

---

# **Sangstund – en arena for gjensidig kontakt og nærhet**

---

**En kvalitativ casestudie**



**Masteroppgave i musikkterapi ved  
Norges musikkhøgskole  
våren 2013**

**Miriam Rese Marthinsen**

## Forord

Oppgaven er et resultat av en svært spennende, lærerik og utfordrende prosess. Jeg anser meg som svært heldig som har fått muligheten til å gjennomføre et slikt forskningsprosjekt. Dette prosjektet har jeg hatt både personlig, faglig og yrkesmessig interesse av å gjennomføre. På veien til resultatet har jeg møtt på mange utfordringer, men det er mange som har støttet og hjulpet meg underveis.

Den første jeg ønsker å takke er veilederen min Rita Strand Frisk. Hun har hele tiden hatt stor tro på prosjektet mitt. Dette har vært en uvurderlig støtte, og ikke minst har hun vært svært hjelpsom når jeg til tider har ”famlet” rundt i mørke.

Deretter ønsker jeg å takke informanten for deltakelsen i prosjektet. Uten informanten hadde ikke dette prosjektet blitt noe av. Jeg ønsker også å takke informantens foresatte som har vært positive til prosjektet og hjelpsomme med nødvendig informasjon.

Videre ønsker jeg å takke mine fantastiske medstudenter for et flott samhold i to år. Det har vært en enorm støtte å kunne utveksle gløder, men ikke minst frustrasjoner underveis i prosessen.

Videre fortjener Mai Rese og Stein Marthinsen en stor takk for korrekturlesning. Dere har løftet teksten ytterligere. Jeg vil videre spesielt takke Stein Marthinsen for god hjelp til layout på oppgaven.

Jeg vil også takke familie og venner som har støttet meg i løpet av denne prosessen. Helt tilslutt ønsker jeg å gi Håkon en spesiell stor takk for å ha vært oppmuntrende og aldri mistet troen på at jeg skulle greie dette. Han har også laget illustrasjonen på forsiden.

Sandvika, mai 2013  
Miriam Rese Marthinsen

## Sammendrag

Denne studien handler om ulike relasjonelle faktorer som er viktige for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund. Dette gjøres gjennom en kvalitativ, singel casestudie med én informant. Problemstillingen min er: ”*Hvilke relasjonelle faktorer må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund?* ” Casen ble gjennomført som 8 sangstunder med videoobservasjon, hvor jeg selv var aktiv deltaker.

Observasjonene presenteres som narrativer med fokus på ulike samspillsituasjoner: aktørens ulike fokus, bevegelse og fysisk nærhet, imitasjon av verbale og nonverbale uttrykk, klientens initiativ og sang som musikalsk samhandling.

Observasjonene drøftes videre opp mot teorier om kommunikasjon, relasjon og anerkjennelse. På bakgrunn av funnene trekker jeg frem fire overordnede relasjonelle faktorer som jeg mener har betydning for gjensidig kontakt og nærhet. Disse faktorene ser jeg i forhold til en musikalsk samhandling – her sangstunden.

## **Abstract**

This study deals with different factors of a relation that are important to create a mutual contact and closeness during a song session. This is done through a qualitative, single case study with one informant. My thesis is: "*Which relational factors must be present to create a mutual contact and closeness during a song session?*" The case study was carried out as 8 song sessions, where I was an active participant. The song sessions were captured on video for observation purposes.

The observations are presented as narratives where focus is on different situations of interaction; the participants different focus', movement and physical closeness, imitation of verbal and non-verbal expressions, clients initiative and song as a measure for musical interaction.

The observations are then discussed in relation to the theories on communication, relations and approval. On the basis of these finds I draw four superior relational factors which I mean have significance for mutual contact and closeness. I look at these factors in a musical interaction - in this case, the song session.

## Innhold

Forord.....	1
Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
KAPITTEL 1 Innledning .....	6
1.1 Tema.....	6
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.3 Problemutvikling .....	7
1.4 Formålet med oppgaven .....	8
1.5 Tidligere forskning.....	8
1.6 Valg av informant .....	9
1.7 Forarbeid til datainnsamlingen.....	10
1.8 Redegjørelse for sentrale begreper .....	11
<i>Sangstund – en musikkterapeutisk kontekst</i> .....	11
<i>Rolleavklaring – forsker og ”terapeut”</i> .....	12
1.9 Ethiske refleksjoner .....	12
1.10 Oppgavens oppbygning .....	16
KAPITTEL 2 Teori .....	17
2.1 Kommunikasjon.....	17
<i>Musikk som kommunikasjon og samhandling</i> .....	21
<i>Nyere spedbarnsforskning knyttet til kommunikasjon og relasjon</i> .....	22
2.2 Relasjon .....	24
2.3 Anerkjennelse og speiling .....	27
<i>Empati</i> .....	29
2.4 Oppsummering .....	30
KAPITTEL 3 Metode og analyse .....	31
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	31
<i>Kvalitative metoder</i> .....	31
<i>Casestudie</i> .....	32
<i>Observasjon og videoobservasjon – en metodeteknikk</i> .....	33
<i>Mikroanalyse</i> .....	34
<i>Utfordringer ved videoanalyse</i> .....	35
3.2 Prosessen knyttet til innsamlingen av data.....	36
3.3 Analyseprosessen – steg for steg.....	38
3.4 Troverdighet og bekreftbarhet .....	40

KAPITTEL 4 Presentasjon og drøfting av funn .....	43
4.1 Hendelse 1 - Første sangstund .....	43
<i>Når terapeutens fokus er på andre ting enn på klienten</i> .....	43
<i>Tolkning og drøfting</i> .....	44
4.2 Hendelse 2 – Første sangstund.....	46
<i>Sang – bevegelse og fysisk nærhet</i> .....	46
<i>Tolkning og drøfting</i> .....	47
4.3 Hendelse 3 - Andre sangstund .....	49
<i>Imitasjon av klientens vokallyder og nonverbale uttrykk</i> .....	49
<i>Tolkning og drøfting</i> .....	50
4.4 Hendelse 4 - Tredje sangstund.....	52
<i>Klienten viser vei i sangstunden</i> .....	52
<i>Tolkning og drøfting</i> .....	53
4.5 Hendelse 5 - Sjuende sangstund.....	55
<i>Sang som musikalsk samhandling</i> .....	55
<i>Tolkning og drøfting</i> .....	56
KAPITTEL 5 Avsluttende drøfting og oppsummering .....	59
5.1 Tilstedeværelse, oppmerksomhet, gjensidighet og anerkjennelse.....	59
<i>De relasjonelle faktorenes betydning for kontakt og nærhet i en musikalsk samhandling</i> .....	61
5.2 Kritiske vurderinger .....	62
5.3 Oppsummering og avsluttende tanker .....	63
<i>Oppsummering</i> .....	63
<i>Avsluttende tanker</i> .....	63
Kilder .....	65
<i>Litteratur</i> .....	65
<i>Internettreferanser</i> .....	70
VEDLEGG .....	71
<i>Vedlegg 1</i> .....	71
<i>Vedlegg 2</i> .....	72
<i>Vedlegg 3</i> .....	73
<i>Vedlegg 4</i> .....	74

# KAPITTEL 1 Innledning

## 1.1 Tema

Tema for denne oppgaven er gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund, og jeg ønsker å undersøke *hvilke* relasjonelle faktorer som må være tilstede for at dette skal oppnås i størst mulig grad.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Motivasjonen for å skrive en slik oppgave var ulike erfaringer jeg hadde med *en av "brukerne"*<sup>1</sup> på arbeidsplassen min - et avlastningssenter på Østlandet. Jeg ble kjent med denne brukeren da jeg gikk på studiet Musikk og Helse ved Norges Musikkhøgskole. Avlastningssenteret er et tilbud for foreldre og foresatte som har ungdom med spesielle behov. Ungdommene som er brukere av dette senteret er fra 18 år. De ansatte her har ansvar for en eller flere ungdommer av gangen. Deres arbeidsoppgaver består blant annet i å veilede ungdommene, samtidig skal de legge forholdene til rette slik at ungdommene skal kunne mestre hverdagslige gjøremål. Måltider er et eksempel på et slikt hverdagslig gjøremål. Videre vil jeg presentere et narrativ<sup>2</sup> som er knyttet til et slikt gjøremål og som dannet grunnlaget for dette prosjektet. Brukeren i dette narrative er en jente som har diagnosene moderat utviklingshemming og ADHD<sup>3</sup>.

*Vi satt rundt bordet og spiste kveldsmat og etter hvert merket jeg at jenta begynte å bli urolig og stemningen rundt bordet endret seg i form av høylytt snakk og hun var kroppslig svært urolig. Hun flyttet stadig blikket rundt omkring, og jeg så tydelig at det var vanskelig for henne å fokusere på selve måltidsituasjonen og det å spise. Jeg tenkte da at jeg ville avlede henne med sang for å se om dette kunne hjelpe og berolige henne. Jeg satte meg ovenfor henne og tok hendene hennes i mine hender. Så begynte jeg å synge den ene barnesangen etter den andre, mens jeg tok initiativ til å gynge fra side til side. Etter hvert ble hun også med på å synge og gynge, og slik satt vi i flere minutter.*

---

<sup>1</sup> "Brukere" kan sammenliknes med det andre institusjoner kaller klienter og pasienter.

<sup>2</sup> Begrepet narrativ har med det å være i fortellerform (Webster's Third New International Dictionary, 1993).

<sup>3</sup> En nærmere presentasjon av denne brukeren kommer senere i dette kapitlet.

Mens vi satt og sang, erfarte jeg at det skjedde flere ting som gjorde at jenta endret seg i løpet av tiden vi sang. Den *kroppslige uroen* hun tidligere viste, avtok, og dette gav meg et inntrykk av at hun ”falt til ro”. Hennes fokus ble etter hvert rettet mot meg etterhvert som jeg sang. Vi hadde opptil flere ganger blikkontakt og smilte til hverandre. Det slo meg da at kanskje *sangen* hadde hatt en betydning for nettopp det å ”falle til ro”. Jeg hadde tidligere sett ulike utfordringer i forhold til å håndtere uro sammen med denne jenta. På bakgrunn av dette synes jeg at det ville være interessant å se om faktisk sang *kunne* bidra terapeutisk til ”å roe ned”. Hvis sangen kunne være et virkemiddel for personer i relasjon og kommunikasjon med denne jenta, tenkte jeg at dette ville være positivt for henne. Derfor ønsket jeg å benytte masteroppgaven for å tilegne meg mer kunnskap og bevissthet i forhold til sangens betydning i å ”roe ned” denne jenta med mye kroppslig uro.

### **1.3 Problemutvikling**

Da jeg hadde bestemt meg for å bruke egen praksis i denne studien, ble neste utfordring å ta stilling til hvordan jeg skulle formulere en problemstilling. Prosjektet utviklet seg fra en personlig erfaring, slik jeg beskrev innledningsvis, men jeg *ønsket* at forskningsprosjektet også skulle kunne bidra til å skape større bevissthet for andre omsorgspersoner rundt denne brukeren. På bakgrunn av dette valgte jeg følgende problemstilling, et forslag som *ikke* skulle bli endelig:

***Kan enkle musikkaktiviteter ”roe ned”/virke samlende for mennesker med ADHD?***

Underveis i datainnsamlingen og i gjennomgangen av videoopptakene fra hver gang, innså jeg etterhvert at *musikkaktiviteter* ble et for vidt begrep. Det datamaterialet viste meg, var at *samtalen* mellom klienten og meg tok større plass. Slik så jeg meg nødt til å endre problemstillingen:

***Hvilken betydning har samtalen i et musikktilbud med en jente med psykisk utviklingshemming og tilleggsdiagnosen ADHD?***

Etter flere analyser av datamaterialet så jeg at problemstillingen *ikke* stemte med de nye funnene. Datamaterialet viste meg ulike videoklipp som jeg tolket som både gode og mindre gode samspillsøyeblikk. Slik ble jeg mer oppmerksom på faktorer som spilte inn i



de gode samspillsøyeblikkene. For å avgrense problemstillingen og tydeliggjøre hva jeg la vekt på i musikktilbudet, avgrenset jeg problemstillingen fra *musikktilbud* til *sangstund*. Derfor ble problemstillingen endret en gang til slik den nå fremstår som den endelige:

***Hvilke relasjonelle faktorer må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund?***

## **1.4 Formålet med oppgaven**

Formålet med studien er tredelt. Dels vil den gi meg praktiske erfaringer som jeg kan ta med meg på veien til å bli musikkterapeut og å etablere et teoretisk ståsted som kan bidra til å bekrefte eller eventuelt avkrefte en forestilling.

Dessuten ønsker jeg at studien kan bidra til å skape en større bevissthet for andre i samfunnet i forhold til hvilke faktorer som er med på å skape kontakt og nærhet i arbeid med mennesker med tilsvarende problematikk som brukeren i denne studien.

Og som mål for faget musikkterapi, ønsker jeg og skaffe til veie mer kunnskap om bruk av sang i en gitt kontekst slik at relasjonelle faktorer kan være tilstede i arbeid mennesker med spesielle behov, slik som brukeren i denne studien.

## **1.5 Tidligere forskning**

Med utgangspunkt i problemstillingen: *”Hvilke relasjonelle faktorer må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund?”* har jeg vært på jakt etter litteratur som har omhandlet kommunikasjon og relasjon. Jeg har funnet flere interessante artikler og avhandlinger spesielt i Røkenes og Hanssen (2006), Trondalen (2004), Ruud (1990) og Bonde (2009). Her er det skrevet mye om relasjoner, men svært lite i forhold til personer med diagnosene moderat utviklingshemming og ADHD. Av tidligere studier knyttet til bruk av sang i kommunikasjon og samspill, kjenner jeg til at Frisk (1997) og Trondalen (1997) har forsket på dette.

Videre har jeg funnet nyttig støtte i teorier i nyere spedbarnsforskning. Når det gjelder bruk av video har jeg funnet gode refleksjoner hos Bjørndal (2012), og Stensæth (2008). Ellers har jeg funnet mye interessant i Næss sin bok *Lyd og vekst* (1989), hvor han redegjør for terapeutisk improvisasjon og ”teknikker”. Hans tanker og konklusjoner fant jeg veldig inspirerende og ga også bekreftelse på egne erfaringer i sangstundene.

Ellers har jeg for det meste tatt utgangspunkt i norsk og nordisk litteratur skrevet etter 1990 og da med størst vekt på tidsrommet etter 2000 og frem til i dag.

## **1.6 Valg av informant**

Brukeren i min studie er min informant. Informanten av prosjektet er en positiv og blid jente. Hun er utadvendt, aktiv og sosial. Hennes fysiske form og grovmotorikk er god, og hun klarer å gjøre mange huslige gjøremål både selvstendig og mer med enkel veiledning. Informanten liker også å prate og samtalene bærer ofte preg av humor. Videre er hun opptatt av andre mennesker og stiller mange spørsmål i samtalene sine. Hun artikulerer godt, er lett å forstå i samtaler og hun er flink til å huske ting hun har blitt fortalt. I tillegg til dette er hun glad i å synge, og kan mange barnesanger. Som jeg nevnte innledningsvis har informanten av prosjektet diagnosene moderat utviklingshemming og ADHD.

I forhold til disse diagnosene har hun derfor noen utfordringer. Hun har en del kroppslig uro og det kan være vanskelig for henne å konsentrere seg over lengre tid. Selv om hun har et godt utviklet verbalt språk, er likevel hennes forståelse for et samtaletema redusert.

Informanten kan ikke lese og skrive. Informantens finmotorikk er også til dels redusert og det kan for eksempel være vanskelig for henne å skjære brød. Jeg vil nå videre gjøre rede for noen generelle trekk knyttet til de overnevnte diagnosene.

### *Utviklingshemming – en samlebetegnelse*

Utviklingshemming er en samlebetegnelse for flere ulike tilstander eller diagnoser. Felles for disse diagnosene og tilstandene, er at personene har mer eller mindre reduserte evner for å lære, og å klare seg på egenhånd i samfunnet. Det er vanlig å klassifisere utviklingshemming i fire kategorier: lett, moderat, alvorlig og dyp utviklingshemming<sup>4</sup>.

### *Moderat utviklingshemming*

Felles for mennesker med moderat utviklingshemming er vanskeligheter med å generalisere. Dette innebærer blant annet at de er avhengige av konkrete. Tidsbegreper er abstrakt og er ofte svært vanskelig. Deres forståelse av sitt eget miljø og sitt eget liv er knyttet til konkrete opplevelser og direkte erfaringer. Språkforståelsen og mestring av språket er begrenset. En person med moderat utviklingshemming, kan som oftest klare

---

<sup>4</sup> Norsk Forening for utviklingshemmede. <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemming>, 22.4.13

enkelt manuelt arbeid når oppgavene er strukturert og har god ledelse. De fleste mennesker med denne diagnosen, vil være avhengig av tilsyn og veiledning gjennom hele livet<sup>5</sup>.

### *ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder*

Det er faglig enighet om at ADHD kjennetegnes som konsentrasjonsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet. Mennesker med ADHD har store problemer med å konsentrere seg, og dermed følge med på vanlig undervisning i skolen. De blir lett distraheret og har for eksempel vansker med å sitte rolig ved en pult lenge av gangen. Det mest synlige problemet hos mennesker med denne lidelsen, er hyperaktiviteten. ADHD gir seg utslag i stor uro og rastløshet. De har liten impulskontroll, og klarer ikke å vente. Impulsiviteten er ofte det største problemet med ADHD. Mennesker med ADHD handler ofte på impuls, og klarer ikke å tenke på konsekvensen før de handler<sup>6</sup>.

På bakgrunn av informantens utfordringer knyttet til diagnosene, men også hennes styrker og glede over sang, ble dette mitt utgangspunkt for hvordan jeg skulle starte forarbeidet til datainnsamlingen.

## **1.7 Forarbeid til datainnsamlingen**

Jeg startet altså med en idé om å gjennomføre et prosjekt tilpasset denne informanten, hvor *sang* stod sentralt. Ut ifra denne ideen ønsket jeg å utforske om sang i en gitt kontekst kunne bidra til å ”roe ned” en person med mye uro i hverdagen. Jeg kontaktet derfor informantens foresatte for å få tillatelse<sup>7</sup> til å gjennomføre et slikt prosjekt.

I planleggingsfasen hadde jeg tenkt å lage et sanghefte basert på informantens musikalske preferanser. Denne idéen forkastet jeg, fordi jeg heller ønsket at informanten skulle få muligheten til å ta *egne* sangvalg underveis i prosjektet. Et variert utvalg av sangbøker åpnet nettopp for dette. Jeg plukket ut fire forskjellige sangbøker som inneholdt varierte sanger, men med hovedvekt på barnesanger fordi jeg visste at denne sjangeren var noe informanten kjente godt til. Disse sangbøkene tenkte jeg å ta med til hver gang vi skulle møtes. Musikktilbudet ble som nevnt avgrenset til å være sangstunder. I forhold til tidsrammene for sangstundene bestemte jeg meg for at de skulle vare i cirka 30 minutter og

---

<sup>5</sup> Norsk Forening for utviklingshemmede. <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemning>, 22.4.13

<sup>6</sup> ADHD Norge. Hva er ADHD? <http://www.adhdnorge.no/index.asp?id=26083>, 19.04.13

<sup>7</sup> Se vedlegg 3.

at det skulle være 8 sangstunder. Jeg bestemte meg for å ta i bruk videoobservasjon<sup>8</sup> som metode i forhold til datainnsamlingen. Den praktiske løsningen var å sette videokameraet på et stativ i en fast vinkel for så å la kameraet gå gjennom hele sangstunden. På denne måten kunne jeg selv være en aktiv deltaker. Jeg bestemte meg også for å skrive en logg med observasjoner<sup>9</sup> og refleksjoner etter hver sangstund.

Når datainnsamlingen startet, hadde informanten flyttet i egen bolig. I samarbeid med foresatte ble det bestemt at sangstundene skulle gjennomføres på tirsdager og torsdager om ettermiddagen, og slik at dette *ikke* gikk utover informantens øvrige timeplan. Jeg vil gå mer inn på selve gjennomføringen av sangstundene i kapittel 3.

## 1.8 Redegjørelse for sentrale begreper

### *Sangstund – en musikkterapeutisk kontekst*

Ved å bruke sangstund som en musikkterapeutisk kontekst, mener jeg det er viktig å redegjøre for hva *jeg* legger i begrepet sangstund i denne konteksten. En sangstund er en arena som skal gi mulighet til sang og aktiviteter knyttet til sang. Det er likevel viktig å påpeke at jeg også ser på sangstund som en arena som skal ta vare på informantens generelle *initiativer*. I forbindelse med at jeg ser sangstunden som en musikkterapeutisk kontekst, vil jeg videre presentere Bruscia (1998:20) sin arbeidsdefinisjon på musikkterapi: *”Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationships that develop through them as dynamic forces of change”*.

Jeg finner hans begrep *”relationships”* her spesielt relevant i forhold til dette prosjektet. Bruscia (ibid.:127) forklarer begrepet slik at terapeuten bruker både musikken og relasjonen som utvikler seg mellom klient og terapeut som terapeutiske virkemidler. Musikken hjelper klienten å utvikle ulike relasjoner, og disse har sin egen terapeutiske effekt. Videre sier Bruscia (ibid.) at relasjonene som oppstår i musikkterapi innebærer at terapeuten hjelper klienten. Med dette mener Bruscia (ibid.:21) at det innebærer at klienten skal få hjelp til å uttrykke empati, vise forståelse og bli møtt på *sine behov* gjennom verbale og nonverbale uttrykk og kommunikasjon. Ved å gi klienten innsikt og tilbakemeldinger på seg selv, kan dette bidra til å gi klienten motivasjon og videre bidra til selvutvikling.

---

<sup>8</sup> Bruk av video beskrives mer konkret i kapittel 3.

<sup>9</sup> Observasjon beskrives mer konkret i kapittel 3.

På bakgrunn av hva jeg legger i begrepet sangstund i dette prosjektet, finner jeg nettopp god støtte i det Bruscia (ibid.) legger i betydningen av de overnevnte begreper. Jeg tror derfor at prosjektet kan gi ny kunnskap i forhold til det å bruke en sangstund som en arena for en musikkterapeutisk kontekst.

### ***Rolleavklaring – forsker og ”terapeut”***

I dette prosjektet har jeg hatt flere roller. Jeg har *både* vært forsker og ”terapeut”. Jeg har valgt å beskrive meg selv som terapeut i teksten, dette på tross av at jeg ennå ikke er ferdigutdannet. For å tydeliggjøre for leseren og for å skape distanse til eget datamateriale, har jeg vært bevisst på *hvilken* rolle jeg har til enhver tid. I forbindelse med innsamlingen av data har jeg rollen som terapeut. Dette betyr at refleksjonene gjøres ut i fra et musikkterapeutisk tankesett. I narrativene som presenteres i kapittel 4, betegner jeg meg også som terapeut.

Når jeg redegjør for observasjon og videoobservasjon, analyseprosessen (kap. 3) og drøfting av egne funn (kap. 4) har jeg rollen som forsker. I tillegg har jeg også forskerrollen i den avsluttende drøftingen (kap. 5). Dette har jeg bevisst valgt å gjøre for å få en større distanse og mer objektivitet i forhold til eget datamateriale.

I forhold til informanten i prosjektet, velger jeg videre å betegne henne som *klient*, dette er for å anonymisere informanten og for å skape en viss *avstand* i forhold til mitt kjennskap til henne fra før av.

## **1.9 Etske refleksjoner**

Det er mange etiske problemstillinger som reises når et prosjekt omhandler nære studier av mennesker. I forskning vil det alltid være utfordringer i forhold til etiske normer og regler. Både i rollen som forsker og som terapeut er man nødt til å forholde seg til ulike informantgrupper. For å gjennomføre et forskningsprosjekt, må man forholde seg til juridiske og etiske krav som skal ivareta informantenes rettigheter og behov. I vårt samfunn innebærer dette at man må søke om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste<sup>10</sup> (NSD) og innhente samtykke fra informanten(e) og/eller informantenes foreldre og foresatte.

---

<sup>10</sup> Se vedlegg 1 og 2.

Kvale og Brinkmann (2009) bruker disse begreper i forhold til etiske retningslinjer: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.*

I forhold til informert samtykke er det viktig å gi ut nok informasjon til deltakerne hvor man informerer om prosjektets formål, delmål og prosjektets omfang så vel som eventuelle risikoer ved å delta. Videre er det viktig at de involverte er klar over at deltakelsen er frivillig og at man har mulighet til å trekke seg ut av prosjektet hvis det skulle være ønskelig. Deltakerne har rett til å informeres flere ganger underveis og i etterkant. På bakgrunn av disse retningslinjene skrev jeg et informasjonsskriv<sup>11</sup> til foresatte hvor jeg forklarte prosjektets innhold basert på de overnevnte punktene. Foresatte stilte seg meget positive til prosjektet, men ønsket å drøfte det med informanten. Det var viktig for foresatte at informanten skulle få være med å ta avgjørelsen på om dette prosjektet var noe hun kunne tenke seg å være med på. Både før, underveis og etter gjennomføringen av prosjektet har jeg hatt kontakt med foresatte. Dette mener jeg har bidratt til god kommunikasjon mellom foresatte og meg og forhindrede eventuelle misforståelser.

Konfidensialitet er et annet viktig etisk dilemma i forhold til forskning. Det handler om at prosjektets informanter ikke skal være identifiserbare. Det kan derfor være et dilemma for forsker både å beskytte informantens anonymitet samtidig som at viktig informasjon må bringes ut. Da jeg benyttet videoopptak som dokumentasjon, var det viktig å være varsom. I forhold til deltakernes privatliv bør man reflektere grundig over hvem informasjonen skal være tilgjengelig for (Repstad 2004). På bakgrunn av dette utarbeidet jeg et skriv om videotillatelse<sup>12</sup>.

Slik jeg ser det vil full anonymitet være umulig ved bruk av video. Dette ble derfor et etisk dilemma. På den ene siden hadde jeg som terapeut plikt til å beskytte informanten av prosjektet. På den andre siden ønsket jeg som forsker å bidra til større forståelse og innsikt i forhold til problemstillingen i denne studien. Videre har også avsnittet om valg av informant blitt godkjent av foresatte før det ble publisert. Foresatte har med andre ord hatt full rett til å bestemme om det var noe i teksten som skulle benyttes eller ikke.

I en kvalitativ undersøkelse må man ta hensyn til konsekvenser som kan påføre informantene eventuelle ulemper. Forskeren må også tenke på den åpenhet og intimitet som ofte oppstår i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann 2009). Når man innhenter slik

---

<sup>11</sup> Se vedlegg 3.

<sup>12</sup> Se vedlegg 4.

informasjon, er det viktig at man prøver å sette en grense og sile ut hva som skal registreres. Bjørndal (2012:142) sier: *”Hvor grensen skal gå, avhenger blant annet av hensikten med observasjonen”*. Bjørndal (ibid.) sier videre at dersom hensikten er at observasjonen skal hjelpe informanten, er det lettere å forsvare bruken av sensitiv informasjon. Observasjon med sensitivt innhold som ikke er en direkte fordel for den som blir observert er ikke lett å forsvare, og i slike tilfeller kan det være riktig å holde tilbake slik informasjon og ikke benytte informasjonen i forskningen. Bjørndal (ibid.:142) fortsetter med å si at: *”En grunnregel kan være at det skal være minimal sannsynlighet for at observasjonene kan krenke eller på en annen måte være til skade for den eller de observerte”*.

Dette var noe jeg var svært bevisst på, da jeg på forhånd visste at informanten i prosjektet ofte kunne dele personlig informasjon av en mer sensitiv karakter. Jeg var derfor svært bevisst på ikke å velge videoklipp som på noen måte kunne sette informanten i et ”uheldig lys”.

Forskerens rolle og person blir på mange måter avgjørende for kvaliteten i den vitenskapelige kunnskapen, i tillegg til etiske problemstillinger som oppstår i kvalitativ forskning. Forskerens moralske holdninger, handlinger, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann 2009:92) har stor betydning for etikken i et forskningsarbeid. Når et forskningsarbeid blir presentert offentlig, må det sikres at resultatene er kontrollert og at riktige prosedyrer er fulgt. Det mener jeg har blitt gjort i forhold til den åpne dialogen jeg har hatt med foresatte og hjelpen jeg har fått gjennom NSD.

Det er viktig at forskeren ikke involverer seg sterkt i informantens situasjon, slik at man greier å ha en profesjonell avstand, og dermed fortolker sine funn. I doktoravhandlingen til musikkterapeut Mie Mohlin (2009:120) drøfter hun denne problematikken:

Balansen mellom nærhet og distanse har vært en utfordring i mitt prosjekt. Et relevant spørsmål er om noen av informantenes svar i særlig grad samstemte med egne erfaringer. Hvis så var tilfellet, kunne jeg, bevisst eller ubevisst på grunn av min nærhet til feltet, ha tolket og fremhevet eller nedtonet disse på en måte som gjenspeilte den betydningen som informantene selv ga, men i stedet uthevet mine egne erfaringer og synspunkter.

I forhold til mitt eget prosjekt stod jeg også ovenfor en liknende utfordring. Som nevnt flere ganger tidligere, kjente jeg informanten i prosjektet fra før av, og hadde derfor allerede etablert en relasjon. Derfor var jeg klar over at det kunne være en utfordring i

forhold til å ha den nødvendige distansen til informanten, slik at dette *ikke* skulle påvirke forskningsresultatet.

Et annet etisk dilemma er hvordan observasjonsmaterialet skal brukes. Uansett hvor og hvordan datamaterialet skal brukes, gjelder taushetsplikten. Taushetsplikt omfatter informasjon om en persons psykiske eller fysiske helse. Det vil også innebære kjennskap til en persons privatliv. Taushetsplikt er knyttet til juridiske lover, og i Norge under Forvaltningsloven §§ 13 (1982). I Norge er alle offentlige ansatte pålagt taushetsplikt om opplysninger man får vite om gjennom arbeidet sitt. Dette gjelder personlige forhold og informasjon knyttet til bedriften. Hvis observasjonene skal formidles til andre, må man ha avklart dette med de observerte eller foresatte hvis de eller den observerte ikke har de nødvendige forutsetningene for å gi tillatelse selv (Mohlin 2009).

I forhold til videoopptak må dette oppbevares forsvarlig, og på en slik måte at materialet ikke er tilgjengelig for uvedkommende (Kvale & Brinkmann 2009). Videomaterialet mitt har vært beskyttet og oppbevart på en slik måte at det kun har vært tilgjengelig for *meg* som forsker. Rent praktisk valgte jeg å oppbevare materialet på en passordbeskyttet ekstern lagringsenhet.

Kvale og Brinkmann (ibid.) sier videre at når man er ferdig med datamaterialet *skal* det makuleres om ikke annet er avtalt. De etiske retningslinjer i rollen som forsker i forhold til denne studien, har gjort meg mer bevisst på hvilket etisk ansvar det innebærer å gjennomføre et slikt forskningsprosjekt.

En etisk rettesnor slik jeg ser det, vil derfor være at den som observerer ikke opptrer ubevisst, men har som mål at observasjonen skal være til nytte for den eller de som observeres. Som avslutning for dette delkapittelet vil jeg ta med et sitat av Bjørndal (2012:143): *”I alle tilfeller skal ikke ditt vurderende øye være til skade for dem som observeres. Det skal hjelpe dem i deres utvikling, og deg selv i din utvikling, slik at du kan bli en bedre hjelper”*.



## **1.10 Oppgavens oppbygning**

Innledningsvis har jeg redegjort for valg av tema, hvordan problemstillingen har både utviklet og endret seg. Deretter har jeg redegjort for oppgavens formål og sett på hva som er gjort av tidligere forskning. Videre har jeg presentert valg av informant, samt klargjort sentrale begreper, før kapittelet avsluttes med noen etiske refleksjoner. I kapittel 2 tar jeg for meg aktuelle teorier i forhold til oppgavens problemstilling. Dette er teorier som spesielt omhandler kommunikasjon, relasjon og anerkjennelse. I kapittel 3 presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted samt min metodiske tilnærming. Valg av observasjon og video som metodeteknikk forklares også nærmere. Kapittelet avsluttes der prosjektets troverdighet vurderes. I kapittel 4 presenterer jeg de utvalgte funn i lys av relevant teori. I det siste kapittelet tar jeg for meg noen viktige relasjonelle faktorer som må være tilstede for gjensidig kontakt og fysisk nærhet, før jeg oppsummerer og kommer med noen avsluttende refleksjoner.

## KAPITTEL 2 Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for de teorier jeg har valgt å støtte meg til i studiet av hvilke relasjonelle faktorer som må være til stede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i samvær med et annet menneske (en sangstund). De presenteres i forbindelse med redegjørelsen av begrepene kommunikasjon, relasjon, anerkjennelse og speiling. Underveis i redegjørelsen av de ulike begrepene, tar jeg for meg hva som skal til for at ønskede og gode situasjoner og tilstander oppnås. Jeg henviser til hva anerkjente forskere innen disse feltene har kommet fram til og som er relevant for mitt arbeide.

### 2.1 Kommunikasjon

Ordet *kommunikasjon* stammer fra det latinske verbet *communicare* som betyr ”å gjøre felles”. Kommunikasjon mellom mennesker vil alltid skje i en sammenheng – en kontekst. Konteksten består av *fysisk kontekst*, *meningskontekst* og *sosial kontekst* (Hanssen & Røkenes 2006:197). Hanssen og Røkenes (ibid.) sier videre at en meningskontekst også kan kalles for en *kulturell kontekst*.

Man kan si at vi mennesker har en grunnleggende evne til kommunikasjon (Ruud 1990, Røkenes 2006). Mellommenneskelig kommunikasjon er som regel meningsrettet, det vil si at man handler ut i fra en bestemt hensikt, intensjon eller ønske (Hanssen & Røkenes 2006:196). Vi kan til en viss grad kommunisere med en person som snakker et annet språk og har en annen bakgrunn. Røkenes (2006:38) sier derfor følgende: ”Når vi kommuniserer, med-deler vi oss til hverandre - vi deler meninger og opplevelser og arbeider sammen om å gjøre flere sider ved egenverdenen felles”. Ut i fra en slik prosess skapes et *opplevelsesfelleskap*. For å skape et opplevelsesfelleskap forutsetter det at man får kjenne på å bli møtt av et annet menneske. Røkenes (ibid.) sier videre at: ”I samtale med en annen person kan vi utvide opplevelsesfelleskapet slik at vi forstår mer og mer av hvordan den andre personen opplever ting, hvordan hun tenker, og hva hun føler”. På den måten får man mulighet til å oppdage nye ting ved en selv som man ikke var klar over på forhånd. Røkenes (ibid.) presiserer likevel at forståelseshorisontene våre ikke smelter sammen. Han sier videre at det ikke går å forlate ens eget synspunkt man ser verden fra, men vår forståelseshorisont kan utvides gjennom kommunikasjon. Dermed blir konteksten den ytre rammen for kommunikasjon. Vi kan dermed si at *opplevelsesfelleskapet* kan ses på som en ramme på det indre psykologiske planet, og et samhandlingsrom på det mentale planet.

Når vi kommuniserer bringer vi vår egen opplevelse, våre erfaringer og meninger inn i dette ”rommet”. Vi meddeler oss slik at andre kan forstå vår opplevelse. Man kan altså si at å skape en ramme for kommunikasjonen er høyst nødvendig for å kunne forstå hverandre (ibid.:38). Den sosiale konteksten vil alltid ha stor betydning for kommunikasjonen og kommunikasjonsprosessen. Som oftest er det et skille mellom det private og det yrkesmessige.

Når vi *ikke* når frem med et budskap med den man kommuniserer med, oppstår det kommunikasjonsbrister. Dette kan skje hvis vi blir feiltolket i forhold til intensjon, og når man oppnår noe annet enn det vi ønsket i møte med andre (Hanssen & Røkenes 2006:197). Når man skal analysere en kommunikasjon mellom mennesker, må vi i tillegg til å se på samspillsmønsteret også forstå hvilken intensjon og utgangspunkt hver av partene har. I tillegg må man også forstå hva de opplever og føler i kommunikasjonssituasjonen (ibid.).

I lys av et musikkterapeutisk fagfelt presenterer Tønsberg (2010:44) to begreper i forhold til kommunikasjon. Det første er et *monologisk kommunikasjonsperspektiv*<sup>13</sup> som går ut på at den som representerer en sender og den som representerer en mottaker har nøyaktig samme fortolkning og forståelse. Dette innebærer altså at både ord og den måten man uttrykker seg på (den kulturelle uttrykksformen), gir samme forståelse for begge parter. I et monologisk kommunikasjonsperspektiv vil det da ikke være plass for et personlig narrativ eller å danne en egen oppfatning, ut ifra den konkrete sammenhengen. Denne kommunikasjonsmodell gir ikke plass for forhandlinger eller tvetydigheter, heller ikke misforståelser og usikkerhet slik vi finner i de andre dialogiske meningsdannende prosesser (ibid.). I en monologisk kommunikasjonsprosess består kommunikasjonen som oftest av to ledd, spørsmål og svar. Tønsberg (ibid.) har erfart at et monologisk kommunikasjonsperspektiv kan være en modell i forhold til opplæringsmål som er knyttet til å utføre noe selvstendig, og slik som hun nevner eksempelvis, det sosiale, uttrykk for behov, kunne ta valg eller å kunne anvende symboler for å uttrykke seg.

---

<sup>13</sup> Monologiske kommunikasjonsmodeller kjennetegnes bl.a. ved at de utelater kontekst og interaksjon som aspekter ved kommunikasjon; individet tenker og handler uavhengig av andre subjekter og andres sinn (Tønsberg 2010:44).

Kommunikasjonsteknikken som benyttes i slike sammenhenger, baseres ofte på ros og belønning. Et eksempel er dersom du ønsker at barnet skal uttrykke seg i form av lyder, ord eller kroppsspråk, så kan man sette i gang en musikkaktivitet som man vet barnet liker, deretter stopper man og venter til barnet viser en form for uttrykk som den voksne tolker som (ibid.:45): ”Jeg vil synge/spille mer”.

Det andre begrepet hun presenterer er et *dialogisk kommunikasjonsperspektiv*. I en dialogisk kommunikasjonsprosess foregår det aktiviteter som kan danne meninger, som er formidlet gjennom språk, kroppsspråk, ord, symboler, begreper eller ulike tegn. Linell (2008 i Tønberg 2010:46) presenterer to ulike betydninger av begrepet dialogisk. Den ene betydningen er knyttet til et substantiv og brukes som oftest i betydningen *dia-* som betyr to, i motsetning til *mono-* som betyr en. Men når Linell bruker begrepet dialogisk, så refererer han til at *dia* har flere betydninger, for eksempel gjennom, via eller av, men som alle er med på å danne mening i en kontekst. En vanlig oppfatning er at dialog eller dialogisk bare handler om den språklige dagligdagse samtalen, og at i denne samtalen er det åpenhet, harmoni, enighet og en form for symmetri (likeverdige samtalepartnere). Markova (2006 i Tønberg 2010:46) sier at vi eksisterer i forhold til andre mennesker, og får betydning av andre mennesker fordi vi er født med evne til dialog og på denne måten møter vi og reflekteres av andre med samme evne til dialog. Markova sier videre at det kan være gjennom motstridende interesser, kontraster, forhandling, diskusjon, mening og tvetydighet det skapes spenning og mening i alle former for dialoger. Denne måten å se en dialog på kan også overføres i forhold til musikalske improvisasjonsprosesser. I musikalske improvisasjonsprosesser er det nettopp dissonanser, musikalske motsetninger som skaper spenning, dynamikk og dramatik i det musikalske uttrykket og samspillet (Tønberg 2010:46). Markova (2006 i Tønberg 2010:46) argumenterer for at kommunikasjonen i et dialogisk perspektiv oppstår der det er motsetninger og spenninger, fordi begge parter ønsker å bli anerkjent av hverandre, få en posisjon og en opplevelse av å være betydningsfull.

I forhold til spedbarnsforskning i lys av et dialogisk kommunikasjonsperspektiv, kan dette betegnes som stor samspillkunst. Dersom man studerer mor-barn interaksjonen, vil man se at mor tilpasser seg og inntoner seg følelsesmessig til barnets rytme, tempo, dynamikk eller andre uttrykksformer. Stern (2003) har gjennom studier av mor-barn interaksjonen sett at et barn fra 4 måneders alderen kan gå inn i en stemmedialog med mor. I en slik dialog tilpasser mor og barn seg etter hverandres initiativ, det vil si at de tar pauser i

dialogen (lyder og lek) og bekrefter og speiler hverandres uttrykk, slik at de får et felles ”her og nå”. Dersom man ser dette i et dialogisk perspektiv, innebærer dette at barnet har en tankemessig forestilling om både seg selv, og mor på samme tid (Tønsberg 2010).

I kommunikasjon handler det også om å møte en person der man tar ulike hensyn til fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold. Det handler om å se på personen som et menneske eller et subjekt, ikke en ting eller et objekt (Røkenes 2006:144). Egedius (1994 i Hanssen 2006:47) bruker begrepet *den andre som subjekt*, som sikter til den andres indre og mentale verden. Altså *det* subjektet opplever, føler, tenker og utfører.

I forhold til menneske som et subjekt bruker personlighetspsykologien<sup>14</sup> uttrykket selvet. I forholdet til dette, knyttes begreper som selvbevissthet, selvfølelse, selvkontroll, selvaktelse og selvbilde. Alle disse begrepene er subjektive, og slik hvert menneske opplever disse begrepene, vil da dette oppleves riktige for vedkommende (ibid.). I et møte med en annen, vil det være en stadig veksling mellom Jeg-Du (subjekt-subjekt) og Jeg-Det (subjekt-objekt) (Buber 2007). Dersom kommunikasjonen er et subjekt-subjekt møte, vil vi møtes i en felles opplevelse, det vil si at vi er mentalt til stede på samme tid. Et møte med subjekt-objekt vil ha en annen kontaktform. Et objekt kan sammenliknes med en ”ting”, og i slike kommunikasjonsformer kan det oppstå et asymmetrisk forhold, og den andre personen behandles deretter.

Man kan også si at et subjekt-subjekt forhold er når man opplever verden fra hvert sitt ståsted eller perspektiv og sammen streber etter en fellesforståelse. I arbeid med mennesker ligger det en fare for fagpersoner at det utvikles en subjekt-objekt kommunikasjon. I slike tilfeller kan det være at fagpersonen definerer og tillegger det andre subjektet egenskaper og atferd, som subjektet ikke kjenner seg igjen i. I et slikt tilfelle blir fagfolkene ”eksperter” som vet hvordan andre skal forstås, fortolkes og behandles (Hanssen 2006:47).

Røkenes (2006:64) sier: ”Du *kan* kommunisere”. Et menneske har en kommunikasjonskompetanse som er grunnleggende, og som danner en basis for relasjonskompetansen i måten du utøver yrket på. Det som til en hver tid vil være viktig, er å finne en egen væremåte i relasjoner til andre mennesker. Det betyr altså at du ikke trenger å *forandre* den du er, men at ved å være bevisst i forhold til deg selv, kan du videreutvikle din egen relasjonskompetanse.

---

<sup>14</sup> Personlighetspsykologi er studiet av og læren om den menneskelige personlighet (Teigen & Skre, Det norske leksikon <http://snl.no/personlighetspsykologi>, 07.04.13).

Avslutningsvis vil jeg presentere en tekst av Henri Michaux (1989 i Røkenes 2006:65).

Michaux forteller oss i teksten om det å tørre, å prøve og feile, og ut ifra dette ta med disse erfaringene videre.

Gå til veis ende med dine feil, iallfall med noen av dem, slik at du blir i stand til å finne ut hva slag de er. Hvis ikke, hvis du stanser på halvveien, kommer du til å gjenta blindt de samme slags feil så lenge du lever, og det vil noen kalle for din 'lodd'. Tving fienden, som er din struktur, til å gi seg til kjenne. Hvis du ikke har lært å gjøre din skjebne vindskjev, da ha du ikke vært noe annet enn et rom til leie.

### ***Musikk som kommunikasjon og samhandling***

Bonde (2009) presenterer i sin bok *Musik og menneske* en teoretisk modell for musikkforståelse. Han bruker begreper fra Sloboda og Ruud, som beskriver fire ulike nivåer i forhold til musikkens betydning for og påvirkning på mennesker.

1. Musikk som lyd og vibrasjon
2. Musikk som språk med syntaks
3. Musikk som språk med mening/semantikk
4. Musikk som middel til kommunikasjon og samhandling

I forhold til nivået "Musikk som middel til kommunikasjon og samhandling", trekker Bonde (ibid.) frem Ruud (1990:24) sin definisjon i forhold til musikkterapi. "*Musikkterapi er bruk av musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter*". Slik jeg forstår Ruud (ibid.) her, så mener han musikk som virksomhet, interaksjon, handling, fremføring i en spesiell kontekst. Dette stemmer også med Small (1998 i Bonde 2009:228) sitt begrep om "*musicering*", som innebærer at mennesker tar i bruk musikalske virkemidler for å skape en relasjon, det vil også si musikalitet i aksjon, og slik kan man lage en ny virkelighet. På dette nivået handler det om hvordan musicering skaper samhørighet og forståelse innen en gruppe, og hvordan dette skaper felles verdier og identitet<sup>15</sup> (ibid.).

Man kan også trekke inn begrepene "affordance" og "appropriation" i forhold til dette fjerde nivået (Ruud 2008, Bonde 2009). Affordance er knyttet til Gibsons teori om persepsjon. Her prøver han å sette fokus på nettopp samspillet mellom et individ og hva omgivelsene kan tilby i forhold til individet. I følge Gibson vil ethvert miljø kunne tilby

---

<sup>15</sup> For en forståelse av begrepet identitet, se *Musikk og Identitet* av Ruud (1997).

(afford) forskjellige inntrykk og uttrykk i en gitt kontekst. Med appropriation mener Gibson (1983 i Bonde 2009:181) forhold som har med hvordan for eksempel musikk kan være "nyttig" i hverdagslivet, hvordan musikk kan være med på å påvirke følelsesmessige tilstander. Bonde (ibid.:324) viser til Tia DeNora (2000) som har studert "hverdagslivets musikkbruk" i forskjellige individuelle og hverdagslige kontekster. Hun sier at musikk ikke brukes passivt, men tvert imot aktivt.

### ***Nyere spedbarnsforskning knyttet til kommunikasjon og relasjon***

I løpet av de siste tjue årene har det skjedd en viktig utvikling innenfor spedbarnsforskning som har ført til teorier om tidlig spedbarnsutvikling, spesielt i forhold til barnets evne til kommunikasjon (Rolvsvjord 2002:11). Studier som er gjort fra tidlig samspill, viser at det nyfødte barnet er aktivt deltakende i samspillet. Med andre ord har man funnet ut at spedbarnet allerede fra fødsel av har kapasiteter som muliggjør gjensidig deltakelse i samspill (Bjørkvold 2001, Bråten 2004).

Trevarthen og Aitkin (2001) viser i sin artikkel til resultater som flere forskere har kommet frem til over tid. De mener at barnet fødes som selektivt og aktivt lyttende. Dette skjer på bakgrunn av at mor eller andre omsorgspersoner har åpnet opp for øyekontakt, og dermed også åpnet opp for utveksling av visuell-auditiv og nonverbal dialog. Dette kaller Trevarthen (1974 i Bråten 2004:43) for *protokonversasjon*, en kroppslig, førspråklig uttrykksform mellom omsorgspersoner. Man mener videre at barnet er født med en sans for tempo, timing, puls, klang og variasjoner i uttrykk og for å bruke disse intersubjektivt. Et samspill mellom mor og barn kan derfor sees på som en blanding mellom interaksjon og observasjon. I en utvikling av en slik kommunikasjon, vil kvaliteten av de nevnte sansene være avgjørende. En samlebetegnelse for dette har fått begrepet *kommunikativ musikalitet*, som beskriver barnets medfødte evne som grunnleggende for menneskelig kommunikasjon (Trevarthen & Aitkin 2001).

En annen forsker som også har studert mor-barn samspill er Stern. Stern (2003:191) mener at indre subjektive opplevelser for et spedbarn utvikles mellom 7. og 9. måned. I denne utviklingsfasen kan man se at spedbarnet etter hvert kan gi et bevisst uttrykk for et behov eller noe de selv ønsker (sult, smerte, lek), en intensjon, som de da kan få en respons på. Selv om barnet ikke har utviklet språk, vil de merke at andre utenfor seg selv, kan være i en mental tilstand som er lik den det er i selv. Ut i fra dette vil *intersubjektivitet* oppstå når man har felles kommunikasjonsmidler som ansiktsuttrykk og gester eller eventuelt lyder,

og altså deler en felles psykologisk tilstand eller en opplevelse (ibid.). Etter hvert som barnet utvikler seg og blir eldre, blir det mer avansert i forhold til personlighetsuttrykk, det å uttrykke behov og evnen til å forstå andre (Hanssen 2006). Ethvert møte med nye mennesker vil være spesielt og unikt. På denne måten vil også hvert møte kreve en god relasjon til den andre og i tillegg evnen til å samhandle. Dialogen er et kjennetegn på at de som deltar, forstår hverandre og er en del av hverandres psykologiske tilstander (Bråten 2004).

Etter fødselen, i den før-språklige utviklingen, kommuniserer spedbarn og foreldre ved hjelp av bevegelser og lyder, et samspill som består av følelsesmessig avstemning også kalt *affektinntoning*, *gjensidig imitasjon* og *turtaking*. Innenfor intersubjektivitet beskriver Stern (2003:209) begrepet affektinntoning som det å tilpasse sin egen måte å være på, til den andres følelser og opplevelser. Affektinntoning beskriver en atferd som uttrykker en forståelse av hvordan den andre har det, uten at det dermed imiteres nøyaktig den atferden som den andre uttrykker. Stern (ibid.:209) sier i den forbindelse at: *"Inntoningsatferd omformer hendelsen og retter oppmerksomheten mot det som ligger bak atferden, mot den følelseskvaliteten man er felles om"*.

Affektinntoning inneholder imitasjon, men i forhold til mor-barn relasjon, så vil mors inntonning skje da i en annen stemning, og ikke en direkte imitasjon av det barnet uttrykker. Moren vil tilpasse sitt følelsesuttrykk i forhold til følelsesintensiteten hos barnet, gjennom handling eller lyd. Et eksempel på dette er når barnet pludrer i et toneleie, vil moren ofte pludre i et annet toneleie.

I det tidligere samspillet blir imitasjon sett på av flere som en grunnstruktur i kommunikasjon. Det er noe som opptrer fra barnet er nyfødt og følger oss videre i livet (ibid.). Stern (ibid.) mener at imitasjon er et viktig fenomen innen emosjonell deling. Imitasjon blir derfor en viktig kilde til følelse av fellesskap og følelsesmessig nærhet. På mange måter knyttes turtaking opp mot imitasjon, men det som er annerledes er at turtaking muliggjør variasjon mellom roller. Turtaking ("call-and-response") er grunnleggende for samspillet, fordi det utvikler gjensidighet og evnen til å dele (Bonde 2009:300).

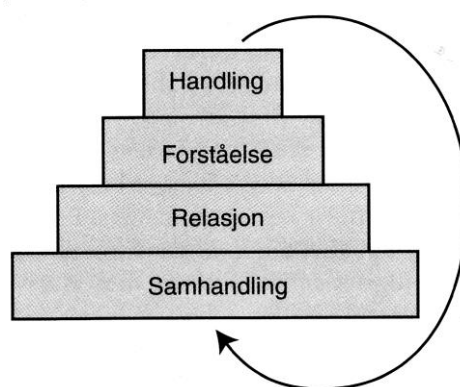


## 2.2 Relasjon

Innen det humanistiske perspektivet står relasjonen sentralt (Ruud 2008). I arbeid med mennesker som er rettet mot læring, utvikling, endring, omsorg eller økt livskvalitet, er det viktig å tilrettelegge for en prosess som skaper en god relasjon.

En relasjon kommer ikke av seg selv, men er et resultat av samhandling mellom bruker og fagperson. Man kan si at en god relasjon er avhengig av en samhandlingsprosess som er basert på tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning.

Røkenes (2006:22) sier at: ”Når samhandlingen fungerer slik, utvikles det en bærende relasjon”. Når en fagperson arbeider på en slik måte at det er tydelig at den forstår den andre (klienten), vil dette virke positivt inn på utviklingen av relasjonen (se Figur 1 under)



Figur 1 Relasjonspyramiden (Røkenes 2006:22)

Å føle seg forstått bidrar til å skape tillit, trygghet, en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Opplevelsen av å bli forstått er viktig i forbindelsen for å skape endring. Dette kaller Røkenes (ibid.:23) en *sirkulær* prosess.

I en sirkulær prosess er alle som deltar en del av et samspill som kontinuerlig gir hverandre tilbakemeldinger. I sirkulære prosesser kan man si at et hvert budskap blir kodet og tolket. Dette skjer gjennom hvilke ord man velger, stemmens tonfall og kroppsspråket. Man koder også et budskap på bakgrunn av en forståelse som er kjent for personen (Hanssen & Røkenes 2006).

En kommunikasjonsprosess handler dermed om hvilken intensjon partene handler ut i fra, hvordan de koder og tolker budskapet og hvordan de gir tilbakemeldinger til hverandre. *Negativ tilbakemelding* er tilbakemeldinger som ikke fører til endring i et kommunikasjonsmønster. Dette kan blant annet føre til at det skapes en avstand mellom fagpersonen og den andre (ibid.:202). Videre kan det føre til negative følelser og manglende forståelse for den andre, som også gir et dårligere grunnlag for å handle etter

hensikten. Røkenes (2006:23) henviser til Ragner (1993) som sier at: ”Hos enkelte fagfolk ser vi at samhandlingen etter hvert kan bli mer og mer preget av regelfokusering og forsøk på å kontrollere den andre”. Derimot er *positiv tilbakemelding* en atferd som fører til at samspillet forandrer seg (Hanssen & Røkenes 2006:201). Det er avgjørende at fagpersonen er bevisst på et slikt kommunikasjonsmønster slik at partene kommer inn i en god samhandlingssirkel.

Å forholde seg til andre mennesker er i stor grad avgjørende i relasjon med andre mennesker (Røkenes 2006:79). Det handler om tørre å være seg selv, være ekte, direkte og spontan i øyeblikket. I møte med andre mennesker handler det om å kunne være til stede på en personlig måte samtidig som du også er en fagperson, men på en slik måte at du er åpen for mellommenneskelig kontakt (ibid.). Slike møter handler om anerkjennelse, bruke egne ressurser (sterke sider), livserfaringer, og ens egen sosiale og kulturelle bakgrunn. Det er også viktig å ha et bevisst forhold til egen for-forståelse og sin egen personlighet i møte med andre (ibid.).

I møte med andre mennesker er det viktig å være bevisst at kroppsspråk og kroppsopplevelse bidrar til god kontakt og at kroppsspråket kan være til hjelp i en relasjonsbygging. Røkenes (2006:78) presenterer i den forbindelse begrepet *avventende tilstedeværelse*. Med dette mener han at man skal ha kontakt med sine egne kroppslige- og følelsesmessige reaksjoner, uten umiddelbart å vise disse overfor andre. Dette kan nettopp være viktig for å holde fast på kontakt og dermed hindre at den andres fokus blir ”avvist”. Videre sier Røkenes (ibid.) at det å være spontan, til stede og impulsiv hjelper til på det å være kontaktskapende. Dette har han valgt å kalle *spontan tilstedeværelse*, eller *umiddelbar tilstedeværelse* (Røkenes ibid.:78).

I forbindelse med det Røkenes (ibid.) presenterer om begrepet spontan tilstedeværelse, bruker Stern (2007) begrepet ”her og nå”. Stern (ibid.:33) sier at vi er subjektivt (personlig) levende og bevisste i forhold til nuet. Det er i nuet våre egentlige liv leves og han sier at det er i nuet vi opplever ekte subjektiv virkelighet. I forlengelsen av dette mener han at i et terapeutisk arbeid, er det det som foregår ”her og nå” som viser seg å skape størst endring. Videre sier Stern (ibid.) at i forhold til relasjoner i hverdagen, er det som skjer i ”øyeblikket” avgjørende begivenheter som forandrer ens livsløp. Altså ikke bare etter at man har hatt en opplevelse, men også i nuet.

I en god relasjon er det viktig å oppnå gjensidighet, dvs. det som kalles en subjekt-subjekt-relasjon (Vatne 2006:119). Gjensidighet innebærer også likeverdighet. Det betyr at begge opplevelser i en relasjon er like viktige. Ingen har en objektiv sannhet som kan overprøve den andres opplevelser i en relasjon. Det en selv opplever som sant, blir derfor sant. Det er derfor viktig å ha dialog og forståelse av den andre, slik at den subjektive opplevelsen blir ivaretatt.

Vi ser ofte at barn er mer spontane, åpne og direkte enn voksne. Dette kan vi se på som en ressurs i forhold til det sosiale og det å utvikle relasjoner. For at deres åpenhet skal utvikles videre, må barnet møtes på en måte som ikke er krenkende (Røkens & Hanssen 2006).

En relasjon som er bærende, har sin styrke ved at den gir partene større handlingsrom overfor hverandre (Røkenes 2006:23). Har man utviklet en trygg og stabil relasjon, kan partene tørre å være mer direkte og konfronterende i forhold til hverandre. Med andre ord, en slik relasjon tåler mer også i forhold til grensesetting. Når man arbeider med ungdom, kan man bli nødt til å bruke lang tid på å bygge opp en relasjon hvis man ønsker å påvirke eller sette grenser. Til tross for at man har en form for makt og myndighet overfor ungdommen, er det faktisk ikke nok til at den skal bry seg om det du sier eller gjør. Hvis ikke du som fagpersonen klarer å skape gjensidig respekt og tillit i relasjonen, vil konflikter ofte oppstå (ibid.:25). Røkenes (ibid.:25) henviser til Albert Pessø (1973) som bruker begrepet *possibility sphere* ("mulighetsrommet"). Pessø sier at dersom man som fagperson klarer å skape et mulighetsrom for brukerne, som innebærer at de kan våge å formidle sine tanker, opplevelser og meninger, vil man samtidig gi muligheter til å skape selvforståelse og dermed også kunne endre en uhensiktsmessig atferd.

Å skape relasjon er ikke en teknisk prosess. Som fagperson kan man ikke tvinge frem kontakt ved for eksempel å lage egne mål for å nå fram til den andre. En fagperson kan heller ikke "presse seg" på den andres tanke- eller følelsesverden. Fagpersonens ansvar blir å skape situasjoner, være med i en kommunikasjonsprosess, der det gis muligheter for å utvikle en relasjon og en større forståelse av den andre.

Slik kan god kommunikasjon mellom en bruker og fagperson bidra til muligheter for utvikling, læring, forståelse, bekreftelse og forandring (ibid.:25).

## 2.3 Anerkjennelse og speiling

Trondalen (2004) ser på anerkjennelse som et begrep knyttet til relasjoner. Anerkjennelse er med på å beskrive hvordan samspillsprosesser oppstår og fungerer mellom mennesker. Hun mener at evne til anerkjennelse utvikler seg nettopp i samspill med andre. Videre sier Trondalen (ibid.:209) at anerkjennelsens rolle handler om å styrke seg selv i en relasjon, og også slik at man har en avgrensning i forhold til relasjonen.

Innenfor dialektisk teori står begrepet anerkjennelse sentralt. Schibbye (2009:256) henviser til Hegel, om at begrepet anerkjennelse har sin opprinnelse fra filosofien. Hegel legger i sin definisjon av begrepet anerkjennelse ”å se igjen”, skjelne, erkjenne, gjenkjenne, befeste og styrke (ibid.). Man kan derfor si at anerkjennelse betyr å se noe om igjen (re-cognize). Anerkjennelse slik Hegel beskriver dette er sammensatt. Hegel beskriver på den ene siden at anerkjennelse kan ses på som en form for ”avhengighet”, der begge parter har faste roller. På den andre siden, omtaler han gjensidig anerkjennelse hvor begge er likeverdige partnere, altså et subjekt-subjekt forhold (ibid.:257). Schibbye (ibid.:259) henviser også til Kierkegaard som legger vekt på at individet må være i kontakt med sin egen subjektivitet. Sagt på en annen måte, man må kjenne seg selv for å forstå den andre. Hegel bruker videre begrepet anerkjennelse på en slik måte at det innebærer at den andre personen blir verdsatt kun i kraft av å være et medmenneske. Begrepet innebærer videre i følge Hegel, en evne til å ta den andres perspektiv og å klare å leve seg inn i den andres personlige og subjektive opplevelse. Schibbye (ibid.:259) trekker en konklusjon omkring Hegels teorier og sier at: *”Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er.*

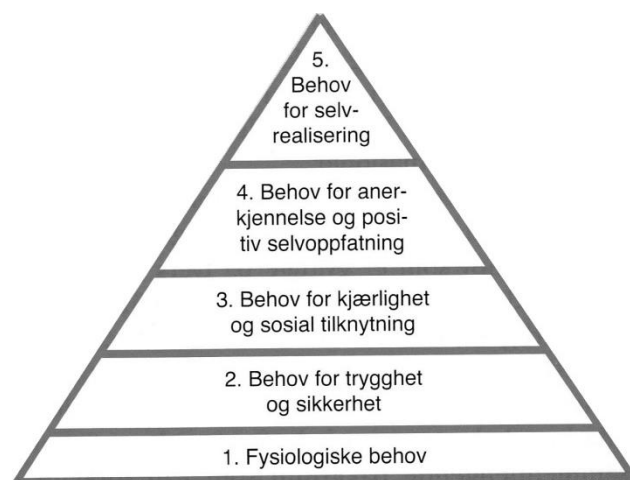
Anerkjennelse slik Schibbye (ibid.) bruker begrepet, innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske.

I et intersubjektivt felleskap blir anerkjennelse et gjensidig samspill uten at partene har et bevisst forhold til dette. Schibbye (ibid.) eksemplifiserer dette med mor-barn kontakt som hun også kaller for indre anerkjennelse<sup>16</sup>. Når barnet ser på morens ansikt, vil moren gi naturlig respons på dette i form av blick, smil, oppmerksomhet, glede og andre anerkjennende gester.

---

<sup>16</sup> Schibbye (2009:258) forklarer indre anerkjennelse som om å se og verdsette det mennesket den andre er og hva han eller hun opplever i sitt innerste.

Et av de fem grunnleggende behovene knyttet til Maslows<sup>17</sup> behovspyramide (se Figur 2 under) er behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Imsen 2005:384).



Figur 2 Maslows behovspyramide (Imsen 2005:384)

Maslow sier at mennesket trenger å ha en oppfattelse av seg selv som noe positivt. Mennesket har et behov for å vite at man kan være en som blir verdsatt av andre, og at man vet med seg selv at man representerer noe godt og verdifullt. På denne måten kan man se at en positiv selvoppfatning, et godt selvbilde og en positiv vurdering av seg selv, er beskrivelser knyttet til dette. Maslow sier videre at anerkjennelse også innebærer respekt. Han sier på den ene siden at et menneske har behov for å mestre og å få respekt for det man *virkelig* får til. Altså at mennesket har et rent mestringsbehov i seg selv og dette gir en egen tilfredsstillende. På den andre siden sier Maslow at mennesket også har et sosialt behov om "å være noe" i andres øyne (Imsen 2005:389). I dette ligger behovet for å føle seg verdsatt, oppleve anerkjennelse av andre og slik oppleve av å bli respektert av andre.

En anerkjennende væremåte bidrar til å skape en atmosfære av trygghet og omsorg slik at man gir sine medmennesker en opplevelse av egenverdi. Denne væremåten inkluderer også at man gir uttrykk for affektinntoning, empati, speiling, følelsesmessig forståelse og bekreftelse (Hanssen & Røkenes 2006).

I forhold til begrepet anerkjennelse knytter Mead begrepet speiling. Mead (Imsen 2005:419) mener at selvet dannes gjennom samhandling med andre. Ved å tolke andres reaksjoner, kan vi se og forstå oss selv. Ut ifra tilbakemeldingene et menneske får, retter det stadig sitt eget selv bilde. Vi kan si at vi speiler oss i andres tilbakemeldinger (ibid.). Vi

---

<sup>17</sup> Maslows behovspyramide er en teori om motivasjon hos mennesker (Imsen 2005:384).

må imidlertid være oppmerksom på at dersom vi skal være ekte og sanne mot oss selv, kan vi ikke til en hver tid tilpasse oss andre. Vi må til en hver tid erkjenne vår egenverdi som konstant, og tørre å gå våre egne veier til tross for motstand, for å fungere godt sammen med andre mennesker (ibid.). I forhold til teorier om speiling, trekker Imsen (ibid.) frem at ikke enhver annen person betyr like mye for oss i speilingsprosessen. For at den andres vurdering skal ha betydning for mitt selvbylde, må denne være kommet fra en person som betyr noe spesielt for meg. Mead bruker i denne sammenhengen ”den signifikante andre” (ibid.:420).

Speiling kan også knyttes til at vi utvikler vår egen refleksjon i forhold til følelsene våre. Vatne (2006:141) sier: *”(...) at vi får våre opplevelser ”tilbake” fra omverdenen, noe som utvider vår egen refleksjon og hva som er innholdet i den følelsen vi har”*. Vatne (ibid.) bringer i den forbindelse inn begrepet *”kontainer”*. Å være ”kontainer” kan sammenliknes med å stå i vanskelige situasjoner med pasienter og på denne måten være en mottaker for pasientens konflikter og følelser. Det innebærer at man tar i mot de vanskelige følelsene, men at man likevel bekrefter at pasienten er et verdifullt menneske. I etterkant vil ”kontaineren” gi tilbake (speile) pasienten slik at følelsesuttrykkene kan få en bearbeidelse og gi grobunn for ettertanke.

### ***Empati***

I arbeid med mennesker må man i stor grad forholde seg til andres følelser. Man kan også si at å være emosjonelt tilgjengelig handler om å forholde seg til andre. For å oppnå dette, må fagpersonen ofte sette sine egne behov til side for å skape rom for den andres opplevelser. Dette er et uttrykk for empati. Empati forbindes ofte med evnen en person har til å leve seg inn i den andres verden. Det vil si at man forstår den andres verden, ut i fra den andres ståsted eller følelsesmessige tilstand. Når empati brukes i terapिसammenheng, er det viktig at fagpersonen viser tydelig forståelse av det klienten ønsker å uttrykke. Dette vil da bidra til at klienten øker sin egen selvrefleksivitet (Vatne 2006:141).

Hanssen og Røkenes (2006) og Vatne (2006) omtaler at det å lytte handler om å tilegne seg den andre personens indre opplevelsesverden. Det vil si å delta mentalt i den andres verden slik den oppleves for den andre. Her bør fokuset være rettet mot innholdet i opplevelsene, på meninger, på historier, og forståelsesformer, på motiver, intensjoner og behov, på

utvikling og ikke minst på affekter<sup>18</sup> (Hanssen & Røkenes 2006:164). Det er derfor viktig å åpne og skjerpe sansene med hensyn til det den andre uttrykker. Vatne (2006) trekker videre fram betydningen av å rose pasienten, fremheve positive egenskaper, eller trekke frem situasjoner og hendelser personen mestrer.

Det kan være krevende å lytte empatisk. Man må hele tiden være konsentrert og ikke bli forstyrret av andre ting. Samtidig må du som empatisk lytter være nær følelsesmessig og samtidig holde passende avstand. Dette blir en balansegang. Det er viktig at du er åpen for nye opplevelser samtidig som du er nysgjerrig. Videre må du kunne sette dine egne oppfatninger til side, slik at man ikke stenger for hva den andres opplevelser egentlig handler om. Hanssen og Røkenes (2006:165) sier: *"Kort sagt må du være villig til å la deg overraske og til å forandre deg"*.

## **2.4 Oppsummering**

Jeg har i dette kapittelet tatt for meg og utdypet betydningen av sentrale begreper i forbindelse med arbeid med andre mennesker, og beskrevet hvordan man forholder seg til situasjoner hvor det er viktig at man oppnår en tilstand hvor vekselvirkningen med andre mennesker blir mest mulig optimal.

---

<sup>18</sup> Affekter vektlegger følelsenes sentrale plass i opplevelser. Sagt på en annen måte; følelsene er selve limet i opplevelsene (Monsen 1997 i Hanssen 2006:49).

## KAPITTEL 3 Metode og analyse

I dette kapitlet redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, min metodiske tilnærming og den analytiske fremgangsmåte for å utforske gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund. Jeg avslutter med refleksjoner omkring studiens troverdighet og bekræftbarhet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Ulike vitenskapelige metoder brukes i forskning. En viktig del av forskningen er innsamling av data og bearbeiding av denne informasjon (Thornquist 2003). Metoden man velger for sitt arbeid, må passe i forhold til hvilken problemstilling man har valgt. Det handler med andre ord om hvordan forskeren går frem for å få besvart sine spørsmål. I humanistisk forskning som har utgangspunkt i hermeneutisk tradisjon, benytter man kvalitative forskningsmetoder. Kvamme (2004) omtaler at noen velger metode ut i fra livssyn, mens andre hevder at den enkelte forskers valg bør bære preg av mer praktisk karakter (Ansdell og Pavlicevic 2001).

I forhold til denne studien, ble utgangspunktet mer av praktisk karakter uten å være knyttet til bestemt ideologi eller et bestemt livssyn. Jeg har i studien vært bevisst på å observere, analysere og reflektere ut fra en teoretisk forankring. Samtidig som jeg naturligvis også vil være preget av mine egne holdninger og mitt verdi- og menneskesyn. For å besvare problemstillingen mener jeg å ha valgt den metoden som passer best for dette prosjektet. Når jeg i studien fokuserer på hvilke relasjonelle faktorer som må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet, er det naturlig å velge en *kvalitativ tilnærming*.

#### ***Kvalitative metoder***

Thagaard (2009) sier at kvalitativ metode vektlegger *hvordan* og *hvorfor* noe skjer. Det som videre kjennetegner kvalitative forskere er at de er åpne for å *endre* både teori/hypotese og metode i forhold til hva som fremkommer av data i løpet av forskningsperioden. Slike endringer kan forekomme både en og flere ganger. Som nevnt tidligere har jeg selv gjort flere endringer i forhold til problemstilling. Dette fikk konsekvenser for valg av teori og metode da datamaterialet etter hvert frembrakte nye



funn. Wadel (1991:129) omtaler kvalitativt orientert forskning som: *"en "runddans" mellom teori/hypoteser, metode og data mens en driver feltarbeid"*.

Som nevnt i innledningen av oppgaven, tar arbeidet mitt utgangspunkt i egen praksis. At jeg selv er aktiv deltaker gjør det jeg forsker på svært nært, eller som Ansdell og Pavlicevic (2001:35) uttrykker det: *"between and amongst"*. I kvalitative metoder er nettopp nærhet til erfaringene viktige kjennetegn på metoden. Derfor var kvalitativ tilnærming som metode et naturlig valg for å svare på problemstillingen: *"Hvilke relasjonelle faktorer må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund."*

Jeg ser at tilnærmingen både måtte være *fenomenologisk* og *hermeneutisk* da jeg ønsket å gå inn å observere hva som skjedde i sangstunden, for deretter å beskrive og fortolke dem. I fenomenologien tar man utgangspunkt i at verden oppfattes av det enkelte subjekts bevissthet. Det enkelte subjekt vil derfor oppfatte verden eller et objekt på bakgrunn av sine tidligere erfaringer med tilsvarende (Thornquist 2003). Derfor kan man også si at de tidligere erfaringer danner et bakgrunnsteppe for tolkning og opplevelser som er knyttet til de nye erfaringene. I hermeneutikken vil man fokusere på et dypere meningsinnhold når man fortolker folks handlinger. Man legger også vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer (ibid.).

Det er viktig å presisere at i en hver studie med mennesker vil det oppstå unike samspillsituasjoner. Disse kan aldri gjentas (reproduseres) helt nøyaktig, men de kan dokumenteres (Ruud 2005). Slik jeg forstår dette, vil en casestudie kunne plasseres innenfor rammen av kvalitative metoder og forskning.

### **Casestudie**

Begrepet "case" kommer fra det latinske ordet *casus* og betyr noe unikt eller et enkelttilfelle av noe (Andersen 1997, Smejsters og Aasgaard 2005). Casestudier referer til undersøkelser av få enheter eller cases, hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene eller cases som studien omfatter. Smejsters og Aasgaard (2005:440) refererer til Stake (1995) som beskriver en case som en spesifikk, sammensatt fungerende enhet, bestående av deler som er avgrenset i tid og rom og samtidig er det situasjoner i det virkelige liv. En case kan også sies å være en hendelse, et objekt, en enkeltperson, en gruppe mennesker (Aasgaard 2002). En casestudie kan også defineres som en empirisk studie som undersøker et fenomen i en gitt situasjon (Yin 1994).

En casestudie kan i tillegg også knyttes til teori på ulike måter. Man kan skille mellom casestudier av *deduktiv* og *induktiv* karakter. Ved en deduktiv studie studerer man én eller flere ”cases” og velger å videreutvikle en teori som allerede er utgangspunktet for studien. I casestudier av induktiv karakter har man ikke valgt et teoretisk utgangspunkt, men har som mål å oppnå en forståelse eller en konklusjon som kan danne et utgangspunkt for ny viten (Thagaard 2009). Andersen (1997) fremhever også viktigheten av at casestudier legges opp på en slik måte at det kan dannes grunnlag for overførbarhet, eller sagt på en annen måte, er rettet mot å få ny kunnskap utover det som undersøkelsen direkte viser.

På bakgrunn av denne forståelsen mener jeg at en singel casestudie av induktiv karakter kan være egnet som metode og stemmer overens med mitt formål for denne studien.

### ***Observasjon og videoobservasjon – en metodeteknikk***

Observasjon stammer fra det latinske ordet *Vi'de* som betyr å iaktta eller undersøke (Bjørndal 2012). Denne studien er gjennomført som en blanding av videoobservasjon og *observasjon av andre orden*. I følge Bjørndal (ibid.) er observasjon av andre orden en kontinuerlig prosess der forskeren til en hver tid justerer eller endrer innholdet i det som skjer slik at dette blir tilpasset klienten sitt behov.

Videoobservasjon gir muligheten til å se og høre samme situasjon flere ganger. Det gir også muligheten til å se situasjonen mer detaljert ved å ”spole” og ”zoome” opptaket. Dette skaper bedre muligheter for å sikre en mer objektiv og større kvalitet i observasjonen (ibid.). Man kan også velge å se videoopptaket i sekvenser hvis det er hensiktsmessig. Et videoopptak fanger både den verbale og ikke minst det nonverbale som skjer i en relasjon. Når man skal tolke videoobservasjonen, så vil de nonverbale uttryksformene skape en bedre forståelse i forhold til eventuelle videre tiltak. I analysearbeidet hadde jeg nettopp god nytte av å ”spole” og ”zoome”, da jeg var særlig interessert i å se på kroppsspråket til klienten og terapeuten.

I forhold til observasjon av andre orden, vil det være spesielt nyttig for terapeuten å legge merke til sekvenser med positivt samspill. Musikterapeut Ulla Holck (2002:158) sier følgende:

(...) måden barnet bevæger sig på eller dynamikken i terapeutens bevægelser set i lyset af de musikalsk-dynamiske udtryk. Således kan kontakt, humor, dynamik mellem musikerterapeut og klient opfanges, afspilles og navnlige (gen-)opleves ved hjælp af videooptagelser.

Slike øyeblikk som Holck (ibid.) nevner er viktig for terapeuten å dokumentere.

Videoobservasjon gir mulighet til å se de små detaljene som kan være avgjørende for det videre samspillet i et musikkterapeutisk arbeid (ibid.). Bjørndal (2012) referer også til aksjonslæringsmodeller som inneholder at man observerer, reflekterer, planlegger videre, prøver ut nye metoder, observerer osv. Dette er en kontinuerlig prosess som hele tiden skal virke dialektisk. Det vil si at punktene stadig påvirker hverandre.

Som musikkterapeut forholder vi oss ofte til mennesker som har spesielle behov. Det kan være barn eller voksne med nedsatte kognitive funksjoner, nedsatt motorisk funksjon og nedsatte sosiale ferdigheter. I samspill med denne gruppen mennesker er det spesielt vanskelig å oppdage og tolke de nonverbale uttrykkene eller lyder som er uttrykk for respons og følelser. Galaasen (2010:83) skriver: ”*Bare sakte gjennomgang av bilde for bilde kan fortelle meg om Åsmunds latter begynner å bli ubehagelig for han*”.

En videoobservasjon krever en analyse av observasjonen. Bjørndal (2012:122) beskriver å analysere som å forenkle, klassifisere, sammenligne og å kartlegge karakteristiske mønstre. I en videoobservasjon fokuserer man på *noe*, og dermed overser man noe annet. Det samme gjelder analysen, man kan ikke analysere alt i en situasjon. Vanligvis analyserer man det som fremtrer som relevant for situasjonen, og knyttet til målet med det man tenker å observere.

Rønholt (2003) henviser til fenomenologien som mener at man aldri er en nøytral iakttaker av en situasjon. Når en er i en situasjon i virkeligheten, blir inntrykkene veldig sterke, men også vanskelige å tolke. På et videoopptak kan man få en distanse til situasjonen slik at man kan tolke den bedre.

### ***Mikroanalyse***

Det kan være nyttig å analysere på et svært detaljert nivå, også kalt *mikroanalyse*. Wosch og Wigram (2007) er redaktører i antologien *Microanalysis in Music Therapy*. De viser til følgende definisjon av mikroanalyse.

Microanalysis is a detailed method investigating micro processes. Micro processes are processes and changes/progressions within one session of music therapy. The amount of time can be one minute (moment) or five minutes (therapy event) of one session, one clinical improvisation (episode), or one complete session. To analyse process over time, several microanalyses can be undertaken to look at several events (ibid.:22).

Mikroanalyse i forhold til musikkterapi forstås dermed som at man ser på de små forandringene, detaljene og interaksjonen mellom mennesker som utøver sang og musikk sammen. Mikroanalyse kan dermed være et svært godt verktøy dersom man skal observere kommunikasjon og samhandling mellom klienter som har alvorlige kommunikasjonsproblemer (ibid.). Mikroanalyse i en videoobservasjon gir gode muligheter til å observere de sekvenser som viser når samspillet fungerer eller *ikke* fungerer. De små detaljene vil dermed være til hjelp for terapeuten til å utvikle eller ivareta klientens kommunikative initiativer og muligheter (Holck 2002).

Når man skal observere mennesker både med og uten svake språkferdigheter, gir mikroanalyse av en videoobservasjon også nyttig informasjon om de nonverbale uttrykkene. Eksempelvis kan dette være ansiktsmimikk og kroppslige bevegelser. I analyseprosessen stoppet jeg videoopptaket opptil flere ganger, så på kroppsspråket og hvordan klienten fysisk vendte kroppen mot terapeuten. Videre så jeg på ansiktsmimikken at klienten smilte til terapeuten, samtidig som klienten møtte terapeutens blikk. Dette eksempelet bekrefter hvilken betydning mikroanalyse har i forhold til analyse.

### ***Utfordringer ved videoanalyse***

Til tross for de mange positive sidene ved videoanalyse, er det viktig å vite at opptaket bare viser en begrenset del av selve virkeligheten (Stensæth 2008). Kameraet vil ikke fange opp alt som skjer utenfor kameraets vinkel som også påvirker situasjonen. Stensæth (ibid.) omtaler video som re-produksjon, en gjengivelse av virkeligheten og ikke virkeligheten selv. Bjørndal (2012) fremhever betydningen av det å være bevisst begrensningene et lyd- og videoopptak kan ha. Et lydopptak oppfatter og registrerer kun en av våre fem sanser mens et videoopptak registrerer og oppfatter med to av sansene våre. Ved bruk av disse verktøyene mister man likevel de andre sansene som består av det å føle, lukte og smake. Derfor er et lyd- og videoopptak ikke selve virkeligheten (Stensæth 2008, Bjørndal 2012).

Bjørndal (2012:78) viser til Jordan og Henderson (1994) som skriver at man kan se begrensningene i to forhold: forskerens begrensninger og teknologiens begrensninger. Det er forskeren som bestemmer plassering av mikrofonen og dermed hvilke lyder som registreres. Tilsvarende vil plasseringen av videokameraet være avgjørende for hvilke bildeutsnitt som fanges opp. Bildeutsnittet kan ”zoomes” inn fra et bilde som kan fange opp flere mennesker i samhandling – til et nærbilde som fanger opp en persons

ansiktsmimikk (Stensæth 2008, Bjørndal 2012). Det som er felles for disse teknikkene er at noe vil komme i bakgrunnen eller ikke komme med på opptaket i det hele tatt. Dette er også bestemt av hvordan kameraet er stilt opp.

I forbindelse med denne studien kan jeg som forsker støtte meg til Stensæth (2008) og Bjørndal (2012) sine refleksjoner omkring begrensingene ved bruk av video. Da jeg kun hadde *ett* videokamera, måtte kameraet stå på stativ og innstilt i en fast vinkel med fast avstand. Fordi terapeuten var en del av samspillsituasjonen valgte jeg å stille kameraet slik at videoopptakene fikk med både terapeutens og klientens hode og overkropp. Likevel mister jeg en del informasjon når klienten beveger seg utenfor kameraets synsvinkel. Jeg kan se at videoopptakene har sine begrensninger, men fordi jeg ønsket å ta opp samspillsituasjonene mellom klienten og terapeuten, mener jeg likevel at kameraet fanget opp viktig informasjon. I den forbindelse ble terapeutens refleksjoner under og etter sangstunden særdeles viktige i forhold til å reflektere rundt det som skjedde også utenfor kameraets synsvinkel.

Et annet viktig punkt er når kvaliteten på lyd- og videoopptak varierer, slik at forskeren kanskje må *tolke* lyden og bildene. Dette kan til en viss grad påvirke forskningsresultatet. Det kan for øvrig også være vanskelig å se i etterkant på et videoopptak de eventuelle følelsesmessige reaksjoner som har oppstått (ibid.). Når jeg som forsker analyserte videomaterialet så jeg humor og glede mellom klienten og terapeuten. Den virkelige opplevelsen terapeuten hadde i samspillet kom ikke like tydelig frem på videoopptakene. I slike situasjoner vil både logg og videoobservasjoner utfylle hverandre (ibid.).

Videoobservasjoner og analyser kan være både tids- og ressurskrevende (Repstad 2004:35). Til tross for at det er krevende, ser det likevel ut til at de positive sidene ved bruk av videoobservasjon og analyse overskygger begrensingene. Video er derfor generelt et svært godt verktøy i forhold til å observere.

### **3.2 Prosessen knyttet til innsamlingen av data**

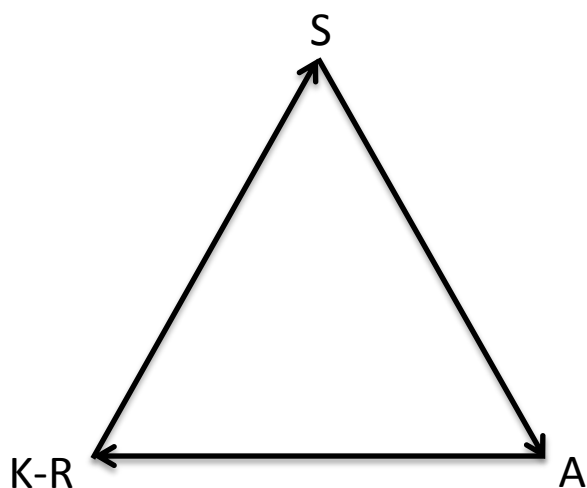
Sangstundene startet med at jeg som terapeut kom inn i klientens leilighet og her gjorde jeg de praktiske forberedelsene. Jeg stilte som nevnt tidligere opp videokameraet på et stativ i en fast posisjon. Kameraet ble stilt inn slik at kameraet fanget opp klientens og min overkropp. Deretter satte jeg meg ned på sofaen sammen med klienten. Videre la jeg

sangbøkene på bordet, slik at de skulle være tilgjengelig for klienten, og slik at klienten selv kunne velge sang.

På bakgrunn av at jeg tok opp sangstundene på video, vil jeg redegjøre for noen av refleksjonene som oppstod underveis i den første sangstunden. Denne bar preg av at jeg hadde et mål om at vi skulle bruke tid på å synge. Det var jeg som tok initiativ til å begynne å synge sanger. Jeg begynte etter hvert å reflektere over et mønster som var i ferd med å utvikle seg i sangstunden, det ble preget av *mine* initiativ og *ikke* klientens. Disse refleksjonene dannet grunnlag for at det skjedde *endring* i hypotesen og at prosjektet tok en *ny vending*.

Før neste sangstund ønsket jeg å forandre noe på strukturen i sangstunden, slik at den kunne romme mer av klientens initiativ til aktivitetens innhold. Her vil jeg si at analyseprosessen begynte. I forhold til disse refleksjonene utarbeidet jeg følgende modell, som skulle vise seg å bli en slags arbeidsmodell for hvordan jeg skulle arbeide mellom hver sangstund.

Modellen viser en trekant hvor hvert hjørne inneholder det jeg har valgt å kalle et fokusområde (se Figur 3 under). Hvert fokusområde påvirker hverandre. De områdene har jeg kalt: *sangstund* (S), *analyse av videoopptak* (A), *korrigering- og refleksjon* (K-R).



Figur 3 Fokusområder

Trekanten indikerer fremgangsmåten for hvordan jeg jobber før, etter og mellom hver sangstund. Dette var til god hjelp i forhold til å strukturere og legge klare planer for sangstundene.

I andre sangstund fokuserte jeg nå på hva klienten ville eller hadde behov for, og ikke *egne* tanker om målet med sangstundene eller hva forskningsresultatet skulle bli. Dette viste seg å ha en positiv innvirkning på vårt samspill og utviklingen av relasjonen mellom oss. Sangstundene endret gradvis karakter til å bestå *mer* av samtaler og dialoger mellom klienten og meg. I tillegg så sang vi innimellom fra de medbrakte sangbøkene, men nå tok klienten *selv* initiativ til å synge.

På mange måter har dette vært en utviklingsprosess for meg, spesielt i forhold til at jeg har måttet gjøre mange endringer i forhold til problemstilling, endring i egen atferd og også metodiske endringer.

### **3.3 Analyseprosessen – steg for steg**

Selve analyseprosessen har bestått av flere delprosesser. Som jeg nevnte i innledningen, har det skjedd endring i problemstillingen underveis på bakgrunn av funnene i datamaterialet. Jeg vil her steg for steg gå gjennom disse delprosessene som har ledet frem til funnene som presenteres i kapittel 4.

#### *Steg 1*

Observasjonene og refleksjonene som jeg gjorde i sangstunden, utgjorde den første delprosessen i analysen. Observasjoner og refleksjoner ble nedskrevet i en logg umiddelbart etter *hver* sangstund. Her var målet å trekke ut viktige hendelser og skaffe til veie ny informasjon om relasjonen mellom oss. Det sentrale her var min rolle som terapeut, slik jeg ser det, fordi jeg var preget av et musikkterapeutisk tankesett, og derfor ble observasjonene og refleksjonene også gjort med et slikt utgangspunkt. Det som kanskje var en svakhet, var at observasjonene og refleksjonene lett kunne bli subjektive, siden de ble gjort rett etter en sangstund. Det kunne da være vanskelig å ta et steg tilbake, gå ut av rollen som terapeut og så ta forskerens perspektiv.

#### *Steg 2*

Det neste steget i analyseprosessen var å se igjennom hvert videoopptak etter hver sangstund. Her tok jeg aktivt i bruk arbeidsmodellen som nevnt tidligere (se Figur 3, side 37), som et hjelpemiddel for å se hvilke elementer som påvirket hverandre. Jeg fant det dermed nødvendig å stille meg disse spørsmålene: Hva kan *jeg* gjøre annerledes? Hva

*fungerer* eller hva fungerer ikke? Hvordan kan *jeg* videre tilrettelegge best mulig? Videre var videoopptakene også god hjelp for å huske når mine observasjonsnotater (logg) og refleksjoner ikke var utfyllende nok.

### *Steg 3*

Etter at de 8 sangstundene var avsluttet var det viktig å skape en distanse til datamaterialet. Som forsker måtte jeg stadig veksle mellom å være helt tilstede i samspillet som terapeut, for så å fjerne meg og få distanse slik at jeg som forsker igjen kunne tolke de opplevde inntrykkene. En måte å løse utfordringen på, var å la det gå cirka to måneder før jeg så videoopptakene på ny. Dette hjalp meg i å se på videoopptakene med ”friske øyne”. Slik kunne jeg gå inn i datamaterialet med et forskerblick og på denne måten bli mer objektiv. I den forbindelse sier Thornquist (2003) at forskerens bidrag er analysen. For å oppnå et godt resultat er man avhengig av både *nærhet* og *distanse*.

Jeg vil hevde at da jeg tok en ”pause” fra datamaterialet hjalp det meg til å få en nødvendig distanse til eget materiale. Selv om Thornquist (ibid.) sier at man er avhengig av *både* nærhet og distanse i analyseprosessen, sier hun også at dersom man har for stor nærhet kan viktig informasjon overses. Hun bruker uttrykket ”blinde flekker” om dette fenomenet. Da jeg etter noe avstand i tid tolket og analyserte datamaterialet, ble det etterhvert lettere å se på materialet fra flere synsvinkler. Etter min mening har det å ha på seg ulike ”briller” bidratt til å øke min mulighet til å oppdage ”blinde flekker” i videoopptakene, og dermed også kunne videre bearbeide og tolke disse.

### *Steg 4*

Etter råd fra veileder prøvde jeg ut ideen om å la datamaterialet ”tale til meg”. Dette var et godt råd, og ga meg en ny måte å oppdage eget materiale. Da jeg tidligere hadde fokusert på betydningen av samtalen mellom klienten og terapeuten, viste datamaterialet meg noe annet. Ved å romme klientens initiativ til samtale og dialog, så jeg at dette ble en videre utvikling i forhold til relasjonen og samspill. Ut i fra denne oppdagelsen, så jeg meg nødt til å gjøre en ny analyse-runde. På bakgrunn av nye funn i datamaterialet, så jeg også at problemstillingen ikke stemte overens med det datamaterialet viste seg å være. Ut ifra dette utarbeidet jeg en ny problemstilling: ”*Hvilke relasjonelle faktorer må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund?* ”



Analysen av videoklippene ble gjort med utgangspunkt i en fenomenologisk inspirert tilnæringsmåte. Når jeg så på opptakene hadde jeg en visshet om at jeg handlet ut fra tidligere erfaringer. Så detaljert jeg kunne skrev jeg på nytt ned det jeg mente å se og faktorer jeg kanskje hadde oversett. Når jeg da senere tolket hendelsene ble tilnærmingen hermeneutisk. Først studerte jeg hver del og så ble delene satt inn i hendelsesforløpet igjen for å øke min egen forståelse av hva som skjedde. På hermeneutisk vis gikk jeg altså fra deler til helhet. Jeg måtte leve meg inn i hver hendelse, for deretter å sette dette i en større sammenheng. Slik fortsatte tolkningsspiralen, der jeg tok nye runder med deler og helhet. Jeg fikk dermed en økende grad av forståelse for at helheten er mer enn summen av de enkelte deler (Thornquist 2003). Jeg vil med dette si at jeg har vært i en slags dialog med meg selv gjennom denne analyseprosessen.

#### *Steg 5*

En avgrensning av datamaterialet ble gjort på bakgrunn av den nye problemstillingen. Jeg plukket ut noen hendelser og transkriberte disse. Ut i fra disse valgte jeg ut 5 hendelser jeg mente best kunne besvare studiens problemstilling. I kapittel 4 presenteres disse hendelsene med følgende overskrifter:

1. *Når terapeutens fokus er på andre ting enn på klienten*
2. *Sang – bevegelse og fysisk nærhet*
3. *Imitasjon av klientens vokallyder og nonverbale uttrykk*
4. *Klienten viser vei i sangstunden*
5. *Sang som musikalsk samhandling*

### **3.4 Troverdighet og bekreftbarhet**

Det som er sentralt i mye forskning, er subjektivitet og nærhet til det som forskes. I forskning innenfor musikkterapi dreier forskningen seg mye om studier av ulike hendelsesforløp (Ruud 1992). Man kan aldri reprodusere alle hendelser, og dermed må kvalitet og verifiserbarhet erstattes med *troverdighet* og *bekreftbarhet*.

Måten forskningen utføres på må skape troverdighet (Thagaard 2009). Datainnsamlingen skal gi tillit. For at subjektivitet og nærhet skal være en styrke, må dokumentasjon på alle nivå i en undersøkelse være troverdig. Innenfor kvalitativ forskning kan videodokumentasjon, lydopptak og transkripsjoner erstatte det at man ikke kan reprodusere en hendelse (Ruud 1992).

Jeg ser meg nødt til stille meg følgende spørsmål. Hvor pålitelig er *mine data*? Jeg anser det som viktig å lete etter svake punkter i mitt eget materiale. Når det kommer til kvaliteten på den innsamlede informasjonen, kan det være lurt å spørre seg selv om for eksempel opptakene var gode nok. I mitt tilfelle valgte jeg som nevnt tidligere å innstille kameraet i en fast posisjon med fokus fra hoften og resten av overkroppen. Det er likevel viktig å påpeke her at jeg ikke anser resten av kroppen som uvesentlig i samspillet. Likevel valgte jeg en slik vinkel på videokameraet fordi jeg mente at dette gav meg best mulighet til å lese og tolke kroppsspråket.

I forhold til å kjenne klienten fra en annen sammenheng kan forskningen bli mer målrettet slik jeg ser det. Likevel kan det også være et dilemma i forhold til forskningskvaliteten, da jeg kan være forutinntatt i forhold til resultatet.

Thagaard (2009) bruker begrepet *bekreftbarhet* i forhold til tolkning av resultatene i en undersøkelse. Det sentrale i forhold til bekreftbarhet er å kunne være kritisk i gjennomgangen av egne fortolkninger. I mitt tilfelle dreide det seg om at jeg var nødt til å snu og vende på funnene og tolkningene mine.

I den forbindelse vil jeg reflektere noe rundt rollen som forsker og terapeut når informanten var en jeg kjente fra før. Styrken i denne relasjonen vil jeg si ligger i mitt personlige kjennskap til informanten og hennes måte å reagere på i ulike situasjoner, eller generelt hennes væremåte. Dette bidro til en mer pålitelig fortolkning av datamaterialet. Likevel ser jeg også at jeg kunne legge egne føringer i begynnelsen av datainnsamlingen slik at dette påvirket samspillet og hvordan samtalen utartet seg. Dette var noe jeg stadig måtte være bevisst på i forhold til de første analysene av opptakene. I den videre analysen av de utvalgte videoklippene, viste det seg igjen at videoopptak var en stor fordel, særlig fordi det ga meg muligheten for å kunne stoppe, og spole og på den måten også mikroanalysere materialet.

I kvalitativ forskning er det en forutsetning at forskeren har en subjektiv, og kontrollert tilnærming (Ruud 1992). I analysen reflekterte jeg over mine funn, for deretter å se dette i lys av utvalgt teori, spesielt i forhold til kommunikasjon, relasjon og anerkjennelse.

Bruscia (1998:260) velger å beskrive den nærheten og direkte kontakten forskeren har i kvalitative undersøkelser slik: *"This active engagement gives the researcher the first-hand experiences and empathy needed to understand the subjects or phenomena from an inside perspective"*. På bakgrunn av det Bruscia (ibid.) her hevder, forstår jeg det slik at forskeren

gjennom sin egen tilstedeværelse får førstehåndskunnskap, og på denne måten den nødvendige forståelsen for det som skal studeres. I forbindelsene med min casestudie der *jeg* selv var aktiv deltaker, ga denne forskerrollen meg *nettopp* førstehåndskunnskap til det som skulle studeres.

## KAPITTEL 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet presenteres mine 5 utvalgte hendelser:

1. *Når terapeutens fokus er på andre ting enn på klienten*
2. *Sang- bevegelse og fysisk nærhet*
3. *Imitasjon av klientens vokallyder og nonverbale uttrykk*
4. *Klienten viser vei i sangstunden*
5. *Sang som musikalsk samhandling.*

Hendelsene tolkes og drøftes i lys av relevant teori. I presentasjonen av hendelsene (narrativene) beskriver jeg meg selv som terapeuten, som nevnt i innledningen.

Drøftingene og tolkningene gjøres ut ifra rollen som forsker. Igjen vil jeg påpeke dette for å skape en analytisk avstand til materialet.

For å unngå blanding av begreper, gjør jeg oppmerksom på at når jeg i teksten skriver *klipp*, er det da snakk om hele videoklippet (narrativet). Når jeg skriver *sekvens*, betyr det kun en del av et videoklipp. I sekvensene bruker jeg forkortelsen *K* for klienten og *T* for terapeuten. Videre indikerer tre x-er ("xxx") anonymisering av navn.

### 4.1 Hendelse 1 - Første sangstund

#### ***Når terapeutens fokus er på andre ting enn på klienten***

Første hendelse er fra 05.06.12. Klippet er ca. 1.15 minutter inn i sangstunden.

*Klienten og terapeuten sitter på skrå overfor hverandre i sofaen og snakker sammen. På bordet ligger det noen sangbøker. Klienten forteller terapeuten om hva hun har gjort i helgen. De ser på hverandre og smiler. Klienten stiller terapeuten spørsmål. Terapeuten svarer klienten mens hun ser på klienten. Klienten ser og peker opp mot taket mens hun forteller. Da vender terapeuten blikket sitt mot bordet mens klienten fortsetter å snakke. Klienten ser igjen på terapeuten. Det blir et par sekunders stillhet, før terapeuten også begynner å snakke samtidig som klienten snakker. Terapeuten strekker så ut høyre hånd og legger hånden på en av sangbøkene. Da flytter klienten blikket sitt fra terapeuten til bøkene på bordet. Klienten stiller terapeuten nye spørsmål, mens hun ser bort på terapeuten. Terapeuten svarer klienten, men terapeuten har blikket rettet på sangbøkene. Etter et par sekunder snur terapeuten seg mot klienten, mens hun fjerner hånden fra*

sangbøkene. De fortsetter å snakke noen sekunder før terapeuten igjen strekker ut hånden sin og legger den tilbake på en av sangbøkene. Nå vender terapeuten blikket sitt til sangboken igjen. Klienten snakker og terapeuten spør klienten om hun kan velge en sang. Klienten ser på bøkene på bordet, strekker seg etter en sangbok og begynner å bla i den. De flytter seg nærmere hverandre og ansiktene deres er rettet ned på boken. Klienten velger en sang, terapeuten sier at hun ikke kan sangen. De ser et øyeblikk på hverandre før klienten gir sangboken til terapeuten. Terapeuten ser ned i sangboken, og blar videre. Klienten lener seg bakover og stiller terapeuten flere nye spørsmål. Klienten ser på terapeuten, terapeuten ser ikke opp, men svarer. Innimellom titter terapeuten opp. Klienten snakker videre og etter noen sekunder vender terapeuten ansiktet sitt opp og blikket mot klienten. De smiler til hverandre. Etter et par sekunder ser terapeuten ned i sangboken igjen. Terapeuten fortsetter å bla. Så lener klienten seg nærmere terapeuten og bøyer hodet sitt mot sangboken. Terapeuten stopper å bla, og klienten peker med fingeren sin på en av sidene i boken. De bøyer seg litt tilbake før de ser på hverandre og smiler. Et par sekunder stillhet, så begynner de å synge.

### **Tolkning og drøfting**

Det interessante her er at terapeuten har stort fokus på å få med klienten til å synge. Til tider er terapeuten så opptatt av å bla i sangboken at hun ”glemmer” klienten. I situasjonen hvor terapeuten ser ned i boken og svarer klienten med å si ”mhm”, tolker jeg det nesten som terapeuten ikke registrerer hva klienten snakker om. I denne hendelsen ser det ut til at klienten har mer lyst til å snakke enn å synge. Til tross for at hun av og til blir avbrutt av terapeuten, forsetter klienten å holde fokus på sitt eget samtaletema. For å vise dette tydeligere har jeg transkribert et lite utdrag av en av flere samtaletemaer som oppstod i denne sekvensen.

1.

T: Ja, du kan mye du.

K: På xxx.

T: **Du kan nesten alt om livet mitt du (smiler til jenta).**

K: På xxx. Jeg gikk tre timers tur jeg.

T: Mhm.

Slik jeg forstår dette, er dette en samtale der terapeuten ikke gir respons på klientens samtaletema, noe som da avsporer, slik at den ikke fremmer videre samtale og

kommunikasjon om et felles tema. Klienten snakket om steder og jeg vil påstå at terapeuten hindret for videre utvikling i samtalen når hun sier: ”Du kan mye om livet mitt du”. Jeg ser i etterkant at det ikke har noe med samtaletemaet å gjøre. Jeg tolker det dermed slik at klientens behov for relasjon gjennom samtalen blir *mindre* ivarettatt. Opplevelsen av å bli forstått er viktig i forbindelse med å skape en endring. Røkenes (2006:23) beskriver det som en sirkulær prosess. Videre mener Røkenes (ibid.) at fagpersonen har ansvar for å styrke relasjonen.

Ved at terapeuten svarer med et ”mhm” og at kroppsspråket hennes og ansiktet hennes har fokus vekk fra klienten (når terapeuten ser ned i sangboken), tolker jeg det som at terapeuten viser manglende interesse for klientens initiativ til kontakt gjennom sitt samtaleemne. På denne måten tolker jeg at tilbakemeldingen klienten får blir en *kommunikasjonsbrist*, som ikke fører til endring i kommunikasjonsmønsteret (Hanssen & Røkenes 2006). Klienten hadde slik jeg nå tolker det en intensjon om å snakke om en felles referanseramme (steder de begge kjente godt til).

Videre ser jeg i klippet at terapeuten oppfordrer klienten to ganger til før klienten flytter oppmerksomheten sin til det terapeuten ønsker. Ut ifra dette kan jeg i etterkant se at klienten hadde trengt mer tid i form av tålmodighet fra terapeuten sin side, slik at klienten fikk oppleve at det var *hennes* initiativ som skulle legge føringer for sangstunden. Jeg tolker derfor terapeuten utålmodighet slik, at for å få en vellykket sangstund i ”hennes øyne”, trodde hun at det var nødvendig å legge føringer om at det var sang de skulle holde på med.

Når jeg analyserer klippet nærmere ser jeg likevel at klippet inneholder to ”former” for god kommunikasjon. Deler av samtalen er en dialog, der klienten får svar på sine spørsmål og hvor terapeuten deltar i samtalen på klientens premisser. Eksempler fra hendelsen er:

2.

*K: Du har jobbet på xxx før.*

*T: Jeg har jobbet på xxx før ja.*

*K: Jeg vet hvor det ligger- på xxx*

Jeg tolker sekvens 2 som et godt eksempel på en sirkulære prosess, der klienten tar initiativ i samtalen og får bekreftelse på sitt initiativ og dermed kan det tolkes som en samtale som fremmer videre kommunikasjon. I forhold til en sirkulær prosess gir terapeuten klienten her en *positiv* tilbakemelding ved at terapeuten bekrefter og gjentar setningen (”Jeg har

*jobbet på xxx før ja*”). Dette bidrar videre slik jeg ser det, til en utvikling av et felles samtaletema i motsetning til i sekvens 1. Jeg finner med dette støtte i Markova (2006 i Tønsberg 2010:46) som sier at vår medfødte evne til dialog gir menneske betydning for hverandre, fordi vi reflekteres av andre med samme evne til dialog.

3.

*T: Jeg har tatt med noen sangbøker- skal vi bla litt i den eller?*

*Klienten lener seg over bordet og strekker seg etter bøkene. Hun peker på en av bøkene og sier:*

*K: Den!*

*T: Ta den du. Gir boken til jenta.*

*T: Kan ikke du se om du finner noe vi kan synge sammen?*

I denne sekvensen stiller terapeuten klienten spørsmålet (*”Jeg har tatt med noen sangbøker- skal vi bla litt i den eller”*). Dette tolker jeg slik at spørsmålet bidrar til å skape en ny felles aktivitet - et opplevelsesfellesskap, en felles sosial kontekst (Røkenes 2006:38). Klienten svarer på terapeutens spørsmål med et kroppsspråk ved å peke, samtidig som hun sier ”den!”. Terapeuten bekrefter klienten positivt ved å svare ”ta den du”, samtidig som hun gir boken til klienten. I forhold til mellommenneskelig kommunikasjon sier Hanssen og Røkenes (2006:196) at vi handler ut i fra forskjellige intensjoner og hensikter ved at vi koder og tolker hverandre. Her tolket klienten terapeuten ved at hun skjønnte terapeutens intensjon om å synge, og dette ledet derfor til en ny felles sosial aktivitet.

I lys av problemstillingen min vil jeg hevde at i eksempel 2, der klienten får bekreftelse på sitt initiativ i samtalen, ser jeg dette som en relasjonell faktor som bidro til kommunikasjonsutvikling.

## **4.2 Hendelse 2 – Første sangstund**

### ***Sang – bevegelse og fysisk nærhet***

Hendelsen er også fra første sangstund (05.06.12). Klippet er ca. 08.50 minutter ut i sangstunden.

*Klienten og terapeuten sitter i sofaen med sangboken mellom seg. Begge ser ned i sangboken. Terapeuten oppfordrer klienten til å velge en sang. Terapeuten gir sangboken til klienten. Det er et par sekunders stillhet. Klienten blar i sangboken og sier hva hun vil*

*synges. Klienten gir sangboken til terapeuten. Hun ser på klienten og sier at hun ikke kan sangen klienten har plukket ut. Terapeuten spør om de kan lete litt til. Klienten nikker. De ser på hverandre et øyeblikk før terapeuten vender blikket sitt ned i sangboken. Terapeuten blar i sangboken og ser ikke på klienten. Klienten stiller terapeuten spørsmål, mens hun ser til siden, før hun ser på terapeuten igjen. Terapeuten svarer klienten på spørsmålet, selv om hun ser ned i sangboken. Terapeuten stopper opp å bla i boken, og det blir et par sekunders stillhet. Klienten peker med fingeren på en av sidene i sangboken. Ser opp på terapeuten og smiler. Terapeuten ser på klienten og spør om hun vil starte og synges. Klienten ser fortsatt på terapeuten og svarer at hun heller vil at terapeuten skal begynne. Klienten smiler til terapeuten før hun ser ned i sangboken. Terapeuten ser fortsatt på klienten og foreslår at de kan begynne sammen. Klienten ser opp på terapeuten mens hun smiler og svarer at det vil hun. Terapeuten teller opp og klienten blir med å telle, etter at terapeuten har telt 1. Terapeuten ser på klienten, før hun begynner å synges. Etter ca. to sekunder synger klienten også og blikket hennes har flyttet seg fra boken og til terapeuten. Klienten begynner umiddelbart også å gynges fra side til side. De ser på hverandre. Terapeuten blir også med å gynges etter ca. fem sekunder fra klienten begynte. De ser på hverandre og gynges og synger sammen i ca. åtte sekunder, før klienten smiler til terapeuten. Terapeuten smiler tilbake. Klienten strekker så ut høyre armen sin og legger den rundt skuldrene på terapeuten. De gynges og synger videre.*

### **Tolkning og drøfting**

Dette tolker jeg som en god samspillsituasjon med sang og bevegelse som utgangspunkt og som videre fører til glede og etterhvert fysisk nærhet. Det interessante her er at klienten tar initiativ. Hun tar *flere* initiativ, uten at terapeuten har oppfordret til det. For det første har klienten selv valgt *sang*, videre tar klienten initiativ til å *gynges* og til *fysisk nærhet* ved å ta armen rundt skuldrene til terapeuten. Terapeuten speiler klienten ved at hun gjør det samme som klienten. Jeg tolker det videre slik at i dette klippet i sangstunden, blir *sangen* en fellesopplevelse og et utgangspunkt for bevegelse og fysisk nærhet.

Videre vil jeg trekke frem anerkjennelse i lys av hendelsen ovenfor. Ved at terapeuten speiler klientens uttrykk (gynging), bekrefter og anerkjenner hun klientens uttrykksform. I gjensidig anerkjennelse er *begge* likeverdige parter, altså et subjekt-subjekt forhold (Hegel i Schibbye 2009:259, Buber 2007). I tillegg til dette sier Hegel at anerkjennelse også kan



være en form for avhengighet der begge har faste roller. I hendelsen ovenfor tolker jeg denne avhengigheten i forhold til det Hegel nevner om faste roller slik: *Terapeuten* spør klienten om å velge en sang fra en av sangbøkene hun har bragt med. Slik er det tydelig at det er *terapeuten* i sin rolle som setter rammen for denne aktiviteten. Når klienten tar et valg *anerkjenner* terapeuten klientens valg ved å akseptere valget. Hun bygger da videre på klientens *initiativ* ved å begynne å telle opp, slik at de kan begynne å synge sammen. Dette er da et eksempel på at klienten er avhengig av at terapeuten fortsetter å lede aktiviteten slik at hennes initiativ (sangvalg, gynging, fysisk nærhet) oppleves verdifullt for fellesopplevelsen.

Ved at terapeuten anerkjenner klientens *valg* av sang, viser hun også respekt for klienten og Maslow (Imsen 2005:239) sier at det er viktig for at man skal oppleve en følelse av å mestre. Et menneske har et behov for å mestre, og dette gir en egen tilfredsstillelse (ibid.). Maslow sier også at mennesket har et sosialt behov om å "være noe" i andres øyne. Ved å gynges sammen (handle) etter å ha akseptert klientenes initiativ, kan derfor dette være en sosial handling der klienten kan få en opplevelse av å bli verdsatt ved at terapeuten deltar i klientens initiativ til aktivitet (gynges).

*De ser på hverandre og gynges og synges sammen i ca. åtte sekunder, før klienten smiler til terapeuten. Terapeuten smiler tilbake.*

Indre anerkjennelse slik Schibbye (2009:258) bruker begrepet, betyr at man gir naturlig respons i et samspill i form av blikk, smil, oppmerksomhet og anerkjennende gester (klienten tar armen rundt terapeuten). På bakgrunn av denne teori tolker jeg sekvensen slik at smilet, terapeutens oppmerksomhet, og terapeutens blikk til klienten kan gi henne nettopp denne indre anerkjennelsen.

*Klienten strekker så ut høyre armen sin og legger den rundt skuldrene på terapeuten. De gynges og synges videre.*

I forhold til fysisk nærhet i denne sekvensen der klienten tar armen sin rundt skuldrene til terapeuten, mens de gynges, finner jeg blant annet teoretisk støtte hos Røkenes (2006) som fremhever betydningen om egen bevissthet, spesielt i forhold til kroppsspråk i møte med andre mennesker. En slik bevissthet vil bidra til god kontakt og kan hjelpe med

relasjonsbygging. Ved at terapeuten ikke trekker seg vekk fra klienten når hun tar initiativ til å holde armen sin rundt terapeuten, åpner hun opp for kroppslig kontakt.

Opplevelsen av å bli forstått bidrar til å skape tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Berøring er livsviktig for mennesket (Røkenes 2006, Horgen 2006). Gjennom berøring registrer man kroppslig respons, og for at berøringen skal kjennes trygg og tillitsvekkende er det viktig at man ikke opplever avvisning. Når klienten berører terapeutens kropp trekker ikke hun seg vekk, men lar klienten holde rundt henne, slik at klienten ikke opplever å bli avvist. Sterns (2007) teori om "her og nå"-begrepet sier at vi er subjektivt (personlig) levende og bevisste i forhold til nuet, og at det er i øyeblikket (her og nå) at størst endring i et terapeutisk arbeid skapes.

Kroppslig berøring gir også inspirasjon til musikalsk aktivitet (Frisk 2008:312). Jeg tolker det slik at den musikalske aktivitet (sangen) i dette tilfellet også gir inspirasjon til bevegelse og kroppslig kontakt. Næss (1989:25) sier at et av de grunnleggende mønstrene som et menneske har innebygget, er å reagere på en lydstimulus ved å bevege seg. Altså at musikk og bevegelse hører sammen og at de faktisk er avhengige av hverandre (ibid.). Det at klienten begynte å bevege seg var en følge av sangen. Videre påker Næss (ibid.) at bevegelse er en av de vanligste responsene vi kan se som en følge av en sansepåvirkning, som sangen da er i hendelsen ovenfor.

I denne hendelsen vil jeg si at fysisk nærhet og bevegelse til sangen var en viktig relasjonell faktor i forhold til samspillet. I tillegg tolker jeg det slik at anerkjennelsens rolle og betydning også var en viktig relasjonell faktor når klienten holder rundt terapeutens skuldre.

### **4.3 Hendelse 3 - Andre sangstund**

#### ***Imitasjon av klientens vokallyder og nonverbale uttrykk***

Tredje hendelse er fra 07.06.12. Klippet er ca. 12.20 minutter ut i sangstunden.

*Klienten og terapeuten sitter overfor hverandre i sofaen. De holder hverandres hender og synger mens de gynger frem og tilbake. De ser på hverandre og synger "tulleord". Etter et par sekunder begynner terapeuten å synge "ia, ia" flere ganger etter hverandre. De smiler til hverandre. Etter et par sekunder begynner klienten å rope høyt "ææ" på samme tone. Klienten roper i ca. 5-6 sekunder. Samtidig synger terapeuten fortsatt "ia, ia" under*

*klientens roping. Klienten stopper å rope, og så stopper terapeuten å synge. Det er stille et par sekunder, før terapeuten roper "ææ", lavere enn klienten. Klienten begynner å rope "ææ" ca. 2 sekunder etter at terapeuten startet. Terapeuten stopper først, så stopper klienten. Det er stille et par sekunder før terapeuten roper "ææ", denne gangen i lysere toneleie. Terapeuten blir stille et par sekunder. Klienten ler og smiler. Terapeuten roper "ææ" og klienten ler igjen. Terapeuten stopper å rope, og klienten fortsetter å le. Etter et par sekunder, stopper klienten å le. Klienten strekker overkroppen frem og gir terapeuten en klem. Det er stille. Klienten strekker seg tilbake, de ser på hverandre og smiler. Det er stille.*

### **Tolkning og drøfting**

Det interessante i denne hendelsen er indisier på fenomenet *inntoning* og på *imitasjon*. I forhold til Sterns teorier om inntoning ser jeg i hendelsen at terapeuten bruker flere av hans "teknikker" om matching. Dette vises i forhold til *intensitet* og *varighet*. Intensiteten blir måten terapeuten *imiterer* klientens vokallyd "ææ" i forskjellig volum på. Terapeuten imiterer ikke klienten i samme tonehøyde i begynnelsen, men holder lyden like lenge som klienten. Stern (2003:213) kaller dette matching i form av varighet. Videre varierer terapeuten intensitet og volum et par ganger, før hun imiterer ("ææ") med samme intensitet og volum som klienten. Stern (ibid.) sier i den forbindelse at *intensitetsnivået* i lys av spedbarnsforskning og matching, er at mors atferd er lik som spedbarnets, uansett atferdens stemning eller form. Når terapeuten imiterer klienten med samme intensitet i ordlyd og volum stopper klienten. Ved at terapeuten imiterer klienten, men varierer intensitet og volum, vil jeg si at terapeuten *toner* seg inn på klienten. Med andre ord, *tilpasser* terapeuten egen væremåte i forhold til klientens følelser og opplevelser. Som jeg presenterte i kapittel 2, sier Stern (ibid.:209) at affektinntoning beskriver en atferd som uttrykker en forståelse av hvordan den andre har det, uten at den imiterer nøyaktig den atferden som den andre uttrykker.

Klienten roper flere ganger vokallyden "ææ". Jeg tolker det slik at klienten uttrykker et behov, en intensjon hun ønsker respons på. Stern (ibid.:191) sier at *intersubjektiviteten* oppstår når man har felles kommunikasjonsmidler som ansiktsuttrykk, gester eller eventuelt lyder.

Videre ser også hendelsen ut til å bære preg av en stemning i en leken, lett og lys tone. Jeg observerer at klienten blir oppmerksom når hun blir imitert i form av hvisking og etter hvert roping, noe som gjør det hele til en slags lek, og som frembringer smil og latter. Det interessante her er når terapeuten da velger *samme* intensitet og volum som klienten har, så fortsetter ikke klienten denne leken. Ved at terapeuten imiterer og speiler klientens ordlyd og volum, også i forhold til hennes intensitet, støtter hun klientens initiativ til lek og samspill. Næss (1989) sier at en slik imitasjon kan bidra til å igangsette lek. Han sier videre at lek er et viktig verktøy i forhold til å skape kontakt med barn på forskjellig utviklingsnivå. Terapeuten lager lyden ”ææ” i et lysere toneleie, og på bakgrunn av dette så ler klienten. Slik jeg forstår det blir dette en form for lek.

*Det er stille et par sekunder før terapeuten roper ”ææ”, denne gangen i lysere toneleie. Terapeuten blir stille et par sekunder. Klienten ler og smiler.*

Når klienten og terapeuten veksler med å rope ”ææ” til hverandre, oppstår det en form for tur-taking. Bonde (2009:300) sier blant annet at tur-taking er grunnleggende for samspillet, nettopp fordi det utvikler gjensidighet og evnen til å dele. Klienten får dermed en opplevelse av seg selv som deltaker, noe som terapeuten også får. Terapeuten imiterer klientens lyd og klienten imiterer terapeutens lyd. Slik får begge en opplevelse av at de begge er likeverdige. På bakgrunn av dette tolker jeg det slik at klienten føler seg både *sett og forstått*. Røkenes (2006:15) sier i den forbindelse at hvis man som fagperson har tilrettelagt for at den andre nettopp skal føle seg møtt og forstått, har man lagt et godt grunnlag for utviklingen av relasjonen. Næss sier også (1989:32) at ved å akseptere klientens uttrykksmåte gir man på denne måten uttrykk for at klienten selv kan akseptere *sine* uttrykk. Han sier videre at denne aksepten kan gi muligheten til å utvide klientens uttryksformer. Vokallydene som jeg har valgt å kalle ”tulleord” (”ææ”, ”ia, ia”), ser terapeuten gir klienten glede og hun synes det er morsomt. Næss (ibid.:32) sier nettopp at oppmuntrende lek med tullesang og humor kan være en viktig innfallsvinkel til kontakt og utvikling. I tillegg sier han at slik imitasjonskontakt kan bidra til å styrke evne til oppmerksomhet.

Jeg finner videre støtte i Ruud (1990) som påpeker at oppmerksomhet kan utvikles ved stimulering av musikk eller lyder. Jeg mener derfor at terapeuten styrket klientens oppmerksomhet da terapeuten stoppet å synge. Det ble da stille et par sekunder. Næss

(1989) påpeker *pausens* betydning og hvilken grad pausen har i forhold til oppmerksomhet.

Denne hendelsen oppstod spontant og derfor velger jeg å kalle det for en form for improvisasjon. Ruud (1990:193) sier følgende om improvisasjon: "*(...) en spontan produksjon av musikalske idéer mellom to eller flere mennesker*". Ved at man aktivt bruker musikk og lyder, kan man etablere et kontakt-, kommunikasjon- eller samhandlingsforhold i forhold til klienten (ibid.). I denne hendelsen var vokallyder utgangspunktet for samhandlingen og relasjonen mellom oss.

Trevarthen og Aitkin (2001) anser imitasjon som en sentral del i en samspillsituasjon, fordi imitasjon skjer i øyeblikket med en annen. Sagt på en annen måte, imitasjon gjør at det barnet vil uttrykke, blir tydelig. Terapeuten endret altså intensitet fra å hviske "ææ" til å rope "ææ". De sier videre at imitasjon også handler om at samspillpersonen bør bringe inn noe *nytt* i samspillet for at samspillet skal kunne videreutvikles. Videre opplever jeg ytterligere støtte i teorier om relasjon i Hanssen og Røkenes (2006:215), hvor de viser til begrepet *speiling* som: "*(...) et behov vi mennesker har for å bli sett, likt, beundret, anerkjent, verdsatt, forstått og for å få bekreftet vår selvstendighet og styrke*".

Ved at terapeuten speiler klientens lyd, får klienten en bevisstgjøring av hva hun faktisk bringer inn i sangstunden. Ved at terapeuten speiler hennes uttrykk, får klienten en forståelse av seg selv (Mead i Imsen 2005:420).

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at imitasjon og speiling er viktige relasjonelle faktorer som kan bidra til å opprette og vedlikeholde kontakt og samhandling.

#### **4.4 Hendelse 4 - Tredje sangstund**

##### ***Klienten viser vei i sangstunden***

Fjerde hendelse er fra 14.06.12. Klippet er ca. 16.03 minutter ut i sangstunden.

*Klienten og terapeuten sitter ved siden av hverandre i sofaen. Klienten har sangboken i fanget. De ser på hverandre. Klienten forteller terapeuten om en hun kjenner. Terapeuten sier noe til klienten og klienten begynner å le. Terapeuten fortsetter å snakke, og klienten ler en gang til. Terapeuten sier noe nytt, og begge begynner å le. Begge ser så ned i boken. Det blir stille et par sekunder, før klienten ser opp fra sangboken og snur seg mot*

terapeuten. Hun ser også opp og snur seg mot klienten. Klienten forteller om en episode som har skjedd. Klienten stiller terapeuten et spørsmål. Terapeuten svarer ikke på spørsmålet til klienten, men stiller i stedet det samme spørsmålet til klienten. Det blir noen sekunders stillhet. Klienten ser ned i sangboken, før hun ser opp og vender blikket mot terapeuten. Så forteller klienten den samme episoden en gang til. Terapeuten ser på klienten og svarer klienten samtidig som hun kommer med noen forslag. Klienten vender blikket vekk fra terapeuten og ned i sangboken. Hun sier noe til terapeuten før hun snur seg mot terapeuten igjen. Terapeuten ser på klienten og stiller henne et spørsmål. Klienten ler, men svarer ikke på spørsmålet. Terapeuten fortsetter å snakke. Klienten fortsetter å le, mens hun klør seg i hodet, og ser ned i sangboken. Klienten blir stille. Terapeuten sier noe til klienten. Stillhet. Det går ca. 4-5 sekunder før klienten sier: "ta den".

### **Tolkning og drøfting**

Det jeg ser på som det interessante her, er at klienten viser vei i sangstunden. Det skjer ved at terapeuten er mer oppmerksom på klienten, og samtalen er på klientens premisser. Jeg tolker det slik at dette er et *gjensidig* møte som varer over tid. Når samtalen avsluttes blir det stille – en kort pause før klienten peker på sangboken og velger en sang ("ta den"). Klientens behov for å snakke så lenge hun ville i denne situasjonen, hadde stor betydning spesielt i forhold til anerkjennelse. Ved å bli anerkjent for sine behov, blir klienten dermed også mer interessert og åpen for nye ideer, som sangen i dette tilfellet.

Slik jeg ser det, er det flere faktorer som ser ut til å være avgjørende. Jeg tolker det slik at det er to samtalsituasjoner som er avgjørende for at klienten velger å gå "videre" og at hun da tok eget initiativ i forhold til å velge en sang hun ville vi skulle syngte. Jeg har i den forbindelse transkribert to utdrag av samtaleene vi hadde i løpet av hendelsen, da jeg opplever disse som viktige i forhold til at klienten viser vei. Kort oppsummert dreier samtalen seg om et sted begge har kjennskap til.

*K: Jeg vet hvor hun bor.*

*T: Men du vet ikke hvor jeg bor enda.*

*K: Jo (mens hun ler)*

*T: (ler- før hun sier) Nei... Så plutselig står du utenfor døren min og roper "HAAALLOOO"....*

*K: (ler)*

*T: ...og så spør du om du kan på komme inn?*

*K: (fortsetter å le)*

Klienten stoppet etter hvert å le etter terapeuten hadde stilt siste spørsmål. Jeg tolker det dit hen at klienten var ferdig med dette temaet i samtalen og dermed klar for å snakke om noe annet. Ved å følge opp hva samtalen omhandlet og *ikke* prøve å endre samtaletema, tror jeg at klienten følte seg anerkjent. Videre mener jeg at en opplevelse av anerkjennelse også var tydelig hos klienten. Dette mener jeg, som nevnt i hendelse 2, kan sees gjennom klientens nonverbale uttrykk som smil og latter.

Sekvensen ovenfor bærer preg av mye latter, både fra klienten og terapeutens side. For at en samtale for eksempel skal bære preg av ”intern” humor, mener jeg at man må være trygge på hverandre. Røkenes (2006:23) sier at når en relasjon er bærende skal den kunne tåle at partene kan tørre å være mer konfronterende eller direkte i forhold til hverandre. I forhold til ” *Så plutselig står du utenfor døren min og roper HAAALLOOO*”, er det en setning som kan oppleves av andre som ”fleipete”. Likevel valgte terapeuten å si den til klienten på bakgrunn av at de har en stabil og trygg relasjon i forhold til hverandre. Deres felles humor og ”fleip” i samtaletemaet skapte på denne måten slik jeg ser det, et opplevelsesfellesskap, som en ramme også på det indre psykologiske planet (ibid.).

Neste sekvens jeg har transkribert er deler av samtalen før klienten avslutter med å si ”ta den”. Kort oppsummert dreier samtalen seg om hennes refleksjon omkring en av hennes medboere som ikke likte å bli vekket av klienten.

*T: Han hadde kanskje ikke lyst til å stå opp akkurat da? Du får heller finne på noe på egenhånd.*

*K: Jeg klarer ikke å sove lenge i ferien.*

*T: Har du ferie nå? Du går jo fortsatt på skolen. Du har ikke sluttet helt ennå.*

*K: (ler)*

*T: Du får heller vente til neste lørdag – da har du ferie!*

Mens jeg sa denne setningen, ble klienten helt stille før hun plutselig svarte: ”ta den”

Jeg tolker sekvensen på mange måter lik som det forrige, men jeg tror samtidig at i den siste setningen gav terapeuten den informasjonen klienten hadde behov for å vite akkurat der og da. Jeg tolker sekvensen slik at klienten viser vei, fordi det er *hun som leder an i samtalen* og til slutt er det *hun som bestemmer at vi skal synge* (”ta den”). I tillegg kan jeg se at sekvensen bekrefter at når en fagperson arbeider på en slik måte at det er tydelig at man *forstår den andre* (klienten), vil dette virke videre positivt inn på utviklingen av relasjonen (Røkenes 2006:22). Ved at terapeuten *deltar* og er genuint interessert i samtalen og stiller spørsmål (”*Han hadde kanskje ikke lyst til å stå opp akkurat da, og har du ferie nå?*”) aksepterer hun *klienten* og *klientens initiativ*. Frisk (2008:306) trekker frem

viktigheten rundt det å akseptere barnet. I forhold til rådgivning trekker hun spesielt frem at det ikke er barnet som skal endre seg, men omgivelsene. Videre sier Frisk (ibid.) at ved å akseptere barnet som det er, er det lettere å la seg inspirere av barnets atferd og egenaktivitet. Røkenes og Hanssen (2006:253) snakker i den forbindelse om å samhandle i naturlige situasjoner. De snakker om viktigheten om å *være der den andre er*. Dette innebærer også at hvis fagpersonen engasjerer seg i den andres aktivitet – der den andre har sin oppmerksomhet, kan det videre være lettere for fagpersonen å fange den andres oppmerksomhet når fagpersonen ønsker å bringe inn ett nytt element. Ved at terapeuten lot klienten snakke ut ifra sine interesseområder, selv om dette ikke var musikk, så førte dette *nettopp* til at klienten selv tok initiativ til å synge.

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det *er* en viktig relasjonell faktor å vise aksept for klientens behov, og i dette tilfellet *gi klienten tid* til snakke seg ”ferdig”.

## **4.5 Hendelse 5 - Sjuende sangstund**

### ***Sang som musikalsk samhandling***

Hendelse fem er fra 14.08.12. Klippet er ca. 05.15 minutter inn i sangstunden.

*Terapeuten holder sangboken mens hun begynner å synge. Det går 3 sekunder, før klienten begynner å synge. Klienten løfter armene sine opp og ned, mens hun gynger fra side til side. Terapeuten smiler mens hun ser på klienten, før hun begynner å vugge fra side til side. Terapeuten synger: ”hvem kan styre sa Amandus...(pause)”. I det terapeuten synger ”ikke”, ser de på hverandre, mens de rister på hodet. De fortsetter å se på hverandre. Terapeuten synger sakte videre: ”ikke jeg, ...”. Klienten synger høyt ut: ”IKKE JEG...”. Terapeuten synger: ”sa”, før hun blir helt stille og ser bort på klienten. Klienten ser på terapeuten før hun roper ut: ”MANN”. Terapeuten smiler til klienten og sier: ”bra!”. Klienten smiler til terapeuten. Det er stille 3 sekunder før terapeuten synger sakte: ”Jammen det kan j..(pause).” I det terapeuten synger: ”j...”, så løfter terapeuten sin høyre arm og legger den på brystet sitt. Terapeuten blir helt stille, mens hun ser bort på klienten. Klienten ser på terapeuten før hun roper: ”JEG”, mens hun peker fingeren sin mot brystet sitt. De ser på hverandre og smiler. Terapeuten synger så langsomt: ”... sa Jumbo, jeg kan styre litte grann, også setter jeg meg...(pause)”. Terapeuten blir stille, ser bort på klienten. Klienten synger: ”der” mens hun peker rett frem, terapeuten peker også. Terapeuten*



synger videre: ”også sitter Sambo...(pause)”. Hun blir stille. Klienten ser på terapeuten før hun snur seg og synger: ”der”, mens hun peker. Terapeuten peker samtidig som klienten. Terapeuten smiler og nikker til klienten før hun synger videre langsomt: ”og Amandus han kan sitte både...(pause)”. Terapeuten blir stille og ser bort på klienten. Klienten ser på terapeuten før hun synger: ”her”, klienten peker først til høyre. Så synger klienten ”og der”, da peker klienten mot venstre. Terapeuten smiler til klienten, og klienten smiler tilbake, før terapeuten sier: ”bra!”.

### **Tolkning og drøfting**

Den relasjonelle faktoren som er tydelig i denne hendelsen, er *musikken som middel for kommunikasjon*, og som bidrar til å skape samspillet mellom dem. Klienten kjente sangen godt fra tidligere sangstunder, noe som terapeuten mener var medvirkende for klientens engasjement og initiativ. Samspillet bar også preg av tydelige musikkterapeutiske virkemidler som bruk av pauser (Næss 1989), bruk av gester som å riste på hodet for å understreke ordet *ikke*. Videre løfter terapeuten hånden og legger den på brystet for å understreke ordet *jeg* i sangen. Sang sammen med gester i forhold til sentrale ord i teksten blir på denne måten et viktig læremiddel i forhold til å forstå teksten i sangen (ibid.). Ved at terapeuten også la inn pause mot slutten av hver strofe utfordret hun klienten i forhold til å huske ordene i sangen. Det ser jeg blant annet i sekvensen:

*Terapeuten synger så langsomt: ”sa Jumbo, jeg kan styre litte grann, også setter jeg meg...(pause). Terapeuten blir stille, ser bort på klienten. Klienten synger: ”der” mens hun peker rett frem, terapeuten peker også”.*

Språk og begrep kan formidles gjennom sangen til barnet. Gjennom opplevelse og gjentakelse av sanger, gir sang - og sangleker store muligheter til å utvikle ordforrådet og ikke minst setningsbygning (Ruud 1990). I hendelsen ovenfor sang de *Kjøreturen* av Torbjørn Egner. I utgangspunktet er dette en sang som består av mange vers og mye tekst, men det så ikke ut til å gjøre noe for klienten, når terapeuten støttet klienten i sangen. Klienten virker svært konsentrert til hvert vers, samtidig som jeg tolker etter gjennomgang av videomaterialet at hun lyttet intenst til teksten. Jeg ser det dermed slik at hun forstår innholdet i sangen som er en slags fortelling med struktur og repetisjon. Horgen (2006) og Lorentzen (2003) omtaler at utgangspunktet for læring som oftest er en *felles handling*.

Når vi har en felles arena (sangstunden), så har vi mulighet til å skape forståelse. Når vi også setter et verbalt språk på en felles handling, bidrar ordene til å gi det et dypere innhold. På denne måten læres nye ord og begreper i en naturlig sammenheng (kontekst), og i en sammenheng som blir mer forståelig, fordi vi *gjør noe sammen* (Ruud 1990).

Lorentzen (2003) påpeker også at man har muligheter for utvikling av kommunikasjon gjennom opplevelser og ved å dele opplevelsene med noen.

Næss (1989) sier at de voksnes melodi i en setning har stor betydning for å skape oppmerksomhet omkring språk. Ved at terapeuten sang langsommere og artikulerte tydelig for klienten, hjalp dette klienten til å huske ordene. I forhold til de musikalske elementene (tempo, rytme osv.) ser jeg at det ble en veksling mellom klienten sitt tempo og terapeutens tempo i sangen. Tempoet økte da klienten husket ordene, og tempoet ble langsommere rett før terapeuten la inn en pause. Dette kan lede til opplevelsen av mestring og ikke minst en stolthet i forhold til at klienten får være solist. Maslow (Imsen 2005:384) viser til i sin behovspyramide (se Figur 2, kap. 2 side 28, Imsen 2005:389) at alle mennesker har behov for å mestre og å få respekt for det man virkelig får til. Dette sier Maslow videre gir en form for tilfredsstillelse.

På bakgrunn av denne hendelsen tolker jeg at klienten deltar svært aktivt, i form av *overdrivelse* av bevegelsene (når vi peker). Det er en tett kontakt mellom klienten og terapeuten som har oppstått på grunn av terapeuten *tilstedeværelse* og igjen *anerkjennelse* gjennom blant annet smil og nikk og rosende ord ("bra!"). I løpet av sangen er det mye blikkontakt som jeg igjen ser bidrar til anerkjennelse. Her er det også naturlig å trekke inn begrepet empati. I denne hendelsen tolker jeg at terapeuten bruker Bruscia (1998:61) sine teknikker om empati i musikkterapeutisk sammenheng. I hendelsen vises dette gjennom nettopp overdrivelse av bevegelsene. I tillegg vises empati ved at terapeuten *følger* klienten sitt tempovalg.

Jeg vil i dette klippet også trekke inn Ruuds (1990:23) begrep om *musikalsk samhandling*. Ruud (ibid.:23) sier at: "*Musikalsk samhandling er et konkret uttrykk for at det skjer en utveksling av musikalske handlinger mellom flere personer*". I lys av dette mener jeg at denne hendelsen er et godt eksempel på at klienten og terapeuten var i en musikalsk samhandlingsprosess når de sang, beveget seg, og ved at de *tok* initiativ ovenfor hverandre og at de *svarte* på hverandres initiativer.

Hendelsen slik jeg tolker den, viser flere relasjonelle faktorer som har betydning for kontakten, nærheten og samspillet i denne sangstunden. Jeg vil spesielt trekke frem det musikalske samhandlingsaspektet og empatiens betydning i musikkterapeutisk sammenheng.

## KAPITTEL 5 Avsluttende drøfting og oppsummering

Jeg viser til problemstillingen i oppgaven min: ”Hvilke relasjonelle faktorer må være tilstede for å skape gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund?”. I redegjørelsen av de 5 hendelsene i forrige kapittel ser jeg flere relasjonelle faktorer som jeg mener er avgjørende. Jeg velger å trekke frem disse: *tilstedeværelse*, *oppmerksomhet*, *gjensidighet* og *anerkjennelse*. Disse fire faktorene har jeg valgt å kalle overordnede relasjonelle faktorer. Med utgangspunkt i mine funn, vil jeg nå beskrive de overordnede faktorene og se disse i forbindelse med en musikalsk samhandling – en sangstund. Jeg kommer så med noen kritiske vurderinger av studien. Deretter vil jeg komme med en oppsummering før jeg kommer med noen avsluttende tanker.

### 5.1 Tilstedeværelse, oppmerksomhet, gjensidighet og anerkjennelse

Jeg mener at en genuin *tilstedeværelse* i samspillet og samhandlingen må være et sentralt og gjennomgående trekk. Dette vises gjennom fysisk og mental tilstedeværelse. Fysisk tilstedeværelse for denne klienten innebærer at man deltar i form av å gynte og å holde hverandre i hendene. Den mentale tilstedeværelsen til klienten vises gjennom blant annet smil og latter, noe som gir klienten en positiv respons. Ved å ta inn og respondere på klientens spørsmål, gester, og ansiktsuttrykk tydeliggjør dette *hennes* egen deltakelse og også *terapeutens* deltakelse i samspillet. En viktig forutsetning for at relasjonen skal kunne utvikle seg er nettopp *terapeutens* tilstedeværelse ved den oppmerksomheten som vises ovenfor klienten. I tilstedeværelse vektlegger jeg også betydningen av å være spontant tilstede ”her og nå”. Slik er vi subjektivt levende og bevisste i forhold til nuet (Stern 2007).

Den genuine tilstedeværelsen fra terapeuten i denne studien ser ut til å være en av forutsetningene for *klientens oppmerksomme* tilstedeværelse. Et eksempel på dette ser man i hendelse 3, der klientens vokallyder imiteres og speiles. På den måten er det en forbindelse mellom oppmerksomhet og tilstedeværelse, som dermed er viktige faktorer for å oppnå kontakt og nærhet med klienten.

*Hvis* faktorene tilstedeværelse og oppmerksomhet er til stede, fører dette til en ny nødvendig relasjonell faktor: *gjensidighet*. Slik jeg oppfatter gjensidighet er dette en del av det intersubjektive samspillet som oppstår i en sangstund. Intersubjektivitet ble presentert i kapittel 2 som noe som oppstår når man er i en felles psykologisk tilstand eller i en *felles* opplevelse (Stern 2003). Når klienten og terapeuten ler sammen, snakker sammen eller synger

sammen, vil jeg si at et intersubjektivt samspill er tilstede, eller slik Vatne (2006) og Buber (2007) beskriver et slikt forhold: en subjekt-subjekt relasjon. I en slik relasjon er begges opplevelser like viktige.

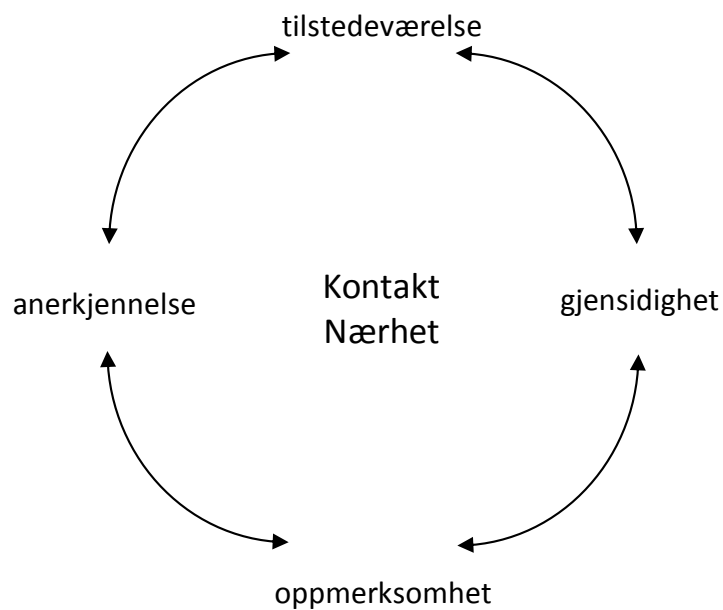
Gjensidighet innebærer også *likeverdighet*, og på denne måten blir likeverdighet også av betydning for relasjonen ved at man får ”være noe” i den andres øyne, slik Maslow presenterer i sin behovspyramide (Figur 2, kap. 2, side 28, Imsen 2005:389). Imitasjon i en sangstund bidrar til likeverdighet ved at man eksempelvis kan påvirke hverandres vokallyder. I hendelse 3 ser man at klienten og terapeuten begge sendte hverandres vokallyder i retur. Slik forstår jeg at gjensidighet er en relasjonell faktor i en sangstund.

I forhold til gjensidighet er dette også knyttet til begrepet *anerkjennelse*. Anerkjennelse i en sangstund innebærer at man kan vise en evne til å ta den andres perspektiv, slik at man klarer å leve seg inn i den andres personlige og subjektive opplevelse (Hegel i Schibbye 2009:259). Evnen til anerkjennelse utvikles i samspill med andre (Trondalen 2004). Slik Hegel bruker begrepet anerkjennelse innebærer dette at personen blir verdsatt i kraft av det å være et medmenneske. Ved at terapeuten aksepterer og verdsetter klientens behov for samtale, anerkjenner hun altså klienten som et medmenneske. Et eksempel på en slik situasjon ble vist i hendelse 4. I tillegg kan jeg se at terapeuten viser anerkjennelse ved bruk av blick, smil og kroppslig anerkjennende gester. Slik utvikles også en indre anerkjennelse som forklart i kapittel 2 (Schibbye 2009).

Anerkjennelse innebærer også det å vise *respekt* for den andre. Slik jeg ser det blir dermed anerkjennelse en relasjonell faktor som kan bidra til at en person kan få en opplevelse av å mestre, og få respekt for det man virkelig får til. På denne måten kan anerkjennelse i en sangstund være med på å styrke en positiv selvoppfatning og utvikle et godt selvbilde (Maslow i Imsen 2005:389). I hendelse 5 ser man at terapeuten gir klienten verbal anerkjennelse i form av ros. Jeg anser derfor anerkjennelse som en viktig faktor for å skape kontakt og nærhet.

## ***De relasjonelle faktorenes betydning for kontakt og nærhet i en musikalsk samhandling***

På bakgrunn av funnene i datamaterialet og påfølgende drøfting, mener jeg at de overordnede relasjonelle faktorene som tilstedeværelse, oppmerksomhet, gjensidighet og anerkjennelse blir *avgjørende* for at kontakt og nærhet er til stede i sangstunden. I den musikalske samhandlingen, sangstunden, vil de fire relasjonelle faktorene flettes inn i hverandre også i det at man *gjør noe* sammen. Når klienten får opplevelsen av å bli møtt av terapeuten, skapes et opplevelsesfellesskap (Røkenes 2006). I dette opplevelsesfellesskapet vil de relasjonelle faktorene være avhengig av hverandre, og dermed påvirker de hverandre gjensidig. På denne måten skapes en slags helhet som bidrar til og styrker kontakt og nærhet mellom deltakerne i sangstunden. På bakgrunn av at jeg forstår det slik at disse relasjonelle faktorene påvirker hverandre gjensidig, laget jeg en modell (se Figur 4 under). Den illustrerer disse faktorenes gjensidige påvirkning.



Figur 4 Relasjonelle faktorer

Modellen understreker at hver relasjonell faktor har betydning i forhold til helheten. Jeg mener at i den felles samhandlingen, her sangstunden, kan jeg se at disse faktorene fremtrer og dermed får betydning. En sangstund, en form for "musicering", dvs. musikalitet i aksjon, er i seg selv et virkemiddel for å skape en relasjon (Small i Bonde 2009:282). Musikalsk samhandling som sangstunder i denne studien blir også en arena som skaper mestringsopplevelser for klienten, slik at klienten får "nye handlemuligheter" (Ruud 1990:24). Mestringsopplevelser gjennom anerkjennelse av klientens initiativ i sangstundene mener jeg også kan ha en overføringsverdi til andre situasjoner i hennes liv.

I forhold til at denne klienten også har diagnosen ADHD, mener jeg at sangstunden, denne musikalske konteksten, kan bidra til å gi henne en opplevelse av at den kroppslige uroen kan få et positivt uttrykk, det er f.eks. greit å sitte og vugge fra side til side. En sangstund for denne klienten skaper et rom og en ramme for store bevegelser, en aksept for høyt volum gjennom lyder og sang. I tillegg kan de relasjonelle faktorene, der speiling står sentralt, være en ”teknikk” som hjelper klienten til å få kroppslig ro, gjennom lek og samspill i den musikalske samhandlingen. Som et musikkterapeutisk tilbud for en klient med tilsvarende problematikk, kan en slik ramme, her en sangstund, være til god hjelp og støtte. Det vil jeg hevde at denne studien har vist.

## 5.2 Kritiske vurderinger

I lys av at jeg har gjort en singel casestudie, ser jeg det som nødvendig å komme med noen kritiske vurderinger i forhold til studien. Det er flere begrunnelser for å gjøre en singel casestudie, men en slik studie kan ofte ikke regnes som en komplett studie (Yin 1994:41). Ut i fra det som Yin (ibid.) poengterer kan jeg ikke påstå min studie er komplett.

Den har ikke direkte samfunnsmessig overføringsverdi, siden det kun er *én* informant i studien, noe som kan gjøre at studiens resultater har mangler.

En annen potensiell svakhet ved en singel casestudie er at casen senere kan vise seg å *ikke* være den casen man i utgangspunktet hadde trodd (ibid.). Jeg kan se at dette skjedde i denne casen, siden datamaterialet viste seg å gi informasjon som pekte i en annen retning enn den jeg i utgangspunktet hadde tenkt meg.

For å øke en studies troverdighet når man observerer, er det vanlig prosedyre at det skal være flere enn *én* observatør som gjør observasjonen (ibid.:87). Dette er også noe man som forsker må ha et bevisst i forhold til. Denne masteroppgaven er gjennomført som en individuell studie. Studiens troverdighet kunne ha vært styrket ved at det hadde vært flere enn forskeren alene som observerte og tolket datamaterialet.

Bevissthet rundt det å være en deltakende observatør i en singel casestudie er viktig. I kapittel 3 reflekterte jeg nettopp over de ulike rollene som jeg til en hver tid har i studien (terapeut og aktiv deltaker og forsker). Det å være deltagende observatør kan gjøre at man blir for nært knyttet til den man observerer, og forskningsresultatet kan bli preget av subjektivitet. I tillegg kan det også gjøre at man blir for fokusert på observatørrollen og ikke nok fokusert på å ha et kritisk blikk. Dette kan være i strid med god vitenskapelig praksis (ibid.:89).

## 5.3 Oppsummering og avsluttende tanker

### ***Oppsummering***

Problemstillingen i denne oppgaven er: ”Hvilke relasjonelle faktorer som må være tilstede for gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund?”. Jeg har forsket på denne problemstilling med utgangspunkt i egen praksis. I denne studien har jeg funnet støtte i teorier om kommunikasjon, relasjon, anerkjennelse og speiling. I tillegg har jeg vist til teori der musikk er middel for kommunikasjon og samhandling. Videre har jeg også tatt inn teorier om nyere spedbarnsforskning som presiserer spedbarnets potensialer og som jeg mener har overføringsverdi i forhold til gjensidig kontakt og nærhet. På bakgrunn av disse teoriene har jeg drøftet funnene mine. Jeg har avsluttet med å trekke fram noen felles relasjonelle faktorer som jeg mener har betydning for problemstillingen. Jeg gjorde noen kritiske vurderinger i forhold til studiens generelle troverdighet før jeg kommer med noen avsluttende tanker.

### ***Avsluttende tanker***

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg presentert fire overordnede relasjonelle faktorer som må være tilstede for gjensidig kontakt og nærhet. Til tross for at denne studien er unik, mener jeg at min metodiske tilnærming i forhold til bruk av sangstund som arena i forhold til musikalsk samhandling, kan være inspirasjon for andre i møte med mennesker med tilsvarende problematikk. Jeg vil med dette hevde at funnene mine kan være av interesse for musikkterapistudiet og praktiserende musikkterapeuter. Jeg tror også at studien kan innebære nytte og inspirasjon for andre fagpersoner innen samme fagfelt.

Jeg valgte å bruke stemmen som instrument fordi jeg ønsket at prosjektet kunne inspirere andre i samfunnet eller omsorgspersonene rundt klienten til å bruke sang. Stemmen, sier Næss (1989:37) er det mest personlige vi har. I tillegg er stemmen et instrument som alle mennesker har, og dette instrumentet har vi tilgjengelig til en hver tid.

Denne studien har bidratt til at jeg har utviklet meg som person. Jeg har fått en dypere innsikt i forhold til min rolle i og mitt ansvar for relasjonen. Funnene i datamaterialet har gitt meg en tydeligere bevissthet i forhold til det jeg har valgt å kalle de fire overordnede relasjonelle faktorer. Jeg ser også at dette er vesentlige faktorer i forhold til mennesker som har tilsvarende problematikk som informanten av studien. Avslutningsvis vil jeg derfor hevde at for å oppnå gjensidig kontakt og nærhet i en sangstund forutsettes de relasjonelle faktorene,



tilstedeværelse, oppmerksomhet, gjensidighet og anerkjennelse. I tillegg vil jeg presisere at det er terapeuten som har ansvaret for relasjonen, og ved å anerkjenne klientens behov vil de fire overnevnte relasjonelle faktorene kunne oppnås.

## Kilder

### *Litteratur*

Aasgaard, T. (2002). *Song creations by children with cancer – process and meaning*. Doktoravhandling. Aalborg: Aalborg University.

Andersen, S. S. (1997). *Casestudier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ansdell, G. & Pavlicevic, M. (2001). *Beginning research in the Arts Therapies. A practical Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Bjørkvold, J-R. (2001). *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. 6. utgave. Oslo: Freidig.

Bjørndal, C. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi*. 1. utgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*. Second Edition. Barcelona Publisher.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehaug.

Buber, M. (2007). *Jeg og du*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS

Frisk, R. S. (2008). Musikterapeutisk rådgivning i et statlig kompetansesenter. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, (s. 301-316). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3.

Galaasen S.M. (2010). Video som observasjons-og analyseverktøy: Å se med "mikroskop". I Stensæth, K., Eggen, A. T. & Frisk, R. S. (red.). *Musikk, helse funksjonshemming*, (s. 73-87). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:3.

Gove, P. B. (1993). I Gove, P. B. (red.), *Webster's Third New International Dictionary og the English Language, Unbridged*. Germany: Könemann.

Hanssen, P-H. (2006). Det intersubjektive møtet. I Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, (s. 43-62). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Hanssen, P-H. & Røkenes, O. P. (2006). Å forstå den andre. I Røkenes O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, (s. 155-189). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Hanssen, P-H & Røkenes, O. P (2006). Kommunikasjonsprosessen. I Røkenes O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, (s. 191-216). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Holck, U. (2002). "*Kommunikalsk*" samspill i musikterapi. *Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaksjoner med barn med betydelige funksjonsnedsettelse, herunder barn med autisme*. Doktoravhandling. Aalborg: Aalborg Universitet.

Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Manuskript fra forfatter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvamme T. S. (2004). *"Gjenklang". Om aldersdemens, musikkterapi og forskning*. Hovedfagsoppgave i musikkterapi. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mohlin, M. (2009). *Hverdagsmusikk. En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Aspergersyndrom*. Doktoravhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:3.
- Næss, T. (1989). *Lyd og vekst. En innføring i metoden terapeutisk improvisasjon*. Nesodden: Musikkpedagogisk Forlag.
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. reviderte utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rolvstjord, R. (2002). *Når musikken blir språk. Musikalsk kommunikasjon i musikkterapi - et dialektisk perspektiv*. Oslo: Unipub Forlag.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Doktoravhandling. Oslo: Solum Forlag.
- Ruud, E. (1992). Metakritikk, verdier og kvalitativ metode, *Nordisk tidsskrift for musikkterapi*. 1(1), (s. 21-26).
- Ruud, E. (2005). "Philosophy and Theory of Science". I Wheeler, B. (red.). *Music Therapy Research*, (s. 33-44). Second Edition. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.). *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, (s. 5-28). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3.

- Røkenes, O. H. (2006). Relasjonskompetanse og kommunikasjon. I Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, (s. 7-42). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. (2006). Utvikling av relasjonskompetanse. I Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, (s. 63-88). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. (2006). For-forståelse, menneskesyn og kommunikasjon. I Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*, (s. 137-153). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2006). Samhandling i yrkesrollen. I Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (red.). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med menneske*, (s. 219-263). 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritasjoner. I Røholt, H., Holgersen, S-E, Fink-Jensen, K & Nilesen A.M. (red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*, (s. 106-153). Copenhagen: Forlaget Hovedland.
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smejsters, H. & Aasgaard, T. (2005). "Qualitative Case Study Research" I Wheeler, B. (red.). *Music Therapy Research*, (s. 440-457). Second Edition. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Stensæth, K. (2008). *Musikal Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. Doktoravhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:1.
- Stern, D. (2003). *Spebarnets interpersonlige verden*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Stern, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og Vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Doktoravhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2004:2.
- Tønsberg G, E. H. (2010). Improvisasjon i et dialektisk kommunikasjonsperspektiv. I Stensæth, K., Eggen, A. E. & Frisk, R. S. (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming*, (s. 41-54). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2.
- Vatne, S. (2006). *Korrigere og anerkjenne. Relasjonens betydning i miljøterapi*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek A/S
- Wosch, T. & Wigram, T. (2007). Microanalysis in Music Therapy: Introduction and Theoretical Basis. I Wosch, T. & Wigram, T. (red.). *Microanalysis in Music Therapy. Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*, (s. 13-26). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. 2nd edition. Sage Publication.

## ***Internettreferanser***

ADHD Norge. Hva er ADHD? Hentet fra internett 19.04.13, 12:31

<http://www.adhdnorge.no/index.asp?id=26083>

Forvaltningsloven (1982). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Hentet fra internett 01.04.13, 21:16

<http://www.lovdatab.no/all/tl-19670210-000-003.html>

Norsk forening for utviklingshemmede (NFU). Om utviklingshemming. Hentet fra internett 22.04.13, 19:05

<http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemning>

Teigen K.H. & Skre, I. B. Personlighetspsykologi. Store Norske leksikon. Hentet fra internett 07.04.13, 14:13

<http://snl.no/personlighetspsykologi>

Trevarthen, C. & Aitkin, K. J. (2001). "Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications". I *J. Child Psychol. Psychiat.* 42(1), (s. 3-48). Hentet fra internett 02.04.13, 15:20

<ftp://thomaslewis.com/TBL1/images/trevarthen.new.2.2003.pdf>

# VEDLEGG

## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rita Strand Frisk  
Senter for musikk og helse  
Norges Musikkhøgskole  
Slemdalsveien 11  
0369 OSLO

Vår dato: 16.04.2012

Vår ref:30002 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30002	<i>Sang, musikk og AD/HD</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rita Strand Frisk</i>
Student	<i>Miriam Rese Mathinsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

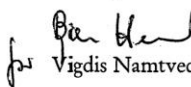
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
for Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Miriam Rese Mathinsen, Vibesgate 15 A, 0356 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



## Vedlegg 2

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 30002

Det fremgår av telefonsamtale 10.04.12, at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget. Personvernombudet finner dette beklagelig og gjør oppmerksom på at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart.

Formålet er å se om enkle barnesanger kan virke positivt i forhold til å roe ned psykisk utviklingshemmet med tilleggsdiagnose AD/HD, i situasjoner hvor deltaker/klient er spesielt urolig. Prosjektet gjennomføres som en casestudie hvor utvalget består av en person. Rekruttering har skjedd via eget nettverk.

Det er innhentet muntlig samtykke fra foresatt basert på skriftlig og muntlig informasjon. Det er oppgitt at informanten selv har fått tilpasset informasjon om prosjektet. Skriftlig samtykke skal også innhentes fra foresatt. For at samtykket skal være gyldig, stilles visse krav til innholdet i informasjonen som gis. Personvernombudet forutsetter at følgende tilleggsinformasjon gis:

- navn og kontaktopplysninger til veileder
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne det
- at prosjektet er planlagt avsluttet 01.06.13, og at opplysningene da vil bli anonymisert og videoopptak slettet
- at informanten ikke vil kunne gjenkjennes i oppgaven
- det bør også opplyses om hvordan data oppbevares for å ivareta konfidensialitet

Data samles inn gjennom 8 videoopptak, i tillegg til at det hentes opplysninger fra journal, jf. telefonsamtale 10.04.12.

Det er oppgitt at foresatt gis innsyn i datamaterialet etter ønske og gis muligheten til å se videoopptakene.

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Norges musikkhøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc, ekstern harddisk og minnepenn til oppbevaring av personidentifiserende data av sensitiv art. Personvernombudet minner om at forsker har taushetsplikt mht. hvem som deltar i prosjektet.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, innen 01.06.13. For at datamaterialet skal være anonymt, må videoopptak og direkte personopplysninger (navn, e-postadresse og telefonnummer el.) slettes og indirekte personidentifiserende opplysninger (bakgrunnsopplysninger som funksjonsprofil, diagnose, alder og kjønn) slettes eller grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet av noen.

## **Vedlegg 3**

### **Informasjon om masterprosjekt i musikkterapi**

Til xxx

Mitt navn er Miriam Rese Marthinsen, og jeg jobber som deltidsansatt ved xxx. Ved siden av å jobbe på her, studerer jeg master i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole. I løpet av masterstudiet skal jeg skrive en masteroppgave. Jeg finner AD/HD faglig interessant, og jeg mener at sanger kan bidra til å roe ned hos en person med AD/HD. Jeg ønsker å skrive en oppgave der jeg undersøker dette. Et annet mål er å bidra til større bevisstgjøring for andre om sangens verdi.

Når jeg jobber i helger på avlastningssenteret, er det som regel de samme helgene som xxx er der. Jeg har kjent xxx siden sommeren 2009 og opplever at xxx og jeg har en god kontakt. Jeg opplever xxx som en ressurssterk jente, med mange flotte kvaliteter, og det er disse kvalitetene jeg ønsker å utvikle og styrke enda mer gjennom musikken.

I min masteroppgave ønsker jeg derfor å gjøre en casestudie av xxx. I løpet av våren 2012 ønsker jeg å gjennomføre åtte ganger 10 min. ”sessions”- (timer) med henne. Her tenker jeg å ta utgangspunkt i et sanghefte jeg har laget for henne og som er basert på hennes musikalske preferanser og bakgrunn, som jeg kjenner til. Alle timene videofilmes, som utgangspunkt for analyse og hjelp til å huske.

Jeg tror at sangstunden kan ha en positiv verdi for xxx og hennes konsentrasjon. Jeg vil forsikre deg om at jeg vil skjule xxx identitet. Samtidig mener jeg at et slik studie vil gange xxx og andre mennesker som har samme utfordringer som henne. Hvis jeg er så heldig å få din godkjenning til prosjektet, må jeg deretter henvende meg til datatilsynet (NSD) for å sikre etisk fremgangsmåte for anonymisering og personvern. Deretter håper jeg å kunne begynne sangstundene med xxx.

Jeg håper du stiller deg positiv til prosjektet mitt.

Skulle du ha noen spørsmål rundt dette, er det bare å kontakte meg på tlf. 92 28 92 86 eller epost miriam\_rm88@hotmail.com

Mvh Miriam Rese Marthinsen

## ***Vedlegg 4***

### **Tillatelse til videoopptak**

Jeg er kjent med at Miriam Rese Marthinsen arbeider med sin masteroppgave ved Norges musikkhøgskole i Oslo i perioden 2012-2013. I den forbindelse skal jeg gjennomføre åtte sangstunder med min datter våren 2012. Sangstundene vil bli tatt opp på video og samlet være forskningsdata for studien.

Jeg gir med dette samtykke til at hun tar videoopptak av sangstundene med min datter. Jeg gir også tillatelse til at opptakene kan avspilles i de veiledningsgrupper som Miriam Rese Marthinsen deltar i løpet av perioden (20.03.12- 01.06.13).

Opptakene skal slettes/makuleres etter bruk hvis foresatte ber om det.

Alle personopplysninger i oppgaven skal anonymiseres og ikke kunne tilbakeføres til identifiserbare personer.

....., den.....

.....  
foresatte