

## **”SNAKK OG PRAT OM MUSIKK MED TORSTEIN”**

---

En casestudie omkring konseptet ”radioprogram” i musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom

**Kjersti Tingelstad**  
**Våren 2015**



Copyright:  
Kjersti Tingelstad 2015

## **”Snakk og prat om musikk med Torstein”**

En casestudie omkring konseptet ”radioprogram” i musikkterapien  
i møte med en elev med Asperger syndrom.

Kjersti Tingelstad  
[www.nmh.no](http://www.nmh.no)

Trykk: Nilz & Otto Grafisk AS

# Summary

In this thesis I take a closer look at the concept "radio program" in music therapy when faced with a client diagnosed with Asperger's syndrome. The thesis is formed as a case study based on participant observation, as well as qualitative interviews with two music therapists. One of the respondents has experience from the concept of a "radio program" in music therapy. The other respondent has background from exploring the use of drama in music therapy, which I find relevant, due to the fact that I consider the radio program as role playing. On this basis I have reached the following research question: *What does the concept "radio program" afford music therapy when faced with a client diagnosed with Aspergers syndrome?* Through the use of different qualitative approaches and by taking a closer look at the radio program, I have found that the concept "radio program" offers a clear structure in music therapy when faced with a client diagnosed with Asperger's syndrome; a structure which facilitates the use of drama in music therapy. The findings of this study are discussed in the light of theory on structure and drama. In addition, I discuss the radio program with regards to core criteria of autism and what Bruscia defines as the four main methods in music therapy.



# Sammendrag

I denne studien ser jeg nærmere på konseptet ”radioprogram” i musikkterapi i møte med en elev med Asperger syndrom. Studien er en casestudie basert på deltagende observasjon så vel som kvalitative intervjuer med to musikkterapeuter. En av informantene har erfaring med bruk av konseptet ”radioprogram” i musikkterapi. Den andre informanten har bakgrunn fra bruk av drama i musikkterapi, hvilket jeg finner relevant i tråd med min oppfatning av radioprogrammet som et rollespill. Med dette som bakgrunn har jeg kommet frem til følgende problemstilling: *Hva kan konseptet ”radioprogram” tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom?* Gjennom bruk av ulike kvalitative forskningsmetoder, og ved å gå i dybden på selve radioprogrammet, har jeg funnet at konseptet ”radioprogram” tilbyr en klar struktur i musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom. En struktur som legger til rette for bruk av drama i musikkterapi. Studiens funn drøftes inn mot teori omkring struktur og drama. I tillegg diskuteres konseptet ”radioprogram” opp mot kjernekrterier ved autisme og det Bruscia omtaler som de fire hovedmetodene i musikkterapi.



# Forord

Denne oppgaven er et resultat av en spennende erfaring fra musikkterapeutisk praksis. Etter en idé fra eleven, fant man frem til konseptet ”radioprogram” i musikkterapien. Dette gav stor inspirasjon til nærmere utforskning av selve radioprogrammet. I tillegg motiverte det til å la andre få vite om de mulighetene jeg opplevde at konseptet ”radioprogram” så ut til å kunne tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom.

Takk til mine flotte informanter for fine samtaler.

Hjertelig takk til Even Ruud for inspirerende veiledning og tro på mitt prosjekt!

Til mine kjære klassevenninner, vi har delt så mye fint. Tusen takk, og lykke til videre som fremtidige musikkterapeuter.

Fantastiske Rønnaug Tingelstad og Guro Marie Haugetuft! Takk for gode samtaler og stor klokskap.

Adrian Wangberg Drøsdal, tusen takk for korrekturlesning, tips og gode råd.

En spesiell takk til Oddbjørn Austevik som har vært der for meg hele tiden.

12. mai 2015  
Kjersti Tingelstad





# Innhold

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Tema	1
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiens problemstilling	2
1.2.1 Kort om konsept og aktivitet	2
1.3 Hva finnes av litteratur?	3
1.4 Bruscia om de fire hovedmetodene i musikkterapi	4
1.5 En forenkling av autismediagnosen	6
1.6 Kort om nevrodiversitet	7
1.7 Et historisk blikk på autisme	7
1.8 Autismespekteret	8
1.9 Kjernekrterier ved autisme	8
1.9.1 Sosialt samspill	9
1.9.2 Kommunikasjon	10
1.9.3 Forestillingsevne	10
1.9.4 Stereotyp, repetitiv atferd	11
1.10 Sosial kompetanse hos ungdommer med Asperger syndrom	11
1.11 Motivasjon og engasjement hos barn og unge innen autismespekteret	12
<b>2 Metode</b>	<b>14</b>
2.1 Hermeneutikk	14
2.2 Fenomenologi	16
2.3 Triangulering	16
2.4 Casestudien som forskningsmetode	17
2.4.1 Hvordan konseptet "radioprogram" kan inngå som en casestudie	18
2.5 Deltagende observasjon	19
2.6 Det kvalitative forskningsintervjuet	20
2.7 Intervjuguiden	21
2.7.1 Tanker rundt intervjuguiden	23
2.8 Studiens informanter	24
2.9 Ethiske vurderinger	25
2.10 Reliabilitet og validitet	26
2.11 Samtykke	27
2.12 Data og analyse	27
2.13 På leting etter kategorier	29
2.14 Metodekritikk	30
<b>3 Starten på det hele</b>	<b>32</b>
3.1 Et nærmere blikk på radioprogrammet	33
3.2 Presentasjon av studiens funn	35
3.3 Konseptet "radioprogram" tilbyr struktur i musikkterapien	35
3.3.1 Tanker rundt radioprogrammets klare struktur	36
3.3.2 Stige om rammeaktiviteter og endring	39
3.3.3 Rammeaktiviteter på elevens premisser	41
3.3.4 Improvisasjon ut fra rammeaktiviteter i samspill	42
3.4 Konseptet "radioprogram" tilbyr bruk av drama i musikkterapien	43
3.4.1 Drama som lek, narrativ og rolle	43

Drama som narrativ .....	43
Drama som rolle .....	44
3.5 Hva kjennetegner leken? .....	44
3.6 Kort om dramaterapi.....	45
3.6.1 Lek og dramaterapi.....	45
3.6.2 Dramaterapi og transformering av tid i lek.....	46
3.6.3 Bruk av roller i dramaterapi .....	47
3.7 Tanker rundt bruk av drama i konseptet "radioprogram" .....	47
3.7.1 Liksom- lek innenfor en ramme .....	48
3.7.2 Mulighet til "å være en annen" .....	49
3.7.3 Musikkterapeuten i rollen som radiovert og forteller.....	50
3.7.4 Endring av lek og roller i rammeaktivitetsprinsippet .....	50
<b>4 Konseptet "radioprogram", Bruscia, kjernekrterier ved autisme og</b>	
<b>motivasjon.....</b>	<b>52</b>
4.1 Hvordan passer Bruscias fire hovedområder i musikkterapien inn i konseptet "radioprogram"?	52
4.2 Konseptet "radioprogram" og kjernekrterier ved autisme .....	53
4.2.1 Sosialt samspill .....	53
4.2.2 Kommunikasjon .....	55
4.2.3 Forestillingsevne.....	56
4.2.4 Forestillingsevne og mentalisering.....	57
4.2.5 Stereotyp, repetitiv atferd.....	58
4.3 Konseptet "radioprogram" som motivasjon.....	59
<b>5 Oppsummering av studiens funn.....</b>	<b>60</b>
5.1 Struktorens rolle i konseptet "radioprogram" .....	60
5.2 Bruk av drama i konseptet "radioprogram" .....	61
5.3 Tanker rundt overføringsverdi og tilpasningsmuligheter .....	62
5.4 Helt på tampen.....	63
Litteraturliste .....	64
Vedlegg 1 .....	67
Vedlegg 2 .....	69
Vedlegg 3 .....	70
Vedlegg 4 .....	73

# 1 Innledning

## 1.1 Tema

Tema for studien er konseptet ”radioprogram” i musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom. Med dette ønsker jeg å se nærmere hva et slikt konsept kan tilby musikkterapien, og hvordan det kan fungere som et verktøy for musikkterapeuten. Videre vil jeg redegjøre for studiens bakgrunn og valg av tema.

### 1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn og inspirasjon til denne studien bygger på erfaringer fra praksis hos en musikkterapeut. Her var timene et musikkterapitilbud til en elev med Asperger syndrom, en diagnose som det vil bli redegjort for senere. Som praksisstudent fikk jeg mulighet til å delta i timene og se hvordan de utviklet seg, noe som skulle vise seg å bli svært spennende. Eleven var veldig musikalsk, mestret ulike instrumenter, komponerte avansert musikk og tok disse låtene med til timen. Musikkterapitimene bestod av å spille i band, lære nye låter og utvide elevens sjangerkunnskap. I tillegg lyttet man til ulik musikk og forsøkte å spille elevens komposisjoner sammen.

Utpå høsten skjedde det imidlertid et vendepunkt. Elevens interesse var begrenset til et bestemt band og det ble derfor introdusert ny musikk og nye musikksjangre. I det musikkterapeuten fortalte om ukjente band utbrøt eleven:

”Og da var vi inne fra radioprogrammet ’*Snakk og prat om musikk med Torstein*<sup>1</sup>, igjen!”

Da spurte musikkterapeuten eleven om de skulle leke radioprogram. Her observerte jeg hvordan musikkterapeuten møtte elevens utsagn gjennom å lage et radioprogram av timen. Dette ble også gjort i de kommende musikkterapitimene. Med andre ord fungerte timene som en radiosending. I møte med idéen om et ”radioprogram”, fikk musikkterapien en ny og

---

<sup>1</sup> Fingert navn på musikkterapeut

<sup>2</sup> Fingert navn på musikkterapeuten

spennende retning som åpnet opp for muligheter i musikkterapien. I studien har jeg valgt å forstå radioprogrammet som et konsept og en aktivitet, hvilket vil bli redegjort for senere.

Min personlige opplevelse av hvordan radioprogrammet så ut til å imøtekomme flere av elevens behov har satt spor. Videre har den bidratt til et ønske om å gå i dybden på konseptet ”radioprogram”. Et håp for studien er derfor at flere skal få vite om radioprogrammet og hva et slikt konsept kan tilby i musikkterapien. Med dette som bakgrunn vil jeg utforske selve konseptet. I tillegg vil jeg se nærmere på følgende spørsmål: Kan konseptet ”radioprogram” være til hjelp for å utvide den musikkterapeutiske verktøykassen, og dermed bidra til nye handlingsmuligheter i musikkterapien? I avslutningen vil konseptet ”radioprogram” drøftes i lys av overføringsverdi og tilpasningsmuligheter ovenfor andre klientgrupper i musikkterapi. På bakgrunn av personlig engasjement og ønske om å gå i dybden på konseptet, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

## 1.2 Studiens problemstilling

*Hva kan konseptet ”radioprogram” tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom?*

Min forforståelse er bygget på hvordan konseptet ”radioprogram” i musikkterapien så ut til å imøtekomme flere av elevens behov. På den ene siden tenker jeg at ordet ”tilby” kan legge føringer for studien, da det kan synes å ligge en forventning om at radioprogrammet *har* noe å tilby eleven. Personlig ser jeg likevel studiens problemstilling som relativt åpen. Som tidligere nevnt, forstår jeg radioprogrammet som et konsept og som en utvidet aktivitet i musikkterapien. Videre vil jeg begrunne mitt valg om å ta i bruk nettopp disse begrepene.

### 1.2.1 Kort om konsept og aktivitet

Det finnes ulike betydninger av ordet ”konsept”. Slik jeg forstår det viser det til noe nytt. Med andre ord, ser jeg på det som et forslag til en ny retning i det man foretar seg. Den forklaringen av termen ”konsept” som ligger nærmest mitt syn, er å se på konsept som plan for utvikling av et nytt produkt eller liknende. Med andre ord, som en idé eller modell

(Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010a). Radioprogrammet begynte som et spontant innfall, en idé og som et forslag til noe nytt i musikkterapien. Derfra utviklet det seg til å bli en metode. Med andre ord mener jeg radioprogrammets vei fra å være en idé til å bli en metode, gjør ordet konsept til et passende begrep i beskrivelsen av radioprogrammet.

Radioprogrammet kan også sees som en aktivitet. En oppfatning som bygger på hvordan jeg opplevde radioprogrammet som en utvidet aktivitet i musikkterapien. Ordet aktivitet blir blant annet forklart som: virksomhet; vitalitet og syssel; tiltak (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010b). Dette er også den forklaringen som ligger nærmest mitt syn. For å oppsummere kan radioprogrammet sees som et konsept, et forslag og en idé, men også som en aktivitet i musikkterapien. I studien vil jeg derfor ta i bruk begge begrepene i beskrivelsen av radioprogrammet.

### 1.3 Hva finnes av litteratur?

Det er skrevet svært mye om autisme og Asperger syndrom. Når det gjelder litteratur omkring musikkterapi og autisme, har jeg tatt utgangspunkt i Mie Mohlins (2009) avhandling *"Hverdagsmusikk. En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom"*. I tillegg har jeg støtte meg til Dagrun Agnes Vikesland (2008), som i *"Struktur og styring - og noen sider ved musikkterapi med barn med autisme"*, har skrevet om viktigheten av struktur i møte med barn med autisme. I studien forstår jeg konseptet "radioprogram" som et rollespill, og har derfor undersøkt om det finnes studier omkring bruk av rollespill i musikkterapi. I tillegg har jeg foretatt søk på teori omkring dramaterapi.

Gjennom databasesøk har jeg sett at det finnes få studier om rollespill i musikkterapi. Søkeordene jeg har benyttet er: "music therapy"/ "musikkterapi" og "role play"/ "rollespill". I databasen "RILM Abstracts of Music Literature" fant jeg én artikkel på området: "Clinical improvisation techniques in music therapy: A guide for students, clinicians and educators", av forfatterne Debbie Carroll og Claire Lefebvre (2013). Med søkeordene: all "music therapy" AND all (roleplay), fikk jeg ingen resultater. Det samme skjedde med: all ("musikkterapi" og rollespill). I databasen IIMP tok jeg i bruk søkeordene: ("music therapy" and roleplay) eller all ("musikkterapi" og rollespill), men ingenting kom opp. På hjemmesiden til senter for

musikk og helse, gikk jeg inn på databasen Brage BIBSYS med de samme søkeordene i et begrenset søk, men fant ingenting. I søk etter dramaterapi, ble følgende søkeord benyttet: all (Music) and all (drama therapy). Her fikk jeg opp flere funn. Det mest interessante var en artikkel fra *British Journal of Music Therapy*, av Steve Cobbett (2007) ”Playing at the boundaries: Combining music therapy with other creative therapies in individual work with children with emotional and behavioural difficulties”. Videre ble samme søkeord anvendt i databasen IIMP, men uten resultater. På Google Scholar dukket det opp en del om dramaterapi, blant annet av Jennings & Minde (1993).

## 1.4 Bruscia om de fire hovedmetodene i musikkterapi

På bakgrunn av min oppfatning om radioprogrammets utvikling fra idé til konsept og deretter til en metode for musikkterapien, finner jeg det viktig å se nærmere på følgende aspekter: hva er en metode? Hva skiller en metode fra termene modell, teknikk og prosedyre? Videre vil jeg redegjøre for hvordan Kenneth Bruscia (2014) definerer disse.

Bruscia skriver om forskjellige typer arbeidsformer i musikkterapi. Han deler disse inn i fire hovedmetoder: improvising, recreating (or performing), composing og listening. For å forstå hvordan musikkterapi fungerer kreves en forståelse av hver av disse arbeidsformene og deres særtrekk. Slik jeg forstår Bruscia, vil musikkterapeutens ønske om å møte klientens behov på ulike måter forme erfaringer med improvisasjon, gjenskaping, komponering og lytting (Bruscia, 2014, s. 127). Med andre ord vil de fire metodene formes av musikkterapeutens ønske om å imøtekomme elevens behov. Betegnelsene ”method”, ”approach”, ”model”, ”procedure” og ”technique” brukes ofte som om de alle har samme betydning. For å kunne forstå forskjellene har Bruscia derfor forsøkt å differensiere de ulike begrepene.

Han forklarer sin definisjon av *metode* som en særegen tilnærming av arbeidsform benyttet i vurdering, behandling og/ eller utdanning. De fire metodene (improvisering, gjenskaping, komponering og lytting) har mange *variasjoner*. Som et eksempel ser han det å synge sanger som en variasjon av metoden ”recreating”, mens det å skrive sanger kan inngå under metoden ”composing” (ibid.).

*Prosedyre* defineres av Bruscia som en rekkefølge av handlinger der musikkterapeuten går i interaksjon med klienten. Prosedyrer er grunnleggende byggesteiner i en musikkterapi sesjon. I tillegg er prosedyrer ulike grep som terapeuten gjør for å implementere metoden. Slik jeg forstår Bruscia betyr det at det er en trinnvis rekkefølge i gjennomføringen av timen. Han omtaler denne som ”procedural steps” (Bruscia, 2014, s.127).

Innenfor hvert av prosedyrens trinn kan man ta i bruk mange teknikker. *Teknikk* defineres her som en enkel handling eller interaksjon hvor terapeuten ønsker å fremprovosere en umiddelbar reaksjon fra klienten (ibid., s. 129).

Når en terapeut utvikler en systematisk tilnærming som implementerer én eller flere av de fire hovedmetodene, og som følger spesielle prosedyresekvenser og avhenger av visse teknikker, da snakker vi i følge Bruscia om utvikling av en *Modell*. En modell er en omfattende tilnærming til kartlegging, behandling og vurdering som inneholder teoretiske prinsipper, kliniske indikasjoner, mål, metodologiske retningslinjer og spesifikasjoner. Som eksempel på en kjent modell innenfor musikkterapien viser han til ”Creative Music Therapy”, en modell som ble utviklet av musikkterapeutene Nordoff og Robbins. Bruscia skriver at en modell kan sees som eksempel på hvordan en eller flere metoder kan anvendes. I tillegg vil en modell i følge Bruscia, alltid inneholde en teoretisk orientering (ibid.).

Slik jeg forstår Bruscia er en modell langt større enn en metode. Dette fordi den er blitt utviklet til systematisk å inneholde en eller flere av hovedmetodene i musikkterapien. Videre følger et sitat som kan oppsummere og klargjøre forskjellene mellom begrepene ytterligere:

*To summarize: A method is a particular type of music experience in which the client engages for the therapeutic purposes; a variation is the particular way in which that method is implemented; a procedure is everything that the therapist has to do to engage the client in that experience or method; a technique is one step within any procedure that a therapist uses to shape the client`s immediate experience: and a model is a systematic and unique approach to method, procedure, and technique based on certain principles.* (Bruscia, 2014, s. 129)

Som vi ser av sitatet finnes det svært mange begreper og holde styr på, ofte er det små forskjeller som gjør det vanskelig å skille termene fra hverandre. Senere i studien vil konseptet ”radioprogram” drøftes inn mot de 4 hovedmetodene hos Bruscia.

## 1.5 En forenkling av autismediagnosen

Eleven i min studie er en elev med Asperger syndrom og ny forskningen på autisme inneholder en forenkling av autismediagnosen. Videre vil jeg kort redegjøre for denne, da jeg mener den har relevans for eleven i min studie.

På forskning.no skriver journalist Hanne Østli Jakobsen (2012) om endringen. Sven Bölte, professor i barne- og ungdomspsykiatri, forteller om den nyeste forskningen. Han viser til DSM- 5 fra mai 2013. Tidligere har det vært tre ulike diagnoser: autisme, Asperger syndrom og atypisk autisme. Med DSM-5 blir det derimot én diagnose: autismspekterforstyrrelser. DSM-5 skal være til hjelp for psykologer og psykiatere i arbeidet med å finne rett diagnose for pasientene. Videre forteller Bölte (om diagnostiseringen av autisme) at man før så på tre områder hos mennesker med denne diagnosen: sosiale ferdigheter, kommunikative ferdigheter og stereotypier (atferd som er typisk for autisme). Nå slås derimot disse områdene sammen til to. En sosial- kommunikativ del og en stereotypidel. For å få diagnosen autisme må en pasient møte minimumskrav for begge områder. Innunder diagnosen ASD (autism spectrum disorders) vil andre diagnoser fange opp barn med spesielle avvik eller utviklingsproblemer som ikke er så alvorlige at de kan kalles autisme. Autism er en variant av det å være nevrologisk forskjellig, og i den forbindelse bruker Bölte begrepet ”nevrodversitet”. Slik jeg forstår Bölte viser begrepet til at det finnes svært mange nevrologiske utviklingsmønstre, og at autism er en variant av nettopp det å være nevrologisk forskjellig (Jakobsen, 2012). Videre vil jeg se nærmere på begrepet ”nevrodversitet”, og kort redegjøre for dette.



## 1.6 Kort om nevrodiversitet

Nevrodiversitet har blitt stående som et kontroversielt begrep det siste tiåret (Jarsmaa & Welin, 2011). I det store og det hele er nevrodiversitet tanken om at atypisk neurologisk utvikling er en normal menneskelig forskjell. Videre inneholder kravene til nevrodiversitet minst to aspekter. Det første aspektet handler om å se autisme først og fremst som en naturlig variasjon, hvilket også gjelder for andre neurologiske tilstander. Det andre aspektet har fokus på rettigheter og verdi. Her krever man anerkjennelse og aksept for det å være neurologisk forskjellig (ibid., 2011).

## 1.7 Et historisk blikk på autisme

I 1911 lanserer psykiateren Eugen Bleuler begrepet ”autistisk”. Et begrep som er avledet fra det greske ordet for ”selv”, *autos* (Mohlin, 2009, s. 20). Videre skriver Mohlin om begrepet at det tidligere refererte til en grunnleggende schizofren forstyrrelse. Dette forklarer hun med at en person med denne lidelsen hadde liten mulighet til å forholde seg til andre mennesker og verden omkring. Dette viste seg gjennom en tilbaketrekning hvor personen trakk seg inn i seg selv og tilbake fra det sosiale liv (Mohlin, 2009, s. 20).

Innen autismeforskningen blir psykiateren Hans Asperger og barnepsykiater Leo Kanner regnet som pionerer. Begge publiserte sine arbeider i 1940-årene og hvor de gav teoretiske forklaringer på barns utviklingsmessige forstyrrelser. I motsetning til Bleuler var både Kanner og Asperger av den oppfatning at barns utviklingsmessige forstyrrelser hadde vært der siden livets begynnelse. Kanner og Asperger fant at et av de mest fremtredende trekkene syntes å være utfordringer med å etablere normale emosjonelle relasjoner til andre. Til å begynne med fikk Kanners studier rundt autisme størst oppmerksomhet, men de siste årene har også arbeidet til Asperger fått økt interesse. Dette takket være barnepsykiater Lorna Wing som i 1981 lanserte begrepet *Asperger syndrom* (ibid., s. 20-21).

## 1.8 Autismespekteret

Begrepet *autismespekteret* eller *det autistiske kontinuum* ble introdusert av Lorna Wing på 1980-tallet (ibid., s. 21). Hensikten med å ta i bruk disse begrepene var å bidra til en større forståelse og oppmerksomhet omkring det mangfoldet man kan finne hos mennesker med autisme. I forkant utførte Wing og hennes kollega Julie Gould en systematisk befolkningsundersøkelse i London, nærmere bestemt i Camberwell-distriktet. Her inngikk alle barn under 15 år med fysisk eller psykisk utviklingshemming, eller med ulik grad av avvikende adferd. Resultatet av undersøkelsen viste at Kanners syndrom og Asperger syndrom kan sees som undergrupper i et stort spekter som rammer sosialt samspill og kommunikasjon. Man vil kunne se store variasjoner hos det enkelte individ. Dette vil avhenge av miljø, situasjoner og personer som vedkommende omgir seg med i hverdagen. Diagnosen er ikke statisk eller absolutt og det vil være ”glidende” overganger mellom de ulike diagnosene. Videre vil atferdstrekk muligens forsterkes eller bli mindre synlige over tid, noe som betyr at diagnosen vil kunne endres gjennom hele livet (Mohlin, 2009, s. 21).

## 1.9 Kjernekriterier ved autisme

I avhandlingen ”*Hverdagsmusikk. En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom*” ser Mohlin (2009) på hvordan noen ungdommer med Asperger syndrom (AS) eller høytfungerende autisme (HFA) bruker musikk og musikkrelaterte aktiviteter i sin hverdag. Tydelige avvik hos barn med autisme kan sees innenfor tre områder: *sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne* (fantasi og lek). Kjernekriteriene omtales som *Wings triade*, og som et fjerde kriterium inkluderes *repetitiv, stereotyp adferd*.

### 1.9.1 Sosialt samspill

Innenfor funksjonsforstyrrelser ved *sosialt samspill* deler man personer med autisme inn i fire kategorier. Disse er basert på adferdsmønstre og omfatter: de fjerne, de passive, de ”aktive, men sære” og de overformelle og stive. I følge Mohlin kan en person vise trekk fra flere av kategoriene da det ikke er en klar avgrensning mellom de ulike adferdstypene (Mohlin, 2009, s. 22-23). Videre følger en kort redegjørelse for kategoriene.

#### De fjerne

*Fjernheten* er den vanligste funksjonsforstyrrelsen hos små barn, og det kan virke som om andre mennesker ikke eksisterer for disse barna. Ofte reagerer de ikke på andres henvendelser; de viser liten grad av blikkontakt og liten toleranse for fysisk kontakt. Mohlin skriver at barna i denne gruppen sjelden viser følelsesreaksjoner eller medfølelse med noen som gråter eller har det vondt (Mohlin, 2009, s. 23).

#### De passive

Her aksepterer personen at andre tar kontakt, men har utfordringer med selv å ta initiativ til sosialt samspill med andre mennesker. Denne kategorien er den mest sjeldne av de fire. Gjennom å minne barnet på blikkontakt, kan man i følge Mohlin møte barnets blikk. Mennesker med en slik autistisk forstyrrelse vil ofte ha færre atferdsproblemer enn andre. Dette kan endre seg i tenåringsperioden da noen kan bli veldig urolige.

#### De ”aktive, men sære”

Her tar personen aktivt kontakt med andre, men denne kontakten er ofte ensidig. Dette på grunn av at interessen ofte er størst for det de selv er opptatt av. Videre oppstår vansker når det gjelder det å vite når man skal innlede og avslutte blikkontakt. For å oppnå kontakt kan personen klamre seg til andre og vanskelige situasjoner kan oppstå når man ikke får den oppmerksomheten man søker.

#### De overformelle og stive

Mohlin skriver om denne formen for adferdsmønster kan utvikles sent i ungdomsskolealder og voksenalder. Innenfor denne kategorien strever man, i følge Mohlin, med og oppføre seg

høflig og korrekt, samtidig som at man har en rigid holdning til normer og regler for sosiale settinger. Derimot mangler de en større forståelse for disse reglene, og evnen til å tilpasse dem etter det den aktuelle situasjonen måtte kreve. Dette kan dessverre føre til at de vil kunne falle helt igjennom i sosiale sammenhenger (Mohlin, 2009., s. 22-24).

### 1.9.2 Kommunikasjon

*Kommunikasjonsproblemer* vil i likhet med sosialt samspill vise seg på ulike måter. Dette kan gjelde språkproblemer, ordforråd og evnen til å definere betydningen av ord. Videre vil det variere fra person til person. Mohlin peker på det som kan synes å være en utfordring og et fellestrekk hos mennesker med autismediagnosen: hvordan de tar i bruk språket i sosiale sammenhenger (ibid., s. 24). Til tross for et tilsynelatende normalt talespråk kan personer med autisme, i følge Mohlin, likevel ha vanskeligheter for å delta i gjensidig kommunikasjon. Videre bruker noen et høytidelig språk som skiller seg fra en hverdagslig og uformell språkbruk, og som eksempel på dette nevnes en pedantisk talemåte. Grunnet konkret og rigid språkoppfatning vil derfor mange ha vansker med å forstå den underliggende meningen i det som blir sagt. Videre skriver Mohlin at de aller fleste vil ha utfordringer med både det å tolke og anvende nonverbal kommunikasjon. Andre kan ha vansker med å vite hvilken stemmestyrke som passer i den aktuelle situasjonen (Mohlin, 2009, s. 25).

### 1.9.3 Forestillingsevne

Mohlin skriver at barn med autisme ikke utvikler fantasipregede aktiviteter og "liksom-lek" på samme måte som andre barn. Videre er ikke lek og leketøy utgangspunkt for barnas fantasihistorier. Noen mer velfungerende barn kan gjengi hendelsesforløpet på det de selv har funnet på, men om de senere går tilbake til samme tema vil de gjengi hendelsesforløpet på nøyaktig samme måte som den opprinnelige historien, og uten endring. I dette tilfellet er handlingen repetitiv, og med få tegn til fornyelse og kreativitet. I tråd med forestillingsevne har mange barn og voksne med autisme vanskeligheter med å sette seg inn i andre menneskers følelser, og i følge Mohlin er muligheten for å dele tanker og forestillinger med andre begrenset. Dette gjelder også for bruk av tidligere erfaringer som utgangspunkt for å planlegge fremover (Mohlin, 2009, s. 26).

#### 1.9.4 Stereotyp, repetitiv atferd

Mohlin skriver at betegnelsen *stereotyp repetitiv atferd* finnes hos flesteparten av barn med autisme (ibid., s. 26). Den kan ofte fortsette inn i voksen alder og vise seg på mange måter. Eksempler på denne type atferd er gjentakelser av de samme sanseopplevelsene som å smake, lukte på ulike ting og krafse på overflater med fingrene. De repetitive handlingene kan også være av selvdestruktiv art, noe hun forklarer med komplekse rutinemønstre og ritualer som man pålegger seg selv å gjøre. En slik atferd kan særlig vises hos barn med Kanner syndrom. I tillegg kan barna ha tendens til å gjenta handlingsforløp de har sett at andre utfører. Videre er personer med autistiske forstyrrelser gjerne opptatt av musikk, og når det gjelder repetitive handlinger vil de ofte lytte til samme musikk flere ganger etter hverandre (Mohlin, 2009, s. 26). Senere vil aktiviteten ”radioprogram” drøftet inn mot kjernekriterier ved autisme.

### 1.10 Sosial kompetanse hos ungdommer med Asperger syndrom

Ut fra redegjørelse av kjernekriteriene ved autisme, finner jeg det viktig å se nærmere på sosiale utfordringer hos ungdommer med Asperger syndrom. Eleven i min studie går på ungdomsskolen. Mohlin (2009) skriver at ungdommer med Asperger syndrom har vanskelig for å etablere vennskap og inngå i relasjon med jevnaldrende. Som en følge av dette blir mange stående utenfor det sosiale fellesskapet. De får dermed færre muligheter enn jevnaldrende til å utvikle sosial kompetanse. Deltakelse i sosiale settinger og sosiale relasjoner er ofte regnet som sterke indikasjoner på livskvalitet. Mange vil kunne oppleve ensomhet når disse faktorene ikke fungerer, samt vanskeligheter med å fortolke språklige, sosiale og kulturelle koder. Dette kan føre til utfordringer i kommunikasjon med andre (Mohlin, 2009, s. 210).

Når det kommer til aktiviteter og interesser kan ungdommer med Asperger syndrom ofte ha et begrenset repertoar. Dette kan ha innvirkning på muligheten til å danne vennskap, og det å inngå i relasjon over tid. Det kan være flere grunner til at ungdommer med autisme har liten

kontakt med jevnaldrende. En av dem er mulige utfordringer med å lese andres atferd, samtidig som egen atferd kan være vanskelig å tolke for andre. Resultatet er at usikkerhet vil kunne oppstå hos begge parter (Mohlin, 2009, s. 212). Mohlin forklarer nærmere omkring disse utfordringene:

*for mennesker med AS kan det være vanskelig å forstå og forholde seg til alle de uuttalte, skiftende og uforklarlige reglene som ligger i et sosialt samhandlingsmønster. Ustruktureerte, uforutsigbare situasjoner kan oppleves spesielt problematiske.* (Mohlin, 2009, s. 214)

Slik jeg forstår Mohlin er det svært mange regler og normer i sosialt samspill, og disse er vanskelig å forholde seg til for mennesker med Asperger syndrom. Sitatet forteller også om hvordan utfordringer kan oppstå i kaotiske eller ustruktureerte situasjoner.

## 1.11 Motivasjon og engasjement hos barn og unge innen autismespekteret

Mohlin (2009) skriver om motivasjon og initiativ hos barn og unge med autisme. Over tid kan barn og unge vise stort engasjement i aktiviteter som de liker og finner interessante. Når det derimot er snakk om aktiviteter uten tilknytning til deres interessefelt, vil interessen være skiftende. Den vil med andre ord være liten eller helt fraværende. Mohlin mener det kan være vanskelig å finne frem til meningsfulle aktiviteter med disse ungdommene. Disse må være så interessante at ungdommene vil la seg engasjere (Mohlin, 2009, s. 195). Videre forteller hun om flere samtaler med foreldre og lærere der manglende motivasjon har vært et tema. Med andre ord, manglende motivasjon til ”å ta del i meningsfylte aktiviteter”. Man er uenig i hva som ligger i begrepet *meningsfylt aktivitet*, men noen mener det viser til aktiviteter som gir grunnlag for utvikling og læring. Videre er det viktig med tilrettelegging. Det handler om å finne balansen mellom en klar struktur, samtidig som man gir barnet anledning til å utvikle og erfare. Mohlin ser nettopp dette som en av omsorgspersonens utfordringer (ibid.). I kapittel 5 vil tråden rundt motivasjon og autisme, hentes opp igjen.



## 2 Metode

I dette kapitlet vil fokuset være på konseptet ”radioprogram”, og hvordan jeg metodisk kan gå frem for å svare på studiens problemstilling. Slik jeg vurderer det kan radioprogrammet inngå i en casestudie. Gjennom kvalitative intervjuer med to musikkterapeuter ønsker jeg å gå nærmere inn på tanker omkring bruk av konseptet ”radioprogram” i musikkterapien. Musikkterapeuten med bakgrunn fra radioprogrammet i musikkterapi er en av informantene. Den andre er musikkterapeut med erfaring fra bruk av drama i musikkterapi. Dette i tråd med min oppfatning av radioprogrammet som et rollespill. I tillegg vil egen erfaring fra deltagende observasjon og refleksjoner rundt bruk av radioprogrammet i musikkterapien bli viktige data for studien.

Med dette som bakgrunn vil det kvalitative forskningsintervjuet være en relevant metode for å finne ut mer om konseptet ”radioprogram”. Gjennom dette håper jeg å hente frem musikkterapeutenes oppfatninger av konseptet ”radioprogram” i musikkterapien. For å forstå mer av radioprogrammet og hva det kan romme, vil det bli viktig å lese seg opp på relevant litteratur. I lys av egen erfaring fra radioprogrammet, blir det derfor viktig å se nærmere på teori omkring deltagende observasjon. Studiens fokus vil være på hva konseptet ”radioprogram” kan tilby i musikkterapi i møte med en elev med Asperger syndrom. Med andre ord vil jeg se konseptet opp mot teori omkring autisme og Asperger syndrom. I tillegg vil jeg undersøke hva et slikt konsept kan tilby musikkterapeutens verktøykasse. Videre vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted og valg av forskningsmetode.

### 2.1 Hermeneutikk

I hermeneutisk tilnærming blir menneskers handlinger fortolket med fokus på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart virker åpenbart. Det legges derfor vekt på at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2003, s. 37). Innenfor hermeneutikken kan mening kun forstås i sammenheng med sin kontekst. Med andre ord forstås delene som en del av helheten. Derfor er hermeneutikk viktig inspirasjon i



samfunnsvitenskapelig tilnærming der fortolkning står sentralt. Til å begynne med var hermeneutikken knyttet opp mot fortolkning av tekster. Tolkning av intervjuer kan sees som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren har fokus på den mening teksten formidler. Når handlinger tolkes som tekst vil det innebære at man tillegger disse en spesiell mening. Handlinger forstås i den sammenheng som tegn, som igjen kan hente frem kunnskap rundt en underliggende struktur (Thagaard, 2003, s. 37). All forståelse er bygget på en forforståelse. Fortolkningens kraft vil dermed avhenge av hvordan forskeren argumenterer for at nettopp den valgte fortolkning er den rette. Videre ser Thagaard på hvordan hermeneutisk tilnærming kan gi grunnlag for tolkninger på flere plan. Disse er: *fortolkninger av første grad, fortolkninger av annen grad og tredje grads fortolkning*.

I *fortolkninger av første grad* fortolker forskeren det som skjer i kraft av selv å delta. Slik kan informanten tolke sin livssituasjon likeverdig med forskeren. De tolkninger forskeren gjør seg vil avhenge av kommunikasjonen mellom forsker og den som intervjues (ibid., s. 38). Informanten, har i likhet med meg, en opplevelse av og en erfaring med konseptet ”radioprogram”. Dette fordi vi begge var deltagere under prosessen. Jeg i rollen som praksisstudent, og min informant i rollen som musikkterapeut. Slik jeg forstår Thagaard vil kommunikasjonen mellom meg som forsker og min informant kunne påvirke de tolkninger jeg gjør i intervjuet.

Om *fortolkninger av annen grad* skriver Thagaard at de er fortolkninger av andres fortolkninger, og at de søker å avdekke symbolsk mening i handlinger. Slik jeg forstår dette handler det om meg som forsker og min fortolkning av det informantene sier. Dette er igjen fortolkninger av det de selv har erfart og opplevd.

*Tredje grads fortolkning* har som mål å avdekke handlingens underliggende betydning og handlingens skjulte sannheter. Disse vil ligge til grunn for handlingen, men nå uten at deltakerne selv erkjenner den. Thagaard omtaler denne avdekkingen for mistankens hermeneutikk (ibid., s. 39). Slik jeg forstår den *tredje grads fortolkning* innebærer den tre aspekter: min fortolkning av det som skjer (handlingen) ut fra teorier. Min fortolkning av informantenes fortolkninger og til slutt fortolkningene i lys av musikkterapeutisk teori (ibid.).

## 2.2 Fenomenologi

I fenomenologien tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Et utgangspunkt for forskningen kan derfor være forskerens egne refleksjoner over egne erfaringer (Thagaard, 2003, s. 36). Min deltagelse i, og erfaring med bruk av konseptet ”radioprogram”, vil være en stor fordel i denne studien. Dette da jeg ser min opplevelse og mine refleksjoner som viktige, når jeg i intervjuprosessen søker å fortolke informantens erfaring og subjektive opplevelser. Thagaard forklarer fenomenologisk reduksjon som at den ytre verden settes i bakgrunn for interessen rundt informantens opplevelse av fenomenverdenen.

At forskeren er åpen for informantens erfaringer er derfor viktig. Fenomenologien vil hente frem og forstå fenomener bygget på hvordan verden oppfattes av den som studerer den. Forskerens jobb blir da å beskrive omverdenen slik den erfarer av informantene. Fenomenologien kan sies å være bygget på en antakelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter den (ibid.). I tråd med dette søker jeg å se ting fra informantens perspektiv. Jeg vil hente frem deres opplevelser og forståelse av konseptet ”radioprogram”, og bruk av drama i musikkterapi. I tråd med fenomenologi blir det dermed viktig å legge egen forforståelse til side. I studien vil jeg således benytte flere metoder for innsamling av informasjon. Videre vil jeg redegjøre for mitt valg om å ta i bruk en metodologisk triangulering.

## 2.3 Triangulering

Å benytte seg av flere metoder for å samle inn informasjon kalles i følge Björn Nilsson (1994) en *triangulering*. En metodologisk triangulering består av en kombinasjon av ulike metoder. Metodene kan blant annet være observasjoner, intervju eller fysiske bevis i undersøkelsen av en og samme enhet. Videre er den ene metodens svake sider ofte den andres sterke. Det å bruke flere metoder samtidig kan styrke casestudieforskningen (Nilsson, 1994, s. 85). Slik jeg ser det, vil en triangulering være relevant for denne studien da jeg i prosessen benytter meg av ulike metoder for å svare på studiens problemstilling. Innenfor casestudien er både deltagende observasjon, egne refleksjoner og kvalitative

forskningsintervjuer en del av det innsamlede materialet. I tråd med Nilsson kan jeg ved hjelp av triangulering bedre utforske konseptet ”radioprogram”, hvilket vil styrke min forskning. Videre vil jeg redegjøre for casestudien som forskningsmetode.

## 2.4 Casestudien som forskningsmetode

I følge Aasgaard og s betegner en case noe unikt, og det latinske substantivet *casus* beskriver et individuelt objekt (Smeijsters & Aasgaard, 2005, s. 440). Nilsson (1994) skriver om casestudier innen pedagogikk og samfunnsfag. Her vil de fleste berøre praktiske problemer ut fra et helhetsperspektiv (Nilsson, 1994, s. 9). På bakgrunn av dette mener Nilsson at forskeren velger casestudien for å skaffe dypere forståelse av en særskilt situasjon, før man ser på hvordan de innblandede tolker denne situasjonen. Slik jeg forstår Nilsson er fokuset i en casestudie rettet mot prosess fremfor resultat, på kontekst istedenfor spesifikke variasjoner og på det å oppdage fremfor å bevise. En kvalitativ casestudie beskrives som intensiv og helhetlig, og som analyse av et begrenset fenomen. Her nevnes følgende eksempler på casestudier: et utdanningsprogram, en institusjon, en sosial enhet eller en person (ibid.). Betydningen av hvilke spørsmål man stiller, hvor mye kontroll man har og tanker om sluttresultatet, kan sees som faktorer man må ta hensyn til. Dette ut fra spørsmålet om metoden casestudie vil være den beste metoden for det man ønsker å undersøke. Nilsson spør om det finnes et *avgrenset system* som fokus for det man undersøker (ibid., s. 24).

En situasjon kan velges ut ved at den i seg selv er interessant. Ved hjelp av nærmere innsikt i situasjonen, kan man da generelt få en større forståelse av fenomenet man er interessert i. Det tydeligste eksemplet er når grensene er avklarte. Som eksempler på avgrensning nevner han en bestemt lærer, en metodikk eller skole. I innsamling av vitenskapelig dokumentasjon kan man benytte alle metoder. Casestudien retter seg mot innsikt, oppdagelse og tolkning fremfor utprøving av hypoteser. Han ser på fire grunnleggende egenskaper som utmerker seg i kvalitative casestudier: *partikularistiske*, *deskriptive*, *heuristiske* og *induktive* (ibid., s. 24-25).

En *partikularistisk* casestudie er fokusert på en viss person, hendelse, situasjon eller fenomen. Selve casen er sentral ved at den illustrerer noe som er viktig for fenomenet og spørsmålet om hva det kan innebære.

Når sluttproduktet i en casestudie beskrives som *deskriptiv* innebærer det en fullstendig og bokstavelig beskrivelse av det som studeres. Nilsson skriver om casestudien at den skal inneholde så mange variabler som mulig og gjerne beskrive samspillet mellom disse.

En *heuristisk* casestudie finner vi derimot når casestudien kan bedre leserens forståelse av det fenomen som studeres. Dette kan føre til ny innsikt, gi leseren mer erfaring og bekrefte det man allerede visste eller trodde man visste.

Med *induktiv* casestudie menes at den største delen av casestudien er bygget på et induktivt resonnement. Dette forklarer Nilsson med at generalisering, begrep og hypoteser oppstår i den informasjon man har tilgang på. Informasjonen har igjen bakgrunn i kontekst, det vil si rammen for det man studerer. Videre skriver han om oppdagelsen av relasjoner, begrep og en ny forståelse, at den kan sees som en motsetning til verifisering av hypoteser spesifisert på forhånd. Nettopp dette er karakteristisk for kvalitative caseundersøkelser (Nilsson, 1994, s. 24-27).

#### 2.4.1 Hvordan konseptet ”radioprogram” kan inngå som en casestudie

Jeg ser aktiviteten ”radioprogram” både som et fenomen og som et tydelig *avgrenset system*. Dette kan begrunnes med følgende momenter: radioprogrammet har et fast sted hvor det utspiller seg, en fast tid og en avgrenset tidsperiode på 11 uker. Videre har radioprogrammet faste deltagere og faste aktivitetsposter, hvilket vil redegjøres nærmere for i del tre under ”Et nærmere blikk på radioprogrammet”.

Min casestudie kan betraktes som både *heuristisk* og *deskriptiv*. Dette vil jeg begrunne med at den hjelper leseren til bedre å forstå konseptet ”radioprogram”, og gi innsikt i dette. Videre kan den også sees som *deskriptiv* gjennom narrativet fra selve hendelsen, analysen av radioprogrammets innhold og den metodiske trianguleringen som benyttes.

Nilsson beskriver casestudien på følgende måte: ”sammanfattningsvis kan alltså kvalitative fallstudier definieras som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda

enhet eller företeelse” (Nilsson, 1994, s. 29). Slik jeg forstår sitatet er det en slags definisjon av casestudien. Den betraktes som intensiv, med fokus på helhetlige beskrivelser, og inneholder en analyse av et fenomen eller en hendelse.

Å gjøre et utvalg av casen handler om å definere casen og det avgrensede system som skal undersøkes. Videre er forskeren det viktigste instrumentet for analyse og innsamling, og bør i følge Nilsson besitte visse kvalifikasjoner for å kunne gjennomføre en god casestudie. Som eksempler på viktige egenskaper nevner han stor toleranse for tvetydighet og uklarhet, i tillegg til gode kommunikasjonsferdigheter. Det er derfor viktig å være svært sensitiv med tanke på kontekst, personlige vurderinger og informasjonen (ibid., s. 60). Her tenker jeg på min rolle som deltagende observatør, og hvor sentralt det er med sensitivitet omkring mine informanter, men også når det gjelder eleven som omtales i denne studien. I motsetning til kvantitative casestudier som prøver ut teori, søker man i *kvalitative* casestudier å skape teori (ibid., s. 65- 66). I forbindelse med det å skape teori, håper jeg at det gjennom analyseprosessen vil genereres nye og spennende perspektiv på konseptet ”radioprogram”, og bruk av dette i musikkterapi. Videre vil jeg se nærmere på min rolle som deltagende observatør i konseptet ”radioprogram”.

## 2.5 Deltagende observasjon

Katrine Fangen (2004) jobber innen det sosiologiske fagfeltet, og skriver blant annet om deltagende observasjon. Hennes oppfatning er at det her finnes to handlinger som utføres på likt. Dette forklarer hun med at samtidig som man iakttar hva de andre gjør, involverer man seg selv også i samhandling med andre (Fangen, 2004, s. 29-30).

I radioprogrammet var det viktig for meg å være en del av fellesskapet både gjennom sang, spill og det å ta roller. Fangen skriver om forskerrollen at ved å nedtone den, kan man lettere gå inn i en tettere samhandling med sine forskningsobjekter. Går man inn og blir en del av gruppen som studeres, vil forskningsdimensjonen ved ens nærvær, nærmest bli fraværende. Deltagelse er en metode hvor man deltar både som forsker og som menneske. I rollen som observatør må man engasjere seg i de menneskene man studerer, og delta både i samtale og samhandling med dem. Dette begrunner hun med at man gjennom å delta kan unngå

innvirkning på de tilstedeværende, og deres følelse av å bli objektivert i situasjonen (Fangen, 2004, s. 29-30).

I radioprogrammet deltok jeg på lik linje med musikkterapeuten og eleven. Dermed fikk jeg et godt innblikk i det som skjedde, uten forstyrrelse fra for eksempel å måtte ta notater eller lignende. Under fordeler ved deltagende observasjon nevner Fangen at man gjennom en slik metode kan komme tettere inn på menneskers virkelighet, for så å tilegne seg mer kunnskap om dem. I feltarbeid er refleksjon og selvransakelse viktige momenter. Forskerens inntrykk og følelser kan brukes som en del av datamaterialet (ibid.). I likhet med Fangen mener jeg egne erfaringer og inntrykk vil være viktige data for denne studien. På den ene siden, tanker og refleksjoner fra praksisperioden og selve erfaringen med radioprogrammet. På den andre siden, tanker og refleksjoner gjort i etterkant av erfaringen, i møte med musikkterapeutisk teori og i samtale med informantene. Videre vil jeg se nærmere på det kvalitative forskningsintervjuet som en forskningsmetode.

## 2.6 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2009) omtaler samtalen som en grunnleggende form for menneskelig samspill. Dette fordi samtalen er en interaksjon mellom mennesker gjennom det å stille spørsmål og gi svar. Dette bidrar til at vi kan lære andre mennesker å kjenne gjennom deres opplevelse, følelser og holdninger. Dermed får vi mulighet til et innblikk i den verden de lever i (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). I samtale med musikkterapeutene håper jeg å få innblikk i ulike tanker de måtte ha rundt henholdsvis bruk av konseptet "radioprogram" i musikkterapi, og bruk av drama i musikkterapien. Min forforståelse har bakgrunn i egen erfaring med radioprogrammet, samt refleksjoner jeg har gjort meg i etterkant. Her vil det derfor være spennende å vite mer om musikkterapeutenes tanker.

Tilnærmingen i kvalitativt forskningsintervju er orientert mot det å spørre og lytte på en varsom måte. Videre er forfatterne av den oppfatning at det å oppdrive kunnskap er det kvalitative forskningsintervjuets mål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Når det gjelder denne studien ønsker jeg som tidligere nevnt å hente frem kunnskap i form av musikkterapeutenes tanker. For å få nye perspektiv på egne tanker rundt det som skjedde.

Med andre ord kan egen forforståelse og opplevelse av hva radioprogrammet favnet, endres i møte med musikkterapeutenes tanker. Dette kan dermed endre på det jeg trodde ville bli viktige kategorier for studien.

Selve ordet ”intervju” har bakgrunn i det franske ordet *entrevue*, som viser til utveksling av flere synspunkt rundt et felles tema. Kvale og Brinkmann skriver om intervjuets tosidighet. Den personlige relasjon og kunnskap som produseres ut fra intervjuet. Synspunkter skapt mellom mennesker sees her som et bilde på konstruert kunnskap. Her vil det veksle mellom de som vet, det som vites, de som konstruerer kunnskap og den kunnskap som blir konstruert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22-23). Alle vil ha sin egen subjektive opplevelse av radioprogrammet. Dermed kan innsikt i andres beskrivelser, gjøre det lettere å se studiens fenomen mer helhetlig. Mitt håp er at det gjennom intervju med musikkterapeutene, og i møte med ulik teori, vil dukke opp nye aspekter ut fra studiens utgangspunkt: konseptet ”radioprogram”.

## 2.7 Intervjuguiden

Det er flere beslutninger som må tas når det gjelder metode, også under selve datainnsamlingen og når intervjuet pågår. Derfor kreves det et høyt nivå hos intervjueren når det gjelder kunnskap omkring intervjutema og ulike metodologiske alternativer (ibid., s. 35). Når det gjelder intervjutema har jeg lest meg opp på relevant teori for studien. Videre presenteres intervjuguiden og tanker rundt denne.

## Intervjuguide om konseptet ”radioprogram” i musikkterapi

<p>Introduksjon</p>	<p>Ønske velkommen til informant og takke for bidrag til studien. Minne om problemstillingen: <i>hva kan konseptet ”radioprogram” tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom?</i></p> <p>Minne om at opptak og transkribering vil bli slettet når studien er avsluttet. Intervjuets varighet er ca. 50 minutter.</p>
<p>Bakgrunn før du ble musikkterapeut</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jeg lurer på om du helt til å begynne med i dette intervjuet kan fortelle meg litt om din bakgrunn? Hvilke skoler har du gått på? Hva har du studert? Hvor har du jobbet? Hvor har du hatt praksis?</li> <li>2. Er det noen av stedene du nettopp nevnte som du tenker at kan ha hatt innvirkning på, eller bidratt til at du valgte å bli nettopp musikkterapeut?</li> </ol>
<p>Tanker rundt rollen som musikkterapeut</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Hvilke tanker gjør du deg rundt det å være musikkterapeut? Hva innebærer den rollen for deg?</li> <li>4. Hva vil du si at er ditt fokus i musikkterapiprosessen?</li> <li>5. Hvordan kommer du (på ditt praksissted) frem til hvilke klienter som skal ha musikkterapi? Har klienten påvirkning her? Er det noe spesielt du vektlegger eller er opptatt av i møte med klienten/e dine?</li> <li>6. Har du spesifikke mål for de klientene som kommer til musikkterapi?</li> <li>7. Hva tenker du at musikkterapi kan bidra med i ditt praksisfelt?</li> <li>8. Om du skulle trekke frem teorier/ tankesett rundt ditt syn på det å være musikkterapeut, hvilke teorier ville da bli viktige?</li> </ol>
<p>Konseptet ”radioprogram” i musikkterapi. Informant 1</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. På bakgrunn av din erfaring med konseptet ”radioprogram”: min masteroppgave er inspirert fra praksis der konseptet ”radioprogram” oppstod. Hvilke tanker gjør du deg om dette nå? Konseptet ”radioprogram” knyttet til din nåværende praksis, hva vil du si om det?</li> </ol>
<p>Drama i musikkterapi Informant 2</p>	<p>Min studie søker å få svar på følgende problemstilling: ”hva kan konseptet ”radioprogram” tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom?”</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9.1 Du har bakgrunn fra bruk av drama i musikkterapi.</li> </ol>



	Hva slags refleksjoner gjør du deg rundt dette ut fra min problemstilling? Konsept i musikkterapi knyttet til din nåværende praksis, hva kan du si om det?
Viktige fokus underveis	Eventuelle oppfølgingsspørsmål og fokus underveis: roller og rolleutvidelse, drama. Musikk og identitet.
Avslutning	Helt til slutt: er det noe du ønsker å tilføye eller utdype?  Tusen takk for at du stilte opp til intervju, og for ditt bidrag til min studie.

### 2.7.1 Tanker rundt intervjuguiden

Thagaard (2003) skriver om intervjuguidens dramaturgi. Det vil si oppbygningen av samtalen. Den er svært viktig for rekkefølgen av intervjuets tema. Det kvalitative intervjuet omhandler personlige temaer og nettopp derfor er fortrolighet viktig. Dette for at informanten skal kunne åpne seg og ha tillit til forskeren. Både intervjuets forløp og oppbygningen av intervjuguiden står sentralt i denne prosessen (Thagaard, 2003, s. 94).

Min intervjuguide har spørsmål omkring informantenes personlige bakgrunn helt i begynnelsen av intervjuet. Mot slutten tilspisses derimot spørsmålene inn mot studiens problemstilling. Dette ble gjort med ønske om å la intervjupersonene snakke rundt temaer de var trygge på først i samtalen. Med andre ord håpet jeg at mer generelle spørsmål kunne fungere som en døråpner for de kommende spørsmålene omkring konseptet ”radioprogram” i musikkterapi. Om dette skriver Thagaard at spørsmål rundt informantens bakgrunn og utdanning kan bidra til å berolige informanten. Når tillit etter hvert opparbeides mellom forsker og informant, kan mer emosjonelle temaer introduseres i intervjuet. Hun mener det er en fordel å begynne med nøytrale temaer det er lett å svare på, for å deretter komme inn på mere emosjonelle temaer (ibid.). Samtidig vil jeg ikke mislede informantene eller gjengi informasjon som de ikke ønsker publisert.

Thagaard viser til Rubin og Rubin og deres to modeller for intervjuguide: ”tre med grener” og ”elv med sidestrømmer”. I modellen kalt ”tre med grener” utgjør stammen et hovedtema

mens grenene representerer deltemaene for intervjuet. En slik modell kan være nyttig om forskeren på forhånd vet hvilke undertema som skal hentes frem i intervjuet (ibid., s. 94). Når det gjelder min studie er det modellen karakterisert som ”elv med sidestrømmer” som er relevant. Dette på grunn av strukturen i intervjuet som følger et elveleie. Den store elven kan i følge Thagaard dele seg for så å flyte sammen igjen til en stor elv. Elven er et bilde på det sentrale temaet intervjuet ønsker å avdekke, mens de små sideelvene er deltemaer som dukker opp underveis i intervjuet. Oppfølgingsspørsmål vil være viktig for intervjuet da disse kan lede opp til nye deltemaer. En slik modell er nyttig når forskeren vil gå nærmere inn på et hovedtema men på forhånd ikke vet hva som vil bli intervjuets deltemaer. Med andre ord vil tema informantene selv bringer inn påvirke intervjuguidens dramaturgi (Thagaard, 2003, s. 95).

I intervjuguiden ser jeg konseptet ”radioprogram” som et hovedtema, mens deltemaene for meg som forsker er ukjente i forkant av intervjuene. Derimot håper jeg deltemaer som dukker opp kan gi intervjuet en ny og uventet retning, og dermed bli til viktige kategorier i analyseprosessen. Slik jeg ser det, kan derfor modellen ”elv med sidestrømmer” gi rom for nye og ikke planlagte spørsmål, og dermed være relevant for min studie. Videre vil jeg kort redegjøre for utvalg av informanter.

## 2.8 Studiens informanter

Begge mine informanter er musikkterapeuter. Informant 1 er musikkterapeut med erfaring fra konseptet ”radioprogram”, og bruk av dette i musikkterapi. Informant 2 er musikkterapeut med bakgrunn fra bruk av drama i musikkterapi.

### **Informant 1:**

musikkterapeut med erfaring fra konseptet ”radioprogram” i musikkterapi.

### **Informant 2:**

musikkterapeut med bakgrunn fra bruk av drama i musikkterapi.

## 2.9 Etiske vurderinger

Kvale og Brinkmann skriver om forskningsintervjuet. Her kan man møte på mange etiske problemstillinger. Blant annet kan kunnskap fra forskningen avhenge av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35-36). Når det gjelder intervjuets balanse ser man derfor på to ting. På den ene siden, intervjuerens ønske om interessant kunnskap, og på den andre siden respekt for integriteten til intervjuobjektet etisk sett (ibid.). Videre er etiske retningslinjer viktige i planlegging av undersøkelsen. Noen av disse er: å få samtykke fra intervjupersonene til deltagelse i studien, å tenke nøye gjennom mulige konsekvenser studien kan få for intervjuobjektet og det å foreta en skriftlig transkripsjon som er lojal ovenfor muntlige uttalelser fra intervjuobjektet (ibid., s. 86-92). I tråd med etiske retningslinjer har jeg sendt ut samtykkeskjema til mine informanter. Videre ønsker jeg at min transkripsjon av intervjuene skal være så nær uttrykksmåten som mulig. Andre aspekter som er viktige å tenke igjennom er hvordan intervjupersonens identitet skal skjules. Dette med tanke på hvem som kan ha tilgang til intervjuene (ibid.). I tillegg til dette er det viktig å skjerme elevens identitet. Derfor vil alt datamateriale i studien bli anonymisert. Det vil ikke behandles personsensitive opplysninger med tanke på mine informanters integritet.

En annen etisk retningslinje jeg ser som viktig, er spørsmålet om hvordan forskeren kan unngå eller motvirke eventuell påvirkning fra ulike hold, samt unngå overidentifisering med intervjuobjektet. Om dette skjer kan det kritiske perspektivet gå tapt (ibid., s. 87). Her tenker jeg på viktigheten av det å legge egen forforståelse til side og unngå en eventuell påvirkning av denne i samtale med mine informanter. Dette gjelder særlig for informant 1 med bakgrunn fra konseptet "radioprogram". Musikkterapeutens væremåte og praksis har gjort inntrykk på meg, og av den grunn vil intervju og spørsmål farges av dette. Slik jeg vurderer det vil det derfor bli nødvendig å legge egen forforståelse til side, i den grad det er mulig, for å være åpen for nye inntrykk i forskningsprosessen i størst mulig grad.

## 2.10 Reliabilitet og validitet

Uansett hvilken type forskning man snakker om, vil man i følge Nilsson (1994) møte på spørsmål som omhandler reliabilitet og validitet. Det vil si hvilke grunnleggende begrep som brukes i undersøkelsen, og i hvilken grad forskeren kan stole på de resultatene den kvalitative forskningen gir. Det finnes ikke en objektiv og universell måte for å kunne garantere validitet på, bare ulike tolkninger av den (Nilsson, 1994, s.175-177). Kvalitativ forskning handler om å studere hvordan mennesker opplever verden. Videre søker en casestudie å fange opp og skildre virkeligheten slik den oppleves av de involverte. Nilsson skriver: ”det är forskarens skyldighet att presentera en mer eller mindre ärlig återgivning av det sätt varpå informanter upplever sig själva och sina upplevelser” (Nilsson, 1994, s. 178). Her forstår jeg Nilsson som at forskeren er svært viktig i jobben med å presentere en ærlig gjengivelse av informantenes opplevelser.

Når det gjelder innsamling av informasjon og analysen av denne, er triangulering og kombinasjon av ulike metoder styrkende både for reliabilitet og det han omtaler som indre validitet (Nilsson, 1994, s. 183). Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad resultatene for en studie kan gjentas, og om undersøkelsen da vil få samme resultat (ibid., s. 180). Min studie handler om en elev med Asperger syndrom, men det finnes likevel ingen garanti for at konseptet ”radioprogram” også ville fungert for en elev med samme diagnose. Dette fordi mennesker er forskjellige og det er viktig å finne frem til det som passer best for den enkelte elev eller klient. Det er likevel ikke sagt at radioprogrammet ikke har overføringsverdi, eller kan tilpasses andre klientgrupper. Dette vil jeg komme tilbake til i avslutningen.

Selve begrepet indre validitet viser til spørsmål angående i hvilken grad studiens resultat stemmer overens med virkeligheten (ibid., s. 177). I radioprogrammet var jeg selv med som praksisstudent, og fikk erfaring med konseptet ”radioprogram” i musikkterapien. En av informantene var tilstede i utviklingen av konseptet ”radioprogram”. Dette mener jeg kan være med på å styrke studiens reliabilitet. I motsetning til mer eksperimentelle undersøkelser hvor man på forhånd redegjør for reliabilitet og validitet, kan den kvalitative casestudien oppsummeres på følgende måte: den kvalitative casestudien bygger på forskerens tilnærming og tilstedeværelse. Videre vil reliabilitet og validitet avhenge av flere faktorer. Her nevnes av

samspeillet mellom forsker og deltager, på hvilken måte trianguleringen av informasjonen utføres, hvilke tolkninger forskeren gjør seg og hvor ”tett” og detaljert selve beskrivelsen er (ibid., s. 133).

Stige, Malterud & Midtgarden (2011) argumenterer for at validitet og reliabilitet, med opphav i kvantitativ forskning, ikke er dekkende begreper for en etisk fremgangsmåte i kvalitativ forskning. Han benytter seg av akronymet EPICURE når han beskriver en rekke stikkord som kan være nyttige å ta med seg i den kvalitative forskningsprosessen: engagement, processing, interpretation, critique, usefulness, relevance og ethichs. Disse har fungert som et supplement til tankene om reliabilitet og validitet, og har vært med på å ivareta etiske hensyn når det gjelder bearbeiding av sensitive opplysninger, design av forskningsprosjektet og presentasjon av studien i sin helhet.

## 2.11 Samtykke

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Samtykke er innhentet fra informantene som deltok i studien. Ettersom eleven som omtales i studien ikke er gammel nok til å kunne samtykke selv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89), vil dette være en beslutning som må tas av elevens foresatte. I presentasjonen av studien behandles ingen personsensitive opplysninger av eleven, og behøver ifølge NSD ingen samtykkekompetanse for eleven. Jeg valgte likevel å sende en E-post til elevens mor, hvor jeg kort redegjorde for at hennes barn kun ville bli omtalt som ”en elev med Asperger syndrom”. Elevens mor leste henvendelsen og gav sin samtykke til dette.

## 2.12 Data og analyse

Foruten observasjonsdata vil studiens data bestå av kvalitative intervjuer med to musikkterapeuter. I intervjuene vil jeg vektlegge intervjuobjektens opplevelser og erfaringer. Videre vil jeg se disse opp mot egne refleksjoner og relevant teori, for å kunne belyse studiens problemstilling.

Thagaard, 2003) skriver at den kvalitative forskningsprosessen er preget av flytende overganger mellom innsamling og analyse. Dette fordi man allerede under kontakten med informantene, starter en analyse og tolkning. Her knytter forskeren resultater til relevante perspektiver og annen forskning (Thagaard, 2003, s. 106-108). I analyseprosessen ønsket jeg å se nærmere på temaer som ofte dukket opp i intervjusamtalene. I tillegg ble det viktig å se på tema som dukket opp hos *begge* mine informanter. Med andre ord tema jeg opplevde at de begge syntes var viktige.

Prosessen startet med at jeg skrev jeg ut de transkriberte intervjuene. Deretter leste jeg flere ganger igjennom teksten, og markerte det jeg så på som viktige sitat. Teksten ble delt inn i hovedtema på bakgrunn av det informantene syntes å snakke om. I denne prosessen fikk jeg et klarere bilde av som kunne bli viktige hovedtema for min studie. Deretter ønsket jeg å finne navn på kategoriene ut fra hva de handlet om. Med andre ord, noe som kunne beskrive og samle det jeg opplevde at mine informanter snakket om. Nilsson (1994) forklarer en slik sorteringsprosess på følgende måte:

*när man sorterat konkret information i olika "kluster" kan man gå längre och til högre abstraktionsnivåer genom att analysera, omsortera och "sila" grupperingarna. De kommer att utvecklas till de kategorier och egenskaper som ingår i den empiriskt grundade teorin.*  
(Nilsson, 1994, s. 160)

Her ser Nilsson på hva som skjer *etter* at man har samlet like tema i grupper. Videre mener han dette gir grunnlag for å omsortere og "sile" ut tema. Dette gjøres inntil man står igjen med det som utvikles til å bli kategorier og som er bygget på empirien. Med andre ord, bygget på erfaring. Nilsson kaller dette, "att sammanställa". Det vil si at man grupperer de temaer man opplever at hører sammen (ibid.).

Thagaard (2003) kaller den samme prosessen for "koding". Videre i analysen deles teksten inn i kategorier. Deretter søker man å finne begrep som indikerer innholdet i kategoriene. En slik kategorisering innebærer at informasjon rundt et tema samles i én kategori, for lettere å få oversikt over teksten. Det er i selve prosessen hvor mening utarbeides, at innholdet i kategoriene merkes med begreper kalt kodeord. I koding er det veldig viktig å reflektere rundt hva materialet handler om. Kodeprosessen er en interaksjon mellom forskerens forforståelse og de tendenser som er i datamaterialet. Denne organiseringen av datamaterialet

vil på den ene siden styres av forskerens forforståelse, mens det på den andre siden foregår en inspeksjon av dataene. Denne bidrar til forskerens forståelse av meningsinnholdet i kategoriene. I tillegg til ”koding” kan den samme prosessen kalles ”kategorisering av mening” (Thagaard, 2003, s. 134).

Tanker jeg har omkring konseptet ”radioprogram” er bygget på erfaring og forforståelse. Med andre ord er mine ideer grunnet i opplevelsen av hva konseptet ”radioprogram” så ut til å kunne tilby musikkterapien og eleven i min studie. Dette vil kunne prege utvalg som gjøres i analysen og kategoriene. Samtidig er det min oppfatning at informantens bidrag, og teorien jeg møter i løpet av analyseprosessen, vil kunne endre min forforståelse og gi nye perspektiver på radioprogrammet.

Analysen av materialet kan både deles inn i en deskriptiv og en tolkende fase. Dette forklarer Thagaard (2003) med at man i en tidlig fase av analysen vil bruke koding og kategorisering med et beskrivende siktemål, ut i fra forskerens ønske om å få en oversikt over sentrale temaer i materialet. Tolkning er derimot knyttet til den senere delen av analyseprosessen hvor man søker å oppnå en større forståelse av dataene (Thagaard, 2003, s. 135). Slik jeg forstår Thagaard er det viktig å være klar over de ulike fasene i analyseprosessen. Dette gjør at man lettere kan få en oversikt over sentrale tema i materialet i en deskriptiv fase, for deretter å gå dypere inn på disse i tolkningsfasen. Utgangspunkt for en analyse er forskeren og forskerens oppmerksomhet, som rettes mot tekstens meningsinnhold. Et hovedtrekk ved kvalitativ analyse er at den er meningsbærende. Med andre ord hjelper den forskeren å reflektere rundt og utvikle en forståelse av materialet (ibid., s. 136).

## 2.13 På leting etter kategorier

Videre følger en oversikt over tema som dukket opp i samtale med mine informanter, i en deskriptiv fase av analyseprosessen.

**Informant 1:** musikkterapi som lommer/ pustehull i skolehverdagen, fremføring, sosialt samspill, relasjon, selvbilde, radioprogrammet med en avklart ramme, form, muligheter, sosial trening, sosiale roller, humor, lek, ressurser og musikkterapeutens væremåte.

**Informant 2:** trygghet, mestring, ressurser, musikk og identitet, radioprogrammet og bruk av drama, lek, roller, musikkspill, identitet, fremføring og musikkterapeutens væremåte. Tabellen under ble laget for lettere å se hvilke tema *begge* mine informanter snakker om.

Temaer	Rammer	Lek	Roller	Drama	Identitet	Humor
Informant 1	X	X	X			X
Informant 2	X	X	X	X	X	

Nilsson (1994) skriver om analyseprosessen at den ikke er en logisk prosess, men at den derimot er en intuitiv prosess. Her bruker forskeren sin intuisjon og sin sensitivitet ovenfor informasjonen. Som en følge av dette kan et gjennombrudd i analysen komme når som helst. Midt på natten mens man sover, mens man jobber eller når man har pause (Nilsson, 1994, s. 185). Jeg kan kjenne meg igjen i det Nilsson sier. I løpet av analyseprosessen har tanker omkring studien, hele tiden surret i bakhodet.

## 2.14 Metodekritikk

I studien har jeg en dobbeltrolle, både som intervjuer og som observerende musikkterapistudent. Dette kan være problematisk da det er lett å blande disse rollene. Selv om jeg har forsøkt å la funnene springe ut av det empiriske datamaterialet, vil min subjektive rolle til en hver tid påvirke hvor min bevissthet er rettet. Dette ber jeg leseren ha med seg i gjennomlesningen.

Studien har få informanter. I denne sammenheng ønsket jeg å komme nærmere en kvalitativ beskrivelse av konseptet ”radioprogram” i musikkterapien. Ved senere undersøkelser kan flere informanter med bakgrunn fra rollespill i musikkterapi inkluderes.

Det ville vært naturlig å intervjuer eleven med førstehåndskap fra radioprogrammet. Denne tanken har jeg vært innom flere ganger. Mohlin (2009) er et godt bevis på at dette kan la seg



gjøre, ettersom hun i sin doktorgradsavhandling intervjuer ungdom med Asperger syndrom og høytfungerende autisme. Jeg har likevel ikke valgt å gjøre dette. Jeg har vurdert det slik at det i første omgang har vært fruktbart å intervju musikkterapeuten med erfaring fra konseptet ”radioprogram”, i tillegg til en musikkterapeut med bakgrunn fra bruk av drama i musikkterapi. Jeg mener at dette likevel fører med seg nyttige perspektiver for å forstå konseptet ”radioprogram”, og kan i denne omgang sees som en *god nok* beskrivelse av dette. Brukerperspektivet kan man se nærmere på i videre forskning.

For å ivareta informantenes egne opplevelser, har jeg i denne studien lagt stor vekt på en så reell gjengivelse av informantenes sitater som mulig. I en slik presentasjon vil imidlertid sitatene være tatt ut av kontekst, noe både leser og forsker må være klar over.

Observasjonen skjedde i forkant av forskningsprosessen, ettersom ideen om å undersøke ”radioprogram” som fenomen dukket opp etter endt praksisperiode. Det er derfor mulig at observasjonene kunne gitt andre resultater, dersom dette var gjort senere, og med ”forskerbriller” på. Samtidig mener jeg det var positivt at jeg som musikkterapistudent fikk mulighet til å konsentrere meg fullt om øyeblikket, og det å være i samhandling med eleven.

### 3 Starten på det hele

*Det var musikkterapitime på ungdomsskolen. Musikkterapien var et tilbud til en elev med Asperger syndrom. Eleven kom smilende ut og møtte oss. Deretter gikk vi inn og pakket opp instrumentene. Som rockeband spilte vi mye forskjellig, deriblant elevens egne komposisjoner. Eleven var svært musikalsk og kunne komponere avanserte stykker. Både instrumentallåter og låter med tekst. Eleven hadde et smalt og repetitivt interessefelt og var mest opptatt av et bestemt band. Musikkterapeuten hadde med seg ny musikk for å utvide elevens sjangerrepertoar og fortalte om denne da eleven utbrøt:*

*”og da var vi inne fra radioprogrammet ’Snakk og prat om musikk’ med Torstein<sup>2</sup> igjen!”*

*Da spurte musikkterapeuten om eleven ville leke radioprogram. Eleven syntes det var en god idé og vi ble ivrige etter å komme i gang alle sammen. Vi tok hver vår mikrofon på stativene foran oss og stod klare med instrumentene. Så gikk vi til sending!*

*Musikkterapeuten syntes det skulle være en åpningslåt i begynnelsen av radioprogrammet. Sammen jammet vi oss frem til en kul ”jingel”. Eleven foreslo at musikkterapeuten kunne være ”radiovert” i radioprogrammet, mens eleven og jeg ble gjester i dagens sending.*

*Som programleder ønsket musikkterapeuten velkommen til gjestene og de som måtte høre på ”der ute”. Det vil si, lytterne. Sammen kom vi frem til at det skulle være intervju og musikkinnslag i sendingen. Intervjuet begynte, og musikkterapeuten spurte eleven om hvordan det var å spille i band og hvordan det var å lage egne låter. Deretter fikk eleven spørsmål om musikkjangre eller annet som hadde vært viktige tema i timene.*

*Eleven syntes at et radioprogram burde ha et musikkinnslag. I musikkinnslaget spilte bandet både coverlåter og elevens egne låter. Deretter jammet vi fritt og hadde det gøy med å spille sammen.*

---

<sup>2</sup> Fingert navn på musikkterapeuten

*Når låten var ferdig fikk radioprogrammet plutselig en innringer. Det var musikkterapeuten som etterlignet en gammel dame som ville forhøre seg om radioverten var singel? Dette ble av innringeren, begrunnet med at radioverten hørtes så kjekk ut. Da lo vi godt alle sammen. Det var jo musikkterapeuten som var både innringer og radiovert! En annen innringer, også dette var musikkterapeuten, spurte om det var mulig å høre låten en gang til, den man hadde spilt i musikkinnslaget. Dette fordi den visstnok falt i smak hos innringeren. Dermed spilte vi låten og syntes det var stor stas med skryt.*

*Så fant vi på at alle kunne ringe inn. Vi ringte inn med masse forskjellige spørsmål. Den som måtte svare av oss fikk lov til å "legge på røret" om man syntes det ble for mye å svare på, eller ikke visste hva man skulle svare. Vi hadde det veldig moro med å være innringere, og enda artigere ble det når vi kom på at vi kunne velge ny dialekt og væremåte som innringer.*

*Mot slutten av timen rundet musikkterapeuten av med en oppsummering av dagens sending, og kom med spørsmål. Spørsmålene var rettet mot eleven og handlet om det man hadde lært i timen. Vi så på hverandre og lo av alt det morsomme vi hadde funnet på, og av tiden som hadde gått så altfor fort!*

### 3.1 Et nærmere blikk på radioprogrammet

Jeg ser konseptet "radioprogram" som et *rollespill* som inneholder seks aktivitetsposter: velkommen, musikkinnslag, innringerinnslag, intervjuinnslag og oppsummering/ avslutning.

#### **Velkommen**

I dette innslaget presenterer radioverten, det vil si musikkterapeuten, deltakerne i sendingen. Her avsløres også innholdet i dagens program. Deltakerne har ulike roller: musikkterapeuten er programleder, intervjuer, bandmedlem og innringer/ lytter. Eleven er bandmedlem, intervjuobjekt, låtskriver og innringer/ lytter. Praksisstudenten fungerer som bandmedlem og lytter/ innringer.

### **Musikkinnslag**

I musikkinnslaget spiller bandet coverlåter sammen. Eleven skriver en god del låter selv, og tar med disse til timene. Låtene fremføres gjerne i musikkinnslaget. De er ofte avanserte, men bandet prøver så godt de kan å spille dem. Det hender også at eleven spiller dem alene og dermed får være solist. I tillegg spiller bandet musikalske improvisasjoner sammen, og lytter til den musikken eleven, musikkterapeuten eller praksisstudenten tar med seg til timene.

### **Innringerinnslag**

I dette innslaget er musikkterapeuten og praksisstudenten innringere. De ringer inn til sendingen, ønsker seg låter som bandet skal spille og kommer med spørsmål til eleven rundt det å lage egen musikk. Det er fritt frem for eleven, musikkterapeuten og praksisstudenten, å ikle seg ny dialekt og væremåte som innringer. Det er også lov til å "legge på røret" om man ikke vil svare.

### **Intervjuinnslag**

Her intervjues eleven av radioverten, det vil si musikkterapeuten. Eleven får spørsmål rundt musikksgangre, egenskrevet musikk og hvordan det er å spille i band. Som intervjuobjekt kan eleven velge dialekt og væremåte, og dermed gå inn i en rolle som "en annen" enn seg selv. I radioprogrammet er dette frivillig. Med andre ord kan eleven velge å innta en rolle eller være seg selv om det føles tryggere i situasjonen. Praksisstudenten er lytter og publikum.

### **Oppsummering/ avslutning**

Dagens sending oppsummeres av radioverten. Med andre ord er det musikkterapeuten som takker de medvirkende og avslutter med spørsmål til eleven. Disse er gjerne av en oppsummerende karakter, og kan for eksempel lyde slik: "ja, i dag har vi lært om blues, og hva er det som kjennetegner bluesjangeren?" Videre kan spørsmålene vinkles mot elevens opplevelse av dagens sending. Hva gikk fint? Hva kan gå bedre neste gang? Her kan musikkterapeuten ta med viktige temaer og gi plass til elevens interesser.

## 3.2 Presentasjon av studiens funn

I prosessen med å forstå hva konseptet ”radioprogram” kan tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom, har begrepene ”struktur” og ”drama” blitt stående som sentrale. Den klare strukturen i radioprogrammet legger til rette for bruk av drama i musikkterapien. På bakgrunn av studiens funn, relevant teori, egne erfaringer og refleksjoner vil jeg redegjøre for hvordan struktur og bruk av drama, inngår i konseptet ”radioprogram”.

## 3.3 Konseptet ”radioprogram” tilbyr struktur i musikkterapien

I samtale med mine informanter opplevde jeg at begge syntes å være opptatt av ord som form, rammer, oversikt og forutsigbarhet. Det ble derfor naturlig at ”struktur” ble en av studiens hovedkategorier.

I artikkelen ”Struktur og styring - og noen sider ved musikkterapi med barn med autisme” skriver Dagrun Agnes Vikesland (2008) om struktur og behovet for dette hos mennesker med autisme. Begrepet dukker gjerne opp i pedagogisk litteratur omkring autisme. Strukturering av miljø og arbeidsoppgaver er en del av tilretteleggingen i møte med mennesker med autisme. Dermed handler strukturering i praksis om at ting har sin faste plass, og at aktiviteter skjer på faste steder til faste tider. Den ytre strukturens målsetting er da å bidra til oversikt, forutsigbarhet og trygghet. Dette kan føre til at personen gis mulighet til å konsentrere seg om det meningsbærende i situasjonen (Vikesland, 2008, s. 387). Videre forteller Vikesland om egne erfaringer med bruk av struktur i praksis:

*... at god struktur skaper forutsigbarhet og dermed trygghet, økt selvstendighet og bedre mulighet til å fokusere på det meningsbærende i situasjonen, f. eks. Samhandlingen. God struktur skal gi informasjon og «tydeliggjøre» en situasjon gjennom å gi holdepunkter ved for eks. Fast møtested, faste personer, samme varighet. Struktur handler i denne sammenheng altså ofte mer om rammer enn om innhold, men kan også skapes gjennom for eks. En fast åpning og avslutning. (Vikesland, 2008, s. 388)*

Slik jeg forstår sitatet, er det ingen tvil om at struktur kan gjøre mye for opplevelsen av selve situasjonen. Videre kan rammer og en klar rekkefølge på det som skal skje, bidra til økt fokus på her og nå. Det forteller også noe om viktigheten av forutsigbarhet, for å fremme selvstendighet og trygghet. Med dette til grunn kan samhandlingen og relasjonen bli tydeligere. Struktur er viktig for fordi den sier noe om faste holdepunkter i situasjonen, og dermed gir økt trygghet og forutsigbarhet.

### 3.3.1 Tanker rundt radioprogrammets klare struktur

Strukturen i radioprogrammet så ut til å imøtekomme elevens behov for faste holdepunkter. Den gav trygghet gjennom det å vite hva som kom til å skje. Radioprogrammet var en ramme for timen og rekkefølgen av timens innhold. Musikkterapeuten i rollen som radiovert bidro til en trygghet ved hele tiden å kunne forberede eleven på det som skulle skje, og ved å være en tydelig leder i musikkterapien. Med andre ord skapte radioprogrammets struktur en klar form med faste holdepunkter, en ramme av trygghet rundt timen, eleven, musikkterapeuten og praksisstudenten. Informant 2, med bakgrunn fra drama, mener konseptet ”radioprogram” tilbyr en felles forståelse av hva som kommer til å skje:

*du har en ramme eller et konsept som du holder deg til, men som kan romme så veldig mye forskjellig. Innenfor dette er det viktig med gjenkjenning, mest kanskje som et ritual. At man har noe felles, noe man gjør sammen. Som kommer igjen og igjen.*

Slik jeg forstår sitatet er den klare rammen, radioprogrammet, viktig ved at den kan romme mange ulike aspekter. Konseptet ”radioprogram” er noe man har felles, noe man har skapt sammen. Min informant snakker om gjenkjenning og ”et ritual”. Her tenker jeg på hvordan både eleven, musikkterapeuten og praksisstudenten, hele tiden visste hva som skulle skje og i hvilken rekkefølge innslagene kom. Dette var fast hver time. Med andre ord var selve rammen for timen lik hver gang. Likevel kunne innholdet *innenfor* postene improviseres frem. Dette skjedde gjerne på bakgrunn av elevens innspill. Andre ganger tok musikkterapeuten mer styring gjennom å tilpasse oppgavene til eleven i de ulike aktivitetspostene.

Informant 1 er også opptatt av dette med rammer, det vil si viktigheten av å ha en ramme å jobbe innenfor, for så å være enig om denne:

*i møte med en elev og i timen er det viktig å skape en god ramme og en form, for så å være enige om den formen. At man har noe avklart å jobbe innenfor. Når man lager mening i en klokke time...det kan faktisk være ganske utfordrende for den voksne, for musikkterapeuten. Det ble på en måte lettere når radioprogrammet kom. For meg, og for eleven også virket det som. Vi visste hva vi gikk til. Vi gikk til sending, ikke sant?*

Sitatet forteller noe om felles enighet rundt timen og hva den skal handle om. Informanten opplever at det ble lettere med en slik enighet da radioprogrammet ble en del av musikkterapien. Det faktum at det var avklart på forhånd, gav struktur i timen. Ikke bare for eleven, men også for musikkterapeuten. Som min informant forteller: ”vi visste hva vi gikk til, vi gikk til sending, ikke sant?” Radioprogrammet ble til hjelp for å fylle timen med mening, gjennom muligheten til stadig å kunne ta inn nye tema. Samme informant deler flere tanker rundt radioprogrammet og måten det fungerte på i musikkterapien:

*det var bra for eleven og for meg. Jeg tror det ville være bra for en hvilken som helst i min situasjon. I det utfordrende det er å skulle skape en god progresjon sammen med en elev. Radioprogrammet er jo rammen rundt timen vår. Vi ble veldig glad i radioprogrammet for det var så morsomt og definert.*

Når min informant sier ”det ville være bra for en hvilken som helst i min situasjon”, opplever jeg det som at man berører temaet overføringsverdi. Dette fordi det forteller noe om hvordan konseptet er til hjelp for informanten, og ville være bra for en i samme situasjon, til hjelp for musikkterapeuten. Informanten ser radioprogrammet som en ramme, og beskriver det som en form på timen som det var lett å sette pris på. Det å ha det moro og samtidig arbeide innenfor en klar struktur, gjorde at man ble glad i radioprogrammet. Samme informant snakker om tilrettelegging og mener det kan åpne opp for at eleven tør å gi mer av seg selv:

*denne eleven er en stor pedagog når man bare legger til rette for det. Når det ikke er utrygt og når det er avklart hvem som er der. Når det ikke kommer noen springende på døra, da er denne eleven helt uovertruffen!*

Slik jeg tolker sitatet er strukturen i radioprogrammet svært viktig. Eleven vet hva som skal skje, hvem som skal være med og hva eleven selv skal gjøre i løpet av timen, og kan slappe av og konsentrere seg om det som skjer. Med andre ord slippe å tenke på om det plutselig skulle komme noen ”springende på døra”. Når eleven vet hva som skal skje, og når konteksten for timen er trygg, er eleven ressurssterk. Dette sier påpeker også informanten: ”når det ikke er utrygt, og når det er avklart hvem som er der. Når det ikke kommer noen springende på døra, da er denne eleven helt uovertruffen!”. Min personlig opplevelse stemmer overens med dette. I møte med radioprogrammet virket eleven trygg og glad. Neste sitat fra samme informant kan videre utdype strukturen i radioprogrammet og viktigheten av denne i musikkterapien:

*denne eleven er en elev med Asperger og jeg kjenner flere av dem. De er alle veldig forskjellige. Det blir synlig i vårt samfunn. Det går så fort i dag og da kommer de til kort. Men når eleven legger ned ”guarden” i musikken og vet hva som skal skje, da er det trygt.*

Her opplever jeg at musikkterapeuten forteller om viktigheten av å føle seg trygg. Strukturen i radioprogrammet er dermed viktig for trygghet. Å vite ”hva som skal skje” legger grunnlag for at eleven kan ”legge ned guarden”, som min informant så fint beskriver det. Dette tolker jeg dithen at eleven tør å senke skuldrene og slappe av i musikkterapien, og at timen oppleves som trygg og forutsigbar. I sitatet forteller informanten om hvordan vi holder et høyt tempo i dagens samfunn. Som en følge dette kommer mennesker med Asperger syndrom til kort. Radioprogrammet fungerer som en trygg kontekst hvor musikkterapeuten kan styre tempo, og for eksempel roe ned når det er behov for det. Personlig opplevde jeg at eleven gav mer av seg selv i radioprogrammet. Ikke bare i musikken, men også i samhandling med musikkterapeuten og praksisstudenten. Informant 1 utdyper viktigheten av rammer, og forteller om hvordan man innenfor disse kan få plass til det eleven selv bidrar med:

*av og til når vi ikke har den rammen rundt timen lengre, så kan det liksom slokne litt. Det skjedde ikke når vi hadde radioprogram. Det var til hjelp. Til hjelp for å ramme inn eleven også, uten at det ble avvisning fra min side i forhold til det eleven kom med.*

Her tolker jeg det som at rammen var til hjelp både for det å ramme inn eleven, men også for å romme det eleven kom med. Da radioprogrammet ikke lenger var en del av musikkterapien, forteller informanten om hvordan det hele kunne slokne litt. I musikkinnslaget var det plass



til elevens interesser. Når musikkterapeuten fikk hjelp fra radioprogrammet og postene, ble det ingen avvisning av elevens innspill. De ble derimot løftet frem og en del av musikkterapien. Radioprogrammet rammet inn og rommet elevens interesser. Informant 2 mener gjenkjenning kan bidra til trygghet:

*det er viktig med gjenkjenning og det å skape en slags ramme. Det går på trygghet og det går på mestring.*

Slik jeg tolker sitatet handler det igjen om klare rammer. Videre handler det om gjenkjennelse, noe min informant ser som en viktig faktor for opplevelsen av trygghet, og for det oppleve mestring. Radioprogrammet har en klar struktur som eleven kjenner godt til.

### 3.3.2 Stige om rammeaktiviteter og endring

I tråd med konseptet ”radioprogram” og struktur finner jeg det relevant å vise til Brynjulf Stige (1995). Han skriver om rammeaktiviteter og endring. Rammeaktivitetsprinsippet forklares med at man lar musikkaktiviteten bli en ramme og et utgangspunkt, både for sosialt og musikalsk samspill. I følge Stige kan samhandlingen, med rom for initiativ fra både lærer og elev, endre seg på ulike måter. I form av musikalske strukturer, rytme, melodi og harmonisering, men også endring av tekst. Som eksempel viser han til rammesanger som inneholder det man gjør, og hvor ordene vokser ut av situasjonen. Stige skriver også om endring av roller og regler, og om hvordan aktivitetens mål endres (Stige, 1995, s. 154).

Radioprogrammet endret seg ut fra det som skjedde der og da. Plutselig kom eleven med forslag om tema, musikk man kunne lytte til eller en sang bandet skulle spille. I innringerinnslaget kunne dialekt og væremåte velges fritt. Slik ble reglene hele tiden forandret. Med andre ord ble målet for aktiviteten endret ut fra innhold i sendingen, og hva musikkterapeuten ønsket at eleven skulle lære. Konseptet ”radioprogram” åpnet opp for elevens innspill som fikk plass i flere av konseptets innslag.

Informant 1 forteller om radioprogrammet og hvordan det endret seg:

*radioprogrammet utvida seg til å komme på DAB<sup>3</sup>. Det kom over hele verden! Vi kunne sende i tid, ikke bare avstand, men tid altså! Inn i framtida og tilbake til masse historiske steder som vi var og titta på. Det var gjort i en fei og vi bare lo og tulla, og så på disse gamle restene. Så reiste vi videre! (ler)*

Sitatet viser hvordan radioprogrammet stadig var i endring ved at det hele tiden var rom for innspill og forslag. Videre sier det noe om bruk av kreativitet, fantasi og om hvor gøy man hadde det i musikkterapien. Samme informant forteller om hva som kan skje når man hele tiden utvider et konsept, og grensene ikke lenger er klare:

*om man virkelig vil beholde et konsept man synes er godt, kunne jeg nok vært litt mer nidkjær eller påpasselig. I det rammene sprenges fullstendig, blir liksom himmelen så altfor stor og man kan miste grepet om kjernen. Nesten som når man jobber med en regle, ikke sant? Man må holda tak i rytmen og ordene i diktet. Likevel kan man gjøre regla på hundre tusen forskjellige måter. Sakte, fort, tonalt endre pitch og... men man må holde tak i noe, ellers så blir regla borte. Med radioprogrammet utvida og utvida vi det...og til slutt var det bare jinglen eller kjenningsmelodien igjen.*

Slik jeg tolker sitatet fungerte radioprogrammet best når det hadde en klar struktur. Etter som tiden gikk ble denne gradvis borte ved at man stadig utvidet det. Min informant beskriver det som ”å miste grepet om kjernen”, og mener man må holde fast i noe, så ikke rammene blir for store og man mister det man har. Samme informant utdyper:

*det funka godt og lenge, men så fasa det ut liksom. Da har vi jo skaffa oss andre rammer og eleven har modna på en måte. Radioprogrammet var jo viktig, men det kan ikke forbli viktig. Man utvikler seg i rivende tempo i ungdomsskolen. Det hadde vært merkelig hvis radioprogrammet skulle være en ramme for timen hele veien. Da måtte jeg liksom ha bestemt det, og det har jeg ikke gjort. Jeg har bare gjort det når det kommer av seg sjøl liksom. Det*

---

<sup>3</sup> Med dette menes ”DAB”- sending på liksom.

*gjorde det jo hver eneste time i lange tider. Men det er der fortsatt. Vi bare tar tak i det enkelte dager, og så legger vi det ned igjen.*

Her forteller informanten om hvordan radioprogrammet faset ut. I takt med elevens utvikling skjedde det endringer og man skaffet seg nye rammer for musikkterapien. Slik jeg tolker min informant skulle radioprogrammet helst være en naturlig del av musikkterapien. Med andre ord, komme av seg selv. Til tross for at man har skaffet nye rammer, forteller informanten om konseptet, at man ”bare tar tak i det enkelte dager”, for så å legge det ned igjen. Dermed kan radioprogrammet hentes frem om man skulle trenge det i musikkterapien, og ved at det alltid ligger der.

### 3.3.3 Rammeaktiviteter på elevens premisser

Stige (1995) mener rammeaktiviteter kan øke respekt for eleven og den musikalske samhandlingen i situasjonen (Stige, 1995, s. 156). Innenfor rammen av ”radioprogram” ble det rom for både sosial samhandling og musikalsk samspill. I tillegg opplevde jeg at musikkterapeuten, eleven og praksisstudenten, på lik linje kunne komme med forslag til hvordan radioprogrammet skulle være. Ut fra rammeaktivitetsprinsippet tolkes aktiviteten mer som en ramme for virksomhet enn et musikkverk, noe som kan føre til at det musikalske samværet blir mer spennende både for lærer og elev. Videre åpner rammeaktivitetene opp for justering av terskelen og elevens forutsetning for deltakelse, og arbeid med relasjonen deltakerne i undervisningen (Stige, 1995, s. 154-155).

I tråd med Stige rommet radioprogrammet både eleven og elevens forutsetninger. Dette vil jeg begrunne med at strukturen la til rette for at eleven fikk ta i bruk seg selv og sine styrker. Med andre ord fikk eleven ta i bruk egne ressurser i ulike roller som komponist, sanger, bandmedlem, intervjuobjekt og innringer. Alt innenfor en kjent kontekst. I tillegg åpnet radioprogrammet opp for at musikkterapeuten kunne tilpasse elevens arbeidsoppgaver. Med andre ord ble grad av trygghet en viktig faktor for eleven, og det å tørre å utfolde seg i musikkterapien.

### 3.3.4 Improvisasjon ut fra rammeaktiviteter i samspill

Stige (1995) mener improvisasjon og lynarrangering er utslag av rammeaktiviteter i samspill. Med lynarrangering menes at læreren alltid er parat til å endre samspillarrangementet der og da. Gjennom små og store utfordringer blir elevens oppgaver justert underveis og nye idéer kan dukke opp i timen. Nye innspill fra eleven kan i følge Stige, bakes inn i arrangementet. Ved improvisasjon og lynarrangering kan musikalske produkt skapes og avspeiles i undervisningssituasjonen og i samspillet. Dette kaller han for ”prosessprodukt” (Stige, 1995, s. 155).

I radioprogrammet fanger musikkterapeuten opp ønsker og innspill fra eleven. Disse bakes inn i radiosendingen. Videre var det gjennom improvisasjon at konseptet ”radioprogram” kom i gang, og at man fant frem til jingel, innslag og hvem som skulle gjøre hva i sendingen.

På bakgrunn av dette finner jeg det relevant å ta med følgende sitat fra informant 1:

*jo mer jeg tenker på det... jo flere... ja det er helt grenseløst hva et radioprogram kan romme av reportasjer, samtaler, temaer og musikk. Det er jo ingen grenser! Det er en avklart ramme, ikke sant? Så sånn sett er mulighetene ubegrensa. Det er det som er det store!*

Slik jeg tolker informanten er det svært mange muligheter som kan ligge i et konsept som radioprogrammet, nettopp på grunn av den klare rammen. En klar ramme som kan romme ubegrensede muligheter .

Samme informant forteller om improvisasjon og hvordan radioprogrammet kom i gang:

*det var jo en arbeidsmåte som bare falt ned i hodet på oss den dagen, ikke sant? Som alle tok i mot med åpne armer og som bød på veldig, veldig mange muligheter. Det var ikke planlagt å lage en slik arbeidsform. Det var bare resultat av en improvisasjon på en måte. Det å tørre og gjøre noe som faller en inn. Så henger de andre seg på og det driver og baler på seg, og man har det kjempegøy og... dette må vi gjøre mer!*

Her betraktes radioprogrammet som resultat av en improvisasjon. En arbeidsmåte som bød på mange muligheter. Videre mener jeg også at det forteller noe om musikkterapeutens væremåte. Impulsivitet ble en viktig faktor for radioprogrammet og det faktum at det fikk bli en del av musikkterapien. Når informanten sier ”Å tørre og gjøre noe som faller en inn”, mener jeg det begrunner mitt syn på hvordan musikkterapeuten ble viktig for at dette kunne skje. I tråd med Stige radioprogrammet et utslag av improvisasjon i samspill, hvor elevens innspill får plass og kan bakes inn i timen.

### 3.4 Konseptet ”radioprogram” tilbyr bruk av drama i musikkterapien

I samtale med mine informanter opplever jeg at begge trekker frem ord som roller, fantasi og lek. På bakgrunn av studiens ble ”drama” naturlig som en hovedkategori. Musikkterapeut Runa Bosnes Engen (2012) har skrevet masteroppgaven *”En dramatisk musikkterapi? En instrumentell casestudie om drama som uttrykksform i en musikkterapeutisk kontekst”*. I denne redegjør hun for tre grunnleggende elementer innen drama og presenterer dem på følgende måte: drama som lek, narrativ og rolle.

#### 3.4.1 Drama som lek, narrativ og rolle

##### Drama som lek

Drama og lek har begge det kjennetegn at det gjennom ”som om” -leken skapes en forestilt verden. Her danner barn seg en forestilling ved ”å late som om” de er en annen. Videre gir leken mulighet for å være i en annen tid og i et annet rom (Engen, 2012, s. 12).

##### Drama som narrativ

”Som om” -leken inviterer til en fiktiv verden som er rammet inn av en historie. Dette forklarer Engen med at en handling utspiller seg i en narrativ dimensjon levendegjort av skuespilleren. Den narrative dimensjonen gir mange muligheter ved at den er en forestilt verden hvor man kan omskape tiden. Historien som fortelles kan sees både som oppdiktet og

virkelig. Det som fortelles er en fiksjon mens selve *fortellingen* skjer i det virkelige liv (ibid., s. 13).

### Drama som rolle

Engen forstår roller som formen de dramatiske handlinger tar. Handlingene gjøres levende gjennom historier. Rolletaking er svært viktig i dramatisk utfoldelse og betraktes som en sentral del av den fiksjonen som skapes. Selve rolletakingsfenomenet omtales som *dramaets paradoks*. Dette forklares med å både skulle være individ/ aktør, ”meg” og ”ikke meg” på en gang. I drama snakker man om å innta en rolle som betyr å ”være en annen enn seg selv”. Videre går man inn i rollen *som om* den var ekte. Engen (2012) ser nærmere på forutsetninger for å kunne innta roller, og skriver at det handler om evnen til å skille seg selv fra verden omkring, og seg selv fra andre. Relasjon er viktig da det er en relasjonell dimensjon ved roller: en rolle har kun betydning i lys av en annen, og i samhandling. En annen forutsetning for å kunne innta en rolle, er at dramatisk rolletaking er frie valg. Med andre ord inntas imaginære roller i lek og fantasi og med frihet (Engen, 2012, s. 14). I tråd med redegjørelsen finner jeg det viktig å se nærmere på teori omkring lek.

## 3.5 Hva kjennetegner leken?

Karette Stensæth (2002) har skrevet hovedoppgaven ”*Musikkterapi som kjærleik. Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling?*”. Her ser hun på lek og musikkterapi og foretar en grunnlagsfilosofisk drøfting, på bakgrunn av sin forståelse av disse som beslektede fenomen (Stensæth, 2002, s. 6). Det at jeg trekker frem Stensæth er på bakgrunn av ønsket om å redegjøre litt rundt lek. Leken er vanskelig å gripe til tross for at flere fagfolk har forsøkt å definere, forstå og sammenligne leken med andre typer atferd (ibid., s. 44). Hos det lekende barnet er den frivillig, spontan og uten målretning. Dette fordi målet ikke ligger utenfor leken, men er leken i seg selv. Dermed styres den ikke av ytre motivasjon etter å prestere, men i følge Stensæth, av en indre lyst. Videre er det å ”late som” et av de viktigste kjennetegnene ved lek. Her bearbeider, snur og vrir barna opp ned på hendelser og inntrykk fra den ”virkelige verden”. Leken kan sees som en gråson mellom det virkelige og det som er mulig. I møte med late- som leken skaper barna en egen hemmelig verden som de verner godt om (ibid., s. 47-48).

## 3.6 Kort om dramaterapi

Dramaterapi inkluderer bruk av musikk, kunst og bevegelse (Jennings & Minde, 1993). All kunst har evnen til å uttrykke det vi har vanskelig for å uttrykke på en annen måte. I teateret kan man erfare følelser og handlinger som ikke er mulige i det virkelige liv. Selve ordet ”dramaterapi” er relativt nytt, men det har en gammel historie. Tar man et blikk på ulike kulturer verden over finner man at ”teater”, som inkluderer drama, er en del av livet, samfunnet og individene. Dermed er teateret et sted som gir rom for at både forandring og vekst kan oppstå (Jennings & Minde, 1993, s. 17-21).

Videre ser man den teatralske distansen som en prosess som kan romme opplevelsen. Samtidig kan den hjelpe oss til å betrakte verden fra ulike perspektiv. På grunn av denne distansen slipper man følelsen av å bli overveldet. Likevel vil det alltid være en del av oss selv, som iakttar oss selv og andre. Gjennom teaterkonvensjonen tillater vi en komprimering eller fremskynding av tid og avstand. Vi opplever hendelser innenfor en scene og reagerer ’som om’ det er på ordentlig (ibid., s. 18-20). Vår tidlige opplevelse av drama kan sees som en viktig del av vår sosiale og psykologiske utvikling. Overfloden av forskning omkring barn og lek bekrefter dette. I møte med livet er det nødvendig å kunne spille ut ulike roller og situasjoner i livet. Som et eksempel på dette nevnes rollespill, hvor det handler om å spille ut roller i ”the drama of everyday life” (Jennings & Minde, 1993, s. 22). Som mennesker har vi kapasitet til å akseptere samtidig som evner og skape det som ikke er der. Dette skaper man gjennom bruk av fiktivt drama, noe man ser som kjernen i hvordan vi forstår dramaterapi (ibid., s. 25).

### 3.6.1 Lek og dramaterapi

Alida Gersie (1988) skriver om dramaterapi og lek, og hvordan man i møte med leken mister forbindelsen til den opplevde virkeligheten. Dette begrunner hun med at det å leke vil være vanskelig dersom man er opptatt med hendelser fra sitt daglige liv. Derfor er lek og det å leke, ofte preget av frihet ved at man tror på verden som fortsatt eksisterende. Den eksisterer mens man begir seg ut på en reise i form av indre og ytre oppdagelse (Gersie, 1988, s. 46).

For å kunne hengi seg til lek må man kjenne seg trygg og ivaretatt. Vår evne til å skape og gå inn i et rom hvor vi midlertidig kan fris fra hverdagens opplevelser, ser Gersie som en absolutt nødvendighet for oss.

*Each human being continuously negotiates the boundaries between self and others, inside and outside, an inward and an outward focus, fantasy and reality. We learn how to maintain the boundaries and discover how they change in accordance with our own development. (Gersie, 1988, s. 50)*

Slik jeg forstår sitatet er vi som enkeltmennesker hele tiden i forhandling om grenser mellom oss selv og andre. Både innenfra og utenfra og med indre og ytre fokus. Dette gjelder også grensen mellom fantasi og det virkelige liv. Dermed får vi erfaring med å ivareta grenser og oppdage deres endring i lys av vår egen utvikling (ibid.).

### 3.6.2 Dramaterapi og transformering av tid i lek

I følge Gersie (1988) transformeres tid, rom og opplevelse når man leker. Når man er helt involvert i lek, mister man bevissthet rundt kvantifisert tid og den ordinære rytme og puls i tiden. Dette forklarer hun med følelsen av å bli minnet på hvor mye klokken er, og at man blir overrasket over hvor kort eller lang tid som har gått (Gersie, 1988, s. 50). Jeg kan relatere til det Gersie sier i forbindelse med min opplevelse av radioprogrammet i musikkterapien. Vi hadde det så moro at tiden fløy avgårde. I en slik prosess mener Gersie at den indre opplevelsen har vokst ut av fase med den ytre virkeligheten, man har helhjertet tatt del i leken og tiden har skiftet varighet. Forvandlingen fra den bundne tiden og til den tidløse betraktes som en passasje fra virkelighet til fantasi. Med andre ord fra det umulige og begrensede, til det mulige og ubegrensede (ibid., s. 50-51)



### 3.6.3 Bruk av roller i dramaterapi

I boken ”*Drama and movement in therapy. The Therapeutic Use of Movement, Drama and Music*” skriver Audrey G. Wethered (1973) om bruk av musikk, drama og bevegelse i terapi. Hun beskriver hva som skjer når man går inn i en rolle og spiller denne:

*in playing a role, we are attempting to portray a character in changing moods and emotions and states, sometimes contained within the structure of a play, story or idea, or in the framework of a place, space or stage, in which we are either alone or part of a group.*  
(Wethered, 1973, s. 61)

Sitatet forteller hva som skjer når vi går inn i en rolle. Hvordan man endrer stemning og følelser når man søker å portrettere en karakter. Dette skjer innenfor en ramme av klar struktur. Strukturen kan være i form av en historie, et sted eller en idé. Her kan man være en del av en gruppe eller alene. Innenfor strukturen i en dramatisk situasjon kan mennesker spille ut vanskeligheter, og lære å tilpasse seg i interaksjon med andre. Historien gir støtte til det som skjer. Videre kan man lære om det å passe inn og komme overens med andre i en kontekst (ibid., s. 61).

Engen (2012) skriver om dramaterapi og ser rollebegrepet som sentralt i dette. Gjennom å spille ut ulike roller lærer man om, og kan utforske sider ved sitt liv. Når ulike roller spilles skapes større selvbevissthet, samtidig som rollerepertoaret utvides. Denne prosessen kan bidra til identitetsutvikling (Engen, 2012, s. 15).

## 3.7 Tanker rundt bruk av drama i konseptet ”radioprogram”

Som tidligere redegjort for, består drama av tre grunnleggende elementer. Disse er lek, narrativ og rolle, og et fellestrekk synes å være liksom- leken. Innenfor rammen av konseptet ”radioprogram” pågår det hele tiden en ”som om”- lek. Dette vil jeg begrunne med at man ikke er bundet av tid og sted, og at man i møte med aktivitetspostene tilbys nye roller og kan late ”som om” man er en annen.

### 3.7.1 Liksom- lek innenfor en ramme

Innenfor leken er det i følge Engen, aksept for den fiktive virkeligheten. En oppdiktet, innbilt virkelighet (Engen, 2012, s. 52). Dermed kan radioprogrammet forstås som en fiktiv verden hvor eleven gis mulighet til å være en annen, i en annen tid og et annet rom (Engen, 2012, s. 12). Informant 2 sammenligner liksom- leken i drama med radioprogrammet, og sier:

*det er jo paralleller til drama i forhold til på liksom- leken. Det er "connected" med drama generelt gjennom at det er en forestilt verden der alt er lov og alt skjer på liksom. På en måte er det sånn at alt er tillatt innenfor den rammen. Slik jeg forstår konseptet "radioprogram" er det veldig mange fellestrekk der.*

Her forstår jeg det som at min informant ser radioprogrammet som en forestilt verden. I denne skjer alt på liksom og innenfor en ramme. Informant 1 forteller om radioprogrammet:

*...og det ble så mye energi ut av det. Vi mangla liksom bare ei rød lampe på veggen, ikke sant? Nå er vi på lufta! (ler) Vi gikk jo inn i den fantasien som var så leken og avstedkom så mye. Rett og slett energi!*

Sitatet beskriver hvordan man i møte med radioprogrammet gikk inn i en fantasi, en oppdiktet verden (ibid., s. 52). Det forteller også noe om hvor gøy det var å leke radioprogram, og hvor virkelig det hele ble når man levde seg inn i fantasien. Dette skapte begeistring og gav timen og musikkterapien masse energi. Informant 2 er svært opptatt av lek og sier:

*sånn jeg har forstått det, så var det eleven som kom med ideen. Så spant man videre på denne og åpnet opp for et større rom for lek. Det er slik jeg husker det i lek. At man finner opp noe og så bare dikter man videre på hverandres idéer og spinner videre på disse sammen. Jeg er jo veldig opptatt av lek og ser den i parallell til alt vi gjør som musikkterapeuter. Enten man er bevisst det eller ikke, så synes jeg liksom det dramatiske ligger der. Leken ligger der og dette med konseptet "radioprogram" blir å gi det en slags ramme eller form.*

Her forstår jeg min informant som at radioprogrammet ble en ramme for leken. Videre ble elevens innspill spunnet videre på i fellesskap. Informanten mener leken og det dramatiske alltid ligger der når man arbeider som musikkterapeut.

### 3.7.2 Mulighet til ”å være en annen”

I innringerinnslaget kan eleven selv velge væremåte og dialekt. Gjennom dette gis eleven mulighet til ”å være en annen”. Engen skriver at i drama betyr det å ta en rolle å ”være en annen enn seg selv”, og at man går inn i rollen *som om* den var ekte (Engen, 2012, s. 14). I radioprogrammet får eleven teste ut ulike roller. I musikkinnslaget er eleven både bandmedlem, låtskriver og rockestjerne. Engen viser til Aasgaard, og skriver at barn på sykehus ofte tildeles ”sykerollen”. I møte med sangskrivning tildeles derimot barna nye roller, som blant annet ”kreative” og ”dyktige”. De nye rollene kan gi barna et utvidet rollerepertoar (ibid., s. 11). Informant 2 sammenligner det å tilby roller med det å invitere til lek:

*det blir på en måte å invitere til lek ved å tilby roller. Jeg tenker også det er en måte å tilby muligheter i musikkterapien på. Tilby muligheter og invitere til en lekeverden.*

Slik jeg forstår sitatet kan lek og roller sees som muligheter i musikkterapien. Gjennom det å tilby ulike roller åpner man opp for en lekeverden. Informant 2 forteller om bruk av sosiale roller i radioprogrammet:

*det ligger jo bare opp i dagen å leke med sosiale roller. Ja! Vi ringte fra alle kanter av landet, gjerne med ulike dialekter og var begeistra eller sinte og den andre måtte svare for seg (den som ble intervjuet). Vi var jo frie til å legge på røret når vi ikke ville snakke lenger (ler), og da ble det også morsomt på en måte (ler).*

Slik jeg tolker min informant fortelles det her om friheten som lå i det å velge roller, og hvordan disse kunne testes ut gjennom lek. Videre sier det noe om mangfoldet av roller som fantes i radioprogrammet. Det var valgfritt om man ville være sint eller glad, trist eller oppgitt, og kom det spørsmål man ikke ville svare på, var man fri til ”å legge på røret”. Dette bidro til mye latter og moro.

### 3.7.3 Musikkterapeuten i rollen som radiovert og forteller

Engen (2012) har erfaring fra bruk av musikkspill i musikkterapi. I den forbindelse viser hun til musikkterapeutene Nordoff og Robbins. I musikkspill gis terapeuten en fortellerrolle hvor fortelleren gir instruksjoner til klientene om hva som skal skje (Engen, 2012, s. 18). I radioprogrammet var musikkterapeuten en tydelig leder i rollen som "radiovert". Dette ble viktig for å forberede eleven på hva som skulle skje. I tråd med Nordoff og Robbins forståelse av musikkspill, fungerte musikkterapeuten som "forteller" i radioprogrammet. Både det å ha lært og gjennomført et felles mål står sentralt i musikkspill. Det gjør også opplevelsen av det å være en del av noe større (ibid.). I musikkterapien bidro vi alle til noe stort, gjennom det å skape vårt eget radioprogram.

### 3.7.4 Endring av lek og roller i rammeaktivitetsprinsippet

Tidligere har jeg sett på rammeaktivitetsprinsippet og struktur. Her vil jeg se det inn mot lek og roller. Stige (1995) skriver at rammeaktivitetsprinsippet tas i bruk når barn leker. I spontan sang, endres både tekst og melodi ut fra den konkrete leksituasjonen (Stige, 1995, s. 154). Han trekker frem ordet "endring" og mener det kan skje en endring av roller og regler da man er i stadig forhandling. Går man forbi et sted hvor noen spiller fotball og leker kan man i følge Stige høre barn rope: "skal vi ha med offside?", eller "vi må få ute-keeper". Når målet for aktiviteten endres under lek, kan det omforme samarbeide og dermed endre det man gjør (Stige, 1995, s. 154).

Radioprogrammet var hele tiden i endring, og man kom stadig på nye idéer og forslag til hva som skulle skje, og hvem som kunne gjøre hva. Når Stige skriver om spontansang og tekst som endres ut fra lekesituasjonen, ser jeg klare paralleller til radioprogrammet. Musikkterapien opplevdes som en lek hvor man fant på mer og mer, etter hvert som tiden gikk. Et eksempel er måten det kom i gang på. Samtaler og improvisasjon i timen, ble utgangspunkt for det som senere skulle utvikle seg til konseptet "radioprogram". En idé som eleven kom med, et konsept og en aktivitet som ble en metode for musikkterapien.

Rollene endret seg også. Musikkterapeuten kunne være radiovert, bandmedlem eller innringer. Eleven fikk også bytte roller underveis. Fra å være den som ble intervjuet til for eksempel det å bli en innringer. Fra å være solist i musikkinnslaget, og til å bli en del av bandet igjen. Informant 2 mener radioprogrammet inneholder roller på mange plan:

*jeg tenker om konseptet "radioprogram" at det handler om å ta roller på mange plan. Et eksempel er musikkterapeuten i rollen som musikkterapeut og "lekerollen" som "radiovert".*

I sitatet forteller informanten om musikkterapeuten i ulike roller. I en tydelig lederrolle, men også i en "lekerolle" som "radiovert". Videre snakker Informant 1 rundt innringerinnslaget:

*plutselig ringer det noen. Det kan jo jeg gjøre...om jeg har noe på hjertet som jeg ikke har lyst til å si sjøl. Da svarer eleven alltid, og motsatt. Vi trenger ikke å ha starta radioprogrammet engang før vi får en innringer (ler).*

Slik jeg tolker sitatet beskriver informanten hvordan man i radioprogrammet kunne hoppe inn og ut av roller, hvilket samsvarer med lek, hvor det å ta en rolle er høyst frivillig. Engen mener imaginære roller i lek og fantasi inntas med frihet (Engen, 2012, s. 14).

## 4 Konseptet ”radioprogram”, Bruscia, kjernekrterier ved autisme og motivasjon.

### 4.1 Hvordan passer Bruscias fire hovedområder i musikkterapien inn i konseptet ”radioprogram”?

I begynnelsen av studien, så jeg på Bruscia og det han ser som fire hovedmetoder i musikkterapien. Videre vil jeg se på de ulike postene i radioprogrammet og forsøke å trekke paralleller til Bruscia og hans definisjoner.

Hvilken metode er radioprogrammet? Min oppfatning av konseptet ”radioprogram” er at det inneholder *alle* fire metoder Bruscia omtaler.

Den første metoden Bruscia presenterer er ”improvising”. Slik jeg ser det er improvisasjon og det å improvisere en stor del av radioprogrammet. Konseptet ”radioprogram” gir eleven rom for improvisasjon, ikke bare musikalsk men også i møte med ulike roller. Både sangtekster og det man måtte finne på å si som innringer, er eksempler på improvisasjon i radioprogrammet. I tillegg er åpningslåten eller jinglen, improvisert frem i samarbeid med musikkterapeuten, eleven og praksisstudenten. Innholdet i radioprogrammet improviseres gjennom hele sendingen. Selv om det er en fast ramme og faste poster, er det fritt frem for å improvisere *innenfor* denne rammen.

Den andre metoden er ”recreating” eller ”performing”, og slik jeg forstår Bruscia handler det om å gjenskape noe. Dette kan sees i tråd med at bandet ofte spiller coverlåter i musikkinnslaget. Min tanke rundt ”performing”, er at radioprogrammet fungerer som en arena hvor eleven hele tiden opptre ovenfor et publikum, musikkterapeuten og

praksisstudenten. I tillegg opptrer eleven for et fiktivt publikum, radioprogrammets ”lyttere”. Eleven kan spille egenkomponert og være solist i musikkinnslaget.

”Composing” er den tredje metoden. Som tidligere nevnt er eleven svært musikalsk og skriver egen musikk, gjerne til hver musikkterapitime. Eleven presenterer sin egenkomponerte musikk i musikkinnslaget. Åpningslåten i radioprogrammet er komponert ut fra en improvisasjon.

Den fjerde og siste metoden er ”listening”. Slik jeg forstår metoden kan den sees inn mot elevens komposisjoner. Av og til er de for avanserte til at de med en gang kan spilles av hele bandet. Da lytter musikkterapeuten og praksisstudenten mens eleven spiller sin komposisjon. I intervjuinnslaget hvor musikkterapeuten spør eleven spørsmål, lytter praksisstudenten sammen med et fiktivt publikum. Det samme skjer i innringerinnslaget hvor det er svært spennende hvilken dialekt og væremåte innringeren i dagens sending velger å ta i bruk. Når musikkterapeuten setter på ulik musikk og forteller om sjangre og lignende, lytter man til denne. Det samme gjelder når eleven tar med sin yndlingsmusikk. Min opplevelse er at eleven i musikkinnslaget kan få anerkjennelse for, og plass til sin musikk.

## 4.2 Konseptet ”radioprogram” og kjernekrterier ved autisme

Jeg har tidligere sett på Mohlin og hennes redegjørelse for kjernekrterier ved autisme. Videre vil konseptet ”radioprogram” bli drøftet ut fra disse, og på bakgrunn av studiens funn, deltagende observasjon og relevant litteratur.

### 4.2.1 Sosialt samspill

Mohlin (2009) skriver at man innenfor funksjonsforstyrrelser ved *sosialt samspill*, deler personer med autisme inn i fire kategorier basert på adferdsmønstre. Eleven i denne studien synes å inngå i den fjerde kategorien, de overformelle og stive (Mohlin, 2009, s. 22-23). Her strever man med å oppføre seg høflig og korrekt, samtidig som man har en rigid holdning til regler for sosialt samvær. Derimot mangler det, i følge Mohlin, en forståelse for hvordan

reglene fungerer og hvordan de skal tilpasses den aktuelle situasjonen. Dette kan føre til at man faller helt igjennom i sosiale sammenhenger (Mohlin, 2009, s. 22-23).

Som redegjort for tidligere, er musikkterapeuten en tydelig leder i radioprogrammet. På bakgrunn av dette mener jeg at eleven lærer om sosiale spilleregler og det å forholde seg til andre. Even Ruud (1990) mener en grunnleggende antakelse i musikkterapi er at sosial evne utvikles i fellesskap, og i samhandling med andre mennesker (Ruud, 1990, s. 146-147). Slik jeg tolker det er Informant 1 inne på dette:

*det er jo gruppedynamikk i radioprogrammet og vi må vente på hverandre. Det er en slags form for sosial læring for jeg kan jo ringe inn og være hvem som helst. Så det blir ikke så virkelighetsnært. Det har vært mye å hente for eleven. Å bare ta "guarden" helt ned. Slappe av og stråle, og det har alle sett.*

I tråd med sitatet skjer den sosiale læringen i radioprogrammet, uten at det blir direkte læring. Det pakkes inn i konteksten av bandtiden. Informanten mener det kan ligge en styrke i at det ikke er så virkelighetsnært, noe som bidrar til at eleven kan slappe av og ha det bra i musikkterapien. Innenfor rammen av konseptet, legges det til rette for at eleven kan lære om samspill, sosiale spilleregler og det å være sammen med andre på en naturlig måte. I tillegg får eleven erfaring med å vente på tur, og det å gi og ta plass.

I boken "*Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*" skriver Ruud (1990) om bruk av musikkaktiviteter for å trene på sosiale ferdigheter:

*musikkleker og musikkspill gir mulighet til å strukturere lærings situasjoner slik at man ved å delta i musikkaktiviteten får trening i f. eks. å mestre sosiale ferdigheter. f. eks. det og kunne gi og ta, vente på tur, innordne seg et fellesskap, ta på seg ansvar, er nødvendige ferdigheter for å bidra til gjennomføringen av et musikkspill eller en improvisasjon. Den dramatiske og meningsfulle opplevelsen en slik musikkaktivitet skaper, kan engasjere og anspore eleven til å ta i bruk sine sosiale egenskaper. (Ruud, 1990, s. 182)*

Slik jeg forstår Ruud ser han på hvordan musikkspill og improvisasjon tilbyr mulighet for struktur i situasjoner med læring. Radioprogrammet som et musikkspill eller improvisasjon gir eleven mulighet til å utvikle sosiale egenskaper i en klar struktur.



I intervjuinnslaget velger musikkterapeuten ut spørsmål til eleven. Eleven henger seg ofte opp i et bestemt band, et smalt interessefelt. Dermed har musikkterapeuten mulighet til å gå videre til andre spørsmål om dette skulle skje. Eleven utfordres på det å for eksempel fortelle det viktigste av det man lærer om, og ikke henge seg opp i bare sine favorittema. I tråd med Ruud, lærer dermed intervjuinnslaget eleven om sosiale ferdigheter som det å vente på tur, innordne seg et fellesskap og gi plass til andre (Ruud, 1990, s. 146-147).

I musikkinnslaget spiller bandet coverlåter og improviserer sammen. Gjennom å delta i samspill og musikalske improvisasjoner, lærer eleven om det å gi og ta plass. Det er stor forskjell på å være solist og å ha en kompfunksjon, hvilket jeg mener kan overføres til læring om sosiale situasjoner. Ruud mener samspill fremmer evnen til å innordne seg et fellesskap, til å lære regler og til å vente på tur. Videre mener han at drama/ musikkspill kan bidra til fortrolighet med ulike sosiale roller, og at gruppeimprovisasjon kan gi øvelse i det å henvende seg til andre (ibid., s. 148). Radioprogrammet gir eleven mulighet til å trene på å henvende seg til andre i en trygg kontekst. I tråd med Ruuds oppfatning, tilbyr innringerinnslaget rom for at eleven kan teste ut sosiale roller gjennom å ikle seg ulike dialekter og væremåter (ibid.).

Slik jeg forstår Ruud kan musikklytting og valg av musikk være med på å symbolisere sosial tilhørighet. Musikkinnslaget i radioprogrammet gir en følelse av sosial tilhørighet. Her samarbeider bandet om å velge ut musikk. Alle får komme med forslag om type sjanger og låt man ønsker å spille. Eleven får komme med sin musikk, og som en følge av dette blir fellesskapet i bandet, og det å spille musikk viktig for elevens sosiale tilhørighet.

#### 4.2.2 Kommunikasjon

*Kommunikasjonsproblemer* kan i følge Mohlin (2009) vise seg på ulike måter. Et eksempel er hvordan noen kan ha språkproblemer i forhold til ordforråd og evnen til å definere betydningen av ord. Disse utfordringen gjelder imidlertid ikke alle. (Mohlin, 2009, s. 24). Et fellestrekk hos mennesker med autisme ser ut til å være hvordan språket de har blir brukt i sosiale sammenhenger. Til tross for et tilsynelatende normalt talespråk kan en person med autisme, likevel ha vanskeligheter for å delta i gjensidig kommunikasjon. For ytterligere å

forklare utfordringer i kommunikasjon, skriver Mohlin at mange bruker et høytidelig språk, og at dette skiller seg fra en hverdagslig og uformell språkbruk. Grunnet en konkret språkoppfatning vil flere ha utfordringer med å forstå den underliggende meningen i det som blir sagt (ibid.).

I radioprogrammet handler det om *kommunikasjon* på flere plan. Både verbal og musikalsk kommunikasjon. Videre lærer konseptet ”radioprogram” eleven om å bruke språket i sosiale sammenhenger. Dette gjelder både i møte med de ulike aktivitetspostene, og i samhandling med musikkterapeuten og praksisstudenten. I radioprogrammet opplevde jeg at musikkterapeutens væremåte, så ut til å ha innvirkning på eleven og elevens talemåte. Her tenker jeg spesielt på musikkterapeutens bruk av humor og uhøytidelige språkbruk, som igjen så ut til å påvirke elevens tendens til å bruke et mer høytidelig språk. I møte med konseptet ”radioprogram” får eleven sosial læring i en trygg ramme.

#### 4.2.3 Forestillingsevne

Mohlin (2009) skriver at barn med autisme ikke utvikler fantasipregede aktiviteter og ”liksom- lek” på samme måte som andre barn. Derimot vil noen av de mest velfungerende være i stand til å kunne gjengi hendelsesforløpet, som vil være identisk med den opprinnelige historien. Handlingen vil bære preg av å være repetitiv, og den vil ha liten evne til fornyelse og kreativitet (Mohlin, 2009, s. 26). Manglende forestillingsevne hos mennesker med autisme er spesielt interessant inn mot aktiviteten ”radioprogram”. Radioprogrammet tilbyr eleven bruk av forestillingsevne gjennom liksom- lek. I leken utfordres eleven hele tiden på det å bruke fantasien. Her tenker jeg på hvordan innholdet improviseres frem i intervjuinnslaget og innringerinnslaget. Videre gir radioprogrammet eleven mulighet til å bruke seg selv og egen kreativitet i møte med både små og store oppgaver i løpet av sendingen. Det neste sitatet ble tidligere presentert under kapittelet om struktur. Jeg mener likevel at det også hører innunder forestillingsevne:

*radioprogrammet utvida seg til å komme på ”DAB”. Det kom over hele verden! Vi kunne sende i tid, ikke bare avstand, men tid altså! Inn i framtida og tilbake til masse historiske*

*steder som vi var og titta på. Det var gjort i en fei og vi bare lo og tulla og så på disse gamle restene også reiste vi videre! (ler)*

Sitatet handler om bruk av forestillingsevne. Videre sier det også noe om at fantasi og kreativitet er sentrale momenter i konseptet ”radioprogram”. Informanten forteller hvordan man hele tiden fant på nye ting, og hvor gøy det var å utvide radioprogrammet.

I innringerinnslaget får eleven teste ulike roller, og gis dermed mulighet til ”å være en annen”. Liksom- leken åpner opp for nettopp dette. Med andre ord tilbyr den nye roller. Dermed lærer eleven både om seg selv og andre. Engen (2012) ser på forutsetninger for det å kunne innta roller, og mener det handler om evne til å skille seg selv fra verden omkring, og seg selv fra andre (ibid., s. 14).

#### 4.2.4 Forestillingsevne og mentalisering

I radioprogrammet lærer eleven om seg selv og egne grenser, i lys av andre. Slik jeg forstår forestillingsevne synes det dermed å være parallellt til begrepet ”mentalisering”. Jeg vil derfor kort redegjøre for dette. I boken ”*Mentalizing in clinical practice*” skriver John. G. Allen, Peter Fonagy og Anthony W. Bateman (2008) om mentalisering. I følge forfatterne mentaliserer vi når vi er klar over mentale tilstander i oss selv eller andre, som for eksempel når vi tenker på følelser (Allen, Fonagy & Bateman 2008, s. 2). Selve begrepet ”mentalisering” dukket først opp i *Oxford English Dictionary* (OED) i 1906, og er dermed ikke nytt. Videre er det ikke slik at all mental aktivitet kan regnes som mentalisering. Mentalisering har heller å gjøre med mentale tilstander (ibid., s. 3-4). Evnen til mentalisering utvikles på best måte i *secure attachment relationships*, som viser til emosjonell trøst og trygghet. Med andre ord er en trygg relasjon, en *sikker base* for utforskning (ibid., s. 10). Slik jeg forstår mentalisering handler det om evnen til å skille mellom seg selv og andre, og for å utvikle evnen til mentalisering, er det viktig med trygge relasjoner til nære voksne.

Med dette som bakgrunn kan man trekke paralleller mellom begrepene mentalisering og forestillingsevne. I rollen som radiovert/ forteller er musikkterapeuten en tydelig leder i musikkterapien og konseptet ”radioprogram”. Med andre ord en som kan forberede eleven på

hva som skal skje. Musikkterapeuten fungerer som en trygg omsorgsperson som legger til rette for at eleven kan lære og erfare. I tråd med secure attachment relationships, blir konseptet ”radioprogram” en sikker base for elevens utforskning.

I følge Gersie (1988) er vi som enkeltmennesker hele tiden i forhandling om grenser mellom oss selv og andre. Dette gjelder grenser innenfra og utenfra og grenser mellom et indre og ytre fokus. Som vi har sett, gjelder det også grensen mellom fantasi og det virkelige liv. Erfaringen vi får lærer oss om å det ivareta våre grenser. Dermed kan endring av grenser sees inn mot vår egen utvikling (Gersie 1988, s. 50). I konseptet ”radioprogram” foregår det hele tiden en liksom- lek. I leken og i møte med aktivitetspostene, lærer eleven å kjenne på egne og andres grenser. I tillegg lærer eleven lære om grensen mellom fantasi og virkelighet.

#### 4.2.5 Stereotyp, repetitiv atferd

I følge Mohlin (2009) finnes stereotyp, repetitiv atferd hos de fleste barn med autisme. Som eksempler på en slik atferd nevner hun gjentakelser av de samme sanseopplevelsene, i tillegg til handlinger og rutiner man pålegger seg selv å gjøre. Som en følge av repetitive handlinger vil man ofte lytte til samme innspilte musikk igjen og igjen (Mohlin, 2009, s. 26).

Før man kom frem til konseptet ”radioprogram” bestod timene av lytting til musikk og det å spille låter fra ulike sjangre sammen. I innledningen skrev jeg om elevens smale interessefelt, et bestemt band. Når vi spilte sammen ville eleven gjerne at låtene skulle være av dette bandet. Det samme gjaldt musikk man lyttet til. Videre ble strukturen i radioprogrammet og musikkterapeuten i rollen som radiovert, viktige momenter for å bryte med elevens repetitive mønstre. Det er dermed ikke sagt at elevens interesser ikke fikk plass, men at det istedenfor ble en sunn avgrensning av disse. Musikkterapeuten kunne vinkle spørsmål annerledes i intervjuinnslaget om elevens interesse virket ”ensporet” . I musikkinnslaget ble låtene av elevens favorittband, av og til byttet ut med elevens egne komposisjoner eller låter fra andre band. Dette hjalp eleven til å lære om nye band og sjangre. Personlig tror jeg også det bidro til å utvide elevens interessefelt. I avslutningen vil jeg gjenta studiens problemstilling og svare på denne på bakgrunn av funn og relevant teori. Deretter ser jeg nærmere på hvordan konseptet ”radioprogram” ha overføringsverdi og tilpasses andre klientgrupper i musikkterapien.

### 4.3 Konseptet ”radioprogram” som motivasjon

I studiens første kapittel så jeg på motivasjon og engasjement hos barn og unge med autisme. Ved å se på radioprogrammet som en motivasjonsfaktor henter jeg opp igjen denne tråden. Mohlin (2009) mener det kan være en utfordring å finne aktiviteter som vekker interesse og engasjement hos ungdommer med autisme. Som tidligere redegjort for, er det viktig med tilrettelegging for denne gruppen. En klar struktur hvor man gis anledning til å utvikle og erfare (Mohlin, 2009, s. 195). Konseptet ”radioprogram” vekket elevens engasjement på mange områder. Det gav rom for elevens interesser, innspill og forslag til hva man kunne gjøre. I tillegg var eleven svært opptatt av musikk. Det er uenighet rundt begrepet *meningsfylt aktivitet*. For noen viser det til aktiviteter hvor det gis grunnlag for utvikling og læring (ibid.). aktiviteten ”radioprogram” er etter mitt syn, et godt eksempel på en *meningsfylt aktivitet*. Dette vil jeg begrunne med at det skaper begeistring, samtidig som det gir mulighet for utvikling og læring. Informant 1 sier:

*det har virkelig vært en kilde til glede og begeistring dette radioprogrammet. Både for eleven og meg. I møte med eleven har det vært viktig å gå for det som skaper begeistring, for denne eleven trenger det.*

Slik jeg tolker sitatet var radioprogrammet viktig både for eleven og musikkterapeuten. Videre var det et konsept som skapte begeistring og glede i musikkterapien.

## 5 Oppsummering av studiens funn

I denne studien har jeg utforsket konseptet ”radioprogram” i musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom. Gjennom bruk av ulike kvalitative forskningsmetoder, og ved å gå i dybden på selve radioprogrammet har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: *hva kan konseptet ”radioprogram” tilby musikkterapien i møte med en elev med Asperger syndrom?* Andre spørsmål jeg har vært opptatt av er hva en slik aktivitet og et slikt konsept kan tilby musikkterapien, og hvordan det kan være et verktøy for musikkterapeuten. Kan et konsept som ”radioprogram” være til hjelp for å utvide den musikkterapeutiske verktøykassen? Videre følger en oppsummering av studiens funn.

### 5.1 Strukturens rolle i konseptet ”radioprogram”

Vikesland (2008) ser strukturering av miljø og arbeidsoppgaver, som en del av tilretteleggingen i møte med mennesker med autisme. I praksis vil det si at ting har sin faste plass og at aktiviteter skjer på faste steder og til faste tider. Den ytre strukturens målsetting er å bidra til oversikt, forutsigbarhet og trygget. En slik klarhet kan bidra til at personen kan konsentrere seg om det meningsbærende i situasjonen (Vikesland, 2008, s. 387). Konseptet ”radioprogram” imøtekommer elevens behov for struktur, hvilket er svært viktig for mennesker med autisme. Strukturen ligger i timens form, et avklart innhold og faste aktivitetsposter i sendingen. Videre ligger den i et fast sted, en fast tid og faste deltagere.

Musikkterapeuten er viktig for strukturen gjennom å være en tydelig leder i konseptet ”radioprogram musikkterapien og musikkterapien. I rollen som radiovert har musikkterapeuten mulighet til å bryte med elevens repetitive mønstre. Gjennom å være en tydelig leder kan musikkterapeuten styre tema og innhold i sendingen, og dermed utfordre elevens repetitive interesser. Det betyr ikke at elevens interesser ikke får plass, men at det i stedet blir en sunn avgrensning av disse. Som vi har sett, snakket Informant 1 om viktigheten av å skape en god ramme og en form, for så å være enig om den formen. Det vil si at man har noe avklart å jobbe innenfor. I den utfordring det er å skulle lage mening i en klokke time, er

konseptet ”radioprogram” til hjelp. Både musikkterapeuten og eleven vet hva som skal skje i timen, man går til sending.

I aktivitetspostene får eleven ta i bruk kreativitet og egne styrker. Strukturen legger til rette for at nettopp dette kan skje. Med andre ord er strukturen i radioprogrammet, og tryggheten som kommer med denne, et viktig grunnlag for det å tørre å utfolde seg i musikkterapien.

## 5.2 Bruk av drama i konseptet ”radioprogram”

Den klare strukturen i konseptet ”radioprogram” legger til rette for bruk av drama i musikkterapien. Drama består av elementene, lek, narrativ og rolle. Felles for disse er liksomleken. Innen rammen av konseptet ”radioprogram”, pågår det hele tiden en ”som om”- lek. Man er ikke bundet av tid og sted, og aktivitetspostene i radioprogrammet tilbyr eleven roller. I tråd med Engen er radioprogrammet en fiktiv verden hvor eleven gis mulighet til å være en annen, i en annen tid og et annet rom (Engen, 2009, s. 12). Engen (2012) mener ”som om”-leken innebærer de lekendes evne til å late som om de er noe annet, med fleksibilitet og frihet rundt egne tanker og erfaringer (ibid., s. 12). I konseptet ”radioprogram” er eleven innom mange roller som komponist, sanger, bandmedlem, intervjuobjekt og innringer i radiosendingen. Informant 2 mener radioprogrammet og rollene i det inviterer til lek og tilbyr muligheter i musikkterapien. Som jeg tidligere har vært inne på kan for eksempel sangskrivning bidra til å endre ”sykerollen” hos barn på sykehus. I radioprogrammet endres elevens rolle, og det tilbyr eleven å ”være en annen” som for eksempel rockestjerne eller komponist.

Engen skriver at rolletakingsfenomenet er *dramaets paradoks*. Dette omhandler det å både skulle være individ/ aktør, ”meg” og ”ikke meg” på en gang. I drama er det å ta en rolle forbundet med å ”være en annen enn seg selv”, og man går inn i rollen *som om* den var virkelig (ibid., s. 14). Som vi har sett gis eleven flere muligheter til å ”være en annen”. Dette gjelder i stor grad innringerinnslaget hvor eleven fritt kan velge dialekt og væremåte. Informant 2 ser likheter mellom radioprogrammet og lek. Alt skjer på liksom, men innenfor en avklart ramme. Informant 1 mener man i møte med konseptet går inn en fantasi hvor mulighetene syntes å være ubegrensede, nettopp på grunn av radioprogrammets struktur.

Kreativitet er et sentralt element i både drama og lek. I lys radioprogrammet får eleven mulighet til å ta i bruk nettopp dette gjennom å bruke fantasien (Engen, 2012, s. 14).

Strukturen i konseptet gir forutsigbarhet til en elev med Asperger syndrom. Radioprogrammet skaper trygge rammer, men med rom for frihet *innenfor* disse. Med frihet menes rom for både musikalsk og verbal improvisasjon. Gjennom bruk av drama lærer eleven om seg selv og andre.

### 5.3 Tanker rundt overføringsverdi og tilpasningsmuligheter

Som redegjort for i studien, ser jeg radioprogrammet som et konsept fylt av muligheter. Den klare strukturen legger til rette for bruk av drama i musikkterapien. Med dette som bakgrunn har radioprogrammet overføringsverdi flere måter: ved at det fungerer som en ramme for timen og ved at man innenfor aktivitetspostene kan justere små og store utfordringer for eleven. Videre kan innholdet tilpasses til det nivået eleven er på og radioprogrammet kan hele tiden romme nye og aktuelle tema. Det åpner opp for elevens medvirkning og bruk av egne ressurser i musikkterapien. Eleven får være med på å bestemme innholdet i radioprogrammet. Dette bidrar til at eleven kan få økt tro på seg selv og egne innspill. Videre er det fullt mulig å bytte ut og tilpasse innhold i aktivitetspostene ut fra hvilken klientgruppe man jobber med. Man kan også ”finne på” nye aktivitetsposter.

Min opplevelse er at det rett og slett er veldig moro å leke radioprogram. Videre tenker jeg at det å ha det gøy må sees som en stor styrke i musikkterapien, uansett klientgruppe. Radioprogrammet kan bidra til sosial læring. Eleven lærer om det å forholde seg til andre, men uten bruk av direkte læring, og ved at det pakkes inn i musikkterapien og konseptet. Radioprogrammet er et eksempel på hvordan det kan gjøres. Selvfølgelig kan man lage en liknende aktivitet, som for eksempel et ”TV-program” eller et annet fast og gjenkjennelig konsept som skaper begeistring i musikkterapien.



## 5.4 Helt på tampen

Det har vært litt av en reise! Radioprogrammet har gjort dypt inntrykk på meg både på et personlig plan, men også i lys av det å skulle bli fremtidig musikkterapeut. Tanken om at andre skal få vite om et slikt konsept og selv kunne ta det i bruk i musikkterapien, har vært en sterk motivasjonsfaktor gjennom hele prosessen. Jeg vil avslutte med å si at konseptet ”radioprogram” ikke er unikt i musikkterapeutisk sammenheng, da det finnes flere eksempler der man har benyttet bruk av drama og struktur. Derimot er mitt ønske for studien, at den kan gi økt bevissthet omkring konseptet ”radioprogram”, inspirere til nye idéer, bidra til å utvide den musikkterapeutiske verktøykassen, og forhåpentligvis gi flere handlingsmuligheter i musikkterapien.

# Litteraturliste

- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*.  
Arlington: American Psychiatric Publishing, Inc.,
- Kvale, S. & Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo:  
Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers. 2014: 3.
- Carroll, D og Lefebvre. C. (2013) *Clinical improvisation techniques in music therapy: A guide for students, clinicians and educators*. Springfield: Charles. C. Thomas- Publisher LTD.
- Cobbett, S. (2007). *Playing at the boundaries: Combining music therapy with other creative therapies in individual work with children with emotional and behavioural difficulties*.  
British Journal of Music therapy. Vol 21.1. (s. 3-11).
- Engen, R. B. (2012). *En dramatisk musikkterapi? En instrumentell casestudie om drama som uttrykksform i en musikkterapeutisk kontekst*. Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges Musikkhøgskole. NMH-Publikasjoner.
- Fangen, K. (2004). *Deltaende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gersie, A. (1988). Dramatherapy and Play. I S. Jennings (Red.), *Dramatherapy. Theory and Practice for Teachers and Clinicians*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jakobsen, H. Ø. (2012). Aspergers syndrom forsvinner. *Forskning.no*. URL:  
<[http://forskning.no/menneskekroppen-hjernen-sykdommer-barn-og-ungdom/2012/05/Asperger\\_syndroms-syndrom-forsvinner](http://forskning.no/menneskekroppen-hjernen-sykdommer-barn-og-ungdom/2012/05/Asperger_syndroms-syndrom-forsvinner)> (Hentet 08.02.2015).
- Jennings, S. & Minde, Å. (1993). *Art Therapy and Dramatherapy. Masks of the soul*.  
London: Jessica Kingsley Publishers

- Jaarsma, P. & Welin, S. (2011) Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement. *Health Care Analysis*. Vol 20: 1.
- Mohlin, M. (2009). *Hverdagsmusikk - En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom*. Ph.D., Oslo: Norges Musikkhøgskole, NMH- Publikasjoner. 2009: 3.
- Nilsson, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som Kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Smeijsters, H. & Aasgaard, T. (2005). Qualitative Case Study Research Chapter 35. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Gilsum NH: Barcelona Publishers. 2005:2.
- Stensæth, K. (2002). *Musikkterapi som kjær- leik. Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling*. Hovedoppgave. Universitetet Oslo.
- Stige, B., Malterud, K & Midtgarden, T. (2011). Epicure: et dialogisk redskap til evaluering af kvalitetiv forskning. *Nordisk sygeplejeforskning*. Vol. 1:1.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo & Språkrådet (2010a). Konsept. *Bokmålsordboka*. URL: <<http://www.n-obordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+konsept&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>> (Hentet 02.02.15).

Universitetet i Oslo & Språkrådet (2010b). Aktivitet. *Bokmålsordboka*. URL: <<http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+aktivitet&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>> (Hentet 04.03.2015).

Vikesland, D. A. (2008). Struktur og styring - og noen sider ved musikkterapi med barn med autisme. I G. Trondalen og E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 385-395). Oslo: Norges musikkhøgskole. NMH- Publikasjoner.

Wethered, A. G. (1973). *Drama and movement in therapy. The Therapeutic Use of Movement, Drama and Music*. Surrey : The Gresham Press.

# Vedlegg 1

## Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Heim: Pilestnggata 25  
01580 Oslo  
Noreg  
tlf: +47 22 86 21 00  
fax: +47 22 86 20 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
org.no: 000 000 000

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

Vår dato: 25/04/2014

Vår ref: 38540/3/SSA

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38540	<i>Konsept i musikkterapi</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rita Strand Frisk</i>
<i>Student</i>	<i>Kjersti Tingelstad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kjersti Tingelstad [kjerstitingelstad@hotmail.com](mailto:kjerstitingelstad@hotmail.com)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Publisert online i Datasjette

NSD er en del av Universitetet i Bergen, Postboks 7800, 5017, 5017, tlf: +47 22 86 21 00, [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)

© 2014 NSD, Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. NSD er et offentlig foretak, og er underlagt offentlige regler.

NSD er et offentlig foretak, og er underlagt offentlige regler. NSD er et offentlig foretak, og er underlagt offentlige regler.

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 38540

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

# Vedlegg 2

## Endringsmelding fra NSD – Bytte av veileder

The screenshot shows a Gmail interface with the following elements:

- Header:** Google logo, search bar with "NSD", and user profile "+Kjersti".
- Navigation:** "Gmail" button, navigation icons (back, forward, refresh, etc.), and "8 of 24" messages.
- Left Sidebar:** "COMPOSE" button, "Inbox" (selected), "Starred", "Important", "Sent Mail", "Drafts", "Circles", "Junk", and a chat section for "Kjersti".
- Message Header:** "Prosjektnr: 38540. Konsept i musikkterapi" with "Inbox" tag, date "Jan 27", and a star icon.
- Sender:** "Lene Brandt <lene.brandt@nsd.uib.no>" to "kjerstilingels".
- Language:** "Norwegian" and "English" options with a "Translate message" link.
- Body:**
  - Greeting: "Hei,"
  - Text: "Vi viser til endringsmelding mottatt 22.01.2015 for prosjekt: *Prosjektnr: 38540. Konsept i musikkterapi*"
  - Text: "Prosjektet er vurdert av ombudet til å ikke være omfattet av meldeplikten etter personopplysningsloven. Dette betyr at du kun trenger å melde endringer dersom du gjør endringer som har betydning for vår vurdering, dvs. dersom du utfører endringer som gjør at prosjektet behandler personopplysninger elektronisk."
  - Text: "Vennlig hilsen / Best regards"
  - Text: "Lene Chr. M. Brandt  
Rådgiver / Adviser"
  - Text: "Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
(Norwegian Social Science Data Services)"
  - Text: "Personvernombud for forskning  
(Data Protection Official for Research)"
  - Text: "Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN  
Tlf. direkte: (+47) 55 58 89 26  
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80 / 55 58 21 17  
Faks: (+47) 55 58 96 50  
Epost: [lene.brandt@nsd.uib.no](mailto:lene.brandt@nsd.uib.no)  
[www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)
- Right Sidebar:** "People (2)" section with "Lene Brandt" and "Add to circles" button.



## Vedlegg 3

### Informasjonsskriv

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *"Konseptet 'radioprogram' i musikkterapi med en elev med Asperger"*

Prosjektet er en masteroppgave i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole (NMH).

##### **Bakgrunn for prosjektet og problemstilling**

Min interesse har bakgrunn i erfaringer fra praksis i musikkterapi. I en bandtime, hvor musikkterapeuten forteller om ulike sjangre og musikk, kommer eleven med et utsagn: "Og da var vi inne fra radioprogrammet; snakk og prat om musikk med Torsten<sup>1</sup>, igjen!". Musikkterapeuten spør klienten om de skal leke radioprogram, noe klienten responderer positivt på. Det fører til at både denne og de kommende timene for form som radioprogram.

*"Hva kan konseptet "radioprogram" tilby i musikkterapi med en elev med Asperger?"*

##### **Formålet med prosjektet**

Formålet med studien er å kunne bidra til økt forståelse rundt konseptet "radioprogram" i musikkterapi.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Informantene skal intervjues og metoden som benyttes vil være et kvalitativt forskningsintervju. Spørsmålene vil omhandle studiens problemstilling.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til disse. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og bli oppbevart på minnepenn og ekstern harddisk. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Etter prosjektslutt vil all data bli slettet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015 og senest 31. desember 2015.

##### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

---

<sup>1</sup> Fingert navn



Student: Kjersti Tingelstad Tlf: 48269624  
Prosjektansvarlig: Rita Strand Frisk Tlf: 99503075

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



## Vedlegg 4

### Samtykke

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Jeg er også kjent med at det er frivillig å delta i studien, og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom jeg trekker meg, vil alle opplysninger bli slettet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

