



Foto: B. Cappelen

# **ET FELT AV MULIGHETER:**

## **Om potensielle strukturer, interaktive musikkting, helse og musikkterapi.**

Ingelill Eide

Masteroppgave i musikkterapi, 4. semester  
Norges Musikkhøgskole, 2013

## Takk

Karette for god veiledning med humor og alvor.

Forskergruppen i RHYME som har tatt meg med, tipset om litteratur og svart på alle mailene mine.

Informantene som stilte opp til intervju.

Birgitta for innspill på Eco.

Merete for gode samtaler.

Og sist, men ikke minst:

Rune, Sunniva og Vårin for generell inspirasjon og støtte!

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor forskningsprosjektet RHYME, et femårig forskningsprosjekt (2010-2015) som foregår i samarbeid mellom Arkitektur- og Designhøgskolen i Oslo, Institutt for Informatikk ved Universitetet i Oslo og Senter for Musikk og Helse ved Norges Musikkhøgskole. Målgruppen er barn med funksjonsnedsettelse og deres familier. RHYME skal utvikle og teste tre nye generasjoner interaktive, IKT-baserte musikkting.

Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder som følger:

**Hva er de potensielle strukturene i helsefremmende samskaping mellom barn med funksjonsnedsettelse, nære andre og samskapende ting i forskningsprosjektet RHYME – og hvordan kan disse eventuelt utdype forståelsen av strukturbegrepet i musikkterapi?**

For å belyse problemstillingen brukes en kvalitativ forskningsmetode med fortolkning av teori samt analyse og fortolkning av intervjuer. Studien er hovedsakelig hermeneutisk forankret.

Umberto Eco sitt estetiske ideal om *openness* og konseptet *field of possibilities* blir presentert. Det samme gjelder for perspektiver på struktur i musikkterapien. Gjennom analyse av intervjuer med de deltakende barnas *nære andre* synliggjøres et felt av potensielle strukturer i samskapingen. Med utgangspunkt i dette og på bakgrunn av Ecos estetiske ideal, foreslås og drøftes potensielle strukturer i musikkterapi.

Avslutningsvis foreslås konseptet *field of possibilities* som utdypende for forståelsen av strukturbegrepet i musikkterapi og også som et ideal for den musikkterapeutiske prosessen.

## Summary

This master thesis is written within the five-year research project RHYME (2010-2015, [www.rhyme.no](http://www.rhyme.no)). The target group for RHYME is children with severe disabilities and their families. RHYME will develop and test three new generations of interactive, ICT-based, musical tangibles.

The master thesis addresses the following research question:

**What are the potential structures in health-promoting co-creation between children with disabilities, close others and co-creative tangibles in the research project RHYME – and how can these further our understanding of the term *structure* in music therapy?**

In order to illuminate the research question a qualitative research method, with interpretation of theory and also interpretation and analysis of interviews, is used. The study is mainly rooted in the philosophy of hermeneutics.

Umberto Eco's aesthetical ideal of *openness* and the concept *field of possibilities* are presented, along with perspectives on structure in music therapy. Through analysis of interviews with the participating children's close others, a field of potential structures occurring in the co-creation is revealed. With this as a starting point and on the basis of Eco's aesthetical ideal, potential structures in music therapy are discussed.

In the conclusion, the concept of *field of possibilities* is suggested as being able to further the understanding of the term *structure* in music therapy, and also as an ideal for the music therapy process.

# Innhold

TAKK .....	2
SAMMENDRAG.....	3
SUMMARY.....	4
INNHold .....	5
VIGNETT.....	8
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING .....	10
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	11
<b>2 RHYME.....</b>	<b>11</b>
2.1 MÅL.....	11
2.2 ORFI .....	13
2.3 WAVE .....	15
2.4 UNIVERSELL DESIGN .....	15
<b>3 SENTRALE BEGREPER .....</b>	<b>17</b>
3.1 BARN MED FUNKSJONSNEDESETTELSER.....	17
3.2 NÆRE ANDRE.....	18
3.3 SAMSKAPENDE TING.....	19
3.4 HELSEFREMMEDE SAMSKAPING .....	20
3.4.1 Helse.....	20
3.4.2 Samskaping .....	22
3.4.2.1 Å skape noe tredje .....	22
3.4.2.2 "Health musicking" .....	23
3.4.2.3 En liten oppsummering.....	24
3.5 POTENSIELLE STRUKTURER .....	25
3.6 MUSIKKTERAPI .....	25
<b>4 VITENSKAPSFILOSOFI OG METODE.....</b>	<b>26</b>
4.1 ET HUMANISTISK PERSPEKTIV.....	26
4.2 KVANTITATIV ELLER KVALITATIV METODE?.....	27
4.3 HERMENEUTIKK .....	28
4.4 FENOMENOLOGI .....	28

4.5	HERMENEUTISK FENOMENOLOGI.....	29
4.6	PLASSERING AV DETTE MASTERPROSJEKTET .....	30
4.7	EMPIRI OG METODE FOR ANALYSE KNYTTET TIL EMPIRIEN.....	31
4.7.1	Bruk av videoklipp i intervjuene .....	31
4.7.2	Informantene .....	32
4.7.3	Metode for analyse av intervjuene .....	32
<b>5</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>34</b>
5.1	ECO OG IDEALET OM <i>THE OPEN WORK</i> .....	34
5.1.1	Kjennetegn ved "the open work" og "a work in movement" .....	34
5.1.2	Struktur i <i>Ecos ideal?</i> .....	36
5.2	FIELD OF POSSIBILITIES .....	37
5.3	EN LITEN OPPSUMMERING .....	38
5.4	STRUKTURBEGREPET I MUSIKKTERAPI.....	39
5.4.1	En strukturmodell over det musikkterapeutiske tilbudet.....	39
5.4.1.1	Elementer av struktur .....	40
5.4.1.2	Strukturenes dualitet .....	41
5.4.2	"Interaction Themes" .....	42
5.4.3	En liten oppsummering og refleksjon .....	44
5.4.4	Musikkterapi og struktur – en litteraturgjennomgang .....	44
5.4.4.1	Nivåer og grader av struktur .....	45
5.4.4.2	Musikalske strukturer.....	45
5.4.4.3	Struktur som teknikk.....	46
5.4.4.4	Strukturlikhet: musikalske strukturer og indre strukturer .....	46
5.4.4.5	Interaksjon, intersubjektivitet og struktur .....	47
5.4.4.6	Struktur-Ustruktur-Kaos .....	47
5.4.5	En liten oppsummering og refleksjon .....	47
<b>6</b>	<b>INTERVJUER: RESULTATER FRA DEN EMPIRISKE ANALYSEN.....</b>	<b>48</b>
6.1	IKT-KOMPETANSE .....	49
6.1.1	Den nære andres IKT-kompetanse.....	49
6.1.2	Barnets IKT-kompetanse .....	51
6.2	INTERESSE FOR MUSIKK .....	52
6.2.1	Den nære andres interesse for musikk.....	52
6.2.2	Barnets interesse for musikk .....	53
6.3	LEDSAGERROLLEN .....	54
6.4	STRUKTUR.....	56
6.4.1	Barnets behov for struktur, oversikt og forutsigbarhet .....	57
6.4.2	Tilrettelegging.....	58

6.5	INTERAKSJON .....	60
6.5.1	Interpersonlig interaksjon.....	61
6.5.2	Interaksjon med den samskapende tingen.....	62
6.6	SAMSKAPENDE TING.....	63
6.6.1	Funksjon og design .....	64
6.6.2	Interaktive egenskaper.....	66
6.6.2.1	Dualiteter .....	67
6.7	OPPLEVELSE .....	69
6.7.1	Opplevelsesbeskrivelser .....	69
6.7.2	Opplevelse av forventning og nysgjerrighet.....	71
6.7.3	Opplevelse av å være "På lik linje" .....	72
6.8	HELSE .....	74
6.9	EN LITEN OPPSUMMERING OG REFLEKSJON .....	75
<b>7</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>77</b>
7.1	POTENSIELLE STRUKTURER?.....	77
7.2	MUSIKKTERAPI: ET FELT AV MULIGHETER?.....	78
7.3	MUSIKKTERAPI: ET FELT AV MULIGHETER?.....	79
7.4	"SAMSKAPENDE MUSIKKTERAPI"? .....	80
7.5	EN "ECO-LOGISK" FORSTÅELSE AV STRUKTURER I MUSIKKTERAPI? .....	82
<b>8</b>	<b>AVSLUTNING.....</b>	<b>84</b>
	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>85</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>90</b>
	<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>93</b>

## Vignett

*På gulvet i lille musikkrom på Haug skole ligger det noe: En ting. En stor ting. Den er svart og har syv "armer". Tuppen av hver arm er oransje og mot senter av tingen er det et oransje boblefelt. Er det et teppe? Er det et møbel? Er det en blekksprut?*

*Oppå tingen ligger en jente. Vi kaller henne Pia. Alderen tilsier at hun er ungdom. Ved siden av tingen sitter en kvinne. Vi kaller henne Tove. Ved veggen et stykke bak i rommet sitter en mann på gulvet. Vi kaller ham Pål.*

*Pia ligger på magen, nesten på tvers over tingen, og holder fast i en av armene dens. Hun sier noe inn i den oransje tuppen:*

*"Afrika!"*

*Tove dytter på tingen, like ved det oransje feltet.*

*"Afrika!" lyder det fra tingen. Som et litt fordreid ekko av Pias stemme.*

*Pia ler. Tove ler. Pia prøver et nytt ord. Hun er fokusert på tingen. Ser ikke på Tove.*

*"Asia!" sier Pia.*

*Tove dytter på tingen. Et ekko av Pias latter høres.*

*Tove dytter igjen.*

*"Afrika!" lyder det i et fordreid ekko.*

*Tove dytter enda en gang. Det utløser nok et ekko av Pias latter.*

*Ikke noe "Asia".*

*Pia ser på den oransje tuppen hun prater inn i. Ler en liten latter og prøver igjen.*

*Tydligere og litt langsommere denne gangen:*

*"A-si-a!" Hun venter. Tove smiler litt og dytter på tingen.*

*"Asia!" lyder det. Pia ler fornøyd.*

*"Eu-ro-pa!" fortsetter hun med tydelig artikkelasjon. Tove smiler. Dytter på tingen.*

*"Asia! Europa!" lyder det, blandet med fordreid latter. Pia ler den lille latteren sin igjen. Tove smiler. Pål som fremdeles sitter ved veggen, følger med på de to og smiler.*

*"Si taco!" sier Pia inn i den oransje tuppen. Tove bryter ut i latter.*

*"Eu-ro-pa!" svarer tingen. Pia ler.*

*"Eh.. Ta-co!" gjentar hun.*

*"Asia!" svarer tingen.*

*Pia ler. Tove ler. Pål borte ved veggen ler.*

*Tove lener seg bort til Pia.*

*"Han vil ikke ha taco," sier hun.*

*De ler sammen. Alle sammen.*



# 1 Innledning

Vignetten jeg åpner med er en fri transkripsjon av en liten sekvens i et videoopptak fra utprøvingen av den samskapende tingen WAVE Carpet i forskningsprosjektet RHYME.<sup>1</sup> RHYME er et pågående femårig forskningsprosjekt (2010-2015) som foregår i samarbeid mellom Arkitektur- og Designhøgskolen i Oslo, Institutt for Informatikk ved Universitetet i Oslo og Senter for Musikk og Helse ved Norges Musikkhøgskole.<sup>2</sup> Målgruppen for prosjektet er barn med funksjonsnedsettelse og deres familier. Denne masteroppgaven skrives innenfor RHYME-prosjektet.

Som musikkterapeut med ti års erfaring fra arbeid med barn med funksjonsnedsettelse, blant annet ved Haug skole som er samarbeidspartner i forskningsprosjektet, fattet jeg raskt interesse for RHYME. Det vekket min nysgjerrighet. Jeg hørte om utvikling av høyteknologiske, interaktive, intelligente musikkting og lagde meg umiddelbart noen forestillinger om hva dette kunne innebære for den gruppen barn jeg har jobbet med i musikkterapi, og ikke minst meldte spørsmålet seg: Hva kunne denne utviklingen innebære for meg som musikkterapeut? Dette inspirerte meg til å knytte meg til prosjektet da jeg skulle skrive min masteroppgave. På bakgrunn av temaet *musikkterapi og struktur* (Berger 2003) som jeg har vært opptatt av i mitt fag, ønsket jeg å se på hvordan *struktur*

---

<sup>1</sup> *Samskapende ting* er betegnelsen som i hovedsak brukes i denne oppgaven om de IKT-baserte, interaktive og samskapende tingene som utvikles i RHYME-prosjektet. I den engelske litteraturen som er publisert i RHYME-prosjektet betegnes de samskapende tingene som *co-creative tangibles* (Holone & Herstad 2012a, b, c, Cappelen & Andersson 2011a, b, c, d, Stensæth & Ruud 2012, Stensæth 2013 *in press*). *Samskapende ting* blir gjort nærmere rede for i avsnitt 3.3. Jeg gjør oppmerksom på at betegnelsene *interaktive ting* og *musikkmøbler* også brukes om de samskapende tingene i denne oppgaven fordi dette er betegnelser som dukker opp i annen litteratur eller i intervjuene.

<sup>2</sup> RHYME blir gjort nærmere rede for i kapittel 2.

artet seg i interaksjon med de interaktive musikktingene og jeg ønsket også å se på hvilken innvirkning dette ville ha på forståelsen av struktur i musikkterapi.

## 1.1 Problemstilling og avgrensning

Hovedtema for dette masterprosjektet er *potensielle strukturer*. Problemstillingen jeg har ønsket å belyse lyder som følger:

**Hva er de potensielle strukturene i helsefremmende samskaping mellom barn med funksjonsnedsettelser, nære andre og samskapende ting i forskningsprosjektet RHYME – og hvordan kan disse eventuelt utdype forståelsen av strukturbegrepet i musikkterapi?**

Jeg har valgt en todelt tilnærming. Jeg har på den ene siden tatt for meg Eco (1989) sitt estetiske ideal om *openness og field of possibilities* samt noen aspekter ved struktur i musikkterapi. Disse teoretiske aspektene er fortolket og sett i lys av hverandre og min forforståelse. På den andre siden har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med noen av ledsagerne som var med elevene på utprøvingen av de interaktive og samskapende tingene. Intervjuene er analysert og fortolket for deretter å ses i lys av de teoretiske perspektivene. Masterprosjektet forankres derved i en hermeneutisk tradisjon, men inkluderer også aspekter av hermeneutisk fenomenologi.<sup>3</sup>

Det er ikke et mål for denne masteroppgaven å evaluere RHYME-prosjektet. Jeg kommer heller ikke til å evaluere kvaliteten av samskapingen slik den kommer til uttrykk gjennom intervjuene. Detaljerte beskrivelser om selve programmeringen og designet av de samskapende tingene faller også utenfor denne oppgavens tema.

---

<sup>3</sup> En nærmere redegjørelse av vitenskapsteoretisk forankring og metode er gjort i kapittel 4.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har åtte kapitler. Etter denne innledningen vil jeg i kapittel 2 gjøre kort rede for forskningsprosjektet RHYME, de to samskapende tingene som er aktuelle for dette masterprosjektet samt universell design. Deretter redegjør jeg for sentrale begreper i problemstillingen i kapittel 3. Kapittel 4 tar for seg vitenskapsteoretisk forankring og metode, etterfulgt av teoretiske perspektiver i kapittel 5. Resultatene og drøfting av den empiriske analysen blir lagt fram i kapittel 6 etterfulgt av en videre drøfting i kapittel 7. Oppgaven oppsummeres og avsluttes i kapittel 8.

## 2 RHYME

RHYME er et pågående femårig forskningsprosjekt (2010-2015) som foregår i samarbeid mellom Arkitektur- og Designhøyskolen i Oslo (AHO), Institutt for Informatikk (IfI) ved Universitetet i Oslo og Senter for Musikk og Helse ved Norges Musikkhøgskole (SfMH). Prosjektet er finansiert av Forskningsrådet gjennom VERDIKT<sup>4</sup> (Kjernekompetanse og verdiskaping i IKT). Prosjektet skjer i samarbeid med Haug skole og ressurscenter ([http://rhyme.no/?page\\_id=10](http://rhyme.no/?page_id=10); Stensæth & Ruud 2012). Prosjektet ble meldt til NSD av Karette Stensæth (SfMH) og ble godkjent 08.02.2011 (Vedlegg 1). Prosjektleder er Jo Herstad ved IfI, mens det er AHO som er prosjekteier. Det blir også utført to andre masterprosjekter ved IfI innenfor RHYME-prosjektet.

### 2.1 Mål

Hovedmålet for RHYME-prosjektet er å fremme helse og livskvalitet samt redusere passivitet og isolasjon hos brukere med funksjonsnedsettelse og deres familier gjennom samskaping på interaktive musikkting.

---

<sup>4</sup> [http://www.forskningsradet.no/prognett-verdikt/Om\\_programmet/1226993814937](http://www.forskningsradet.no/prognett-verdikt/Om_programmet/1226993814937)

Mer konkret betyr det at interaksjon med musikkøblene skal vekke følelser og engasjement hos de som deltar, samt gi mestringsopplevelser og handlingskompetanse (Stensæth & Ruud 2012:6)

Prosjektet skal utvikle tre nye generasjoner interaktive, IKT-baserte ting og gjennomføre tester av disse. De interaktive, IKT-baserte tingene som er inkludert i denne oppgaven er formet som puter eller tepper og inviterer til lek, utforskning og samskaping. Den første utprøvingen i prosjektet er basert på en allerede eksisterende prototype og første generasjon interaktive ting, ORFI ([http://rhyme.no/?page\\_id=10](http://rhyme.no/?page_id=10); Holone & Herstad 2012a, c). Utprøving av ORFI ble gjennomført våren 2011. Den andre generasjonen samskapende ting utviklet innenfor RHYME-prosjektet, WAVE Carpet og WAVE Orange, ble utprøvd våren 2012. Utprøvingen av tredje generasjon foregår våren 2013. ORFI og WAVE ble utprøvd over tre-fire påfølgende fredager med elevene sammen med ledsagere fra skolen. Hver elev fikk 30 minutter til fri disposisjon da de var inne i testrommet. I tillegg ble det gjennomført en utprøving med elevene og foreldrene.<sup>5</sup>

Prosjektet baserer seg på aksjonsforskning.<sup>6</sup> På den måten videreutvikles og forbedres de musikkbaserte tingene underveis i utprøvingen, basert på de erfaringene forskningsgruppen gjør seg og tilbakemeldinger fra brukerne. Datainnsamlingen foregår ved hjelp av video, logg, intervju, spørreskjema og rundspørring (Stensæth & Ruud 2012).

Denne masteroppgaven baserer seg på intervjuer med ledsagerne som har vært med elevene på utprøvinger av ORFI og WAVE og jeg vil derfor kort beskrive disse to generasjonene interaktive og samskapende ting.

---

<sup>5</sup> Se [http://rhyme.no/?page\\_id=10](http://rhyme.no/?page_id=10).

<sup>6</sup> Aksjonsforskning kjennetegnes ved at forskeren deltar og samtidig samler sine data ved hjelp av deltakende observasjon (Korsnes & Andersen & Brante 2001).

## 2.2 ORFI

ORFI er som tidligere nevnt en prototype som allerede eksisterte da RHYME startet. Prototypen ble utviklet av tre av medlemmene i gruppen Musicalfieldsforever<sup>7</sup>, nemlig Cappelen, Andersson og Olofsson, som representerer designerne i forskningsgruppen i RHYME.<sup>8</sup> ORFI har vært utprøvd tidligere, men forskergruppen valgte å ta utgangspunkt i denne prototypen for å gjøre seg erfaringer med brukergruppen for utviklingen av de tre nye generasjonene samskapende ting.<sup>9</sup>

ORFI er en interaktiv installasjon bestående av 20 tetrahedronformede<sup>10</sup> moduler, eller puter, laget i svart tekstil, de fleste med orangefargede "vinger" som gir dem en slags origamiform. Disse har et lysrør plassert i midten av vingene. Ved å bøye på vingene (se bilde 1) kan brukeren skape forandringer i lys, video og musikk (Cappelen & Andersson 2011a, b; Stensæth & Ruud 2012).



Bilde 1: Oransje vinger på ORFI som bøyes.

Modulene kommer i tre forskjellige størrelser (30-90cm). To av modulene inneholder mikrofon. Alle modulene inneholder en mikrocomputer og en radiosender. Dette gjør at modulene kommuniserer trådløst med hverandre (Ibid). ORFI kan skifte mellom flere ulike musikkjangre gjennom en sjangerpute. Sjangrene er programmert på forskjellige måter og kan kombineres på utallige vis:

---

<sup>7</sup> <http://musicalfieldsforever.com>

<sup>8</sup> Det er også Cappelen, Andersson og Olofsson som står bak designen av de nye generasjonene som utvikles innenfor RHYME.

<sup>9</sup> Se [http://rhyme.no/?page\\_id=10](http://rhyme.no/?page_id=10).

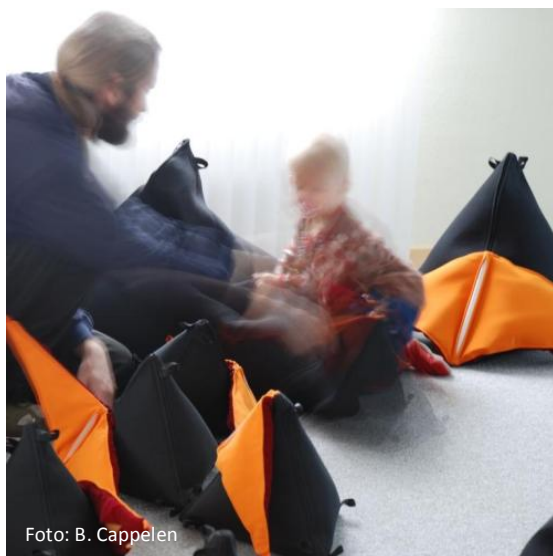
<sup>10</sup> Tetrahedron er en pyramideform.

Some of the genres use sound files that can be combined, following musical principles for layering and sequential ordering. In other genres the music and the dynamic graphics is based on programming code, making it possible to order content in layers and sequentially, based on how the users interact. Every sound node is designed, so that each can be composed together with others, following musical rules. (Cappelen & Andersson 2011c:3)

Modulene er en kryssning mellom møbel, leke og instrument. Hensikten er at de skal invitere til forskjellige tolkninger og forskjellige typer interaksjon (Cappelen & Andersson 2011b). Man kan sitte i dem som om de var en stol eller spille på dem som et instrument.

Or one can talk, sing and play with it, as if it were a friend and a co-musician in a communicative way, where ORFI answers vary musically after some time (Cappelen & Andersson 2011c:3)

Modulene kan hektes sammen eller spres rundt, alt etter hva man har lyst til. Dette betyr at man kan sitte nær hverandre og ha en interaksjon eller man kan være langt



Bilde 2: ORFI har ikke noe sentralt punkt.

unna. Installasjonen har ikke noe sentralt punkt, det er som et felt (se bilde 2).<sup>11</sup> Alle disse egenskapene ved ORFI tilbyr mange mulige kombinasjoner og mange mulige relasjoner og bygger opp under målet om at installasjonen skal fremme samhandling og kommunikasjon på like premisser mellom forskjellige brukere i forskjellige situasjoner (Cappelen & Andersson 2011a).

Tilbakemeldinger på ORFI etter utprøvingen i RHYME var blant annet at man ønsket at lyden skulle komme nærmere interaksjonsområdet samt at man ønsket flere sensoriske opplevelser, som for eksempel vibrasjon. Dette ble bakgrunnen for

---

<sup>11</sup> Filosofien bak felt (field)-tenkningen er hentet fra Eco sitt ideal om *the open work*. Dette vil jeg ta nærmere for meg i teorikapittelet.

utviklingen av andre generasjon interaktive ting, WAVE (Holone & Herstad 2012a, c; Cappelen & Andersson 2011a).

### 2.3 WAVE

WAVE består av to forskjellige interaktive ting: WAVE Carpet og WAVE Orange. Det er WAVE Carpet jeg vil beskrive her, da det i hovedsak var denne informantene i denne studien prøvde ut med elevene.

WAVE Carpet er formet som et syvarmet teppe. Til sammenlikning med ORFI som bestod av mange forskjellige moduler, er altså WAVE Carpet *en* ting. Teppet har mange input og output, inkludert infrarøde responser i et bobleformet felt, mikrofon i en arm, kamera i en annen, prosjektor i en tredje. I tillegg er det bøyesensorer i to armer og bevegelsessensorer i to andre armer, disse fire er programmert med lyd. I tillegg er det et lydvibratorelement på midten av teppet, samt høyttalere (Holone & Herstad 2012a, c; Cappelen & Andersson 2011a).



Bilde 3: WAVE Carpet

Som vi ser av beskrivelsen og bildet (bilde 3), skiller WAVE Carpet seg betydelig fra ORFI når det gjelder form. Dette vil også gi andre mulige tolkninger av den interaktive tingen og derfor også andre mulige interaksjoner.

### 2.4 Universell design

De samskapende tingene som utvikles i RHYME-prosjektet bygger på prinsipper fra universell utforming eller universell design (Holone & Herstad 2013, 2012b, c; Cappelen & Andersson 2011a, c; Stensæth 2013 *in press*). Universell design handler om design for alle. Det handler ikke om design av hjelpemidler eller spesielle tilrettelegginger av miljøet, men om at produkter, bygninger og miljøet vi ferdes i skal fungere best mulig for alle. Dette innebærer at alle mulige forskjellige individuelle forutsetninger skal tas høyde for. Med universell utforming menes det

forhold at produkter, bygninger og omgivelsene for øvrig kan brukes eller er tilgjengelige for så mange mennesker som mulig, uavhengig av brukernes ferdighetsnivå og uten at det forutsettes spesialtilpassede løsninger for enkelte (Skjerdal i NOU 2005:8, side 276). På et ontologisk plan, handler universell design om oss alle i kraft av at vi er sårbare, kroppslige individer. På et epistemologisk plan handler universell design om hvordan man kan fremskaffe kunnskap om tilgjengelighet og hindringer slik dette oppleves av forskjellige mennesker (Lid 2012).

Et grunnleggende formål med universell utforming er å unngå særskilte eller alternative tilpasningsordninger for mennesker med nedsatt funksjonsevne, men i stedet så langt mulig søke løsninger som fungerer bra både for mennesker med og uten funksjonsproblemer (Skjerdal i NOU 2005:8, side 278)

Dette formålet sier oss også noe om synet på funksjonsnedsettelse. Det å ha en funksjonsnedsettelse har tradisjonelt sett blitt vurdert som en egenskap ved individet ut fra en medisinsk-biologisk forståelse. I dag har synet endret seg til i større grad å behandle funksjonsnedsettelse som et relativt begrep. Det er ikke lenger individets nedsatte funksjonsevne som er avgjørende, men situasjonen individet befinner seg i, som avgjør om man opplever seg selv eller andre som funksjonsnedsatt (Skjerdal i NOU 2005:8).

I politiske dokumenter i dag defineres begrepet "funksjonshemmet" eller "funksjonsnedsettelse" gjennomgående som det misforhold som måtte foreligge mellom individets forutsetninger på den ene siden, og de funksjonskrav som fysiske og sosiale omgivelser stiller til den enkelte på den andre siden. (Ibid 2005:8, side 276)

Det at utviklingen av de samskapende tingene bygger på prinsipper for universell design mener jeg er av stor betydning ikke bare når det gjelder tilgjengeligheten og deltakelsen for de aktuelle barna med funksjonsnedsettelser, men også for de nære andre.<sup>12</sup> Det at designen bygger på en tanke om "design for alle" vil gjøre de

---

<sup>12</sup> Jeg gjør nærmer rede for begrepet *nære andre* under overskrift 3.2



samskapende tingene interessante å holde på med også for foreldre, besteforeldre, søsken, jevnaldrende og andre som vil være samskapere sammen med barnet.<sup>13</sup>

### 3 Sentrale begreper

Etter å ha gjort en kort presentasjon av RHYME-prosjektet og de to interaktive og samskapende tingene som er interessante for denne oppgaven samt noen av prinsippene for universell design, vil jeg nå gjøre rede for de sentrale begrepene i problemstillingen.

#### 3.1 Barn med funksjonsnedsettelser

*Barn med funksjonsnedsettelser* viser til den spesifikke gruppen barn som er deltakere i RHYME-prosjektet. Barna er elever ved Haug skole og ressurscenter som er en spesialscole i Osloregionen.<sup>14</sup> Selv om barna er elever ved den samme skolen, representerer de en heterogen gruppe barn – noen er svært utadvendte og deltakende, andre mer innadvendte og observerende. Deres funksjonsnedsettelser favner vidt, fra forstyrrelser innen autismespekteret til multifunksjonshemming. Den mentale alderen spenner fra 6 måneder til 7 år. Noen av elevene er gående og fysisk sett uavhengig av hjelp, andre er avhengig av rullestol (Stensæth 2013 *in press*).<sup>15</sup>

Selv om denne oppgaven er knyttet til de aktuelle seks barna som deltar i aksjonene med ORFI og WAVE, mener jeg at de aspektene som kommer fram i denne

---

<sup>13</sup> Begrepene *samskapende ting* og *samskaping* blir gjort nærmere rede for i neste kapittel

<sup>14</sup> Jeg bruker derfor både betegnelsen *barn* og *elev* i den videre teksten. I intervjuene ble barna konsekvent omtalt som *elev*.

<sup>15</sup> Jeg velger her å gi en generell beskrivelse av gruppen barn og går ikke inn på det enkelte barns funksjonsnedsettelser, da jeg mener en detaljert beskrivelse på individnivå ikke er relevant i denne sammenheng.

masteroppgaven også vil kunne være aktuelle i forståelsen av samskaping mellom interaktive ting og barn med funksjonsnedsettelse generelt.

### 3.2 Nære andre

På grunn av sin funksjonsnedsettelse er barna som er med i RHYME-prosjektet i større grad enn andre barn avhengig av å ha en annen person tilstede sammen med seg. Disse personene kan betegnes som *nære andre*. Horgen (2010) sier om den *nære andre* at det er "den som er sammen med barnet" (Ibid:8). Det betyr at den *nære andre* både kan være mor eller far, men også en profesjonelt ansatt som for eksempel en pedagog eller assistent eller andre som møter barnet i en profesjonell sammenheng. Hun legger vekt på møtet med barnet<sup>16</sup> og hvordan dette skal bli et godt møte som bidrar til kommunikasjon, livsutfoldelse og læring. På grunn av funksjonsnedsettelsen og den sårbarheten denne gir, ligger ansvaret for å få til dette møtet hos den *nære andre*.

For det er bare sammen med den nære andre at barnet kan utfolde seg; uten den nære andre kan ikke barnet gjøre noen ting. (Ibid:9)

Et slikt godt møte fordrer at den *nære andre* våger å "sette seg selv i spill". Med dette mener Horgen at den *nære andre* er åpen og lyttende for barnets initiativ og uttrykk. Den *nære andre* svarer barnet på en sann måte at barnet forstår at det blir forstått (ibid).

Jeg mener at dette igjen handler om relasjon og dialog. Innenfor musikkterapifaget i Norge har det dialogiske perspektivet blitt sentralt for flere de senere årene.<sup>17</sup> Et dialogisk perspektiv legger vekt på en gjensidighet og nærhet i relasjonen (Garred 2008). *Den andre* stiller seg åpent undrende i dialogen og det gjensidige målet er å holde dialogen i gang. Mening forhandles gjennom dialogen (Stensæth 2008b). I

---

<sup>16</sup> Horgen (2010) skriver om møtet med det multifunksjonshemmede barnet, men jeg mener hennes perspektiv også er overførbart til møtet med barn med andre funksjonsnedsettelse.

<sup>17</sup> Se blant annet: Stensæth 2010, 2008b; Garred 2008, 2001; Tønsberg 2010.

tillegg fokuserer det dialogiske perspektivet på det etiske ansvaret som ligger i dialogen, om å være lyttende og ønske å ta inn over seg den andres perspektiv. Stensæth (2010) sier at i musikkterapi handler dette ansvaret om å innta en aktiv responsiv holdning gjennom å "medoppleve (mening), å *dele* og å *forstå*" (Ibid:120). Tønsberg (2010) trekker også fram *den andres* posisjon i et dialogisk perspektiv som en *medopplever* og en *medskaper*. Denne posisjonen vil jeg se i sammenheng med i begrepet *samskaper (co-creator)* som i RHYME-prosjektet betegner alle aktørene som er involvert i samskapingen med de interaktive tingene.<sup>18</sup>

Jeg velger i min problemstilling å bruke begrepet *nære andre*, med det etiske ansvaret og de kvaliteter som er beskrevet over, når jeg omtaler den personen som er sammen med barnet og den samskapende tingen. *Nære andre* vil altså i denne oppgaven i første omgang vise til ledsagerne, som også er mine informanter. I et videre perspektiv vil *den nære andre* kunne være en mor eller far, et søsken, en venn, tante, onkel eller andre samskapere.

### 3.3 Samskapende ting

Når jeg i problemstillingen bruker ordene *samskapende ting*, så refererer jeg til de IKT-baserte, interaktive tingene som det forskes på i RHYME-prosjektet. I den engelske litteraturen som er publisert i RHYME-prosjektet betegnes de samskapende tingene som *co-creative tangibles* (Holone & Herstad 2012a, b, c; Cappelen & Andersson 2011a; Stensæth & Ruud 2012; Stensæth 2013 *in press*).<sup>19</sup> Det engelske begrepet *co-creative tangibles* plasserer seg innenfor området *tangible interaction* som omhandler design av fysiske ting som inneholder datateknologi (Cappelen & Andersson 2011c; Holone & Herstad 2012b).

---

<sup>18</sup> Begrepet samskaping forklares nærmere i et eget avsnitt.

<sup>19</sup> Betegnelsen *musicking tangibles* er også brukt om de samskapende tingene, (Cappelen & Andersson 2012). Prototypen ORFI betegnes også som *interactive installation* (Cappelen & Andersson 2011d)

De samskapende tingene vil i kapitlet *Intervjuer: Resultater fra den empiriske analysen* (kapittel 6) også betegnes som *musikkmøbler, ting, puter og blekksprut*. *Musikkmøbel* var i utgangspunktet den betegnelsen jeg ønsket å bruke da jeg gjorde intervjuene,<sup>20</sup> men i løpet av intervjuene falt det også naturlig å bruke begrepene *ting* og *putene* om de samskapende tingene, blant annet fordi dette var begreper informantene selv brukte. Betegnelsen *blekkspruten* blir også brukt i analysen da dette var assosiasjonen noen av informantene hadde til WAVE Carpet.

### 3.4 Helsefremmende samskaping

*Helsefremmende samskaping* er et sammensatt begrep, både rent teknisk i form av at det er satt sammen av tre ord, men også i hvordan det skal forstås i denne sammenheng. Jeg tenker det er naturlig å først se litt på hvilket helsebegrep som ligger til grunn for RHYME, for deretter å se nærmere på begrepet samskaping.

#### 3.4.1 Helse

Grovt sett kan man si at det finnes to tilnærminger til helse. Den ene, *patogenese*, måler helse ut fra fravær eller nærvær av sykdom. God helse er fravær av sykdom. I dette perspektivet er altså god helse noe vi har eller ikke har, avhengig av om vi rent medisinsk kan betegnes som frisk. Helse, altså i dette perspektivet fravær av sykdom, er en tilstand vi tilstreber å ivareta (Bruscia 1998). Når Stensæth (2010) undersøker helsebegrepet viser hun til helsefilosofen Lennart Nordenfelt. Som en forlengelse av en patogen helseforståelse, bruker han begrepet *biologisk-statistisk helsestrategi*. Helse er da definert som identisk med en biologisk normalfunksjon. Denne normalfunksjonen blir igjen avgjort statistisk. Ofte blir leger ekspertene som avgjør helsespørsmålet i dette perspektivet (Ibid).

Motvekten til *patogenese* kalles *salutogenese*. Her fokuserer man på hvilke faktorer som fremmer helse. Denne forståelsen av helse kan beskrives som et kontinuum (Bruscia 1998; Ruud 2010). Helse eksisterer i dette perspektiv på tross av faktorer

---

<sup>20</sup> se den innledende informasjonen i intervjuguiden vedlegg 2

som truer helsetilstanden. Med andre ord kan man i et salutogent helseperspektiv oppleve at man har god helse på tross av en sykdomsdiagnose. Helse er således en subjektivt opplevd tilstand. Helse er noe man er, ikke noe man har (Bruscia 1998; Ruud 2010; Stensæth 2010). Hvis vi igjen trekker fram helsefilosofen Nordenfelt via Stensæth (2010), så er hans motvekt til den biologisk-statistiske helsestrategien en *sosial-holistisk helsestrategi*. Her er helse ikke bare et medisinsk fenomen, men et sosialt fenomen. Å være frisk handler altså i dette perspektivet om at mennesket som *helhet* fungerer godt, både mentalt og fysisk.

Å vere ved god helse handlar da meir enn om å overleve og å ha det godt. Det handlar også om sjøvrealisering og deltaking (Ibid:109).

Ved å trekke inn samfunnsmedisineren Mæland, utdyper Stensæth (2010) det sosiale perspektivet med at helse oppleves og påvirkes av sosiale forhold og psykiske faktorer som eksempelvis handlinger, fellesskap og mestring.

Dette salutogene, sosial-holistiske perspektivet på helse samsvarer godt med hovedmålet for RHYME-prosjektet. Det ligger i prosjektets natur at helse forstås som noe mer enn fravær av sykdom. Barna som er deltakere i prosjektet lever med faktorer som "truer" deres helse, men de vil like fullt kunne oppleve livskvalitet gjennom selvrealisering og deltakelse hvis miljøet og samfunnet rundt dem fokuserer på de faktorene som fremmer helse. Denne tilnærmingen til helse står også godt sammen med idealene for universell design, som ser funksjonsnedsettelse som et misforhold mellom individets forutsetninger og de funksjonskrav som ligger i de fysiske og sosiale omgivelsene, heller enn en egenskap ved individet. På den måten flyttes fokuset fra individuell tilrettelegging til design for alle (Skjerdal i NOU 2005).

### 3.4.2 Samskaping<sup>21</sup>

Samskaping kan veldig enkelt presentert handle om at vi skaper noe sammen. Men dette *noe* og den prosessen som ligger i å *skape noe sammen* har en dypere klangbunn som vi skal utforske i det følgende.

#### 3.4.2.1 Å skape noe tredje

Cappelen og Andersson (Cappelen & Andersson 2012, 2011a, b, c, d, 2008, 2003; Stensæth 2013 *in press*), ser på lek og samarbeid som viktige faktorer i interaksjonen med de samskapende tingene. I tillegg trekker de fram lytting, utforskning og komponering. Samtidig mener de at samskaping er noe mer enn summen av disse faktorene. De definerer samskaping som:

Collaboration where users *create something third* together... (Cappelen & Andersson 2011c:1)

De mener at dette med å samskape i forståelsen av å *create something third* er noe annet enn å være i lek eller å samarbeide (*collaboration*). Lek forstås da som noe tilfeldig der flere personer handler simultant,<sup>22</sup> mens samarbeid forstås som at flere handler mot et konkret mål. Samskaping beskrives til sammenlikning som en *utvidet, sosialt motivert opplevelse* (Ibid). Slik jeg tolker Cappelen og Andersson mener de at vi må forstå det å *skape noe tredje*, altså en utvidet opplevelse som er sosialt motivert, som kjernen i samskaping, men hvordan skal vi forstå denne utvidede opplevelsen?

Når Stensæth (2013 *in press*) utforsker begrepet samskaping, beskriver hun *det tredje* som en opplevelse av at man skaper noe som lever sitt eget liv. Hun viser til

---

<sup>21</sup> Siden jeg skriver på norsk har jeg valgt å bruke en norsk variant av det engelske begrepet *co-creation*.

<sup>22</sup> Jeg mener denne beskrivelsen av lek som noe tilfeldig godt kunne nyanseres, men ser ikke det som et sentralt mål for denne oppgaven. En grundigere behandling av lek-begrepet i en musikkterapeutisk ramme finner vi hos Stensæth (2008a)

Trondalen (2004) som ser på *thirdness* i musikkterapeutisk improvisasjon. Trondalen (ibid) kobler denne *thirdness* til intersubjektive *moments of meeting*.

Intersubjektivitet er her forstått som noe som eksisterer i rommet mellom to mennesker (Stensæth 2013; Trondalen 2004). Fenomenet *moments of meeting* er hentet fra utviklingspsykologen Daniel Stern og Trondalen (2004) beskriver det slik:

(...) moments of meeting, handler altså om et gjensidig anerkjent møte, som fører til en reorganisering av partenes *implisitte* relasjonelle kunnskap (Ibid:184).

Det å skape noe tredje kan altså handle om et intersubjektivt møte som endrer vår opplevelse av relasjonen. I utvidet forstand og relatert til dette prosjektet, mener jeg at vi kan tolke et slikt møte dit at det kan endre vår opplevelse av oss selv som deltakere i samfunnet.

Videre, i sin utforskning av samskapingsbepet og *det tredje* viser Stensæth (2013 *in press*) til Benjamin som bruker begrepet *co-created third*:

The co-created third has the transitional quality of being both invented and discovered. To the question of "Who created this pattern?" the paradoxical answer is "Both and neither". (Ibid, uten sidetall)

Jeg mener at denne dualiteten<sup>23</sup> som ligger i at det tredje både blir skapt, men også oppdaget, og videre beskrivelsen av den delte opplevelsen av å ha skapt noe eller oppdaget noe uten å kunne spore dette "noe" tilbake til en spesifikk ide, initiativ eller handling, er en god beskrivelse av den dynamiske prosessen som jeg tenker kjennetegner samskaping.

#### 3.4.2.2 "Health musicking"

Cappelen og Andersson (2011a) knytter også samskaping til Smalls begrep *musicking*, der han omdefinerer music til et verb (Small 1998):

---

<sup>23</sup> Dualitet betyr *dobbelthet* (<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=dualitet&bokmaal=+&ordbok=begge>)

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing. (Ibid 1998:9)

Med dette tar Small (1998) et oppgjør med musikk som et individuelt fenomen med fokus på det musikalske verket som en opphøyd hovedrolleinnehaver. I sin omdefinering av musikk til et verb, inkluderer Small (Ibid) i begrepet *musicking* en sosial dimensjon, der ikke bare selve musikken og de som fremfører den, men også det som skjer i forberedelsene til konserten og alle som er med på å skape opplevelsen blir viktige aktører i aktiviteten *to music* (Ibid).

Ruud (2010:111) knytter *musicking* til begreper som vitalitet, agency, empowerment, sosial kapital, mening og sammenheng i livet. Jeg mener at dette også tilfører en ressursorientert og humanistisk dimensjon til *musicking*.

#### 3.4.2.3 En liten oppsummering

I forhold til den *helsefremmende samskapingen* som er i fokus i denne oppgaven, blir kobling til *intersubjektivitet* og *musicking* interessant, da det er her vi kan si at helsebegrepet kommer inn. Stensæth (2013 *in press*) har sett nærmere på denne koblingen og oppsummerer den slik:

(...) we have learned that co-creation implies health musicking. Health musicking incorporates the families' desire *to do* (; action) *something* (; activities) *meaningful* (; intentional) together (*intersubjective and interpersonal*). The aim is of an ecological kind; it is the process of continuously promoting health and at the same time preventing poor health. Accessing these goals imply also strengthening of agency and mastery, as well as creating embodied, sensory, and empowering interactions both with the tangibles and other people (Ibid:24).

For å samle trådene her, vil jeg med bakgrunn i de aspektene ved samskaping som er presentert, si at *helsefremmende samskaping* i denne oppgaven forstås som opplevelsen av en meningsfull samhandling som befinner seg i krysningspunktet mellom den interpersonlige interaksjonen og interaksjonen med den interaktive og samskapende tingen, der deltakerne skaper og oppdager noe tredje.



### 3.5 Potensielle strukturer

Et nøkkelbegrep i dette masterprosjektet er *potensielle strukturer*. Begrepet *struktur* kommer fra latinsk *struere* ("bygge", "ordne") og viser til måten noe er satt sammen eller bygd opp på (av ulike smådeler), oppbygning eller sammensetning (<http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>). Når vi setter dette sammen med begrepet *potensiell* får ordet struktur en annen vri. *Potensiell* viser til noe som eksisterer som en mulighet, noe som er utviklingsdyktig (Ibid). *Potensielle strukturer* kan altså forstås som en mulig oppbygning eller sammensetning, en oppbygning eller sammensetning som kan utvikles.

Men *potensielle strukturer* refererer i denne oppgaven også til en større teoretisk ramme og må forstås ut fra denne. Eco (1989) bruker begrepet *potensielle strukturer* i sitt estetiske ideal slik det kommer til uttrykk i boken *The open work*. *Potensielle strukturer* peker framover i den forstand at de, som nevnt, viser til *mulige* strukturer eller *en* mulig måte (blant flere) som noe kan settes sammen på. Dette avspeiler Eco (1989) sin *serial thought* som er en metodisk tilnærming til strukturer. Eco (Ibid) sitt *open work* og *serial thought* vil bli gjort nærmere rede for i kapittel 5.

### 3.6 Musikkterapi

Det er utviklet flere definisjoner på musikkterapi opp gjennom årene.<sup>24</sup> Det er ikke relevant for denne oppgaven å drøfte flere forskjellige definisjoner på musikkterapi, men jeg ønsker å presentere den definisjonen som jeg selv bruker aktivt når jeg skal forklare hva musikkterapi er til forskjellige mennesker i forskjellige situasjoner:

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 a dynamic forces of change (Bruscia 1998:20)

---

<sup>24</sup> Bruscia (1998) har i et appendix i sin bok *Defining Music Therapy* gitt en oversikt som består av i overkant av 60 forskjellige definisjoner.

De aspektene jeg finner spesielt viktige som Bruscia (Ibid) vektlegger her, er for det første at musikkterapi er en *systematisk intervensjonsprosess*, altså må ikke den musikkterapeutiske prosessen og resultatene av denne forstås som tilfeldig. Den er planlagt og gjennomført ut fra oppsatte mål for den enkelte klient og ut fra konkrete metoder. Det andre aspektet er at musikkterapi handler om å *fremme helse*. Med dette plasserer Bruscia (Ibid) helsebegrepet i musikkterapi i en salutogen forståelse, og et syn på helse som et kontinuum heller enn et enten-eller. Helse er derfor noe man er, ikke noe man har, som jeg har vært inne på tidligere.<sup>25</sup> Det siste aspektet jeg vil trekke fram i Bruscia sin definisjon er at den musikkterapeutiske prosessen er *dynamisk*. I dette legger Bruscia at den musikkterapeutiske prosessen kjennetegnes av en gjensidig interaksjon mellom terapeut, klient og musikk (Ibid).

## 4 Vitenskapsfilosofi og metode

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for valg av metode og vitenskapsfilosofisk forankring. I forkant av masterprosjektet har jeg på bakgrunn av min utdanning og yrkeserfaring kunnet plassere meg innenfor noen hovedretninger, samtidig har jeg gjort metodiske valg underveis i prosjektet som har resultert i en søken i etterkant etter den rette vitenskapsfilosofiske forankringen av prosjektet.

### 4.1 Et humanistisk perspektiv

Valgene jeg har tatt i forkant og underveis i prosessen er ikke gjort i et vakuum, men er naturlig nok farget av hvem jeg er og hvor jeg hører hjemme. Jeg tenker derfor det er viktig å først si noe kort om hvilken bakgrunn jeg går inn i dette masterprosjektet med og synliggjøre den forforståelsen jeg hadde da jeg startet dette prosjektet.

Som musikkterapeut med utdanning fra Norge og med ti års erfaring fra musikkterapeutisk arbeid med barn med spesielle behov i norsk barnehage og skole, plasserer jeg meg i en praksis som er sterkt influert av et humanistisk perspektiv.

---

<sup>25</sup> Jeg har gjort nærmere rede for en salutogen tilnærming til helse i avsnitt 3.4.1.

Noen av de grunnleggende prinsippene i et humanistisk perspektiv er respekten for individet, en empatisk holdning, en kritisk tradisjon, troen på det individuelle valg, tolkning og mening (Ruud 2010). Ved å plassere meg som norsk musikkterapeut i en humanistisk ramme, er det også naturlig å plassere dette prosjektet inn i en vitenskapsfilosofisk ramme som er forenelig med disse humanistiske grunnprinsippene.

#### 4.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode?

Etter at tema for masterprosjektet var bestemt, gjorde jeg et valg av forskningsmetode. Forskningsmetode deles i to hovedkategorier: Kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden egner seg når man ønsker finne ut om en påstand er sann eller usann, eller når man ønsker å finne generaliserbare sannheter (Bruscia 2005). Kvantitativ metode tar gjerne utgangspunkt i tallmaterialer (Malterud 2008). Som en kontrast er den kvalitative metoden egnet til å (...)

(...) beskrive karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved de fenomener som skal studeres (Ibid:31).

Datamaterialet i kvalitativ metode består av tekst som representerer observasjoner, samtaler eller intervjuer. I den kvalitative metoden er teorier om menneskelig erfaring og fortolkning sentrale (Ibid).

Min metodiske tilnærming for å belyse tema og problemstillingen har vært todelt. På den ene siden har jeg brukt en teoretisk tilnærming i det jeg tar for meg teoretiske perspektiver som omhandler struktur, fortolker disse og ser de i lys av hverandre. På den andre siden har jeg ønsket å komme nær opplevelsen av struktur i samskaping med ORFI og WAVE og valgte derfor også en empirisk tilnærming i form av semistrukturerte intervjuer med de nære andre som var med på utprøvingen av ORFI og WAVE.<sup>26</sup> Disse intervjuene fortolkes og sees i lys av de teoretiske perspektivene.

---

<sup>26</sup> Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes ved at de utføres med individuelle informanter og baseres på en intervjuguide (Malterud 2008).

Jeg har altså valgt en kvalitativ metode basert på fortolkning av tekst og fortolkning av subjektive opplevelser slik de formidles til meg i intervjuer. Spørsmålet er om dette prosjektet skal plasseres i en fenomenologisk og/eller en hermeneutisk tradisjon (Malterud 2008)?

### 4.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken har sitt historiske utgangspunkt i teksttolkning av den protestantiske bibelen og antikke klassikere. Hovedtema for den hermeneutiske tolkningen er synet på forholdet mellom deler og helhet som går ut på at delene må sees i lys av helheten på samme måte som helheten må sees i lys av enkeltdelene. Dette forholdet mellom deler og helhet er beskrevet som den hermeneutiske sirkelen, senere gjort om til den hermeneutiske spiral. Hermeneutikken deles inn i tre hovedretninger: Objektiviserende, Aletisk og Praktisk (Alvesson og Sköldberg 1994).

Den aletiske hermeneutikken, som er den som ligger nærmest min holdning i denne studien, søker å jevne ut subjekt-objekt-relasjonen som preger den objektiviserende hermeneutikken. Dette gjøres blant annet ved å trekke inn forskerens forforståelse som viktig i forskningsprosessen. Den hermeneutiske spiralen illustrerer denne vekslingen mellom forståelse og forforståelse (Ruud 2010). Et annet aspekt ved denne form for hermeneutikk er at empati ble selve grunnlaget for tolkning. Det betyr at forskeren tar subjektets perspektiv og prøver å forestille seg hvordan situasjonen oppleves (Ibid:146).

### 4.4 Fenomenologi

Fenomenologi er på den andre siden en empirinær filosofi som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Fenomenologien betegnes som *beskrivende*, ikke *tolkende* slik som hermeneutikken. Sentrale begreper er livsverden, essens og intensjonalitet.

Det er altså verken den eventuelle virkeligheten der ute eller en passiv sansing av denne, men vår aktive og levde opplevelse av fenomenene som er vår verden. Denne aktive måten å tolke omverden på gir fenomenologien betegnelsen intensjonalitet (Vist 2009:47)

Fenomenologien er opptatt av at det er essensen i den "levde" erfaringen – altså erfaringer i vår livsverden, som skal beskrives. Dette gjøres gjennom den fenomenologiske reduksjon som innebærer at fenomenet abstraheres fra den reelle verden slik at bare ideen eller essensen, i form av tingen slik den trer fram, blir igjen (Alvesson & Sköldbberg 1994; Ruud 2010, 2005).

#### 4.5 Hermeneutisk fenomenologi

Fenomenologien har blitt kritisert for sitt syn på at det finnes en essens som er fritatt for tolkning (Ruud 2005). I *hermeneutisk fenomenologi* blir denne kritikken møtt ved at man inntar en holdning om at det ikke finnes noe fenomen som ikke er fortolket (van Manen 1990; Vist 2009). Van Manen (1990) karakteriserer hermeneutisk fenomenologi som (...)

(...) a philosophy of the personal, the individual, which we pursue against the background of an understanding of the evasive *logos* of *other*, the *whole*, the *communal*, or the *social* (Ibid:7).

Jeg forstår van Manen (Ibid) dit at personen altså ikke kan abstraheres fra den virkelige verden, slik man tilstreber i den fenomenologiske reduksjon (Alvesson & Sköldbberg 1994), men må sees i lys av en sosial helhet og fortolkningsramme.

Vist (2009) tar utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi i sin PhD-avhandling. Hun mener en rent deskriptiv vitenskap ikke er mulig og at det alltid ligger en tolkning til grunn. Hun ønsker likevel å holde tak i den "levde" erfaringen og ser de mulighetene som ligger i hermeneutisk fenomenologi ved at den (...)

(...) prøver å ta hensyn både til det mer deskriptive fra fenomenologien fordi den ønsker å fokusere på hvordan ting kommer til syne og snakker for seg selv, og det mer fortolkende fra hermeneutikken fordi den mener at det ikke finnes noe fenomen som ikke er fortolket. Opplevelsen er alltid allerede meningsfullt erfart, og med det fortolket (Vist 2009:51).

Denne måten å forholde seg på mener jeg er beskrivende for min holdning i behandlingen av intervjuene i denne oppgaven. Jeg har ønsket å komme nær og beskrive informantenes "levde" erfaringer, samtidig tar jeg inn over meg at disse erfaringene er fortolket av informantene. Jeg ber dem i tillegg gjøre sine fortolkninger av *barnas* erfaringer. Til sist gjør også jeg mine fortolkninger av deres erfaringer, basert på teorier og min egen forforståelse og helheten i det materialet som kommer fram gjennom intervjuene. Jeg sitter altså med tre lag av fortolkning av den "levde" erfaring.

Et annet viktig aspekt van Manen (1990) trekker fram er betydningen av skriveprosessen og den skriftlige formidlingen i hermeneutisk-fenomenologisk forskning:

Hermeneutic phenomenological research is fundamentally a writing activity. Research and writing are aspects of one process (Ibid:8).

Ved å trekke fram språket som sentralt i forskning, trekker van Manen (Ibid) inn enda et lag med fortolkning. Gjennom dette kobles også den fenomenologiske beskrivende formidlingen med den hermeneutiske tekstfortolkningen. Forskeren må derfor også stole på sin evne til å kunne formidle det som ligger utenfor språket (Vist 2009).

#### 4.6 Plassering av dette masterprosjektet

Jeg velger å se på dette masterprosjektet som hovedsakelig hermeneutisk, da det helt tydelig bygger på fortolkning i en veksling mellom deler og helhet, forståelse og forforståelse. Fortolkningen av de teoretiske aspektene ser jeg på som rent hermeneutisk, mens behandlingen av intervjuene i tillegg bærer preg av hermeneutisk fenomenologi.

I analysen av intervjuene prøver jeg både å komme nær den subjektive opplevelsen, samtidig gjør jeg fortolkninger når jeg identifiserer variabler, og deretter ser disse i lys av helheten, de teoretiske perspektivene og min egen forforståelse. Jeg forsøker med andre ord å bevege meg refleksivt mellom det empiriske materialet, teori om

struktur, tolkning og forforståelse (Alvesson & Sköldbberg 1994). Alvesson og Sköldbberg (Ibid) forstår refleksiv tolkning som en betegnelse på (...):

(...) det öppna spelet av reflexion över olika tolkningsskikt (Ibid:324)

Et viktig poeng i refleksivitet er også at det er *forskerens* tolkning som presenteres i resultatene, ikke den faktiske opplevelsen som empirien beskriver. Dette stiller krav til at forskeren er oppmerksom på sine teoretiske antakelser, språkbruk og forforståelse (Stensæth 2008b).

## 4.7 Empiri og metode for analyse knyttet til empirien

I tillegg til teoretiske perspektiver om struktur, består datagrunnlaget for dette masterprosjektet i fem semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2013. Fire av intervjuene ble gjennomført på Haug skole, det siste intervjuet ble av praktiske årsaker gjennomført over telefon. For en av informantene var det gått i underkant av to år mellom utprøvingen og intervjuet, for de fire andre var det ett år siden siste utprøving. Dette tidsperspektivet kan være problematisk i forhold til hvor godt informantene husker opplevelsen av utprøvingen. Jeg forsøkte å møte denne problematikken ved å vise to korte videoklipp fra utprøvingene som informanten hadde deltatt i.<sup>27</sup>

### 4.7.1 Bruk av videoklipp i intervjuene

Med utgangspunkt i fokuset på potensielle strukturer i samskaping i dette prosjektet, var det naturlig å velge ut videoklipp der informanten og eleven var i interaksjon med den samskapende tingen. Videoklippene ble ikke gjort til gjenstand for analyse,<sup>28</sup> men ble kun brukt i intervjusituasjonen for at informantene lettere

---

<sup>27</sup> I det ene telefonintervjuet var det av praktiske årsaker ikke mulig å vise video.

<sup>28</sup> Jeg ser det derfor ikke som relevant å gå inn i en nærmere diskusjon om bruk av videoanalyse i forskning, men viser her til Stensæth (2008b) som tar for seg kritiske aspekter ved bruk av videoanalyse i musikkterapeutisk forskning og Galaasen (2010) som skriver om video som observasjons- og analyseredskap i musikkterapi.

skulle kunne gjenkalle opplevelsen av utprøvingen. Det er i den forbindelse viktig å være klar over at videoklippene representerer en gjengivelse av utprøvingen og ikke utprøvingen i seg selv.<sup>29</sup> En sentral kritikk av det empiriske materiale vil derfor være at informantene i intervjuene kan ha formidlet andre opplevelser og inntrykk av utprøvingen etter å ha observert videoklippene, enn hvis intervjuene hadde funnet sted kort tid etter den aktuelle utprøvingen.

#### 4.7.2 Informantene

De fem informantene er alle kvinner i alderen 30-50 år som jobber på Haug skole i spesialpedagog- eller miljøterapeutstillinger. Informantene var med de aktuelle elevene som ledsager på utprøvingene. Utprøvingene foregikk over 3-4 fredager a 30 minutter per generasjon samskapende ting. ORFI ble utprøvd mars 2011, WAVE mars 2012. To av informantene var fast med på utprøving av både ORFI og WAVE, to var fast med på utprøvingen av bare en av de samskapende tingene, mens en informant kun var med på utprøving en enkelt gang.

#### 4.7.3 Metode for analyse av intervjuene

Som metode for analyse av intervjuene har jeg valgt å bruke en hybrid av metoden systematisk tekstkondensering (Malterud 2008) og metode for koding av kvalitative data slik denne er beskrevet av Bruschia (2005). Jeg har altså valgt å følge de fire stegene i systematisk tekstkondensering slik de er beskrevet hos Malterud (2008):

1. Å få et helhetsinntrykk
2. Å identifisere meningsbærende enheter
3. Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene
4. Å sammenfatte betydningen av dette

I punkt 2 har de meningsbærende enhetene i første omgang blitt sortert ut fra naturlige tema hentet fra intervjuguiden (se vedlegg 2). Deretter har kodingen foregått i to runder (totalt tre trinn, se vedlegg 3). I det siste steget av koding av data, velger jeg å gjøre *tolkende koding* som beskrevet hos Bruschia (2005). En

---

<sup>29</sup> Stensæth (2008b) og Galaasen (2010) problematiserer også dette.



*tolkende koding* innebærer at forskeren på et tidspunkt tolker data og koder det ut fra en innsikt i det allerede kodede datamaterialet eller på bakgrunn av en ekstern teori eller forskningsstudie (Ibid). Mitt hovedfokus i prosjektet er potensielle strukturer. Dette fokuset er sterkt farget av de teoriene som ligger til grunn for utviklingen av de samskapende tingene samt min tidligere utforsking av strukturbegrepet i musikkterapi (Berger 2003). Min *tolkende koding* har derfor nødvendigvis blitt påvirket av disse teoriene. Dette samsvarer kanskje med det Bruscia (2005) kaller en *a priori interpretive code*, en type kode som innebærer (...):

(...) the researcher imposing an outside construct or idea on the data. (Ibid:183)

De variablene jeg har identifisert har altså blitt skrevet inn i en teoretisk ramme og blir fortolket og forstått ut fra den. I punkt 3 har jeg kondensert de meningsbærende enhetene i hver variabel til et kunstig sitat (Malterud 2008). Resultatene av analysen blir presentert i kapittel 6.

## 5 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg ta for meg noen sentrale teoretiske perspektiver. Det ene perspektivet presenterer noe nytt for meg som musikkterapeut, nemlig Eco (1989) sitt estetiske ideal om *openness og field of possibilities* slik det er presentert i *The Open Work* (Eco 1998) og litteratur produsert av designerne i RHYME (Cappelen & Andersson 2003, 2008, 2011a, b, c, d). Det andre perspektivet handler om strukturbegrepet i musikkterapi, som er et tema jeg har fordypet meg i tidligere (Berger 2003; Eide 2011; Eide 2012) og som er en del av den teoretiske musikkterapeutiske kompetansen som jeg har med meg inn i dette masterprosjektet.

### 5.1 Eco og idealet om *The Open Work*

Designerne som har utviklet de samskapende tingene i RHYME har i sitt arbeid tatt utgangspunkt i Umberto Eco og hans ideal om *the Open Work* (Cappelen & Andersson 2003, 2008, 2011a, b, c, d).<sup>30</sup> Dette har i neste omgang inspirert min utforskning av potensialet i de samskapende tingene i forhold til barn med funksjonsnedsettelse og i et utvidet perspektiv; musikkterapi. Eco (1989) sitt estetiske ideal om *openness* og hans tanker om struktur blir derfor viet plass i dette kapitlet.

#### 5.1.1 Kjennetegn ved "the open work" og "a work in movement"

I *The Poetics of the Open Work* tar Eco (1989) for seg og beskriver det idealet han mener ligger i det åpne verket. Han viser til verk innenfor musikk, litteratur og teater, der leseren, utøveren eller tilhøreren blir presentert for flere mulige tolkninger av ett og samme verk. Eco (Ibid) mener at disse verkene er åpne i sin

---

<sup>30</sup> Dette idealet presenterer også en helt ny måte å tenke rundt interaksjonsdesign, om dette se Cappelen & Andersson 2003.

natur, da det ikke finnes *en* riktig måte å tolke dem og fremføre dem på. Han viser også til Pousseur som mener det åpne verket (...)

(...) tends to encourage "acts of conscious freedom" on the part of the performer and place him at the focal point of a network of limitless interrelations, among which he chooses to set up his own form without being influenced by an external *necessity* which definitively prescribes the organization of the work in hand. (Eco 1989:4)

Det åpne verket oppfordrer altså bevisst utøveren til å handle i frihet, ved at det plasserer utøveren i sentrum av et nettverk av uante relasjoner som hun kan velge fritt i uten å måtte forholde seg til nødvendigheter som forutbestemmer hvordan verket skal eller bør organiseres (Ibid).

Innenfor det Eco beskriver som *the category of open works* identifiserer han en underkategori som kjennetegnes av at verkene i denne underkategorien består av tilsynelatende uplanlagte eller fysisk uferdige strukturelle enheter.<sup>31</sup> Han kaller disse verkene "*works in movement*":

However, it is clear that a composition such as *Scambi* poses a completely new problem. It invites us to identify inside the category of "open" works a further, more restricted classification of works which can be defined as "works in movement" because they characteristically consist of unplanned or physically incomplete structural units. (Eco 1989:12)

Hva er da et åpent verk i følge Eco? Et åpent verk i forståelsen *a work in movement*, karakteriseres av en invitasjon fra kunstneren til mottakeren om å lage verket sammen (Eco 1989) – å samskape.

Men vi må ikke misforstå Eco dit at hans *openness* handler om kaos og rene tilfeldigheter:

They will always be seen as "works" and not just as a conglomeration of random components ready to emerge from the chaos in which they previously stood and permitted to assume any form whatsoever (Eco 1989:20)

---

<sup>31</sup> Eksempler på disse er Stockhausen sitt *Klavierstück XI*, Berio sitt *Sequence for Solo Flute* og Pousseur sitt verk *Scambi* og Boulez sin *Third Sonata for Piano* (Eco 1989)

Eco sier altså med dette at et åpent verk alltid vil oppfattes som et verk. Det finnes ingen tilfeldigheter som sådan. Komponisten har laget verket med den åpenheten mottakeren presenteres for og alle tolkninger og fremføringer vil i dette perspektivet være et produkt av komponisten (Ibid).

### 5.1.2 Struktur i Ecos ideal?

Man kunne kanskje tro at ved å løfte fram åpenhet som et estetisk ideal så setter Eco (1989) seg i en posisjon der han forneker tanken om struktur. Tvert i mot er struktur et viktig element i det åpne verket, men strukturen blir beskrevet som dynamisk og vital, ikke som noe statisk og forutbestemt.

The openness and dynamism of an artistic work consist in factors which make it susceptible to a whole range of integrations. They provide it with organic complements which they graft into the structural vitality which the work already possesses, even if it is incomplete. This structural vitality is still seen as a positive property of the work, even though it admits of all kinds of different conclusions and solutions for it. (Eco 1989:20)

Det åpne verket er altså dynamisk i sin natur fordi det består av faktorer som gjør det til gjenstand for mange mulige variasjoner og relasjoner. Dette gir i følge Eco (Ibid) verket en organisk og strukturell vitalitet.

I stedet for å betrakte strukturer som verkets egentlig vesen, slik man søker å avdekke strukturer i en strukturalistisk tilnærming, er Eco (Ibid) opptatt av de mulige, potensielle strukturene som verket tilbyr. Denne måten å tilnærme seg og forholde seg til strukturer på, kaller Eco *serial thought*. Eco selv sammenlikner sin *serial thought* med en strukturalistisk tilnærming og peker på de grunnleggende forskjellene i de to tilnærmingene. En strukturalistisk tilnærming forsøker å avdekke de strukturer som ligger bak et fenomen: Et sett med ur-strukturer, eller den egentlige skjulte mening. De leter bakover i historien, men mister evnen til å forklare strukturer som kan oppstå i framtiden. Det er her *serial thought* har sin funksjon. I motsetning til strukturalismens tilbakeblikk søker man i *serial thought* å se framover. Den skaper framtidens mulige strukturer og behandler strukturene som en metodisk tilnærming heller enn en ontologisk sannhet (Eco 1989).

Eco maintains that structures are "methodological" in that they are provisional, hypothetical products of the mind, and at most only partially reflect the essential nature of things. (Robey i Eco 1989:xxi)

Å se på strukturer som metodiske innebærer altså å akseptere at strukturer er et produkt av tanken og bare delvis forteller oss noe om tingenes natur (Ibid).

(...) viewing the structures of signs as methodological rather than ontological in character entail accepting our description of them not only as hypothetical and provisional, but also as the product of history, and subject to negation by history (Robey i Eco 1989:xxiii)

Denne måten å tenke om struktur legger da til grunn et strukturbegrep som er foranderlig. Strukturene i kunstverkene skapes og gjenskapes gjennom interaksjon. Struktur blir som Eco (1989) hevder, ikke et statisk fenomen, men i aller høyeste grad dynamisk.

## 5.2 Field of possibilities

Vi har nå sett på idealet i *the open work* og Ecos (1989) forståelse av strukturer i hans *serial thought*. Vi skal nå sett nærmere på enda et aspekt ved det åpne verket som har inspirert designerne i utviklingen av selve designet av de interaktive og samskapende tingene. I filosofien bak designen av de samskapende tingene bruker man begrepet *field of possibilities*. Man tenker seg altså konseptet som et felt eller landskap av muligheter (Cappelen & Andersson 2003, 2008, 2011b). I forbindelse med de samskapende tingene i RHYME, er dette beskrevet som de mulige relasjonene mellom de forskjellige teknologiene: bilde, lyd, lys osv. samt mellom personer, roller og steder.<sup>32</sup> De mulige relasjonene realiseres gjennom brukerens interaksjon med den samskapende tingen. Dette feltet av muligheter er tenkt å gjøre de samskapende tingene mer interessante over tid (Ibid).<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Her snakker designerne om spatsiale, temporale, actoriale relasjoner. For en nærmere redegjørelse for disse begrepene, se Cappelen & Andersson 2011d og Stensæth 2013 (*in press*)

<sup>33</sup> Dette skal vi senere i oppgaven se at informantene mine også sier noe om.

Cappelen og Andersson (2003) argumenterer for bruken av *field* som et nyttig konsept og en god metafor i interaksjonsdesign. De sier denne tenkningen endrer synet på forholdet mellom bruker og designer. Fra å være en bruker av et ferdig designet produkt, blir brukeren i et *field*-konsept til en *co-creator* og designeren sitt bidrag blir et innspill i en pågående dialog:

The *Field* concept changes our understanding of what we create because it makes us focus on other qualities in our designs, like circulatable, inscibable and multivalence. If these are qualities that we want to achive in our designs and works of art, then it changes our creative proses, how we acknowledge our users and our own contribution. The users become co-creators and our contribution is maybe only an expression in an ongoing discussion, instead of being a finalised artwork (Cappelen & Andersson 2003:88)

Eco (1989) har også sett nærmere på Posseur sitt bilde på det åpne verket som et *field of possibilities*. Han sier at begrepet *field* er en kontrast til den lineære årsak-virkning modellen. Et *field* beskrives som:

(...) now a complex interplay of motive forces is envisaged, a configuration of possible events, a complete dynamism of structure (Eco 1989:14)

*Field*-tenkningen viser altså til en konfigurasjon av *mulige* hendelser eller samspillende krefter av struktur. Videre henviser begrepet *possibility*, i følge Eco, til en avvisning av intellektuell autoritet til fordel for den personlige beslutning, det personlige valg og den sosiale kontekst (Ibid).

*Field of possibilities* blir på denne måten ikke bare en filosofi og et konsept bak designen, men også en sterk metafor for de samskapende tingene sett i lys av universell design (Skjerdal i NOU 2005, Lid 2012) og en holistisk helsestrategi (Stenseth 2010; Ruud 2010) som også løfter fram den personlige opplevelse av helse i møte med de sosiale og fysiske omgivelsene.

### 5.3 En liten oppsummering

Jeg har nå tatt for meg Eco (1989) sitt estetiske ideal slik han beskriver det i *the Open Work*, som et nettverk av mulige relasjoner eller potensielle strukturer som kunstneren inviterer utøveren eller mottakeren til å ferdigstille. Jeg har også sett

på hvordan Eco (Ibid) tilnærmer seg strukturer i verket som dynamisk og foranderlige i en metodiske tilnærming til strukturer som han kaller *serial thought*. Videre har jeg utforsket konseptet *field of possibilities* som filosofien bak designen av de interaktive og samskapende tingene i forskningsprosjektet RHYME (Eco 1989; Cappelen & Andersson 2003, 2008, 2011b).

## 5.4 Strukturbegrepet i musikkterapi

Jeg vil i det følgende presentere noen perspektiv på struktur i musikkterapi i form av en flernivåmodell over strukturer i det musikkterapeutiske tilbudet (Berger 2003).<sup>34</sup> Videre vil jeg ta for meg hovedtankene i Holck (2004) sin teori om *interaction themes*. Til slutt vil jeg gjengi resultatene av en litteraturgjennomgang som ble gjennomført høsten 2012, der målet var å se på bruken av strukturbegrepet i vitenskapelige artikler som omhandler musikkterapi (Eide 2012).

### 5.4.1 En strukturmodell over det musikkterapeutiske tilbudet

Berger (2003) har i prosjektoppgaven *Strukturnivåer i det musikkterapeutiske tilbudet – muligheter og begrensninger, deler og helhet* sett nærmere på hva som kan kjennetegne forskjellige nivåer av struktur i musikkterapi og hvordan bevissthet om strukturer kan være til hjelp for musikkterapeuten i det praktiske arbeidet. På bakgrunn av en gjennomgang av hvordan struktur forstås i forskjellige faglige og teoretiske perspektiver,<sup>35</sup> foreslår hun en definisjon på struktur:

Struktur henviser til måten noe er bygget opp på eller satt sammen. En struktur er ikke i utgangspunktet fast, men kan forandre seg over tid. Forskjellige strukturer kan avdekkes på forskjellige nivåer i et fenomens framtrede (Berger 2003:12).

---

<sup>34</sup> Dette er min egen prosjektoppgave som ble levert ved videreutdanningen i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole i 2003. Jeg velger å behandle denne kritisk og som en selvstendig stemme, da dette er tanker jeg har tenkt for ti år siden.

<sup>35</sup> Berger (2003) har her tatt for seg perspektiver fra vitenskapsteori, sosiologi, psykologi, miljøterapi og spesialpedagogikk.

Ved å vise til eksempler fra musikkterapeutisk praksis, gjør hun deretter rede for og definerer tre nivåer av struktur: mikro-, meso- og makronivå. Disse presenteres i en flernivåmodell, som hun har valgt å kalle *strukturmodellen* (Berger 2003). I en senere utgave av strukturmodellen har den fått form som et kjernediagram og et fjerde nivå, eksonivå, er lagt til (Eide 2011):

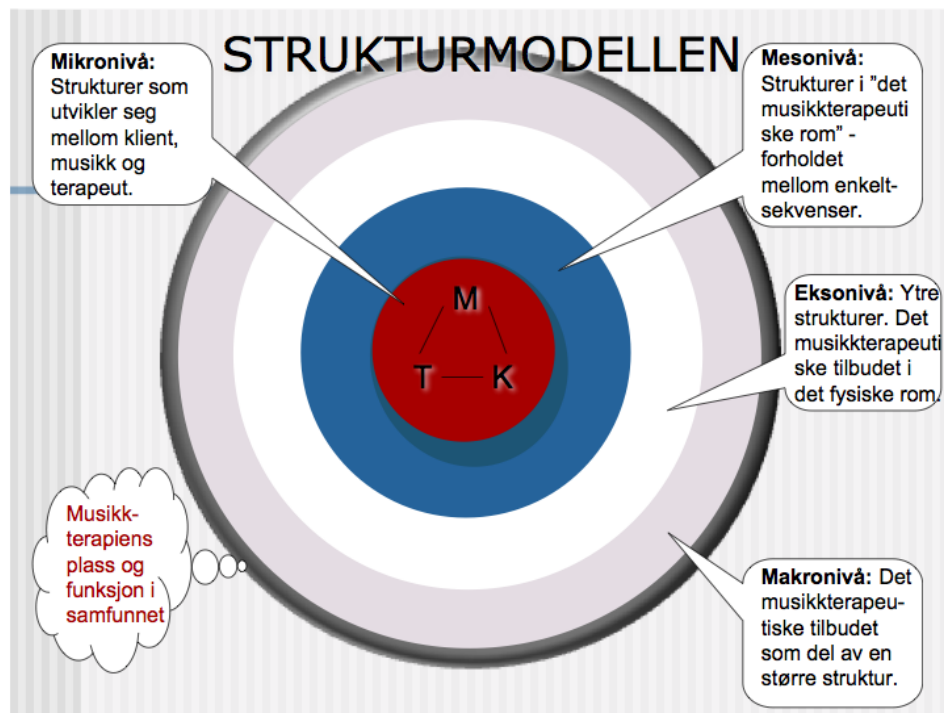


Diagram 1: Strukturmodellen

Som vi ser av *diagram 1*, er kjernen i diagrammet de mikrostrukturene som oppstår i samspillet mellom klienten (K), musikken (M) og musikkterapeuten (T). Denne kjernen, altså mikronivået, skal vi se litt nærmere på i det følgende.

#### 5.4.1.1 Elementer av struktur

I modellen forstås hver av de tre aktørene på mikronivå (terapeut, klient og musikk) som bærere av elementer av struktur. Dette utdypes gjennom tre perspektiv: et musikalsk perspektiv, et terapeutperspektiv og et klientperspektiv (Berger 2003):

- Musikalsk perspektiv: Musikken som strukturbærer i form av musikalske elementer (som rytme, pitch, harmoni, tempo osv. og kombinasjonen av disse).



- Terapeutperspektiv: Musikkterapeuten som strukturbærer i form av sin profesjonskompetanse, menneskesyn og personlighet.
- Klientperspektiv: Klienten som strukturbærer i form av funksjonsnivå (kognitivt og fysisk), biologiske faktorer (diagnoser, lidelser, symptomer), psykologiske faktorer (diagnoser, motivasjon, stemningsleie osv) i tillegg til personlighet og måter å være sammen med andre på osv.

Et viktig poeng i denne modellen er at det musikalske perspektivet, det terapeutiske perspektivet og klientperspektivet ikke hver for seg utgjør strukturene på mikronivå. Mikrostrukturer i musikkterapi forstås i denne modellen som den gjensidige relasjonen de tre aktørene står i og ut fra den interaksjonen som oppstår mellom de tre (Berger 2003).

Hvis vi nå ser tilbake til definisjonen på musikkterapi som ligger til grunn for denne oppgaven, ser vi at Bruscia (1998) foreslår den gjensidige interaksjonen mellom terapeut, klient og musikk som et kjennetegn ved den musikkterapeutiske prosessen. På bakgrunn av dette mener jeg at strukturer på mikronivå i strukturmodellen til Berger (2003), i betydningen den gjensidige relasjonen de tre aktørene musikk, terapeut og klient står i, og ut fra den interaksjonen som oppstår mellom de tre, kan tolkes i retning av å være en betegnelse på den terapeutiske prosessen som Bruscia (1998) beskriver i sin definisjon på musikkterapi.

#### 5.4.1.2 Strukturenes dualitet

Et annet viktig aspekt ved strukturmodellen er grunntanken om at det ligger en dualitet i strukturene i form av at de utgjør både muligheter og begrensninger for aktørene. Begrepet *dualitet* betyr dobbelthet,<sup>36</sup> noe som i dette tilfelle betyr at et fenomen har to motstridende egenskaper som opptrer samtidig og i kraft av hverandre, ikke som to uavhengige fenomen slik som i en dualisme (Giddens 1984). Denne tanken om strukturenes dualitet henter Berger (2003) fra sosiologen Giddens

---

<sup>36</sup> <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=dualitet&bokmaal=+&ordbok= begge>

(1984) og hans struktureringsteori. Giddens (Ibid) struktureringsteori er en eklektisk teori og søker å skape et alternativ til sosiologiske teorier som enten mener at individuell handling forklares ut fra strukturelle betingelser<sup>37</sup> eller de retninger som mener at individet konstruerer verden rundt seg uavhengig av strukturelle betingelser (Andersen & Korsnes & Brante 2001).<sup>38</sup> Giddens (1984) forklarer strukturens dualitet slik:

According to the notion of the duality of structure, the structural properties of social systems are both medium and outcome of the practices they recursively organize. (Ibid:25)

Når Berger (2003) overfører denne tanken om dualitet til strukturer i musikkterapi, tenker hun at strukturen på et mikronivå i musikkterapi opprettholdes av den samhandlingen som skjer, samtidig som dette igjen gir betingelser for ny samhandling:

Det jeg ønsker å påpeke ved å bruke dualitetsbegrepet, er at strukturen i det musikkterapeutiske tilbudet ikke er noe som står utenfor klienten i den forstand at klienten ikke har mulighet til å påvirke den. Det er nettopp i samhandlingen i musikkterapien at strukturen oppstår. Av dette følger at klienten ved å handle opprettholder og påvirker strukturen. Even Ruud har tidligere definert musikkterapi som "...bruk av musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter" (Ruud 1990:24). Gjennom strukturen i det musikkterapeutiske tilbudet vil klienten oppleve både muligheter og begrensninger, og kanskje de nye handlemulighetene springer ut fra forholdet mellom disse? (Berger 2003:29)

#### 5.4.2 "Interaction Themes"

Den danske musikkterapeuten Holck (2004) har også vært opptatt av den gjensidige prosessen mellom klient, barn og musikk. Gjennom videoanalyse av musikkterapitimer med seks barn med forstyrrelser innen autismspekteret har hun identifisert og definert det hun kaller *interaction themes*. Disse *interaction themes* kjennetegnes ved at de bygges rundt en musikalsk figur som repeteres og varieres.

---

<sup>37</sup> Slik som strukturalisme, funksjonalisme og marxisme (Andersen & Korsnes & Brante 2001)

<sup>38</sup> slik som metodologisk individualisme, symbolsk interaksjonisme, fenomenologi, etnometodologi (Ibid.)

Gester eller ansiktsuttrykk kan også være en viktig del av et *interaction theme*. Et *interaction theme* oppstår gjennom improvisasjon der både musikkterapeut og barnet er aktive og det får dermed en personlig form som skapes gjennom et samarbeid mellom de to. Holck mener det derfor bekrefter en *joint interaction history*.<sup>39</sup> Gjennom denne *interaction history* skapes også forventning både hos barnet og musikkterapeuten. Dette gjør det mulig å gjøre brudd i forventningen og på den måten skape humor, intensitet, overraskelse osv. Videre skaper disse *interaction themes* en struktur for interaksjonen som gjør det lettere for barnet og musikkterapeuten å oppleve hverandres handlinger som meningsfulle (Holck 2004).

Holck (2004) beskriver også en interessant egenskap ved *Interaction themes*:

(...) an Interaction Theme is both a result of a joint interaction history that develops gradually between child and therapist and at the same time a frame for the continued interaction between them. (Ibid:7)

Denne egenskapen tolker jeg som en dualitet på samme måte som dualiteten i strukturene i strukturmodellen til Berger (2003): *Interaction Themes* har en dualitet i seg ved at de altså både er et resultat av en tidligere interaksjon, men at den også samtidig er en ramme for den framtidige interaksjonen.

Holck (2004) har også gått gjennom musikkterapilitteraturen og funnet beskrivelser av liknende fenomener: Alvin snakker om *signature tune*; Bunt om *leitmotif*; Lecourt bruker benevnelsen *sound game*; Nordoff og Robbins kaller det blant annet *signature pattern*; Pavlicevic bruker *reference point*; Schumacker beskriver *playform* (Ibid). Det finnes med andre ord mange forskjellige navn på og beskrivelser av det som kan oppstå i samsillet og interaksjonen mellom klient, musikkterapeut og musikk. I lys av strukturmodellen som jeg har beskrevet i forrige avsnitt velger jeg å se på alle disse beskrivelsene som varianter av strukturer på et mikronivå i musikkterapi.

---

<sup>39</sup> Her viser Holck til Stern (Holck 2004)

### 5.4.3 En liten oppsummering og refleksjon

Jeg mener at denne tanken om mikrostrukturer (Berger 2003) eller *interaction themes* (Holck 2004) som noe som oppstår i relasjonen og samhandlingen mellom de tre aktørene samt den dualiteten som er beskrevet som en egenskap ved disse strukturene, kan trekkes videre og tilby et supplement til *helsefremmende samskaping*. Som jeg tidligere har vært inne på forstår jeg i denne oppgaven helsefremmende samskaping som opplevelsen av en meningsfull samhandling som befinner seg i krysningspunktet mellom den interpersonlige interaksjonen og interaksjonen med den interaktive og samskapende tingen, der deltakerne skaper og oppdager noe tredje. Jeg mener de potensielle strukturene som ligger i den helsefremmende samskapingen ikke bare utgjør muligheter som et *field of possibilities*, men også visse begrensninger i hvordan brukeren tolker og realiserer de mulighetene som ligger åpne. På samme måte som Eco (1989) understreker at et *work in movement* fremdeles vil forstås som et verk og ikke et konglomerat av tilfeldig sammensatte komponenter, vil samskaping på de interaktive tingene heller ikke være et resultat av tilfeldig sammensatte lyd og lyseffekter, men som et resultat av en nøye gjennomtenkt design med avanserte teknologiske og musikalske strukturer, komponert og programmert på en slik måte at alle tenkelige tolkninger og kombinasjoner skal være mulig (Cappelen & Andersson 2008).

### 5.4.4 Musikkterapi og struktur – en litteraturgjennomgang<sup>40</sup>

Som en del av forarbeidet til dette masterprosjektet gjorde jeg en litteraturgjennomgang, der målet var å se på bruken av strukturbegrepet i vitenskapelige artikler som omhandler musikkterapi (Eide 2012). Jeg ønsket med det å få et enda tydeligere bilde av hvordan musikkterapeuter forholdt seg til begrepet struktur. Etter gjennomgang av 12 vitenskapelige artikler, kunne jeg redegjøre for seks hovedaspekter ved bruken og forståelsen av struktur. Disse aspektene var:

---

<sup>40</sup> Deler av denne teksten er hentet direkte fra den vitenskapelige teksten *Musikkterapi og struktur – en litteraturgjennomgang* (Eide 2012) som ble levert på Norges Musikkhøgskole høsten 2012, som en del av arbeidskravene i masterutdanningen.

1. Nivåer og grader av struktur
2. Musikalske strukturer
3. Struktur som teknikk
4. Strukturlikhet: musikalske strukturer og indre strukturer
5. Interaksjon, intersubjektivitet og struktur
6. Struktur-Ustruktur-Kaos.

Flere av disse hovedaspektene var delt inn i undertema. Resultatet av denne litteraturgjennomgangen er redegjort for i sin helhet i den vitenskapelige teksten *Musikkterapi og struktur – en litteraturgjennomgang* (Eide 2012). Jeg vil i denne masteroppgaven gjøre kort rede for hvert av de seks hovedaspektene, da jeg mener de utdyper de to perspektivene på strukturer i musikkterapi som jeg har gjort rede for i det foregående, og er en viktig referanseramme for meg når jeg går inn i dette masterprosjektet.

#### 5.4.4.1 Nivåer og grader av struktur

Flere av forfatterne delte struktur i musikkterapi inn i nivåer og grader (Hadsell 1993; Beer 2011; Miller & Orsmond 1994; Moreno 1985), der de forskjellige nivåene representerte forskjellige grader av struktur. En underkategori i dette aspektet var *Struktur og kontroll*. Struktur ble satt i sammenheng med terapeutens kontroll enten ved at dette synet bygget på en oppfatning av at terapeuten kontrollerte musikken og derfor hadde kontroll over strukturen i musikkterapi, eller ved at improvisasjoner med høy grad av struktur ble kontrollert av terapeuten mens kontrollen i improvisasjoner med lav grad av struktur ble plassert hos klienten.

#### 5.4.4.2 Musikalske strukturer

Med utgangspunkt i de artiklene som lå til grunn for litteraturgjennomgangen, kan man trekke en slutning om at musikalske strukturer er svært sentrale i musikkterapi. Et flertall av artiklene bruker dette begrepet eller en variant av dette begrepet (Miller & Orsmond 1994; Hartley, Turry & Raghavan 2010; Robb 2000; Moreno 1985; Epp 2007; Beer 2011; Aksnes & Ruud 2008; Pellizzari & Basutto 2006). I dette aspektet er det musikalske strukturer som et teknisk uttrykk som beskrives. Dette refererer til en beskrivelse av kombinasjoner av musikalske elementer som rytme, pitch, harmoni, melodi, tempo osv. Kombinasjoner av de forskjellige elementene

kan igjen gi rytmiske strukturer, melodiske strukturer, harmoniske strukturer o.l. Uttrykket musikkens *iboende strukturer* blir også utdypet og forstått som noe annet en musikalske strukturer. Det blir foreslått at skillet her går på hvilket musikk-syn som legges til grunn (Eide 2012).<sup>41</sup>

#### 5.4.4.3 Struktur som teknikk

Struktur i musikkterapi blir av noen forfattere behandlet og beskrevet som en teknikk (Beer 2011; Hartley, Turry & Raghavan 2010; Hadsell 1993; Hooper 2001). Hadsell (1993) sier dette eksplisitt i sin artikkel:

Structure is not a therapeutic goal; rather it is a technique essential to attaining specific therapeutic objectives (Ibid:61).

I dette perspektivet er struktur med andre ord en teknikk terapeuten bruker for å oppnå terapeutiske mål. Som en underkategori i dette aspektet tas klientens behov for struktur opp som en bakenforliggende årsak til bruken av struktur som teknikk, da dette var et tilgrensende tema i flere artikler (Eide 2012).

#### 5.4.4.4 Strukturlikhet: musikalske strukturer og indre strukturer

Kategorien *musikalske strukturer* tok for seg en teknisk forståelse av de musikalske strukturene. Som kontrast til den tekniske måten å behandle musikalske strukturer, ble det på den andre siden synlig et annet perspektiv som presenterer musikalske strukturer som viktige i seg selv, som bærere av egenskaper som knyttes til sammenhenger mellom musikalske opplevelser og intrapersonlige erfaringer og prosesser (Aksnes & Ruud 2008; Epp 2007; Pellizzari & Basutto 2006; Moreno 1985).

---

<sup>41</sup> Eide (2012) referer da til Pavlicevic (i Wigram, Nygaard Pedersen & Bonde 2002:36-37) som viser til tre syn på mening i musikk: *The absolute position* - musikken har ingen mening utover det å være musikk; *The referential position* – musikk refererer til fenomener utenfor den musikalske verden, eks. Følelser, ideer, narrativer etc.; *The expression position* – en mellomting mellom de to forgående på den måten at den estetiske opplevelsen av musikk er nøkkelen til å forstå menneskelig eksistens og vice versa.

I dette perspektivet så man at det i større grad ble reflektert over musikkens egenskaper og at musikalske strukturer defineres (Eide 2012).

#### 5.4.4.5 Interaksjon, intersubjektivitet og struktur

I dette aspektet fokuseres det på struktur og *interpersonlige* prosesser. At det er en sammenheng mellom struktur og interaksjon eller intersubjektivitet, så man i flere artikler (Hooper 2001; Moreno 1985; Holck 2002; Hadsell 1993; Epp 2007; Aksnes & Ruud 2008; Pellizzari & Basutto 2006). Struktur ble da blant annet beskrevet som en måte å legge til rette for eller fremme interaksjon eller intersubjektivitet (Holck 2002; Hooper 2001; Hadsell 1993). I de to underkategoriene til dette aspektet ble det gjort nærmere rede for *forventningsstrukturer* (Holck 2002) og interaksjonsmønstre i musikken (Epp 2007; Moreno 1985).

#### 5.4.4.6 Struktur-Ustruktur-Kaos

I det siste aspektet ble forholdet mellom struktur og ustruktur, eller kaos belyst. Dette aspektet dukker opp i flere av artiklene (Beer 2011; Robb 2000; Hooper 2001; Moreno 1985; Hilliard 2006). Den ene variasjonen har fokuset på forholdet mellom struktur og ustruktur i de musikalske intervensjonene. Her ble det også diskutert om improvisasjon skulle forstås som strukturert eller uten struktur. Den andre variasjonen gikk ut på forholdet mellom musikkterapi som en strukturert opplevelse og en opplevelse av kaos eller ustruktur i miljøet eller omgivelsene brukergruppen beveger seg i.

#### 5.4.5 En liten oppsummering og refleksjon

Ut fra presentasjonen av strukturmodellen (Berger 2003), *interaction themes* (Holck 2004) og resultatene av litteraturgjennomgangen (Eide 2012), kan vi oppsummere med at struktur i musikkterapi brukes på mange forskjellige måter og illegges mange forskjellige betydninger. Vi kan likevel se et mønster i det at struktur i musikkterapi kan referere til noe som oppstår i terapeut-klient-relasjonen i form av musikalske intersubjektive møter, forventningsstrukturer og projiseringer av indre strukturer inni de musikalske strukturene. Vi har også sett at disse strukturene kan tolkes inn i

et kontroll- eller maktperspektiv. Samtidig ser vi at struktur i musikkterapi også brukes om kjennetegn eller egenskaper ved musikken i form av begreper som musikalske strukturer, musikkens iboende struktur samt "fri" struktur som en beskrivelse av musikkterapeutisk improvisasjon.

Hvis vi tolker disse resultatene enda litt videre mener jeg å kunne oppsummere ved å foreslå en antydning til en definisjon når jeg sier at: Struktur i musikkterapi *kan* referere til musikalske elementer som tolkes og settes sammen på forskjellige måter gjennom en interpersonlig relasjon og dynamisk interaksjon mellom musikkterapeut, klient og musikk.

## **6 Intervjuer: Resultater fra den empiriske analysen**

Resultatene fra analysen av de semistrukturerte intervjuene presenteres under overskrifter som tilsvarer de variablene som har blitt synlige gjennom analysen. Jeg har landet på åtte hovedvariabler der de fleste av disse har underkategorier. Disse hovedvariablene er:

1. IKT kompetanse
2. Interesse for musikk
3. Ledsagerrollen
4. Struktur
5. Interaksjon
6. De samskapende tingene
7. Opplevelse
8. Helse

Hver hovedvariabel blir presentert med en overordnet beskrivelse av hva variabelen forteller oss noe om og hvordan dette kan være interessant for problemstillingen. Deretter presenteres underkategoriene med et kondensert sitat før kategorien drøftes nærmere og belyses med sitater fra informantene.

Det er viktig å ha med seg at når jeg beskriver variabler knyttet til barnet, så er dette formidlet gjennom den nære andres opplevelser av barnet i skolehverdagen og under utprøvingen. Disse beskrivelsene er da tolkninger gjort av den nære andre,



men vil i mine øyne være gyldig data for dette prosjektet, da en nær persons tolkning av elevens uttrykk ofte er det nærmeste du kan komme barnets egen opplevelse. Denne medierte kommunikasjonen (*mediated communication*) er også et tema i utviklingen av musikkøblene:

(...) interpreting the children's interaction with the co-creative tangibles must often be interpreted through the caregivers. This form of mediated communication introduces another layer of challenges in the Participatory Design process. (Holone & Herstad 2012a:6)

Den nære andres rolle blir i denne forstand svært sentral og deres formidling av barnets opplevelse vil etter min mening også være farget av den nære andres egen opplevelse av utforskingen.

## 6.1 IKT-kompetanse

Denne variabelen tar for seg hvilket forhold eleven og ledsagerne hadde til IKT før de ble med på prosjektet. Hvordan de omgås IKT i hverdagen både på skole, jobb og hjem kan ha innvirkning på hvilken måte de har tilnærmet seg musikkøblene under utprøvingen. Jeg mener også at mange av de mulighetene informantene beskriver at IKT generelt gir for elevgruppen, også kan overføres til de samskapende tingene som de har vært med å prøve ut.

### 6.1.1 Den nære andres IKT-kompetanse

IKT er noe du bruker hver dag, både på arbeid og hjemme. Jeg har en del dataer hjemme, både iPad og pc. Vi bruker mye IKT med våre elever og i klassen. Det er Smartboard jeg bruker mest. (kondensert sitat)

Alle informantene sier de har et forhold til IKT både hjemme og på jobb. Hvordan de forholder seg til IKT og hvor mye utstyr de forholder seg til varierer litt. Noen har et bevisst forhold til sin bruk av IKT og forteller om hvordan de privat bruker datamaskinen til å laste ned musikk, se på video, aktiviserer egne barn osv.

Vi har jo en del dataer hjemme med to barn... Vi har en stor i stua som er koblet til store høytalere og så har ungene hver sin data som de bruker, og så har mannen min data, eller iPad, så vi bruker mye av de tingene hjemme i huset vårt.

Andre sier at de ikke har noe spesielt forhold til IKT privat, men at andre i hjemmet har det og at de forholder seg til IKT som noe de har tilgang til i hjemmet, men ikke ut fra egen interesse. En informant sier:

...det er ikke på grunn av meg! Men jeg bruker det, da, men noe sånt spesielt forhold til det har jeg ikke... Jeg hadde ikke kjøpt det selv.

Som ansatte på skolen og overfor elevene beskriver alle en aktiv bruk av IKT. De forteller at mange av elevene de jobber med har hjelpemidler som for eksempel pc'er med interaktive skjermer og øyepeskeskjerm. Spesielt trekker de fram at de bruker mye SMARTboard<sup>42</sup> i undervisningen. Denne teknologien trekker alle informantene fram som veldig positiv i arbeidet med deres elevgruppe.

Vi bruker veldig mye SMARTboard i dag og så bruker vi andre typer smartboard, men på vanlige datamaskiner, sånn at vi kan jobbe med den enkelte... og mye musikk og musikkvideoer i forhold til valg. At barna kan velge hva de vil høre og se.

En annen sier:

Det er blitt en sånn felles greie i klassen som alle samler seg rundt. Og så bruker vi den jo i timer: Norsk, matte og alle fag.

Av den type IKT ledsagerne trekker fram som de jobber med hver dag, tenker jeg at de forholder seg til flere avanserte typer IKT som ikke er tilgjengelig for alle. Dette gir dem i mine øyne høy kompetanse på IKT, noe som kan innvirke på hvordan de har forholdt seg til de samskapende tingene under utprøvingen. Et annet aspekt er at de er vant til å bruke IKT sammen med eleven og har erfaringer med hvordan de kan introdusere nytt undervisningsmateriale eller nye IKT-hjelpemidler for denne gruppen elever.

---

<sup>42</sup> Smartboard er en interaktiv tavle som bruker *touch detection* ([www.smartboard.no](http://www.smartboard.no))

### 6.1.2 Barnets IKT-kompetanse

Vi bruker mye IKT med våre elever og i klassen. SMARTboard har blitt en felles greie i klassen som alle samler seg rundt. De har felles fokus rundt dette. Det gjør det lettere å samle klassen. Vi bruker det også som aktivitet i pausene. Det har stor underholdningsverdi. Det er en fin måte å komme inn på våre barn. Det har veldig stor betydning for vår elevgruppe. Gir muligheter for å kunne ta egne valg, gjøre ting selv. De får bedre selvtillit og selvbilde. (kondensert sitat)

Informantene forteller mye om hvordan elevene forholder seg til IKT i sin hverdag samt hvilken verdi de mener dette har for elevgruppa. I tillegg til at de ser at for eksempel data og SMARTboard har stor underholdningsverdi, trekker de også fram SMARTboardens samlende funksjon for klassen:

De i klassen vår, de er ikke så mye sammen, de er ved siden av hverandre. Da har man altså dette som et sånt felles fokus. Og så er det jo litt dans og litt sånn, da, så da gjør de jo noe sammen.

IKT-hjelpemidler gir også elevene nye muligheter til å kommunisere og til å påvirke hverdagen sin:

Når de har kunnet ta egne valg og kunne teste ut om det var riktig valg og kunne gå tilbake for eksempel og så klarer barnet å ta valget om igjen og kunne se at de faktisk... selv om de ikke har en sterk måte å uttrykke seg med ord, så ser du at de har veldig sterke ønsker, da, med å kunne bruke øynene sine.

Det å kunne kommunisere og formidle seg gjennom bruk av IKT har også betydning for selvtillit og selvbilde for enkelte av elevene.

Det er ikke godt å si hva det gjør, men kanskje at hun får litt bedre selvbilde. Litt bedre selvtillit. Hun produserer noe... jeg vet hvertfall at mormor er veldig imponert.

Det kan virke som informantene mener at elevene blir mer deltakende i undervisningen gjennom bruk av SMARTboard. Barn som ikke kan formidle seg gjennom verbalspråk, får muligheten til å vise hva de kan gjennom den interaktive skjermen:

Vi bruker den i samling for eksempel. Da har vi bilde av alle elevene og der de må trykke på og finne sitt eget bilde og de velger sanger og de forteller hvilken dag det er og høst og vår og sommer og alt, ja, hvilket vær det er og alt ved å trykke på skjermen.

## 6.2 Interesse for musikk

På samme måte som deltakernes IKT-kompetanse kan virke inn på utprøvingen av musikkøblene, tenker jeg at også interesse for musikk eller lyd kan ha en betydning. Her er det også naturlig å dele inn i to underkategorier som tar for seg henholdsvis den nære andres interesse for musikk og barnets interesse for musikk.

### 6.2.1 Den nære andres interesse for musikk

Musikk har jeg et forhold til. Jeg hører mye på musikk. Jeg har et aktivt forhold til IKT og musikk som en del av det jeg har av utstyr hjemme. Jeg tror det har positiv innvirkning for både voksne og barn å drive med musikk. Jeg synger ved siden av og spiller litt gitar. Jeg har spilt i korps og jeg har spilt piano. (kondensert sitat)

Alle informantene har et forhold til musikk. To av informantene sier at de selv spiller eller synger og den ene av disse bruker også dette aktivt med elevene sine i jobbsammenheng. Den andre sier at hun ikke har noe spesielt forhold til musikk, men det kommer likevel fram i intervjuet at hun har erfaring som utøver, både fra korps og at hun har lært å spille piano som barn.

...ikke har jeg hatt noe spesielt forhold til musikk heller oppigjennom. Jeg har spilt i korps og jeg har spilt piano, men det er det. Og det var sånn (...) det gjorde alle. Det var med i en sånn allmenndanning.

En annen av informantene er veldig bevisst på hvordan hun bruker musikk i sin hverdag som en måte å slappe av på eller en måte å få energi til å gjøre oppgaver i huset:

Jeg hører mye på musikk når jeg er alene og når jeg skal slappe av. Når jeg skal vaske huset hører jeg på musikk. Jeg bruker det som en sånn måte å koble litt ut av hverdagen på, tror jeg, når jeg vil slappe av rett og slett. I stedet for å legge seg ned på sofaen så liker jeg å høre på musikk som jeg liker. Og så har jeg jo barn og de hører mye på musikk.

Denne måten å bruke musikk på som en form for rekreasjon eller regulering har de senere årene blitt gjenstand for interesse av både musikkpsykologer og musikk sosiologer. Musikk brukes for å bygge identitet, til avslapning, stressregulering, smerteregulering, søvnregulering osv., på denne måten tar individet selv ansvar for sin helse gjennom bruk av musikk (Ruud 2010).

### 6.2.2 Barnets interesse for musikk

Musikk er en motivasjonsfaktor. Eleven er glad i musikk og sang. Vi bruker ofte musikk som belønning. Ofte gir programmene vi jobber med tilbakemelding i form av musikk snutter. Ved å bruke musikk har elevens oppmerksomhets- og konsentrasjonsspenn utvidet seg. (kondensert sitat)

Alle elevene som er med på RHYME-prosjektet er forskjellige og har også forskjellig erfaring og forhold til musikk. Jeg kan likevel se to hovedtrekk i måten informantene beskriver elevens forhold til og interesse for musikk.

På den ene siden blir musikk trukket fram som en motivasjonsfaktor i det pedagogiske arbeidet. Mye av IKT-midlene som brukes gir tilbakemelding i form av musikk snutter, eller også brukes musikk som belønning i det pedagogiske arbeidet med elevene på den måten at elevene kan få finne fram til musikk på Youtube etter en arbeidsøkt. En av informantene har etter samtale med en av skolens musikkterapeuter, aktivt brukt musikk for å utvide en elevs oppmerksomhet og konsentrasjon på andre, mindre lystbetonte aktiviteter. Dette med utgangspunkt i en sterk musikkglede hos eleven.

Der har musikk vært hans motivasjonsfaktor... Til å begynne med så kunne han kanskje jobbe i to minutter, så orket han ikke mer og så spilte vi gitar. Og så var det to minutter igjen med annen jobbing og så måtte vi spille gitar. I løpet av tre år så har jo da hans oppmerksomhetsspenn utvidet seg til at vi kan jobbe en helt time, men å spille gitar kanskje bare to ganger, og så jobbe med andre ting . Så for han har jo det da vært helt fantastisk.

For en annen elev er musikk og lyd viktig i trening av hørselen. Der beskrives hvordan eleven presenteres for nye lyder og forskjellige lyder, som hun prøver å diskriminere mellom, finne mening med og prøver å forstå.

Og bare hørselstrening, som vi kaller det, da setter vi på mye musikk. Da setter vi oss for oss selv og så spiller vi musikk. I en eller forskjellige varianter. Fra klassisk til skikkelig housemusikk, eller techno musikk.

På den andre siden beskrives elevenes glede over å synge og spille eller høre på musikk. Musikk blir da trukket fram som underholdning eller aktivitet i pausene på skolen.

Hun er veldig glad i musikk, sang. Synger veldig mye, kan mange sanger. Liker å høre på musikk. (...) Så jeg tror det er litt mer sånn... det har stor underholdningsverdi.

Det hører også med til elevenes erfaring med musikk at det er ansatt tre musikkterapeuter ved skolen. Som en av informantene sier det:

Og så bruker vi den litt som belønning, at de kan ha ønskekonsert på SMARTboard. Og så bruker vi den litt sånn som aktivitet i pauser. Ellers så er det musikkterapeutene som styrer den rene musikkundervisningen.

Vi har nå sett på to variabler som vi kan si tar for seg ledsager og elevens kompetanse og interesse når de går inn i prosjektet. I de neste avsnittene skal vi se på informantenes tanker om ledsagerrollen og deretter struktur.

### 6.3 Ledsagerrollen

Jeg tenkte jeg skulle holde meg litt i bakgrunnen og gjøre minst mulig utav meg. Han skulle få utforske mest mulig. Jeg var en slags veileder eller modell. Jeg skulle presentere musikkemøblene, vise hva som var mulighetene, få han i gang - ellers hadde han blitt passiv. Jeg måtte sørge for at han ble kjent. Jeg skulle hjelpe så han kunne få til selv, trykke på riktig plass. Jeg måtte hjelpe med en eller annen slags struktur. Jeg måtte følge han. Han fikk styre mye. (kondensert sitat)

Alle informantene definerte sin rolle som en hjelper, veileder eller modell. Med unntak av en informant så fortalte ledsagerne at de kjente eleven godt. En av informantene hadde fulgt eleven gjennom 10 år.

Som hjelper eller veileder beskriver informantene at en del av deres rolle handlet om å vise eleven hvordan musikk møbelet virket og eventuelt være en hjelpende hånd, her eksemplifisert gjennom tre forskjellige sitater:

Jeg tror jeg var en sånn type å presentere (elevens navn) så han kunne få lov til å ta på ting, prøve nye pyramider, å kunne hjelpe han å trykke for han visste ikke hva det var han heller. Så gikk vi liksom til nye lyder sånn at han fikk høre gjennom lyder og så fulgte jeg veldig godt med på han i forhold til hva han responderte sterkest på, da.

Så kommunikasjonen oss i mellom er mer der jeg ser det hun reagerer mest på, da gir jeg henne initiativ til eller hjelper henne til å selv finne ting, få til å trykke på riktig plass og...

Hun ser på meg som hjelperen og til å få tak i det som skjer i de møblene.

Denne varheten for elevens interesse og reaksjoner i utprøvingen går igjen i holdning til flere av informantene og jeg tolker det som en viktig egenskap ved det å være en god ledsager. En av informantene sier det på denne måten:

Her er det han som skal oppleve, men jeg må følge han og jeg må høre når han sier fra for eksempel at han er sliten, så er det kjempeviktig at jeg hører (...) Altså han kan jo ikke si så mange ord, han kan en del tegn og han får sagt det kanskje med lyder og.. at han er misfornøyd og da må jeg høre og spørre og ta hensyn.. (...) Og det er sånn, med respekt for det, at vi har kommet videre og videre og har kommet lenger og lenger med ting.

Jeg mener denne holdningen illustrerer godt det Horgen (2010) betegner som å "sette seg selv i spill".<sup>43</sup> Informantene beskriver også ledsagerrollen som viktig for at eleven skal være aktiv i utforskingen.

...der er ledsagerrollen ganske vesentlig, tenker jeg, for å få henne i gang.(...) ...man er ikke sånn veldig ivoende nysgjerrig som kanskje normale barn er. Men hvis man blir vist mulighetene så vet man jo kanskje hva man har lyst til å prøve. Så det... hvis man tenker sånn ledsager, da.

En annen informant sier det slik i forhold til den eleven hun var med:

---

<sup>43</sup> se avsnitt 3.2 *Nære andre*

Jeg tror hun hadde blitt veldig passiv hvis ikke det var noen sammen med henne der.

Informanten er her inne på noe av det Eggen (2010) viser til som voksenpersonens oppgave i målet med å skape det hun betegner som en *felles aktivitet*. Eggen (Ibid) mener at det er den voksnes oppgave å finne fram til hva som fanger barnets oppmerksomhet og hvordan man skal holde på denne oppmerksomheten over tid i et dialektisk samspill.

En annen dimensjon som informantene beskriver ved ledsagerrollen, handler om å bidra med en struktur og gjøre settingen trygg og oversiktlig. En av informantene forteller at hun i begynnelsen av utprøvingen tenkte at det var eleven som skulle finne ut av musikk møbelet selv, men at hun etter hvert følte at hennes rolle også var å tilføre struktur i utprøvingen:

...At jeg skulle være hjelper og legge mest mulig til rette for at han skulle få en selvtilit til å gjøre selv, men etter hvert så følte jeg at jeg måtte hjelpe med en eller annen slags struktur for han.

Kjente og trygge voksne kan være en viktig faktor for denne elevgruppen. Jeg kommer tilbake til dette under avsnittet om tilrettelegging.<sup>44</sup>

## 6.4 Struktur

Som vi har sett i kapittelet om teoretiske perspektiver, finnes det flere måter å bruke og forstå dette begrepet.<sup>45</sup> Da informantene ble bedt om å si noe om struktur, ble begrepet satt i sammenheng med oversikt og forutsigbarhet. Dette med bakgrunn i at man innenfor spesialpedagogikk og miljøterapi, gjerne bruker ytre struktur som støtte for eleven/barnet ut fra det behovet barnet har for slik tilrettelegging (Fjæran 2002; Asmervik, Ogden & Rygvold 2001). Det har vært hensiktsmessig å dele denne variabelen i to underkategorier: 1. Barnets behov for struktur, oversikt og forutsigbarhet; 2. Tilrettelegging.

---

<sup>44</sup> Se avsnitt 6.4.2.

<sup>45</sup> Perspektiver på struktur i musikkterapi er gjort rede for i kapittel 5.4



#### 6.4.1 Barnets behov for struktur, oversikt og forutsigbarhet

Det er viktig med struktur i hverdagen, det gir trygghet. Han er interessert i å ha oversikt, at han vet hva som skjer og har litt kontroll selv. Han blir ustrukturert og går fra ting til ting, så han må gjøre valg innenfor en fast struktur. Når han har lært tingene, har han mer utholdenhet. Han er avhengig av å være sammen med kjente personer, at ting er trygt rundt han. (kondensert sitat)

Elevene som er med på RHYME-prosjektet har varierende behov for struktur i hverdagen. For enkelte er det viktig å ha en tydelig struktur å forholde seg til for å kunne fungere best mulig, for andre er en slik struktur ikke en nødvendig del av hverdagen. En av informantene sier dette om behovet for struktur for den eleven hun har ledsaget:

(...) hun er vel kanskje ikke den som slår seg mest vrang om det ikke går akkurat som det skal, men hun er veldig interessert i å ha oversikt (...)

*Men hvilke fordeler har hun da av å ha den strukturen eller oversikten?*

At hun vet hva som skjer og har litt kontroll selv, på en måte, på dagen sin.

Dette tolker jeg dit at struktur blir en viktig del av det at eleven skal oppleve en viss følelse av selvagens.<sup>46</sup> For en annen elev er struktur en del av tilretteleggingen rundt eleven og hjelper eleven å holde fokus på de oppgavene han skal løse i løpet av skolehverdagen.

I forhold til skolehverdagen er han avhengig av å ha struktur (...) Han tåler vel for så vidt at det er forskjellig rekkefølge, men han blir veldig ustrukturert og går fra ting til ting til ting og hvis han hele tiden får bestemme hva han skal så blir det ikke ut av noen ting. Sånn at han må få valg innenfor en fast struktur og når han har lært seg tingene så har han mer utholdenhet i den situasjonen.

---

<sup>46</sup> Fra et intersubjektivitetsteoretisk perspektiv handler selvagens om å kunne påvirke sine omgivelser, og er sentralt for selv- og relasjonsutvikling (Johns 2012). Ruud (2010) knytter selvagens til empowerment og opplevelsen av at man er et handlende individ, at man mestrer og har innflytelse i eget liv.

For en annen elev gir det en viss ro og trygghet at han kan forholde seg til en struktur i hverdagen.

(...) han trenger den tryggheten om at vi er i forkant hele tiden. Det er kjempeviktig for (elevens navn) (...)

*Hva gjør det med han å ha den tryggheten, da?*

Jeg tror han blir roligere av det. At han vet hva som skal skje og hva han skal. At han, ja, jeg tror at han blir roligere av det.

Det å ha kjente voksne rundt seg kan også gi en følelse av oversikt og for flere av elevene var dette viktig, både under utprøvingen, men også generelt i hverdagen. For noen elever tolker jeg det slik at avhengigheten av å ha kjente personer rundt seg, handler mye om at de trenger noen kjente rundt seg som kan forstå og tolke kommunikasjonen deres.

(...) han har blitt mye flinkere til å bruke blikket sitt og se etter ting og følge ting med blikket og holde det sånn at folk ser hva han ser på (...) han er avhengig av å være med kjente personer og at ting er trygt rundt han.

Det at elevene er avhengig av å ha faste voksne hos seg, men også generelt er avhengig av at en voksen kan være rollemodell i nye situasjoner, mener jeg setter ledsageren i en posisjon som strukturbærer for elevene.<sup>47</sup> Dette skal vi også se i neste avsnitt som handler om tilrettelegging.

#### 6.4.2 Tilrettelegging

Når vi skulle hit, hadde vi jo planlagt. Det skulle være med noen som kjente han godt. De ytre rammene var kjent: Rommet, putene, skjermen. Han fikk prøve ut alt. Når han lærte seg hvordan det skulle brukes, fikk han en slags oversikt og forutsigbarhet. Det gir en viss kontroll når man først har gått gjennom alle tingene, blitt kjent. (kondensert sitat)

Med bakgrunn i elevenes behov for struktur, lå det også en del tilrettelegging til grunn for utprøvingssituasjonene. Elevene ble forberedt i god tid i forveien om at de

---

<sup>47</sup> Jamfør avsnitt 5.4.1. *En strukturmodell over det musikkterapeutiske tilbudet*

skulle på utprøving og informantene beskriver hvordan de la vekt på hvem som skulle være med, hva som ventet dem i rommet der utprøvingen fant sted og at det skulle sitte en person inne i rommet sammen med dem. Dette gjorde nok også situasjonen oversiktlig for elevene.

Når vi skulle ned hit, så hadde vi jo planlagt. Jeg hadde sagt i fra at vi skulle hit. Han skulle være sammen med meg. Det skulle han alle tre gangene og når vi var der, hvertfall andre gang, så forklarte jeg at nå blir det samme som sist, og det sitter nok en mann der (...) ja, jeg tror det var struktur i det.

Informantene trekker også fram at de ytre rammene gav en viss oversikt: Det at utprøvingen skjedde på samme sted hver gang og at oppsettet på musikkøblene var relativt likt fra gang til gang.

Det var jo putene som var tema på en måte (...) og det at Jo var der hver gang og så etter hvert oppdaget han jo at det var noen bak døren.

Det med tilrettelegging handler også om hvordan ledsagerne presenterte musikkøblene for elevene. Flere trekker fram at de hørte seg gjennom lydene og gikk gjennom alle funksjonene på musikkøblene.

(...) alle knappene har sin funksjon, kanskje og at når man har først blitt kjent med den blekkspruten, eller hva jeg kan kalle den, så vet man hva som skjer når man trykker på de forskjellige tingene. Og at det gir en viss sånn kontroll når man har først gått gjennom alle tingene.

Et par av informantene trekker fram at det å få oversikt over møbelet, gav elevene en viss følelse av kontroll i situasjonen, noe jeg tolker dit at følelsen av kontroll henger sammen med en opplevelse av oversikt og forutsigbarhet. Dette perspektivet kan også ha vært viktig for ledsagerne selv i denne situasjonen. En av informantene sier det slik:

For det er jo ikke sikkert det var viktig for han at det var på fast plass, selv om det var viktig for meg som skulle være sammen med han.

Hun sier senere i intervjuet:

(...) grunnen til at jeg har behov for struktur er fordi at jeg trenger å vite hvor ting er, men da eleven og jeg kom inn her så visste jo ikke jeg hvor ting var og heller ikke han, og da ble det likt, da startet vi på samme nivå. Så det var nok mer mitt behov for struktur, å vite hva som skulle skje og få oversikt.

Dette sitatet setter lys på et viktig perspektiv ved utprøvingen, nemlig hvordan ledsagernes opplevelse av utprøvingssituasjonen kan være med på å påvirke elevenes utforskning. Jeg mener at hvordan ledsageren selv reagerer i nye situasjoner og hvordan de søker å få oversikt i situasjonen også vil avspeiles i deres måte å tilrettelegge for eleven.

## 6.5 Interaksjon

Interaksjon er en sentral variabel. I analysen har det vært nødvendig å dele denne variabelen i to underkategorier: 1. Interpersonlig interaksjon og 2. Interaksjon med musikkensemblet. Den interpersonlige interaksjonen viser til beskrivelser av interaksjon som skjer mellom ledsager og elev. Denne interaksjonen trenger ikke være avhengig av musikkensemblet, samtidig vil musikkensemblet være en naturlig del av tema for den interpersonlige interaksjonen.<sup>48</sup> Den andre underkategorien handler om interaksjon med musikkensemblet. Her er det elevens interaksjon med musikkensemblet som er i fokus, og denne interaksjonen er ikke nødvendigvis avhengig av ledsagers tilstedeværelse. Når interaksjonen er både interpersonlig og rettet mot musikkensemblet kan vi kanskje snakke om en *samskaping* i betydningen opplevelse av å skape noe *tredje*. Opplevelser av en slik samskaping er ikke beskrevet av informantene, men noen av opplevelselsesbeskrivelsene som presenteres i avsnitt 7.6. kan tolkes i retning av at man har vært i en slik samskaping.

---

<sup>48</sup> Dette mener jeg handler om musikkensemblet sin dualitet som både aktør i samskapingen og feltet for samskapingen som jeg kommer tilbake til i avsnitt 6.6.2.1.

### 6.5.1 Interpersonlig interaksjon

Vi fikk litt kontakt. Det var jo faktisk en del kommunikasjon. Han hermet litt, prøvde å ta på de samme. Det var det som foregikk oss mennesker imellom som var det viktigste. Vi delte opplevelsen. Begge synes det var interessant. Det var noe vi hadde sammen. Vi måtte finne ut av ting sammen. Vi koste oss veldig. Vi lo, vi hadde det så morsomt. (kondensert sitat)

Selv om ledsagerne beskriver sin rolle som veileder og hjelper med fokus på elevens utforsking av musikkarbeidet og interaksjonen eleven hadde med musikkarbeidet, forteller de også om opplevelser som handler om kontakt, kommunikasjon og samspill mellom dem selv og eleven. De forteller om øyeblikk med felles fokus og en følelse av at dette var en opplevelse som de var sammen om.

Jeg følte at vi fikk litt kontakt, faktisk, hvertfall når vi satt med den i veggen. Da synes jeg at vi fikk den der felles.. at begge synes at det var interessant å se på det og jeg så at han synes det var spennende. Jeg tror vi fikk litt av den samme opplevelsen, faktisk.

En annen informant trekker fram kommunikasjonen mellom henne og eleven som noe hun husket fra opplevelsen av utprøvingen.

...han kikket på de fargene på lerretet som kommer opp med lydene og så kikket han på meg og jeg fikk en del smil og sånt noe. Han fulgte med på meg også, så det var jo en del kommunikasjon der på en måte.

En annen informant synes at det å være sammen med eleven under utprøvingen, var noe hun også hadde stor glede av. Det var en felles opplevelse med mye humor, latter og samhandling. Hun legger spesielt vekt på at de hadde det så gøy sammen og at de lo så mye sammen.

Jeg tenker at hun koste seg veldig, altså, og det gjorde jeg og! (...) Jeg synes det var så morsomt. Det var morsomt å se henne og hun holdt jo lenge. Vi var der lenge og hun ble ikke lei. (...) det gikk veldig fort, altså! Det føltes... Nei, vi lo, altså. Vi hadde det morsomt!

Dette med å oppleve å få kontakt, ha en kommunikasjon og dele en felles opplevelse er en erfaring som går igjen hos alle informantene.

## 6.5.2 Interaksjon med den samskapende tingen

Det tok litt tid før han ble opptatt av musikk møbelet. Jeg ble kjent med musikk møbelet sammen med eleven. Begge synes det var interessant å se på skjermen. Han prøvde å etterlikne litt lyder. Han forholdt seg til blekkspruten. Jeg tror han trodde at den var litt levende. (kondensert sitat).

Ledsager har vært sentral i elevenes utforsking av musikk møblene. Hvor sentral hun har vært for den enkelte elevs erfaring varierer og det ble beskrevet forskjellige ting som fenget de forskjellige elevene. Enkelte elever har, på grunn av sine fysiske begrensninger, vært avhengig av at ledsager har manipulert musikk møblet og har på denne måten hatt begrenset direkte interaksjon med møblene:

...sånn etter hvert at hun ba meg ta opp igjen det som var mest spennende, da.

Han bruker jo hendene litegrann, men vi måtte hjelpe han veldig mye.

Jeg ser at han ber meg om å gjøre ting og jeg tror jeg i hvertfall gir han en del. Jeg prøver å gjøre det jeg tror han vil jeg skal gjøre.

For en av elevene blir det beskrevet at det tok tid før han ble interessert i musikk møblene, at det var kommunikasjonen med menneskene som var det viktigste for han i den settingen.

Men han var hele tiden opptatt av den kommunikasjonen som var med Jo og meg, altså, det var hele tiden det viktigste. Det tenker jeg, det som foregikk oss mennesker i mellom. Det tok litt tid før han ble veldig opptatt av musikk møblene.

For en annen elev er det primært interaksjonen med musikk møbelet som står i fokus. Denne eleven beskrives som veldig utforskende og konsentrert i utprøvingen. Hun hadde etter hvert oversikt over hvor hun kunne finne både mikrofon, kamera og lys og hun bruker aktivt ledsager til å hente puter eller armer som hun vil utforske:

Hun ba meg ta opp igjen det som hun synes var mest spennende.

...hun prøver å etterlikne lyder... Hun er så veldig interessert i lyder, all slags lyd, så hun prøver sikkert å forstå hva de betyr.

Det har ikke i intervjuene vært fokus på hvilke interaksjoner ledsagerne selv har hatt med musikkøblene, men som ledsagere for disse elevene er det gjerne de som har vært aktive på musikkøblene. Elevene er i stor grad avhengig av ledsagerne for å danne seg erfaringer med musikkøblene og på den måten kan man forstå ledsagers rolle både som en forlengelse av eleven for å "nå" møbelet, men også som en forlengelse av møbelet for at det skal "nå" eleven. Ledsager blir på denne måten diffus i kantene og flyter på en måte sammen med møbelet. Dette kan kanskje illustreres med dette sitatet:

*Skjønte hun at det var du som styrte svaret?*

Nei, det er jeg usikker på. Nei, det tror jeg kanskje ikke for hun ser ikke den veien i det hele tatt. Så hun... Hun forholdt seg til blekkspruten eller hva det nå var hun lå på, og trodde nok at den kom med de...

*At den var litt levende?*

Ja, det tror jeg nok...

Vi skal i neste avsnitt se hva informantene har sagt om musikkøblene, hvordan de og elevene opplevde design og funksjon samt de interaktive egenskapene.

## 6.6 Samskapende ting

I sitatet over beskriver en informant hvordan musikkøbelet ble "litt levende" for eleven. Informantene har i sine beskrivelser av utprøvingen også beskrevet hvordan de opplevde musikkøblene og denne variabelen har jeg valgt å dele opp i to underkategorier: 1. Funksjon og design og 2. Interaktive egenskaper. Disse to henger sammen i praksis og møblenes interaktive egenskaper er en del av designet, men vi skal se hvordan disse interaktive egenskapene oppleves som noe annet enn en teknisk egenskap ved musikkøblene og hvordan beskrivelser av opplevelser av musikkøblenes interaktive egenskaper kanskje også kan forstås som opplevelser av musikkøbelet som en aktør.

### 6.6.1 Funksjon og design

Det er såpass enkelt, men likevel så effektivt. Det er såpass enkelt laget at det gjør ingen funksjonshemmet. Det er bare å bevege på dem. De er enkle å manipulere. Du trykker og så kommer det lyd. Alle knappene har sin funksjon. Interessant med hva som gikk an; lydene, ekko, at man kunne se seg selv på veggen. Du kunne lage forskjellige sammensetninger. Plutselig ble det sterkere lyd. Det skjedde noe med det han sa. Alt kan jo bli kult. De var myke og gode, kan slappe av på dem. (kondensert sitat)

Av de funksjonene som informantene og elevene var opptatt av var lyd, lys og kamera mest beskrevet.

*Du bruker ordet interessant. Hva var det som var interessant etter hvert?..*

Det var lydene, ekkoen i lydene. Ja, hva som gikk an. At man kunne se seg selv på veggen og litt sånn, ja.

Også det at musikk møbelet omformet responsen ble trukket fram, både som noe spennende, stimulerende, men også som noe uforutsigbart:

Hun synes det var morsomt å si tingene og at det skjedde noe med det hun sa... Hun skjønnte at det er en form for mikrofon på den oransje der.

Det var ikke alltid like lett å skjønne hva som gjorde hva.

Selv om teknologien som er brukt i musikk møblene dreier seg om blant annet bevegelsessensorer og lyssensorer, beskriver informantene funksjonene ut fra det jeg tolker som kjente IKT-begreper for dem, slik som "knapper" og "du trykker".

Det var mindre fokus på tekstilene, men en informant trekker fram at møblene var spennende å ta på, en annen legger stor vekt på at de var myke og gode, gode å være i og ligge på:



...de var myke og gode, og gode å ligge på. Han liker å slappe av så sånn sett så var de helt nydelig.

*Så både det taktile og det auditive var viktig for han?*

Ja, det var det, og at det var koselig og at han likte seg... og musikk og lyd og det var godt å være i...

Informantene beskriver gjennomgående møblene som "enkle". Jeg tolker det dit at de opplevde musikk møblene som lette å bruke, at det var enkelt å lære seg hvordan man kunne "manipulere" møbelet og at det var relativt lett å få oversikt over hvor på møbelet man fant de forskjellige funksjonene.

...for det er såpass enkelt, men likevel så effektivt, da.

*Kan du si noe om enkelheten i det?*

Ja, du lærer deg at noen input har den lyden og noen har den lyden og så må du bare lære til hvor de er, hvilke av input'ene som du gjerne liker best lyden på (...) så , det er bare å bevege på de, ikke sant (...) Så kan du lage forskjellige sammensetninger og sånt, da, når de blir.. mer avanserte, elevene våre, at de lærer det. For det er veldig utviklende og fordi du kan bruke det til så mye, sette sammen så mye og få så mye nye lyder på de.

Dette med enkelhet i møblene kan også sees i et større perspektiv. En av informantene sier dette:

Jeg tenker at det er såpass enkelt laget at det gjør ingen funksjonshemmet. (...) Det er sånn samfunnet vårt er.. veldig innfløkt, så der blir de jo funksjonshemmet. De klarer jo ikke å... Dette er et enkelt konsept hvor de kan delta på sin måte.

Jeg forstår dette i den retning at designerne har lyktes i å implementere prinsippene for universell design i utviklingen av de samskapende tingene.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Se avsnitt 2.4

## 6.6.2 Interaktive egenskaper

De appellerer til en annen måte å samhandle på enn en datamaskin. De har et potensial til ikke å bli kjedelig. De vekker nysgjerrigheten. Det var spennende med hva som ble neste lyd. Han fikk en opplevelse av at den ga noe tilbake. Den stimulerte han til å fortsette. Han forholdt seg til blekkspruten som om den var levende. Det gikk fra usikkerhet til nysgjerrighet på grunn av responsen til møbelet. (kondensert sitat)

En av informantene sammenlikner interaksjonen med musikk møblene med den aktiviteten elevene har med datamaskin. Hun mener at musikk møblene appellerer til en annen måte å samhandle på. En annen mener at musikk møblene ikke blir kjedelige i lengden, men at de vekker nysgjerrigheten.

*Så du tenker i det du sier at du kan bruke det til så mye og at de har et potensial til ikke å bli kjedelig?*

Ja, nettopp, ja! De vekker veldig nysgjerrigheten til noen, til å fortsette med de hvis du først.. jo bedre du lærer dem å kjenne jo bedre utnyttelse får du av de, ikke sant.

Mange sier at møblene vekker nysgjerrigheten ved at man lurert på hva som blir neste lyd, eller neste respons. At man får noe tilbake, men man vet ikke alltid hva.

Og når hun begynte med de ordene så synes hun også at det ble veldig morsomt å fortsette med ord, så hun så nok, eller fikk vel en opplevelse av at det ga noe tilbake. At det hun sa.. og så var det en respons og: "da sier jeg noe nytt og så får jeg noe på det".

*Så det stimulerte henne på en måte til å fortsette?*

Ja, det gjorde det absolutt!

En annen forteller hvordan responsen fra møbelet snudde situasjonen fra å oppleves som utrygg og skummel, til at eleven ble nysgjerrig på møbelet og et øyeblikk glemte at han synes det var skummelt:

For det var jo en veldig ukjent setting så han vet ikke hva han skal si og da kommer kanskje de ordene opp, men så så jeg at han så at det kom lyd der og da sa han det igjen, så at det er litt sånn.. litt nysgjerrighet samtidig som det begynte med en litt usikker frase, da.

*Og så ble det gjort om til..*

Ja, til noe mer: "Oj, her var det faktisk lyd, så da sier vi det en gang til"

Informantene forteller om at møblene vekker nysgjerrighet hos elevene, at møblene var spennende og at det var den litt uforutsigbare responsen fra møbelet som stimulerte til å holde spenningen og nysgjerrigheten oppe. Dette tolker jeg i retning av at programmeringen av lyden og responsen gjorde møblene mer interessant enn andre IKT-baserte og lydbaserte ting som elevene har erfaring med. Jeg tror også at det var disse interaktive egenskapene som gjorde at en av elevene opplevde musikk møbelet som "litt levende", eller sagt på en annen måte; som en selvstendig aktør i interaksjon med henne og ledsageren. Dette er også beskrevet som en del av konseptet ved de samskapende tingene; at de skal oppleves som selvstendige aktører.<sup>50</sup>

#### 6.6.2.1 Dualiteter

I analysen finner jeg også flere motstridende utsagn om interaksjonen med de samskapende tingene. Jeg tolker disse som uttrykk for noen dualiteter som de samskapende tingene er bærere av. Jeg vil nå gjøre rede for noen dualiteter jeg mener kjennetegner de samskapende tingene og som jeg tenker bidrar til at de vekker nysgjerrighet hos barn som i utgangspunktet blir beskrevet som lite nysgjerrig.

På den ene siden beskrives de samskapende tingene som en ting eller et objekt som kan manipuleres gjennom interaksjon (trykking, bøying, osv), samtidig er den en aktør ved at den reagerer "intelligent", dvs. den svarer på sin egen måte og tar initiativ uten at man manipulerer den. Tingen oppleves derfor i interaksjonen både som et objekt og som et subjekt, eller en *ting* og en *aktør*.

---

<sup>50</sup> Se Stensæth 2013 (*in press*).

En annen dualitet tenker jeg ligger i de samskapende tingene ved at de både er *forutsigbare*, samtidig som de er *uforutsigbare*. På den ene siden oppleves de som forutsigbare fordi det bare finnes et begrenset sett av måter å manipulere dem:

(...) du lærer deg at noen input har den lyden og noen har den lyden og så må du bare lære til hvor de er (...) så er det bare å bevege på de (...)

Men de er samtidig uforutsigbare fordi man aldri kan forutsi hvordan de vil svare på interaksjonen:

(...) så vet du ikke helt hva som skjer når du trykker på de.

Som en forlengelse av dualiteten forutsigbar/uforutsigbar kan det se ut som tingene også oppleves som *strukturert* og *ustrukturert*. Ustrukturert knyttes da til det uforutsigbare i dem, som man ikke har mulighet til å få oversikt over, og strukturert knyttes til at de har en fysisk form som forblir den samme fra gang til gang og den har visse funksjoner som har fast plass på tingen:

Det var jo putene som var tema, på en måte (...)

(...) alle knappene har sin funksjon. (...) det gir en viss sånn kontroll når man først har vært gjennom alle tingene.

En siste dualitet jeg vil trekke fram, er at de samskapende tingene på den ene siden kan oppleves som en aktør i interaksjonen, på den andre siden utgjør den også en vesentlig del av de fysiske omgivelsene der interaksjonen skjer. Den samskapende tinger er altså både aktør *i* samskapingen, men utgjør også feltet *for* samskapingen. Jeg har vært inne på dette i innledningen til avsnittet om interaksjon (6.5), der jeg sier at den interpersonlige interaksjonen ikke nødvendigvis vil være avhengig av den samskapende tingen, samtidig som den samskapende tingen vil være en naturlig del av den interpersonlige interaksjonen fordi denne finner sted på det fysiske feltet som *er* den samskapende tingen. Dette er jo også en uttalt egenskap ved designet: Den samskapende tingen skal kunne oppleves som en krysning mellom møbel, leke og instrument. Den skal med andre ord invitere til mange forskjellige tolkninger og forskjellige typer interaksjon (Cappelen og Andersson 2011b).

## 6.7 Opplevelse

I intervjuene har jeg vært opptatt av å hente fram opplevelsen fra utprøvingen, både hvordan informantene selv opplevde utprøvingen, men også hvordan de mente elevene opplevde utprøvingen. Her har jeg bedt informantene om å tolke elevene og formidle hva de tror elevene opplevde.<sup>51</sup> Jeg har valgt å dele denne variabelen i tre:

1. Opplevelsesbeskrivelser, 2. Opplevelse av forventning og nysgjerrighet, 3.

Opplevelse av å være ”på lik linje”

### 6.7.1 Opplevelsesbeskrivelser

Dette var en positiv opplevelse. Vekket nysgjerrigheten og oppmerksomheten. Han fulgte med. Det var spennende og gøy. Jeg tror han hadde en opplevelse av skrekkblandet fryd. Han ble veldig, veldig glad og danset eller lo litt. Det var kjempemorsomt. Han koste seg veldig, ble ikke lei. Det var fremmed og rart. Litt spesielt. (kondensert sitat)

Alle informantene beskriver opplevelsen av interaksjonen med musikk møblene som positiv, både for dem selv og for eleven. Samtidig forteller de også om noe jeg tolker som en usikkerhet og spenning i møte med dette nye, som var musikk møblene. En informant beskriver det som fremmed:

...jeg synes det var spennende. Samtidig var det fremmed for jeg har aldri sett sånne møbler før eller sånne puter før. Men det var veldig gøy!

En annen beskriver fra den første aksjonen at hun synes det var rart og spesielt, men slik jeg tolker henne, var det på en positiv og spennende måte som også vekket nysgjerrigheten:

---

<sup>51</sup> Som jeg har vært inne på tidligere vurderer jeg informantenes tolkninger av elevene som gyldig data i denne sammenheng, da en nær persons tolkning av eleven ofte er det nærmeste vi kan komme disse elevenes erfaringer.

...litt spesielt siden han ikke hadde vært med på det før, både for meg og han. Vi lurte liksom på hva som gjemte seg litt under de armene.

*Ja, for hvordan opplevde du den utprøvingen, og utprøvingen sammen med (elevens navn)?*

Det var litt rart, egentlig. Eller sånn, visste ikke helt, ja, hvis man trykker på den hva som skjer da. Og litt rare lyder og... men interessant.

Videre i intervjuet kommer det fram at det også var selve settingen som påvirket opplevelsen av interaksjonen i begynnelsen:

*Kan du si noe mer om hva det var som var rart?*

Jeg tror det var hele settingen; å komme inn på et rom hvor det ligger en blekksprut... stor blekksprut.. stor, svart blekksprut (ler) ...med masse lyd inni og så vet du ikke hva som skjer når du trykker på ting. Det er hele settingen. Og så er det noe man ikke har gjort før, kanskje. Jeg har jo aldri sett noe sånt før, så da var det jo litt merkelig.

Når det gjelder opplevelselsesbeskrivelser av selve interaksjonen med musikkøblene, bruker informantene ord som: *spennende, gøy, morsomt, udelt positivt*. I tillegg sier de noe om hvordan interaksjonen virket på elevene: *ble oppstemt, nysgjerrigheten våknet, ble veldig glad, koste seg veldig, ble ikke lei, fulgte mye med, er veldig i situasjonen*. En av informantene forteller:

Det som var positivt, sånn veldig positivt, det var jo at han hadde veldig respons i forhold til noen av lydgruppene mer enn andre, sånn at han ble veldig, veldig glad og veldig sånn.. Han lå på en måte litt og danset eller lo litt og var veldig oppstemt.

En annen informant er veldig tydelig i hvordan hun tror eleven opplevde interaksjonen med musikkøblene og henne:

Jeg tror hun opplevde det som veldig morsomt og at hun opplevde det som udelt positivt.

Jeg tolker informantenes samlede opplevelselsesbeskrivelser dit at når skepsisen eller usikkerheten knyttet til det første møtet med musikkøbelet hadde lagt seg så vekket interaksjonen med musikkøblene mange positive følelser som eleven og ledsageren delte. Interaksjonen gjorde også noe med eleven slik at ledsager opplevde eleven som nysgjerrig, tilstede, fokusert og i situasjonen.

## 6.7.2 Opplevelse av forventning og nysgjerrighet

Han gledet seg til å komme dit og ville helst ikke gå igjen. Han visste hva vi skulle. Det var om og gjøre å komme seg ut fra klassen fortest mulig. Nysgjerrigheten våknet. Vi lurte på hva som gjemte seg under de armene. Han var litt sånn på forskerstadiet. Han ba meg ta opp igjen det han synes var mest spennende. Vi hørte gjennom lyder. Han kjente kanskje igjen at det skulle komme noe på skjermen. Han synes det var morsomt å si noe og så skjedde det noe med det han sa. Gjentakelse - for han er det topp. Hva skjer nå, lurte han på. Det virket som han hadde en gjenkjenning. (kondensert sitat)

Alle informantene beskriver at interaksjonen med musikkøblene vekket nysgjerrigheten hos elevene. Flere elever viste forventning allerede på vei til utprøving:

*Hadde hun forventninger?*

Ja, ja.

*Hvordan merket du det på henne?*

Nei, det var jo når vi fortalte at vi skulle hit, så var det liksom bare morsomt og om å gjøre og komme seg ut fra klassen fortest mulig.

En annen informant forteller:

Han gledet seg alltid til å komme dit og han ville helst ikke gå igjen..

For noen ble forventningen til interaksjonen med musikkøblene synlig gjennom selve utforskingen, for andre ved at ledsagerne opplevde dem som våkne og at de hadde fokus.

*Ja, så han hadde en forventning etter hvert når han kom inn?*

Ja, det virket som han ble litt sånn.. kikket og var litt sånn på og kikket rundt seg og kanskje kjente igjen at nå skulle det komme noe på den skjermen. Han fulgte mye med, synes jeg.

Flere informanter trekker også frem at elevene viste nysgjerrighet når de var på utprøvingen. De ble nysgjerrige på møbelet og hva det kunne skjule og hvordan det responderte. En av informantene beskriver sin elevgruppe slik:

...man er ikke så veldig nysgjerrig av natur (...) man har ikke sånn veldig iboende nysgjerrighet som kanskje normale barn har.

I dette perspektivet kan man forstå elevenes nysgjerrighet i utprøvingen som et sterkt uttrykk for at musikkøblene appellerte til elevene og satte i gang følelser som forventning, nysgjerrighet og spenning:

(...) nysgjerrighetene våknet litt og han lurte på hva det var..

(...) jeg så at han syns det var spennende.

Denne forventningen, spenningen og nysgjerrigheten tolker jeg også som en slags drivkraft for å bli i interaksjonen med musikkøbelet. Når elevene først hadde fått en oversikt over mulighetene, ble de stimulert til å utforske disse videre ved at musikkøbelet responderte interaktivt, slik vi har sett av sitatene under avsnittet om musikkøbelets interaktive egenskaper.

### 6.7.3 *Opplevelse av å være "På lik linje"*

Her var vi på lik linje: Begge to måtte finne ut av ting sammen, vi startet på samme nivå. Vi var like blanke begge to. Hvis jeg hadde kunne møblene godt, hadde jeg blitt mer opptatt av å lære eller fortelle om hva han skulle synes var morsomt. (kondensert sitat)

To av informantene beskriver en opplevelse av at de og eleven stilte på lik linje i utforskningen av musikkøblene. Det at begge var nye for møblene og at ingen hadde mer ekspertise enn den andre, gjorde at de var sammen om å finne ut av tingene.

...da eleven og jeg kom inn her så visste jo ikke jeg hvor ting var og heller ikke han.. Og da ble det likt, da startet vi på samme nivå.

En av informantene sier i denne forbindelse noe om at hele utprøvingen gjorde noe med de tradisjonelle lærer/elev rollene:

Der ikke jeg.. det ikke var i en læresituasjon der jeg skulle lære henne og.. Her var vi på lik linje begge to liksom og måtte finne ut av ting sammen på en måte.

Dette tolker jeg dit at informanten opplevde en større grad av symmetri i en relasjon



som ellers er relativt asymmetrisk på bakgrunn av at den voksne er en ”ekspert” og skal lære bort og/eller hjelpe eleven, som i dette tilfelle er den som skal motta læring, motta hjelp.<sup>52</sup> Videre i intervjuet sier informanten noe om dette:

*Men det at dere stilte på lik fot, hva var grunnen til det?*

Nei, vi var like blanke begge to når det gjaldt de putene.

*Ikke sant. Tror du det hadde vært annerledes hvis du for eksempel hadde kunnet disse godt?*

Ja, noe helt annet. Da hadde jeg gått inn og skulle fortelle henne hva hun skulle synes var morsomt, ikke sant.

Informanten er her inne på det Horgen (2010) omtaler som den voksnes prosjekt. Det er i følge Horgen *den andres* ansvar å legge bort sitt prosjekt og (...)

(...) se, høre og kjenne alle barnets ytringer og mulige prosjekter. Da kan vi gå inn i en samklingende dialog (Horgen 2010:19).

Jeg tolker opplevelsen av å være på lik linje i utprøvingen dit at ledsagerne, på grunn av musikkøblenes interaktive egenskaper, må følge og gå i dialog med eleven siden samskapingen på musikkøbelet blir et felles prosjekt.

Opplevelsen av å være på lik linje, gir også en bekreftelse på at prinsippene for universell design her til en viss grad har visket ut det misforholdet mellom barnet og kravene i omgivelsene som i andre situasjoner defineres som en funksjonsnedsettelse hos barnet.

---

<sup>52</sup> Stensæth (2010) forklarer det asymmetriske forholdet mellom musikkterapeuten og barnet som et resultat av terapeutens profesjonelle ansvar og større makt.

## 6.8 Helse

Jeg tror det virker styrkende på helse og livskvalitet. Det er såpass enkelt laget at ingen blir funksjonshemmet. Alle kan delta på sin måte. Det gir selvtillit, du får til, du skaper noe. Det gir glede, bedre livskvalitet. Man får den kontakten. Man er tilstede i øyeblikket. Det er godt å være i. Det er utviklende. Kanskje det kan øke konsentrasjonen, man lærer seg å fokusere. Det er noe som kan aktivisere dem på en enkel måte, de kan få være litt alene. Det er et sted å føle seg trygg. De kan være sammen med jevnaldrende i lek. (kondensert sitat)

Helse er et sentralt aspekt ved hele RHYME-prosjektet, og også i mitt mastergradsprosjekt. Det var derfor naturlig å spørre informantene om de hadde noen tanker om disse musikk møblenes helsefremmende potensial. Med helse så inkluderer RHYME også livskvalitet, glede og vitalitet.<sup>53</sup>

Alle informantene svarer bekreftende på om de tror slike musikk møbler kan virke styrkende på helse for denne gruppen elever:

Helt klart. De mangler noe som kan aktivisere dem på en enkel måte, der de kan aktivisere seg selv og, og der du kan komme inn uten å kjenne de putene for eksempel, som voksen eller medleker (...) vi kan bli kjent med de sammen med.. at eleven viser deg hvordan det fungerer (...) for det er såpass enkelt, men likevel så effektivt.

Nettopp det med enkelheten i designet blir trukket fram som en av faktorene som gjør at musikk møbelet kan virke helsefremmende<sup>54</sup>. Enkelheten settes i sammenheng med brukervennlighet og mestring, noe som igjen kan gi bedre livskvalitet.

Det tror jeg. Jeg tenker de er såpass enkle å manipulere (...) Det gir selvtillit. Du får til. Du får til å skape noe. (...) På en måte samspill. Og det gir jo glede, ja, bedre livskvalitet.

Nysgjerrighet er også et begrep som går igjen når informantene beskriver hvilket potensial musikk møblene har for å styrke helse.

---

<sup>53</sup> se intervjuguiden, vedlegg 2.

<sup>54</sup> Jeg har også vært inne på dette med "enkelheten" i avsnitt 6.6.1. Funksjon og design og i redegjørelsen av Universell Design i avsnitt 2.4

Det er vanskelig å, men ja, jeg vil tro de vekker nysgjerrigheten. Jeg tror hverfall barn har godt av å prøve nye ting og få lov å prøve og forske og bli kjent.

Jeg tolker denne nysgjerrigheten inn i vitalitetsbegrepet som Ruud (1998) ser på som sentralt i opplevelsen av livskvalitet.<sup>55</sup> En av informantene sier om musikkøblene sammenliknet med elevens bruk av data til å høre på musikk:

Nysgjerrigheten kommer ikke fram på samme måte som den gjorde når vi var her. Man så jo at han var nysgjerrig på dette her og fokuserer mer, kanskje. (...) Når han sitter oppe og hører på musikk på YouTube for eksempel på SFO, så tror jeg ikke han konsentrerer seg om forskjellige lyder, han bare hører for å høre, for det er en trygghet. Mens når det er lyder man ikke har hørt før og ekko og såne ting så tror jeg man lærer seg kanskje å fokusere.... Ja, det tror jeg for det er jo musikk og jeg tror musikk er helsefremmende med barn som er i spesialskole.

## 6.9 En liten oppsummering og refleksjon

Jeg har så langt presentert resultatet av analysen i form av åtte variabler og gjort rede for disse. I min redegjørelse har jeg sett på hver enkelt variabel og delt disse inn i underkategorier, men i virkeligheten er det vanskelig å se disse variablene isolert fra hverandre. De bør forstås ut fra de relasjonene de står i. Med dette mener jeg at de ikke bare må forstås som enkeltvariabler, men også ut fra helheten de utgjør.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Vitalitet viser til en grunnleggende følelse i form av vår evne til å åpne oss opp for verden, andre mennesker og oss selv. Det handler om hvordan vi aktiverer et spekter av følelser, hvordan vi integrerer opplevelser og hvordan vi uttrykker dem (Monsen i Ruud 1998).

<sup>56</sup> For å illustrere denne sammenhengen eller helheten, har jeg funnet det nyttig å bruke et venndiagram.

I *diagram 2* ser vi hvordan de tre aktørene, eleven – nær andre – samskapende ting, med hver sine "egenskaper" står i relasjon med hverandre og hvordan de overlappende feltene illustrerer felter der det skjer interaksjon. I senter av diagrammet, der alle tre aktørene overlapper hverandre har jeg plassert variabelen *opplevelse* og begrepet *samskaping*. Variabelen *helse* har ikke fått noen plass. Muligens kan man tenke seg helsevariabelen som omsluttende hele diagrammet.



*Diagram 2:* Oppsummering av analysen

## 7 Drøfting

Jeg har nå gjort rede for resultatene av analysen i form av åtte variabler og belyst disse underveis. Som en oppsummering av resultatene har jeg satt variablene inn i et diagram (*diagram 2*) som viser hvordan variablene står i relasjon til hverandre og på den måten utgjør en helhet. I den følgende drøftingen vil jeg ta for meg aktuelle temaer som kan belyse problemstillingen og knytte sammen datamaterialet i oppgaven.

### 7.1 Potensielle strukturer?

Jeg har ønsket å finne ut hva som er de potensielle strukturene ved helsefremmende samskaping og lagt til grunn en forståelse av potensielle strukturer som en *mulig sammensetning eller oppbygning*.<sup>57</sup> De opplevelsene informantene har fortalt om er, slik jeg tolker det, ikke opplevelser av potensielle strukturer. De må heller forstås som opplevelser av *realiserte* potensielle strukturer. Slik jeg ser det ligger det en slags selvmotsigelse i min problemstilling. Ved å spørre om hva som er de potensielle strukturene motsier jeg noe av tanken om potensielle strukturer. Jeg går i den ontologiske fellen til strukturalismen: Jeg prøver å finne de grunnleggende strukturene i helsefremmende samskaping. Dette synes for meg som en umulighet fordi samskaping ikke bare er noe som har skjedd, men også er noe som *kan* skje. Ved å prøve å finne noen grunnleggende strukturer fornekte jeg de mulighetene som ligger i framtidig samskaping.

Sett i lys av Eco (1989) sitt estetiske ideal representerer de opplevelsene informantene forteller om heller erfaringer fra *noen* av *mange mulige* potensielle strukturer som de samskapende tingene inviterer til. Basert på disse realiserte potensielle strukturene, tenker jeg at jeg kanskje har laget et diagram (*diagram 2*) som kan tolkes som en oversikt over noen krysningspunkt der de potensielle strukturene *kan* realiseres. Kanskje kan jeg kalle det et kart over feltet av muligheter

---

<sup>57</sup> Se avsnitt 3.5 i denne oppgaven.

for strukturer i samskaping? Jeg mener da at de potensielle strukturene i dette aktuelle kartet kan realiseres i feltene *Interaksjon* (to felt), *Interpersonlig interaksjon* og *Opplevelse/Samskaping*.

Dette kartet er knyttet til de aktuelle utprøvingene som de fem informantene har vært med på. De realiserede potensielle strukturene er da basert på den tolkningen de nære andre og elevene har gjort av den samskapende tingen. Andre samskapere kan gjøre andre tolkninger og på den måten realisere nye potensielle strukturer.

Jeg tar altså høyde for at de potensielle strukturene i helsefremmende samskaping realiseres i et felt av muligheter og at informantene beskriver noen av mange potensielle strukturer som kan realiseres. Når jeg nå vil se på hvordan de potensielle strukturene i helsefremmende samskaping eventuelt kan utdype strukturbegrepet i musikkterapi, er det nettopp konseptet om et *felt av muligheter* jeg tar med meg inn i drøftingen.

## 7.2 Musikkterapi: et **felt** av muligheter?

Et felt av muligheter, *field of possibilities*, er tidligere i oppgaven beskrevet i kraft av å være en kilde til inspirasjon for designen av de samskapende tingene i RHYME-prosjektet.<sup>58</sup> I det følgende vil jeg se litt nærmere på hvordan konseptet *field of possibilities* kan utdype strukturbegrepet og enda videre den helsefremmende prosessen i musikkterapi.

Å tenke musikkterapi som *field*, eller et felt, med utgangspunkt i denne felt-tenkningen som en kontrast til en lineær årsak-virkning modell (Eco 1989) vil innebære, slik jeg ser det, å se på prosessen i musikkterapi som noe annet enn en lineær prosess, der musikken er et middel for å nå et mål, eller på den andre siden at musikken er et mål i seg selv. Jeg mener at kontrasten i felt-tenkningen for musikkterapi ligger i at man heller kan se på prosessen som nettopp en konfigurasjon av *mulige* hendelser eller samspillende krefter av struktur (jamfør Eco

---

<sup>58</sup> Se Cappelen & Andersson 2003, 2008, 2011b

1989). Dette kan kanskje også flytte diskusjonen om musikk som mål eller middel, musikk *som* terapi eller musikk *i* terapi (Bruscia 1998) til synet på musikk som *en mulighet blant flere* i musikkterapi.

Hvis vi tar utgangspunkt i *diagram 2*, eller kartet over feltet av muligheter som jeg oppsummerte analysen av intervjuene med, og overfører dette til musikkterapi kan vi tenke oss at klienten i musikkterapi har flere muligheter til interaksjon eller samhandling som kan være med på å fremme helse. Både interaksjon med musikken, og den interpersonlige interaksjon mellom musikkterapeuten og klienten, kan hver for seg være med på å fremme helse. Det blir et spørsmål om hva som er forgrunn og bakgrunn. Er det musikken som er forgrunn eller er det den intersubjektive interaksjonen, eller er det noe annet? Kanskje er det opplevelsen av noe *tredje* i betydningen noe som oppdages og skapes i krysningspunktet mellom musikk, klient og musikkterapeut (Trondalen 2004) som er i forgrunnen?

Hovedargumentet, slik jeg ser det, med å tenke musikkterapi som et felt er at alt er mulig og ingenting er mer riktig enn noe annet. Hver musikkterapitime blir en ny realisering av de potensielle strukturene og gir innholdet i den terapeutiske prosessen en ny mening, et nytt perspektiv, en ny historie som er med på å fremme helse. Ved å forstå musikkterapi som et felt, kan vi kanskje også forstå de strukturene som oppstår i musikkterapiprosessen som realiserer potensielle og helsefremmende strukturer?

### 7.3 Musikkterapi: Et felt av *muligheter*?

Hvis vi tar utgangspunkt i musikkterapi som en prosessorientert praksis som har som mål å fremme helse (jamfør avsnitt 3.6 i denne oppgaven) og strukturer som et dynamisk fenomen som oppstår mellom klient, musikkterapeut og musikk i denne prosessen,<sup>59</sup> så kan kanskje en overføring av hele konseptet om *field of possibilities* til musikkterapi bidra til å utdype ikke bare forståelsen av strukturer i musikkterapi, men også den helsefremmende prosessen i musikkterapi?

---

<sup>59</sup> jamfør Berger 2003 og Holck 2004

Eco (1989) peker på at Posseur, ved å bruke begrepet *possibilities* setter sine verk inn i en diskurs som avviser intellektuell autoritet til fordel for den personlige beslutning, det personlige valg og den sosiale kontekst (Ibid). Å forstå musikkterapi som et felt av *muligheter* i denne forstand innebærer slik jeg ser det ikke bare en tanke som understreker den empowerment- og ressurstenkningen som allerede har fotfeste i musikkterapi (Ruud 2010). Tanken om musikkterapi som et felt av muligheter bærer også i seg en oppfordring til musikkterapeuten om å være seg bevisst det maktaspektet som ligger i den terapeutiske relasjonen og våge og tilstrebe å "være på lik linje" i den musikkterapeutiske relasjonen.

Jeg har tidligere vært inne på det dialogiske perspektivet og hvordan man i dialogen ser på det etiske ansvaret som ligger i å se den andre. Stensæth (2010) sier at i musikkterapi handler dette ansvaret om å innta en aktiv responsiv holdning gjennom å "medoppleve (mening), å *dele* og å *forstå*" (Ibid:120). En musikkterapeut som tilstreber denne aktive responsive holdningen og legger til side sine terapeutiske prosjekter (jamfør Horgen 2010) i et her og nå i musikkterapi, tenker jeg er et nødvendig etisk utgangspunkt for å kunne betegne musikkterapi som et felt av muligheter. På denne måten kan vi tenke oss et *felt av muligheter* ikke bare som en alternativ måte å forholde seg til årsak-virkning og forståelsen av strukturer i musikkterapi, men også som et terapeutiske ideal i musikkterapi.

#### 7.4 "Samskapende musikkterapi"?

Det er ikke bare tenkningen og idealene i RHYME-prosjektet som musikkterapi kan dra nytte av, mener jeg. Musikkterapien må også ta inn over seg den nye teknologien som de samskapende tingene representerer. Hvilke muligheter og begrensninger kan disse gi for musikkterapi? Er musikkterapi og *samskaping* forenelig?

Jeg har tidligere i oppgaven belyst samskapingsbegrepet og forstått dette som *opplevelsen av en meningsfull samhandling som befinner seg i krysningspunktet mellom den interpersonlige interaksjonen og interaksjonen med den samskapende*



*tingen, der deltakerne skaper og oppdager noe tredje.*<sup>60</sup> Samskapingsbegrepet er altså direkte knyttet til interaksjon med samskapende ting. Spørsmålet her blir da om vi kan tenke oss at musikkterapeuter kan bruke samskapende ting med sine klienter?

Som vi har vært inne på tidligere oppfordrer de samskapende tingene til en interpersonlig interaksjon der de samskapende står "på lik linje". Hvis jeg skal tolke informantene som har satt ord på denne opplevelsen av å være på lik linje, handler dette om at man er likeverdige partnere, at maktforholdet er jevnet ut. Dette forstår jeg også som intensjonene med de samskapende tingene sett ut fra *field of possibilities* tenkningen (Cappelen & Andersson 2003, 2008, 2011b) og idealene for universell design (Lid 2012; Skjerdal i NOU 2005:8). Kan vi tenke oss at det er mulig å erstatte de tradisjonelle instrumentene i musikkterapi med en samskapende ting? Hvordan vil det påvirke den terapeutiske prosessen? *Field of possibilities* blir da ikke bare et ideal og en metafor som man overfører fra dette prosjektet til musikkterapi. *Field of possibilities* blir en realitet.

Det er ingenting i min empiri som kan belyse disse spørsmålene, men jeg tillater meg likevel å dele noen refleksjoner. For hva blir musikkterapeutens rolle hvis hun mister makt over den terapeutiske prosessen? Jeg tenker at musikkterapeuten, på samme måte som informantene i denne masteroppgaven, da går inn i samskaping i kraft av å være en *nær andre*. Men det betyr ikke at hun stiller uten kunnskap og terapeutisk kompetanse. Kanskje kan vi tenke oss at den dialogiske og relasjonelle kompetansen som musikkterapeuten har trer enda tydeligere frem? Kanskje kan vi tenke oss at dette stiller musikkterapeuten enda *nærere* i det dialogiske ansvaret om å innta en aktiv responsiv holdning gjennom å "*medoppleve (mening), å dele og å forstå*" (Stensæth 2010), nettopp fordi hun ikke lenger har makt over prosessen og derfor kan legge fokuset på musikkterapeutiske metoder og teknikker til side og heller fokusere på å være tilstede som en *samskaper* som kan oppdage og skape noe tredje med klienten?

---

<sup>60</sup> Se avsnitt 3.4.2.3 i denne oppgaven.

Men er det da musikkterapi? Jeg tenker at konteksten her vil være avgjørende for om man kan betegne samskaping mellom en musikkterapeut og en klient for musikkterapi. Idet en slik samskaping skjer i en musikkterapeutisk kontekst, mener jeg at musikkterapeuten som en *nær andre* er der i kraft av sin rolle som musikkterapeut. Det at musikkterapeuten må gi slipp på makten over prosessen (samskapingen) fritar ikke musikkterapeuten for *ansvaret* for denne prosessen. Samtidig, hvis vi ser denne "musikkterapeutiske samskapingen" i lys av Bruscias (1998) definisjon på musikkterapi som en systematisk intervensjonsprosess, vil ikke en "musikkterapeutisk samskaping" kunne regnes som musikkterapi fordi det *systematiske* nettopp innebærer at musikkterapi blant annet er organisert og metodisk (Ibid).

Hvis vi skal legge denne definisjonen på musikkterapi til grunn, kan vi konkludere med at "musikkterapeutisk samskaping" ikke kan forstås som musikkterapi. Likevel: På bakgrunn av den musikkterapeutiske kompetansen som musikkterapeuten tar med seg i rollen som samskaper, vil jeg mene at "musikkterapeutisk samskaping" kan ha terapeutisk verdi og at vi som musikkterapeuter bør være åpne for inkludering av samskapende ting i musikkterapeutisk praksis.

## 7.5 En "Eco-logisk" forståelse av strukturer i musikkterapi?

Jeg har nå tenkt litt rundt hvordan musikkterapi kan ses i lys av konseptet om et felt av muligheter. Denne tenkningen legger til grunn en forståelse av strukturer som dynamiske og framtidsrettet, som et metodisk kjennetegn ved et verk heller enn en ontologisk sannhet (Eco 1989).

I gjennomgangen av teoretiske perspektiver knyttet til struktur har begrepet *dualitet* vært sentralt. Dualiteten har beskrevet strukturenes egenskaper i å være både resultatet av og rammen for interaksjon i musikkterapi (Berger 2003; Holck 2004). Jeg har også i resultatene av analysen av intervjuene beskrevet noen dualiteter jeg mener er knyttet til de samskapende tingene.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Se avsnitt 6.6.2.1 i denne oppgaven.

I min redegjørelse om strukturer i musikkterapi, refererer jeg også til en litteraturgjennomgang (Eide 2012) som så på hvordan strukturbegrepet brukes i musikkterapeutisk forskningslitteratur. Konklusjonen var at *struktur* i musikkterapi brukes på mange forskjellige måter. I litteraturgjennomgangen ser vi også at noen behandler strukturer som en teknikk som musikkterapeuten kontrollerer. Dette mener jeg er å se på musikken i et jeg-det-forhold.<sup>62</sup> Andre beskriver strukturer som en egenskap ved musikken, og ved å ilegge musikken et relasjonelt innhold både på et symbolsk plan, men også musikk som resultat av interpersonlige prosesser, så løftes både musikken og klienten inn i en jeg-du relasjon (Garred 2001; Eide 2012). Denne måten å forstå strukturer i musikkterapi som både egenskaper ved musikken, men også som egenskaper ved den gjensidige interpersonlige relasjonen i den terapeutiske prosessen, kan være forenelig med Ecos (1989) dynamiske syn på strukturer. Med utgangspunkt i dette vil jeg her foreslå en "Eco-logisk" forståelse av strukturer i musikkterapi:

*Strukturer i musikkterapi kan fremtre som resultatet av og rammen for den terapeutiske prosessen, dvs forstått som realiserte helsefremmende strukturer i en interpersonlig relasjon og dynamisk interaksjon mellom musikkterapeut, klient og musikk i et felt av muligheter.*

Med bakgrunn i denne "Eco-logiske" forståelsen av strukturer i musikkterapi, kan vi kanskje overføre dette kartet over felt av muligheter for helsefremmende samskaping, til et kart over et felt av potensielle helsefremmende strukturer i musikkterapi (*diagram 3*).

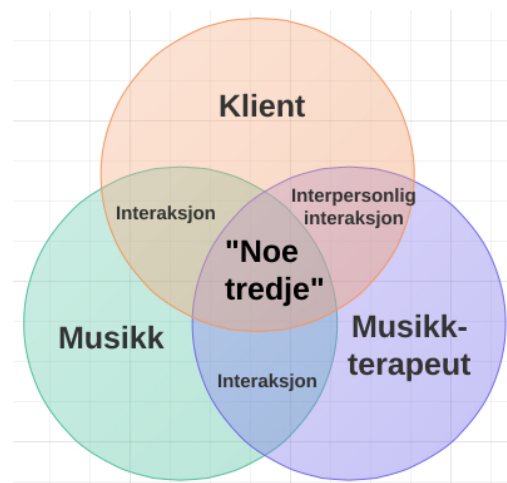


Diagram 3: Kart over felt av potensielle helsefremmende strukturer i musikkterapi

---

<sup>62</sup> Se f.eks. Buber i Garred (2001).

## 8 Avslutning

Gjennom analyse og fortolkning av fem semistrukturerte intervjuer og teoretiske perspektiver hentet fra Eco (1989) og musikkterapi (Berger 2012, 2011, 2003; Holck 2004), har jeg i denne masteroppgaven prøvd å belyse problemstillingen:

**Hva er de potensielle strukturene i helsefremmende samskaping mellom barn med funksjonsnedsettelse, nære andre og samskapende ting i forskningsprosjektet RHYME – og hvordan kan disse eventuelt utdype forståelsen av strukturbegrepet i musikkterapi?**

Jeg har tilstrebet å bevege meg refleksivt mellom det empiriske materialet, teori, fortolkning og min egen forforståelse og forståelse. Gjennom åtte variabler har jeg beskrevet og fortolket resultatene av analysen av intervjuene og presentert disse i et diagram (*diagram 2*). Jeg har foreslått dette diagrammet som et kart over feltet av muligheter for potensielle strukturer. Deretter har jeg forsøkt å se hvordan de aspektene som har blitt belyst i oppgaven, gjennom de teoretiske perspektivene og analysen av intervjuene, eventuelt kan utdype strukturbegrepet i musikkterapi. Jeg har da sett på hvordan konseptet *field of possibilities* kan være fruktbart også for musikkterapi. Avslutningsvis har jeg foreslått en "Eco-logisk" forståelse av strukturer i musikkterapi.

Det er ikke mitt mål i denne avslutningen å konkludere. Min fortolkning av datamaterialet som ligger til grunn for dette masterprosjektet er en av mange mulige. En konklusjon vil i mine øyne da begrense mulighetene som ligger i denne teksten for leserens videre fortolkning. Mitt hovedanliggende har vært å se hvordan de teoretiske perspektivene og erfaringene fra utprøvingen av de samskapende tingene i RHYME kan utdype strukturbegrepet i musikkterapi, et begrep som har vært sentralt for meg i mine foreløpige ti år som praktiker. I stedet for å bringe meg fram til essensen av strukturer i musikkterapi, har denne masteroppgaven åpnet et nytt felt for meg i form av en ny måte å tenke om strukturer i musikkterapi og et nytt ideal for den musikkterapeutiske prosessen som: *Et felt av muligheter*.

## Litteratur

- Aksnes, H. & Ruud, E. (2008). Body-based Schemata in Receptive Music Therapy. *Musicae Scientiae*, Vol. XII No. 1, 49-74
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion, vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A. (red.) (2001). *Innføring i spesialpedagogikk*. 3. Utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Beer, L. (2011). A modell for Clinical Decision Making in Music Therapy: Planning and Implementing Improvisational Experiences. *Music Therapy Perspectives*, Vol 29.2, 117-125
- Berger, I. (2003). *Strukturnivåer i det musikkterapeutiske tilbudet – muligheter og begrensninger. Deler og helhet*. Fordypningsoppgave, videreutdanningen i musikkterapi, Norges Musikkhøgskole
- Bruscia, K. (2005). "Designing Qualitative Research" i B. Wheeler (ed.) *Music Therapy Research. Second edition*. Barcelona Publishers, Gilsum
- Bruscia, K. (1998). *Defining Music Therapy. Second Edition*. Gilsum, Barcelona Publishers
- Cappelen B. & Andersson, A., (2012). Musicking Tangibles for Empowerment. *ICCHP 2012-13th International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. Page 248-255. [ISBN 978-3-642-31521-3](#).
- Cappelen B. & Andersson, A., (2011a). Designing Smart Textile for Music and Health. *Proceedings, Ambience2011, Borås*. Page 43-52. [ISBN: 978-91-975576-8-9](#)
- Cappelen B. & Andersson, A. (2011b). Expanding the Role of the instrument. *Proceedings, The International Conference on New Interfaces for Musical Expression, NIME 2011, Oslo*. Page 511-514. ISSN: 22-20-4792. ISBN: 978-82-991841-7-5.
- Cappelen B. & Andersson, A., (2011c). Design for Co-creation with Interactive Montage. *Proceedings, 4. Nordic Design Research Conference, Nordes2011, Helsinki*. Page 189-193.
- Cappelen B. & Andersson, A. (2011d). Co-created Staging – Situating installations.. *Proceedings, Interactive Media Arts Conference, IMAC2011, Re-new, Copenhagen*. ISBN 978-87-7112-037-0

- Cappelen B. & Andersson, A. (2008). Same but Different – Composing for Interactivity. *Proceedings of the Audio Mostly Conference – A Conference on Interaction with Sound 22-23 October 2008*, Interactive Institute, Piteå
- Cappelen B. & Andersson, A. (2003). From designing objects to designing fields – from control to freedom. *Digital Creativity*, vol 14, No.2, 74-90
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Eggen, A. T. (2010). "Felles aktivitet som læringsarena" i K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.) *Musikk, helse og multifunksjonshemming*, NMH-Publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, AiT Oslo AS, Oslo
- Eide, I. (2012). Musikkterapi og struktur – en litteraturgjennomgang. MTVALG 70, Arbeidskrav, Norges Musikkhøgskole
- Eide, I. (2011). Om musikkterapi og struktur: Muligheter og begrensninger - deler og helhet. *Book of abstracts. Den tredje norske musikkterapikonferansen: "Something old, something new, something borrowed, something blue... Musikkterapi i generasjoner."*
- Epp, E. (2007). Locating the Autonomous Voice: Self-Expression in Music-Centered Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, Vol 7. No.1 <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/463/372>
- Fjæran, T. (2002). Fleksibilitet vs. Struktur i *Spesialpedagogikk* nr.3-2002
- Galaasen, S. M. (2010). "Video som observasjons- og analyseverktøy: Å se med "mikroskop"". i K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.): *Musikk, helse og multifunksjonshemming*, NMH-Publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, AiT Oslo AS, Oslo
- Garred, R. (2008). "Et dialogisk perspektiv på musikk som terapi" i G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, Unipub AS, Oslo
- Garred, R. (2001). The Ontology of Music in Music Therapy – A Dialogical View. [www.voices.no/mainissues/Voices1\(3\)Garred.html](http://www.voices.no/mainissues/Voices1(3)Garred.html)
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*, Cambridge University Press, Cambridge
- Hadsell, N. A. (1993). Levels of External Structure in Music Therapy. *Music Therapy Perspectives*, Vol 11.2, 61-65
- Hartley, M. L., Turry, A. & Raghavan, P. (2010). The Role of Music and Music Therapy in Aphasia Rehabilitation. *Music and Medicine*, 2 (4), 235-242

Hilliard, R. E. (2006). The Effect of Music Therapy Sessions on Compassion Fatigue and Team Building of Professional Caregivers, *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 33, 395-401

Holck, U. (2004). Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation, *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 3-19

Holck, U. (2002). Musikterapien appell og virkefelt. Et interaksjonsteoretisk perspektiv på et prøveforløp med en teenagepige fra barnepsykiatrien med diagnosen infantil autisme. *Musikterapi i Psykiatrien*, Årsskrift 3

Hooper, J. (2001). Overcoming the Problems of Deinstitutionalization: Using Music Activities to Encourage Interaction between Four Adults with a Developmental Disability. *Music Therapy Perspectives*, Vol 19.2, 121-127

Holone H. & Herstad, J. (2013). Three Tensions in Participatory Design for Inclusion, *ACM CHI 2013 Conference on Human Factors in Computing Systems*, Paris, France

Holone H. & Herstad, J. (2012a). RHYME: Musicking for all. *ICCHP 2012-13th International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. 256-263. ISBN 978-3-642-31521-3

Holone H. & Herstad, J. (2012b). What we talk about when we talk about co-creative tangibles. *PDC '12 Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: Exploratory Papers, Workshop Descriptions, Industry Cases - Volume 2*, 109-112, ISBN: 978-1-4503-1296-7

Holone H. & J. Herstad (2012c). Making sense of co-creative tangibles through the concept of familiarity, *NordiCHI '12 Proceedings of the 7th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Making Sense Through Design*, 89-98, ISBN: 978-1-4503-1482-4

Horgen, T. (2010). "Å sette seg selv i spill: Om ansvar, moral, etikk, og utfordringer i møtet med barn med multifunksjonshemming" i K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.): *Musikk, helse og multifunksjonshemming*, NMH-Publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, AiT Oslo AS, Oslo

Johns, U. (2012). "Vitalitetsformer i musikk" i G. Trondalen & K. Stensæth (red.) *Barn, musikk, helse*. NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, AiT Oslo AS, Oslo

Korsnes, O., Andersen, H. & Brante, T. (red.) (2001). *Sosiologisk Leksikon*. Universitetsforlaget, Oslo

- Lid, I. M. (2012). Developing the theoretical content in Universal Design, *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 14, 1-13, iFirst Article, ISSN 1745-3011, <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2012.724445>
- Malterud, K. (2008). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*, 4.opplag, Universitetsforlaget, Oslo
- Miller, L. K. & G. Orsmond (1994). Assessing structure in the Musical Explorations of Children with Disabilities, *Journal of Music Therapy*, XXXI (4), 248-265
- Moreno, J. (1985). Music Play Therapy: An Integrated Approach. *The Arts in Psychotherapy*, Vol 12, 17-23
- Pellizzari, P. & A. Basutto (2006). Music and Psyche. Towards a Theory of Individual and Relational Psycho-Sonorous Profiling. *Voices: A World Forum of Music Therapy*, Vol. 6, No. 3. <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/282/207>
- Robb, S. L. (2000). The Effect of Music Interventions on the Behaviour of Hospitalized Children in Isolation: Developing a Contextual Support Modell of Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, XXXVII (2), 118-146
- Ruud, E. (2010). *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*, Gilsum, Barcelona Puplichers
- Ruud, E. (2005). "Philosophy and Theory of Science" i B. Wheeler (ed) *Music Therapy Research. Second edition*. Barcelona Publishers, Gilsum
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, communication, and culture*, Barcelona Publishers, Gilsum
- Skjerdal, N. (2005) Universell utforming – Fra ideal til rettsnorm i NOU 2005:8 *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning, Oslo  
(<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20052005/008/PDFS/NOU200520050008000DDDPDFS.pdf>)
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meaning of Performing an Listening*, Wesleyan University Press, Hanover og London
- Stensæth, K. (2013) *in press*. Musical Co-creation? Exploring health promoting potentials on the use of musical and interactive tangibles for families with children with disabilities.
- Stensæth, K. & Ruud, E. (2012). Interaktiv helseteknologi – nye muligheter for musikkterapi? i *Musikkterapi 2-2012*, s. 6-19



Stensæth K., (2011). "Å skape sin eigen veg heim. Om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på spesialskele." i Stensæth, K. and Bonde. L.O. (red.), *Musikk, helse, identitet*. NMH – publikasjoner 2011:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Ait Oslo AS, Oslo

Stensæth K. (2010). "Å spele for livet med hjartet i halsen: Om helse, Bakhtinsk dialog og overtonar i musikkterapi med barn med multifunksjonshemming". i K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.): *Musikk, helse og multifunksjonshemming*, NMH-Publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, AiT Oslo AS, Oslo

Stensæth, K. (2008a). "Musikkterapi som kjær-leik. Et karnevalsk skråblikk på forholdet mellom fenomen som leik og musikktrapeutisk improvisasjon" i G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-Publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, UniPub, Oslo

Stensæth, K. (2008b). *Musical Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. NMH-Publikasjoner 2008:1, Unipub AS, Oslo

Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*, NMH-publikasjoner 2004:2, Unipub AS, Oslo

Tønsberg, G. E. H. (2010). "Improvisasjon i et dialogisk kommunikasjonsperspektiv" i K. Stensæth, A. T. Eggen & R. S. Frisk (red.): *Musikk, helse og multifunksjonshemming*, NMH-Publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, AiT Oslo AS, Oslo

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York, The University of Western Ontario, Canada

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. NMH-Publikasjoner 2009:4, Unipub, Oslo

Wigram, T., Pedersen I. N. & Bonde L. O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice, Research and Training*. Jessica Kingsley Publishers, London

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Håfjages 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

Jo Herstad  
Institutt for informatikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1080 Blindern  
0316 OSLO

Vår dato: 08.02.2011

Vår ref: 25884 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25884  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

RHYME – Samskaping med fysisk interaksjon og musikk!  
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Jo Herstad

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/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, 01.02.2026, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kym.svanal@st.ntnu.no](mailto:kym.svanal@st.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-erne.andersen@uit.no](mailto:martin-erne.andersen@uit.no)

### INTERVJUGUIDE

#### *Informasjon:*

*De interaktive tingene du har utforsket sammen med eleven, kaller vi for enkelhetsskyld i dette intervjuet for musikk møbler. For ordens skyld minner vi om at vi med helse i dette prosjektet inkluderer livskvalitet, glede, vitalitet.*

*Mitt fokus i dette prosjektet er å se på om/hvordan interaksjon med musikk møblene tilbyr opplevelse av struktur og forutsigbarhet, hvordan man kan tenke seg dette påvirker interaksjonen og hva det har å si for musikk møblenes potensial i å virke helsefremmende for denne gruppen barn.*

*Etter noen innledende spørsmål skal vi se et videoklipp av deg og eleven i interaksjon med et musikk møbel, deretter fortsetter vi intervjuet. Hvis du ønsker å vise til noe i videoklippet underveis i intervjuet, har du anledning til det.*

*Tidsperspektiv: 1 time*

#### **Innledende spørsmål:**

1. Kan du begynne med å fortelle om ditt forhold til IKT og lyd/musikk?
2. Er du opptatt av å bruke IKT, lyd/musikk med elevene du jobber med her på skolen? Fortell mer om det.
3. Kan du si noe om hvilken betydning du tenker musikk og data/teknologi har for de elevene du jobber med i deres hverdag (både skole og hjem).
4. Kan du si noe om hvilken rolle du tenkte at du hadde da du var med eleven og utforsket musikk møblene? (Var du f.eks en "forlenget arm", en "oversetter", en "partner", en "medspiller" e.l.)

*Nå skal vi se på videoklippet.*

#### **Spørsmål knyttet til videoklippet og generelt om samskaping på musikk møblene:**

1. Kan du huske denne episoden?
2. Hva tenker du når du ser klippet og opplever episoden utenfra? Klarer du å gjenskape/gjenkjenne noe av opplevelsen? Her må du gjerne utdype.
3. Er det spesiell ting du legger merke til? Her må du gjerne utdype.
4. Hvis du skal tenke noe om hvordan du tror eleven opplevde interaksjonen med musikk møblene og deg, både på videoen og generelt, hva vil du trekke fram da?
5. Hvordan opplevde *du* å utforske disse musikk møblene sammen med eleven?

#### **Spørsmål knyttet til opplevelse av struktur, oversikt, forutsigbarhet:**

1. Hvor viktig er det med struktur, oversikt og forutsigbarhet for den eleven du har ledsaget? Hvorfor? Hvordan gjør eventuelt dette seg synlig i hverdagen?
2. Tenker du at eleven hadde en opplevelse av oversikt og forutsigbarhet i utforskingen av musikk møblene? Hvis ja, kan du si noe om hva du tror virket oversiktlig og forutsigbart? Hvis nei, kan du si noe om hvorfor?
3. Hvordan vil du si at opplevelsen av oversikt og forutsigbarhet eller opplevelse av det motsatte, påvirket utforskingen av musikk møblene?

**Oppsummering, refleksjon rundt tema:**

1. Til slutt, tror du at slike musikk møbler kan virke styrkende på helse og livskvalitet? Hvis nei, prøv å si noe om hvorfor ikke. Hvis ja, prøv å si noe om på hvilken måte.
2. Tror du at utvikling av slike musikk møbler for familier med funksjonshemmede barn kan ha en samfunnsnytte? Ev. på hvilken måte?
3. Er det nå noe du brenner inne med, noe du opplever som viktig å få frem men som vi ikke har vært inne på?

## Vedlegg 3

### Utdrag: analyse, trinn 1

<p>Interaksjon/samskaping</p>		<p>Alle skal være med (110)</p> <p>Det som skjedde mellom menneskene var det overordnede (338-340)</p> <p>Fin anledning til å kommunisere (350)</p>	<p>At hun prøver å etterlikne litt lyder (145)</p> <p>Nå synger hun, sier hun (146)</p>	<p>Var jo faktisk en del kommunikasjon (106)</p> <p>Kikket på meg, kikket bort på fargene på skjermen (107)</p> <p>Var litt sånn fram og tilbake (108)</p>	<p>Hun hermer litt, prøver å ta på de samme (193)</p> <p>Hun forholdt seg til blekkspruten og trodde nok den kom med de.. (257-258)</p> <p>At den var litt levende (260-261)</p>
<p>"vi"/sammen/felles opplevelse</p>	<p>Vi fikk litt kontakt (195)</p> <p>Begge syns det var interessant å se på det (196)</p> <p>Jeg tror vi fikk litt av den samme opplevelsen (197)</p> <p>Delte opplevelsen (200-201)</p>	<p>Opptatt av å ha det morsomt sammen med han (84)</p> <p>Vi skulle ha det hyggelig (85)</p>	<p>Glad i å oppleve ting sammen med noen (213)</p> <p>Det er noe vi er sammen om (216)</p> <p>Vi koste oss veldig (224)</p> <p>Leter hele tiden etter sånne ting som aktiviserer oss sammen med elevene som vi syns er morsomt (249-250)</p> <p>De vil gjerne ha med oss på ting for å få samspillet (256)</p> <p>Det var noe vi hadde sammen (332)</p> <p>Nye spennende ting som vi kan utforske sammen (344)</p> <p>måtte finne ut av ting sammen (348)</p>		<p>Vi lo så fælt (184)</p> <p>Vi lo, vi hadde det morsomt (231-232)</p> <p>Det er viktig å le sammen (278)</p>

## Utdrag: analyse, trinn 2

<p>interaksjon</p>	<p>Vi fikk litt kontakt (195)</p> <p>vi fikk litt av den samme opplevelsen (197)</p> <p>Delte opplevelsen (200-201)</p> <p>Begge syns det var interessant å se på det (196)</p> <p>Begge gjorde en felles ting sammen (402)</p>	<p>Det som skjedde mellom menneskene var det overordnede (338-340)</p> <p>Fin anledning til å kommunisere (350)</p> <p>Opptatt av kommunikasjonen (172)</p> <p>Det som foregikk oss mennesker i mellom var det viktigste (172-173)</p> <p>Tok litt tid før han ble opptatt av musikkøblene (174-175)</p>	<p>hun prøver å etterlikne litt lyder (145)</p> <p>noe vi er sammen om (216)</p> <p>Vi koste oss veldig (224)</p> <p>Det var noe vi hadde sammen (332)</p> <p>vi kan utforske sammen (344)</p> <p>måtte finne ut av ting sammen (348)</p> <p>bli kjent med dem sammen med eleven (400-403)</p> <p>Hun syns det er morsomt med lyd og da er det morsomt å gi henne det (188)</p>	<p>Var jo faktisk en del kommunikasjon (106)</p> <p>Kikket på meg, kikket bort på fargene på skjermen (107)</p>	<p>Hun hermer litt, prøver å ta på de samme (193)</p> <p>Hun forholdt seg til blekkspruten og trodde nok den kom med de.. (257-258)</p> <p>At den var litt levende (260-261)</p> <p>Vi lo så fælt (184)</p> <p>Vi lo, vi hadde det morsomt (231-232)</p>
--------------------	---	--	---	---	--

### Utdrag: Analyse, trinn 3

<p><b>INTERAKSJON</b></p>	<p><b>Inter-personlig</b></p>	<p>Vi fikk litt kontakt (195)</p> <p>vi fikk litt av den samme opplevelsen (197)</p> <p>Delte opplevelsen (200-201)</p> <p>Begge synes det var interessant å se på det (196)</p> <p>Begge gjorde en felles ting sammen (402)</p>	<p>Det som skjedde mellom menneskene var det overordnede (338-340)</p> <p>Fin anledning til å kommunisere (350)</p> <p>Opptatt av kommunikasjonen (172)</p> <p>Det som foregikk oss mennesker i mellom var det viktigste (172-173)</p>	<p>noe vi er sammen om (216)</p> <p>Vi koster oss veldig (224)</p> <p>Det var noe vi hadde sammen (332)</p> <p>vi kan utforske sammen (344)</p> <p>måtte finne ut av ting sammen (348)</p> <p>bli kjent med dem sammen med eleven (400-403)</p> <p>Hun synes det er morsomt med lyd og da er det morsomt å gi henne det (188)</p>	<p>Var jo faktisk en del kommunikasjon (106)</p> <p>Kikket på meg, kikket bort på fargene på skjermen (107)</p>	<p>Hun hermer litt, prøver å ta på de samme (193)</p> <p>Vi lo så fælt (184)</p> <p>Vi lo, vi hadde det morsomt (231-232)</p>
	<p><b>med møbelet</b></p>	<p>Begge synes det var interessant å se på det (196)</p>	<p>Tok litt tid før han ble opptatt av musikkøblene (174-175)</p>	<p>hun prøver å etterlikne litt lyder (145)</p> <p>bli kjent med dem sammen med eleven (400-403)</p>		<p>Hun forholdt seg til blekkspruten (257-258)</p> <p>At den var litt levende (260-261)</p>