

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

הדרכה ממוקדת מוזיקה: מקום המוזיקה
ומשמעותה בהדרכה בתרפיה במוזיקה

דורית אמיר

הדרכה מחוקדת מוזיקה: מקום המוזיקה ומשמעותה בהדרכה בתרפיה במוזיקה

דורית אחיד

תקציר

הדרכת תרפיסטים במוזיקה מהווה חלק חיוני ואינטגרלי מדיסציפלינת התרפיה במוזיקה. מטרת מאמר זה היא להציג מודל של הדרכה ממוקדת מוזיקה (music centered music therapy supervision), לבחון את מקום המוזיקה ומשמעותה כמו גם את מקום המדריכה¹ במודל זה ולעגן אותו בשיח תאורטי, המשלב רעיונות משדות התרפיה במוזיקה והמוזיקה עם מונחים הלקוחים משדה הפסיכולוגיה, מהתאוריה האינטרסובייקטיבית. המאמר מציג סקירה היסטורית של ספרות העוסקת בנושא ההדרכה בתרפיה במוזיקה, ומתמקד בשתי גישות עיקריות בהדרכה ממוקדת מוזיקה: גישה שבמרכזה הקשבה למוזיקה מוקלטת מתוך חדר הטיפול וגישה שמתמקדת ביצירת מוזיקה חיה בשעת ההדרכה. במאמר מובאות מספר דוגמאות המכניסות את הקורא לכמה ממפגשי ההדרכה שלי. הדוגמאות מייצגות תהליכים ואופנים שונים של עבודה מוזיקלית עם מודרכים. הדיון מתמקד במשמעויות, מטרות וצורות עבודה מוזיקליות כמו גם בהתערבויותי כמדריכה ומעגנם בשיח התאורטי. לסיכום מובאות המשמעויות העיקריות של המוזיקה במודל הדרכה זה ומודגשת חשיבותה בהדרכת תרפיסטים במוזיקה.

מילות מפתח: תרפיה במוזיקה, הדרכה, הדרכה ממוקדת מוזיקה

הקדמה

הדרכת תרפיסטים במוזיקה מהווה חלק חיוני ובלתי נפרד מדיסציפלינת התרפיה במוזיקה. בכל תכניות הלימוד לתרפיה במוזיקה בארץ ובעולם, הסטודנטים מקבלים הדרכה הן במקום העבודה המעשית שלהם והן במוסד האקדמי שבו הם לומדים. בארץ, אנשי מקצוע רוכשים או מקבלים הדרכה ממדריכים מורשים.² כשאין במקום העבודה המעשית תרפיסט במוזיקה, ההדרכה ניתנת על ידי פסיכולוגים או עובדים סוציאליים. הבעיה המרכזית שאני נתקלת בה לאורך השנים היא שהמוזיקה נעדרת כמעט לגמרי מההדרכה, ולא מדובר רק על מדריכים שאין להם נגיעה במוזיקה; גם תרפיסטים במוזיקה משתמשים לעתים רחוקות

* המאמר מבוסס על הרצאה שניתנה בכנס "תן לצלילים לעשות בך – המוזיקה בטיפול ובהדרכה", באוניברסיטת בר-אילן, ב-30 ביוני 2010. קטעים מתוך המאמר התפרסמו בשפה האנגלית בספר בעריכתה של פורינש, Music therapy supervision (Amir, 2001).

1 המאמר כתוב פעם בלשון זכר ופעם בלשון נקבה, וכך ישנה התייחסות לזכר ולנקבה כאחד.

2 לאיגוד המקצועי של התרפיסטים באמצעות יצירה והבעה (יה"ת) יש תקנון המסביר את השלבים שיש לעבור על מנת לעבור ממעמד של תרפיסט במוזיקה רשום למעמד של מדריך.

במוזיקה בהדרכה. מטרת מאמר זה היא להציג מודל של הדרכה ממוקדת מוזיקה (music centered music therapy supervision), לבחון את מקום המוזיקה ומשמעותה במודל זה ולעגן אותו בשיח תאורטי המשלב רעיונות משדה התרפיה במוזיקה ומשדה המוזיקה ומונחים הלקוחים מהתאוריה האינטרסובייקטיבית.

גישות בפרקטיקת התרפיה במוזיקה המהוות רקע למודל

מאז היווסדו של מקצוע התרפיה במוזיקה בשנת 1950 מתנהל שיח הקשור לשתי גישות עיקריות בפרקטיקה: המוזיקה כתרפיה (music as therapy) (Bonny, 1978; Nordoff & Robbins, 1971) והמוזיקה בתרפיה (music in therapy) (Bruscia, 1987; Priestley, 1994).³ בגישת המוזיקה כתרפיה, המוזיקה משמשת כסוכן העיקרי לשינוי, לעומת גישת המוזיקה בתרפיה, שבה המוזיקה אינה משמשת כסוכן העיקרי לשינוי, אלא מתקיימת על מנת להביא לידי שינוי תרפויטי דרך הקשר הבין-אישי בין מטפל למטופל (Bruscia, 1987). היות והדרכה קשורה קשר הדוק לפרקטיקה ומהווה חלק בלתי נפרד מדיסציפלינת התרפיה במוזיקה, ברצוני לאמץ שתי גישות אלה לנושא ההדרכה. מודל ההדרכה המוצע מתבסס בעיקר על הגישה הראשונה, מאחר שהמוזיקה משמשת במודל זה סוכן עיקרי לשינוי, אך הוא אינו מתעלם גם מהגישה השנייה, כיוון שגם הקשר הבין-אישי בין המדריך למודרך מהווה גורם לשינוי. הנה תיאור קצר של שני מפגשי הדרכה:

א. בקבוצת הדרכה של תרפיסטים במוזיקה שזה עתה החלו לעבוד כאנשי מקצוע, שהתקיימה באחת המת"איות בארץ, תרפיסטית העלתה את השאלה: "איך בכלל מתחילים?" ביקשתי מהקבוצה לאלתר על השאלה. עשרת חברי הקבוצה לקחו כלי מוזיקה שנמצאים בחדר: תופים, מצילה, קשקשנים וכלי נשיפה קטנים, כמו קזו ומשרוקיות. מישהו ניגש לפסנתר. תוך מספר שניות נשמעה בחדר מוזיקה כאוטית, מקוטעת, דיסוננטית, ללא זרימה, ללא פעמה בסיסית, ללא כיוון מוגדר ובעלת דינמיקה משתנה. הקטע האמצעי באלתור נשמע לי כמו סערה. השתתפתי באלתור ובשלב מסוים ניסיתי לארגן אותו קמעה על ידי תיפוף מתמשך של פעמה בסיסית. האלתור נמשך כרבע שעה ולבסוף דעך ונגמר בעצמה חלשה. כשהמוזיקה פסקה, המשתתפים התיישבו חזרה על כיסאותיהם כשהבעת פניהם אומרת דורשני. כולם, ללא יוצא מן הכלל, היו מופתעים ממה שנוצר. השיחה הובילה לזיהוי תחושות של בלבול, חרדה, הצפה, מתח וציפייה.

במפגש זה, המוזיקה היוותה סוכן עיקרי לשינוי. האלתור הפגיש את חברי הקבוצה באופן ממשי עם מה שהם חוו בתוכם ואפשר זיהוי רגשות מידי. ההתערבות שלי, שבאה בעקבות התחושה שחוויתי במהלך האלתור, ארגנה מעט את האלתור. העיבוד המילולי שבא בעקבות האלתור אפשר להרגיע במקצת את החרדה ולמצוא דרכים

3 במהלך השנים הסתעפו גישות אלה ונוצרו וריאציות ושלובים בין שתי הגישות. לקריאה נוספת אני מפנה את הקורא לספר (Pavlicevic, 1997) Music therapy in context.

ל"איך מתחילים". האופן שבו עבדנו במפגש זה היה אלתור על שאלה שהפכה להיות כותרתו המילולית ועיבוד מילולי של האלתור, כלומר המעבר העיקרי היה ממוזיקה למילים.

ב. בפגישת הדרכה יחידנית עם תרפיסטית במוזיקה ותיקה, היא סיפרה לי על מטופל שלה. הנושא שבו התמקדה היה שהמטופל אינו מוכן לנגן במפגשים. הצעתי לה לנגן אותו במקום לדבר עליו. "לא יכולה", היא ענתה לי. "מדוע?" שאלתי אותה, והיא ענתה "לא יודעת; קשה לי לאלתר אותו, יותר קל לי לדבר אותו". אני כמובן לא הכרתי אותה לנגן, אבל אמרתי לה שבכל הפעמים שהצעתי לה לנגן, היא סירבה: "שימי לב שהמטופל שלך לא מנגן במפגשים שלך אתו וגם את לא מנגנת במפגשים שלך אתי". תובנה זו על תהליכים מקבילים אפשרה לנו לעבד את הנושא ולהבין ביתר העמקה את המתרחש. התברר שאותה תרפיסטית במוזיקה הייתה שיפוטית מאוד כלפי המוזיקה שלה ("אני מרגישה לא בטוחה לגבי האלתור שלי, בעצם אני לא יודעת לאלתר. יותר קל לי עם מילים"). בשיחתנו עלה שלמדה נגינה קלסית באקדמיה למוזיקה, ואף פעם לא אלתרה במהלך לימודיה. אף על פי שהשתתפה בקורסי אלתור במהלך לימודי התרפיה במוזיקה, בכל זאת היא לא חשה נוח לאלתר.

שאלתי אותה, אם היא רוצה שנעבוד על אלתור בהדרכה, והיא השיבה בחיוב. את מפגשי ההדרכה הבאים התחלנו בביצוע תרגילי אלתור בפסנתר (הכלי שלה) מהקל והפשוט (לאלתר באצבע אחת, לאלתר בשני צלילים, לאלתר בארבעה צלילים בשתי ידיים) לאלתור משותף ויחידני חופשי יותר (שימוש בכל המקלדת, שימוש בדינמיקה ומהירות, מקצבים שונים). לאחר כמה מפגשי הדרכה היא סיפרה לי שהמטופל החל לנגן במפגשים.

במפגש זה, אף שהמוזיקה נעדרה באופן ממשי במהלך המפגש, היא הייתה במרכזו. האופן שבו עבדנו במפגש זה היה זיהוי הבעיה והנכחתה במלל, הגעה להחלטה של המודרכת שהיא רוצה לעבוד על הבעיה, ומציאת הדרך הנכונה לעבוד עליה – החלטה משותפת של שתינו להתחיל את מפגשי ההדרכה הבאים בצלילים. במפגש זה היו רק מילים, אך הן סללו את הדרך לצלילים במפגשי ההדרכה הבאים. היה זה מפגש אינטרסובייקטיבי שהתרחש בו שיח בין שני סובייקטים, עם חלקים מודעים (היעדר מוזיקה) ובלתי מודעים (הסיבות להיעדר המוזיקה), שיח שהעלה תוכן רלוונטי להדרכה.

שני מפגשים אלה מהווים שני קצוות ברצף הרעיוני של הדרכה ממוקדת במוזיקה. בדוגמה הראשונה קיימת מוזיקה, בעוד בדוגמה השנייה היא אינה קיימת. הן לנוכחות המוזיקה בהדרכה והן להיעדרה יש משמעות במודל הדרכה ממוקדת מוזיקה.

סקירה היסטורית של הספרות בנושא ההדרכה בתרפיה במוזיקה

נושא ההדרכה בתרפיה במוזיקה הוא חדש יחסית בספרות המקצועית. מקצוע התרפיה במוזיקה התמסד בתחילת שנות החמישים של המאה העשרים בארצות הברית, ורק באמצע שנות השמונים התחילו להופיע מאמרים בנושא הדרכה. סטפנס (Stephens, 1984, 1987) היא הראשונה שכתבה על הדרכה קבוצתית בתרפיה במוזיקה. בשנת 1997 הופיע מאמר של בראון "Supervision in context: A balancing act" (Brown, 1997), ובו היא מביאה את נושא ההדרכה בראייה אינטרסובייקטיבית ומתמקדת בהבנת הדינמיקה הבין-אישית בין מדריך למודרך בחדר ההדרכה.

בשנת 2001 יצא ספר בעריכת פורינאש (Forinash, 2001), המוקדש כולו לנושא ההדרכה בתרפיה במוזיקה. ספר זה העמיד את נושא ההדרכה במרכז המפה והעלה באופן מרוכז וממוקד את חשיבות ההדרכה ואת מקום המוזיקה בהדרכה. הספר מחולק לארבעה חלקים: (א) סקירת ספרות העוסקת בנושא ההדרכה; (ב) סוגיות אתיות ורב-תרבותיות בהדרכה; (ג) הדרכה טרום-מקצועית; (ד) הדרכה מקצועית והדרכה מוסדית על פי שיטות ידועות בתרפיה במוזיקה, כגון: תרפיה במוזיקה אנליטית לפי פריסטלי, תרפיה במוזיקה יצירתית לפי נורדוף-רובינס וגישת הדמיון המודרך למוזיקה לפי בוני. מאמר שעוסק בהדרכת סטודנטים בעבודתם המעשית ומתמקד בנושאים הקשורים להתנגדות התפרסם על ידי אדוארדס ודיוויסון (Edwards & Davison, 2004), ובו הן מעלות את הבעייתיות שיש בתפקיד הסמכותי-שיפוטי של המדריך, בהיותו נותן ההדרכה, אך גם בעל עמדת כוח המאפשרת לו להכשיל את הסטודנט בלימודיו. בשנת 2009 יצא לאור ספר בעריכת אודל-מילר וריצ'רדס, *Supervision of music therapy: Theoretical and practical handbook* (Odell-Miller & Richards, 2009), שבו רוב הפרקים עוסקים בהדרכת תרפיסטים במוזיקה לפי מסגרות עבודה שבהן הם עובדים, כגון: חינוך מיוחד, בתי חולים פסיכיאטריים ומרכזי טיפול במוזיקה. בשנת 2010 הופיע בפעם הראשונה מאמר שעסק בשימוש במוזיקה בהדרכה על הדרכה (Young & Aigen, 2010). כמו כן הופיע פרק בספר על תרפיה במוזיקה וטראומה שנכתב על ידי פינר (Feiner, 2010). הפרק עסק בפוטנציאל להפעלה מחדש (re-activation) של טראומה אצל סטודנט בזמן עבודתו המעשית במסגרת הלימודים וכן אצל מדריך, כשמצב הדומה לזה שגרם לטראומה חוזר על עצמו.

לסיכום, כפי שניתן לראות, לא נכתב רבות בנושא ההדרכה בתרפיה במוזיקה, אולם בשנים האחרונות הנושא מקבל תשומת לב רבה יותר. הספרים והמאמרים מייצגים שלושה שדות עיקריים בהדרכה: הדרכת סטודנטים – קבוצתית ופרטנית; הדרכת אנשי מקצוע – תרפיסטים במוזיקה – קבוצתית ופרטנית; הדרכה על הדרכה.

גישות ומוקדים בהדרכה

בספרות הפסיכותרפויטית ניתן למצוא מגוון של גישות בהדרכה (קרן, 1994): גישות קוגניטיביות-דידקטיות, גישות שמבוססות על חוויה של צמיחה רגשית אישית, גישות שמדגישות את התהליך הבין-אישי המבוסס על קשר אמפתי (Alonso, 1985), וגישות שמבוססות על המטופל ולעומתן גם גישות המבוססות על המודרך (Grinberg, 1990).

בתרפיה במוזיקה, נוסף על הגישות הנ"ל, יש שלושה מוקדים עיקריים: (א) הדרכות שמבוססות על מלל – דיווח, תיאור והעלאת נושאים לליבון מילולי על ידי המודרך; (ב) הדרכות שמבוססות על האזנה למוזיקה שהוקלטה בתוך חדר הטיפול; (ג) הדרכות שבהן נוצרת מוזיקה בתוך מפגש ההדרכה.

בהדרכות מהסוג הראשון השיח הוא מילולי בלבד וחסר בו הכלי העיקרי שבו משתמשים תרפיסטים במוזיקה בטיפול – המוזיקה. סוג זה מקביל לאופן התערבות מילולי-מילולי בהדרכה (Stephens Langdon, 2001) – הגדרת הנושא או הבעיה והעבודה עליהם הן מילוליות.

בהדרכות מהסוג השני מדובר בהקשבה למוזיקה שנוצרה בחדר הטיפול – מוזיקה שמבצע המטופל, אינטראקציות מוזיקליות של מטפל-מטופל והתערבויות מוזיקליות של המטפל. בהדרכות אלה המודרך והמודרך מקשיבים לשיח המוזיקלי ומנתחים אותו מוזיקלית ופסיכולוגית. הבאת חומר מוזיקלי מוקלט לחדר ההדרכה מאפשרת האזנה חוזרת למפגש על מנת להיזכר במהלך הטיפול, להזכיר למודרך דברים ששכח (כגון התערבויות, תגובות, תהליכים), לנתח את המוזיקה של המטפל והמטופל ולהבין תהליכים הנוצרים בטיפול כפי שהם באים לידי ביטוי במוזיקה. ההקשבה מאפשרת התבוננות, רפלקצייה והבנה רחבה יותר של משמעות המוזיקה בתהליך הטיפול.

אחת הגישות העיקריות בתרפיה במוזיקה היא גישת נורדוף-רובינס, הנקראת "תרפיה יצירתית במוזיקה" (creative music therapy) (Nordoff & Robbins, 1977). זוהי גישה שמתמקדת ביצירת מוזיקה חיה בטיפול ורואה במוזיקה הנוצרת בחדר כלי עיקרי לשינוי אצל המטופל. הקלטות ותיעוד מלא של כל מפגש ומפגש הם פרקטיקה מקובלת, המהווה בסיס להדרכה. בהדרכה מקשיבים להקלטות של המפגש הטיפולי ומנתחים בדקדקנות את המוזיקה שהייתה בו. בניתוח המוזיקלי מזהים מקומות שבהם קיימים או חסרים חופש יצירתי, אחריות קלינית, ספונטניות הבעתית, מבנה מתודולוגי-מוזיקלי – יסודות מוזיקליים שבלעדיהם לא יכולות להיות הבעה ספונטנית, אינטואיציה והתכוונות נשלטת. המדריך מעודד את המודרך להיות ספונטני, לתת אמון בלא ידוע, להתרחק מרפרטואר מוכר ולאלתר במפגשי הטיפול (Turry, 2001).

המוקד השלישי הוא הדרכות שבהן נעשה שימוש במוזיקה חיה. הרעיון הוא ליצור מוזיקה בחדר ההדרכה על ידי כל מי שנמצא בהדרכה – מודרך או קבוצת מודרכים ומדריך. שלשה אופני התערבות בהדרכה מתאימים למוקד זה: (א) ממוזיקלי למילולי – במצב זה המודרך מנגן בעצמו על מנת לחשוף חומר לא מודע שיכול להיות המוקד של דיון מילולי; (ב) ממוזיקלי למוזיקלי – בדרך זו המודרך עובד דרך המוזיקה ומאפשר למוזיקה להביא אותו לפתרון. לדוגמה: המודרך מדבר על מפגש שבו הוא אינו בטוח במשמעות של אלתור מסוים וכיצד לפתח אותו הלאה. הוא מתבקש לאלתר משהו דומה לאותו אלתור, ובסיום הוא מתבקש להמשיך לאלתר ולתת למוזיקה להוביל אותו למציאת הדרך: האם יהיה זה קרשנדו חזק? פרזה מלודית לירית? (ג) ממילולי למוזיקלי. כאן משתמשים במוזיקה על מנת להעמיק את הבנת המודרך בנושא מסוים שהוא העלה בתחילת ההדרכה (Stephans, 2001).

המטרות העיקריות של שימוש במוזיקה חיה בהדרכה הן לבחון ולחקור נושאים, כגון העברה והעברה נגדית (Austin & Dvorkin, 2001; Young & Aigen, 2010); לפתח מיומנויות מוזיקליות-מקצועיות (Turry, 2001); להעמיק את הקשר בין מדריך ומודרך (Austin & Dvorkin, 2001; Scheiby, 2001); לחקור נושאים השייכים למטופל שעולים במפגש הטיפול (Scheiby, 2001); לחקור נושאים השייכים למודרך (המטפל) שעולים במפגש הטיפול, כגון כיצד הוא קולט את המטופל וכיצד הוא מרגיש בנוגע אליו (Amir, 2001); להבין את ההשפעה של המוזיקה על התהליך הטיפולי, על המטפל ועל המטופל (Amir, 2001); לשחרר ולהמיס התנגדות של המודרך להיפתח ולחקור נושא מסוים (Amir, 2001); לגלות את הנקודות העיוורות (blind spots) של המודרך ושל המטופל ולחזק את הזהות המקצועית של המודרך (Scheiby, 2001). ביתר הכללה, יצירת מוזיקה במפגשי הדרכה עוזרת לפתח אינטואיציה מוזיקלית אצל המדריך והמודרך ומעודדת ספונטניות ומשחקיות. סטפנס לנגדון (Stephans Langdon, 2001) כמו גם אמיר (Amir, 2001) מזהות תפקידים שונים למוזיקה חיה בהתאם לרמת ההתפתחות המקצועית של המודרך: עבור סטודנטים לתרפיה במוזיקה ותרפיסטים במוזיקה מתחילים, השימוש במוזיקה בהדרכה משמעותי בעיקר בגיבוש הזהות המקצועית. המוזיקה יכולה לעזור לפתח מיומנויות הקשורות בהתערבויות מוזיקליות, להבין טוב יותר את המטופל וגם להתחיל להבין תהליכי העברה והעברה נגדית.

כשהמודרכים הם תרפיסטים במוזיקה ותיקים, המוזיקה יכולה לעזור למודרך לצבור ידע הקשור לטכניקות חשיבה חדשניות בתרפיה במוזיקה ולהזין את ה-musical mind של המודרך כשהמחויבויות המנהלתיות, ההדרכתיות, החינוכיות ואחרות מאתגרות אותו להישאר בקשר עם המוזיקה. היא יכולה להתגבר על רגשות שחיקה (burnout) של התרפיסט במוזיקה דרך יצירת תמיכה רגשית והתחדשות אישית. נוסף על העבודה על נושאים אישיים, באמצעות המוזיקה אפשר לחקור גם נושאים פוליטיים וקונפליקטים בתוך הצוות במקום העבודה.

מודל הדרכה ממוקדת מוזיקה (music-centered supervision)

מודל זה כולל הדרכות שמבוססות על האזנה למוזיקה שהוקלטה בתוך חדר הטיפול, והדרכות שבהן יוצרים מוזיקה בתוך מפגש ההדרכה. המודל שואל את שמו משמה של תאוריה שיצר אייגן, "תרפיה במוזיקה ממוקדת מוזיקה" (music-centered music therapy) (Aigen, 2005). המסגרת התאורטית שבה מעוגן המודל משלבת רעיונות משדה התרפיה במוזיקה, משדה המוזיקה ומשדה הפסיכולוגיה. משדה התרפיה במוזיקה המודל שואב רעיונות מהתאוריה הממוקדת במוזיקה בתרפיה במוזיקה (music-centered music therapy) (Aigen, 2005) ומתבסס על רעיון ה"פסיכותרפיה ממוקדת מוזיקה" (music-centered psychotherapy), שטבע ברושה (Bruscia, 1998). הבסיס לשניהם הוא גישת המוזיקה כתרפיה, שרואה את המוזיקה כסוכן העיקרי לשינוי ואת החוויה המוזיקלית כמשמעותית (Aigen, 2005; Bonny, 1978; Nordoff & Robbins, 1971). בעוד אייגן מגדיר את התאוריה שלו ככזו שבה המכניזמים של תהליך התרפיה במוזיקה ממוקמים בכוחות, בחוויות, בתהליכים ובמבנים המוזיקליים בלבד (Aigen, 2005, p. 51), ברושה מסביר שהמונח "פסיכותרפיה ממוקדת מוזיקה" מתייחס לעבודה טיפולית שבה יש שיש מילולי נוסף על ההתנסויות המוזיקליות. בהדרכה ממוקדת מוזיקה קיימים שני הרכיבים: מוזיקה ומלל, אך האמונה בבסיס המודל היא שהמוזיקה היא הגורם המשמעותי להבנת תהליכים לעומק. לכן, בהדרכה ממוקדת מוזיקה התנסויות מוזיקליות נמצאות במרכז. ההתנסויות הן בעלות גוונים שונים, כגון הקשבה למוזיקה מוקלטת מתוך חדר הטיפול ויצירת מוזיקה על ידי המודרך, המדריך ושניהם גם יחד. יצירה זו יכולה להתבטא באלתורים, משחקי תפקידים, שירה ונגינה של שירים ויצירות שרלוונטיים לנושאים העולים בהדרכה. שיח מתאים שבאמצעותו אפשר להבין הדרכה ממוקדת מוזיקה הוא שיח שמתמש בשפת המוזיקה כבמטפורה. אפשר, אם כן, לדמות הדרכה ממוקדת מוזיקה למבנה או לסוג של יצירה מוזיקלית: יש הדרכות בעלות מבנה ברור של א-ב, כלומר מתחילות או מסתיימות במוזיקה; א-ב-א (מבנה של רונדו), כלומר מתחילות ומסתיימות במוזיקה, בעוד באמצע יש שיחה מילולית, או להפך, מתחילות ומסתיימות במילים, ובתווך המוזיקה. יש הדרכות שאפשר לדמותן ליצירה מוזיקלית של נושא ווריאציות, שבהן הנושא הראשי בא במלל או בצלילים ולאחריו מגיעות הווריאציות, גם הן בצלילים או במלל. יש הדרכות קבוצתיות שמזכירות סוגה מוזיקלית מסוג קונצרטו, שבה הסולן נמצא במרכז ומנהל דו-שיח עם התזמורת – אחד המודרכים נמצא במרכז ומנהל שיח מוזיקלי בינו לבין חברי הקבוצה. יש הדרכות ללא מבנה מוגדר, שבהן הצלילים מקבלים מקום לפי הצורך, ויש הדרכות שבהן המוזיקה נעדרת באופן ממש, אך היא נוכחת מאוד, כי מדברים עליה ומנסים להבין מדוע היא חסרה.

אייגן טוען שהמטרה של תרפיה ממוקדת מוזיקה היא להתנסות בחוויות ובהבעות שהן ייחודיות למוזיקה. מנקודת מבט זו, הקליני והמוזיקלי חד הם. מה שמושג

דרך המוזיקה אינו יכול להיות מושג בכל דרך אחרת, כיוון שבגישה זו, החוויה וההבעה המוזיקליות הן מטרות הטיפול במוזיקה ומהותו (Aigen, 2005, p. 56). מטפורה שבה משתמש אייגן על מנת להמחיש חוויה מוזיקלית היא נסיעה למטרת טיפוס הרים לעומת נסיעה למקום העבודה. כמו שאף מטייל לא יוותר על טיפוס הרים בעת מסע טיפוס, כי הטיפוס הוא עצם העניין, בעבודה ממוקדת מוזיקה אף מטפל לא יותר על החוויה המוזיקלית, כי היא עצם העניין. מונח משדה המוזיקה שממחיש ראייה זו הוא "מיוזיקינג" – musicking (Elliot, 1995), או musicking (Small, 1998). הכוונה לכך שהמוזיקה היא פעולה; היא לא רק משהו שאנחנו יודעים, אלא משהו שאנו עושים, והעשייה הזו מכילה צורת ידע ייחודית (Elliot, 1995). מיוזיקינג מכסה את כל הקשור בהשתתפות מוזיקלית, בין אם היא פעילה או סבילה, בונה או הרסנית, מעניינת או משעממת (Small, 1998). סמול מאמין שרק אם נבין מה אנשים עושים כשהם מעורבים במוזיקה, נוכל להבין את התפקיד והמהות שהמוזיקה ממלאת בחיי אנוש. עוד טוען סמול, שהבנת מיוזיקינג היא חלק מהבנת עולמנו ומערכת הקשרים שלנו עם אחרים. דרך מיוזיקינג אנחנו יכולים להחיות מערכות יחסים כפי שחווינו אותם בעבר ולהתנסות בחוויה מחדשת שלהן כפי שהיינו רוצים לחוותם. בהדרכה ממוקדת מוזיקה, החוויה המוזיקלית היא במרכז העשייה. האירועים המוזיקליים (אלתור לכותרות, משחקי תפקידים מוזיקליים, אלתור כפתיחה או סגירה וכו') הם עשייה צלילית ייחודית, שמכילה ידע ייחודי מודע ולא מודע על הנוטלים בה חלק.

מקומי כמדריכה בהדרכה ממוקדת מוזיקה – ראייה אינטרסובייקטיבית

עבורי הדרכה בתרפיה במוזיקה היא מסע – מסע שלי עם המודרכת, שלי עם עצמי, שלי עם המוזיקה. אני מוצאת את עצמי נעה מגישה לגישה בהתאם לצורכי המודרכת שלי, לשלב ההתפתחות המקצועית שלה והבשלות שלה כאדם וגם בהתאם להקשבה הפנימית שלי לעצמי. לעתים אני דידיקטית ומתמודדת עם הנושאים שמובאים להדרכה באופן קוגניטיבי, לעתים אני מתמקדת ברגשות המודרכת ועוזרת לה לחקור אותם. יש פעמים שאני מחלקת אתה את רגשותי, דימויי ותחושותיי, הן לגביה והן לגבי המטופל שלה, ויש מצבים שבהם אני מביאה את הקשר ביני לבינה, אם היא מוכנה לראות תהליכים מקבילים ולהתמודד עמם. לפעמים אני מחלקת עם המודרכת שלי את ניסיוני האישי כתרפיסטית במוזיקה, ופעמים אחרות, כשהדבר רלוונטי, אני מחלקת אתה משהו מחיי האישיים. המינון תלוי בניסיון ובבשלות של המודרכת ובנושא שבו היא רוצה להתמקד בהדרכה. זהו מסע שבו אני מנסה להשתמש בכל כולי – לשים לב ולהקשיב למסרים הפיזיולוגיים, הקוגניטיביים, הרגשיים, האינטואיטיביים והרוחניים שבתוכי. אני מקיימת עם כל המודרכות דו-שיח מוזיקלי ומילולי לצורכי הדרכה, והעיבוד נעשה כשיח בין סובייקטים שלשניהם חלקים מודעים ולא מודעים, והוא מעלה תכנים רלוונטיים משני העולמות לטובת ההדרכה.

המטרה שלי בהדרכה היא לעזור למודרכת להבין, מה קורה במפגש הטיפול:

♦ להבין את המטופל – להציע פרשנויות, רעיונות והצעות; להציע כלים לחקר והבנה של טכניקות ופעילויות תרפויטיות מילוליות ומוזיקליות; לנתח חומר מוזיקלי המובא להדרכה.

♦ להבין את עצמה – לאפשר חקר רגשות המודרכת כלפי המטופל שלה, כלפי התהליך הטיפולי, כלפי ההווה שלה וכלפי ההתערבויות שהיא עושה במהלך הטיפול, והתמודדות עם רגשות אלו; לעודד התמודדות המודרכת עם רגשות הנוגעים לחייה האישיים והנחשפים במהלך ההדרכה, עד גבול מסוים.

התפקיד שלי, בהתאם למטרה, לניסיון ולבשלות של המודרכת, הוא:

♦ להיות "עם" – להקשיב, להיות אמפתית, להכיל ולתמוך.

♦ לתת מידע – להפנות למקורות ספרותיים ולכל מידע רלוונטי נוסף הקשורים בנושאים העולים בהדרכה.

♦ לאתגר – לעודד את המודרכת ליצור ולעצב את המדריך הפנימי שבה, לחזק ולתת בו אמון (קייסמנט, 1985); לעודד את המודרכת לתת אמון במוזיקה שלה, בספונטניות שלה, במשחקיות וביצירתיות שבה ובאינטואיציה שלה; לעודד אותה להביע רעיונות ופרשנויות משלה; לעזור לה לראות את מה שאינה יכולה לראות, כדי שתהיה מודעת יותר למורכבות הנושא שעליו מתמקדים בהדרכה.

על מנת להסביר את הנוכחות ואת ההתערבויות שלי כמדריכה, אשתמש במושגים מהתאוריה האינטרסובייקטיבית. המושג "רוורי" (Bion, 1962; Ogden, 1997) מתאר את מצבה של אם שיש לה פתיחות ויכולת לקבל את רגשותיו של התינוק ולתת להם משמעות, וכך היא עוזרת לו לארגן את עולמו הכאוטי. ה"רוורי" כולל את כל מה שעובר בראשו של המטפל בזמן הטיפול (מחשבות, אסוציאציות, זיכרונות, אירועים מוזיקליים, צלילים). הישענות על החוויות הללו עוזרת להבין את המתרחש בקשר בלא מודע (Ogden, 1997). גם בספרות התרפיה במוזיקה יש התייחסות ל"רוורי" (יהודה, 2005; De Backer & Van Kamp, 1999). יהודה (2005) מתייחסת ל"רוורי" המוזיקלי בשעת טיפול – מנגינות, מקצבים, צלילים ושירים שעולים במטפל באופן ספונטני, וטוענת שהמטפל במוזיקה צריך להקשיב לכל אלה ולנסות להבין את משמעותם. ה"רוורי" המוזיקלי קיים גם אצל המדריך בשעת ההדרכה. הנוכחות שלי בהדרכה כוללת את כל העובר בראשי, בגופי וברוחי. ה"רוורי" או חלקים ממנו מאפשרים לי להיפתח להדהודים בתוכי, הן בעקבות המילים והן בעקבות המוזיקה, ובכך לממש מטרות, כמו: לתמוך, להכיל, לארגן אלתורים כאוטיים ולתת להם משמעות (De Backer & Van Kamp, 1999). אפשר היה לראות זאת בדוגמה הראשונה, שבה חוויתי סערה והשתמשתי בחוויה האישית שלי על מנת לארגן קמעה את האלתור ולעבד את החוויה המוזיקלית שהתרחשה בקבוצה.

מושג נוסף שאליו אני מבקשת להתייחס הוא המרחב הפוטנציאלי (Winnicott, 1971). מדובר באזור ביניים של החוויה, אשר שוכן בין הפנטזיה לבין המציאות ומתפתח בין האם לתינוקה. המרחב הפוטנציאלי מפריד בין האם לתינוק, אך גם מחבר ביניהם באמצעות המשחק. אזור זה מקביל למרחב האינטרסובייקטיבי שנוצר בין מטפל למטופל ובין מדריך למודרך. עבודה צלילית בהדרכה יוצרת משחק במרחב הפוטנציאלי של המודרך עם המדריך. בספרו, *Reverie and interpretation: Sensing something human* מצטט אוגדן (Ogden, 1997) את המלחין דביוסי, שאמר שמוזיקה היא המרחב בין הצלילים. בראייה זו, הטיפול וההדרכה בתרפיה במוזיקה הם המרחב בין הצלילים.

בהדרכה, כמו בטיפול, אנו מנגנים במובן של "משחקים" – יוצרים מוזיקה ביחד. כשמודרך מנגן והמדריך מנגן אתו או מאזין למוזיקה שלו, או ששניהם מקשיבים למוזיקה של המטופל – חיה או מוקלטת – מתרחש משחק במרחב הפוטנציאלי. ההתרחשות קיימת בפנים ובחוץ כאחד – הצלילים ממלאים את החלל החיצוני ואת החלל הפנימי שבתוך כל אחד מהשניים. עשיית מוזיקה או הקשבה למוזיקה מעוררות התרחשות פנימית הקשורה בתבנית השלמה של האדם: ההתרחשות נגרמת בגוף, במוח, בנפש ובנשמה. ייתכנו שינויים פיזיולוגיים כגון האצת הדופק – פעימות לב חזקות ומהירות יותר, צמרמורות, הרגשת קור או חום או שינויים בתנוחת הגוף. במוח, קרוב לוודאי, המוזיקה תעורר אסוציאציות, דימויים, זיכרונות, פנטזיות, מאוויים ורצונות. המדריך, הער להתרחשות הסובייקטיבית הפנימית שלו, דהיינו ל"רוורי" שלו, מתעל אותה לטובת ההדרכה. עולות שאלות כגון: "מה אני לומד על המודרך? מה אני קולט על עולמו הפנימי? מה הוא משדר לי מבחינה רגשית (כוח, אנרגיה, החלטיות, עושר, צבעוניות, רבגוניות, מתח, בלבול, תסכול, בדידות, התבודדות, מופנמות, מוחצנות, סגירות, פתיחות, זרימה, תקיעות)?" רגשות שונים עשויים להתעורר: הנאה, שמחה, עצב, פחד, חרדה, כעס. כמו כן ייתכנו הרגשת התעלות רוחנית ומעבר לרמת תודעה טרנספרסונלית. התגובה יכולה להיות צלילית או מילולית (אמיר, 1999).

דוגמאות סתוך חדר ההדרכה

לינדה

לינדה, תרפיסטית במוזיקה בעלת ותק מקצועי של 4 שנים, באה להדרכה והתחילה לדבר על סטיב, מטופל שלה.⁵ סטיב בן ה-6 הופנה לטיפול במוזיקה על ידי פסיכולוג בית הספר בשל תוקפנות גבוהה ובעיות התנהגותיות, כמו אלימות פיזית כלפי בני גילו. סטיב בא מבית הרוס; אביו היה שיכור רוב הזמן, ואמו הייתה אישה חולה שלא תפקדה כאם. היו לו שני אחים גדולים ממנו ואחות צעירה. לינדה ראתה אותו באופן פרטני בחדר הטיפול במוזיקה שנמצא בבית הספר. הייתה זו פגישתם השישית, והיא אמרה שהיא מרגישה תקועה אתו. היא סיפרה שהוא בא לחדר,

5 כל השמות, הן של המודרכים והן של המטופלים, בדויים מסיבות אתיות.

מתיישב, מצהיר שהוא משועמם ושאינו מה לעשות כאן. היא מציעה לו אפשרויות, כמו לנגן בכלי מוזיקה שנמצאים בחדר או לכתוב שיר, אבל הוא מסרב לכל דבר ואינו רוצה להשתתף בשום פעילות. כך זה היה מהתחלה. היא ממשיכה להציע לו דברים לעשות, והוא דוחה כל דבר שהיא מציעה לו. שאלתי אותה, איך זה גורם לה להרגיש, והיא ענתה, שהיא מתוסכלת מאוד וחשה חוסר אונים. היא לא יודעת איך להגיע אליו. כשביקשתי ממנה לתאר את סטיב, היא תיארה אותו כילד חמוד מאוד שהיא מחבבת מאוד. היא ציינה, שאם היא תתגבר על המכשול ותמצא את הדרך אליו, הם יוכלו לעבוד ביחד. הדרך שבה היא דיברה עליו גרמה לי להרגיש אי-נוחות מסוימת, ותהיתי, מה היא באמת מרגישה כלפי סטיב "כאן ועכשיו". הצעתי לחקור את הרגשותיה במוזיקה, והיא הסכימה. היא הלכה לפסנתר. הצעתי לה לעצום עיניים, לראות את סטיב בדמיונה בדיוק כפי שהוא בחדר הטיפול במוזיקה ולהתחיל לאלתר. בתחילה הנגינה שלה הייתה עדינה ושברירית מאוד, במקלדת האמצעית של הפסנתר. היא ניגנה בשתי ידיים יחדיו – יד ימין ניגנה מלודיה במי מינור ויד ימין ליווה באקורדים של הסולם, מצו-פיאנו.⁶ האלתור התפתח באמצעות ארפג'יו חזק בשתי הידיים, על כל המקלדת, למעלה ולמטה.⁷ זה נשמע כסופה. הסופה נרגעה, והאלתור הגיע לסיומו בנימה רגועה. לינדה הרימה מיד את הידיים מהפסנתר ואמרה: "טוב, כנראה שאני כועסת עליו. הוא לא נותן לי לעבוד אתו! כיצד אני יכולה לעבוד אתו אם הוא לא עושה שום דבר בחדר ומסרב לכל דבר שאני מציעה לו לעשות? הוא לא נותן לי להגיע אליו! אני מנסה כל כך קשה ליצור אתו קשר, אבל זה נראה כאילו הוא לא רוצה את עזרתי". ברגע זה היא השתתקה. לפתע היא הבינה שהתאמצה מדי כדי ליצור אתו קשר. פתאום היא יכלה לראות בבירור רב שהיא "חונקת" אותו ברעיונות. משפטים אלה שלה היו מפתח להבנת הסיטואציה. הערתי, שנראה לי שהדרך שלה לנסות ליצור אתו קשר הייתה על ידי היותה עסוקה ברמת העשייה (doing) – להציע לו פעילויות ולתת רעיונות למה שאפשר לעשות, אבל היא לא באמת הייתה מכווננת אליו ולא הקשיבה להווייה שלו (being). האלתור על הפסנתר חשף את הכעס שהיא חשה כלפי סטיב וכלפי עצמה והעלה אותו על פני השטח. היא הקשיבה לאלתור שיצרה על הפסנתר ודיברה מיד אחרי האלתור בפתיחות ובישירות. כך יכולה הייתה לקבל תובנות על הרגשתה האמתית כלפי סטיב, על הדרך שבה ניסתה להגיע אליו ועל הסיבות לכך שזה לא "עבד". לאחר מכן ניסינו ביחד להבין את עולמו הפנימי של סטיב, מדוע התנגד לה כל כך. ניסינו לקשר את התנהגותו בכלל ובחדר בפרט לתולדות חייו ולרקע המשפחתי שלו. אמרתי, שאולי זו הייתה דרכו לנסותה, לבחון אותה ולראות, האם הוא יכול לתת בה אמון. אולי הוא רצה לבדוק, אם היא מקבלת אותו אף על פי שהוא מתנהג בדרך הזו, מתסכל ומכעיס אותה. אולי הדרך היחידה שהוא למד לתת אמון במבוגרים הייתה לבחון אותם, כדי לראות אם הם חזקים דיים כדי לעבור

6 מצו-פיאנו – נגינה בעצמה בינונית.

7 ארפג'יו – השמעת הצלילים בזה אחר זה.

את המבחן? אולי הדרך היחידה שהוא מכיר ליצירת קשר ולקבלת תשומת לב היא על ידי התנגדות ועשיית ההפך ממה שמצפים ממנו? דיברנו על דרכים להיות אמפתי כלפיו כדי להגיע אליו. לינדה הציעה שהיא תיתן לו להיות הוא עצמו ולשקף את הווייתו על כלי קטן; שתאמר לו, שוודאי קשה כל כך לתת אמון באנשים אחרים, ושיש לה הסבלנות לחכות עד שהוא יהיה מוכן לעשות משהו. היא הציעה עוד, שתנגן לו מבלי לבקש ממנו להשתתף.

לאחר מכן לינדה רצתה לחקור ביתר העמקה, מדוע היא התערבה כפי שהתערבה. הצעתי לחקור זאת דרך מוזיקה, ונתתי לה נושא לאלתר עליו: "עובדת קשה מדי". היא בחרה בבונוס ובמצילה וניגנה בהם באופן מובנה מאוד: שמיניות בעצמה חזקה. התבנית הקצבית חזרה על עצמה זמן רב למדי, ללא הפסקה. הבחנתי שהייתי מתוחה והתקשיתי לנשום. הרגשתי שאני רוצה לצאת מהחדר על מנת לשאוף אוויר. שאלתי אותה, אם היא יכולה לראות קשר בין החוויה הזו לבין חייה. הבנו שבכך שהיא מעסיקה את עצמה כל הזמן, כלומר נמצאת בעשייה מתמדת (doing), היא בורחת מרגשותיה. היא לא עוצרת ומקשיבה לעצמה. הצעתי, שהיא תיקח את ההבנה הזו לטיפול שלה ותחקור את הנושא ביתר העמקה. חוויה זו עזרה ללינדה להרגיש את האינטנסיביות של ההתערבות שלה עם סטיב ולהבין טוב יותר מאין הגיעה צורת ההתערבות הזו. הארה זו אפשרה לה להיות פתוחה יותר כלפי סטיב ולנסות דרכים אחרות ליצירת קשר עמו.

המוזיקה במפגש זה מילאה שני תפקידים: בפעם הראשונה היא חשפה רגשות חבויים – על ידי כך שלינדה חוותה אותם מוזיקלית, היא יכלה לומר אותם במילים, דבר שהביא לתובנות נוספות; בפעם השנייה המוזיקה שימשה כהגברה קולית (sound amplifier) – לינדה נתנה צלילים לתמה "עובדת קשה מדי" ועל ידי כך הפכה חוויה זו לאינטנסיבית יותר. רק לאחר החוויה יכולנו לבחון את הקשר של התמה לחייה של המודרכת.

דונה

דונה, תרפיסטית במוזיקה שזה עתה סיימה את לימודיה, החלה לעבוד בבית ספר לנערים בעלי בעיות רגשיות. היא קיבלה הדרכה מפסיכולוג קליני שעבד במקום ובאה אלי לקבל הדרכה בתרפיה במוזיקה פעם בשבועיים. לאחר שסיפרה על עצמה מעט, אמרה שהיא רוצה להתמקד במוזיקה שבמפגשי התרפיה שלה עם הנערים. היא הביאה הקלטה מטיפול עם עדן, נער בן 15, שהיה שרוי בדיכאון כבד. הוא בקושי דיבר, והיא תיארה אותו כאדיש וכנמצא בעולם משלו, כמעט בלי קשר למציאות. כשדונה שאלה אותו, אם הוא היה רוצה לחקור את כלי המוזיקה שבחדר ואת הצלילים שלהם, הוא הסכים לנסות. הוא לקח כמה כלים – צלצלי אצבע, פעמוני יד, קסטינייטות, פעמונים טיבטיים, תוף על שלוש רגלים ומצילה גדולה על עמוד. הקשבנו למוזיקה המוקלטת שהוא יצר בחדר. בתחילה ביקשתי מדונה לתאר

לי את האלמנטים והמבנה המוזיקליים. היא אמרה: המוזיקה אטית מאוד, המבנה הוא צליל אחרי צליל, בעצמה של פיאניסימו.⁸ בכל כלי הוא עושה את אותו הדבר: צליל אחד קטן, אפילו בתוף ובמצילה. לאחר מכן ביקשתי מדונה לספר לי, כיצד היא התרשמה מהמוזיקה שלו – מה עלה ממנה? "כשאני מקשיבה לאלתור אני מרגישה כבודות, אפתיה, אין חיים. הוא יצר את המוזיקה ללא הנאה וללא שמץ של יצירתיות", השיבה. שאלתי אותה, איזה תחושות עולות אצלה כשהיא מקשיבה לאלתור הזה, והיא ענתה, שהיא מרגישה חוסר אונים ושעמום; עדן בדיכאון עמוק ולעבוד אתו יהיה בזבוז זמן. היא סיפרה שכך הוא מנגן כל מפגש מתחילת הטיפול. שאלתי אותה, אם הוא נראה לה משועמם, והיא לא הייתה בטוחה שהוא אכן מרגיש כך; שהרי אם כן, מדוע הוא ממשיך לבוא לתרפיה במוזיקה? (ראוי לציין שהתרפיה אינה חובה, והוא בחר לבוא לטיפול במוזיקה בעצה אחת עם הפסיכולוג שלו.) שאלתי אותה, מה היא עושה כשהוא מנגן, והיא ענתה, שהיא מקשיבה לו. שאלתי, אם היא ניסתה לנגן אתו, והיא השיבה בשלילה ואמרה, שהיא הרגישה שהיא צריכה לכבד את המרחב שלו ולקבל את כל מה שהוא עושה בדרך שבה הוא עושה זאת. שאלתי אותה, האם תהיה מוכנה לנסות ליצור את הסיטואציה בהדרכה ולהשתמש במוזיקה חיה כשהיא משחקת את עדן. היא הסכימה, בחרה את אותם כלים שבהם הוא משתמש וניגנה בדרך דומה מאוד לזו שהוא מנגן. שאלתי אותה, איך הייתה ההרגשה לעשות זאת, והיא ענתה, שהרגישה דיכאון וריק. בכך שהיא הפכה להיות המטופל שלה וחיקתה את צליליו, היא הרשתה לעצמה לחוות את התחושות הללו ביתר עצמה, והדבר העביר את המיקוד ממנה אל עדן. לאחר מכן היא עשתה זאת שוב, ואני לקחתי את אותם כלים ויצרתי הד לכל צליל שהיא ניגנה. אף שהצלילים היו כמעט אותם צלילים, הייתה לנגינה המשותפת איכות צלילית שונה. ההד שיצרתי שינה את האלתור – הוא לא היה ריק כל כך, היו בו קצת יותר חיים. נוסף על כך, על ידי כך שניגנתי באופן דומה מאוד לדונה, היא חוותה אותי כנמצאת אתה, ונוצר בינינו קשר. דונה אמרה שהעובדה שהייתי אתה ולא שיניתי שום דבר באלמנטים המוזיקליים שלה גרמה לה להרגיש שאני תומכת בה. כאן השתמשתי במודלינג ובמשחק תפקידים, והדגמתי לה, איך היא יכולה להיות נוכחת מוזיקלית עם עדן. לאחר מכן החלפנו תפקידים, אני חיקיתי את עדן, ודונה חקרה דרכים שונות להגיב לצלילים ולהיות עם עדן ברמה המוזיקלית-רגשית. דיברנו על כך, שאפשר לראות בעצם בואו בקביעות למפגשים, הסכמתו להצעתה של דונה לנגן, בחירתו בכלים שברצונו לנגן בהם ונגינתו בכל הכלים שבחר, סימנים לחלקים הבריאים יותר והחיים יותר שלו. ניסינו להבין את המשמעות של הבחירות שלו, וראינו שהוא בוחר תמיד כלים קטנים, חוץ מהמצילה, ורובם כלי מתכת, מלבד הקסטנייטות והתוף. אולי הבחירה שלו בתוף ובמצילה, שהם כלים גדולים, מעידה על פרוגנוזה טובה: הכלי הגדול אולי מרמז על אפשרות שבעתיד גם הצליל יהיה גדול יותר.

8 פיאניסימו – נגינה בעצמה חלשה מאוד.

אני מוצאת שמשחקי תפקידים ומודלינג הם כלים שימושיים מאוד בהדרכות שאני עושה. בכך שדונה הפכה לרגע להיות המטופל, התאפשר מעבר מהתמקדות עליה להתמקדות עליו – כניסה עמוקה יותר לעולמו הפנימי באמצעות חיקוי האלתור שלו והעמדתו במרכז. החוויה גרמה לה להיות אמפתית יותר כלפיו וסייעה לה לקבל תמונה ברורה יותר לא רק של הדרך שבה ראתה אותו, אלא גם של הפעילויות שהיא יכולה לעשות כדי להיות אתו באמצעות הצלילים.

דויד

דויד, תרפיסט במוזיקה בן 24, עבד כשנתיים בבית ספר לילדים אוטיסטים. בית הספר ביסס את עבודתו על עיצוב התנהגות. לכל ילד היה לוח שעל גביו צוינו נקודות שבועיות שהוא קיבל עבור התנהגות טובה והורדו נקודות עבור התנהגות רעה. דויד הרגיש מתוסכל מאוד, כי הוא שנא את הגישה הזו ולא ידע כיצד לנהוג. הוא נאבק בעניין מאז שהתחיל לעבוד בבית הספר. נוסף על כך, מנהל בית הספר ציפה ממנו לערוך מופע סיום שנה ולהיות אחראי לחלק המוזיקלי במופעים שנערכו בחגים. דויד לא קיבל שעות נוספות עבור פעילויות אלה והיה צריך לעשות חזרות על חשבון שעות הטיפול. כמו כן, המנהל רצה שדויד יקים מקהלה ותזמורת בבית הספר ויקדיש שעות שבוועיות לחזרות. דויד בא אליי להדרכה פעם בשבועיים מאז החל לעבוד בבית הספר הזה, ואלה היו הנושאים שהוא הביא להדרכה. דויד חש מתוסכל וכועס. הוא הרגיש שהמנהל הוא תובעני ושתלטן ואינו מבין באמת אותו ואת עבודתו. דויד הרגיש שהוא אינו שומר אמונים ל"אני מאמין" ולעקרונות שלו. עם זאת, הוא נהנה לעבוד עם הילדים וחש שעבודתו נושאת פרי. באופן כללי הוא הרגיש במלכוד ואמר לי, שהיות והוא לא יכול לעשות את עבודתו ביעילות, הוא חושב על עזיבה.

במשך ששת החודשים הראשונים להדרכה, הקשבתי לדויד והייתי אמפתית לקשיים שלו. אכן קשה לעבוד במקום שמכריח אותך להיות חלק מפילוסופיה המנוגדת למה שאתה מאמין בו. בשלב זה נתתי לדויד לשחרר את תסכולו וכעסו מילולית בלבד. כשיום אחד הצעתי לו לנסות לבטא את כעסו במוזיקה, הוא סירב ואמר, שהוא פוחד שהצליל יהיה כה גדול ומפחיד, עד שלא יוכל לשאתו. ניסינו ביחד למצוא דרכים להתמודד עם הסיטואציה, לראות כיצד דויד יכול להיות חלק מהפילוסופיה הנהוגה בבית הספר, אך גם להרשות לעצמו את החופש לעבוד לפי הפילוסופיה שלו בתוך חדר הטיפול. ניסינו להבין, מה הפתרון הזה דורש ממנו, והוא אמר, שהוא צריך להיות גמיש יותר ולראות דברים לא בשחור-לבן, אלא בגוונים שונים. כששאלתי אותו, מה המחיר שעליו לשלם על הגמישות הזו, הוא ענה, שהוא צריך לוותר על שליטה מלאה, והדבר קשה לו. הוא גם צריך לוותר על "להיות צודק" ועל "להיות זה שיודע מה נכון".

עזרתי לדויד להפריד את הנושאים השונים. דיברנו על מופעים, חגיגות, מקהלות ותזמורות. מצאנו שחלק מהקושי היה כתוצאה מהנוקשות של דויד בנוגע לתפיסה

של מה "נכון" ומה "אינו נכון", מה שייך לעבודתו ומה אינו שייך. דיברנו על הפוטנציאל הטיפולי במופעים שיש בהם קהל כמו גם על הנזק הפוטנציאלי שעלול להיגרם. לאט יכולנו לראות שעבור מטופלים מסוימים המופע הוא דבר נהדר לעשותו, בעוד שלמטופלים אחרים הוא אינו מתאים. בהדרגה התחלנו לראות שינוי בדרך שבה דויד ניגש לדברים. הוא הלך מהכללי לפרטי והתחיל להסתכל על הייחודיות של כל סיטואציה, במקום להתעקש על העיקרון. רק לאחר השינוי יכולנו לעבור לשטח אחר, אישי יותר. לאורך כל תהליך ההדרכה הייתה לי תחושה שמנהל בית הספר מייצג עבור דויד דמות אב נוקשה, ושתגובותיו של דויד אליו הן תגובות העברה. הצעתי לשחק משחק תפקידים מוזיקלי, אבל דויד עדיין חשש מכך ושיחקנו משחק תפקידים מילולי. ביקשתי ממנו לעצום את עיניו, לראות את המנהל ולדבר אליו. כשהוא עשה זאת, היה ברור לי שהוא בעצם מדבר אל אביו, שהיה דמות נוקשה ודומיננטית מאוד בחייו. דויד אמר למנהל, שבכל פעם שהוא מדבר אליו, הוא מרגיש כמו ילד – קטן, חסר אונים ופגיע. הוא לא היה יכול להיות הוא עצמו. תובנה זו פתחה את הדלת עבורנו לבדוק את ההעברה הזו ולהפריד בין שתי הדמויות. דויד לקח את הנושא להמשך עבודה בטיפול האישי שלו, ובהדרכה יכולנו להתבונן בדברים ביתר בהירות. בשלב מאוחר יותר הוספנו מוזיקה למפגשים שלנו. דויד ניאות להביע את כעסו בדרך מוזיקלית. אלתורי הפסנתר שלו החלו טעוני כעס והפכו להיות כבדים ומלודרמטיים. יכולנו לשמוע את העצב הרב שהיה שם מעבר לכעס. במהלך חייו, היה לדויד קל יותר לכעוס מאשר לחוש עצב. חשיפת העצב באמצעות המוזיקה אפשרה לו להיווכח בקיומו, והוא יכול היה לקחת את הדבר לטיפול האישי שלו, כדי להמשיך לחקור ולעבד את הנושא. דויד המשיך לעבוד בבית הספר וכבר לא חשב לעזוב. הוא החל להביא נושאים אחרים להדרכה, נושאים מתוך חדר הטיפול. המשכנו לעבוד בכל הרמות – האישית והמקצועית: להבין את המוזיקה של המטופל, את התנהגותיו ופעולותיו, לנסות להבין את תגובותיו של דויד, לנתח את הדינמיקה בינו לבין הילד בחדר התרפיה ולהשוות אותה לזו שמתקיימת ביני ובינו בהדרכה או בינו לבין דמות משמעותית אחרת בחייו, כל זאת – הן במוזיקה והן במילים.

בדוגמה זו אפשר היה לראות שבשלב הראשון בהדרכה שלי עם דויד לא הייתה מוזיקה. דויד פחד מהצלילים. בשלב זה לא היה נכון בעיניי להתעקש על הכנסת המוזיקה כמו גם לנסות להבין מדוע הוא מתנגד לה. הרגשתי שנכון יותר ללכת איתו ולא להיות נוקשה בעניין הכנסת המוזיקה. לדויד קשה עם דמויות סמכותיות, ולא רציתי שהוא יחוה אותי ככזו בקשר ההדרכתי שנוצר בינינו. המוזיקה הופיעה כשדויד הרגיש נוח יותר. ככל שהוא הפך להיות מודע לתהליכים פנימיים שלו בהקשר של חוויית דמות המנהל ותפיסתה, יכול היה להתגמש בתפיסה הנוקשה שלו ולתת לגוונים נוספים לעלות בהקשר של "מה נכון ומה לא נכון" מבחינה פילוסופית. במקביל, החרדה ירדה, ואפשר היה להכניס מוזיקה להדרכה.

דין

אתמקד עתה במשמעויות, במטרות ובאופנים השונים של מוזיקה בהדרכה ממוקדת מוזיקה כמו גם בנושא ההימנעות ממוזיקה בהדרכה, תוך כדי התייחסות למסגרת התאורטית שבבסיס המודל.

אלתור כחושף רגשות חבויים ומעציחם

כפי שעלה מן הדוגמאות, אחת המטרות של מוזיקה שנוצרת בהדרכה היא לחשוף רגשות חבויים ולגלות את הנקודות העיוורות (blind spots) של המודרך (Amir, 2001; Scheiby, 2001). במפגש ההדרכה הראשון, שהוזכר בהקדמה, הצעתי לחברי קבוצת ההדרכה ליצור אלתור לכותרת שהייתה מבוססת על שאלה של אחת המשתתפות בתחילת המפגש. הרעיון בא היישר מ"הרווריי" – זיכרון שעלה בי מתחילת דרכי כתרפיסטית במוזיקה צעירה שחוותה הרבה בלבול וחרדה, וממחשבה שיש רגשות רבים מתחת לפני השטח שאולי יהיה קשה לדבר עליהם במילים. ואכן, המוזיקה שנוצרה בחדר הובילה לזיהוי והעצמת תחושות של בלבול, חרדה, מתח וציפייה. תחושות אלה נחשפו וקיבלו מקום בצלילים, ומאוחר יותר – במילים. התנסות זו מקבלת חיזוק על ידי סקייבי (Scheiby, 2001), הטוענת שביצוע מוזיקה חיה מאפשר למודרך ללמוד להביע רגשות קשים, בכך שהוא נותן להם צורה מוזיקלית ייחודית שאי-אפשר להעבירה או לבטאה בכל דרך אחרת.

אלתור לכותרת: "נגני את מה שאת מרגישה כלפי המטופל שלך", בדוגמה של לינדה, חשף רגשות חבויים והביא לתובנות. בכך שלינדה חוותה את כעסה כלפי המטופל שלה באופן מוזיקלי, היא יכלה להכיר בו, וכך התאפשר עיבוד של הכעס, שהביא לתובנות נוספות. בהדרכה זו המוזיקה שימשה גם כהגברה קולית (sound amplifier): לינדה נתנה צלילים לתמה "עובדת קשה מדי", והביטוי הצלילי הפך את החוויה לאינטנסיבית ומוחשית, חוויה שהביאה לידי תובנות נוספות בעיבוד מילולי. כאמור, אני כמדריכה חוויתי מתח והתקשיתי לנשום. הרגשתי שאני רוצה לצאת מהחדר על מנת לשאוף אוויר. מתוך הקשבה ל"רווריי" הצעתי ללינדה לחקור את התמה הזו בחייה.

לעתים המודרך מודע למה שהוא חש ומרגיש, אך רק כשהוא מתיישב לאלתר את אותו רגש, נחשף רגש אחר שהוא כלל לא היה מודע לקיומו. בדוגמה של דויד, אלתור הכעס שהרגיש אפשר לו לחשוף רגש אחר, עצב, שהיה קשה לו יותר לבטא ולהכיל. אפשר לומר "אני כועס" או "אני עצוב", אך המלל במקרה הזה אינו מחבר ישירות לרגש. נגינת רגש מסוים, כמו כעס או עצב, תוך שימוש באלמנטים מוזיקליים, כגון: עצמה, תנועת צלילים, מהירות, צלילים קונסוננטיים ודיסוננטיים, לגטו, סטקטו ומרקטו,⁹ מהווה הבעה ישירה של רגש, שיכולה גם להחוות כאינטנסיבית מדי עבור

9 לגטו – קשר בין הצלילים; סטקטו – נגינת כל צליל בנפרד בחדות; מרקטו – נגינת כל צליל בהבלטה.

המודרך ולגרום לבהלה והצפה. ה"רווריי" מאפשר למדריך להיות רגיש למודרך ולהשתמש בכלים הללו בזמן הנכון.

אלתור כיוצר אווירה מוזיקלית ומאפשר מעבר ל"כאן ועכשיו"

פעמים רבות אני מתחילה מפגש הדרכה קבוצתי באלתור מוזיקלי. האלתור שנוצר מיד בתחילת המפגש עוזר ליצור אווירה מוזיקלית ולפתוח את ה-"musical mind" של כל אחד מחברי הקבוצה. האלתור – או המיוזיקינג – עוזר למודרכים לעבור מכל עיסוקיהם עד שעת ההדרכה לנוכחות ב"כאן ועכשיו", זאת על ידי מעבר לערוץ מוזיקלי (Stephens Langdon, 2001) (mode of being). אוסטיין ודבורקין (Austin & Dvorkin, 2001) מסיקות שיצירת מוזיקה יחדיו בקבוצת ההדרכה עוזרת להפחית את תחושת הבדידות שרבים מהתרפיסטים במוזיקה חווים עקב היותם תרפיסטים במוזיקה יחידים בחלק גדול ממקומות העבודה. המוזיקה עוזרת לחברי קבוצת ההדרכה לרכוש ביטחון בלהתנסות בדרכים חדשות של עבודה ולתת אמון בספונטניות. הן מאמינות שחשוב מאוד ליצור מקום שבו אפשר ליצור מוזיקה עם עמיתים תומכים, כי מקום כזה מאפשר ליצירתיות מוזיקלית, הבעה אישית ושחרור רגשי לבוא לידי ביטוי. אלתור קבוצתי מעצים את התפתחות הזהות המוזיקלית של חברי הקבוצה.

היחנעות חאלתור והתנגדות לאלתור

ההבדל המשמעותי בין פסיכותרפיה מילולית לבין תרפיה במוזיקה הוא עצם נוכחות המוזיקה בטיפול באופן פעיל. שאלות, כגון: מה קורה כשאין מוזיקה בטיפול, כיצד נכון להכניס את המוזיקה להדרכה, וכיצד להתמודד עם מודרכים שלא רוצים לנגן במפגשי ההדרכה, מתעוררות לעתים קרובות, ועל המדריך לתת עליהן את הדעת. ויניקוט (Winnicott, 1971) מסביר שפסיכותרפיה מתקיימת במרחב המשותף שנוצר בין אזור המשחק של המטפל לזה של המטופל. פסיכותרפיה אינה אלא שני אנשים שמשחקים יחדיו. כשמשחק כזה אינו אפשרי, תפקידו של המטפל הוא להעביר את המטופל ממצב של "לא יכול לשחק" למצב של "יכול לשחק" (אמיר, 1999). זה גם אחד מתפקידיו של המדריך במודל הדרכה ממוקדת מוזיקה – להביא את המודרך ממצב של "לא יכול לנגן" למצב של "יכול לנגן".¹⁰ בהדרכה ממוקדת מוזיקה, כשהמודרך אינו יכול לשחק בצלילים, להביע את המוזיקה הפנימית שלו או של המטופל שלו, תפקידי כמדריכה הוא לעזור לו בדרך אמפתית, מכילה אך גם מאתגרת, להיפתח, להיות ספונטני וללמוד כיצד לבטא את עצמו בעזרת משחק בצלילים. אמפתיה למודרך משמעה הבנת החוויה הסובייקטיבית שלו והדהודה אצל המדריך. המדריך משתמש ב"רווריי" שלו על מנת ליצור סביבה תומכת שבה המודרך יכול לחקור את החוויה הסובייקטיבית שלו.

10 כדאי לשים לב כי באנגלית הפועל "to play" משמעו לנגן ולשחק כאחד.

בדוגמה השנייה שמובאת בהקדמה, המודרכת, תרפיסטית במוזיקה ותיקה, נמנעה מליצור מוזיקה בחדר ההדרכה. חקר הנושא במילים הוביל לתובנות משמעותיות באשר למתרחש בחדר הטיפול. המודרכת הבינה שיש יסוד סביר להניח שהימנעות המטופל שלה מלנגן בטיפול קשורה להתנגדות שלה לנגן בטיפולים ובהדרכה. בהדרכה יכולנו לדבר על אי-האמון שהיא מגלה כלפי הכוח של המוזיקה כאמצעי תרפויטי ועל חששותיה לאתגר בטיפולים שהיא עושה. בדוגמה זו, המילים הביאו לתובנות שאפשרו למודרכת להתגבר על חששותיה ולהעז ליצור מוזיקה בחדר הטיפול. ברגע שהיא יצרה מוזיקה, גם המטופל שלה החל להשמיע צלילים בחדר הטיפול. אדוארדס ודיוויסון (Edwards & Daveson, 2004) טוענות, שהשיפוטיות המוזיקלית, השכיחה כל כך אצל סטודנטים לתרפיה במוזיקה שהשקיעו שנים בלימוד מוזיקה ובנגינה על כלי, עלולה לשמש כמעצור ולמנוע מהם לראות את היתרונות של המוזיקה ככלי טיפולי. הן אמנם מדברות על סטודנטים לתרפיה במוזיקה, אך גם תרפיסטית במוזיקה ותיקים סובלים מאותה שיפוטיות. לדעתן, מדריך שניגש לנושא באמפתיות יאפשר למודרך לעבוד עם ההתנגדות ולשנות את הגישה.

בדוגמה של דויד, לאורך חודשים ארוכים לא הייתה מוזיקה בהדרכה. דויד לא היה בשל להשתמש במוזיקה במפגשי ההדרכה מפאת חרדה והצפה. הוא פחד מהצלילים ולא ידע אם יוכל להכילם. חשתי אמפתיה כלפיו, אך ההתנגדות שלו עוררה בי גם תסכול וקושי. בעוד האמפתיה שלי אליו נבעה משברי מחשבות, אסוציאציות וזיכרונות על אירועים דומים שאני חוויתי בדרכי כתרפיסטית במוזיקה, תחושות התסכול והקושי נבעו מכך שדויד לא נתן לי להיות "מדריכה טובה", שהרי המוזיקה היא מרכז ההדרכה. אוגדן (Ogden, 1997) עוזר בעניין זה, בהסבירו שה"רוורי" מאפשר למטפל (במקרה שלנו, למדריך) להינתק מתפיסה מקובעת של "איך צריך להיות", ו"ללכת" עם המודרך ברגישות, אמפתיה והקשבה.

הקשבה למוזיקה מתוך חדר הטיפול מאפשרת הבנת תהליכים בטיפול

בדוגמה של דונה, האזנו יחד לקלטת מתוך חדר הטיפול. דונה השמיעה את הצלילים של עדן, המטופל שלה. ההקשבה והניתוח המוזיקלי שערכנו יחד לאלתור של עדן חידדו את המסרים שהאלתור טמן בחובו וחשפו את הסיפור שמאחורי הצלילים. בניתוח המוזיקלי זיהינו מקומות שבהם חסר היה חופש יצירתי וספונטניות הבעתית של המטופל (Turry, 2001). שימוש במוזיקה מוקלטת אפשר הקשבה חוזרת למפגש וחקירת החומרים המוזיקליים של המטופל מבחינה מוזיקלית ומבחינה פסיכולוגית כמו גם עיבוד התחושות של המודרכת.

משחק תפקידים מוזיקלי

נושא אחר שעלה בהדרכה עם דונה היה נושא האחריות הקלינית שלה, בעקבות ההחלטה שלה לא לנגן יחד עם המטופל שלה על מנת לא לחזור למרחב האישי שלו. ניסינו לבדוק את נושא החדירה למרחב פרטי של מטופל כמו עדן באמצעות השימוש במוזיקה חיה. השאלה שעמדה לפנינו הייתה: האם חדירה למרחב שלו על

ידי התערבות צלילית של המטפלת במוזיקה שתיעשה באופן רגיש ומודע, תאפשר משהו אחר במרחב המשותף שייווצר בין שניהם: זה היה הבסיס למשחק התפקידים שיצרנו בהדרכה.

משחק תפקידים מוזיקלי מתרחש במרחב הפוטנציאלי. במשחק תפקידים שבו המודרכת משחקת-מנגנת את המטופל, מתאפשר למודרכת להיות במקום של המטופל ולהבין אותו טוב יותר. מודלינג מוזיקלי של המדריכה בתוך משחק תפקידים מוזיקלי (מודרכת-מטופל; מדריכה-מודרכת) מאפשר להדגים כיצד יכלה המודרכת להיות נוכחת באופן מוזיקלי עם המטופל. משחק תפקידים מוזיקלי מהופך, שבו המדריכה מנגנת את המטופל והמודרכת היא המטפלת, מאפשר להתנסות בדרכים שונות להגיב לצלילים, לחקור רעיונות חדשים ואפשרויות מוזיקליות מגוונות ולהיות עם המטופל ברמה המוזיקלית-רגשית (אמיר, 1999; Amir; 2001; Scheiby, 2001).

סיכום

המוזיקה מהווה את מרכז ההדרכה בהדרכה ממוקדת מוזיקה, ומעצם היותה במרכז יש לה משמעויות רבות: המשחק המוזיקלי מעניק למודרכים הזדמנות לחקור רעיונות חדשים ולהעשיר את עצמם באפשרויות מוזיקליות (Stephens, 1984); הוא מאפשר לחוות את כוחה של המוזיקה כמובילה לתובנות ולהבין את ההשפעה הייחודית שלה על התהליך התרפויטי (Stephens, 1984); השימוש במוזיקה עוזר למודרכים לפתח אינטואיציה מוזיקלית ומעודד אותם להשתמש ב"ילד המוזיקלי" (Nordoff & Robbins, 1977) – אותו מקום יצירתי שנמצא בתוכם; המוזיקה מעודדת את הלמידה החווייתית, עוזרת למודרכים לעצב ולחזק את זהותם המקצועית כתרפיסטים במוזיקה, מגרה אותם לפתח מיומנויות מקצועיות ומוזיקליות (Frohne-Hagemann, 1998), ולמצוא דרכים לצאת ממצבי תקיעות שהמודרכים חווים בתהליך.

בהיעדר מוזיקה בהדרכה, הכלי העיקרי בטיפול נשאר לא מפוענח. ייתכן שאי-הבאתו להדרכה מלמד שחשיבותו בעיני המודרך משנית, דבר שמחליש את הזהות המקצועית של תרפיסטים במוזיקה ומנטרל את הייחודיות שבמקצוע. הלן בוני, מחלוצי התרפיה במוזיקה וממציאת שיטת דמיון מודרך למוזיקה (GIM – Guided Imagery and Music), טוענת שעל מנת להגדיר ולהרחיב את הייחודיות של מוזיקה כתרפיה, חובה על התרפיסטים במוזיקה להיות מעורבים יותר במוזיקה:

אנחנו מפסידים בזה שאנו לא נכנסים עמוק יותר למוזיקה באופניה הרבים, כגון: הקשבה, אלתור וביצוע. חובה עלינו לבצע מוזיקה כמו גם להאזין למוזיקה. אנו צריכים לפתח אהבה עמוקה למוזיקה זה בלעדיה לא נוכל להיות תרפיסטים במוזיקה שעושים את עבודתם ביעילות. רק כך ההתלהבות שלנו, אהבתנו והכבוד העצום שאנו רוכשים למוזיקה, שהיא המדיום שלנו, יוכלו לעבור למטופלינו (Bonny, 1984, p. 4).

סקורות

- אמיר, ד' (1999). **להיפגש עם הצלילים: תרפיה במוסיקה**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
 יהודה, נ' (2005). **מאפייני המפגש הביחן תרבותי במוסיקה: בין מטפל למטופל – בתרפיה במוסיקה, ובין המוסיקאי והיצירה – בתהליך הביצוע**. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן.
- קייסמנט, פ' (1985) **ללמוד מן המטופל**. אור יהודה: זמורה-ביתן.
 קרון, ת' (1994). מהי הדרכה: דילמות, גישות ודגמים. בתוך ת' קרון וחי' ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 11–24). ירושלים: מאגנס.
- Aigen, K. (2005). *Music-Centered Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Alonso, A. (1985). *The quiet profession: Supervisors of psychotherapy*. New York: Macmillan.
- Amir, D. (2001). The Journey of Two: Supervision for the new music therapist working in an educational setting. In M. Forinash (Ed.), *Music therapy supervision* (pp. 163–178), Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Austin, D., & Dvorkin, J. (2001). Peer supervision in music therapy. In M. Forinash (Ed.), *Music therapy supervision* (pp. 219–230). Gilsum, NH: Barcelona Pub.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. New York: Basic Books.
- Bonny, H. L. (1978). Facilitating GIM sessions. Baltimore, MD: ICM Books.
- Bonny, H. L. (1984). Prologue. *Music Therapy*, 4(1), 1–4.
- Brown, S. (1997). Supervision in Context: a balancing act. *British Journal of Music Therapy*, 11(1), 4–12.
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield, ILL: Charles C. Thomas.
- Bruscia, K. E. (Ed.) (1998). *The dynamics of music psychotherapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- De Backer, J., & Van camp, J. (1999). Specific aspects of music therapy relationship to psychiatry. In T. Wigram & J. De Backer (Eds.), *Clinical applications of music therapy in psychiatry* (pp. 12–24). London: JKP.
- Edwards, J., & Daveson, B. (2004). Music therapy student supervision: considering aspects of resistance and parallel processes in the supervisory relationship with students in final clinical placements. *The Arts in Psychotherapy*, 31, 67–76.
- Elliot, D. (1995). *Music matters: A new philosophy on music education*. New York: Oxford University Press.
- Feiner, S. (2010). What is happening to me? The potential for activation of trauma during music therapy internship. In K. Stewart (Ed.) *Music therapy & trauma* (pp. 241–259). New York: Satchnote Press.

- Forinash, M. (Ed.), *Music therapy supervision*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Frohne-Hagemann, I. (1998). *Integrative approaches to supervision for music therapists*. A paper presented at the 4th European congress for music therapy, Leuven, Belgium.
- Grinberg, L. (1990). *The goals of psychoanalysis: Identification, identity and supervision*. London: Karnac Books.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1971). *Therapy in music for handicapped children*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1977). *Creative music therapy*. New York: The John Day Company.
- Odell-Miller, H., & Richards, E. (Eds.) (2009). *Supervision in music therapy: A theoretical and practical handbook*. New York: Routledge.
- Ogden, T. H. (1997). *Reverie and interpretation: Sensing something human*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music therapy in context*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Priestley, M. (1994). *Essays on analytical music therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Scheiby, B. B. (2001). Forming an identity as a music psychotherapist through analytical music therapy. In M. Forinash (Ed.), *Music therapy supervision* (pp. 299–334). Gilsum, NH: Barcelona Pub.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover and London: University Press of New England.
- Stephens, G. (1984). Group supervision in music therapy. *Music Therapy*, 4, 29–38.
- Stephens, G. (1987). The experiential music therapy group as a method of training and supervision. In C. D. Maranto & K. Bruschia (Eds.), *Perspectives on music therapy education and training* (pp.169–176). Philadelphia, PA: Temple University.
- Stephens Langdon, G. (2001). Experiential music therapy group as a method of professional supervision. In M. Forinash (Ed.), *Music therapy supervision* (pp. 211–218). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Turry, A. (2001). Supervision in Nordoff-Robbins music therapy training program. In M. Forinash (Ed.). *Music therapy supervision* (pp. 351–378). Gilsum, NH: Barcelona Pub.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London & New York: Routledge
- Young, L., & Aigen, K. (2010). Supervising the supervisor: The use of live music and identification of parallel processes. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 125–134.