de fyra kännetecknen på utvecklande aktiviteter som Strandberg (2006 s. 10ff) beskriver (se s. 21-27).

- FMT går att beskriva som en socialt utvecklande aktivitet bland annat genom att se på adeptens utvecklingszon.
- FMT går att beskriva som en medierad utvecklande aktivitet bland annat genom att se musiken och attributen som medierande artefakter.
- FMT går att beskriva som en situerad utvecklande aktivitet bland annat genom att se den dialektiska relationen i FMT-rummet.
- FMT går att beskriva som en kreativ utvecklande aktivitet bland annat genom att utgå ifrån Vygotskijs kreativitetsmodell.

Källförteckning

- Ayres, Jean (1988) *Sinnenas samspel hos barn*, Uppl. 2, Stockholm: Psykologiförlaget AB
- Bergh, Andreas (2005) *Olika föreställningar om samband mellan musik och matematik*, [Elektronisk]. Falun: Högskolan Dalarna, (Examensarbete lärarutbildning c-nivå 2005) Tillgänglig: <<http://dalea.du.se/theses/?itemId=1679>> [2009-06-01]
- Bertilsson, Annika (2009) *Att söka och finna Musikterapi med två personer som genom förgifning drabbats av hjärnskada*, [Elektronisk]. Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten, (Studentuppsats, Examensarbete) Tillgänglig: <<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:241228>> [2010-05-17]
- Elkind, David (1983) *Barn och unga i Piagets psykologi*, Stockholm: Natur och kultur
- Ellneby, Ylva (2007) *Barns rätt att utvecklas*, Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Engå, Jenny (2003) *FMT-metoden Nyckel till utveckling för såväl gammal som ung - om demens och skolsvårigheter*, [Elektronisk]. Uppsala: Musikterapiinstitutet - centrum för Funktionsinriktad Musikterapi (Examensarbete) Tillgänglig: <<http://www.fmt-metoden.se/uppsatser/Jenny%20Eng!.pdf>> [2010-02-02]
- Eriksson, Håkan (2001) *Neuropsykologi Normalfunktion, demenser och avgränsade hjärnskador*, Stockholm: Liber
- Granberg, Anita. (2000) *Tre svenska utbildningar i musikterapi*. Lic.-uppsats Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, MPC. Kungl. Musikhögskolan.
- Hjelm, Lasse (2005) *Med musik som medel FMT-metoden, som den blev till*, Uppsala: FMT-metoden Musikterapiinstitutet
- Informationscentrum för ovanliga diagnoser (2008) *Fragil X-syndromet* [Elektronisk]. Stockholm: Socialstyrelsen. Tillgänglig: <<http://www.socialstyrelsen.se/ovanligadiagnoser/fragilx-syndromet>> [2010-04-21]

- Jederlund, Ulf (2002) *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*, Stockholm: Runa förlag
- Kim, Moon-Hye & Klockljug Mats (1996) *En klingande bro om musikterapiens möjligheter*, Stockholm: Utbildningsradion
- Kungliga MusikHögskolan / Utbildning / Avancerad nivå / Magisterprogram i musikpedagogik med profil musikterapi 60hp .[Elektronisk]. Tillgänglig http://www.kmh.se/Visasida_sv.php?p=34&t=program [2010-04-03]
- Kylén, Gunnar (1981) *Begåvning och begåvningshandikapp*, Stockholm: Stiftelsen ALA; Bromma: Handikappinstitutet
- Larsson, Lars-Erik (2000) *Neurofysiologi En bok om hur hjärnan fungerar*, Lund: Studentlitteratur
- Liedman, Sven-Erik. (2002) *Ett oändligt äventyr Om människans kunskaper*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Piaget, Jean (2008) *Barnets själsliga utveckling*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Shaw, Gordon L. (2004) *Keeping Mozart in mind*, San Diego, Calif.: Academic Press
- Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken Bland plugghästar och fusklappar*, Stockholm: Norstedts
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma
- Vygotskij, Lev S. (1995), *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB