
Musikkterapeutisk samhandling

en studie av samhandlingssekvenser mellom et barn med funksjonsnedsettelse
og en musikkterapeut

Masteroppgave i musikkterapi

Norges musikkhøgskole, 2009

Beatrix van Doorn



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

TAKK

Aller først takk til gutten som er i fokus i denne studien. Denne studien kunne ikke blitt til uten deg. Takk til foreldrene hans som var positive og velvillige til at sønnen deres skulle være en del av dette prosjektet. Musikkterapeuten i denne studien fortjener også en stor takk. Også du var positiv til å delta i prosjektet mitt fra første stund og det var viktig for meg i oppstarten av prosjektet. Jeg har lært veldig mye av deg.

Tusen takk til veileder Gro Trondalen. Å ha deg på laget har vært godt og trygt. Takk for faglig oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har gått ved siden av meg, verken foran eller bak.

Takk til Guro Høimyr, Maria Bovin De Labbé, Hanne Kihlman Evang og Jorunn Merete Johansen for tilbakemeldinger på tekst. Stine Pernille Raustøl fortjener også takk for grundig og ærlig korrekturlesing.

Takk til biblioteket ved Norges musikkhøgskole for profesjonell og vennlig service.

Takk til mamma og pappa som ikke bare har lurt på hvordan det har gått med oppgaven, men også hvordan det har gått med *meg* oppi det hele. Takk til øvrig familie og venner for engasjement og interesse.

Takk til mine fantastiske studievenner for spennende og utfordrende år. Takk for kaffepauser, faglige diskusjoner, musikk, latter og gråt. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere.

Mest av alt takk til min mann Helge. Takk for støtte, oppmuntring, omsorg og for oppriktig engasjement for det jeg holder på med. Takk også for tilbakemeldinger på tekst underveis. Men mest av alt takk for at du alltid er der for meg når jeg trenger deg.

Oslo, november 2009

Beatrix van Doorn

INNHold

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 DISPOSISJON AV OPPGAVEN	3
1.4 SENTRALE BEGREPER	3
1.4.1 Barn med funksjonsnedsettelse	3
1.4.2 Samhandling.....	4
1.4.3 Samhandlingssekvens.....	5
1.5 MITT GRUNNSYN - PRESENTASJON AV SENTRALE TEORETISKE PERSPEKTIVER	6
1.5.1. Relasjonen som grunnleggende livsform	6
1.5.2 Perspektiver på musikkterapi	12
1.6 NYERE SPEDBARNFORSKNING OG MUSIKKTERAPI MED BARN MED FUNKSJONSNEDESETTELSE	15
2 METODE	17
2.1 KVALITATIV FORSKNING	17
2.2 HERMENEUTIKK	19
2.3 CASESTUDIUM SOM FORSKNINGSMETODE	20
2.4 STUDIENS DATAMATERIALE.....	23
2.4.1 Video som observasjonsverktøy	24
2.4.2 Fordeler ved bruk av video.....	25
2.4.3 Utfordringer ved bruk av video	25
2.4.4 Prosedyre for utvalg av samhandlingssekvenser.....	26
2.4.5 Analyse av samhandlingssekvenser	29
2.5 FORSKNINGSPROSESSEN OG MIN FORSKERROLLE	29

2.6 ETISKE BETRAKTNINGER.....	31
3 PRESENTASJON OG DRØFTING AV SAMHANDLINGSSEKVENSS I.....	33
3.1 PRESENTASJON AV SAMHANDLINGSSEKVENSS I.....	33
3.2 DRØFTING AV OBSERVASJONER	34
3.2.1 Lek.....	34
3.2.2 ”Mutual Regulation Model”.....	41
3.2.3 ”Moment of Meeting”	43
3.2.4 Kryssmodal samhandling	47
3.2.5 Kroppslig samhandling – den relasjonelle kroppen	48
3.3 OPPSUMMERING AV OBSERVASJONER I SAMHANDLINGSSEKVENSS I.....	50
4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV SAMHANDLINGSSEKVENSS II.....	53
4.1 PRESENTASJON AV SAMHANDLINGSSEKVENSS II.....	53
4.2 DRØFTINGER AV OBSERVASJONER	54
4.2.1 Oppmerksomhetens betydning.....	54
4.2.2 Affektinntoning	58
4.2.3 Turtaking	60
4.3 OPPSUMMERING AV OBSERVASJONER I SAMHANDLINGSSEKVENSS II.....	63
5 AVSLUTTENDE DRØFTING OG OPPSUMMERING	65
5.1 AVSLUTTENDE DRØFTING.....	65
5.1.1 Anerkjennelse	65
5.2 OPPSUMMERING	69
5.3 AVSLUTTENDE TANKER	71

1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

I løpet av studiet i musikkterapi har jeg møtt mange barn med ulike former for funksjonsnedsettelse. De fleste har hatt store og sammensatte vansker når det gjelder kontakt, kommunikasjon og samhandling med omverdenen. Det kan være vanskelig å etablere og opprettholde en samhandling med et barn med disse utfordringene. Noe av det som fascinerer meg mest i musikkterapien med barna er øyeblikkene der jeg, på tross av utfordringene, får opplevelsen av en nær kontakt med det enkelte barn. Følelsen av å dele noe og av å være i en meningsfull samhandling der begge tar og gir, der begge er *tilstede*, har vært sterk. Det er ikke alltid lett å forstå hva som faktisk foregår i slike situasjoner. Inspirasjon til å skrive denne studien har kommet gjennom de sterke opplevelsene jeg har hatt med barn med funksjonsnedsettelse og fascineringen og undringen over hva denne samhandlingen egentlig består av.

Videre ble jeg introdusert for nyere spedbarnsforskning av musikkterapeut og psykolog Unni Johns. I forelesninger formidlet hun levende hvordan denne forskningen har endret måten man i dag ser samhandlingen mellom omsorgsgiver og spedbarn, sammenlignet med tidligere. Tydelige paralleller ble trukket opp mellom den tidlige samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn, og mellom barn med funksjonsnedsettelse og musikkterapeut. Min interesse for temaet økte gjennom fordypning i litteratur som omhandlet tidlig samhandling og hvordan dette kunne arte seg i ulike relasjoner. Samtidig fikk jeg flere erfaringer av å være i det som for meg opplevdes som meningsfulle samhandlinger med barn med funksjonsnedsettelse. Både de teoretiske og praktiske erfaringene la grunnlaget for min interesse for temaområdet i denne studien.

Bakgrunnen for temaet er i stor grad et personlig ønske om en større forståelse av samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut. Flere musikkterapeuter er opptatt nettopp av hva som preger denne samhandlingen (Frisk 1997; Holck 2002; Galaasen 2006; Eggen 2006). Denne interessen blant musikkterapeuter ser jeg som helt naturlig, da en forståelse for samhandlingen med våre klienter danner bakgrunnen for den kliniske delen av vår profesjon. Å utvikle en slik forståelse vil derfor være sentral for alle musikkterapeuter. Slik sett er denne studien unik for meg og arbeidet har i stor grad bidratt i min identitetsutvikling som musikkterapeut. Videre mener jeg at studien også kan ha

relevans for andre musikkterapeuter og yrkesgrupper som jobber med barn med funksjonsnedsettelse, da en ny studie med egen empiri ser temaet fra forfatterens synsvinkel og i så måte kanskje kan frembringe nye perspektiver på temaet.

1.2 PROBLEMSTILLING

Min problemstilling i denne studien er:

Hva preger samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut innenfor en samhandlingssekvens?

Jeg ønsker i denne studien å se på samhandlingen mellom ett barn og en musikkterapeut. Jeg ønsker å få en dybdeforståelse av samhandlingen i én spesifikk dyade, fremfor å sammenligne samhandling i ulike dyader. Problemstillingen kan sies å være både vid og omfattende. Det har likevel vært viktig for meg å ha et slikt åpent utgangspunkt for denne studien, da jeg skulle gå inn i en musikkterapidyade og ikke visste hva som ville møte meg. Et åpent fokus ble viktig for ikke å utelate viktige og interessante fokusområder. For å belyse problemstillingen valgte jeg å ta opp musikkterapidyadens musikkterapitimer på video. Selve metoden er casestudium der videoopptak inngår som observasjonsverktøy. Ved siden av videoopptak, er også mine logger som jeg skrev etter hver musikkterapitime en del av datamaterialet. Fremfor å analysere alle videoopptakene samlet inn til denne studien (åtte videoopptak à ca. 40 minutter) ønsket jeg å gå dypere inn i noen samhandlingssekvenser. Jeg ønsket å se på sekvenser der det foregikk en tydelig samhandling mellom barnet og musikkterapeuten og videre se på hva som preget de utvalgte sekvensene. I en trianguleringsprosess ble det valgt ut to sekvenser til analyse.¹ Når jeg i den videre analysen spurte meg selv hva som preger samhandlingen i disse sekvensene var det elementer både på detaljnivå og mer overordnet nivå som trådte frem. For å belyse observasjonene og plassere dem i en teoretisk kontekst, fordypet jeg meg i litteratur som omhandlet tidlig samhandling både med barn som er funksjonsfriske og med barn med funksjonsnedsettelse. Å se mine egne observasjoner på bakgrunn av teoretiske studier ble grunnlaget for drøftingene.

¹ Fremgangsmåte i utvelgelse og analyse av samhandlingssekvenser beskrives i avsnitt 2.4.4. og 2.4.5.

1.3 DISPOSISJON AV OPPGAVEN

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I innledningskapittelet har jeg hittil presentert oppgavens bakgrunn og problemstilling. Videre presenterer jeg sentrale begreper fra problemstillingen og redegjør for mitt grunnsyn ved å gå inn på relasjonens betydning for tidlig utvikling og perspektiver på musikkterapi. Neste kapittel omhandler mine metodiske tilnærminger. Her kommer jeg inn på kvalitativ metode og hermeneutikk. Jeg diskuterer casestudium som forskningsmetode og bruk av video som observasjonsverktøy. Deretter fokuserer jeg på min behandling av datamaterialet – prosedyre for utvalg og analyse av samhandlingssekvensene. Avslutningsvis diskuterer jeg min forskerrolle og etiske betraktninger i forhold til denne studien.

Kapittel 3 og 4 omhandler studiens empiri. I hvert sitt kapittel presenteres og drøftes de to samhandlingssekvensene valgt ut til analyse. Her introduserer jeg den enkelte sekvens gjennom et narrativ og drøfter deretter ulike sider ved samhandlingen som jeg mener står frem som viktige. Samhandlingssekvens I er omlag dobbelt så lang som samhandlingssekvens II, og dette er grunnen til at kapittel 3 er noe lengre enn kapittel 4. Kapittel 5 er en avslutning der jeg kommer med noen avsluttende drøftinger, en oppsummering og noen avsluttende tanker.

1.4 SENTRALE BEGREPER

Begrepene barn med funksjonsnedsettelse, samhandling og samhandlingssekvens, som alle brukes i problemstillingen, vil nå presenteres.

1.4.1 Barn med funksjonsnedsettelse²

Barn med funksjonsnedsettelse er en stor og omfattende gruppe. Barne- og likestillingsdepartementet definerer nedsatt funksjonsevne som:

tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette kan for eksempel dreie seg om nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon, eller ulike funksjonsnedsettelse på grunn av allergi, hjerte- og lungesykdommer. Funksjonsnedsettelse regnes for å være synonymt med nedsatt funksjonsevne. (Barne- og likestillingsdepartementet, definisjoner, nettsted)

² Å si barn med funksjonsnedsettelse fremfor for eksempel ”funksjonshemmet barn” vektlegger at funksjonsnedsettelsen er noe barnet ”har”, ikke noe barnet ”er”. Barnet er først og fremst et barn, deretter har det funksjonsnedsettelse.

Gruppen barn med funksjonsnedsettelse er en sammensatt gruppe, der ulike barn har ulike funksjonsnedsettelse og utfordringer. Denne studien er ikke noe forsøk på å gi generelle konklusjoner om hvordan samhandling mellom barn innenfor denne målgruppen og musikkterapeuter kan arte seg, men heller å fokusere på én musikkterapidyades spesifikke samhandlingsform.

En kort presentasjon av barnet i denne studien er nødvendig.³ Barnet har jeg kalt Eirik.⁴ Da datamaterialet ble samlet inn var han fire år gammel. Han har cerebral parese og psykisk utviklingshemning. Han har hatt sen psykomotorisk utvikling grunnet omfattende hjerneskade og han har ikke verbalspråk. Hans mentale alder er vurdert til å være mellom 6-9 måneder. Videre er det et samsvar mellom generelt kognitivt nivå og Eiriks sosiale ferdigheter. Eiriks hovedmål er å utvikle behovet for å kommunisere. I musikkterapien er hovedmålet å styrke hans grunnleggende kommunikasjons- og samspillferdigheter. Eirik er svært aktiv fysisk, og beveger seg fort og mye rundt i musikkterapirommet. Han viser tydelige signaler om frustrasjon gjennom gråt, og om tilfredshet gjennom smil og bevegelser. Han har generelt mange uttrykk, og disse kan til tider være tydelige, mens andre ganger er de vanskeligere å lese.

1.4.2 Samhandling

Jeg har i denne studien valgt å bruke begrepet *samhandling*. Andre begreper med lignende betydninger som kunne vært brukt er blant andre *samspill* og *kommunikasjon*. Jeg har valgt å ikke bruke kommunikasjonsbegrepet, da det i dagligtale ofte er knyttet til overføring av budskap gjennom felles koder og symboler, som for eksempel verbalt språk (Ruud 1990). En slik forståelse er ikke hensiktsmessig i denne studien, da barnet som er i fokus befinner seg på et tidlig, førspråklig utviklingstrinn.

Skillet mellom begrepene samspill og samhandling er i så måte vanskeligere. Begrepet samspill kan beskrives som ”å spille eller virke sammen”, mens samhandling kan være ”det å utføre noe i en ’samspillsituasjon’ hvor to eller flere deltar” (Kunnskapsforlaget blå språk- og ordtjeneste, nettsted). Mens samspill kan beskrives som ”den prosess som kjennetegner opplevelsen av ko-kreativitet og samstemmighet i mellommenneskelige relasjoner” (Hauge &

³ Følgende beskrivelse er gjengitt med skriftlig tillatelse av musikkterapeuten i denne studien

⁴ Navnet Eirik er ikke barnets faktiske navn. Navnet er oppdiktet og brukes for å sikre barnets anonymitet

Tønsberg 1997) presiserer samhandling den *aktive handlingen* gjort av dem som befinner seg i et samspill. Dette er viktig for meg i denne studien, da jeg ønsker å se på observerbare handlinger. Ruud (1990:23) peker på at begrepet samhandling kan beskrive det som ofte foregår innen mange musikkterapisituasjoner: ”Musikalsk samhandling er et konkret uttrykk for at det skjer en utveksling av musikalske handlinger mellom flere personer”. Trondalen (2004) poengterer at hun ser samhandlingsbegrepet som noe mer fokusert enn samspillbegrepet, da det der foregår en konkret utveksling av musikalske eller mellommenneskelige handlinger mellom de involverte.⁵

Samhandling kan foregå både mellommenneskelig og musikalsk. Et skille mellom mellommenneskelig og musikalsk samhandling i arbeidet med et barn med funksjonsnedsettelse og uten verbalspråk, synes for meg som et lite hensiktsmessig skille. På mange måter er de mellommenneskelige henvendelsene og uttrykkene musikalske, og de musikalske mellommenneskelige. Dette bunner nok i stor grad på mitt vide musikksyn.⁶

1.4.3 Samhandlingssekvens

Ordet sekvens er lagt til ordet samhandling for å få frem at det dreier seg om samhandling som foregår innenfor en tidsavgrenset periode. Å analysere kun deler av videoopptakene, ble nødvendig i denne studien på grunn av videoopptakenes store omfang og ønsket jeg hadde om å se detaljer i samhandlingen. Jeg har valgt å analysere sekvenser der observerbar samhandling faktisk foregår. Dette valget ble tatt ut ifra etiske begrunnelser og overveielser. Å analysere sekvenser der det foregår samhandling, fremfor å se på sekvenser der det foregår lite eller ingen samhandling, handler om å fokusere på Eiriks samhandlingskompetanse fremfor hans mangler på kompetanse. Dette har vært viktig for meg. Å fokusere på menneskets ressurser til samhandling er i tråd med et humanistisk menneskesyn og et ressursorientert perspektiv som begge er grunnleggende innen norsk musikkterapi tradisjon (Ruud 2008).

⁵ Noen steder i teksten vil jeg likevel velge å bruke begrepet samspill. Dette gjør jeg når forfatterne/teoretikerne jeg bruker selv spesifikt bruker begrepet samspill.

⁶ Mitt musikksyn drøftes i avsnitt 1.5.2.

1.5 MITT GRUNNSYN - PRESENTASJON AV SENTRALE TEORETISKE PERSPEKTIVER

Til grunn for en studie som denne ligger en rekke holdninger, oppfattelser og forståelsesrammer som utgjør mitt grunnsyn. Dette grunnsynet er et resultat av min utdanning som musikkterapeut, mine praksiserfaringer og litteraturfordypning- og forståelse. Å reflektere over mine til grunnliggende forståelser av sentral teori, er viktig for hvordan jeg i neste omgang tolker datamaterialet. Ruud (1998:104) skriver:

To maintain a rational dialogue in the field of music therapy, we must make explicit our concepts of music and humankind, which underlie our theories about the therapeutic application of music.

Når jeg nå presenterer mitt grunnsyn, er det nettopp et slikt refleksivt perspektiv jeg forsøker å innta. Det første området som synes viktig å diskutere for denne studien, er relasjonens betydning i tidlig samhandling. Relasjonen mellom Eirik og musikkterapeuten vil ligge til grunn for deres samhandling. Å se på relasjonens betydning for tidlig samhandling vil derfor være essensielt for å få en forståelse av samhandlingen mellom de to. I teoripresentasjonen vil fokus ligge på samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn, da det er her tidlig samhandling oftest foregår, og mye forskning er gjort (Stern 1985/2003; Trevarthen 1980; Tronick 1989; Hansen 1991c; Bråten 1998). Jeg vil se på samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn med og uten funksjonsnedsettelse. Tidligere forskning på hvordan samhandlingen mellom barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut kan arte seg vil jeg ta for meg i kapittel 3 og 4. Det andre teoretiske området jeg vil fokusere på, er ulike perspektiver på musikkterapi.

1.5.1. Relasjonen som grunnleggende livsform

Innenfor psykoanalytisk- og utviklingspsykologisk teori snakker man i dag om at det har foregått en relasjonell dreining, fra såkalt *enpersonsteorier* til *topersonsteorier* (Binder, Nielsen, Vøllestad, Holgersen & Schanche 2006; Trondalen 2008). I den tidlige psykologien var det vanlig å se det nyfødte barn som uferdig og inkompetent, som bare gradvis og langsomt utviklet menneskelige kommunikative ferdigheter. En ny forståelse om et kompetent spedbarn som vektla barnets skapende kontaktevne og disposisjonen til å bry seg om andre, vokste frem med Winnicott (1964; 1971/2003) som en sentral skikkelse. Winnicott påpekte at man aldri kan beskrive et spedbarn i seg selv, men man må beskrive spedbarnet *og en annen*.

'There is no such thing as a baby' - meaning that if you set out to describe a baby, you will find you are describing a baby and someone. A baby cannot exist alone, but is essentially part of a relationship. (Winnicott 1964:88)

Winnicott vektla den utviklingsmessige betydningen av en nær relasjon mellom omsorgsgiver og barn, og barnet som en likeverdig part i denne samhandlingen. Også Bowlby hevdet at en vedvarende og nær relasjon mellom omsorgsgiver og barn hadde like avgjørende betydning for barnets overlevelse og helse som mat, stell, stimulering og oppdragelse (i Rye 2007). Bowlby hevdet at en relasjon som oppleves som god og tilfredsstillende for både barn og omsorgsgiver, var den faktoren som var viktigst i forhold til barnets psykososiale utvikling. På et filosofisk nivå kan vi finne støtte til relasjonens betydning for mennesket i Bubers tekster. En sentral tanke for Buber er at et menneske ikke kan forstås uavhengig, men kun på bakgrunn av sine relasjoner til andre mennesker (Buber 1923/1992). Det er i relasjonene til andre mennesker at mennesket lever og utvikler seg. Virkeligheten finnes ikke i *jeg*'et, men mellom et *jeg* og et *du* eller et *det*:

Det finnes ikke noe Jeg i og for seg, bare det Jeg som hører til grunnordet Jeg - Du og det Jeg som hører til grunnordet Jeg - Det. Når mennesket sier Jeg, mener han ett av disse to. Det Jeg han mener, det er til stede når han sier Jeg. Også når han sier Du eller Det, er det ene eller det annet grunnords Jeg til stede. (Buber 1923/1992:6)

Kort sagt kan vi si at den relasjonelle dreiningen har gått fra å se de menneskelige driftene som motivasjon for menneskelig atferd, til å se relasjonen som grunnmotiv for menneskelig handling. Her forstås mennesket som grunnleggende kontaktsøkende og meningsskapende.

Søken etter gjensvar i et annet menneskes sinn, kreativitet og lekenhet er hva som primært driver oss, og det er disse motivene som gir mening til våre opplevelser av kroppslig drevenhet, heller enn omvendt. (Binder et. al 2006:900)

Den nyere spedbarnsforskningen står sentralt i denne dreiningen fra drift til relasjon. Banebrytende innen denne forskningen var bruk av videoopptak av omsorgsgiver og barn, noe som muliggjorde mikroanalyser av samhandlingen og fokuset på barnets atferd som responshandlinger (Stern 1985/2003). Empiriske studier av den tidlige omsorgsgiver-barn interaksjonen viste ikke kun relasjonen som den primære utviklingsramme, men også barnet som en kompetent, deltakende part i den dyadiske samhandlingen. De nye observasjonsstudiene viste at barn som er funksjonsfriske allerede fra fødselen av hadde evner til å oppfatte menneskelig stemme, ansikt og bevegelser, evne til å imitere, evne til øyekontakt og evne til imitasjon av følelsesuttrykk. Ikke minst hadde spedbarnet en evne til å delta i gjensidig samhandling med nærpersionene, der barnet både påvirket og lot seg påvirke, og dermed bidro til en felles dynamisk regulering av samhandlingen (Trevvarthen 1980; Trevvarthen & Malloch 2000; Stern 1985/2003). Samhandlingen mellom barn og omsorgsgiver viste seg å være preget av et fellesskap der kompliserte mønstre av handlinger, følelsesuttrykk

og ikke-verbal kontakt foregår (Hansen 1991a). Innen nyere utviklingspsykologi fremheves altså det *dialogiske samhandlingsmønsteret* som basis for utvikling.

Behovet for en relasjonell tilknytning til sine omsorgsgivere er like grunnleggende for et barn med funksjonsnedsettelse som for et barn som er funksjonsfriskt (Lorentzen 1997; Rye 2007; Horgen 2006). Lorentzen (1997) peker på denne betydningen ved å si at *både* funksjonsfriske barn og barn med nedsatt funksjonsevne har samspill som sin grunnleggende livsform. Videre sier Lorentzen (ibid.) at barnet føres inn i et sosialt fellesskap og et kommunikativt samspill gjennom sine mellommenneskelige relasjoner der barnet blir møtt og anerkjent. Gjennom slike relasjoner muliggjøres barnets muligheter til å realisere sitt medfødte potensial, og barnet får mulighet til å bli kjent med verden omkring seg og sin rolle i den.

Relasjonen anses i dag altså som en grunnleggende livsform for alle mennesker. Et sentralt begrep innen tidlig samhandling er intersubjektivitet. Begrepet kan forstås som et grunnlag for sosial utvikling, og peker på noe som er felles for eller tilgjengelig for flere subjekter. Hansen (1991a:568) definerer intersubjektivitet slik:

For det første er det et relasjonsbegrep som beskriver noe som foregår mellom mennesker, noe som mennesker deler. Begrepet spesifiserer imidlertid mer, ved å fremheve den subjektive eller opplevelsesmessige siden ved det som deles.

Torsteinsson (2000) peker på at intersubjektivitetsbegrepet er et forsøk på å forstå den menneskelige væremåte både som et felles og et individuelt prosjekt. Også Trondalen (2004) poengterer denne tosidigheten av begrepet, da hun beskriver intersubjektivitet både som en evne/kapasitet hos et menneske og som et domene/område av tilhørighet mellom mennesker. Johns (2008) på sin side, peker på at et intersubjektivt perspektiv vektlegger den enkeltes subjektive og intensjonale *utstrekning* mot et opplevelsesfellesskap. Trevarthen (1980; 1998) hevder at spedbarnet *umiddelbart* går inn i konversasjonslignende forhandlinger med andre om mål og intensjoner og fremmer dermed et syn om at intersubjektivitet er medfødt. Videre ser Trevarthen spedbarnets handlinger som et uttrykk for en interesse og antakelse om samspillpartnerens intensjoner. Det vil si at spedbarnet ikke oppfatter den andres handlinger kun som et uttrykk, men som et uttrykk *for noe* (Trevarthen 1998). Trevarthen peker også på hvordan det dyadiske, intersubjektive samspillet mellom omsorgsgiver og barn viser at barnet har en medfødt motivasjon etter å forstå og ta del i andres følelser, uttrykk, hensikt og mening (ibid.). Begrepet intersubjektivitet er fenomenologisk forankret, sier Hansen (1991a), da det beskriver noe vi umiddelbart gjenkjenner som sentralt og meningsfylt i våre relasjoner til

andre. Stern (1985/2003) vektlegger også betydningen av intersubjektivitet, i det han fremmer synet om at intersubjektivitet er en forutsetning for menneskelighet.

Johns (1993) hevder, med henvisning til nyere spedbarnsforskning, at intersubjektivitet synes å være en grunnleggende struktur i samspillet mellom omsorgsgiver og barn, og følgelig et grunnlag for utvikling. Det *intersubjektive felt* beskrives som en ramme for den tidlige utviklingen (Trondalen 2004). Trevarthen (1980) skiller mellom to former, eller nivåer, i det intersubjektive samspillet mellom omsorgsgiver og barn. Primær intersubjektivitet viser til den første ansikt til ansikt-kontakten, der målsettingen er å skape et meningsfullt samspill i seg selv. Samspillet preges av en vekselvis dialog, affektiv utveksling og kryssmodale ytringer (ibid.). Sekundær intersubjektivitet utvikles rundt ni-måneders alderen hos barn som er funksjonsfriske, og dreier seg om en felles oppmerksomhet mot et ytre objekt. Her foregår det altså et oppmerksomhetsskifte fra kun å ha oppmerksomheten på hverandre, til å bringe et objekt inn i dialogen (ibid.).

Intersubjektivitet er altså et *opplevelsesfellesskap* mellom to mennesker, der det kan dreie seg om å dele subjektive oppfatninger, tanker eller følelser (Hansen 1991a). Stern, på sin side, peker på tre forhold som kan deles innenfor et intersubjektivt samspill: deling av felles oppmerksomhet, deling av intensjoner og deling av affektive tilstander (i Johansen, Sundet & Torsteinsson 2000). Målet i et intersubjektivt fellesskap er, ifølge Trondalen (2004), å skape en felles mening der likheter og ulikheter kan utforskes og deles. Hansen (1991b) vektlegger betydningen av å oppleve et fellesskap med en annen, da hun sier at denne opplevelsen i seg selv er meningsskapende og utviklingsfremmende.

Samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn beskrives ofte som en protodialog der man kan se et mønster preget av en flytende og smidig veksling av gester og uttrykk mellom dem (Trevarthen 1980). Samhandlingen kan minne om en dialog, gjennom vekselvise og gjensidige bidrag, men uten dialogens verbale karakter. Samhandlingen kan beskrives som en kroppslig, ikke-verbal samhandling. Trevarthen & Malloch (2009) peker på at spedbarn er mer oppmerksomme på mennesker, enn fysiske gjenstander, og at barn viser denne oppmerksomheten ved smil og gester, som igjen engasjerer og ”fanger” omsorgsgiverne i samhandlingen. Videre beskriver Trevarthen at omsorgsgiver og barn samordner og samstemmer sine uttrykk og kommuniserer på en måte som han beskriver som ”precisely timed turn-taking” (i Bråten 1998:33). Trevarthen ser den gjensidige utvekslingen mellom omsorgsgiver og barn som universell og ikke lært (Trevarthen & Malloch 2000; Trevarthen &

Malloch 2009; Bråten 1998; Hansen 1991b). Begrunnelsen, ifølge Trevarthen, er at spedbarnet deltar i en gjensidig samhandling med omsorgsgiver fra begynnelsen av og at dette er forankret i et medfødt differensiert motivasjonssystem. Mennesket har altså et preadaptivt utgangspunkt for å reagere på interpersonlige signaler. Motivasjonssystemet vil utvikle seg i takt med barnets utvikling, men i bunn ligger altså en medfødt motivasjon (Hansen 1991a). Bråten (1998) skriver at barnet tidlig får en forståelse av at det kan handle på bestemte måter for å få oppmerksomhet og kontakt med den voksne. Gjennom sin atferd utøver altså barnet en vesentlig kontroll over initiering, opprettholdelse, avslutning og unngåelse av sosial kontakt. På bakgrunn av dette kan man si at spedbarnet på mange måter er med på å regulere kontakten mellom seg selv og omsorgsgiver.

Et barn vil altså tidlig begynne å påvirke omverdenen med blikk, lyder, mimikk og bevegelser. Videre er det omsorgsgiverens positive respons til disse uttrykkene, som bringer barnet inn i en samhandling. Lorentzen (1997) peker på at det er omsorgsgiverens måte å møte barnet på som bringer det inn i mellompersonlige relasjoner. Han sier at foreldrenes naturlige måte å tilpasse og tilrettelegge sine uttrykk til barnets uttrykk, ”matcher” barnets sosiale og kognitive kapasiteter. I fellesskap utvikler dermed barn og omsorgsgiver en gjensidig samhandlingsform, som utvikler seg og blir kompleks etter hvert som barnet modnes. Denne formen for tilnærming som foreldre har i samhandlingen med sine barn, beskrives som ”the nurturing mode” (ibid.:24). En slik tilnærming handler altså om hvordan omsorgsgiveren i samhandlingen tilpasser sine uttrykk og sin atferd til barnets. Omsorgsgiver oppfatter og tar imot barnets uttrykk og initiativ som legitime og viktige. Barnet kan smile, se opp på foreldrene eller på noe i rommet, leke med en leke, lage lyder, bevege kroppen og foreldrene oppfatter dette og begynner kanskje å snakke om det med barnet, eller imitere lydene. Omsorgsgiverens oppmerksomhet er rettet mot det barnet er opptatt av. Samhandlingen settes dermed i gang og foregår rundt barnets spontane initiativ.

Barnets selvfølelse og identitet dannes ved at de får sine egne spontane uttrykk, impulser og følelsesmessige fornemmelser reflektert tilbake av omsorgspersonene, det vil si at de besvarer dem, bekrefter og fortolker dem sammen med barnet. (Loc.cit.)

En slik samhandlingsform er preget av aksept, fremfor korrigerende av barnets atferd, hevder Lorentzen (ibid.). Omsorgsgivers rolle i samhandlingen blir også vektlagt av Hansen (1991c). Hun hevder at omsorgsgiver rammer inn barnets aktivitet slik at den oppleves meningsfull:

Det er mor/omsorgsgiver som ved sin tilrettelegging utdyper dialogaspektet, det vil si innstiller seg på og tar hensyn til barnets atferd slik at det blir en reel utveksling. I tillegg fortolker den voksne

barnets signaler slik at de blir intensjonale og meningsfulle ut fra en sosial og interaksjonell synsvinkel. (ibid.:40)

Et annet viktig element i ”the nurturing mode” er at omsorgsgiver hele tiden handler i forhold til at han/hun forstår hva barnets atferd og ytringer betyr, og gjennom dette tillegges barnet intensjoner og egenskaper det ennå ikke har. Ved å se barnets atferd som autonom, vil omsorgsgiver betrakte barnet som en relasjonell aktør i samspillet (Lorentzen (1997)).

Jeg har nå i stor grad pekt på hvordan samhandlingen mellom et spedbarn som er funksjonsfriskt og en omsorgsgiver kan foregå. Samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn med funksjonsnedsettelse vil bestå av de samme elementene som samhandlingen mellom omsorgsgiver og et barn som er funksjonsfriskt består av, men de vil arte seg på andre måter (Lorentzen 1997). Rogers (1988) har foretatt en gjennomgang av forskningslitteratur som beskriver tidlig samhandling mellom barn med betydelige funksjonsnedsettelse og deres omsorgsgivere. Hun fant en rekke ulikheter i denne samhandlingen i forhold til samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn som er funksjonsfriske. Hovedforskjellene var at barn med funksjonsnedsettelse ga færre og mindre leselige signal til omsorgsgiver, hadde vansker i forhold til turtaking, og viste mindre positive følelser, flere negative og flere dempede følelser i forhold til barn som er funksjonsfriske.

Uttrykkene til barn med funksjonsnedsettelse beskrives ofte som atypiske. Det kan oppstå utfordringer i samhandlingen mellom barn med funksjonsnedsettelse og omverdenen, på grunn av at uttrykkene man får fra barna kanskje ikke er de man forventer å få. Uttrykkene kan være vanskelige å forstå, og lette å mistolke. Gjennom omgivelsenes vansker med å forstå, og mistolkinger av barnas uttrykk, kan barnet oppleve at det ikke blir samsvar mellom deres behov og reaksjonene de får fra omverdenen. På den måten blir ikke barnet med funksjonsnedsettelse innlemmet i en relasjonell livsform på samme måte som et barn som er funksjonsfriskt blir. Man kan si at på grunn av barnas annerledeshet i uttrykk kommer ikke samhandlingen i gang uten videre, slik det ofte gjør ellers. Dette kan ha sammenheng med at mange omsorgsgivere finner det vanskelig å etablere en felles plattform eller å finne felles møtesteder med barna (Lorentzen 1997; Frisk 1997). Først av alt viser barnet færre tegn til å reagere på den voksnes atferd. I tillegg klarer ikke den voksne å lese barnets uttrykk som kontekstuelle meningsfulle. Rye (2007) peker på hvordan dette kan føre til at barn med funksjonsnedsettelse ikke får kunnskap om at de, gjennom sin atferd, har mulighet til å påvirke omverdenen. En ubalanse i den dyadiske interaksjonsprosessen kan altså skyldes et

misforhold mellom barnets særegne uttrykk og den voksnes kulturelt betingede forventninger (ibid.). En transaksjonsmodell for utvikling postulerer nettopp hvordan barnets og den voksnes atferd gjensidig påvirker hverandre (Hauge & Tønsberg 1997). I likhet med Lorentzen (1997) og Rye (2007) peker en transaksjonsmodell på at det ikke kun er biologiske forutsetninger hos barnet som kan skape et dårlig samhandlingsklima, men også kontekstuelle betingelser slik som for eksempel omsorgspersonens måte å møte barnets atferd på. Verken barn eller miljø kan betraktes som konstante størrelser over tid – begge er i stadig forandring og påvirkes av hverandre. Om barnet med funksjonsnedsettelse har svake eller diffuse uttrykk, og den voksne ikke mestrer å reagere på barnets uttrykk, svekkes den voksnes naturlige samspillkompetanse (Hauge & Tønsberg 1997). I neste rekke påvirker dette barnet og dets uttrykk. Om ikke barnet blir møtt på en adekvat måte kan det utvikle seg en negativ sirkel i samhandlingen. På grunn av utfordringene som kan oppstå i samhandlingen mellom barn med funksjonsnedsettelse og omsorgspersonen, hevder Smith (i ibid.) at barn med funksjonsnedsettelse, i større grad enn funksjonsfriske barn, har behov for et miljø der utviklingsfremmende samspillmønstre fokuseres. Man ønsker å finne ”kreative praksisformer som realiserer samspill og kommunikasjon som dynamiske og symmetriske samværsformer.” (Hauge & Tønsberg 2008:87) Et slikt miljø mener jeg kan være musikkterapi.

1.5.2 Perspektiver på musikkterapi

Av hensyn til oppgavens omfang vil jeg ikke gå inn i en lang drøfting av hva musikkterapi er, men derimot presentere noen perspektiver på musikkterapi som synes relevante for denne studien. Her kommer jeg inn på et overordnet humanistisk perspektiv på musikkterapi, arven etter Nordoff & Robbins, et ressursorientert perspektiv på musikkterapi, improvisasjon som mulighet for samhandling og avslutningsvis musikkterapiens vide musikksyn.

Norsk musikkterapi bygger i stor grad på en humanistisk grunnmur (Ruud 2008). I dette ligger en omsorg for det enkelte menneske – uansett funksjonsnivå. Videre sees mennesket som handlende og meningssøkende, og med muligheter til å inngå i likeverdige samhandlinger med andre mennesker (Trondalen 2008). Trondalen (ibid.:29) skriver videre at ”mennesket finner sin humanitet og tilgrunnliggende menneskelighet gjennom fellesskap og samhørighet med andre”. Et humanistisk perspektiv vektlegger altså sterkt relasjonens betydning for mennesket.

Arven etter Paul Nordoff og Clive Robbins preget og preger fortsatt hvor og hvordan norske

musikkterapeuter arbeider. Nordoff & Robbins arbeidet med barn og voksne med funksjonsnedsettelse, og dette ble derfor det første området musikkterapeuter i Norge jobbet på. I dag jobber fortsatt den største andelen av musikkterapeuter i Norge innenfor det spesialpedagogiske feltet, i hovedsak med barn (Hodne 2008). Nordoff & Robbins' metode "Creative Music Therapy" fokuserer på at alle mennesker, uavhengig av funksjonsnedsettelse, har en medfødt mottakelighet for musikk og kan reagere på musikalske henvendelser (Nordoff & Robbins 1977). Ved å møte barnet musikalsk kan man forsøke å nå "the music child" som finnes i ethvert menneske. "The music child" står for det friske, allmennmenneskelige, som finnes i alle (ibid.). Klienten er i sentrum for samhandlingen og terapeutene forsøker å møte klienten der han eller hun befinner seg. Klientens handlinger og uttrykk sees som ressurser, og musikkterapeuten tar utgangspunkt i disse i samhandlingen med klienten. Et slikt ressursorientert syn på klienten har blitt stående som en av grunnpilarene i den norske musikkterapien slik vi kan se den i dag (Ruud 2008).

Et ressursorientert perspektiv innebærer å betone og fokusere på klientens sterke sider, altså det de faktisk kan og får til, fremfor det de ikke får til. Uttrykkene til barn med funksjonsnedsettelse beskrives altså ofte som atypiske. I arbeidet med et barn med funksjonsnedsettelse poengterer Frisk (1997) noe som synes sentralt i en musikkterapeutisk tankegang. Fremfor å se uttrykkene til barnet som atypiske, ser hun uttrykkene som initiativ og potensielle sosiale atferdsmønstre i samhandlingen. En slik måte å møte barnet på kan gi barnet opplevelsen av å mestre, som videre kan knyttes til å gi klienten bedre selvtillit og følelsen av å kunne påvirke eget liv. Ruud (2001) skriver at musikkterapeuter ønsker å bringe klienter inn i "mestringsspiraler" gjennom å tilrettelegge for den enkelte klient. Videre poengterer Ruud at det finnes ressurser i alle mennesker, og at begrensningene heller ligger i vår måte å møte andre mennesker på (ibid.).

Improvisasjon står som en sentral metode innen norsk musikkterapi. Bruscia (forord i Wigram 2004:18) uttaler at "improvisation is the very essence of therapy" og Trondalen (2005) omtaler improvisasjon som en hjørnestein som forener ulike musikkterapiretninger. En av de viktigste sidene av improvisasjon i musikkterapi, er at metoden åpner opp for en større symmetri i relasjonen mellom klient og musikkterapeut, der begge kan få muligheten til å være subjekt. I musikkterapeutisk improvisasjon kan både klient og musikkterapeut ha muligheten til å påvirke samhandlingen, og improvisasjon kan da åpne opp for at begge kan være handlende subjekter. En slik form for symmetri i relasjonen kan være mulig, tross for

at en musikkterapeutisk relasjon vil være usymmetrisk både i form av terapiansvar og ulike kompetanseforskjeller. Men ved at begge deltar i den musikalske improvisasjonen kan relasjonen oppleves som en subjekt-subjekt relasjon der samhandlingen ”paradoksalt nok oppleves som gjensidig og likeverdig mellom klient og terapeut – også på det praktiske plan” (Trondalen 2008:37). Hauge & Tønsberg (2008) vektlegger betydningen av å være og oppleve ”her-og-nå” innenfor improvisasjon i den musikkterapeutiske relasjon. De beskriver improvisasjon som den beste forutsetning for samspill med mennesker med funksjonsnedsettelse, da improvisasjon åpner opp for at partene kan påvirke og la seg påvirke i et dynamisk og gjensidig musikalsk samspill. Ruud (1991) beskriver improvisasjon som en situasjon der endring, transformasjon og prosess kommer i fokus. Han skriver at improvisasjon kan føre mennesker fra en tilstand til en annen og at improvisasjon dermed kan dreie seg om ”å endre en *relasjon* til andre mennesker, fenomener, situasjoner – kanskje selve relasjonen til ’seg selv’ ” (ibid.:116).

Jeg opererer i denne teksten med et vidt musikkssyn. Jeg opplever at dette vide og inkluderende musikkssynet gjør seg gjeldene også blant andre musikkterapeuter i Norge. I dette ligger det en forståelse av at den musikalske samhandlingen mellom klient og musikkterapeut ikke kun består av *klingende musikk* slik musikk tradisjonelt forstås. Samhandlingen består også av musiske *elementer* som rytme, dynamikk, bevegelser, mimikk, pust, form og tempo. Musikkterapeuten ser alle klientens uttrykk som betydningsfulle, og forsøker å møte disse uttrykkene i musikken. Særlig i musikkterapeutisk samhandling innenfor en spesialpedagogisk setting, kan et slikt musikkssyn være viktig. Om barnet har bevegelse som en sentral uttrykksform, blir disse uttrykkene et viktig utgangspunkt for den musikalske samhandlingen mellom klient og musikkterapeut. Dette er i tråd med et ressursorientert perspektiv som jeg tidligere har nevnt.

Videre er det ikke en spesiell type musikk som sees som mer ”terapeutisk” enn andre. Hvordan vi oppfatter og opplever musikk er komplekst og er knyttet til vår bakgrunn, påvirkning, og situasjonen vi opplever musikk innenfor (Ruud 2008). Musikkopplevelse vil i så måte alltid vil være kontekstuell.

Med andre ord virker musikken, personen og situasjonen sammen i et relasjonelt eller gjensidig forhold hvor det er umulig å ta bort noen av disse komponentene uten at det endrer på meningen. (ibid.:14)

Likevel kan vi, gjennom felles kulturell tilknytning, oppleve noen musikalske elementer på

noenlunde samme måte, for eksempel kan musikk med rolig tempo, lav dynamikk og få sprang i melodien virke beroligende på de fleste. Ruud (ibid.) skriver at slik kan visse musikkstrukturer tilby en viss mening, men det vil alltid være opp til enkeltmennesket om man ønsker å tilegne seg denne meningen i musikken.

Musikksynet i musikkterapi kan også relateres til begrepet ”musicking” slik Small (2001) bruker begrepet. I stedet for å bruke musikk som et substantiv som henviser til musikken som et objekt, forstår han heller musikk som et verb, ”to music”, i presens ”musicking”. ”To music is to take part, in any capacity, in a musical performance” (ibid.:343), enten det dreier seg om å utføre, lytte eller danse. Musikk sees altså som noe mennesker gjør, en aktivitet, fremfor noe som eksisterer uavhengig av kontekst. Særlig interessant er Smalls perspektiv for denne studien, da dans/bevegelse sees som en del av musikkbegrepet. Eiriks uttrykk er i stor grad bevegelse, og å se bevegelse som en form for musikk, åpner opp for nye drøftinger av samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten.

1.6 NYERE SPEDBARNSFORSKNING OG MUSIKKTERAPI MED BARN MED FUNKSJONSNEDESETTELSE

I denne studien danner teorier om tidlig samhandling og relasjon det teoretiske grunnlaget for å se på samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut. Man kan stille seg spørsmålet om det er relevant å bruke teorier som omhandler spedbarn når vi i denne studien ikke skal studere spedbarn, men en gutt på fire år. Som tidligere nevnt befinner Eirik seg kognitivt på et tidlig utviklingstrinn, og perspektiver fra tidlig samhandling kan i så fall kanskje belyse samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten på en hensiktsmessig måte. Flere musikkterapeuter bruker disse teoriene, som en hjelp for å beskrive og forstå hva som skjer i en musikkterapeutisk improvisasjon mellom musikkterapeut og klient, spesielt innenfor den spesialpedagogiske praksis med barn som befinner seg på et tidlig trinn i utviklingen (Frisk 1997; Hauge & Tønsberg 1997; Holck 2002; Galaasen 2006). Noe av grunnen til dette kan være at det mange steder innen nyere spedbarnsforskning finnes beskrivelser av den tidlige samhandlingen mellom barn og omsorgsgiver beskrevet med musikalske metaforer. Denne sammenhengen mellom samhandlingen mellom omsorgsgiver og spedbarn på den ene siden og mellom musikkterapeut og barn med funksjonsnedsettelse på den andre siden, handler ikke kun om metaforiske sammenhenger. Heller dreier det seg om konkrete handlinger og samhandlingsmønstre som både i ”form og innhold danner tydelige paralleller” (Ruud 2007:123). Litteratur som beskriver samhandlingen mellom omsorgsgiver

og barn kan derfor øke vår forståelse også av hva som skjer i den musikkterapeutiske samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut. Denne tydelige parallellen er grunnen til at disse teoriene danner utgangspunktet for en videre fordypelse i hva som preger samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten i denne studien.

2 METODE

Den overordnede hensikten med denne studien er å få en dypere forståelse av hva som preger samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut, innenfor en samhandlingssekvens. En utfordring i alle forskningsprosjekter er å finne en egnet metode for å undersøke det som er fokuset i studien. I denne studien har jeg valgt casestudium som forskningsmetode, med video som observasjonsverktøy.

Ifølge Kvale (1997:114) betyr begrepet metode opprinnelig ”veien til målet”⁷. Min vei til målet har på mange måter blitt til mens jeg har gått. Likevel har det fra begynnelsen av vært klart at jeg kom til å bevege meg innenfor et kvalitativt forskningsparadigme. Thagaard (2003) peker på at kvalitative metoder ennå er i en utviklingsfase, og at det derfor er svært viktig å presisere og tydeliggjøre det metodiske grunnlaget forskningen er basert på. Også de prosessene som foregår under datainnsamling, analyse og tolkning av resultater må presenteres. Trondalen (2004) kaller dette en ”transparenthet” i forskningen og peker på at dette er viktig for at leseren skal kunne følge og forstå forskningsprosessen og de resultater man kommer frem til i en studie. Dette kapittel tar for seg mine metodiske valg og begrunnelser. Innledningsvis presenteres egenarten ved kvalitativ forskning og hermeneutikk, som viktige vitenskapsteoretiske grunnlag for denne studien. Jeg diskuterer studiens metode, casestudium, før jeg presenterer studiens datamateriale. Videre ser jeg på fordeler og utfordringer ved bruk av video som observasjonsverktøy, samt prosedyre for utvalg og analyse av samhandlingssekvenser. Avslutningsvis kommer jeg inn på forskningsprosessen, min forskerrolle og etiske betraktninger i forhold til dette arbeidet.

2.1 KVALITATIV FORSKNING

En viktig målsetting innenfor kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2003). I denne studien er nettopp et sosialt fenomen i fokus, nærmere bestemt samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut. Thagaard (ibid.) vektlegger også fortolkningens sentrale plass i kvalitativ forskning, da målsettingen er å få en større forståelse av menneskene som studeres. I denne studien har jeg et ønske om å *tolke* og *forstå* fremfor å forklare. Jeg ønsker å få en større dybdeforståelse av én

⁷ Fra gresk: meta (etter) og hodos (vei)

samhandling, fremfor å øke kunnskap om omfang, utbredelse og antall som er mer sentralt innenfor kvantitative metoder. På tross av at det kan være nærliggende å se kvalitative metoder i motsetning til kvantitative metoder, vil jeg hevde at en diskusjon omkring kvalitativ forskning *versus* kvantitativ forskning på mange måter er lite hensiktsmessig, da de ulike tradisjonene kan øke kunnskap om svært ulike områder. Denzin og Lincoln (i Thagaard 2003) hevder at kvalitativ forskning innebærer å fremheve prosesser og mening, noe man ikke kan telle eller måle. På den andre siden kan kvantitativ forskning gi oss viten om store antall, som i større grad kan generaliseres. Bruscia (1995a) peker på hvordan forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning på et høyere plan handler om fundamentale filosofiske forskjeller når det gjelder syn på mennesket, kunnskap, relasjoner og forskning. I neste rekke vil disse ulike paradigmene påvirke forskningstradisjonenes ulike metodiske valg.

Innenfor musikkterapeutisk forskning benyttes både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Wheeler (1995:12) peker på hvordan ulike forskningsfokus påvirker musikkterapiforskerens valg mellom kvalitative og kvantitative metoder:

Music therapists who see music therapy as changing particular *behaviors* are likely to find quantitative research methods suitable to their purposes, while those who are interested in the *process* of therapy and unconscious issues may find qualitative research methods more useful. Similarly, those who wish to use research to evaluate and provide support for the *outcomes* of music therapy will probably look to quantitative research, while those interested in additional information about what occurs during the therapy may prefer a qualitative approach.

Kvantitative metoder kan altså være hensiktsmessige når man ønsker å måle effekten av, og forklare, musikkterapi. Kvalitative metoder, derimot, er mer aktuelle når det gjelder det enestående i en gitt situasjon, for eksempel en musikalsk improvisasjon, eller et terapiforløp. Også Ruud (2005) understreker at når forskning innenfor musikkterapi dreier seg om forståelse og tolkning av kreative musiske prosesser og personlige narrativer vil forskningen ofte knytte seg til humanistisk, sosial- og samfunnsmessig forskning, heller enn naturvitenskapen med dens tradisjonelt kvantitative metoder.

Fortolkende teoretiske retninger danner et vitenskapelig grunnlag for kvalitativ forskning (Thagaard 2003). Hermeneutikken er en av disse fortolkende retningene. Denne studien er i stor grad inspirert av det hermeneutiske tankegodset. Sentrale elementer innen hermeneutikk, samt hermeneutikkens rolle og betydning for denne studien, vil nå presenteres.

2.2 HERMENEUTIKK

Hermeneutikk handler om fortolkningslære, og dreide seg opprinnelig om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning av Bibelen. Senere ble den hermeneutiske tilnæringsmåten utvidet til å handle om tekster generelt, muntlig språk, billedmateriale og estetiske objekter (Ruud 2005). I dag snakker man om et utvidet tekstbegrep. Innenfor musikkterapien kan tekstbegrepet omfatte forståelse og fortolkning av musikalske uttrykk, samtaler, terapiforløp og improvisasjoner (ibid.), eller som i denne studiens tilfelle; empirisk data som blir samlet inn på bakgrunn av en casestudie.

Sentralt innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, i senere tid kalt spiral. Begrepet beskriver prosessen som handler om å forstå helheten ut ifra delene og delene ut ifra helheten (Ruud 2005; Thornquist 2003).

This means that one has to begin in some part of the text and tentatively try to connect the part with the whole text, which may give new meaning to the original part, and so on. Gradually we will arrive at a deeper understanding of both the parts and the whole. (Ruud 2005:36)

En slik tilnærming til datamaterialet som fokuserer på en helhet-del-bevegelse har vært viktig og relevant i denne studien. Jeg har beveget meg frem og tilbake mellom å se datamaterialet som helhet, til å dele det opp i enkeltvideoer og innenfor det igjen, kortere sekvenser. De enkelte sekvensene ble sett i forhold til den enkelte video den var en del av, og til datamaterialet som helhet. Helheten favnet også videre ved at jeg trakk inn en større teoretisk forankring og kontekst.

Den hermeneutiske spiral kan, i tillegg til et fokus på helhet versus del, peke på forholdet mellom vår forforståelse og vår forståelse (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen 2003). Innenfor hermeneutikken legges det vekt på at en forsker alltid vil ha en forståelseshorisont og ulike forforståelser som påvirker forskningen. Disse begrepene peker på at en forsker aldri vil møte et forskningsobjekt som et blankt ark, men ha kunnskap, erfaringer, oppfatninger og holdninger, bevisste og ubevisste, som danner ens forforståelse. Denne forforståelsen vil både påvirke hva forskeren *ser*, men også hva han/hun i utgangspunktet *ser etter*. Tross i at forskere, kanskje særlig i den naturvitenskapelige tradisjonen, ønsker en forskning som er objektiv og verdinøytral, hevder Ruud (1992) at forskeren alltid vil ha interesser og verdier som vil være en del av ens forforståelse, og som en ikke kan frigjøre seg fra. Forskning kan slik sett aldri bli verdinøytral. Gjennom å studere og analysere datamaterialet kan vi utvikle ny forståelse for studiens tema. I neste omgang påvirker vår nye forståelse vår *forforståelse* og

slik fortsetter spiralen. Forståelsen man får gjennom analyse og tolkning av datamaterialet kan også sees på som et uttrykk for en allerede eksisterende forforståelse (Wormnæs i Thornquist 2003). I denne studien fokuseres det på hva som preger samhandlingen, innenfor en samhandlingssekvens, mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut. Allerede temaet uttrykker forforståelser hos meg. Det at jeg spør hva som *preger* samhandlingen uttrykker at jeg mener det foregår en samhandling mellom barnet og musikkterapeuten. I neste omgang kan man si at dette uttrykker noe om mitt humanistiske menneskesyn, der mennesket oppfattes som handlende og meningssøkende (Ruud 2008). Det sier også noe om mitt ressursorienterte perspektiv og holdning til barn med funksjonsnedsettelse og deres uttrykk. Praktiserfaringer med barn med ulike funksjonsnedsettelse utgjør en stor del av forforståelsen min. Møter og opplevelser med disse barna har påvirket både valg av tema og noe av min grunnleggende oppfattelse av samhandling med mennesker med funksjonsnedsettelse. Teoretisk fordypning om studiens tema utgjør også en sentral del av min forforståelse.⁸

2.3 CASESTUDIUM SOM FORSKNINGSMETODE

I denne oppgaven beveger jeg meg altså innenfor en kvalitativ, hermeneutisk forskningstradisjon. Da fokuset for studien er å øke forståelsen av en musikkterapeutisk samhandling ble det viktig å *observere* denne samhandlingen. Thagaard (2003) skriver at observasjon er en særlig godt egnet metode for å gi informasjon om personers atferd og mellommenneskelig samspill og kommunikasjon. Jeg har valgt å observere samhandlingen mellom barn og musikkterapeut gjennom å bruke casestudium som forskningsmetode. Jeg har valgt å bruke én case. Ordet case kommer fra latin og betyr individuelt objekt (Smeijsters & Aasgaard 2005). En casestudie belyser derfor det unike ved et spesielt fenomen, i denne sammenhengen samhandlingen i én barn-musikkterapeutdyade.

Ifølge Yin (2009) er det tre forhold man må ta hensyn til når man velger metodetilnærming i en forskningsstudie. Disse tre er (a) type spørsmålsstilling brukt i problemformulering, (b) grad av kontroll forskeren har på hendelsene eller atferden som studeres og (c) om fokus ligger på samtidige eller historiske hendelser. Når det gjelder (a) spørsmålsformuleringer er det i caseforskning vanligst å bruke formuleringene ”hvordan” og ”hvorfor”. Yin (ibid.) peker

⁸ Denne teoretiske forforståelsen gjorde jeg rede for i avsnitt 1.5.

på at når spørsmålsformuleringen er ”hva” (som den er i denne studien) er spørsmålstypen enten av utforskende art eller en form for ”hvordan mange/mange”. I denne studien, der jeg spør hva som preger samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut, er spørsmålsformuleringen av en utforskende art. Når dette er tilfellet, hevder Yin (ibid.), at casestudie er en av flere mulige forskningsmetoder. Når det gjelder (b) grad av kontroll over hendelser/atferd kan casestudium være en egnet metode når forskeren har lite eller ingen kontroll over disse. Også dette kan diskuteres i forhold til min case. Min deltakelse i musikkterapitimene har naturlig nok påvirket musikkterapeuten og Eirik i noe grad. Likevel har jeg gått inn i en naturlig setting, en musikkterapitime, og i samhandlingssekvensene som er valgt ut til analyse er jeg kun observatør. På bakgrunn av dette kan vi si at jeg som forsker har lite eller ingen kontroll over selve samhandlingen mellom barnet og musikkterapeuten innenfor samhandlingssekvensene. Det siste punktet (c) handler om fokuset i forskningen ligger på samtidige eller historiske hendelser. Yin (ibid.) peker på at casestudium kan være en egnet metode der fokus ligger på samtidige hendelser. Det gjør det i denne studien. Oppsummerende kan vi gjennom dette se at casestudium kan være en egnet forskningsmetode i denne studien, hvor spørsmålsstillingen er et utforskende ”hva” som blir stilt om et samtidig fenomen innenfor en naturlig setting, der jeg som forsker har lite eller ingen kontroll over hendelsene/atferden til deltakerne i studien.

Casen innenfor en casestudie defineres til hva som er objekt for analyse (ibid.). Objektet for analysen i denne studien den konkrete samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten, innenfor samhandlingssekvensene valgt ut til analyse. Siden jeg i denne studien skal se på to samhandlingssekvenser og dermed har flere analyseenheter, kan studien sees som en sammensatt/embedded studie (Skogen 2006). Samtidig vil det være en singelcase studie, fordi jeg har valgt å fokusere på én barn-musikkterapeutdyade. Metoden i denne studien er altså en sammensatt singelcase studie.

Yin (2009) peker på at casestudium som forskningsmetode ofte regnes som en svak akademisk forskningsmetode, sett i forhold til andre metoder innen humaniora. Yin (ibid.) mener at det kan være flere grunner til dette. Kritikken dreier seg i første rekke om metodens mangel på systematikk, presisjon og objektivitet. Kritikere peker også på at casestudier gir lite grunnlag for generaliseringer. I forbindelse med en singelcasedesign kan man naturlig nok ikke snakke om statistiske generaliseringer. Det som preger én samhandling, preger ikke nødvendigvis alle lignende samhandlinger. På tross av dette kan vi snakke om generalisering i

forhold til teoretisk påstander, såkalte analytiske generaliseringer (ibid.). Dette innebærer at casestudier kan benyttes som forskningsmetode for å utvikle og utvide teorier. Teorien som utvikles kan etterprøves av flere studier, og teorien kan gjelde som en generalisering frem til annen forskning svekker eller motbeviser teorien (Skogen 2006). Analytisk generalisering sees i motsetning til statistisk generalisering, som henviser til kvantitative generaliseringer.

En annen grunn til casestudienes dårlige akademiske rykte, kan være en forveksling mellom casestudier som forskningsmetode og caseeksempler (Yin 2009). Caseeksempler, historier og vignetter brukes ofte for å illustrere en tekst, og for å knytte teori nærmere til praksis. Slike caseeksempler har vært en svært vanlig måte å presentere musikkterapeutisk praksis på i faglitteraturen (Smeijsters & Aasgaard 2005). Caseeksemplene har ofte omhandlet en enkeltklient eller en gruppe der den terapeutiske prosessen med sine utfordringer, målsettinger, intervensjoner og resultater har blitt beskrevet (ibid.). Å inkludere caseeksempler i litteratur kan være interessant, men om casestudien skal øke sin anerkjennelse som forskningsmetode, er det derimot viktig å skille mellom caseeksempler som brukes som kliniske eksempler i litteraturen, og casestudier som forskning (Yin 2009; Smeijsters 1996). I den forbindelse peker Smeijsters & Aasgaard (2005:441) på fire punkter som må oppfylles for at casestudier skal kunne kvalifisere som forskning:

- The use of a research method that requires all data to be observed and analyzed;
- The use of various forms of data collection and analysis;
- Data analyses that are checked by members and peers;
- Data analyses that are informed by multiple perspectives.

Disse kriteriene kan sees i forhold til min studie. Det første kriteriet peker på at *helhetlig* data må bli observert og analysert, og det andre kriteriet vektlegger at *ulike* former for data blir innlemmet i undersøkelsen. Jeg har i denne studien både naturalistisk observasjon, videoopptak og logg, i tillegg til at jeg har lest i Eiriks mappe for å sette meg inn i hans diagnose og bakgrunnshistorie. Dette mener jeg oppfyller de første kriteriene. Kriterium tre påpeker at deltakere og kollegaer skal få kontrollere analysen av datamaterialet. Eirik/hans foreldre/foresatte og musikkterapeuten har ikke fått muligheten til det. Jeg så det ikke som hensiktsmessig å involvere dem i denne prosessen. Jeg valgte heller å bruke en forskertrianglering, der jeg innlemmet to informanter i å velge ut samhandlingssekvenser som skulle analyseres.⁹ I tillegg har min veileder gjennom hele prosjektet hatt innsyn i mine

⁹ Mer om informantene og forskertriangleringen i avsnitt 2.4.4.

analyser av samhandlingssekvensene. Det siste kriteriet innebærer at analysen må drøftes i forhold til ulike perspektiver. Dette gjør jeg i kapittel 3 og 4 der samhandlingssekvensene drøftes ut ifra ulike teoretiske antakelser.

Skogen (2006) peker på at casestudier ofte kan være en komplisert forskningsmetode, siden det er få utarbeidede og standardiserte rutiner. Metoden stiller derfor store krav til forskeren når det gjelder målrettethet, nøyaktighet, grundighet, kreativitet og besluttsomhet. Forskeren er i stor grad avhengig av kunnskap om både forskning og studiens temaområde. Skogen (ibid.) peker på at det innenfor casesdesign derfor er særlig viktig at man gjør greie for egen forforståelse. Slik kan tråder trekkes mellom casestudiet som forskningsmetode og det vitenskapelige grunnlaget for denne studien – hermeneutikken.

2.4 STUDIENS DATAMATERIALE

I denne studien består datamaterialet i hovedsak av videoopptak av én musikkterapidyade. Det ble gjort opptak av åtte musikkterapitimer over en periode på elleve uker. Valget av musikkterapeuten i denne studien ble gjort på bakgrunn av praktiske hensyn. Jeg hadde praksisplass hos denne musikkterapeuten i oppstartsfasen av dette prosjektet og innsamling av empiri kunne da foregå innenfor rammen av praksis. Det virket hensiktsmessig å bruke den aktuelle musikkterapeuten på bakgrunn av hennes lange erfaring som musikkterapeut for barn med nedsatt funksjonsevne. Musikkterapeuten er også godt kjent med å bruke videoopptak for å analysere musikkterapeutisk samhandling. Hun er vant til å bli filmet og bruker selv aktivt videoopptak for å videreutvikle egen praksis som musikkterapeut. Slik sett håpet jeg at et videokamera i rommet ville påvirke musikkterapeuten i minst mulig grad. På bakgrunn av mine ønsker for prosjektet foreslo musikkterapeuten at Eirik var et barn det kunne være aktuelt å filme. Jeg fulgte dette rådet fra musikkterapeuten. Da jeg startet datainnsamlingen hadde musikkterapeuten og Eirik hatt musikkterapi sammen i om lag halvannet år.

Jeg endte med å ta opp åtte musikkterapitimer på video. Jeg skulle i utgangspunktet delta på elleve musikkterapitimer med Eirik, men musikkterapeuten og jeg ble enige om ikke å ta videoopptak på de to første timene. Dette fordi vi ikke ønsket å introdusere både meg og videokameraet som nye elementer for Eirik samtidig, men heller ta dette noe gradvis. Eirik var også syk en gang, og jeg endte da opp med åtte videoer.

Prosjektet ble meldt til, og godkjent av, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før

utvalg ble gjort (vedlegg 1). Eiriks foreldre/foresatte fikk et informasjonsbrev om prosjektet (vedlegg 2) og en taushetserklæring (vedlegg 3), via musikkterapeuten. Foresatte/foreldre samtykket i at Eirik skulle være en del av studien og skrev under en samtykkeerklæring (vedlegg 4). Etter at de nødvendige papirer var blitt samlet inn, begynte opptakene av musikkterapitimene. Fordi jeg også var praksisstudent og selv skulle være aktiv i timene, kunne jeg ikke stå bak kameraet selv. Støttepedagogen til Eirik var med som observatør i musikkterapitimene. Han tilbød seg å stå bak kameraet, men etter noen timer valgte jeg å sette kamera opp på et stativ, fordi dette ville gi kameraet større stabilitet.

I tillegg til videoopptak består datamaterialet i studien av logger jeg skrev etter hver musikkterapitime. Loggene handlet både om hvilke aktiviteter vi hadde holdt på med, og mine umiddelbare opplevelser og tanker (refleksive notater) omkring det vi hadde gjort i timen. Det var viktig for meg å skrive ned noe umiddelbart etter opplevelsen for også å beholde denne siden av forskningen, ikke minst fordi jeg også var deltakende observatør. Ruud (1998) peker på at det er viktig å holde på den previtenskapelige og umiddelbare forståelsen, men også behandle slike erfaringer innenfor et vitenskapelig uttrykk. Jeg fikk i tillegg tilgang til Eiriks mappe, slik at jeg kunne gjøre meg kjent med hans diagnose og historie.

2.4.1 Video som observasjonsverktøy

I en musikkterapitime kan hendelser og samhandling foregå i et raskt tempo, og det kan være vanskelig å observere alt. Når fokus for forskningen er av en slik art som den er i denne studien, er det vanlig for forskere å bruke ulike hjelpemidler (Vedeler 2000). I dette prosjektet anvender jeg videoopptak som et slikt hjelpemiddel. Stensæth (2008) hevder at i prosjekter der man skal studere mennesker med lite eller intet språk, er video nærmest som en nødvendighet å regne, om man skal klare å studere detaljer i menneskelig uttrykk og samhandling. Også Stern (1990/1992:16) peker på betydningen av videoopptak idet han sier:

Som forskningsinstrument for å utforske menneskelig adferd – særlig ikke-språklig samspill – har videokameraet vært like viktig som mikroskopet var når det gjaldt å oppdage hittil usynlige organismer.

For meg ble det særlig viktig å benytte videoopptak, også på grunn av mine mange roller og ulike fokus i innsamlingsperioden, der jeg både var praksisstudent og masterstudent som samlet inn datamateriale til masteroppgaven.

Ordet video stammer fra det latinske ordet *Vi*'de som betyr ”å se” (Fremmedord og

synonymer blå ordbok 2000). Å se på videoopptak av en situasjon *er* en måte å se på, men hva *ser* vi egentlig?

2.4.2 Fordeler ved bruk av video

Når man ønsker å studere samhandling mellom mennesker, er det særlig fordelaktig å bruke videoopptak som hjelpemiddel. Videoopptak kan avspilles i et langsommere tempo og man kan se stillbilder, slik at man tydeligere kan se sammenhenger mellom handling, bevegelse og uttrykk hos en person og også sammenhenger mellom handlinger mellom mennesker. Videoopptak åpner også opp for gjentakelse, man kan se en situasjon om igjen og om igjen. Slik kan videoopptak vise mer enn det man umiddelbart oppfattet i situasjonen, og i neste rekke åpne opp for nye innsikter.

Videoopptak fanger både det visuelle og det auditive og gir mulighet for i etterkant å analysere både det verbale/lydlige og det nonverbale/kroppslige. Videoopptak kan videre bidra til å støtte hukommelsen som igjen kan hjelpe forskeren med å "gjenoppleve" situasjonen. Følelser og opplevelser man hadde i situasjonen kan også komme tilbake. Samtidig åpner det opp for at man kan observere at situasjonen kanskje ikke artet seg akkurat slik man hadde en opplevelse av der og da. Logg som skrives ned rett etter timen, skrives mens man følelsesmessig er svært påvirket. Videoopptak kan i den sammenheng bidra til å skape den nødvendige distansen man behøver i forhold til datamaterialet.

På bakgrunn av disse generelle fordelene ved bruk av video, synes også video som observasjonsverktøy i analyser av samhandlingen mellom barn med funksjonsnedsettelse og musikkterapeuter relevant. Stensæth (2005) hevder at videoopptak er det nærmeste en kommer praksis, uten egentlig å være i den. Slik kan videoopptak være en god måte å inkludere kliniske eksempler i en teoretisk diskusjon omkring samhandling i musikkterapi. Forskingen kan gjennom dette være nær den kliniske virkeligheten, noe jeg mener er viktig for forskningens troverdighet og gyldighet.

2.4.3 utfordringer ved bruk av video

Selv om videoobservasjon kan hevdes å være det nærmeste man kommer en situasjon uten faktisk å være i den, er det viktig å påpeke at videoobservasjon ikke er et speilbilde av virkeligheten (Rønholt 2003). I et videoopptak inkluderes noen av våre viktigste sanser som syn og hørsel, men andre sanser som lukt og det taktile utelukkes. Stemningen i rommet kan være vanskeligere å oppfatte fra et videoopptak enn i det virkelige liv. Romopplevelsen

reduseres fra tredimensjonal til todimensjonal, og alt dette bidrar til at et videoopptak ikke gir et absolutt riktig inntrykk av tid og rom. Lyden på et vanlig videokamera vil ha dårligere kvalitet i forhold til virkeligheten. Et opptak vil påvirke instrumenters og stemmers klangfarge og slike tekniske forhold kan påvirke vår opplevelse når vi ser videoopptak av en situasjon. En annen utfordring ved å bruke video som observasjonsverktøy er at videoen selvfølgelig kun viser det som linsen fanger inn.

Nok et utfordringselement ved bruk av videoopptak er at deltakerne kan bli påvirket av det faktum at de blir tatt opp på film. Deltakerne kan bli stresset, oppføre seg ”kunstig” og agere annerledes enn vanlig. Særlig gjelder det de som har en kognitiv forståelse av hva en video er. Kameraet jeg brukte i innsamlingen sto på et stativ oppå en kiste i en høyde Eirik kunne nå, og han gikk innimellom bort til kameraet. Kameraet var et objekt som vanligvis ikke var der, og kanskje var han nysgjerrig. Eirik tilnærmer seg ofte objekter taktilt og det gjorde han også med videokameraet. Bortsett fra noen få slike episoder, virket ikke Eirik videre affisert av kameraet. I dette prosjektet var det kanskje heller musikkterapeuten som kunne bli påvirket av at hun skulle bli filmet og senere analysert. Musikkterapeuten som er en del av dette prosjektet har som nevnt lang erfaring som musikkterapeut, og med å bruke video som et observasjonsverktøy av seg selv. Hun hevder at hun er komfortabel med å se seg selv på video, og evner å fokusere på samhandlingen mellom terapeut og klient, fremfor å vurdere seg selv som musikkterapeut. Alrø og Kristiansen (1997) som tok videoopptak av lærere og elever i et forskningsprosjekt om kommunikasjon i undervisning, peker på at deltakerne i deres studier etter en viss tid ble vant til forskerens og videokameraets tilstedeværelse, og at undervisningen etter en kort tid forløp som den pleide. Også Rasmussen (1995) konkluderer med at videoopptak heller forsterker eksisterende samhandlingsformer, fremfor å forandre dem. I mitt prosjekt tror jeg at musikkterapeutens erfaring med video over lang tid og at dette prosjektet også strakk seg over mange uker bidro til at musikkterapeuten i liten grad lot seg affisere av videokameraet og det faktum at hun ble videofilmet.

2.4.4 Prosedyre for utvalg av samhandlingssekvenser

Datainnsamlingen ble foretatt tidlig i prosessen. En første gjennomgang av datamaterialet ble gjort som en del av praksisarbeidet. Etter hver time så musikkterapeuten og jeg gjennom videoopptaket. Da vi så gjennom dagens videoopptak var fokus knyttet både til meg som praksisstudent og mer generelt til det musikkterapeutiske arbeidet med Eirik. Vi diskuterte da også samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten og/eller meg. Allerede i disse

diskusjonene var de første analyser og tolkninger av datamaterialet i gang. Dette er, ifølge Thagaard (2003) karakteristisk for kvalitativ metode. Hun sier at analyse og tolkning av datamaterial ofte er en gjennomgående aktivitet gjennom et helt prosjekt, fordi forskeren gjerne reflekterer over hvordan dataene kan analyseres allerede mens han/hun er ute i felten.

Etter endt praksisperiode ble videoene lagt bort i nærmere ett år. En av grunnene til dette var at jeg ønsket å skape en større distanse i forhold til datamaterialet. En viss distanse til datamaterialet er viktig i forhold til utførelsen av analysen.¹⁰ Jeg valgte å transkribere videoopptakene i en tabell, inspirert av Stensæth (2008). Jeg utformet en transkripsjonstabell som jeg mente var hensiktsmessig i forhold til studiens fokus (vedlegg 5).¹¹ Å transkribere videoopptak på denne måten er utfordrende på mange ulike vis. Eirik har ikke verbalt språk og når det gjelder ikke-verbal samhandling er dette en samhandlingsform det er vanskelig å beskrive på en nøytral måte (Alrø & Kristiansen 1997). Det er vanskelig å finne gode ord for å beskrive lyder og bevegelser, og disse beskrivelsene vil i stor grad bli påvirket av transkribenten, og vil følgelig være subjektive. Bevegelser og kroppslig samhandling kan også være vanskelig å transkribere, da det ofte må brukes mange ord for å beskrive også helt enkle bevegelser.

På bakgrunn av gjennomgangen av videoene og transkripsjonene av disse, valgte jeg ut én av åtte videoer. Grunnen til at jeg valgte ut én video handlet i stor grad om neste fase av analysen som besto av en form for forskertrianglering der jeg inkluderte to andre musikkterapeuter i utvelgelsen av samhandlingssekvenser. Om mine informanter skulle ha plukket ut sekvenser fra åtte videoer som hver har en varighet på ca. 40 minutter ville det ha vært en for omfattende operasjon for en studie som dette. Jeg valgte derfor selv ut en video som samhandlingssekvenser skulle velges ut ifra. Valget falt på video nr. 2. Bakgrunnen for valget av nettopp denne ene videoen fremfor de andre syv, besto i at jeg opplevde at det foregikk flest spennende og interessante samhandlingssekvenser i dette videoopptaket. Etter samtaler med musikkterapeuten i videoen, var hun også enig i denne vurderingen. I denne prosessen spilte også loggen en viktig rolle. I loggen jeg hadde skrevet etter hver musikkterapitime hadde jeg notert ned hva som foregikk mellom Eirik og musikkterapeuten. Slik sett kunne jeg

¹⁰ Mer om distanse i forhold til datamateriell og studieobjekt i avsnitt 2.5.

¹¹ Jeg har valgt å legge ved transkripsjonen til video 2. Jeg har transkripsjoner til alle videoene, men på grunn av et høyt sideantall på transkripsjonene har jeg valgt å legge ved kun en. Video 2 er valgt fordi det er den videoen de analyserte samhandlingssekvensene er hentet fra.

støtte meg på mine umiddelbare beskrivelser i loggen i utvelgelsen av en video. En slik fremgangsmåte er også benyttet av Alrø & Kristiansen (ibid.). Da de, i sin studie av interpersonlig kommunikasjon i klasserommet, skulle velge ut en video å analysere av flere, foregikk dette valget på bakgrunn av intuisjon i den virkelige situasjonen. Denne umiddelbare opplevelsen og fornemmelsen de begge hadde av at det skjedde noe viktig og spennende i kommunikasjonen, var notert ned i en logg. Forskerne valgte å vektlegge denne følelsen og gå videre med denne videoen.

Nå sto jeg altså igjen med en video med varighet på ca. 40 minutter. Innenfor denne videoen ønsket jeg å finne kortere samhandlingssekvenser som jeg kunne analysere på et detaljert nivå. Da jeg skulle velge ut samhandlingssekvenser ønsket jeg å bruke en form for forskertriangulering, der jeg inkluderte flere enn meg selv til å se på videoopptaket. En trianguleringsmetode innen forskning kan innebære flere forskere/observatører eller å benytte ulike teknikker for å samle data eller bruk av ulike teoretiske modeller (Smeijsters 1996). Generelt kan en trianguleringsmetode benyttes for å få en mer helhetlig forståelse av fenomenet som undersøkes. Jeg ønsket å bruke en forskertriangulering slik at ikke hele utvelgelsen av samhandlingssekvenser kun ville bero på min subjektive oppfattelse av samhandling, men at de også ville bli valgt på bakgrunn av synspunkter fra to informanter. Ideelt ønsket jeg å inkludere to uavhengige observatører i denne trianguleringen. Dette hadde jeg imidlertid ikke søkt om til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Å inkludere uavhengige observatører ville derfor innebære en ny søknad til NSD og nytt informasjonsbrev/samtykkeerklæring fra Eiriks foreldre/foresatte. Behandlingstiden til NSD er flere uker, og jeg så det ikke som hensiktsmessig å bruke så lang tid på å forsøke å få denne godkjennelsen. Løsningen ble å bruke dem som allerede hadde fått godkjennelse til å se på datamaterialet – min veileder og musikkterapeuten som ble filmet. Begge har mange års erfaring som kliniske musikkterapeuter og med bruk av video som observasjonsverktøy. Musikkterapeuten i videoen har ved gjentatte anledninger vist at hun evner å vurdere samhandling mellom klient og musikkterapeut på et videoopptak der hun er den aktive musikkterapeuten, uten å vurdere sitt eget håndverk som musikkterapeut, men heller se samhandlingen med mer objektive øyne. Også min veileder har kompetanse i å analysere videoopptak, også som forsker. Jeg så det derfor som hensiktsmessig å bruke disse to musikkterapeutene som informanter i en trianguleringsmetode. De to informantene fikk videoen og ble spurt om å notere ned sekvenser der de mente det foregikk samhandling mellom Eirik og musikkterapeuten. De kunne også skrive kort hva de mente foregikk i denne

samhandlingssekvensen. Jeg brukte tilsvarende metode for å finne samhandlingssekvenser fra videoopptaket. Det eneste kriteriet for valg av samhandlingssekvenser var at det måtte være en samhandlingssekvens mellom musikkterapeuten og Eirik, og ikke mellom meg og Eirik. Som student med lite erfaring som utøvende musikkterapeut ville jeg nok hatt vanskeligheter med å analysere samhandlingssekvensene uten å fokusere for mye på meg selv og mine prestasjoner i musikkterapeutrollen. Målet med trianguleringsmetoden var å finne sekvenser i videoen der vi alle tre mente at det foregikk en samhandling mellom Eirik og musikkterapeuten. Vi hadde to felles sekvenser og begge sekvensene er fra begynnelsen av timen. Den første sekvensen er fra 01:49-03:52 (02:03 min) og den andre er fra 04:07-05:10 (01:03 min). Dette ble altså mine to samhandlingssekvenser som videre skulle analyseres.

2.4.5 Analyse av samhandlingssekvenser

Jeg valgte en trianguleringstilnærming når jeg nå skulle gå inn i en analyse av de to samhandlingssekvensene. Tidligere hadde jeg brukt en forskertriangulering, mens jeg nå skulle bruke en metodetriangulering der de to samhandlingssekvensene skulle studeres ved hjelp av ulike teknikker. Jeg valgte en analysemodell inspirert av Trolldalen (1997). Min teknikk inneholdt tre trinn. Det første trinnet var en åpen lytting der jeg så på samhandlingssekvensen med en åpen holdning og lot det som sto frem som viktig i samhandlingen tre frem. Deretter så jeg på videoopptaket uten lyd, med fullt fokus på bildet. Til slutt hørte jeg kun på lyden, og så ikke bildet. Dette var en interessant teknikk og jeg la merke til ulike ting under de ulike tilnæringsmåtene. De tre trinnene munnet ut i et narrativ for hver av de to samhandlingssekvensene.¹²

2.5 FORSKNINGSPROSESSEN OG MIN FORSKERROLLE

Den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnes ofte av et fleksibelt forskningsopplegg, hevder Thagaard (2003:27). Dette kan bety at man arbeider parallelt med mange ulike sider av forskningen samtidig, nemlig at forskningen foregår som ”en runddans mellom teori, metode og data” (ibid.:28). En slik tilnæringsmåte, med klare paralleller til den hermeneutiske spiral, har vært sentral i denne studien. Til tider har jeg arbeidet parallelt med teoritilegnelse, datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterial, samt arbeid med egen forforståelse og forståelse gjennom skriveprosessen. Et slikt fleksibelt forskningsopplegg kan bidra til at

¹² Narrativene presenteres innledningsvis i kapittel 3 og 4.

det blir et gjensidig påvirkningsforhold mellom de ulike delene i studien. Kvalitativ forskning som er preget av en slik fleksibilitet kan knyttes til en syklisk modell, fremfor en lineær, som er mer vanlig innen kvantitativ forskning (ibid.).

Som nevnt har det vært viktig for meg å observere en samhandling mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut for å få en større forståelse av hva som preger samhandlingen mellom de to. Derimot har jeg ikke vært observatør av typen ”flue på veggen” i denne studien. Jeg har vært deltakende og aktiv i rollen som musikkterapistudent i forhold til Eirik. Som nevnt var jeg allerede praksisstudent hos musikkterapeuten i denne studien. Jeg kom derfor inn i Eirik og musikkterapeutens allerede eksisterende terapiforløp. De første timene var jeg observatør, men etter hvert fungerte musikkterapeuten og jeg likestilt. Det vil si at vi begge var tilstede i rommet gjennom hele timen, og vi byttet på å være i samhandling med Eirik. Noen ganger var vi begge i samhandling med han, for eksempel hvis Eirik og jeg spilte piano, mens musikkterapeuten spilte tromme. Hvem som var i samhandling med Eirik berodde i stor grad på hvem Eirik selv tok kontakt med.

I denne studien har jeg altså fungert både som utøvende praksisstudent og som masterstudent som skulle samle inn datamateriell til en masteroppgave. Det er utfordrende å skulle forholde seg til to så ulike roller, som krever henholdsvis nærhet i terapiøyeblikket og distanse i analyseøyeblikket. Også Ruud (1998:104) peker på denne utfordringen da han sier:

The researcher may be caught in the tension between involvement and the necessary detachment, between the effort to grasp what is going on and the process of being present.

Thagaard (2003) fremhever at nærhet og innlevelse til de personene som studeres er viktig for å få en forståelse for deres situasjon. Også Bruscia (1995b; 1998) vektlegger nærheten til personene som studeres:

The only way a researcher can study another person is to experience that person's behaviour within an interpersonal context. (Bruscia 1995b:395) This active engagement gives the researcher the first-hand experiences and empathy needed to understand the subjects or phenomena from an inside perspective. (Bruscia 1998:260)

Jeg opplever at nærheten til menneskene som skal studeres er viktig. I denne studien har jeg opplevd det som fordelaktig å selv å ha opplevd å være i samhandling med Eirik fordi det har gitt meg nettopp førstehåndsinformasjon og empatisk nærhet til Eiriks samhandlingskompetanse. På den andre siden kan det hevdes at for stor nærhet til forskningsobjektet kan gi blinde flekker (Thornquist 2003). Slike blinde flekker kan medføre

at noe som synes helt selvsagt og grunnleggende for forskeren utelukkes i den videre behandlingen av datamaterialet, på grunn av dens banalitet. Så selv om nærhet til studien er viktig, kreves også en viss distanse til datamaterialet om man skal lykkes med analysen. Thornquist (2003) hevder at det er først med avstand til det opplevde man kan gå inn i datamaterialet og studere det nærmere. Slik sett utføres kvalitativ forskning ofte i spenningsfeltet mellom nærhet og påkrevd distanse.

Jeg har gjort flere grep for å skape en viss distanse til datamaterialet i denne studien. Datainnsamlingen foregikk på et tidlig tidspunkt i prosjektperioden. Deretter gikk det lang tid til jeg begynte analyseprosessen. Da jeg avsluttet praksisperioden på opptaksstedet, avsluttet jeg også datainnsamlingen, og fikk dermed en større avstand til både musikkterapeuten og barnet ved at jeg ikke lenger fysisk var tilstede i musikkterapitimene. Etter dette fikk jeg mulighet til å fordype meg i faglitteratur og forskning relatert til tidlig samhandling og relasjon. Gjennom denne perioden vokste min forståelse for feltet og fascinasjonen ble utdypet. Fokus for denne oppgaven ble også klarere. I tillegg bidro valget av en forskertriangleringsmetode til å skape en større distanse til datamaterialet. Et av de viktigste valgene jeg tok i forhold til distanse til datamaterialet, slik jeg ser det, var kun å velge å analysere sekvenser der hvor jeg ikke var den aktive musikkterapeuten. Dette ble viktig for meg da jeg ennå ikke var ferdig utdannet musikkterapeut. Som tidligere nevnt ønsket jeg fokus på samhandlingene mellom barnet og musikkterapeuten, fremfor mine egne prestasjoner. Oppsummerende kan jeg derfor si at det har vært viktig for meg å både *oppleve innenfra* og *analysere utenfra*.

2.6 ETISKE BETRAKTNINGER

I en studie som dette, der et barn med funksjonsnedsettelse er en sentral deltaker, finnes det naturlig nok en rekke etiske utfordringer. Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet etiske retningslinjer for forskning innen disse fagområdene (NESH, nettsted). I disse retningslinjene vektlegges først og fremst respekt for menneskeverdet. Retningslinjene peker særlig på barns rett til beskyttelse når de deltar i forskningsprosjekter. Også når personer i forskningen har ”begrenset eller ingen evne til å ivareta sine egne behov og interesser” stilles det særlige krav til aktsomhet fra forskerens side (NESH, nettsted). Et av grunnprinsippene når det gjelder forskning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora er krav om informert og frivillig samtykke fra forskningsdeltakernes side. Et informert samtykke viser til at informanten orienteres om

prosjektet og hans/hennes rolle i prosjektet før det starter opp. I dette prosjektet ble det gjort gjennom et skriftlig informasjonsbrev til Eiriks foreldre/foresatte (vedlegg 2). Frivillighet peker på at deltakelsen i forskningen er av fri vilje og ikke innebærer noen form for ytre press. Frivillighet innebærer også at forskningsdeltakerne, uten å oppgi grunn, til enhver tid kan trekke egen deltakelse fra prosjektet. I noen prosjekter kan informert samtykke være vanskelig å innhente, grunnet manglende eller redusert samtykkekompetanse hos forskningsdeltakeren.¹³ Det er tilfellet i denne studien. Eiriks alder og at han har nedsatt funksjonsevne gjør at han ikke har samtykkekompetanse. NESH hevder at mennesker som ikke kan avgi informert samtykke likevel kan innlemmes i forskning, dersom forskningen ikke like gjerne kan fokusere på personer som er i stand til å samtykke, og dersom forskningen er til nytte for enkeltpersonen eller gruppen det forskes på.

Dileo (2000) fremhever konfidensialitet i forhold til datamaterialet som en viktig etisk utfordring innen empirisk forskning. Mennesker som er gjenstand for forskning har krav på at all informasjon om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH, nettsted). Et dilemma mellom å beskytte forskningsdeltakernes anonymitet og å komme med nødvendig informasjon ut, kan oppstå. Dette har jeg opplevd som en aktuell utfordring i denne studien. Jeg har foretatt anonymiseringer av både musikkterapeut og barn og jeg har heller ikke skrevet hvor datainnsamlingen har foregått. At store deler av datamaterialet består av videoopptak byr også på en rekke utfordringer. Et slikt datamateriell innebærer en direkte identifikasjon av deltakerne, og er derfor særlig sensitivt (Dileo 2000). Deltakerne i studien har rett til å vite og godkjenne hvem som vil ha tilgang til datamaterialet, hvordan datamaterialet blir lagret og når det destrueres (ibid.). Alt dette gjorde jeg rede for i informasjonsbrevet Eiriks foreldre/foresatte fikk.

¹³ Faktorer som påvirker en persons samtykkekompetanse er alder (man må være over 18 år) og vedkommendes emosjonelle, fysiske og kognitive fungering (NESH, nettsted).

3 PRESENTASJON OG DRØFTING AV SAMHANDLINGSSEKVENSI

Samhandlingssekvens I er hentet fra video 2. Denne første sekvensen er fra begynnelsen av timen, rett etter åpningssangen. Sekvensen varer fra 01:49-03:52. Lengden er 02:03 minutter. Jeg presenterer først samhandlingssekvensen gjennom et narrativ før jeg drøfter det jeg ser som fremtredende sider ved samhandlingen. I drøftingene ser jeg på ulike teorier som kan belyse mine observasjoner. Jeg utdyper empirien noe ved å beskrive de ulike situasjonene noe mer inngående enn jeg gjør i narrativet.

3.1 PRESENTASJON AV SAMHANDLINGSSEKVENSI

Eirik og musikkterapeuten sitter ovenfor hverandre på gulvet. Musikkterapeuten spiller gitar og synger. Eirik strekker seg mot gitaren og tar tak i gitarkassa. Han drar den først litt mot seg, og deretter ned mot gulvet. Musikkterapeuten fortsetter bevegelsen Eirik har startet og snurrer gitaren rundt. Dette er en lek Eirik og musikkterapeuten ofte har lekt, og musikkterapeuten begynner straks å syngesangen som "hører til" leken: "snurre, snurre rundt, snurre gitaren rundt og rundt". Eirik smiler og musikkterapeuten ler. Mot slutten av sangen stopper Eirik litt opp, og vender seg et øyeblikk vekk fra gitaren og musikkterapeuten. Når han vender seg tilbake til gitaren tar musikkterapeuten et hardere grep om gitaren, samtidig som hun synger staccato toner ("ah ah") i stigende tonehøyde. Hun smiler og ser på Eirik. Eirik prøver å dra gitaren mot seg, men musikkterapeuten holder den igjen. Eirik blir så oppmerksom på gitarhalsen og kryper nærmere den. Musikkterapeuten løfter gitarhalsen nærmere Eirik, spiller noen slag og sier "Å, se. Å, se". Eirik begynner å slå på strengene, mens musikkterapeuten tar et grep og improviserer en sang med teksten "Eirik spiller på gitaren". Musikkterapeuten løfter gitaren fra sin egen kropp og nærmere Eirik. Eirik dytter den fra seg. Musikkterapeuten tar ikke i mot gitaren, men strekker hendene ut til siden og utbryter et høyt "wooj". Gitaren blir liggende på gulvet mellom dem noen få sekunder. Musikkterapeuten lener seg så sakte ned mot gitaren samtidig som hun lager en oppadgående glissando "oohh". Eirik lener seg også ned mot gitaren. Han begynner å "plukke" på gitarstrengene, mens gitaren fortsatt ligger på gulvet. Musikkterapeuten begynner igjen å syngesang om at Eirik spiller på gitaren. Hun tar så et grep på gitaren mens den fortsatt ligger nede. Eirik slutter da å spille, og musikkterapeuten spiller noen slag selv. Eirik vender seg igjen bort fra gitaren og musikkterapeuten. Musikkterapeuten begynner å spille kompet på en

sang de to ofte spiller i timene – ”Dette skal være Eirik sin sang”. Idet musikkterapeuten setter i gang med denne sangen, vender Eirik seg mot gitaren igjen, og spiller litt på den, men han vender seg snart fra samhandlingen igjen. Musikkterapeuten slutter å synge før siste stavelse, på ledetonen. Hun lager en pause, og venter på Eiriks initiativ. Eirik, som frem til nå har sittet på huk, reiser seg opp på knærne og strekker armene i været. Musikkterapeuten synger da den siste tonen i sangen med leende stemme, samtidig som hun også reiser seg opp på knærne, og sier/synger ”jaa”. Eirik smiler. Musikkterapeuten setter straks i gang med et vers til i sangen, men da bøyer Eirik seg frem og tar tak i gitaren og begynner å snurre den rundt igjen, på samme måte som i begynnelsen av sekvensen. Straks er de tilbake i sangen og leken ”snurre, snurre rundt”. Både musikkterapeuten og Eirik smiler.

3.2 DRØFTING AV OBSERVASJONER

I drøftingen av denne samhandlingssekvensen fokuserer jeg først på lekens rolle og betydning i terapi med barn. Deretter ser jeg på Tronicks (1989) ”Mutual Regulation Model”, før jeg behandler Stern et.al (1998) begrep ”Moment of Meeting”. Videre ser jeg på kryssmodal samhandling før jeg til slutt fokuserer på kroppslig samhandling.

3.2.1 Lek

Det er mye smil og latter i denne samhandlingssekvensen. Eirik og musikkterapeuten leker sammen. De leker en lek jeg har valgt å kalle ”snurre, snurre rundt” både i begynnelsen og i slutten av sekvensen. Dette er som nevnt en lek de to ofte leker. Utgangspunktet for denne leken er gitaren. Musikkterapeuten sitter og spiller på den og Eirik tar tak øverst på gitarkassen og drar den mot seg og nedover. Musikkterapeuten oppfatter straks hva som skjer og hun fortsetter denne snurrebevegelsen slik at gitaren går en runde rundt. Hun begynner også umiddelbart å synge sangen som akkompagnerer leken. Dette er en sang med enkel melodi og mye gjentakelse med teksten ”Snurre, snurre rundt. Snurre gitaren rundt og rundt”. Etter at gitaren har snurret en gang rundt, dytter musikkterapeuten gitaren lenger frem slik at Eirik kan sette i gang en ny snurrebevegelse. Slik fortsetter leken.

Lek er en stor og viktig del av barns livsverden. Barn uttrykker seg gjennom lek og aktiviteter, det gjelder også mange barn med funksjonsnedsettelse, slik denne samhandlingssekvensen er et tydelig eksempel på. I psykoterapi med barn er lek en betydningsfull innfallsvinkel. Ofte benevnes psykoterapi med barn nettopp som ”leketerapi” på grunn av lekens viktige rolle i denne terapiformen. Leken karakteriseres ofte som en *uttrykksform* for barnet (Hansen 1991b;

Svendsen 2007). Tross i dette er det ikke en klar enighet om lekens betydning i den terapeutiske prosessen. Forskere med ulik teoretisk forankring er uenige om hva som er det mest sentrale: fortolkningen og bevisstgjøringen av lekens symbolske innhold, en eventuell katarsiseffekt av å leke, lekens utviklings- og konfliktbearbeidingsmuligheter, leken som kommunikasjon til terapeuten eller leken i seg selv (ibid.). I litteraturen som behandler lekens rolle i psykoterapi med barn er det som regel rolleleken eller forestillingsleken som diskuteres. I min empiri er det ikke en slik form for lek vi ser, men heller en felles lek med gitaren. Dette er en tidlig form for lek, noe som er naturlig da Eirik befinner seg på et tidlig kognitivt utviklingstrinn. Trevarthen (1980) hevder at etter en første ansikt-til-ansikt kommunikasjon mellom mor og barn er det vanlig å bringe et ytre objekt inn i samhandlingen. Samhandlingen og leken mellom omsorgsgiver og barn vil da foregå omkring objektet.¹⁴ Det er en slik samhandlingsform som foregår mellom Eirik og musikkterapeuten i situasjonen det her fokuseres på, og gitaren fungerer som det ytre objektet.

Tross i ulike forståelser av lekens betydning i den terapeutiske prosessen, er det bred enighet om lekens sosiale innhold og kommunikative betydning (Hansen 1991b). Også i samhandlingssekvensen som her drøftes, synes jeg den sosiale siden ved leken er særlig fremtredende. Leken mellom Eirik og musikkterapeuten er knyttet til å *samarbeide* for å snurre gitaren rundt. Jeg vil hevde at et slikt samarbeid om en felles oppgave kan gi sosial tilhørighet og kan være en måte å utvikle sosiale ferdigheter på. Målsettingen for Eirik i musikkterapien er nettopp å utvikle grunnleggende kommunikasjons- og samspillsferdigheter. Musikkterapeuten og Eirik bytter på å lede og bli ledet i leken, og det er en gjensidig tilpasning mellom de to. Både turbytting og gjensidig tilpasning kan sies å være viktige sider ved felles lek. Man kan si at musikkterapeuten og Eirik utforsker grunnleggende sosiale ferdigheter innenfor lekens og musikkens rammer. Ifølge Hansen (1991b) understreker Jerome Singer det sosiale og kommunikative ved barns lek. Han hevder at lek er barnets naturlige måte å forholde seg til andre mennesker på. Han sier videre at barn opplever, bearbeider og formidler sider av seg selv i lekens konkrete, symbolske form og at det verbale språket innenfor denne formen er underordnet (ibid.). Singer vektlegger altså de interaksjonelle sidene ved lek sterkt.

I Winnicotts (1971/2003) behandling av lek innenfor en terapeutisk ramme vektlegger han

¹⁴ Jf. Primær og sekundær intersubjektivitet, avsnitt 1.5.1.

terapeutens og barnets gjensidige deltakelse i leken. Han sier at denne samhandlingsformen i seg selv er terapeutisk. Også Lompari og Lapidos (i Hansen 1991b) peker på at lekens utviklingsmuligheter først og fremst ligger i terapeutens og barnets gjensidige deltakelse, og i neste omgang terapeutens redefinering innenfor lekens rammer. Borgen vektlegger også terapeutens evne til å delta i leken (i Hansen 1991b). Han hevder at ved å delta i barnets lek kan man vise barnet på en direkte måte at man er tilstede og har forståelse i forhold til barnets verden og særegne uttrykksform. Hansen (1991b) sier at å oppleve et fellesskap med en annen i seg selv er meningsskapende og utviklingsfremmende. Videre sier hun at å etablere en samhandlingsform der det foregår gjensidig utveksling er spesielt viktig i arbeidet med barn med ulike former for kontaktforstyrrelser, da disse barna ofte vil ha behov for erfaringer innen gjensidig, intersubjektiv samhandling. Fredrickson (2005:122) peker på lekens muligheter til sosial utvikling hos barn i det hun sier at "social play, with it's shared amusement and smiles, builds lasting social bonds and attachments, which can become the locus of subsequent social support". Ut fra disse teoretiske perspektivene kan man si at lek kan gi ulike relasjonserfaringer. I innledningskapittelet presenterte jeg teori som så relasjonen som menneskets primære utviklingsramme (Buber 1923/1992; Winnicott 1964; 1971/2003; Stern 1985/2003; Hansen 1991a; Trevarthen & Malloch 2000; Binder et. al 2006). Da en relasjon alltid vil ligge til grunn for en samhandling, kan en samhandlingsform som lek, der man kan utforske og utvikle deler av relasjonens og samhandlingens bestanddeler, synes som en viktig og essensiell del av det musikkterapeutiske arbeidet med Eirik.

Svendsen (2007) uttrykker at hun ser lek som en samskapt prosess mellom barn og terapeut. Hun sier videre at når terapeuten engasjerer seg i leken og kommuniserer på barnets premisser, kan det oppstå muligheter for intersubjektiv erfaring. "Gjennom å leke fremmes intersubjektiv deltakelse, og muligheten for felles oppmerksomhetsfokus, felles intensjoner og felles følelser øker når terapeut og klient leker sammen" (ibid.:20). Å leke sammen kan altså åpne opp for intersubjektive erfaringer. Jeg har antydnet gjensidigheten jeg ser i leken mellom Eirik og musikkterapeuten. Sammen utvikler og gjennomfører de hver snurrebevegelse leken består av. Leken er også preget av turtaking. Turtakingsbegrepet er hentet fra nyere spedbarnsforskning (Stern 1985/2003; Trevarthen 1998), og henviser til hvordan både omsorgsgiver og barn tar tur i samspillet. Turtaking består av at en part initierer et samspill, den andre parten svarer, den første part svarer igjen og så videre. Dette kan tydelig observeres i "snurre, snurre rundt". Det er Eirik som initierer leken ved å sette i gang snurrebevegelsen på gitaren. Musikkterapeuten tar så turen ved å fortsette gitarens bevegelse. Hun *reagerer* på

Eiriks initiativ og kommer med sitt bidrag i samhandlingen. Deretter innbyr hun til en ny turtakingssekvens ved å løfte gitaren nærmere Eirik. Gjennom denne bevegelsen viser hun Eirik at det er hans tur. Hun holder gitaren opp som om hun signaliserer ”vær så god, her er gitaren, bare snurr en gang til du”. Holck (2002) beskriver hvordan musikkterapeuter ofte bruker musikk for å justere turtakingssekvenser i samhandling med barn med funksjonsnedsettelse. Dette gjør de ved å tilpasse turtakingssekvensene til musikkens rytme og fraser. Videre sier hun at musikkterapeuten gjør dette på en slik måte at turbyttet blir tydelig og forutsigbart for klienten. I tillegg til å bruke musikkens elementer bruker musikkterapeuten også gester og mimikk for ytterligere å understreke og organisere turtakingen (ibid.). I innledningskapittelet ble det fokusert på at omsorgsgiver organiserer samhandlingen mellom seg og barnet slik at det hele tiden forblir rytmisk og tidsregulert (Lorentzen 1997; Hansen 1991c). På samme måte som omsorgsgiver organiserer samhandlingen mellom seg og barnet gjør også musikkterapeuten det. Det er hun som tydeliggjør turtakingen i leken, gjennom sine handlinger og uttrykk som presentert i dette avsnittet.

For meg kan det se ut som Eirik og musikkterapeuten kommer inn i en slags ”flow” når de sammen snurrer gitaren rundt. Den korte ”lekesyklusen” (musikkterapeuten holder frem gitaren, Eirik setter i gang snurrebevegelsen og musikkterapeuten fullfører den) repeteres gang etter gang. Innenfor antropologisk teori kan vi se at Nakamura & Csikszentmihalyi (2002) mener at ”flow” er en karakteristisk side ved lek, samt for kreative og estetiske opplevelser. De sier videre at ”flow” er en tilstand eller opplevelse som er uten mål, fokuserer på ”her-og-nå” og har en verdi i seg selv (ibid.). Ruud (1991:120) skriver, med henvisning til Csikszentmihalyi, at ”flow” kan beskrives som en «psykisk tilstand hvor hendelser følger hverandre på en enhetlig organisk måte uten vår bevisste inngripen». Man kan føle at man har kontroll over situasjonen samtidig som man er oppslukt i den (ibid.). Nakamura og Csikszentmihalyi (2002) skriver at betingelsene for en ”flow-tilstand” er knyttet til om mennesket opplever at aktiviteten er på et passende nivå i forhold til egen kapasitet, at målsettingene er proksimale og at man får umiddelbare tilbakemeldinger om egen fremgang. Nakamura og Csikszentmihalyi (ibid.) definerer ”flow” som en intens konsentrasjon mot aktiviteten man holder på med. Denne beskrivelsen av ”flow” ordsetter noe av det jeg mener kan observeres i leken mellom Eirik og musikkterapeuten i samhandlingssekvensen. Vanligvis er Eiriks oppmerksomhet lite konstant – den er sjelden lenge på et sted av gangen. I ”snurre, snurre rundt” derimot, har Eirik sin oppmerksomhet og blick lenge rettet mot gitaren som

snurres rundt. Det ser ut som han er veldig konsentrert på aktiviteten han og musikkterapeuten holder på med. I så måte skiller denne leken seg ut fra resten av samhandlingssekvensen. Ruud (1991; 1998) trekker sammenhenger mellom ”flow” og musikkterapeutisk improvisasjon. Han skriver at musikkterapeutisk improvisasjon synes å være en situasjon som kan åpne opp for en ”flow-lignende” tilstand. Han skriver videre at:

Improvisasjon synes å fortrylle omgivelsene og skape en idéflyt hvor ’alt skal, eller bør skje’. Gjennom en slik fristilling, eller nullstilling av mening og begrepsinnhold, åpnes det opp for et ’kategoriløst rom’, en tilstand hvor noe nytt kan bygges ut fra ’intet’. (Ruud 1991:121)

Vygotsky, på sin side, hevder at glede kanskje er det viktigste kjennetegnet på lek (i Imsen 1998). Også dette er en fremtredende side av leken mellom Eirik og musikkterapeuten. Gleden mellom de to mener jeg å se særlig når de to vender tilbake til ”snurre, snurre rundt” mot slutten av samhandlingssekvensen. Når Eirik igjen setter i gang leken utbryter musikkterapeuten straks ”snurre, snurre rundt” med en leende og begeistret stemme. Eirik smiler stort. Hermundstad (2004) har drøftet humorens rolle i musikkterapi. Han peker på *rituell humor* som en humorkategori, og jeg mener den nevnte situasjonen mellom Eirik og musikkterapeuten kan plasseres i en slik kategori. Hermundstad (ibid.:22) beskriver rituell humor som ”gjentakelse og gjenkjenning av en handling hvor den humoristiske opplevelsen i stor grad er preget av kontekst og innfridd forventning”. Videre sier han at en slik form for humor ofte er lært i fellesskap med andre og fungerer som en felles forståelse og felles forventning om hva som skal skje. I musikkterapi kan man stadig etablere former for rituell humor. Disse kan gjentas og/eller videreutvikles, og vil være en form for lært humor. Slik sett kan leken mellom Eirik og musikkterapeuten beskrives som en felles fortolkning av en stadig gjentakende hendelse. Hermundstad (ibid.) trekker også paralleller til den tidlige samhandlingen mellom mor og barn og sier at rituell humor ofte er en karakteristisk samhandlingsform mellom de to. Han hevder at små barn synes gjenkjennelse i seg selv er morsomt. Det kan se ut som Eirik også gleder seg over gjentakelse og gjenkjennelse av aktiviteten. Han smiler frydefullt når han setter i gang aktiviteten og musikkterapeuten viderefører den. Hermundstad (ibid.) problematiserer om rituell humor egentlig kan kalles humor, da humor vanligvis forstås som at noe uventet/uforutsett inntreffer. Likevel poengterer han at samhandlingen som foregår rundt rituelle handlinger kan knyttes til glede, begeistring, lyst og humør, og som i neste omgang kan utvikles til humor.

Jeg synes det er interessant å se leken ”snurre, snurre rundt” i lys av Holcks (2004a) begrep interaksjonstema. Holck (ibid.) presenterer begrepet interaksjonstemaer som et klinisk

fenomen i det musikkterapeutiske arbeidet med barn med alvorlige funksjonsnedsettelse. Begrepet beskriver en samhandling mellom barn og musikkterapeut som er bygget opp omkring en musikalsk figur som blir repetert og variert og er i stadig utvikling. Denne musikalske figuren er som begrepet uttrykker et tema i samhandlingen. Ofte kan et kroppslig uttrykk, en gest eller et ansiktsuttrykk følge den musikalske figuren. I samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten vil jeg si at ”snurre, snurre rundt” kan sees som et slikt interaksjonstema. Dette tema er derimot først og fremst bygd opp omkring en rytmisk bevegelse (det å snurre gitaren rundt). Slik sett er dette interaksjonstemaet noe annerledes enn de Holck (ibid.) beskriver. På den andre side kan man her igjen trekke frem studiens grunnleggende vide musikk syn der musikk innebærer blant annet bevegelse og rytme og der musikk sees som noe vi gjør sammen, fremfor et selvstendig objekt (Small 2001; Ruud 2008). I dette perspektivet kan det å snurre gitaren rundt sees som en musikalsk handling.

I den første bearbeidelsen av de åtte videoene samlet inn til denne studien, så jeg hvordan interaksjonstemaet ble variert og utviklet. ”Snurre, snurre rundt” er et tema som går igjen i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten, men som alltid foregår i noe ulike varianter. Holck (2004a) skriver at et interaksjonstema ofte springer ut av en felles improvisasjon mellom musikkterapeut og klient, og er derfor personlig for partene. Man kan si at et interaksjonstema bekrefter en felles, implisitt interaksjonshistorie som bærer begges avtrykk (ibid.).

As it appears, 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)

Utviklingen av interaksjonstema kan påvirke opplevelsen av at interaksjonen oppleves som meningsfull for begge parter, hevder Holck (ibid.). Meningsaspektet ved en samhandling mellom en musikkterapeut og et barn med funksjonsnedsettelse er utfordrende. Når man bruker begrepet ”meningsfull samhandling” kommer straks spørsmålet: meningsfullt – for hvem? Holck (ibid.:4) utdyper hva hun legger i begrepet meningsfull idet hun sier:

[...] meaningfulness refers to interactions where both partners contribute to the continuation of the interaction because it seems to be meaningful to do just that – even when we cannot know what precise meaning the interaction has for the child.

Denne forståelsen av mening synes hensiktsmessig i forhold til musikkterapeutisk arbeid med barn med funksjonsnedsettelse. Holck (ibid.) skriver videre om interaksjonstema at det ofte er barnet som initierer sekvensen der interaksjonstemaet utspiller seg, og at dette ofte skjer i

begynnelsen av en musikkterapitime da intensiteten ofte er relativt høy. Dette kan også observeres i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten, da ”snurre, snurre rundt” første gang foregår kun to minutter ut i musikkterapitimen. Det er også Eirik som initierer temaet. At det er barnet, og ikke musikkterapeuten som initierer temaet er noe også Holck (2002) så i sine videoopptak av samhandling mellom barn med funksjonsnedsettelse og musikkterapeut.

Holck (2004a) peker på betydningen av å utvikle felles interaksjonstemaer for barnets muligheter til å delta i sosial kommunikasjon, og for å bryte den negative sirkelen som kan oppstå mellom barn med nedsatt funksjonsevne og de voksne rundt og deres forsøk på å tolke uttrykkene:

Essentially, an Interaction Theme makes it easier for the child to act socially, in a way that may be perceived by the music therapist. The music therapist's reactions will then match the child's initiatives more, which in turn increases the child's possibilities for understanding them. In this way the Interaction Theme creates a common structure for the interaction between partners that makes it easier for both to perceive and understand the other's actions as meaningful. This supports the social or affective non-verbal cues that *keep the chain of interaction going*. (ibid.:8)

En annen side ved ”snurre, snurre rundt” er at leken og musikken er tett knyttet sammen. Leken består både av bevegelse og sang. Bevegelsen er både Eirik og musikkterapeuten med på å utføre, mens det er musikkterapeuten alene som synger. Jeg mener at musikken i denne situasjonen har flere betydninger. At musikkterapeuten synger den samme sangen hver gang de to leker ”snurre, snurre rundt” bidrar til å tydeliggjøre at bevegelsen ikke kun er en løsrevet, tilfeldig bevegelse, men en felles lek mellom de to som går igjen som et interaksjonstema i samhandlingen. Sangen kan også tydeliggjøre bevegelsens rytme og tempo gjennom musikkens fraser. Dermed blir kanskje bevegelsen mer rytmisk for dem begge og Eirik og musikkterapeuten kommer inn i en felles musikalsk og kroppslig rytme. Frisk (1997) har skrevet om kombinasjonen av sang og lek, og bruker begrepet *musikalsk lek*. I sine observasjoner av et barn med Downs syndrom og hans mor, poengterer hun hvor nært sangen og leken er knyttet sammen. Videre peker hun på hvordan barnets oppmerksomhet og forventning i samhandlingen i stor grad var knyttet til nettopp kombinasjonen av sang og lek. Også Trolldalen (1997) uttrykker at lek og musikalsk utfoldelse er nært knyttet sammen. Hun sier at samhandlingsformene har mange felles trekk i forhold til sin ”livaktighet og utpregede dynamiske karakter” (ibid.:69). Videre ser hun både musikk/sang og lek som en naturlig integrert del av et barns liv. Stensæth (2002), på sin side, har sett på paralleller mellom lek og musikkterapeutisk samhandling. Hun sammenligner begge samhandlingsformene med

karnevalet. Karnevalet ser Stensæth (ibid.) som en møteplass for samhandling der det kan oppstå frihet til å snu om på tradisjonelle roller og samhandlingsformer. Hun sier:

Som karnevalsek møteplass meiner eg å sjå at både leiken og musikkterapeutisk samhandling synast å sirkulere rundt eit samanfallande intersubjektivt motiv: det at vi som menneske søker oss inn mot einannan, at vi vil møtast, at vi søker mot eit felles fokus for merksemd. (Stensæth ibid.:93)

Ruud (1991; 1998) peker også på paralleller mellom lek og musikalsk improvisasjon som samhandlingsformer. Begge er spontane uttrykk som skapes i fellesskap mellom de involverte. Han peker på at begge samhandlingsformene kjennetegnes av en måte å *organisere* aktivitetene på, fremfor en bestemt type aktiviteter (ibid.). Videre beskriver Ruud hvordan både lek og musikkterapeutisk improvisasjon kan beskrives som rom der alternative handlemuligheter kan utprøves og muliggjøres. Ruud (1991:118) sier: ”En musikkterapeutisk improvisasjon er en lek med musikalske muligheter og løsningsforslag som ramme for utforskning av fantasier og alternative handleformer”.

3.2.2 ”Mutual Regulation Model”

Det vil nå fokuseres på en episode som på mange måter står frem som en annerledes situasjon mellom Eirik og musikkterapeuten. Situasjonen foregår omtrent midt i samhandlingssekvens I. Etter en periode der musikkterapeuten har holdt gitaren og Eirik har stått på knærne og spilt på den, setter Eirik seg ned på huk. Musikkterapeuten skyver gitaren bort fra sin egen kropp og nærmere Eirik. Hun byr den på et vis frem, og jeg tolker denne handlingen som et uttrykk for å formidle til Eirik at han kan fortsette å spille på den. Eirik dytter gitaren med stor kraft fra seg. Det er vanskelig å se på videoen om musikkterapeuten faktisk ikke klarer å ta den i mot, eller om hun lar den falle mer med vilje. Gitaren lander i alle fall på gulvet og blir liggende mellom Eirik og musikkterapeuten. Idet gitaren faller på gulvet utbryter musikkterapeuten et høyt ”wooj” i lyst toneleie og hun strekker armene ut til siden. Slik blir hun sittende. Eirik, på sin side, sitter på knærne sine og hopper litt opp og ned, mens han stryker hendene over lårene sine. Slik blir de to sittende i om lag fem sekunder. Eirik blir så rolig, og sitter helt stille. Når Eirik har blitt rolig, begynner musikkterapeuten å synge en oppadgående glissando (”åhhh”) med intens, nesten hviskende stemme. Samtidig bøyer hun overkroppen sakte ned mot gitaren. Eirik bøyer seg også ned mot gitaren og begynner å ”plukke” på gitarstrengene. Musikkterapeuten begynner da å akkompagnere Eirik med sang. De sitter nå tettere enn de har gjort tidligere og begge sitter bøyd over gitaren.

For å belyse denne situasjonen teoretisk vil jeg se på Tronicks (1989) teori "Mutual Regulation Model" der interaktive feil og reparasjoner av disse inngår. I sine studier av den første ansikt-til-ansikt kommunikasjonen mellom mor og barn¹⁵ peker Tronick (ibid.) på at det ofte forekommer interaktive feil og reparasjoner av disse. Interaktive feil kan beskrives som små ukoordinerte hendelser, som for eksempel kan dreie seg om korte pauser i samhandlingen, eller skifte av oppmerksomhet. Overgangen mellom gjensidig koordinerte samhandlinger til ukoordinerte samhandlinger/interaktive feil og tilbake igjen (reparasjoner) forekommer svært ofte. I samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn foregår dette om lag en gang hvert tredje til femte sekund (ibid.). Tronick (ibid.) poengterer at det kan være viktig for mennesker å oppleve å delta i reparasjoner av interaktive feil. Slike opplevelser og erfaringer kan bidra til å motvirke resignasjon og øke tryggheten på at "brister" som oppstår i mellommenneskelig samhandling kan repareres. Stern et. al (1998) skriver at barnets utvikling av en implisitt forståelse av hvordan brudd kan repareres i den improvisatoriske samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn, er noe av den viktigste kunnskapen man kan få gjennom den tidlige samhandlingen.

Episoden der gitaren faller kan tolkes som en interaktiv feil. Før denne episoden inntreffer har Eirik og musikkterapeuten vært veldig koordinerte både i kroppsbevegelser, rytme, affektive uttrykk og turtaking. Så dytter Eirik gitaren bort fra seg og den faller ned på gulvet. Situasjonen blir da et brudd med den foregående samhandlingen. Jeg opplever at det oppstår en fortettet stemning der det er veldig åpent hva som vil skje videre. Musikkterapeutens kroppslige uttrykk (hun holder armene ut mot siden) kan også tolkes som et uttrykk for at heller ikke hun vet hva som skal skje. Eirik sitter på huk, men beveger seg hurtig opp og ned. Etter en liten stund roer han seg og sitter helt stille og ser ned på gitaren. Så er det musikkterapeuten som tar neste initiativ i samhandlingen ved å lage en stemmelyd og ved å bøye seg sakte ned mot gitaren. Eirik bøyer seg også ned og snart er de inne i en ny samhandlingsform der Eirik spiller på gitaren og musikkterapeuten synger. Denne sekvensen vil jeg igjen beskrive som en koordinert aktivitet, der en gjensidig rytme er sentral. Samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten går altså fra en koordinert aktivitet via en ukoordinert og til en koordinert igjen på få sekunder.

Å forstå samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten i lys av Tronicks (1989) teori er

¹⁵ Jf. Trevarthens primære intersubjektivitet, avsnitt 1.5.1.

noe problematisk og bør redegjøres for. For det første er ikke samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten en ansikt-til-ansikt kommunikasjon. Samhandlingen har gitaren som omdreiningspunkt, og kan derfor heller beskrives som sekundær intersubjektivitet, der et ytre objekt trekkes inn i samhandlingen (Trevarthen 1980). Samhandlingen i min studie foregår heller ikke mellom mor og barn. Å bruke forskning gjort på denne dyaden og bruke den på (musikk)terapeut-klient dyaden er en problemstilling jeg tidligere har vært inne på.¹⁶ Likevel mener jeg det er interessant å se den beskrevne samhandlingssekvensen med utgangspunkt i Tronicks begreper. Tronick et. al (1998) skriver at en større forståelse for samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn kan vise oss nye perspektiver i forståelsen av samhandlingen mellom terapeut og klient.

3.2.3 "Moment of Meeting"¹⁷

I det følgende fokuseres det på en situasjon fra samhandlingssekvens I som jeg mener kan sees innenfor rammene av prosessen som kan lede frem til et "moment of meeting" (Stern et. al 1998). Prosessen består av fire nivåer: "the moving along process", "a now moment", "a moment of meeting" og "an open space" (ibid.). Jeg presenterer først teorien, før jeg går inn på den aktuelle situasjonen fra samhandlingssekvens I som jeg mener kan sees innenfor disse rammene.

Tronick et. al (1998) "Mutual Regulation Model", der interaktive feil inngår som en del av prosessen, har tydelige paralleller til den prosessen Stern et. al (1998) beskriver som "the moving along process", som er første nivå mot et "moment of meeting". "The moving along process" beskrives av Stern et. al (ibid.) som en improvisert vei mot en målsetting. Prosessen mot "målet" er improvisert, sier Stern et. al. (ibid.), da ingen kan vite nøyaktig hvordan man kommer til målet og hva neste steg i samhandlingen vil være. Hvert steg i "the moving along process" kalles "a present moment". Et "present moment" kan inneholde et brudd eller en avbrytelse av noe slag. Stern et. al (ibid.:303/304) uttrykker det slik:

These present moments are the steps of the moving along process. Between each there is a minor discontinuity of some kind, but strung together they progress coherently, though not evenly. [...] In sum, present moments strung together make up the moving along process, what Tronick refers to as the process of mutual regulation – matching, mismatching, and reparation. Both present

¹⁶ Se avsnitt 1.6.

¹⁷ Jeg har valgt å bruke Sterns engelske begreper, fremfor en norsk oversettelse, da jeg ikke synes de eksisterende oversettelsene er dekkende, og heller ikke finner noen gode norske begreper selv.

moments, and the style of this moving along occur within a framework that is familiar to and characteristic of each dyad.

Noen ganger kan et "present moment" utvikle seg til et "now moment". Dette er et øyeblikk som vil være følelsesmessig ladet og som har en potensiell betydning i den nære eller fjerne fremtid. Et "now moment" beskrives som en plutselig endring i samhandlingen mellom to mennesker. Noe uforutsett oppstår og samhandlingen mellom de to er plutselig annerledes. En slik hendelse kan gjøre både terapeut og klient overrasket og usikre – de vet ikke hva de skal gjøre og hva som blir neste trekk i samhandlingen. De befinner seg plutselig på ukjent grunn og et "now moment" kan i så måte tilby en ny, intersubjektiv tilstand (ibid.).

Et "now moment" som blir terapeutisk grepet og gjensidig anerkjent kan bli et "moment of meeting" (ibid.). Dette innebærer at begge parter i dyaden bidrar med noe som for den enkelte er en unik og autentisk reaksjon på et "now moment". Stern et. al (ibid.) påpeker at reaksjonen må skapes der og da – den må være improvisert. Et "now moment" rokker ved den etablerte intersubjektiviteten i dyaden, men om øyeblikket blir grepet gjensidig og bekreftet av begge kan et "moment of meeting" oppstå og en ny intersubjektiv tilstand kan etableres. Gjennom denne prosessen kan deltakerne utvikle sin egen implisitte relasjonelle kunnskap – en kunnskapsform som omhandler hva man kan gjøre, tenke eller føle innen en spesifikk relasjonell kontekst. Stern et. al (ibid.) vektlegger at denne kunnskapsformen ikke er bevisst, men opererer utenfor vår bevissthet.

Stern et. al (ibid.:305) beskriver hvordan prosessen frem mot et "moment of meeting" kan foregå i den tidlige samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn:

[...] when the social smile emerges along with sustained mutual gaze and vocalization, the parent and baby amuse one another with facial and vocal exchanges. They are moving along. Then, something unpredicted happens (e.g., A funny expression or an unexpected vocal and facial synchronization, and all of a sudden they are laughing together). The interaction has been kicked up to a new and higher level of activation and joy that the baby may never have achieved and which has never before been shared between them as an intersubjective context.

Etter et "moment of meeting" kan det oppstå "an open space", en pause i samhandlingen, der de to individene kan frigjøre seg noe fra møtet de akkurat har opplevd. I en slik pause kan de to fordøye opplevelsen ved å finne en ny likevekt i den forandrede, intersubjektive tilstanden de nå har nådd.

Det er særlig én situasjon i samhandlingssekvens I der jeg kan observere de ulike nivåene i prosessen frem til et "moment of meeting". Situasjonen foregår etter situasjonen jeg beskrev

som en interaktiv feil.¹⁸ Gitaren ligger på gulvet. Eirik plukker litt på strengene og musikkterapeuten synger ”dette skal være Eirik sin sang”. Dette er en sang Eirik kjenner godt og som musikkterapeuten ofte pleier å synge. Eirik vender oppmerksomheten sin bort fra musikkterapeuten og gitaren. Her er Eirik og musikkterapeuten innenfor ”the moving along process”. Samhandlingen går og går og består av mange små ”present moments”. Til tider er de to koordinerte både affektivt og rytmisk, men så vender Eirik seg bort og samhandlingen blir ukoordinert. Plutselig oppstår det et ”now moment”. Dette skjer ved at musikkterapeuten, midt i sangen, slutter å synge på ledetonen – ”dette skal være Eirik sin... ”. Hun lager en pause. Musikkterapeuten har fokuset sitt rettet mot Eirik, mens Eirik fortsatt er vendt litt bort fra musikkterapeuten. De sitter helt stille begge to. Stemningen kan beskrives som en fortettet, uforløst spenning og det ser ut som situasjonen utfordrer stabiliteten i situasjonen. Plutselig reiser Eirik seg opp på knærne og strekker armene i været. Musikkterapeuten synger ut ”sang”, reiser seg også opp på knærne, ler og kommer med et bekræftende ja. Eirik smiler og musikkterapeuten setter seg nærmere Eirik.

Jeg ser denne situasjonen som et eksempel på hvordan et ”moment of meeting” kan arte seg. Når ”now-moment” er etablert venter musikkterapeuten på Eiriks initiativ. Dette er en form for intervensjon musikkterapeuten ofte legger inn i samhandlingen. Hun lager en pause, slik at det skal bli et tydelig rom der Eirik kan komme med et initiativ – enten om det er en stemmelyd, spill på et instrument eller en kroppslig bevegelse. Ut ifra mine observasjoner er situasjonen virkelig mett på spenning – selv om dette er en situasjon som ikke er helt uvanlig for Eirik og musikkterapeuten. Stern et. al (1998:304) skriver at et “now – moment” er uforutsigbart ”...even if it was generally likely to happen or even expected at some future point”. Slik opplever jeg også ”now-momentet” i denne situasjonen. Det er en samhandlingsform i dyaden som dukker opp med jevne mellomrom, men det er vanskelig å forutse når den dukker opp, på grunn av at samhandlingen hele tiden er improvisert. Da Eirik reagerer på musikkterapeutens pause gjør han det altså gjennom en kroppslig handling – han reiser seg opp og strekker hendene i været. Han reagerer kroppslig på musikkterapeutens lydlige henvendelse – samhandlingen er kryssmodal.¹⁹ Jeg vil hevde at musikkterapeuten her ser Eiriks kroppslige bevegelse som et svar på sin henvendelse. Dette kan ha sammenheng

¹⁸ For en drøfting av denne situasjonen, se avsnitt 3.2.2

¹⁹ Kryssmodal samhandling kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.2.4.

med både et ressursorientert perspektiv og et vidt musikkensyn, som begge er en sentral del av norsk musikkterapi. Et ressursorientert perspektiv fremmer synet om at alle uttrykkene til klienten er betydningsfulle (Frisk 1997; Ruud 2001; Rolvsjord 2008). Et vidt musikkensyn utvider synet på hva som er musikk. Her sees ofte uttrykk som tradisjonelt ikke regnes som musikk, som for eksempel en bevegelse, som en del av musikkbegrepet (Ruud 2008; Small 2001).

Musikkterapeutens reaksjon på Eiriks bevegelse er umiddelbar. Hun setter seg opp på knærne, akkurat som Eirik gjør. Hun synkroniserer, speiler og matcher Eiriks bevegelse. I tillegg fortsetter hun frasen hun lagde pause i og synger siste ord i frasen – ”sang”. Noe som er interessant her er at hun synger dette ordet i en noe høyere tonehøyde enn det tonearten tilsier. Dette tror jeg kan ha sammenheng med at hun toner seg så fokusert inn mot Eirik at hun matcher hans bevegelse når han reiser seg opp, ikke kun med en direkte kroppslig speiling, men også ved å ”reise sangen høyere opp” – synge tonen i en lysere tonehøyde. Denne matchingen er kanskje ikke bevisst for musikkterapeuten der og da, men den viser at hun er nærværende og sensitiv og intuitivt lar seg påvirke av Eiriks handlinger. Stern et. al (1998) vektlegger at et ”moment of meeting” ikke vil oppstå om terapeuten ”gjemmer seg bak” standardiserte teknikker og metoder. Reaksjonen må være autentisk og unik for den situasjonen som har oppstått i den aktuelle dyaden. Stern et. al (ibid.:305) sier om terapeutens uttrykk:

It must be created on the spot to fit the singularity of the unexpected situation, and it must carry the therapist's signature as coming from his own sensibility and experience, beyond technique and theory. This is necessary because the 'now moment' has disequibrated the initial intersubjective context; thus it must be enacted mutually. Only when this enactment has been performed, mutually recognized and ratified, will a new intersubjective state come into being.

Slik jeg forstår situasjonen, reagerer musikkterapeuten på en slik autentisk og nærværende måte. Musikkterapeuten bekrefter Eiriks handling ved å komme med et bekræftende, ”ja” mens hun smiler. Eirik smiler også. Når det oppstår gjensidig bekræftelse mellom deltakerne i dyaden kan et intersubjektivt møte oppstå. Jeg vil hevde at dette foregår mellom Eirik og musikkterapeuten. ”A moment of meeting” fører altså dyaden inn i en ny intersubjektiv kontekst. Samhandlingen mellom de to har utviklet seg og dermed også forandret seg noe, og kan ha bidratt til at de begge kan ha økt sin relasjonelle, implisitte kunnskap.

Stern et. al (ibid.) beskriver at etter et ”moment of meeting” kan det oppstå ”an open space” – en pause i samhandlingen der det foregår en fordøyelse av opplevelsen. Jeg kan ikke

observere en slik umiddelbar pause i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten da de to går rett over i en ny aktivitet etter deres ”moment of meeting”. Men etter at den nye aktiviteten (”snurre, snurre rundt”) har vart i om lag 20 sekunder vender Eirik oppmerksomheten sin bort fra musikkterapeuten ved å se en annen vei. Noen sekunder senere reiser han seg også opp og begynner å vandre litt i rommet. Dette kan sees som en helt tydelig pause fra Eirik sin side. Samhandlingen mellom de to har vært intens og det virker som behovet for en pause er til stede. Eirik tar denne pausen ved å utføre en aktiv handling – reise seg opp og vende seg fra samhandlingen. Ikke lenge etterpå tar de to opp igjen samhandling og befinner seg snart i en ny ”moving along process”.

3.2.4 Kryssmodal samhandling

Jeg vil nå fokusere på fenomenet jeg beskrev som kryssmodal samhandling. Musikkterapeuten henvendte seg altså til Eirik med en lydlig ytring og Eirik ”svarte” musikkterapeuten med en kroppslig ytring. Samhandlingen er kryssmodal. Kryssmodalitet vil si at matchingen foregår i en annen modalitet enn den originale atferden. En slik samhandlingsform er vanlig å se i samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn (Stern 1985/2003). Stern (ibid.) hevder at mennesket synes å ha kryssmodal persepsjon som en medfødt evne. Det vil si at spedbarn fra fødselen av har ferdigheter til å motta informasjon i en modalitet, og oversette den til en annen modalitet. Stern sier at forskerne ikke vet eksakt hvordan denne oversettelsen mellom sansene foregår, men regner med at spedbarn ikke opplever at informasjonen de erverver seg tilhører noen spesiell kanal. Heller er det sannsynlig å tenke seg at informasjonen hever seg over modalitet eller kanal, og heller eksisterer i en supramodal form (ibid.).

Ruud (2007) skriver i sin behandling av gester i musikalske samhandlinger at det er vanlig å se at om vi synger til et barn vil dette ofte utløse bevegelse hos barnet. Moog (i Holck 2002) peker på at en bevegelse som reaksjon på musikk vil komme forut for en vokal reaksjon. Et barn vil ofte reagere på musikk ved å svaie fra side til side, eller hoppe opp og ned. Lydlige responser til musikken vil kun starte etter at barnet har startet med kroppslige reaksjoner (ibid.). Musikkterapeuten ser Eiriks bevegelse som et svar på egen ytring. Å se en bevegelse som en fullgod ytring i samhandlingen kan knyttes til et ressursorientert perspektiv, der barnets handlinger og ytringer sees som meningsfulle og intensjonelle. Ruud (2007) poengterer at tålmodighet og oppmerksomhet i forhold til de svarene som kommer fra barnets kropp, enten de er lydlige eller kroppslige, er en forutsetning for å bygge opp en tidlig

samhandling basert på lyd og musikk.

Et perspektiv som kan være interessant å komme inn på i forbindelse med den beskrevne samhandlingssituasjonen er tempo og timing i samhandlingen. I Rogers (1988) gjennomgang av forskningslitteratur som beskriver den tidlige samhandlingen mellom barn med betydelige funksjonsnedsettelse og deres omsorgsgivere, fant hun en rekke ulikheter i denne samhandlingen i forhold til samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn som er funksjonsfrisk. I undersøkelsen sto blant annet timing av initiativ frem som viktig. Barn med funksjonsnedsettelse har ofte lengre latenstid enn friske barn når det gjelder å svare på partnerens henvendelser (ibid.). Når reaksjons- og responstiden til et barn er lengre enn man vanligvis forventer kan det oppstå utfordringer i samhandlingen. Ofte kan det føre til flere sammenbrudd i samhandlingen, fordi idet barnet responderer er allerede den voksne i gang med noe nytt. I samhandlingssituasjonen vi har sett på foregår det derimot ikke noe slikt brudd. Grunnen til dette kan være nettopp at musikkterapeuten ikke setter i gang med en ny henvendelse selv om det tar tid før hun får noe tilbakemelding fra Eirik. Hun venter og etter en stund kommer et svar fra Eirik gjennom en kroppslig bevegelse.

3.2.5 Kroppslig samhandling – den relasjonelle kroppen

Samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten er musikalsk, men kanskje først og fremst kroppslig. Eirik har ikke verbalt språk, og kroppslige uttrykk er derfor en stor og viktig del av hans uttrykksrepertoar. Eirik lager til tider stemmelyder, men i samhandlingssekvens I lager han ingen. Hans handlinger i denne samhandlingssekvensen er kun kroppslige på ett eller annet vis. Å se samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten som kroppslig synes relevant også fordi Eirik befinner seg kognitivt på et tidlig utviklingstrinn. Tidlig samhandling mellom omsorgsgiver og barn er i store trekk preget av kroppslig samhandling, som består av bevegelser, mimikk og gester (Trevorthen & Malloch 2000). For å få en dypere forståelse av kroppens betydning i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten vil jeg kort presentere et grunnsyn av kroppens betydning for mellommenneskelig samhandling.

Kroppen er en grunnleggende forutsetning for samhandling. En kroppslig samhandling ligger til grunn for andre samhandlingsformer, og synes viktig å diskutere i denne sammenheng. Ifølge Merleau-Ponty (1945/1994) har vi tilgang til verden gjennom kroppen. Vi er i verden med kroppen, vi handler med kroppen og vi erfarer med kroppen. Kroppen er ikke en mekanisk gjenstand, noe vi ”har”, men noe vi ”er” (ibid.; Duesund 1995). Kroppen er alltid

kontekstuell, som både kan påvirke, og blir påvirket, av omverdenen og av andre kropper. En slik kroppsforståelse ser kroppen som en ressurs med mulighet til utfoldelse og til å påvirke eget liv. Merleau-Ponty (1945/1994) ser kroppen som vår primære forståelsesinstans – det er kroppen som først forstår verden. Han sier videre at kroppen alltid er rettet mot noe og at det er gjennom kroppslighet og handlinger man blir kjent med verden. Kroppen er alltid sosial, og vi har tilgang til andre mennesker gjennom kroppen. Det er også gjennom egen kropp en kan oppleve andres kroppslige handlinger. Videre er kroppen alltid uttrykksfull og relasjonell. Merleau-Ponty (ibid.) hevder at mennesker er intersubjektivt tilgjengelige for hverandre gjennom kroppen – vi samhandler med andre mennesker gjennom vår egen kropp.

Horgen (2006) vektlegger at i arbeidet med mennesker med funksjonsnedsettelse kan det være relevant å rette fokuset mot kroppens rolle i samhandlingen. Når klienten ikke har språk, slik som Eirik, kan man ta utgangspunkt i, og fokusere på, deres kroppslige kompetanse. Også Lorentzen (2001) vektlegger at samhandlingen med barn med funksjonsnedsettelse bør først foregå ut fra kroppsbevegelser, motoriske uttrykk, gester, mimikk og så videre. Lorentzen hevder videre at i mellommenneskelige relasjoner finnes det en mer umiddelbar, ikke-refleksiv og spontan form for samhandling og forståelse som ligger forut for den reflekterte, kognitive kunnskapen. Dette bunner i at mennesket alltid vil reagere kroppslig og emosjonelt på det som skjer rundt oss og på hverandre. Videre sier Lorentzen at forståelsen av denne kroppslige og emosjonelle reaksjonsmåten er viktig i møte med barn med funksjonsnedsettelse, da den kan hjelpe oss å forstå hvordan utvikling kan foregå.

Flere musikkterapeuter fokuserer på kroppens betydning i musikalsk samhandling mellom barn med funksjonsnedsettelse og musikkterapeut (Frisk 1997; Galaasen 2006; Eggen 2006; Johansson 2009). Johansson (ibid.) peker på at det kan være lite tjenlig å forsøke å holde musikk og kropp adskilt i en musikkterapeutisk samhandling, da samhandlingen både vil være musikalsk og kroppslig. Videre peker hun på at et fokus på kroppens betydning i samhandlingen er særlig grunnleggende i arbeidet med barn uten verbalspråk og som befinner seg på et kognitivt tidlig utviklingstrinn. Også Frisk (1997) poengterer at kroppen og dens bevegelser har en sentral betydning i den gjensidige, tidlige samhandlingen. Hun sier at man ikke kan kommunisere med et barn med funksjonsnedsettelse uten at kroppen er en sentral del av denne samhandlingen. Videre vektlegger Frisk (1997) den voksnes sensitivitet i forhold til de kroppslige uttrykkene til barnet med funksjonsnedsettelse. Hun fokuserer på hvordan kroppslige uttrykk må aksepteres på lik linje med andre uttrykk som svar på en henvendelse.

Også Ruud (2007:135) poengterer betydningen av å vektlegge kroppens rolle i den tidlige, musikalske samhandlingen, slik den ofte kan forekomme i arbeidet med barn med funksjonsnedsettelse:

Ved å anerkjenne kroppens og gestenes rolle i etableringen av tidlig kommunikasjon, samt se sammenhengen mellom kroppslige og musikalske gester, har vi åpnet opp for at kommunikasjon kan etableres ved hjelp av musikk på bakgrunn av noen fellesmenneskelige erfaringer knyttet til kroppens tilstedeværelse i musikalske ytringer.

I samhandlingssekvens I tar musikkterapeuten hele tiden utgangspunkt i Eiriks observerbare kroppslige handlinger. Hun vender hele tiden sin oppmerksomhet dit hvor Eirik har sin kropp og sitt blikk vendt. Hun bruker også Eiriks bevegelser som et utgangspunkt for egne bevegelser og musikalske uttrykk. Dette kan vi se etter at de to har lekt ”snurre, snurre rundt” første gang i samhandlingssekvens I. Eirik sitter på huk og begynner å bevege seg opp og ned, fra å sitte på huk til å stå på knærne. På vei ned lar han fingrene gli over strengene. Musikkterapeuten improviserer en sang med teksten ”Spille på gitaren. Eirik spiller nå ja, spille på gitaren”. Hun tilpasser sangens rytme slik at den hele tiden følger Eiriks tydelige kroppsrytme. Musikkterapeuten vektlegger Eiriks kroppslige uttrykk i stor grad, da disse uttrykkene ofte bestemmer først hva samhandlingen skal foregå rundt og videre hvilken form samhandlingen får. Musikkterapeuten endrer også grad av intensitet i musikken i forhold til Eiriks gester og mimikk. Slik sett er Eiriks kroppslige uttrykk sentrale i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten.

3.3 OPPSUMMERING AV OBSERVASJONER I SAMHANDLINGSSEKVENSI

I samhandlingssekvens I pekte jeg først på lekens rolle i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten gjennom situasjonen ”snurre, snurre rundt”. Innledningsvis sto lekens rolle i terapi med barn i fokus. Den sosiale og gjensidige siden ved lek ble vektlagt ved å se den spesifikke aktiviteten som en samskapt aktivitet der Eirik og musikkterapeuten stadig byttet på å lede og bli ledet. Jeg knyttet lek og musikk sammen ved å se på paralleller mellom de to samhandlingsformene. Her sto det frem at lek og musikk er nært knyttet sammen og har mange paralleller. Observasjoner av ”snurre, snurre rundt” gjorde det hensiktsmessig å knytte begreper som ”flow” og rituell humor til eksempelet. Jeg hevdet her at Eirik kom inn i en ”flow” og at rituell humor kunne være en innfallsvinkel for å forstå hva som foregikk mellom Eirik og musikkterapeuten i ”snurre, snurre rundt”. Jeg så også denne aktiviteten som et interaksjonstema mellom Eirik og musikkterapeuten. Interaksjonstemaet tok utgangspunkt i

en rytmisk bevegelse og fordi den hadde blitt utviklet i en felles, gjensidig improvisasjon mellom Eirik og musikkterapeuten kan man si at den bærer begges merke. Videre kan dette påvirke deltakernes opplevelse av mening i samhandlingen.

Fra ”snurre, snurre rundt” gikk jeg over til å se på situasjonen der Eirik dytter gitaren fra seg slik at den lander på gulvet mellom ham og musikkterapeuten. Denne situasjonen så jeg i forhold til Tronicks (1989) ”Mutual Regulation Model”. Jeg så på hvordan situasjonen kan beskrives som en ukoordinert hendelse og hvilken rolle slike ukoordinerte og koordinerte hendelser kan ha i tidlig samhandling.

Videre belyste jeg situasjonen mellom Eirik og musikkterapeuten som nådde sitt høydepunkt da Eirik svarte på musikkterapeutens lydlige henvendelse med en bevegelse. Jeg plasserte denne situasjonen innenfor rammene av ”Moment of Meeting” (Stern et. al 1998) og så hvordan denne situasjonen også er et tydelig eksempel på kryssmodal samhandling. Avslutningsvis kom jeg inn på hvordan samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten kan beskrives som en kroppslig samhandling og hvordan dette er et viktig perspektiv å ta i forhold til musikkterapi med barn med funksjonsnedsettelse.

4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV SAMHANDLINGSSEKVENSS II

Samhandlingssekvens II er, i likhet med sekvens I, hentet fra video 2. Også denne samhandlingssekvensen er fra begynnelsen av timen. Den foregår kort tid etter første sekvens, fra 04:07-05:10. Lengden er 01:03 minutter. På samme måte som i kapittel 3 vil jeg presentere sekvensen gjennom et narrativ, før jeg går inn på sider ved samhandlingen jeg mener står frem som sentrale. I drøftingene vil jeg også beskrive noen deler av samhandlingen noe mer inngående enn jeg gjør i narrativet.

4.1 PRESENTASJON AV SAMHANDLINGSSEKVENSS II

Eirik står på gulvet og gynger fra side til side. Ved siden av ham sitter musikkterapeuten på gulvet og spiller gitar. Hun synger: "Hvor vil du nå du, Eirik, hvor vil du nå? Vil du være her hos meg eller vil du ut å gå?". Eirik går nærmere musikkterapeuten og et lite øyeblikk legger han hodet sitt inntil hennes. Musikkterapeuten endrer måten hun synger på, hun synger litt svakere, og med større intensitet. Eirik fortsetter å gyng fra side til side. Musikkterapeuten tilpasser rytmen på sangen til Eiriks rytme. Hun fortsetter å synge "kanskje du vil danse, danse, nå. Danse nå. Danse nå". De kommer inn i en felles rytme og fortsetter slik en stund. Eirik bøyer seg så mot gitaren og begynner å spille litt på strengene. Musikkterapeuten løfter gitaren litt høyere opp, slik at Eirik skal komme bedre til. Eirik tar så tak rundt gitarhalsen og begynner å dra den frem og tilbake. Musikkterapeuten spiller akkorder samtidig som hun improviserer en melodi med teksten «lalala». Eirik beveger seg så litt unna musikkterapeuten. Fra å synge med nokså høy dynamikk, begynner musikkterapeuten å synge litt svakere, nesten med hviskestemme, før hun stopper helt opp. Det blir en pause. Musikkterapeuten ser på Eirik og smiler. Så kommer Eirik med en stemmelyd. Lyden Eirik lager er først litt som en snorkelyd og deretter en mykere "eéh" på utpust. Han ser på musikkterapeuten. Musikkterapeuten lager så en lyd som ligner på Eiriks og fortsetter å lage lignende lyder i sin sang. Hun smiler stort. Eirik fortsetter å bevege seg frem og tilbake, og hele tiden ser han på gitaren med hodet på skakke. Så går han smilende bort til pianoet, og musikkterapeuten avslutter sangen før hun følger etter ham.

4.2 DRØFTINGER AV OBSERVASJONER

I denne drøftingen kommer jeg først inn på oppmerksomhetens betydning, både Eiriks og musikkterapeutens oppmerksomhet mot hverandre og mot det som foregår mellom dem. Deretter belyser jeg affektinntoning og turtaking som er sentrale sider ved samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten.

4.2.1 Oppmerksomhetens betydning

Noe som trer tydelig frem for meg når jeg ser på samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten i samhandlingssekvens II, er oppmerksomheten de to har mot hverandre og mot det de gjør sammen. Deres grad og form for oppmerksomhet er ulik, men en grunnleggende oppmerksomhet er tilstede hos dem begge. Hansen (1991b) peker på oppmerksomhet som et viktig begrep innenfor intersubjektiv samhandling. Hun vektlegger at oppmerksomhet er en grunnleggende faktor i den tidlige samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn helt fra begynnelsen av, og at oppmerksomhet på hverandre eller et felles ytre objekt danner *utgangspunktet* for den gjensidige samhandlingen.²⁰ Oppmerksomhet virker som en viktig *regulator* i samspillet, da den først og fremst må være tilstede for at samhandlingen kan etableres, og deretter kan avgjøre hva samhandlingen vil dreie seg om. Hansen (1991c) sier med henvisning til Gibson og Rader at oppmerksomhet ikke kan defineres som en tilstand eller kapasitet, men heller som en klassifisering av atferd eller måte å forholde seg på. Hansen (ibid.) ser oppmerksomhet som en *strukturere*nde faktor i samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn. Særlig er dette knyttet til blikkfokusering.

Også Johns (1993) peker på betydningen av blikkfokusering i oppmerksomhet og hvordan blikkfokusering påvirker det som skjer i kontakten mellom omsorgsgiver og barn. Omsorgsgivers sensitivitet i forhold til barnets atferd påvirkes og reguleres i stor grad av blikkontakt og blikkfokusering. Blikkfokusering er ofte med på å starte en samhandlingssekvens og kan også bidra til opprettholdelse av kontakten. Om barnet har blikket rettet mot omsorgsgiver, vil omsorgsgivers blikk og oppmerksomhet ofte forbli på barnet. Når barnet vender blikket bort fra omsorgsgiver vil omsorgsgiver bli mer avventende og stoppe sin aktivitet (Stern 1985/2003; Hansen 1991c; Johns 1993). Generelt kan man si at det er en relativt stabil syklus i blikkontakten mellom omsorgsgiver og barn; omsorgsgiveren

²⁰ Jf. Trevarthens primære og sekundære intersubjektivitet, se avsnitt 1.5.1.

holder sitt blikk ganske kontinuerlig på barnet og tar korte og få pauser. Barnet går derimot mer inn og ut av samhandlingen ved å ha kortere sekvenser med kontakt og ved å ta mange pauser. Johns (1993) peker på en parallell mellom oppmerksomhetens betydning i den tidlige samhandlingen og i verbale dialoger mellom voksne. I dialoger mellom voksne er det ofte slik at den som snakker ser vekselvis på dialogpartneren og bort, mens den som lytter har blikket festet på den som snakker.

I samhandlingssekvens II kan man tydelig se at musikkterapeuten har sin oppmerksomhet og blikkfokusering på Eirik. Hun ser på Eirik nesten kontinuerlig. De korte øyeblikkene musikkterapeuten flytter blikket sitt bort fra Eirik er det for å se på det Eirik ser på. Eirik, på sin side, er ikke så konstant i sin oppmerksomhet mot musikkterapeuten. Han beveger sin oppmerksomhet mellom å fokusere på musikkterapeuten og på gitaren. Noen ganger ser det også ut som om han tar en pause fra samhandlingen ved at han ikke fokuserer på noe spesielt og bare ser ut i luften. Om vi sammenligner oppmerksomhet og blikkfokusering i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten med omsorgsgiver-barn samhandlingen og i dialoger mellom voksne, gir observasjonene fra samhandlingssekvens II grunnlag for å hevde at musikkterapeuten inntar en rolle som kan sammenlignes med omsorgsgiver eller den ”lyttende”, som stort sett kontinuerlig har sin oppmerksomhet rettet mot den andre. Man kan også trekke paralleller mellom barnet og Eirik. På samme måte som et lite barn tar mange pauser i en samhandling med omsorgspersonen, tar også Eirik pauser i samhandlingen med musikkterapeuten, ved å vende sin oppmerksomhet bort. En parallell kan også trekkes mellom Eirik og «den snakkende» i dialoger mellom voksne, der den som snakker er den aktive, men som i sin blikkfokusering ofte veksler mellom å se på samtalepartneren og å se bort (Johns 1993).

Som tidligere nevnt er det vanlig å se at når barnet vender sin oppmerksomhet bort fra omsorgsgiver, vil omsorgsgiver bli avventende og ofte også stoppe sin aktivitet helt (Stern 1985/2003; Hansen 1991c; Johns 1993). Også dette elementet ved tidlig samhandling, kan observeres mellom Eirik og musikkterapeuten. På et tidspunkt beveger Eirik seg litt bort fra musikkterapeuten. Musikkterapeuten begynner da å synge svakere, før hun stopper helt opp, slik at det blir en pause i samhandlingen.²¹ Her justerer musikkterapeuten, i likhet med det en omsorgsgiver ofte gjør, sitt uttrykk til Eiriks handling. Når Eirik vender oppmerksomheten

²¹ Videre kommer Eirik med en stemmelyd, men dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 4.2.3.

vekk fra samhandlingen toner musikkterapeuten seg først ned, og deretter tar hun en pause. Betydningen av en sensitiv omsorgsperson har blitt vektlagt som en avgjørende faktor for å utvikle en positiv samhandling mellom barn og voksen (Stern 1985/2003; Hansen 1991c). Dette synes relevant også for musikkterapeut-klient relasjonen. Musikkterapeuten i denne sekvensen viser sensitivitet ved at hun toner seg inn mot Eiriks handlinger og uttrykk.²² Eirik og musikkterapeuten har oppmerksomhet rettet mot hverandre, men de har også et felles oppmerksomhetsfokus rettet mot det som skjer mellom dem. Gjennom store deler av samhandlingssekvensen har Eirik og musikkterapeuten felles oppmerksomhetsfokus knyttet til en felles delt rytme, som det nå skal fokuseres på.

På ett tidspunkt beveger Eirik seg fra side til side. Han står med en fot foran den andre og flytter vekten fra ben til ben. Han står med ansiktet mot musikkterapeuten. Hun sitter på gulvet, spiller gitar og synger. Først er det en stund hvor musikkterapeuten og Eirik har hver sin rytme som ikke er sammenfallende. Innimellom er Eiriks og musikkterapeutens rytmer nokså koordinerte, men dette er kun i kortere øyeblikk. Musikkterapeutens tekst i den improviserte sangen har vært «Hvor vil du nå du, Eirik, hvor vil du nå? Vil du være her hos meg eller vil du ut å gå?». Deretter forandrer hun teksten til «eller kanskje du vil danse, danse nå. Danse nå. Danse nå». For meg ser det ut som om hun plutselig blir klar over Eiriks rytme. I det hun forandrer teksten på sangen, begynner hun å tilpasse sin egen rytme slik at den matcher Eiriks rytme. Hun begynner også å bevege overkroppen sin frem og tilbake i samme rytme som Eirik beveger sine ben. Hun tilpasser musikkens rytmer til Eiriks bevegelse, blant annet ved å spille ett slag på gitaren hver gang Eiriks fot treffer bakken. Ved å gjøre dette kan man si at musikkterapeuten bidrar til å skape en felles rytme mellom de to. Det kan også hevdes at musikkterapeuten bidrar til å tydeliggjøre Eiriks bevegelser ovenfor ham selv.

På samme måte som en omsorgsgiver vil tilpasse og tilrettelegge sine uttrykk til barnets uttrykk, justerer og tilpasser også musikkterapeuten sine uttrykk for hele tiden å matche Eiriks rytme på best mulig måte.²³ Eiriks rytme ser altså ut til å danne utgangspunktet for musikkterapeutens atferd, både musikalsk og kroppslig. Sammen utvikler de to en felles aktivitet – en dans – der begge påvirker den andre og selv blir påvirket.

²² Jeg vil komme tilbake til musikkterapeutens sensitivitet gjennom hennes affektinntoning til Eirik i avsnitt 4.2.2.

²³ Teori om hvordan omsorgsgiver tilpasser seg barnet ble presentert i avsnitt 1.5.1.

Hansen (1991b) hevder at en forutsetning for intersubjektivt fellesskap er at samhandlingen tar utgangspunkt i et felles oppmerksomhetsfokus. Felles oppmerksomhet omkring en handling, som i dette tilfelle en rytmisk dans, vil etter oppmerksomhet mot hverandre være utgangspunktet for samhandlingen. Hansen (ibid.:783) vektlegger betydningen av en slik samhandling i det hun sier: ”Opplevelsen av å kunne dele et fellesskap med en annen, er i seg selv en overskridende kategori, som er meningsskapende og utviklingsfremmende”. Det blir viktig å skape et felt sammen med barnet der intersubjektive samhandlinger kan foregå. Lorentzen (2001) vektlegger hvordan det å ha et felles prosjekt kan være viktig i samhandling med barn med funksjonsnedsettelse. Å forsøke å skape noe felles rundt barnets spontane uttrykk og initiativ ser Lorentzen (ibid.) som utgangspunktet for samhandling. Lorentzen (1997) sier at gjennom felles handlinger kan man utvikle et repertoar av situasjoner som kan bli gjenkjennelige for begge parter og som da vil bære begges merke.

I samhandlingssekvens II har jeg beskrevet en rytmisk dans som ble en viktig felles aktivitet mellom Eirik og musikkterapeuten. Lignende observasjoner er gjort av Hauge & Tønsberg (1997) i analyser av samspill mellom barn født døvblinde og funksjonsfriske voksne. I følge Hauge & Tønsberg ser det ut til at rytmisk atferd i form av bevegelsesrytmer er viktig i samspillet mellom disse gruppene. Hauge & Tønsberg (ibid.) hevder at dette er den spontanatferden hos barnet som den voksne lettest ser ut til å ta opp i seg og svare på. Videre skriver de at en forutsetning for at den voksne skal svare på barnets bevegelser, er at disse bevegelsene blir oppfattet som rytmiske, som et mønster man kan plukke opp. Det ser ut til at tilsvarende handlingsmønster foregår i samhandlingssekvens II. Musikkterapeuten ser ut til å oppfatte Eiriks bevegelser som et rytmisk mønster hun kan plukke opp og matche gjennom egne bevegelser og musikalske uttrykk.

I forbindelse med oppmerksomhetens rolle i den terapeutiske relasjon peker Hansen (1991b), med henvisning til Theophilakis, på hvordan det viktigste terapeutiske virkemiddelet terapeuten har, er å hjelpe barnet å holde oppmerksomheten på det som barnet selv formidler. Hun utdyper dette ved å si at barnet, uansett hvilken kommunikasjonsform det benytter, kan få en økt opplevelse og oppdagelse av seg selv gjennom terapeutens og egen oppmerksomhet på egne uttrykk. Slik sett blir det viktig at musikkterapeuten forsøker å ta utgangspunkt i klientens uttrykk. I samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten kan tydelige eksempler på dette observeres. Mer overordnet ved en slik tilpasning knyttes til musikkterapeutens

affektinntoning mot Eirik.²⁴ Vi kan også se situasjoner der musikkterapeuten mer konkret tilpasser seg for eksempel Eiriks kroppslige rytme. I samhandlingssekvensen kan det altså observeres hvordan musikkterapeuten på ulike måter har oppmerksomheten rettet mot Eirik og hvordan hun med det også kan hjelpe Eirik til å ha fokus på egne handlinger. Hansen poengterer hvordan en slik klienttilnærming krever en ubetinget aksept fra terapeutens side. Det er også en slik aksepterende holdning Schibbye (1996) vektlegger når hun tar i bruk anerkjennelse som et relasjonelt begrep.²⁵

Det kan være vanskeligere å få og å holde på oppmerksomheten til barn med funksjonsnedsettelse, i forhold til et barn som er funksjonsfriskt. I denne sammenheng peker Ruud (1990) på musikkens særegne oppmerksomhetsfangende karakter. Han sier at forståelsen av at musikk i større grad enn andre stimuli er oppmerksomhetsfangende, er et sentralt utgangspunkt for forståelsen av musikkens funksjoner. Ruud (ibid.) sier videre at noe av begrunnelsen for dette, kan være at musikk krever vår oppmerksomhet hele tiden. Vi kan ikke ”lukke ørene” for musikken, slik vi kan lukke øynene for visuelle inntrykk. Videre, når en form for oppmerksomhet er etablert, kan det være rom for at en musikalsk samhandling kan oppstå. Ruud (ibid.) peker på musikkens evne til ikke kun å vekke oppmerksomhet, men også til å stimulere til initiativ hos barnet. Han sier at fordi vi gjennom musikk kan tilby varierte stimuli kan vi også få barnet til å gi varierte svar tilbake. Lyder og gester som barnet kommer med, enten som svar på musikkterapeutens uttrykk eller som første initiativ, vil musikkterapeuten lese som intensjonelle og som et ønske om henvendelse og kommunikasjon (Ruud 2008). En samhandling på barnets premisser kan da utvikles.

4.2.2 Affektinntoning

Vi har nå sett på ulike sider ved oppmerksomhetens betydning i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten. Ved siden av oppmerksomhet utgjør affektinntoning og samstemthet en sentral del av intersubjektiv samhandling (Hansen 1991b). Musikkterapeuten toner seg i stor grad inn mot Eirik. Vi skal se hvordan musikkterapeuten gjør dette, men først fokusere på hva som ligger i begrepet affektinntoning. Stern (1984:6) forklarer affektinntoning slik:

By affect attunement we mean the performance of behaviors that express the quality of feelings of shared affect state, but without imitating the exact behavioral expression of the inner state.

²⁴ Affektinntoning drøftes i avsnitt 4.2.2.

²⁵ Anerkjennelse drøftes i avsnitt 5.1.1.

Affektinntoning handler altså om å tone seg inn mot hverandre, gjennom å regulere og tilpasse sine uttrykk til den andres følelsesintensitet (Trondalen 2004). Stern (1985/2003) peker på at i denne sammenhengen er ikke en direkte imitasjon av atferd tilstrekkelig, det handler mer om en matching av følelsesintensiteten, såkalte vitalitetsaffekter. Vitalitetsaffekter er beskrevet av Stern (ibid.) som kvaliteter ved menneskelige følelser som kan beskrives med ord som økende, flytende, eksplosiv osv. Man kan si at vitalitetsaffekter handler om formaspektet ved følelser, i motsetning til innholdsaspektet, som gjør seg gjeldene i kategorialfølelsene som for eksempel sinne, overraskelse og glede (Trondalen 2004). Hansen (1991b) skriver at det å være felles om affektive tilstander sees på som den mest grunnleggende motiverende faktor for mellommenneskelig og intersubjektiv samhandling. Også Stern (1985/2003) stiller seg bak dette utsagnet, og hevder at det å være felles om affektive tilstander er det mest allmenne ved intersubjektiv relatering. Affektinntoning i mellommenneskelige relasjoner kan vise, uten ord, at man kan forstå andre menneskers subjektive opplevelse og også vise dem at man forstår.

På lignende måte som en omsorgsperson toner seg inn mot et spedbarn, toner også musikkterapeuten seg affektivt inn mot Eirik. I samhandlingssekvens II kan et tydelig eksempel på dette observeres. I begynnelsen av samhandlingssekvensen sitter musikkterapeuten på gulvet og spiller gitar, mens Eirik står på gulvet og gynger fra side til side. Eirik går så nærmere musikkterapeuten og lener pannen sin mot hennes panne, et kort øyeblikk. Musikkterapeuten endrer straks sin måte å synge på, fra å synge med en klar, høy og det jeg oppfatter som en nokså ”pågående” røst til å synge med hviskestemme. Hviskestemmen kan også beskrives som mer intens enn sangstemmen musikkterapeuten har brukt frem til nå. Musikkterapeuten imiterer ikke bevegelsen ved å legge sin panne mot Eiriks panne nok en gang. Fremfor å matche det direkte *innholdet* i handlingen, matcher hun *kvaliteten* ved handlingen, som jeg forstår som en større nærhet og intensitet i samhandlingen. Eirik fortsetter å gyngre fra side til side, men nå med en tydeligere rytme i bevegelsene. Han står også tettere inntil musikkterapeuten enn han har gjort tidligere. Etter musikkterapeutens inntoning har Eirik også blikkfokuset rettet mot musikkterapeuten i lang tid. Gjennom å tone seg affektivt inn og matche klientens uttrykk kan (musikk)terapeuten vise klienten at hun forstår og begriper klientens indre opplevelse (Hansen 1991b). De to kan dele barnets affekt når det gjelder form, intensitet og tid. Her synes det viktig å poengtere at opplevelsen og følelsene kan være delte, men aldri vil være identiske (Trondalen 2004).

Affektinntoning handler altså om en følelsesmessig inntoning eller samstemthet der det foregår en matching av atferd fremfor en direkte imitasjon (Stern 1984; Stern 1985/2003; Trondalen & Skårderud 2007). Matchingen foregår gjennom en form for kryssmodal kommunikasjon, det vil si at matchingen foregår i en annen modalitet enn den originale atferden.²⁶ Også i situasjonen jeg har beskrevet i dette kapitlet foregår matchingen kryssmodalt; Eirik kommer med en kroppslig ytring (lener sitt hode mot musikkterapeutens hode) og musikkterapeuten svarer ved å tilpasse sitt lydige uttrykk til Eiriks bevegelse. At matching ofte foregår med tilbakemeldinger i en annen modalitet, og ikke kun gjennom en direkte imitasjon av fysisk atferd, understreker et sentralt moment i mellommenneskelig samhandling: det handler ikke først om fremst om *hvordan* man oppfører seg, men *hva* man opplever, altså den indre affektive opplevelsesverden (Stern 1984; Schibbye 1996).

4.2.3 Turtaking

I samhandlingssekvens II kan vi se en kort turtakingssekvens mellom Eirik og musikkterapeuten. Turtaking er et begrep hentet fra nyere spedbarnsforskning, og det viser til hvordan både omsorgsgiver og barn tar tur i samhandlingen.²⁷ Samhandlingen består da av at en part initierer et samspill, den andre parten svarer, den første part svarer igjen og så videre (Trevarthen 1998; Bråten 1998; Hansen 1991b; Hansen 1991c). I samhandlingssekvens II ser vi en slik turtakingsekvens. Situasjonen innledes med at Eirik vender sin oppmerksomhet bort fra samhandlingen, og musikkterapeuten toner seg inn mot ham og lager en pause. Musikkterapeuten har all sin oppmerksomhet vendt mot Eirik, hun smiler og har et blick som jeg mener uttrykker forventning.²⁸ Det blir noen sekunders pause før Eirik lager en lyd som jeg i narrativet beskrev som en snorkelyd på innoverpust og deretter en mykere ”ehh” på utpust. Musikkterapeuten plukker straks opp denne lyden og begynner å lage lyder som ligner. Lydene musikkterapeuten lager kan beskrives som en blanding av de to lydene Eirik lager – snorkelyder/snøft på utpust. Musikkterapeuten lager disse lydene innenfor rammene av sangen hun sang også før pausen. Eirik smiler og ser på henne. Etter noen sekunder reiser Eirik seg opp og går mot pianoet som står på andre siden av rommet. Musikkterapeuten avslutter og følger etter Eirik bort til pianoet.

²⁶ Dette så vi et eksempel på i samhandlingssekvens I (avsnitt 3.2.3), der musikkterapeuten henvendte seg til Eirik med en lydlig ytring og Eirik svarte med en bevegelse.

²⁷ Turtaking har tidligere blitt nevnt, se avsnitt 1.5.1 og 3.2.1.

²⁸ En lignende samhandlingsform kunne vi i samhandlingssekvens I, beskrevet i avsnitt 3.2.3.

I denne sekvensen kan vi altså se en kort turtakingssekvens med to turbytter. Først er det musikkterapeuten som har turen, og deretter tar Eirik den ved å lage en stemmelyd, og så tar musikkterapeuten turen igjen ved å matche Eiriks uttrykk. Det er musikkterapeuten som tar initiativet til en turtakingssekvens idet hun legger inn en pause i sin sang og gitarspill og tar i bruk gester (blikk, smil, kroppsholdning) for å vise Eirik at det er ”hans tur”. Det blir pause i omlag tre sekunder før Eirik lager en stemmelyd. Etter dette matcher musikkterapeuten straks Eiriks lyd. Videre lager ikke musikkterapeuten noen ny, tydelig pause, og Eirik kommer heller ikke på banen med noen ny tur. Dette kan kanskje ha sammenheng med at Eirik, på grunn av at han har forholdsvis lang latenstid, trenger tydelige, lange pauser der han kan få god muligheten til å ta turen. I situasjonen som nå fokuseres på, kommer det kun én tydelig, lang pause i samhandlingen og det var bare i denne pausen Eirik tok turen. Spørsmålet man kan stille seg er om det kunne blitt utviklet flere, lengre turtakingssekvenser om det hadde vært flere tydelige pauser i samhandlingen. Musikkterapeutens svar på Eiriks uttrykk foregår i samme modalitet som Eiriks, nemlig stemmelyd. Samhandlingen er altså ikke kryssmodal, noe vi har sett at den har vært i andre situasjoner. Likevel er ikke musikkterapeutens svar en direkte imitasjon av Eiriks uttrykk, men heller inkorporerer musikkterapeuten Eiriks lyd i sitt svar, ved å lage lyder som ligner på Eiriks opprinnelige lyd. Lyden musikkterapeuten kommer med er i tillegg akkompagnert av smil og blikkfokusering.

Samhandlingen mellom barn som er funksjonsfriske og omsorgsgiver preges i stor grad av turtaking og gjensidighet er et nøkkelbegrep i turtakingssamhandlingen. Rogers (1988) henviser til en undersøkelse gjort av Brooks-Gunn & Lewis blant barn som er funksjonsfriske og i alderen 3-36 måneder. Undersøkelsen viste at mødre tok initiativ i 57 % av samhandlingene, mens barna tok initiativ i 43 %. Turtaking i samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og omsorgsgiver kan arte seg noe annerledes. Rogers (ibid.) hevder at barn med funksjonsnedsettelse har vansker med å tilpasse og regulere sin tur i samhandlingen. Samhandlingen med omsorgsgiver blir da preget av mindre hyppige turbytter og flere kollisjoner i samhandlingen. Disse barna har lengre latenstid når det gjelder å svare på partnerens initiativ. Dette kan igjen føre til flere sammenbrudd i samhandlingen, fordi den voksne ”snakker i munnen” på barnet. Videre er det en mye større ubalanse i forhold til initiering, i forhold til samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn som er funksjonsfriske, der barn med funksjonsnedsettelse generelt sett tar langt færre initiativ i samhandlingen med omsorgsgiver. Barnet med funksjonshemninger tok initiativ 15 % av gangene, i motsetning til barnet som var funksjonsfriskt som tok initiativ 43 % av gangene. I samhandlingssekvens II

er det musikkterapeuten, og ikke Eirik, som tar initiativet til turtakingssekvensen. Om vi ser litt ut over akkurat denne sekvensen og mer på datamaterialet som helhet, tar også Eirik initiativ som utvikler seg til turtakingssekvenser med musikkterapeuten. Likevel er det fortsatt musikkterapeuten som tar de fleste initiativene til turtakingen. I sin initiering av turtaking bruker musikkterapeuten ofte en form som ligner på den vi har sett i denne turtakingssekvensen; en tydelig pause slik at det blir rom for Eiriks uttrykk. Som regel svarer også Eirik på slike henvendelser på en eller annen måte.²⁹

I situasjonen kan vi altså se to turbytter og vi kan se en rekke tegn fra musikkterapeuten der hun viser at hun er i ferd med å gi "turen" over til Eirik. For det første diminuerer musikkterapeuten både i tempo og dynamikk når hun skal vise at et turbytte er i ferd med å skje. Holck (2004b) skriver at forandringer i intonasjon og saktere tempo mot slutten av et uttrykk er et vanlig tegn eller signal på at et turbytte er i ferd med å skje. Dette gjelder både for dialog mellom omsorgsgiver og spedbarn og mellom voksne (ibid.). Videre lener musikkterapeuten seg litt nærmere Eirik rett før hun slutter å synge. Holck (ibid.) peker på at også dette er et vanlig tegn i samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn, der omsorgsgiver ofte akkompagnerer sine lyder med kroppslige uttrykk. Deretter kommer det som står frem som det tydeligste tegnet på turbytte; musikkterapeuten lager pause i samhandlingen. Hun stopper opp både de lydige og kroppslige uttrykkene og sitter helt stille og viser at hun ønsker respons fra Eirik ved å smile og ved et blick jeg ser som forventningsfullt. Holck (ibid.) poengterer at omsorgsgiver stopper både lydige og kroppslige uttrykk når hun ønsker respons fra barnet, og at musikkterapeuter også ofte legger inn en pause for å vekke reaksjoner hos et barn med funksjonsnedsettelse.

Hvilken rolle har så musikkterapeutens bruk av musikk når det gjelder turtakingen mellom barn og musikkterapeut? Ruud (1990) skriver at musikk kan tilby en felles oppgave, en handling man er sammen om. I en musikalsk improvisasjon mellom barn og musikkterapeut kan musikken og musikkterapeutens bruk av den *innby* til turtaking. Holck (2004b) peker på hvordan det i musikk ligger en rekke muligheter når det gjelder å stimulere til turtaking. Dette kan være at musikk i seg selv kan virke responsvekkende og oppmerksomhetsfangende. Når en musikkterapeut matcher et barns lydige og/eller kroppslige uttrykk finnes det i musikken

²⁹ En form der musikkterapeuten lager pause og Eirik svarer på denne henvendelsen, har blitt presentert både i avsnitt 3.2.3 og 4.2.3.

mange muligheter til å variere og tilpasse både intensitet, rytme og form i sine svar til barnets uttrykk. Holck (ibid.) henviser til forskning gjort av Bunt & Plahl, som viser at musikkterapi kan bidra til en økning av forekomst av gjensidig turtaking. Forskningen, som beskriver en gutt med autisme, viste også at forekomsten av sammenbrudd i turtakingen sank betydelig i løpet av perioden gutten hadde musikkterapi.

4.3 OPPSUMMERING AV OBSERVASJONER I SAMHANDLINGSSEKVENSS II

I dette kapittelet ble fokus først rettet mot oppmerksomhetens betydning innenfor intersubjektiv samhandling. Vi så hvordan både Eirik og musikkterapeuten har oppmerksomhet mot hverandre gjennom blikkfokusering og rettethet, selv om deres oppmerksomhet og blikkfokusering viser seg på ulike måter. Musikkterapeuten hadde fokus mot Eirik stort sett hele tiden, mens Eirik ikke var like konsekvent i sin blikkfokusering. I tillegg til oppmerksomhet mot hverandre hadde Eirik og musikkterapeuten i store deler av samhandlingssekvens II felles oppmerksomhetsfokus mot en felles delt rytme. Denne rytmen utviklet seg ved at Eirik beveget seg i en spesifikk rytme, mens musikkterapeuten tilpasset sin sang og gitarspill til denne rytmen. Denne tilpasningen musikkterapeuten foretar i forhold til Eiriks uttrykk kan knyttes til affektinntoning. Vi så at musikkterapeuten toner seg affektivt inn mot Eirik, eksemplifisert gjennom en situasjon der Eirik legger hodet sitt inntil musikkterapeutens hode og hun da endrer stemmeleie og intensitet, fra høy og pågående stemme til intens hviskestemme. Her toner musikkterapeuten seg affektivt inn mot Eiriks kroppslige uttrykk gjennom en kryssmodal handling. Videre så jeg på en turtakingssekvens mellom Eirik og musikkterapeuten. Musikkterapeuten henvendte seg til Eirik med en lydlig henvendelse, og Eirik tok turen og svarte med en stemmelyd og musikkterapeuten tok igjen turen. Her ble det tydelig hvordan musikkterapeuten brukte musikalske virkemidler, samt mimikk og gester for å initiere turtaking.

5 AVSLUTTENDE DRØFTING OG OPPSUMMERING

I dette siste kapittelet foretar jeg en avsluttende drøfting. Avslutningsvis oppsummerer jeg kort studiens funn før jeg kommer med noen tanker om hva denne oppgaven har betydd for meg, hva den kan bety for andre og jeg peker på noen muligheter som finnes for videre fordypning i temaet.

5.1 AVSLUTTENDE DRØFTING

I denne studien har en rekke sider ved samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten blitt belyst og drøftet. Et begrep jeg mener kan romme de funnene jeg har gjort i datamaterialet er begrepet anerkjennelse. Anerkjennelse er et vidt begrep og omfatter både overordnede, filosofiske holdninger til andre mennesker og observerbare væremåter. Jeg vil nå se hvordan funnene i denne studien kan forstås innenfor anerkjennelsesbegrepet ved å knytte studiens teoretiske og empiriske materiale opp mot begrepet. Først presenteres anerkjennelse på et filosofisk nivå.

5.1.1 Anerkjennelse

På et overordnet filosofisk nivå kan anerkjennelse beskrives som en måte å forholde seg til andre mennesker på. Betydningen av anerkjennelse uttrykker Schibbye (2004:22) idet hun sier: ”Anerkjennelse er et universelt, menneskelig behov. Vi trenger å bli ’sett’, forstått og akseptert av den andre”. En anerkjennende holdning til andre mennesker innebærer likeverd, gjensidighet og det å se andre mennesker som subjekter fremfor objekter (Schibbye 1996; 2004). En relasjon der begge har muligheten til å påvirke samhandlingen kan beskrives som en subjekt-subjekt relasjon. Dette kan sees i motsetning til en subjekt-objekt relasjon der den ene part gjøres til gjenstand for den andres handlinger. Slike forhold kan oppstå i relasjoner der utgangspunktet for mulighet til å utøve kontroll er større hos den ene enn hos den andre, for eksempel i en musikkterapeut-klient relasjon. Schibbye (2004) peker på hvordan en terapeut vil styre prosessen på sine egne premisser, og ikke på klientens, om hun ikke ser klienten som subjekt. En objekt-holdning til klienten, bevisst eller ubevisst, vil innebære at terapeuten sitter på en løsning som klienten skal finne, fremfor at de to sammen utforsker et område sammen. Innenfor dette blir det tydelig at ros bygger på noe annet enn anerkjennelse, da ros innebærer en form for vurdering fra den voksnes side, der den voksne ser barnets handling som ”riktig” eller ”gal” vurdert i forhold til egne standarder. Trollalden (1997) peker

på at en slik holdning kan gjøre barnet mindre autonomt, da barnet kan bli vant til og avhengig av denne belønningen fra den voksne. En relasjon der klienten blir et objekt er ifølge Schibbye (ibid.) uforenelig med terapeutisk fremgang. Også Trolldalen (1997) ser en klinisk holdning til klienten basert på anerkjennelse som en forutsetning for utviklende relasjoner.

Som en motsetning til denne subjekt-objekt relasjonen er altså en subjekt-subjekt relasjon, og det er en slik form for relasjon jeg mener å observere mellom Eirik og musikkterapeuten. Om en musikkterapeut ser barnet som et subjekt, legges fokuset på å forstå barnet innenfra, fremfor utenfra. Dette kan gjøres ved å forsøke å sette seg inn i barnets opplevelsesverden og ta barnets perspektiv ved å tilpasse og regulere egne uttrykk til barnets. Ved å forsøke å forstå barnet innenfra kan musikkterapeut og barn sammen utforske følelser og uttrykk innen et intersubjektivt opplevelsesfellesskap.³⁰ Schibbye (1996) peker på at anerkjennelsesbegrepet er intersubjektivt. Hun skriver:

Intersubjektivitetsbegrepet fanger opp kjernen i anerkjennelse på et teori-nivå i den forstand at subjekt – subjektanken og ideen om dannelsen av selvstruktur gjennom affektiv innlevelse, deling og bekreftelse er inkludert. (ibid.:531)

Å oppleve intersubjektive fellesskap regnes som grunnleggende for utvikling (Trevarthen 1980; 1998). Innenfor det intersubjektive ”rommet” musikkterapeuten kan skape dersom anerkjennelse som holdning ligger til grunn, kan barnets samhandlingsferdigheter utvikles. Hvordan kan så denne forståelsen av begrepet anerkjennelse som en grunnleggende holdning til andre mennesker, observeres i de funn jeg har gjort i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten?

For det første foregår samhandlingssekvensene mellom Eirik og musikkterapeuten innenfor rammene av en musikkterapeutisk improvisasjon. Musikkterapeutisk improvisasjon kan åpne opp for en større symmetri i relasjonen mellom musikkterapeut og barn. En slik symmetri i relasjonen kan oppstå da både barn og musikkterapeut får muligheten til å påvirke samhandlingen gjennom sine handlinger.³¹ Ved at begge deltar i den musikalske improvisasjonen kan relasjonen oppleves som en subjekt-subjekt relasjon der samhandlingen

³⁰ Intersubjektivitet ble drøftet i avsnitt 1.5.1.

³¹ Hvordan musikkterapeutisk improvisasjon kan åpne opp for en større symmetri, argumenterte jeg for i avsnitt 1.5.2. Igjen synes det viktig å poengtere at symmetrien i samhandlingen dreier seg om mulighet til å påvirke samhandlingen, mens den vil være usymmetrisk i form av terapiansvar og ulike kompetanseforskjeller.

”oppleves som gjensidig og likeverdig mellom klient og terapeut – også på det praktiske plan” (Trondalen 2008:37).

Anerkjennelse som terapeutisk holdning kommer til uttrykk gjennom observerbare, anerkjennende væremåter musikkterapeuten har i forhold til Eirik. Schibbye (1996) fremhever lytting, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse som slike væremåter.³² Jeg vil hevde at jeg kan observere alle disse fire sidene i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten. Jeg vil nå vise dette ved å peke på eksempler fra de tidligere drøftingene.

Leken ”snurre, snurre rundt” (3.2.1) mener jeg er preget av anerkjennelse gjennom den likeverd og gjensidighet som kan observeres. Her samarbeider Eirik og musikkterapeuten om å snurre gitaren rundt, Eirik starter bevegelsen og musikkterapeuten fullfører den. I dette samarbeidet om en felles oppgave, blir både Eirik og musikkterapeuten viktige for å utføre handlingen, de blir likeverdige deltakere. Dette er viktig innenfor en anerkjennende relasjon. I drøftingen av leken, ser jeg også hvordan leken kan betraktes som et interaksjonstema (Holck 2004a). Her ble det vektlagt hvordan interaksjonstemaet oppsto i en felles improvisasjon mellom Eirik og musikkterapeuten, og dermed kunne sies å bekrefte en felles, implisitt interaksjonshistorie, som bar begge avtrykk. Igjen ser vi hvordan likeverd og gjensidighet står frem som sentrale sider ved samhandlingen. Også i situasjonen jeg beskrev som en turtakingssekvens (4.2.3) er gjensidighet viktig, da Eirik og musikkterapeuten bytter på å ta tur og lede samhandlingen. Turtaking er gjensidig i sin natur, da partene bytter på å være aktive.

Situasjonen jeg ser innenfor rammene av ”Mutual Regulation Model” (Tronick 1989) (3.2.2) kan også beskrives som anerkjennende, gjennom den gjensidige tilpasningen Eirik og musikkterapeuten har i forhold til hverandre og den andres handlinger. Ut ifra det som kan observeres i denne situasjonen mener jeg å se at Eirik og musikkterapeuten sammen utforsker det som skjer i samhandlingen mellom dem, fremfor at musikkterapeuten innehar et ”riktig svar” for hva som skal foregå. Når Eirik dytter gitaren slik at den faller på gulvet løfter ikke musikkterapeuten den opp igjen, men hun sitter lenge og venter for å se om Eirik kommer med et nytt initiativ. Etter en lang stund bøyer hun seg ned mot gitaren og begynner å spille på den. I denne situasjonen mener jeg musikkterapeuten er anerkjennende i forhold til Eirik

³² Det er viktig å poengtere at de ulike anerkjennende væremåtene kan være vanskelig å skille fra hverandre og er på mange måter forskjellige sider av samme sak. De påvirker hverandre og henger sammen.

handling, ved at hun utforsker handlingen sammen med han og dermed forsøker å forstå den innenfra. Motsetningen ville vært om hun umiddelbart løftet gitaren opp og slik sett ville ha avfeid Eiriks handling. Hun ville da ha gitt uttrykk for at Eiriks handling var ”feil” i forhold til hennes vurdering.

Schibbye vektlegger aksept og toleranse som viktige anerkjennende væremåter. Dette mener jeg å observere i situasjonen jeg ser innenfor rammene av ”Moment of Meeting” (Stern 1998) der samhandlingen er kryssmodal (3.2.3). I denne situasjonen henvender musikkterapeuten seg til Eirik ved å lage en pause før fraseslutt i en sang. Eiriks svar tilbake til musikkterapeutens lydige henvendelse er en kroppslig bevegelse, altså er samhandlingen kryssmodal. Her aksepterer musikkterapeuten den kroppslige bevegelsen som et svar på sin henvendelse. Hun anerkjenner dermed Eiriks særegne uttrykksform, og ”tvinger” han ikke til å svare lydlig på en lydlig henvendelse. Om hun hadde gjort det ville hun hatt en formening om hva som er et riktig svar, en løsning (jf. ros), fremfor å ha en åpen og utforskende holdning. Ved å innlemme kroppens uttrykk som en sentral og likeverdig del av samhandlingen hevder jeg at hun aksepterer, og dermed anerkjenner, Eirik og hans særegne uttrykk.

I kapittel 4 innledet jeg drøftingene med å se på Eiriks og musikkterapeutens oppmerksomhet mot hverandre og mot et felles ytre objekt (4.2.1). Når det gjaldt oppmerksomhet mot hverandre observerte jeg at Eirik ikke var så konstant i sin oppmerksomhet mot musikkterapeuten, mens musikkterapeuten på sin side, hadde sin oppmerksomhet og blikkfokusering nesten kontinuerlig rettet mot Eirik. Oppmerksomhet har mange likheter med *lytting*, som Schibbye (1996) definerer som en anerkjennende væremåte. Schibbye sier at lytting innebærer å lytte åpent til klienten uten forutinntatthet. Hun poengterer at lytting fra terapeutens side ikke er en passiv holdning, men derimot krever at terapeuten må være aktiv, engasjert, intens, vital og fokusert og at terapeuten må være emosjonelt tilstede og tilgjengelig for klienten. Både oppmerksomhet og lytting beskriver da, slik jeg ser det, en form for tilstedeværelse i forhold til klienten som uttrykker en anerkjennende holdning til Eirik.

Affektinntoning er en sentral side av musikkterapeutens atferd i forhold til Eirik (4.2.2). Måten musikkterapeuten toner seg inn mot Eiriks uttrykk mener jeg kan knyttes til bekreftelse, som Schibbye (1996) ser som en annen anerkjennende væremåte. Bekreftelse handler her om å gi autoritet til klientens opplevelser. Ved at man toner seg inn mot klientens handlinger og følelser, og gir sin versjon av dette tilbake til klienten kan man bekrefte klienten

og hans/hennes uttrykk. Gjennom å bekrefte klienten kan man gi dem en opplevelse av at deres opplevelse er gyldig i rommet terapeuten og klienten deler.

I bekreftelse fanges klientens opplevelse opp ”utenfor” i en annen person. Klienten får et utenfrasynt på seg selv. At opplevelsen ”holdes” av terapeuten, gir klienten en mulighet til å se den fra en annen vinkel. (Schibbye 1996:536)

Man kan altså se bekreftelse som en form for symbolsk ”holding” fra terapeuten side. Når Eirik legger sin panne mot musikkterapeutens panne, og hun justerer og regulerer sitt uttrykk til å matche følelsesuttrykket i Eiriks handling, kan man si at musikkterapeuten ”holder” Eiriks uttrykk, og gjennom sitt svar bekrefter hans uttrykk. Bekreftelse kan altså fange opp klientens opplevelse utenfor klienten selv, i et annet menneske, og kan gjøre at klienten ser seg selv fra en annen side (ibid.). Affektinntoning rommer dermed også *forståelse* fra terapeuten side. Schibbye (ibid.) vektlegger som nevnt en indre forståelse som innebærer at terapeuten må gå inn i klientens opplevelsesverden og forsøke å kjenne på følelsene klientene uttrykker og på hvordan de kan oppleves for klienten.

Anerkjennelse kan altså sees både som en holdning hos musikkterapeuten og som en rekke væremåter i forhold til klienten. Slik sett er ikke anerkjennelse kun noe som er ”inne i” terapeuten, men anerkjennelsen kommer også til uttrykk gjennom terapeuten direkte handlinger i forhold til klienten. Anerkjennelse har derfor stor betydning i forhold til den observerbare samhandlingen mellom terapeut og klient. Anerkjennelse har blitt tydelig i samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten først og fremst gjennom de observasjoner jeg har gjort av deres samhandling i denne studien. Jeg har sett både lytting, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse som Schibbye (ibid.) ser som observerbare, anerkjennende væremåter i en terapeutisk relasjon. Videre kan disse væremåtene vise musikkterapeutens grunnleggende anerkjennende holdninger i forhold til Eirik. Disse holdningene har nære forbindelser til den humanistiske, ressursorienterte musikkterapien. Ut ifra dette mener jeg at man kan si at anerkjennelse preger samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten på flere nivåer.

5.2 OPPSUMMERING

Gjennom presentasjoner og drøftinger av empiri og teori har jeg i denne studien fordypet meg i problemstillingen *Hva preger samhandlingen mellom et barn med funksjonsnedsettelse og en musikkterapeut innenfor en samhandlingssekvens?* For å svare på dette spørsmålet valgte

jeg casesstudium som metode med videoopptak som observasjonsverktøy. I to samhandlingssekvenser valgt ut til analyse sto en rekke sider ved samhandlingen frem som sentrale. Nå følger en kort oppsummering av funnene i denne studien.

I samhandlingssekvens I sto leken mellom Eirik og musikkterapeuten frem. Innenfor leken jeg valgte å kalle ”snurre, snurre rundt” observerte jeg både turtaking, at Eirik kom inn i en ”flow” og en rituell form for humor. Musikkens rolle ble vektlagt ved å se på paralleller mellom musikkterapeutisk improvisasjon og lek. Jeg så leken ”snurre, snurre rundt” som et interaksjonstema mellom Eirik og musikkterapeuten. Videre så jeg paralleller mellom en del av samhandlingssekvensen og ”Mutual Regulation Model” (Tronick 1989), der koordinerte og ukoordinerte hendelser beskrives som en vesentlig del av tidlig samhandling. Etter dette gikk jeg inn på en annen situasjon som jeg så i forhold til ”Moment of Meeting” (Stern et.al 1998) og prosessen som leder frem til et slikt møte. Avslutningsvis så jeg at samhandlingen mellom Eirik og musikkterapeuten ofte foregikk kryssmodalt og grunnleggende sett var kroppslig.

I samhandlingssekvens II sto først oppmerksomhet sentralt. Her så jeg at både Eirik og musikkterapeuten hadde oppmerksomhet mot hverandre, men på ulike vis. Jeg sammenlignet de ulike formene for oppmerksomhet mot hverandre med samhandlingen mellom omsorgsgiver og barn og i dialoger mellom voksne. Paralleller mellom musikkterapeuten og omsorgsgiver/den lyttende og mellom Eirik og barnet/den snakkende ble trukket opp. Jeg så også på hvordan Eirik og musikkterapeuten hadde oppmerksomheten rettet mot en felles, delt rytme gjennom Eiriks dans og musikkterapeutens gitarspill og sang. Etter dette så jeg på hvordan musikkterapeutens affektinntoning til Eirik og hans uttrykk foregikk gjennom en situasjon i sekvensen. Avslutningsvis så jeg på begrepet turtaking og en turtakingssekvens mellom Eirik og musikkterapeuten.

I en avsluttende drøfting så jeg alle funnene i lys av begrepet anerkjennelse. Her så jeg anerkjennelse som en holdning der gjensidighet og likeverd sto sentralt, i tillegg til en rekke observerbare anerkjennende væremåter som lytting, forståelse, aksept/toleranse og bekreftelse.

Som en konklusjon på studiens problemstilling vil jeg fremheve at det som preger samhandlingen er alle de enkeltstående funnene jeg har gjort og disse enkeltstående funnene mener jeg grunnleggende sett preges av anerkjennelse.

5.3 AVSLUTTENDE TANKER

Ved slutten av et prosjekt som dette er det naturlig å spørre seg hvilken betydning denne studien har hatt for meg. For det første har arbeidet utvidet min kunnskap om hvordan en musikkterapeutisk forskningsprosess kan arte seg. Min teoretiske kunnskap om musikkterapeutisk samhandling med et barn med funksjonsnedsettelse har økt, samtidig som jeg gjennom arbeidet med datamaterialet har utviklet et klinisk blikk for hva som kan foregå i en slik samhandling. Slik sett mener jeg å stå styrket i forhold til et arbeid som musikkterapeut. En større teoretisk og klinisk forståelse kan videre øke min mulighet til å formidle informasjon og kunnskap om musikkterapi til andre yrkesgrupper som arbeider med målgruppen denne studien har fokusert på. En slik kompetanse ser jeg som viktig i forhold til forståelsen for vårt fag innenfor andre fagkretser.

Man kan stille spørsmålsteget ved om analyser av om lag tre minutters samhandling mellom ett barn og en musikkterapeut i det hele tatt har overføringsverdi.³³ Jeg kan ikke påberope meg allmenngyldighet, men studien kan ha verdi for andre når det gjelder økt bevissthet om hvordan samhandling med et barn med funksjonsnedsettelse kan arte seg. Andre musikkterapeuter/yrkesgrupper som arbeider med målgruppen kan bli bevisst hva som foregår i denne studiens dyade og gjenkjenne, se likheter eller former av samhandlingskomponentene jeg har fokusert på, i arbeidet med sine klienter. Kanskje vil de også se noe helt annet.

Som nevnt har jeg kun brukt tre minutter av over fem timers videoopptak. Det sier seg selv at her ligger det mye datamateriell som kunne vært brukt i en videre fordypning og en rekke tema står frem i forlengelsen av denne studien. Det kunne vært interessant å se på om det vi ser i samhandlingssekvensene i denne studien er typisk for hele datamaterialet, eller om de skiller seg ut som ”gylne øyeblikk”. Det kan være grunn til å tro det siste, da samhandlingssekvensene ble valgt av to musikkterapeuter og en musikkterapistudent som eksempler fra et videoopptak der vi alle mente at det foregikk samhandling. Videre kunne det vært interessant å sammenligne samhandlingen fra denne dyaden med andre musikkterapidyader. Er det vi ser mellom Eirik og musikkterapeuten noe som er typisk for samhandling mellom musikkterapeut og barn med funksjonsnedsettelse, eller skiller den seg ut på noe vis?

³³ Dette spørsmålet diskuterte jeg også i avsnitt 2.3.

Jeg vil hevde at videre forskning på hva som preger samhandlingen mellom klient (både barn med funksjonsnedsettelse og andre) og musikkterapeut alltid vil være relevant og viktig innen faget musikkterapi. Dette fordi jeg mener en slik kunnskap danner bakgrunnen for vår kliniske profesjon og derfor alltid bør ha en sentral plass i musikkterapeutisk forskning.

LITTERATUR

Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997) "Mediet er ikke budskapet – video i observation af interpersonal kommunikation". Alrø & Dirckinck-Holmfeld (red.): *Videobeservation*. Interpersonell Kommunikation i Organisationer nr. 3, Aalborg Universitetsforlag, s. 73-99

Barne- og likestillingsdepartementet.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/nedsatt_funksjonsevne/definisjoner.html?id=85898 [17.09.09]

Binder, S. E, Nielsen, G. H., Vøllestad, J., Holgersen, H. & Schanche, E. (2006). "Hva er relasjonell psykoanalyse? Nye psykoanalytiske perspektiver på samhandling, det ubevisste og selvet." *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 43(9) s. 899-908.

Bruscia, K. (1995a) "Differences between quantitative and qualitative research paradigms: implications for music therapy". Wheeler (edit.): *Music Therapy Research. Quantitative and Qualitative Perspectives*. Barcelona Publishers, s. 65-76.

Bruscia, K. (1995b) "The process of doing qualitative research: Part I: Introduction". Wheeler (edit.): *Music Therapy Research. Quantitative and Qualitative Perspectives*. Barcelona Publishers, s. 989-399

Bruscia, K. (1998) *Defining Music Therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers

Bruscia, K. (2004) "Foreword". Wigram: *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London & New York: Jessica Kingsley Publishers, s. 13-22

Bråten, S. (1998) *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Tano Aschehoug

Buber, M. (1923/1992) *Jeg og Du*. J.W. Cappelens forlag A.S

Dileo, C. (2000) *Ethical Thinking in Music Therapy*. Cherray Hill NJ: Jeffrey Books

Duesund, L. (1995) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget

- Eggen, A.T. (2006) *Utvikling gjennom "felles aktivitet". Hvordan kan et fokus på felles aktivitet i musikkterapi utvikle lærerforutsetningene hos multifunksjonshemmede elever?* Masteroppgave i musikkterapi, Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Fredrickson, B. (2005) "Positive Emotions". Snyder & Lopez (edit.): *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, s. 120-133
- Fremmedord og synonymer blå ordbok* (2000) Oslo: Kunnskapsforlaget
- Frisk, R. S. (1997) *Sang i kommunikasjon med det svaktfungerende spebarn. Hva skjer når mor synger til sitt svaktfungerende spebarn?* Hovedfagsoppgave i musikkvitenskap, Oslo: Universitetet i Oslo
- Galaasen, S.M. (2006) *Musikalsk samspill og barn med multifunksjonshemming*. Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Hansen, B. R (1991a) "Intersubjektivitet: Et nytt utviklingspsykologisk perspektiv?" *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 1991(28), s. 568-578
- Hansen, B. R (1991b) "Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn" *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 1991(28), s. 779-788
- Hansen, B. R (1991c) *Den første dialogen. En studie spedbarnets oppmerksomhet i samspill*. Oslo: Solum Forlag
- Hauge, T. S. & Tønsberg, G. E. H (1997) *Musikalske aspekter i førspråklig samspill. En analyse av musikalske elementer i førspråklig sosialt samspill mellom døvblindfødte barn og seende hørende voksne*. Hovedfagsoppgave i musikkvitenskap. Institutt for musikk og teater, Oslo: Universitetet i Oslo
- Hauge, T. S. & Tønsberg, G. E. H (2008) "Musikalsk improvisasjon, samspill, kommunikasjon og språk". Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*: NMH-publikasjoner 2008 (3). Skriftserie fra Senter for musikk og helse, s. 85-109,
- Hermundstad, B. A. (2004) *Humor og Musikkterapi. På hvilke måter kan humor ha betydning i musikkterapi?* Hovedoppgave i musikkterapi. Oslo: Norges musikkhøgskole

- Hodne, I. H (2008) ”Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge”. Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner 2008(3). Skriftserie fra Senter for musikk og helse, s. 219-232
- Holck, U. (2002) ’*Kommunikalsk’ samspill i musikkterapi. Kvalitative videoanalyser av musikalske og gestiske interaksjoner med barn med betydelige funksjonsnedsettelse, herunder barn med autisme*. Ph-D afhandling. Institut for Musik og Musikterapi, Humanistisk Fakultet, Aalborg Universitet
- Holck, U. (2004a) “Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation” *Nordic Journal of Music Therapy* 2004, 13(1), s. 3-19
- Holck, U (2004b) "Turn-taking in music therapy with children with communication disorders" *British Journal of Music Therapy* 2004, Vol. 18 (2), s. 45-54
- Horgen, T. (2006) *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (1998) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johns, U. T. (1993) ”Intersubjektivitet som grunnlag for utvikling”. *Spesialpedagogikk* 1993(3), s. 41-46
- Johns, U. T (2008) ”Å bruke tiden – hva betyr det? Tid og relasjon – et intersubjektivt perspektiv”. Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*: NMH - publikasjoner 2008 (3) Skriftserie fra Senter for musikk og helse, s. 67-83
- Johnsen, A., Sundet, R., Torsteinsson, V.W. (2000) ”Daniel Sterns selvutviklingsmodell” *Samspill og selvopplevelse – nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johansson, K. (2009) *Spill på kroppen. Om bruk av berøring i musikkterapeutisk arbeid med barn med multifunksjonshemming*. Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Kunnskapsforlaget blå språk- og ordtjeneste. www.ordnett.no [22.09.09]*

- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lorentzen, P. (1997) *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Tano Aschehoug
- Lorentzen, P. (2001) *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994) *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002) "The Concept of Flow". Snyder & Lopez (edit.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, s. 89-105
- Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)
<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/6-Krav-om-respekt-for-integritet-frihet-og-medbestemmelse/> [26.08.09]
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977) *Creative Music Therapy. Individualized Treatment for the Handicapped Child*. New York: The John Day Company
- Rasmussen, T. A. (1995) *Actionfilm og drengeskultur*. Institut for Kommunikasjon, Aalborg: Aalborg Universitet
- Rogers, S. J. (1988) "Characteristics of social interactions between mothers and their disabled infants: a review". *Child: care, health and development* 1988(14), s. 301-317
- Rolvjord, R. (2008) "En ressursorientert musikkterapi". Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi: NMH-publikasjoner 2008* (3) Skriftserie fra Senter for musikk og helse, s. 123-137
- Ruud, E. (1990) *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum forlag
- Ruud, E. (1991) «Improvisasjon som liminal erfaring. Om jazz og musikkterapi som overgangsritualer» *Levande musikk. Nordisk Musikkterapikonferanse 1991*. Høgskoleutdanninga på Sandane, s. 115-137
- Ruud, E. (1992) "Metakritikk, verdier og kvalitativ metode". *Nordisk tidsskrift for*

musikkterapi. Vol 1(1), s. 21-26

- Ruud, E. (1998) *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture*. Barcelona Publishers
- Ruud, E. (2001) *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub Forlag
- Ruud, E. (2005) "Philosophy and Theory of Science". Wheeler (edit.): *Music Therapy Research*. Gilsum NH: Barcelona Publishers, s. 33-44
- Ruud, E. (2007) "Kropp og gester i musikalske samhandlinger" *Psyke & Logos. Musikk og psykologi*, 28 (1), s. 122-137
- Ruud, E. (2008) "Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi". Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*: NMH-publikasjoner 2008 (3) Skriftserie fra Senter for musikk og helse, s. 5-28
- Rye, H. (2007) *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rønholt, H. (2003) "Didaktiske irritasjoner". Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen: *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland, s. 106-153
- Rønholt, H., Holgersen, S-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A.M. (2003) "Hermeneutikk som metode". Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen: *Video i pedagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland, s. 73-89
- Schibbye, A-L. L. (1996) "Anerkjennelse: en terapeutisk intervensjon?" *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 1996(33), s. 530-537
- Schibbye, A-L. L (2004) "Hva sier jeg til klienten i psykoterapi. Noen sammenhenger mellom et filosofisk grunnsyn, relasjonsteori og vårt terapeutiske språk" *Impuls*, nr 2, s. 20-26 <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:o8danUAH-Y4J:scholar.google.com/+schibbye+hva+sier&hl=no> [08.11.09]
- Skogen, K. (2006) "Case-forskning". Fuglseth og Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelens Forlag AS, s. 52-65

- Small, C. (2001) "Why Doesn't the Whole World Love Chamber Music?" *American Music*. Vol. 19 (3) (Autumn, 2001) University of Illinois Press. <http://www.jstor.org/stable/3052477> [21.09.09] s. 340-359
- Smeijsters, H. (1996) "Qualitative Single-Case Research in Practice: A Necessary, Reliable, and Valid Alternative for Music Therapy Research". Langenberg, Aigen & Frommer (edit.) *Qualitative Music Therapy Research. Beginning Dialogues*. Barcelona Publishers, s. 35-53
- Smeijsters, H. & Aasgaard, T. (2005) "Qualitative Case Study Research". Wheeler (edit.): *Music Therapy Reseach*. Barcelona Publishers, s. 440-457
- Stensæth, K. (2002) *Musikkterapi som kjær – leik. Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling? Ei grunnlagsfilosofisk drøfting*. Hovedoppgave i musikk. Oslo: Universitetet i Oslo
- Stensæth, K. (2005) "Historia om froskeprinsessa – eller om korleis det er å vere i forskarprosessen!" *Musikkterapi* 2005(3) s. 21-24
- Stensæth, K. (2008) *Musical Answerability: a theory on the relationship between music therapy improvisation and the phenomenon of action*. Oslo: Nmhpublikasjon 2008:1
- Stern, D. (1984) "Affect Attunement". Call, Galeson, & Tyson (red.) *Frontiers of infant psychiatry* 1984(2) New York: Basic Books, inc., s. 3-14
- Stern, D. (1990/1992) *Et spedbarns dagbok. Hva ditt barn ser, føler og opplever*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stern, D., Bruschiweiler – Stern, N., Harrison, A. M., Lyons – Ruth, K., Morgan, A.C., Nahum, J.P., Sander, L. & Tronick, E.Z (1998) "The Process of Therapeutic Change Involving Implicit Knowledge: Some Implications of Developmental Observations for Adult Psychotherapy" *Infant Mental Health Journal* Vol. 19 (3) <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/76757/PDFSTART> [29.09.09] s. 300 – 308
- Stern, D. (1985/2003) *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Svendsen, B. (2007) *Den terapeutiske relasjonen som ramme for utvikling i psykoterapi med små barn – en studie av de innledende samhandlingsprosessene*. Psykologisk institutt, Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo/R-BUP øst og sør
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2003) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Torsteinsson, V. W (2000) “Intersubjektivitet som filosofisk og psykologisk begrep”
Johansen, A., Sundet, R., Torsteinsson, V.W.: *Samspill og selvopplevelse – nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 55-71
- Trevarthen, C. (1980) “The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants”. Olson, D.R (edit.) *The Social Foundations of Language and Thought. Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. New York, London: W. W Norton & Company, s. 316-342
- Trevarthen, C. (1998) “The concept and foundations of infant intersubjectivity”. Bråten (edit) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 15- 46
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2000) “The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Therapeutic Effect”. *Nordic Journal of Music Therapy* 2000 9(2) s. 3-15
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2009) “Musicality: Communicating the vitality and interests of life”. Trevarthen & Malloch (edit.) *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press, s. 2 - 11
- Tronick, E. Z. (1989) ”Emotions and Emotional Communication in Infants”. *American Psychologist* 44 (2)
http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/tronick_emotions_in_interaction.pdf [29.09.09] s. 112 -119
- Tronick, E.Z., Bruschiweiler – Stern, N., Harrison, A. M., Lyons – Ruth, K., Morgan, A.C., Nahum, J.P., Sander, L. & Stern, D. N. (1998) ”Dyadically Expanded States of

Consciousness and the Process of Therapeutic Change”. *Infant Mental Health Journal Vol. 19(3)* www.changeprocess.org/articles/11772095.pdf [29.09.09] s. 290-299

Trolldalen, G. (1997) *Musikkterapi og samspill. Et musikkterapiprosjekt for mor og barn.* Hovedoppgave i musikk, Universitetet i Oslo

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

Trondalen, G. (2005) “Improvisasjon i musikkterapi praksis: tradisjon – kunst – teknikk” Bjøntegaard, B.J., Hanken, I.M., Nesheim, E. *Flerstemmige innspill 2004 – 2005. En artikkelsamling.* NmH-publikasjoner 2005(1) Oslo: Norges Musikkhøgskole, s. 123-143

Trondalen, G. & Skårderud, F. (2007) “Playing with Affects ...and the importance of affect attunement” . *Nordic Journal of Music Therapy* 16(2), s. 100-111

Trondalen (2008) ”Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv”. Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi: NMH-publikasjoner* 2008 (3) Skriftserie fra Senter for musikk og helse, s. 29-48

Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder.* Oslo: Gyldendal akademisk

Wheeler, B. (1995) “Overview of Music Therapy Research”. Wheeler (edit.) *Music Therapy Research. Quantitative and qualitative perspectives.* Barcelona Publishers, s. 3-15

Winnicott, D.W (1964) *The Child, the Family, and the Outside World.* Great Britain: Penguin Books

Winnicott, D. W (1971/2003) *Leg og virkelighet.* København: Hans Reitzels Forlag

Yin, R. (2009) *Case Study Research: Design and Methods.* Thousand Oaks, Sage Publications

VEDLEGG

- Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
- Vedlegg 2: Informasjonsbrev til Eiriks foreldre/foresatte
- Vedlegg 3: Taushetserklæring
- Vedlegg 4: Samtykkeerklæring
- Vedlegg 5: Transkripsjon av video 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gro Trondalen
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 07.04.2008

Vår ref: 18711 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18711	<i>Musikterapi og grunnleggende samspillsferdigheter</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gro Trondalen</i>
<i>Student</i>	<i>Beatrix van Doorn</i>

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

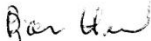
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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. 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, 01.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Beatrix van Doorn, Hammergata 9 B, 0465 OSLO

Åvdelingskontorer / District Offices:

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



Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende og finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første ledd (samtykke) og 9 a. Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foresatte for alle deler av prosjektet.

Det samles inn og registreres sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c).

Opplysningene samles inn via videoobservasjon og loggbok fra alle musikkterapitimene.

Innsamlete opplysninger vil bli anonymisert og videopptakene vil bli slettet senest 01.12.2009. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler.

Informasjon om masterprosjekt i musikkterapi til foreldrene

”Musikkterapi og grunnleggende samspillferdigheter”

Masteroppgave for Beatrix van Doorn, Norges musikkhøgskole

Mitt navn er Beatrix van Doorn og jeg tar i perioden høst 2007-vår 2009 en mastergrad i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole. I denne graden inngår det å skrive en masteroppgave om et valgfritt tema. Mitt tema er musikkterapi og samspill, med fokus på interaksjonen mellom musikkterapeut og barn. For å få et bedre kjennskap til området er jeg dette semesteret i praksis hos _____ ved _____. Jeg har et ønske om å samle inn datamateriell til min masteroppgave i denne praksisen, og å bruke video som metode. Det vil si at jeg ønsker å ta videoopptak i musikkterapitimene. Disse opptakene vil jeg analysere med fokus på samspill mellom barn og musikkterapeut, både musikalsk og mellommenneskelig. Spørsmål som vil bli drøftet i en slik analyse kan være av følgende art: Hva preger mellommenneskelig samspill? Hva preger et barn som har utfordringer innen sosialt samspill? Kan musikkterapi brukes for å styrke barnets evner til sosialt samspill? I så fall hvorfor? Og hvordan? En foreløpig problemstilling for oppgaven er derfor; *Hvordan og hvorfor kan musikkterapi brukes for å styrke grunnleggende samspillferdigheter hos førskolebarn tilknyttet et pedagogisk fagsenter?*

Det er viktig for meg å understreke at jeg i denne prosessen aldri vil arbeide selvstendig med Deres barn. Musikkterapeut _____ er min veileder i praksis og vil alltid være tilstede i musikkterapitimene. Faglig veileder på masteroppgaven er førsteamanuensis Gro Trondalen ved Norges musikkhøgskole. Disse to vil komme til å se videoene i en veiledningssituasjon.

Barnets navn vil i oppgaven anonymiseres, og det vil ikke finnes noe dokument som kan spore barnets autentiske navn til det anonymiserte navnet. Videomateriellet vil i de perioder av masterprosessen det ikke brukes være nedlåst. Etter prosjektets slutt vil datamateriellet slettes.

Søknad om å få prosjektet godkjent er sendt til Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Til slutt vil jeg understreke at samtykket er frivillig og at det på et hvilket som helst tidspunkt kan trekkes tilbake av deg/dere.

Om du/dere har spørsmål i forbindelse med min masteroppgave, kan spørsmål rettes til meg.

Med vennlig hilsen Beatrix van Doorn. beatrix.v.doorn@nmh.no

Faglig veileder førsteamanuensis og musikkterapeut Gro Trondalen. gro.trondalen@nmh.no

Taushetserklæring

Masterstudent i musikkterapi Beatrix van Doorn

Norges musikkhøgskole

Prosjekttittel: Musikkterapi og grunnleggende samspillferdigheter

Formål med oppgaven: Formålet med oppgaven er å undersøke hva som preger grunnleggende samspill mellom musikkterapeut og barn med utfordringer innen dette. Kan musikkterapi brukes for å styrke barnets ferdigheter innen samspill? Hva preger gode samspill innen en musikkterapeutisk setting?

Jeg erklærer med dette at ingen sensitive personopplysninger som kommer meg i hende i forbindelse med prosjektarbeidet vil være tilgjengelig for andre. (Med henvisning til informasjonsbrevet gjør jeg oppmerksom på at førsteamanuensis Gro Trondalen fungerer som faglig veileder for oppgaven og musikkterapeut _____ fungerer som praksisveileder. Disse er allerede underlagt taushetsplikt). I forbindelse med offentliggjøring av oppgaven vil kun anonymiserte opplysninger bli gitt ut.

sted

dato

Beatrix van Doorn (masterstudent i musikkterapi)

Samtykkeerklæring

Jeg/vi samtykker i at vi har lest informasjonsbrevet til masteroppgaven ”Musikkterapi og grunnleggende samspillferdigheter” og godkjent at det blir gjort filmopptak i musikkterapitimene våren 2008 på _____. Jeg/Vi samtykker også at videoopptakene brukes av Beatrix van Doorn i hennes masteroppgave. Samtykkeerklæringen gjelder under følgende forutsetninger:

- Student og veiledere er underlagt taushetsplikt og datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene oppbevares nedlåst når det ikke bearbeides av student
- Samtykket er frivillig og kan når som helst trekkes tilbake av deg/dere, uten at det må oppgis grunn
- Datamaterialet vil bli slettet etter at prosjektperioden er slutt (01.12.09)

Foresattes underskrift:_____ Dato:_____

Foresattes underskrift:_____ Dato:_____

Samtykkeerklæringen returneres i vedlagt konvolutt

TID	Aktivitet/situasjon	Eiriks handlinger	Musikkterapeutens ³⁴ / studentens ³⁵ handlinger	Egne refleksjoner omkring samhandlingen
00:05	Åpningssang	Går frem og tilbake mellom dør og vindu. Snubler. Skrik/gråt	Sitter på gulvet og spiller gitar og synger	
01:14	”	Setter seg ned hos musikkterapeut	Holder gitaren frem og snur seg mot Eirik	Mt vekker Eiriks oppmerksomhet ved å holde frem gitaren?
01:27	”	Begynner en vuggebevegelse mens han sitter på alle fire	Plukker opp Eiriks gyngbevegelse og begynner å spille/synge i denne rytmen	Mt toner seg inn mot Eirik. Felles rytme
01:34	”	Smiler		Eirik smiler for første gang i timen. Ser ut som han har funnet mer ro
01:44	”Snurre, snurre rundt”	Går nærmere gitaren og begynner å snurre på den	Synger ”Snurre, snurre rundt. Snurre gitaren rundt og rundt”.	Da Eirik begynner å snurre gitaren, henger mt seg straks på. Hun ler også en (bekreftende) latter. Dette er en kjent lek mellom de to.
02:03	”		Holder igjen gitaren når Eirik prøver å snurre. Tar et grep og lager ”rare” lyder med stemmen	Mt et ønske om å utfordre Eirik/bringe samspillet et nytt sted?
02:09	”		”Å, se!”	Felles fokus på gitarhalsen

³⁴ Musikkterapeuten vil i resten av transkripsjonen forkortes med mt. Musikkterapeuten vil refereres til som ”hun”.

³⁵ Studenten er forfatteren av denne teksten. Studenten vil heretter bli forkortet til s

02:11	Gitarimprovisasjon	Slår på strengene.	Holder grep og synger en improvisert sang med teksten "Spille på gitaren, Eirik spiller nå".	Felles rytme. Fysisk nærhet i samhandlingen
02:31	"	Idet gitaren kommer nærmere, dytter han den vekk.	Flytter gitaren vekk fra kroppen og holder den nærmere Eirik.	Et brudd i samspillet. Spenning oppstår – hva skal skje nå? Stern: now-moment?
02:32 – 02:37	Pause/brudd (gitaren blir liggende på gulvet mellom eirik og mt)	Sitter og hopper litt opp og ned på huk.	Sitter stille med armene ut i været	Mt`s kroppsholdning kan tolkes som en "hva-skjer-nå-holdning?". Hun virker ventende på Eiriks initiativ
02:38	Gitarimprovisasjon	Bøyer seg ned mot gitaren og spiller på strengene	Hvisker/synger "åhh" mens hun lener seg ned mot gitaren. Synger til Eiriks spill. Samme tekst og lignende melodi som før bruddet	Hvem lener seg først mot gitaren? Det ser ut som det er mt, men kanskje plukker hun ubevisst opp bevegelse fra Eirik og lener seg deretter ned?
02:56	"	Faller ut av samspillet. Vender seg fra gitar og mt og stirrer ut i rommet	Spiller noen toner på gitar	Trenger Eirik en pause etter et intens samspill? Spiller mt for å vekke Eiriks oppmerksomhet igjen?
03:04	"Dette skal være Eirik sin sang"		Spiller på gitaren mens den fortsatt ligger på gulvet. Synger	Kjent sang som mt og Eirik pleier å bruke i timene.
03:14	Forventningspause (dette skal være Eirik sin.....)		Mt slutter å synge og spille på ledetonen. Lager pause	En kjent "taktikk" fra mt`s side. Pleier ofte å gjøre dette og fortsetter ikke før Eirik har kommet med et initiativ av ett eller annet slag

03:15	.. sang!	Reiser seg opp fra huk og strekker armene i været	Reiser seg også straks etter at Eirik har reist seg opp. Synger leende ”sang ja”. Begynner på et vers til	Kryssmodal kommunikasjon. Interessant hvordan mt synger ordet ”sang” mye lysere enn tonearten tilsier.
03:22	”Snurre, snurre rundt”	Begynner å snurre på gitaren. Smiler og ler	Følger opp Eiriks snurring, og begynner å synge ”snurre, snurre rundt”. Lager ”tullelyder” som å synge med pipestemme og overdrevne rulle-r`er.	Humor og lek i samhandlingen
03:48	”Hvor vil du nå, du Eirik?” Improvisasjon	Reiser seg og går litt rundt i rommet. Legger hodet inntil musikkterapeutens.	Synger og spiller gitar. Sitter på gulvet og ser på Eirik som går rundt Synger svakere og mer intenst	Mt setter ord på egne tanker i en improvisasjon. Affektiv inntoning fra musikkterapeuten. Kroppslig nærhet
04:18	”	Begynner å gå en tydeligere rytme	Plukker opp Eiriks rytme og justerer sin musikk til Eirik. Etter hvert når Eirik ikke lenger er så tydelig, viser hun rytmen tydelig med kroppen sin som hun gynger frem og tilbake. Endrer tekst på sangen til	Mt toner seg affektivt inn mot Eirik. Felles rytme. Kroppslig samhandling. Etter hvert – hvem følger hvem? Jeg tror det hele tiden skifter hvem som leder hvem – gjensidighet.

			”kanskje du vil danse, danse nå”	
04:40	”	Går nærmere mt, plukker litt på gitarstrengene og tar tak rundt gitarhalsen. Begynner å dra den litt frem og tilbake		Fysisk nærhet i samhandlingen
05:00	Forventningspause		Diminuerer og tar pause. Har oppmerksomheten rettet mot Eirik. Ser på han og smiler	
05:01		Stemmelyd, ”snorkelyd” og ”eee” med myk klang. Fortsetter å bevege seg stående	Imiterer/inkorporerer Eiriks lyder inn i sangen	Første hørbare stemmelyd fra Eirik i denne timen.
05:11		Går til pianoet	Avslutter sangen	
05:17		Spiller på pianoet		
05:25		Ser mot fløyte Smiler når s pakker opp fløyta	S tar frem fløyta som ligger ved siden av henne. S og mt kommer med kommentarer som ”var det noe du så der, Eirik?”, ”så du fløyta?”. mt synger ”ett eller annet skal skje nå, skal skje nå”	S og mt plukker opp hvor Eiriks oppmerksomhetsfokus er, og spiller videre på dette. Var Eiriks fokus egentlig mot fløyta eller mot s?
05:48	Fløyteimprovisasjon	Beveger seg fra side til side, spiller noen få, staccato toner på pianoet	Mt sitter rolig på pianokrakken. S spiller fløyte	
06:07		Går mot instrumentskapet. Ser opp mot kurven som står på toppen	Mt spiller triller på pianoet, s	Mt forsøker å ”lokke” Eirik tilbake?

			<p>henger seg på fløyte</p> <p>Mt: ”Er det noe du vil ha der oppe, Eirik?” Henter ned kurven</p>	<p>Vekke hans oppmerksomhet på ny?</p> <p>Mt aksepterer Eiriks fokus på kurven og henter den ned.</p>
06:47	Sanger fra kurven ³⁶	Tar ut alle kortene fra kurven. Bli sittende med togkortet i hånden.	Kommenterer verbalt motivet på de ulike kortene. F. eks: ”Å, tooog. Tog ja”.	
07:20	Nede på stasjonen	Hopper opp og ned på huk. Lager en del stemmelyder.	Spiller gitar og synger ”nede på stasjonen”.	Stemmelydene til Eirik høres ut som latter/gledeslyder. Han liker nede på stasjonen veldig godt, og velger nesten alltid dette kortet først og mest i denne aktiviteten.
08:15		<p>Velger på nytt togkortet</p> <p>Beveger overkroppen fra side til side (litt som steve wonder) og smiler</p>	<p>Mt legger frem alle kortene foran Eirik, slik at han kan velge et nytt kort.</p> <p>”Du vil ha tog” – klapper i hendene.</p> <p>Synger en ny togsang: ”Tøffe, tøffe toget”</p>	<p>Dette er en bevegelse Eirik ofte gjør når han er tilfreds/glad</p> <p>For liten pause? Burde mt ventet lenger?</p>

³⁶ I kurven ligger det tre billedkort. Hvert av billedkortene representerer en sang. Tog – nede på stasjonen, katt – lille katterpus og båt – ro, ro, ro din båt. Eirik kan velge kort og mt spiller og synger sangene.

(08:45)	Forventningspause	Ingen tydelig reaksjon på mt`s forventningspause	Synger da siste tone i frasen	
08:55	Sanger fra kurven	Lager en rekke stemmelyder. ”ehh” hopper også opp og ned på huk og klapper seg på lårene	Legger igjen ut alle kortene på gulvet. Plukker opp ett etter ett og sier hva det er bilde av og løfter bildene opp til Eirik. ”Hva vil du ha?”	Eirik virker veldig begeistret
09:31	Ro, ro, ro din båt	Velger båt - bildet	Setter seg med benene rundt Eirik. Tar han i hendene, og synger ro, ro, ro din båt a capella.	Fysisk nærhet. Dette er det nærmeste mt og Eirik har vært hverandre over lengre periode i denne timen.
		Blir oppmerksom på kurven som står litt bortenfor	Uten å slutte å synge strekker mt seg etter kurven og plasserer den mellom seg og Eirik. Istedenfor å vugge Eirik, vugger hun heller kurven.	Ble det for nært for Eirik? Var det derfor han vendte seg bort fra samspillet og til et ytre objekt?
09:56		Lager høye stemmelyder som minner om skrik/gråt. Holder fast i kurven	Imiterer og videreutvikler Eiriks lyder ”Var det tomt i kurven?”	Eirik virker utålmodig. Sliten etter mye tett samspill?
10:07			Flytter seg litt og da kommer alle billedkortene frem (de lå bak	

		<p>Plukker opp togkortet. Lager stemmelyder ”ehh” med myk klang – lyden han ofte lager når han er fornøyd</p>	<p>hennes rygg). Lager staccato ”åh” i høyt stemmeleie</p> <p>”Var det dèt du ville ha? Tog du ville ha? Det er morsomt altså - Det er morsomt at du liker så godt tog. Da skal vi synge tog - sangen da”</p>	
10:41	Nede på stasjonen	<p>Beveger seg fra side til side Smiler</p> <p>Eirik kommer med ”svar” i mt`s forventningspauser</p> <p>Legger seg ned på magen på gulvet. Holder tog - kortet og leker med det</p> <p>Setter seg på huk igjen</p> <p>”uler” som toget Lager masse stemmelyder</p> <p>Sitter med ryggen til kameraet</p>	<p>Synger (mykt og forsiktig) og spiller gitar</p> <p>Lager flere forventningspauser underveis</p> <p>Legger hånda si på Eiriks rygg</p> <p>Legger seg også ned på gulvet sammen med Eirik. Fortsetter å spille gitar og synge nede på stasjonen</p> <p>Reiser seg opp, som Eirik.</p> <p>”uler” som toget</p>	<p>Bruker berøring for ikke å ”miste” Eirik?</p> <p>Første gang i timen synkrone stemmelyder</p>

		Snur seg rundt og får ansiktet mot kameraet	”*** ³⁷ ser mest ryggen din nå” Mt og s ler. Mt: ”å, der var ***)	Reagerer Eirik på navnet til støttepedagogen eller på det mt sier?
13:04	Nede på stasjonen	Sitter på huk, på skrå mot mt Lager mange stemmelyder (ehh)	Sitter på huk, på skrå mot Eirik Imiterer Eiriks lyder	turtaking
13:41		Beveger seg mot s, tar henne i hendene, og begynner å bevege seg fra side til side. Smiler Legger seg på ryggen mellom mt og s.	Mt: ”er det en fløyte der?” S tar frem fløyta. Prøver å få hendene løs fra Eirik slik at hun kan spille.	
14:54		Smiler og ler Holder tog - kortet i hånda og ser på det Ser kurven og strekker seg mot den Begynner å lage høye, lyse stemmelyder. Skrik/gråt	S legger seg ned på gulvet ved siden av Eirik. S smiler og ler S spiller nede på stasjonen på fløyte S slår litt på kurven	En nær kontakt mellom Eirik og s – både fysisk og emosjonelt. S slår på kurven for å vise at hun akseptere at Eirik bringer kurven inn i samspillet? Eirik virker utålmodig.

³⁷ Navnet på støttepedagogen som filmer.

		<p>Griper tak i fløyta og deretter i tog - kortet</p> <p>Gråter</p> <p>Slår på tog - bilde</p> <p>Slutter å gråte Holder s på armen og ser ut mot vinduet</p>	<p>Tar opp fløyta og spiller noen toner av begynnelsen av nede på stasjonen</p> <p>S slutter å spille, sier ”hva er det for noe?”</p> <p>Imiterer Eirik og slår Eiriks rytme på eget lår</p> <p>Begynner å spille på fløyta toner i Eiriks rytme</p>	<p>S forsøker å anerkjenne Eiriks valg ved å spille på de to tingene Eirik griper fatt i</p>
16:50		<p>Lager stemmelyder (ehh)</p>	<p>Mt setter i gang et rytmisk komp på gitaren</p>	<p>Det oppstår en form for tur - taking mellom mt og Eirik. S er ikke lenger så aktiv i samhandlingen</p>
17:28	Nede på stasjonen	<p>Reiser seg opp og tar tak i hendene til s. beveger seg fra side til side</p>	<p>Mt spiller gitar, s synger</p> <p>S sitter nærme Eirik, mens mt sitter noen meter bortenfor</p> <p>Mt og s fortsetter å spille og synge.</p>	<p>S tilpasser sin sang til Eiriks bevegelse</p>
19:03	Lek med mikrofon	<p>Krabber bort til mt og tar mikrofonen. Holder den opp - ned. Gir fra seg mikrofonen til</p>	<p>Mt begynner å lage lyder i mikrofonen ”Iæææiii” med mørk klang</p>	

		<p>mt og begynner å snurre gitaren rundt</p> <p>Sitter bøyd over gitaren.</p>	<p>Mt: "Å snurrre rundt" med lys, pipestemme. Lager kysselyder i mikrofonen. Slår mikrofonen mot baksiden på gitarkassa</p>	
20:18	Spill på benketromme	<p>Tar tak i en spillekølle og begynner å spille på benketromma</p> <p>Smiler når mt tuller med han</p>	<p>Mt Finner en spillekølle til seg selv og begynner også å slå på benketromma. Begynner å synge sangen de pleier å synge ved denne tromma: "oppe på fjellet bor det tre trolle"</p> <p>Mt: "b-b-b-b-b-b-b-b-bø!" I økende styrkegrad samtidig som hun nærmer seg Eirik.</p>	
21:30		<p>Spiller litt med "feil" ende på spillekølla på benketromma</p> <p>Slår noen ganger på den lille tromma, men slipper spillekølla og reiser seg opp.</p> <p>Står oppreiset og beveger seg fra side til side.</p>	<p>Trekker frem en liten gulvtromme. Setter denne mellom seg og Eirik.</p> <p>Imiterer Eirik og spiller også med "feil" ende på spillekølla</p> <p>Mt spiller en rytme på både benketromma og den lille tromma</p> <p>Mt: "Danse. Danse. Eirik kan danse"</p>	

		<p>Går bort til mt og tar en av spillekøllene fra henne. Begynner å spille på den lille tromma</p> <p>Mt og Eirik slår spillekøllene mot hverandre - fekting</p>	<p>Spiller nå også bare på den lille tromma. Syngesnakker med mørk stemme: "Danse. Danse. Danse"</p>	
23:00		<p>Går mot pianoet, står litt der og hopper opp og ned, lager noen gråtelyder, setter seg ned på teppet hvor billedkortene fremdeles ligger.</p>	<p>Fortsetter å spille på den lille tromma. Imiterer Eiriks lyder</p> <p>Når Eirik setter seg ned finner hun fort frem billedkortet av toget og sier: "vi må finne bilde! Fort var det. Og der! Der var det!"</p>	
23:30	Lek med den lille tromma	<p>Legger fra seg tog - kortet</p> <p>Snurrer tromma rundt, titter inni den, stryker på den, slår på innsiden</p> <p>Smiler og slår på utsiden av tromma</p> <p>Hopper opp og ned på rumpa</p>	<p>Tar frem den lille tromma og setter den mellom seg og Eirik.</p> <p>Snakker inn under tromma "hallå"</p> <p>"slå på tromme, slå på tromme, slå på tromme nå"</p> <p>Roper inni: "ho hooo"</p> <p>Imiterer Eirik og hopper opp og ned</p>	<p>Det utvikler seg en turtaking i stemmelyder og etter hvert fysiske hoppebevegelser mellom mt og Eirik</p>

		Begynner å lage gråte/skrike - lyder		
25:11		Sitter på gulvet med tog - bilde i hendene. Ser på bilde	Går bort til pianoet og begynner å spille et hurtig pianoakkompagnement og snakkesyngte: "finn på noe da ** (eget navn). Begynner å synge "nede på stasjonen"	
25:40		Snurrer noen ganger rundt	Endrer til å synge "snurre, snurre rundt"	
26:05		Setter seg ned og finner frem bilde av katten. Holder det i hendene og ser på det Lager en lyd som ligner veldig på "mjau" Ser på mt hele tiden og smiler	Synger "lille kattepus" a capella. Sitter fortsatt ved pianoet på andre siden av rommet for der Eirik sitter Lager forventningspause før "mjau" i teksten Lager flere "mjau" - lyder mens hun krabber på gulvet (som en katt) mot Eirik	
27:40		Begynner å snurre gitaren rundt Lager stemmelyd, et bestemt "hm"	Tar frem gitaren Synger "snurre, snurre rundt". Imiterer Eiriks stemmelyd	

28:15	Lek med mikrofon	Tar tak i mikrofonen, legger seg på ryggen og holder mikrofonen over hodet Smiler og ler	Lager forskjellige "tullelyder" i mikrofonen. "pe-pe-pe"	
29:00		Setter seg opp. Ser seg litt rundt Krabber bort til tog - bildet som ligger noen meter fra de.	Mt: "ja, hva tenkte du på nå, tro? Tenkte du på lille kattepus (banker på kortet som ligger på gulvet) eller på ro din båt (gjør det samme på dette billedkortet)? Eller tenkte du på tog? Hva tenkte du på? Tenkte du på fløyte? Mt: "Nei, på tog. Ja, der var det! Tog var det du tenkte på"	
29:37		Reiser seg opp og tar mt i hendene. Begynner å bevege overkroppen fra side til side	Mt:" Å, dans! Ja, kan du spille litt for oss da" (henvender seg til s) S begynner å spille på fløyte Mt reiser seg også opp, og Eirik og mt danser, mens s spiller fløyte.	
30:10		Setter seg ned og plukker opp tog - kortet. Lagger stemmelyder ("ehh")	S slutter å spille. "Så du toget?"	

		<p>Smiler og ler</p> <p>Legger seg ned på ryggen og holder fortsatt kortet</p>	<p>setter seg nærmer Eirik og slår litt borti kortet han holder i hendene.</p> <p>Ler også</p> <p>Legger seg ned slik Eirik ligger. ”Kiler” litt på Eirik og på kortet Synger ”nede på stasjonen” a capella. Legger inn flere forventningspauser som Eirik svarer på</p>	turtaking
31:37		<p>Reiser seg opp, begynner å bevege seg fra side til side</p> <p>Tar tak i sine hender</p>	<p>S reiser seg også</p> <p>”Ja, skal vi danse nå? Skal ** (navnet på mt) spille for oss nå da? Mt spiller på benketromme, s improviserer melodi med tekst ”danse, danse, danse – Eirik og Beatrix”</p>	
32:17		<p>Går til benketromma og får en av spillekøllene av mt. Holder spillekølla opp på veggen</p> <p>Lager stemmelyd (ehh) høyt</p>	<p>Imiterer Eirik og holder sin spillekølle opp på veggen</p> <p>Imiterer Eiriks stemmelyd</p>	

33:00		<p>Går bort til skoene sine</p> <p>Lager stemmelyd. Kort "m"</p> <p>Stemmelyd "m"</p> <p>Snurrer en kontorstol noen ganger rundt</p> <p>Holder skoen sin i hånda</p>	<p>Mt: "ser du på skoene dine Eirik? Det er ikke så rart da, for egentlig kan vi snart slutte av. Ja. Skal vi synge ha det, var det det?"</p> <p>Mt: "Ja" (mykt) "skal vi gå å synge ha det - sangen?"</p> <p>Mt: "ja, den hadde vi sist ja" synger: "Snurre stolen rundt..."</p>	<p>Gå til skoene er et signal mt og støttepedagog tolker som at Eirik vil avslutte timen</p>
34:11	Avslutningssang	<p>Går bort til teppet der s og mt sitter</p> <p>Står oppreist og beveger overkroppen fra side til side. Smiler</p> <p>Setter seg ned og holder på gitaren mens mt spiller</p>	<p>Tar opp gitaren og synger "nå må du og jeg si ha det bra.."</p>	