
Ut av mørket og inn i rampelyset!

En kvalitativ studie av musikkteater i en
musikkterapeutisk kontekst for barn med
autismespekterforstyrrelse.

Masteroppgave i musikkterapi
Norges Musikkhøgskole, Våren 2017
Jon Steinmo Hernæs

FORORD

Denne masteravhandlingen symboliserer slutten på tre fantastiske år som musikkterapistudent ved Norges Musikkhøgskole. Tre år som har vært spekket med fantastiske øyeblikk, latter, spennende utfordringer og masse læring!

Det har vært utrolig givende å benytte kunnskap fra dette studiet til å utføre et feltarbeid som nå har blitt grunnlaget for denne masteroppgaven.

- Tusen takk til informanter og deres arbeidsplass for å ha brukt tid på meg og mitt under denne prosessen.
- Takk til Hans Petter Solli som har vært en flott veileder. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger og pedagogiske oppmuntringer!
- Takk til storesøster Tale som har hjulpet en lillebror i nød med korrektur, språkvask og word-opplæring.
- Takk til mor, far og lillesøster som har fungert som en motivasjonsenhet uten like!
- Tusen takk til studiets lærere, som har vært så flinke til å inspirere, formidle og fremme dette fantastiske faget!
- Og til klassen. Beste klassen i verden!

Til slutt vil jeg takke Bror Andersen som viste en ung mann i 2007 - hvor mye glede og samhold musikk kan skape. Takk for at du fikk meg til å fortsette med musikken.

Oslo, Mai 2017

Jon Steinmo Hernæs

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen presenterer en studie som undersøker hvordan barn med autismespekterforstyrrelser opplever å delta i et musikkteater-prosjekt i en musikkterapeutisk kontekst. Hovedproblemformuleringen dreier seg om hvordan fremføring kan fremme barnas livskvalitet. For å undersøke dette har jeg utført et feltarbeid og videre foretatt et fokusgruppeintervju med assistentene som bistod barna i dette. Dette intervjuet har hatt et fokus på å finne ut hvordan assistentene tolker og opplever barnas opplevelser i ulike musikkteater-aktiviteter. Formålet med denne avhandlingen er blant annet å inspirere og presentere nye metodeverktøy til musikkterapeuter som enten jobber eller vil jobbe med barn med autismespekterforstyrrelser. Studien ser hvordan musikkterapi kan brukes med kombinasjon av dramaterapi og andre metodeverktøy innen autisdeforskning. Avhandlingen håper jeg også kan bidra til belyse aspekter ved hva musikkterapi er og kan brukes til ovenfor andre relevante faggrupper.

SUMMARY:

This thesis examines how children with autism spectrum disorders (ASD) react to and experience participation in a music theatre performance in the context of music therapy. In this thesis I also want to find out how performance might increase their quality of life. I have conducted a focus group interview with a group of assistants from a Norwegian primary school, based on field work that I conducted with a group of children with ASD. How the children's assistants experience the children's reactions during music therapy, and how they interpret the children's attitudes during the various activities has been one of my main areas of focus. The purpose of this thesis is, amongst other things, to inspire other music therapists who either work with, or want to work with children who have ASD, as well as to present them with different methods and therapeutic tools that they can use. I also hope that this thesis can help present various aspects of music therapy to other professional groups.

Innhold

1	Innledning.....	10
1.1	Bakgrunn og presentasjon av tema.....	10
1.2	Problemstilling.....	11
1.3	Begrepsavklaring	12
1.3.1	Musikkterapi.....	12
1.3.2	Musikk og «Musicking»	14
1.3.3	Livskvalitet	15
1.3.4	Autisme-spekter-forstyrrelse (ASF)	15
1.4	Oppgavens disposisjon	16
2	Teori.....	17
2.1	Autisme.....	17
2.1.1	Fra kjøleskapsmødreteorien til i dag.....	18
2.1.2	Wings Triade.....	19
2.1.3	Myter om barn med ASF	20
2.1.4	Læringsstrategier for barn med ASF.....	21
2.2	Samfunnsmusikkterapi.....	25
2.2.1	Performance	25
2.3	Autisme og musikk (musikkterapi)	27
2.3.1	Creative Music Therapy	28
2.3.2	Ulike forskningsmodeller.....	28
3	Bakgrunn og metode	30
3.1	Gjennomføring av feltarbeid	30
3.1.1	Drama og lek.....	30
3.1.2	Lek	31
3.1.3	Dramaterapi	32
3.2	Forskningsdesign	33
3.2.1	Assistenten som informanter.....	33
3.2.2	Fokusgruppeintervju	34
3.2.3	Etikk	35
3.3	Hermeneutisk forskningstradisjon.	36
3.4	Analyse	36
3.4.1	Fremgangsmåte av intervju.....	36
3.4.2	Etterarbeid og intervjuanalyse	37
4	Resultat.....	39
4.1	Livskvalitet	39

4.1.1	4.1.1 Mestring	39
4.1.2	Engasjement.....	40
4.2	Uttrykk.....	43
4.2.1	Følelser	43
4.2.2	Språk	44
4.3	Anerkjennelse.....	45
4.3.1	Aksept.....	46
4.3.2	Trygghet.....	47
4.3.3	Inkludering i et felleskap	49
4.4	Læring.....	50
4.4.1	Mønster- og systemarbeid	51
4.4.2	Kreativitet og improvisasjon.....	53
5	Drøfting.....	55
5.1	Livskvalitet	55
5.2	Mestring	56
5.3	Uttrykk av følelser	57
5.3.1	Sangleker og følelser	58
5.3.2	Uttrykk av språk.....	59
5.4	Anerkjennelse og aksept.	60
5.5	Trygghet og Inkludering.....	62
5.5.1	Inkludering.....	63
5.6	Nye lærings- og handlemuligheter	63
5.6.1	Handlemuligheter.....	64
5.6.2	Selvregulering.....	64
5.6.3	Mønster- og systemarbeid	65
5.7	Improvisasjon og kreativitet.....	65
5.8	Avsluttende drøfting – Veien videre	66
5.8.1	Forskningsmetode – fordeler og ulemper.....	66
5.8.2	Musikkterapi som praksis.....	67
6	Oppsummering.....	69
6.1	Musikkterapi fremmer helse og livskvalitet	69
6.2	Et sammendrag av assistentenes opplevelser	70
6.3	Avslutning.....	70
7	Litteraturliste.....	72
	VEDLEGG 1: Sangaktivitet 1.....	75
	VEDLEGG 2: Bukkene Bruse.....	77

VEDLEGG 3: Velkommensang.....	79
VEDLEGG 4: Intervjuguide	81

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema

Jeg har så lenge jeg kan huske hatt et nært forhold til både musikk og drama - både som utøver og mottager. Jeg tenker at musikk og drama (teater) kan på mange måter fungere som en alternativ uttrykksform ved siden av vårt verbale og nonverbale språk. Så det å få lov til å kombinere disse kunstformene i et kreativt prosjekt med barn - som nettopp *har* utfordringer med det å uttrykke seg - ser jeg som et veldig givende og spennende utgangspunkt for et kvalitativt forskningsarbeid.

Prosjektet startet med at jeg kontaktet min tidligere arbeidsplass (en aktivitetsskole i Oslo), og forhørte meg om det var interesse for at jeg startet en ukentlig musikkaktivitet-økt med skolens spesialklasse. Det var snakk om en halvtime i uken der jeg skulle gjøre ulike musikk- og teateraktiviteter med barna. Dette var ønskelig fra skolen sin side, og våren 2015 begynte jeg som aktivitetsansvarlig for denne spesialklassen, der samtlige elever hadde en grad av en autismespekterforstyrrelse (ASF).

Etter noen få sesjoner ble det ytret et ønske fra øvrige ansatte ved avdelingen ved spesialklassen at de ville at barna, basert på mine aktiviteter, skulle gjøre en fremføring på skolens sommeravslutning. Siden våren 2015 har nå spesialklassen opptrådt ved fire sommer- og juleavslutninger.

Etterspørsel av undersøkelser vedrørende autisme og musikk.

En årsak til at jeg valgte å basere et masterprosjekt på disse ukentlige musikkaktivitetene, er blant annet på grunn av en etterspørsel av forskning som integrerer musikk i forskningsarbeid med autismespekteret. En av de som har etterspurt mer klinisk forskning på dette er Geretsegger og Mössler som gjengitt i en artikkel fra nettsiden forskning.no, sier «at slike effektstudier vil hjelpe oss til å integrere musikkterapi i autismebehandlingen på en mer systematisk måte enn det er per i dag» (Stranden, 2014).

En annen som også har etterspurt mer forskning på dette feltet er Mie Mohlin (2009), som skriver i sin avhandling at; «det ikke er tilstrekkelig dokumentert hvilken langtidseffekt musikkterapi kan ha for mennesker med autisme» (Mohlin, 2009, s. 45). Fra et «ikke-musikkterapi-perspektiv» så sier også autismeforsker Jørn Isaksen at den faglige kompetansen av lærings-strategier, og metoder på autismespekteret varierer fra institusjon til institusjon

som har elever med ASF (Øzerk & Øzerk, 2014). Isaksen sier blant annet at «de fleste tilnærminger har det til felles at de er utformet og gjennomført i beste mening, og ut ifra ideen om at «vi gjør så godt vi kan». (Øzerk & Øtzerk, 2014, s99). Med andre ord så betyr dette at mange fagansvarlige på institusjoner bruker kun magefølelsen på hva de mener er den beste læringsstrategien for barn med ASF, kontra da å benytte seg av faglig, dokumenterte metoder.

Uti fra det Mohlin og Isaksen etterlysninger blir formålet med dette prosjektet tosidig. Det ene er et fokus på hvordan man kan gi mer musikkterapeutisk forskning til feltet og det andre handler om å inspirere til nye metodeverktøy til ansatte som jobber daglig med denne målgruppen. Jeg håper altså at prosjektet mitt kan inspirere til nye terapeutiske verktøy i behandlingen av barn med ASF – og videre hjelpe til å opplyse den faglige kompetansen, som Isaksen etterlyser.

1.2 Problemstilling

Jeg nevner innledningsvis at formålet mitt med dette prosjektet bant annet handler om å inspirere musikkterapeuter og relevante faggrupper til å benytte nye metodeverktøy i arbeid med barn med ASF. Et annet sentralt mål er å utforske hvordan musikk kan påvirke barn med ASF i forhold til helse og livskvalitet. Jeg har valgt en problemstilling og underproblemstilling som jeg mener kan være relevante i forhold til disse målene. Hovedproblemstillingen handler om musikkterapi og fremføring kan fremme livskvalitet for barn autismespekterforstyrrelser. Og underproblemstillingen handler om hvordan assistentene opplever opplevelsene til barna i forhold til å delta, og være utøvere i en musikkteateraktivitet. Jeg redegjør i «del 2» om hvorfor jeg valgte å fokusere på nettopp stemmene til assistentene og ikke barna. Problemformuleringene har følgende lyd:

Hovedproblemstilling:

- *Kan musikkterapi med fokus på framføring fremme livskvalitet for barn med autismespekterforstyrrelser, og i så fall hvordan?*

Underproblemstilling:

- *Hvordan opplever assistentene til barn med autismspekterforstyrrelser ved en aktivitetsskole barnas deltagelse i musikkterapi, og hvilke refleksjoner gjør de seg av hvilket utbytte barna har av dette?*

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil i denne delen komme med begrepsavklaring i forhold til sentrale begreper knyttet til musikkterapi og autismspekterforstyrrelse.

Aktivitetsskolen – den nye SFO

Aktivitetsskolen er et tilbud til etter skoletid og har følgende definisjon.

«Aktivitetsskolen skal være en alternativ læringsarena som understøtter skolens arbeid med elevenes faglige og sosiale utvikling, tilby læringsstøttende aktiviteter som er strukturerte og forutsigbare, samt gi rom for fysisk aktivitet og lek» (<https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/aktivitetsskolen/hva-er-aktivitetsskolen/>). Aktivitetsskolen har altså gått fra å hete SFO (skole-fritids-ordning) til å hete «aktivitetsskolen» som blant annet har hatt et økt fokus på aktiviteter.

De barna som jeg dokumenterer om i denne oppgaven har alle en grad av autismspekteret. Jeg har benyttet meg av enkle musikk og drama-aktiviteter etter en musikkterapeutisk fremgangsmåte. Og jeg føler meg svært privilegert i å ha fått lov til å få bruke erfaringene fra disse sesjonene som et utgangspunkt for denne masteroppgaven.

1.3.1 Musikkterapi

Musikkterapien slik vi kjenner det i dag har sin opprinnelse fra 2. Verdenskrig - da sårede soldater fikk tilbudt musikk som en lindrende behandling (Trondalen, 2004). Musikk som en lindrende behandling kan også spores lenger bak i tid, blant annet til den Bibelske fortellingen om David og Saul – «der gjetergutten» Saul spiller på harpen for å lindre Kong Sauls psykiske smerte» (Trondalen, 2004, s. 8). Et annet eksempel er historien fra gresk mytologi om Orfeus som drar ned til underverden for å hente tilbake sin elskede ved hjelp av musikalsk utøvelse (Trondalen, 2006, s. 59).

Hvis vi ser videre i historien så er det dokumentert at musikk på 11 og 12-hundretallet ble brukt som en hjelpedisiplin i medisinsk arbeid. Og på 1700-tallet ble musikken, via «affektlæren» - som handler om hvordan «visse musikalske strukturer og intervaller i musikken hadde en assosiativ kraft til å fremkalle bestemte følelser og lidenskaper» (Trondalen, 2004, s8). På 1800-tallet fikk man en heller romantisk oppfatning av musikk. Det skulle fokuseres på følelser som en mer troverdig erkjennelse. Følelsetilnærmingen fikk altså en høyere ansett betydning enn den intellektuelle tilnærmingen (Trondalen, 2004).

Kenneth Bruscia sin definisjon

Jeg har valgt å benyttet meg av Kenneth Bruscia (1998) sin definisjon av musikkterapi. Dette er en definisjon som beskriver hvordan jeg opplever musikkterapien under feltarbeid-sesjonene. Kenneth Bruscia sin definisjon lyder som følgende: «Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationship that develop through them as dynamic forces of change» (Bruscia, 1998, s. 28).

Jeg vil trekke frem noen av ordene som Bruscia bruker i sin definisjon for å redegjøre nærmere min oppfattelse av musikkterapi.

Helse

Bruscia sin definisjon nevner blant annet ordet «helse», et ord som blir flittig benyttet i musikkterapeutiske sammenhenger. Jeg nevner blant annet innledningsvis at Christopher Small mener musikk gir en dynamisk viljekraft for endring av helse. Helse blir også beskrevet av Ruud (2011) som en tilstand som kan kreve en fortolkning – altså en hermeneutisk tilnærming. Dette kan altså gi «helse» en ny mening – enn den objektive - som anser god helse som fravær av sykdom (Ruud, 2011). Anne Balsnes skriver i sin artikkel «fra et interpretativt perspektiv, ser man på helse som en erfaring, som opplevelse av velvære og mening i livet» (Balsnes, 2011, s. 29). Det blir på en måte en salutogenese-preget forståelse av begrepet. Det fokuseres på velvære, mestring og mening med livet (Aasgaard, 2006).

Dynamisk kraft

Et annet uttrykk fra Bruscia sin definisjon som jeg mener er aktuelt for denne oppgavens tema er den dynamiske forandringen som skjer i en terapeut-klient-situasjon. Bruscia (1998) skriver

at man kan sammenligne den dynamiske kraften med en kjemisk blanding. Det Bruscia mener med sin «kjemi-metafor» er at musikk blir en viktig ingrediens som påvirker og bestemmer hvordan elementer (terapitype, klient, terapeut) reagerer på en og hverandre. Rollen til terapeuten blir ansett av Bruscia på følgende måte «*the therapist needs to be an accomplished musician capable of fusing the client's music experienced with artistry, beauty, and aesthetic meaning*». (Bruscia, 1998, s149). Musikkterapeuten må altså være allsidig musiker, som kan tilpasse seg etter klientens behov. Eller som Lars Ole Bonde sier om musikkterapeuten; «de må have en musikalsk persona som en kæmelon» (Bonde L O, 2001, s. 249).

1.3.2 Musikk og «Musicking»

Når jeg skal redegjøre hvordan jeg oppfatter musikk som uttrykk og i klinisk arbeid så vil jeg lene meg på Viggo Krüger (2015) som definerer musikk som «noe vi gjør». Krüger snakker om «hvordan musikk kan fungere som en form for sosial praksis». Musikken blir innsnevret i deg og er med deg til enhver tid. Dette sier noe om hvordan mennesker oppfatter verden. Musikken påvirker sansene, påvirker måten vi erindrer, samt hvordan vi beveger oss. Musikken har altså en dynamisk funksjon i tillegg til det rent estetiske. Dette kan også relateres til Benestad (1976) som skriver at «musikk er det menneskene til enhver tid opplever som musikk» (Benestad, 1976, s411).

Jeg vil også legge til Trevarthen slik den blir presentert i Jon Roar Bjørkvold (1989) sin bok *det musiske mennesket* sin tanke om musikken sin biologiske funksjon hos mennesket. Han sier at motivasjon for å engasjere seg i lyd og bevegelser kan sees i samspill med andre i et biologisk perspektiv som ser ut til å være nedarvet i menneskets evolusjon (Bjørkvold, 1989). I dette ligger det at mennesker blir motivert rent instinktivt i musiske samspill da dette er forankret i oss.

Jeg vil også bruke Christopher Small sitt «musicking-begrep» for å beskrive min definering av musikk i oppgavens sammenheng. Small mener blant annet at musikk ikke er en gjenstand, men en aktivitet vi mennesker gjør i dagliglivet (Small, 1998). Han beskriver videre at med vår «musicking» så skaper mennesker relasjoner på et sosiokulturelt nivå – det heter «*Musikken blir til et verktøy deltakere kan bruke i utvikling av relasjoner og til å engasjere seg mer eller mindre gjensidig i hverandres handlinger* (Krüger, 2015, s. 40) Musikk blir altså sett og oppfattet som mer enn et live-orkester, støy eller generell lyd, men musikken er også en dynamisk drivkraft som hjelper mennesker til å oppfatte verden. Slik sett passer Small sitt «musicking-begrep» bra med dette prosjekts fokus, og da spesielt på feltarbeidet som

aktivitet i en musisk kontekst. Med musicking som et underliggende begrep, så handler altså prosjektet om hvordan barn med ASF kan relatere og samhandle med andre individer i en musisk aktivitet.

1.3.3 Livskvalitet

Jeg vil nå redegjøre for hva og hvordan «livskvalitet» kan forstås ut ifra oppgavens kontekst. Trygve Aasgaard (2006) redegjør i boken «musikk og helse» noen viktige aspekter med det som han legger i «livskvalitet». Aasgaard sier: «Viktig for livskvaliteten er nettopp følelsesopplevelser, muligheter for å handle og styre sitt eget liv, oppleve tilhørighet til andre mennesker, grupper og steder, samt ikke minst se en større sammenheng og mening i livet» (Aasgaard, 2006, s25). Siri Næss (2001) hevder at en god livskvalitet stammer fra personers subjektive opplevelser. Næss presenterer følgende definisjon; «*En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad personens bevisste kognitive affektive opplevelser er negative*» (Næss, 2001, s. 1940)). Næss mener altså at livskvaliteten må vurderes etter hva den enkelte oppfatter som glede. Hun kaller dette for «livskvalitet som psykisk velvære». (Næss, 2001).

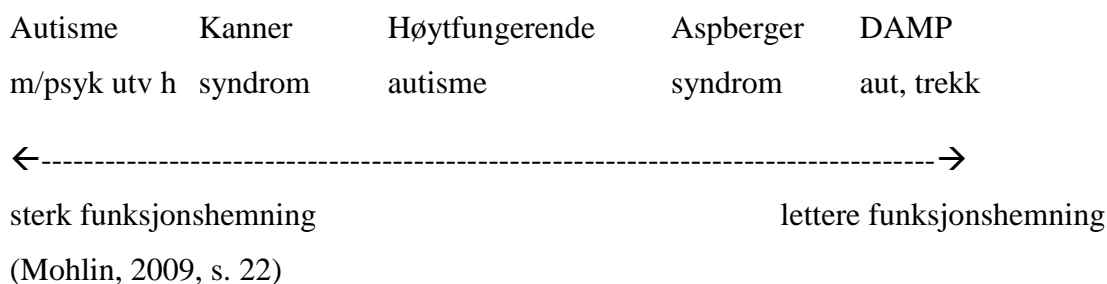
1.3.4 Autisme-spekter-forstyrrelse (ASF)

I boken «Autisme og Pedagogikk» beskrives autisme på følgende måte: «*Autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som karakteriseres ved mangelfulle sosiale ferdigheter eller interesser, mangelfull kommunikasjon, samt høye forekomster av ritualistisk og stereotyp atferd*». (Øzerk & Øzerk, 2014, s23-24)

Autisme er altså ikke en sykdom, men en tilstand og et paraplybegrep som rommer mange ulike diagnoser innen spekteret. Juliette Alvin (1978), som er en av de første musikkterapeuter som gjorde forsknings-studier med barn med ASF, beskriver barn med ASF på følgende måte «*Nearly all autistic children have specific cognitive defects, normally involving language and perception* (Alvin, 1978, s. 2)

Mie Mohlin viser i sin doktoravhandling en oversikt av autismspekteret fra graden «sterkt funksjonshemning til lettere funksjonshemning. Jeg og mine informanter har ikke lagt vekk på barnas nøyaktige diagnose/grad av autisme, men ut ifra erfaringer og observasjoner vil jeg

anta at barna befinner seg i midtspekteret av denne modellen, altså høytfungerende autisme og asperger syndrom. Mohlin sin modell ser følgende ut:



1.4 Oppgavens disposisjon

Jeg har nå innledningsvis redegjort for oppgavens bakgrunn og formål, samt presentert problemstillinger og gjort avklaringer på begreper som jeg mener er relevant for prosjektets natur og formål. I del 2 presenterer jeg aktuell teori og empiri som jeg mener relevant for prosjektet. Videre i del, 3 vil jeg ta for meg valg av metode og design og gå dypere inn i hvorfor jeg har valgt en kvalitativ fremgangsmåte for svar på problemstillingene I del 4 presenterer jeg resultatet og refleksjoner fra det kvalitative fokusgruppeintervjuet jeg gjorde med prosjektets primærinformanter (barnas assistenter). Og til slutt, i «del 5» så setter jeg opp resultatene som forekom i intervjuet opp mot teorien og empirien som da blir en drøftet og utviklet til en avsluttende oppsummering.

2 Teori

Jeg vil i denne delen presentere teoretiske perspektiver rundt temaer som jeg mener er aktuelt i forhold til oppgavens problemstillinger og tema. Jeg vil innledningsvis ta for meg et historisk tilbakeblikk på autisme, og forsøke å redegjøre for diagnosens opprinnelse og utvikling. Videre vil jeg ta for meg noe av teorien som finnes om autisme og musikkterapi – både individuelt og teori som knytter autisme og musikk(terapi) sammen. Jeg vil mot slutten av denne delen vise til teori om lek, og dens rolle for barns utvikling. Helt til slutt vil jeg redegjøre for dramaterapi, både historisk og som praksis.

2.1 Autism

«Autistisk» som begrep stammer fra det greske ordet «autos» (selv) og ble først presentert av psykiateren Egen Bleuer i 1911 (Mohlin, 2009). På denne tiden ble «autistiske» mennesker forbundet med schizofreni-diagnosen. I 1926 foretok den russiske nevrologen Ewa Ssucharewa noen beskrivelser av tilstanden til seks barn som ble påstått hadde schizoid personlighetsforstyrrelser. Disse beskrivelsene viste seg å ha mye til felles med de beskrivelsene som Hans Asperger gjorde noen år senere (Mohlin, 2009).

Autisme ble altså først beskrevet som en schizofren tilstand. Midlertidig var det i 1943 at Autisme først identifisert og beskrevet. Dette ble gjort av psykiateren Leo Kanner (Øzerk & Øzerk, 2014). Allerede i 1938 møtte Kanner sitt første autisme-case, der han og hans kollegaer beskrev tilstanden som «besynderlig og «fascinerende». Leo Kanner og hans kollegaer registrerte først 11 barn – som i utgangspunktet viste individuelle variasjoner, men de dokumenterte altså de trekkene barna hadde felles. (Øzerk & Øzerk, 2014).

Barna hadde følgende likhetstrekk

- a) *Vansker med sosialt samspill*
- b) *Svakt eller totalt manglende språk*
- c) *Ekkolali (verbal herming),*
- d) *Tendenser til å bli tiltrukket av enkelte objekter*
- e) *Utenat-hukommelse*
- f) *Avvikende sensorisk sensitivitet*
- g) *Gjennomgripende og repetitiv atferd (stereotyp atferd)*
- h) *Ensformighet.*

Kanner var opptatt av å skille mellom autisme og schizofreni. Dette gjorde Kanner ved å påpeke at barn med autisme scoret middels eller bra på intelligensstester. Derav introduserte Kanner «tidlig infantil autisme» som startet en ny tilnærming på forskningen (Øzerk & Øzerk 2014). Ordet autisme ble brukt som begrep fordi barna var «innesluttet». Senere ble betegnelsene: «barneautisme, infantil autisme og Kanners syndrom brukt om hverandre» (Øzerk & Øzerk, 2014 s25).

En annen psykiater som var tidlig ute med å bruke autismebegrepet var Sigmund Freud. Freud mente at begrepet autisme refererte til «svekket sosial fungering som ytret seg som egosentrisme, en spesiell form for tanke- og følelsesmessig avskjerming» (2014, s25).

Forskningen på autisme utviklet seg videre fra 40-tallet til 60-tallet med noen kontroversielle påstander. Leo Kanner var som tidligere nevnt den første som forsket på dette feltet, og som introduserte autismebegrepet. Likevel viste Kanner en skeptisk holdning til autistiske barns foreldre – hvilket resulterte i «kjøleskapsmødreteorien». (Øzerk & Øzerk, 2014).

2.1.1 Fra kjøleskapsmødreteorien til i dag

Bruno Bettelheim (1903-1990) mente at årsaken til autisme var «mødrenes manglende kjærlighet til og omsorg for sine barn og at de altså da var følelsesmessige kalde» (2014, s27). Han mente derfor at barna burde bli fraskilt fra sine foreldre. «Ut ifra en slik tilnærming anbefalte Bettelheim å plassere dem (barn med autisme) i godt tilrettelagte institusjoner hvor man arbeidet etter psykoanalytiske prinsipper» (2014, s27). Bettelheim mente det var barnas foreldre som var grunnen til det han omtalte som «autismesykdommen», derfor ble foreldrene frarådet å besøke barna sine på institusjonene, hvilket resulterte i at det var mange familier som opplevde smerte og vonde tilstander. (Øzerk & Øzerk, 2014).

En som ikke så seg enig i Bettelheim sin teori var Bernard Rimland. Han mente at kjøleskapsmødreteorien var destruktiv og gal. Rimland valgte heller å fokusere på det nevrologiske aspektet ved diagnosen (Øzerk & Øzerk 2014). Da var altså Rimland som sto for paradigmeskiftet – «fra å se autisme som et psykoanalytisk og relasjonelt fenomen til å se det som et medisinsk-psykiatrisk fenomen hvor nevrologiske og genetiske faktorer spiller en stor rolle» (Øzerk & Øzerk, 2014 s27). Vårt syn og forståelsesmåte av autisme som diagnose og begrep har altså vært i en drastisk forandring og utvikling – en utvikling som startet fra å anslå autistiske barn som schizofrene, til å anse autisme som en kompleks, nevrologisk utviklingsforstyrrelse.

I dag så blir det med jevne mellomrom laget manualer for å oppdatere diagnostiseringen av sykdommer og utviklingsforstyrrelser, - deriblant barn med ASF. Den ene manualen er fra verdens helseorganisasjon som heter «the international classification of diseases» (ICD) for internasjonal klassifisering av sykdommer. Den andre manualen er utviklet av den amerikansk- psykiatriske foreningen og går under navnet «The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Den siste reviderte utgaven av DSM kom ut i 2013 (Øzerk & Øzerk, 2014).

2.1.2 Wings Triade

I avhandlingen til Mohlin (2009) så presenterer hun tre områder som omtales som kjernekriterier av avvik for barn med ASF. Disse områdene er «*sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne*» og omtales som *Wings Triade*. Det heter at «forstyrrelsene på disse områdene er sentrale i en autismediagnose» (2009, s22)

Sosialt Samspill

I det første området så deler Lorna Wing personer med autisme inn i fire hovedgrupper (*de fjerne, de passive, de aktive, og de over-formelle*).

1) *De fjerne*. For denne gruppe personer, så kan det virke som at andre mennesker ikke eksisterer for dem, samt at de reagerer sjelden på andres forsøk på kontakt. Og så viser de sjelden emosjonelle eller følelsesmessige reaksjoner (Mohlin, 2009).

2) *De passive*: I motsetning til den første gruppen så kan «*de passive*» ta kontakt, men tar aldri selv initiativ til sosialisering. «De kan ha dårlige blikk-kontakt, men hvis de blir minnet om, kan de møte andres blikk» (2009, s24).

3) *De «aktive, men sære»*: Personer i denne gruppen tar aktivt kontakt med andre, men kontakten blir beskrevet som ensidig da de bare er opptatt av det som dem selv interesser seg for. «De viser liten evne til å nyansere sine kontaktforsøk og har vanskelig for å vite om når en skal starte og avslutte blikk-kontakt» (2009, s24).

4) *De overformelle og stive*. Dette atferdsmønsteret utvikles først i tenårene og tidlig voksenalder. Denne gruppen er for de med ASF som er mest velfungerende og bra utviklet språk. «De strever alt de kan med å oppføre seg høflig og korrekt og har en rigid holdning til normer og regler for sosialt samvær». (2009, s24).

Kommunikasjon

Personer med autisme kan ha forskjellige vansker og grad av kommunikasjon med andre mennesker. Det er ikke bare mangel på språk som kan være et problem, men også det å få frem betydningen av et ord eller en setning. *Ekkolali* kjennetegner et problem personer med autisme kan ha. Ekkolali handler om når personer gjentar uttrykk eller fulle setninger, men repeterer det uten at det gir mening. (Mohlin, 2009). En annen utfordring som kan skje via språk kan være utfordringen det ligger i å tolke et spørsmål. F eks;

«Hvis noen sier «kan du åpne» vinduet? Vil dette kunne oppfattes som et spørsmål om man besitter ferdighetene som er nødvendige for å åpne et vindu, uten at den underliggende oppfordringen som ligger i spørsmålet blir forstått» (Mohlin, 2009, s25).

Forestillingsevne

Det siste kjernekritieret i «Wings Triade» er forestillingsevne. Dette handler om fraværet av å kunne utvikle en «liksom-lek», samt å bruke leker og objekter til andre ting, enn å, for eksempel å skape fantasihistorier. Det er typisk at barn med ASF vil høre samme lydbok, eller se samme film om igjen og om igjen. Det heter også at «deres muligheter til å utveksle tanker og forestillinger med andre og bruke tidligere erfaringer som utgangspunkt for å planlegge fremover, er begrenset» (Mohlin, 2009, s26).

2.1.3 Myter om barn med ASF

I boken «pedagogikk og autisme» presenterer forfatterne noen vanlige myter som har oppstått i tråd med at det har vært et økt omfang og fokus på ASF. (Øzerk, 2014). Jeg vil presentere noen av de myter som har oppstått.

Myter	Sannhet
Barn med ASF viser aldri øyekontakt?	Ikke alle barn med ASF har vansker med øyekontakt.
Barn med ASF viser ikke følelser eller vil ikke ha venner?	Ikke alle barn med ASF har vansker med å vise følelser eller ha venner.
ASF er en mental sykdom	ASF er en gjennomgripende nevrologisk utviklingsforstyrrelse
Mennesker med ASF kan snakke dersom de vil?	Mennesker med ASF har bl a. vansker med kommunikasjon. Det er ikke deres valg

	dersom de har kommunikasjonssvanker og dermed ikke tar initiativ til samtale.
Mennesker med ASF kan ikke lære?	Mennesker med ASF kan lære og utvikle seg i tråd med sine potensialer, selv om disse er begrensede på mange utviklingsområder- De har sine egne læringsstiler og læringstakt.
Man kan vokse ut av ASF	ASF er en gjennomgripende nevrologisk utviklingsforstyrrelse og en livslang funksjonshemming. Man kan ikke vokse ut av ASF, men det kliniske bildet kan endre seg over tid. De kan utvikle seg forutsatt at vi skaffer dem gode vilkår for læring.

(Figur 3.1. Vanlige myter om ASF) (Øzerk, & Øzerk, 2014, s57-58)

2.1.4 Læringsstrategier for barn med ASF

Autismeforsker Jørn Isaksen siteres i boken «autisme og pedagogikk» (Øzerk & Øzerk, 2014) der han påpeker at «hjelpen som tilbys barn med autisme i Norge ofte er tilfeldig» (Øzerk & Øzerk, 2014). Isaksen poengterer at det er de ulike opplæringsenheter som avgjør til hvilken grad barn med autisme får tilpasset læringsstrategier, og at nivået på kunnskapen varierer fra plass til plass. Isaksen sier videre «i dag er det kun en liten andel av barn med autisme-spekter-forstyrrelser som mottar opplæring basert på dokumenterte metoder og prinsipper» (Øzerk, 2014, s135). Det er altså ikke alle barn med ASF i Norge som mottar opplæring etter metoder som har fått bevist positiv utfall. I dag er det spesielt fire anerkjente metoder innen læringsstrategier for barn med ASF. (Øzerk & Øzerk, 2014). Metodene stammer fra USA og går under navnene:

- a) *Discrete Trial Opplæring (DTO)*
- b) *Incidental Opplæring (IO)*
- c) *Pivotal Respons Trening (PRT)*
- d) *Modellæring (ML)*

(Øzerk & Øzerk, 2014, s136)

Modellene «a» og «b» er atferdsteoretisk orientert, mens «c» og «d» er kognitivteoretisk orientert. Jeg har valgt ut to modeller fra de forskjellige tilnærmelsene for å redegjøre deres funksjon og virke.

Discrete Trial Opplæring (en adferdsanalytisk tilnærming).

På 60-tallet var mange av undersøkelsene av en adferdsteoretisk natur og en av opplæringsmetodene med best omdømme er «Discrete Trial Opplæring» (Øzerk & Øzerk, 2014). Metoden tar sikte mot de barn som ikke kan dra nytte av vanlig opplæringsmodeller. Det nevnes at «et sentral poeng i denne metoden er at læreren deler oppgaven opp i små separate deler, slik at det blir lettere for barn med ASF å forstå og dermed lære» (2014, s139). Discrete Trial Opplæring skiller mellom tre ulike kunnskaper.

Det første er *prosdurale kunnskaper* som handler om hvordan en kan utføre hverdagslige handlinger som «hvordan etablere øyekontakt, gå på do, sykle, tegne skrive, lese lage mat, stå på ski etc» (2014, s139). Et annet kunnskapsfokus er *deklarative kunnskaper*.

Deklarativ kunnskap blir omtalt som «å vite at-kunnskapen». Det vi si å vite om «omverdenen, personer, dyr, hendelser, objekter og annen faktakunnskap». Det er verdt å nevne at den deklarative kunnskapen ofte blir omtalt som DTO-opplæring, mens prosedurale-kunnskapen blir omtalt som DTO-trening. Faglitteraturen bruker midlertidig definisjonen «trening» og «opplæring» om hverandre. (Øzerk & Øzerk, 2014).

Den første kontrollert eksperimentelle studien.

I 1987 gjorde Ivar Lovaas en den aller første kontrollerte eksperimentelle studien av barn med autisme med bruk av *atferdsanalyse*. Det heter at «hans (Lovaas) studie viste at tidlig en til en-basert intensiv opplæring av barn med autisme etter Discrete Trial Opplæring (DTO), ga positive resultater (Øzerk, Øzerk, 2014, s98). Det heter «flere av studiene har slik vist intensive, helst tidlig tiltak som varer over en lengre tid kan gi gode resultater i form av betydelige forberedte kognitive, språklige og adaptive funksjoner hos barn med ASF» (Øzerk & Øzerk, 2014).

Gjennomføring av DTO.

I gjennomføringen av DTO så er det vanlig at det er i en én til én-situasjon. Der barnet plasseres i en trygg og kontrollert setting med en lærer. «Barnet må forberedes og opplæringssettingen må legges godt til rette for å styrke barnets læringsmuligheter» (Æzerk & Øzerk, 2014, s142). Elementer i rommet som kan virke distraherende fra sesjonens formål bør fjernes da disse kan konkurrere med oppmerksomheten mot læreren, og lærerens tilstedeværelse. Som beskrevet så det optimalt at settingen har en ryddig og vennlig stemning og som nevnt tidligere; «DTO anses som en egnet metode for å øve inn og lære både enkle og komplekse ferdigheter» (2014, 142). Det er sju trinn man følger når det kommer til innføringen av DTO. De sju trinnene er:

- 1) *Barnet lærer å sitte ved pult eller på gulvet foran læreren.*
- 2) *Læreren vekker barnets oppmerksomhet.*
- 3) *Læreren presenterer en diskriminativ stimulus, (dvs, en oppgave).*
- 4) *Læreren bruker prompting, dvs, en planlagt hjelp, dersom det er nødvendig.*
- 5) *Barnet responderer*
- 6) *Læreren forsterker barnets riktige respons.*
- 7) *Læreren og barnet tar en kort pause før neste treningsøkt. (Øzerk & Øzerk, 2014, s144)*

DTO sin modell er tydelig sterkt preget av behavioristiske perspektiver når det kommer til «stimuli-respons-prinsippet» (Imsen, 2005). Man kan si at det handler om hvordan læreren benytter et belønningssystem som hever motivasjonen til barnet mot en eventuell form for kunnskaps- eller treningsmål.

Pivotal Respons Trening - en kognitivanalytisk tilnærming

Pivotal Respons Trening (PRT) er en annen metode som blir brukt i trening og opplæring av barn med ASF. «Denne framgangsmåten tar sikte på å skape opplæringsvilkår for barn i deres naturlige omgivelser. Denne metoden retter fokus mot noen av de sentrale aspektene ved barnets utvikling som kalles pivotale området» (Øzerk & Øzerk, 2014, s179).

«Pivotal betyr omdreiningspunkt, og det innebærer at framgang på bestemte områder får positive virkninger på andre, beslektede og ofte utilsiktede atferds- og ferdighetsområder hos barn med ASF» (Øzerk & Øzerk, 2014, s179). Forskere av denne modellen har kartlagt fire

pivotale områder som er spesielt sentrale. Disse områdene er:

- 1) *Motivasjon*
- 2) *Respons på multiple signaler*
- 3) *Selvregulering*
- 4) *Selvinitiering. (2014, s179).*

En gruppe forskere (med Robert Koegel i spissen) publiserte i 1987 en artikkel om barn med ASF sine språkvansker. Forskerne konstaterte at deres metode kunne «brukes til å styrke barnets ferdigheter i tale, kommunikasjon, felles oppmerksomhet, lek og sosialt samspill» (2014, s180). Erfaringene som ble fremvist i denne forskningen gjorde at man begynte å snakke om *pivotale områder* og viktigheten av dem. (Øzerk, 2014).

Sentrale prinsipper for å gjennomføring av PRT på en gode måte:

- a) *Involvering av barnets familie i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av opplæringen/treningen.*
- b) *Involvering av lærere/førskolelærere, assistenter og venner/medelever som har en aktiv rolle i barnets daglige liv.*
- c) *Opplæringen/treningen skal foregå i alle naturlige settinger, som hjemme, i barnehagen, på skolen, i skolefritidsordningen og i fritiden.*
- d) *Treningen skal gå over tid. Den skal være kontinuerlig og konsistent.*
- e) *De sentrale pivotale områdene skal alle inkluderes i alle de læringsmålene som er relatert til atferds-, ferdighets- og kunnskapslæring (Øzerk & Øzzerk, 2014, s18).*

I motsetning i tillegg til en behavioristisk tilnærming så benytter man seg altså her en kognitiv tilnærming der lærere, ved hjelp av observasjoner prøver å forstå hva barnets ønske er. Som Gunn Imsen (2014) sier om at i tillegg til å observere det som er utenpå, som må man også lete etter; «det som skjer inni hodet» (2014, s64). Man kan midlertidig ikke la være å benytte seg av en form for forsterkning når man jobber med barn med ASF. I boken *Autisme og Pedagogikk* så forklares det at «forsterkere i slike situasjoner hjelper dem (barna) til å se sammenhengen mellom egne responser/handlinger og konsekvenser» (2014, s182).

Basert på disse to ulike forskningsmetodene så er det den kognitive tilnærmingen (PRT) som lar seg best sammenlignes med musikkterapeutisk arbeid. Samfunnsmusikkterapien skiller seg

spesielt ut i den sammenhengen. Dette mener jeg kan belyses ut ifra at samfunnsmusikkterapi og den pivotale respons trenings-metoden begge fremmer bruk av offentlige instanser og arenaer som læringsplattformer, som for eksempel skole, barnehage og andre naturlige settinger i barnets hverdag. Dessuten er det også et delt fokus på inkludere flere personer i «treningen».

2.2 Samfunnsmusikkterapi

Jeg velger å trekke frem samfunnsmusikkterapi på grunn av dens relevans for denne oppgaven sitt hovedtema. Jeg tenker da på hvordan samfunnsmusikkterapi handler blant annet om å knytte bånd mellom klient, samfunn og fremføring.

«Community Music Therapy» eller samfunnsmusikksterapi har sinn opprinnelse fra USA på 60-tallet. Etter et lite oppsving tidlig på 1970-tallet var likevel den amerikanske bruken av termen mindre sentral utover 80 og 90-tallet. Det var først etter 2000 at det ble etablert en internasjonal litteratur om temaet. (Stige, 2008). Ansdell beskriver at målet er å bruke musikken til å hjelpe klienten(ene) til å utforske sine indre, emosjonelle liv (Ansdell, 2002). Bruscia (1998) skriver at samfunnsmusikkterapeutisk arbeid har to mål: Det ene er å klargjøre klienten til å delta i samfunnets funksjoner og få vedkommende til å føle seg som et fullverdig medlem av samfunnet. Og det andre er å gjøre samfunnets mønster og natur mer tilpasset og forståelig for klienten.

Stige er likevel veldig tydelig når han skriver at «Samfunnsmusikkterapien er ikke en skole eller metode innen musikkterapien. De konkrete målene og fremgangsmåter må nødvendigvis utformes i lokal kontekst» (2008, s146). Dette gjør det klart at denne måten anvende musikkterapi på kan benyttes i ulike settinger uten at man er i kontrakt med en fast modell.

Som sagt så har ikke samfunnsmusikkterapi noen felles definisjon, men ute i praksisfeltet så skriver Brynjulf Stige at det er «en deltaker- og samarbeidsorientert prosess med sikte på individuell vekst og sosial endring, der musikkens evne til å skape helsefremmende relasjoner på ulike plan blir utforsket på ulike arenaer» (Stige, 2008, s147).

2.2.1 Performance

Begrepet «Performance» hører naturlig til samfunnsmusikkterapien, da dens mål ofte er knyttet til samspillet mellom individ og samfunn i fremføringsorientert form (Stige, 2008).

Peter Jampel (2011) skriver i «Nordic Journal Of Music Therapy) at framføring i en gruppe kan gi en bedret motivasjon til å lære hvordan en klient kan kommunisere med andre i musikken – Jampel skriver videre at klienter kan oppleve en økt grad av mening, identitet, engasjement og tilhørighet (2011)

Jampel sier at opplevelsen av å fremføre musikk består av fem dimensjoner (The Five Dimensions of Performance).

1. Forbindelser i musikken

Det første steget handler om hvordan klienter/utøvere som har vansker med å relatere seg i sin egen musikk. Hvis en utøver har dårlige minner som oppstår til et personlig musikkhendelse, så kan det gjøre traumet eller problemet verre. Da handler det om for utøveren og velge den musikken som en kan forholde seg til og ha evnene til å dressere og bearbeide de negative følelsene. En dyp forbindelse til ens musikk kan skape et personlig standpunkt på hvor bra kontroll utøveren har på livsavgjørelser og handlinger. (Jampell. 2011).

2. Utøvere som relaterer til hverandre.

I den andre dimensjonen tar Jampel opp utfordringene det kan være for utøvere å samarbeide på en best gunstig måte. Jampel skriver at det er en sensitivitet i det å løfte hverandre, dele og oppleve musiske øyeblikk. Det er når den musiske konversasjonen blir en kamp eller krangel så trengs det modenhet for å løse problemene. Det er på det dette punktet at begrepet til Christopher Small (1998) kommer tilbake, nemlig «musicking».

Det handler ikke om musikkens vibrasjoner og lyder som blir skapt, men relasjonen som skapes gjennom et musisk samspill (Jampel, 2011). Christopher Small (1998) sier følgende «*performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform*» (1998, s8),

3. Forbindelsen til publikum.

Den tredje dimensjonen handler om effekten av en framføring for et publikum. Først og fremst heter det at deltagelse i en fremføring kan gi en positiv og sosial følelse, men også en negativ selvpoppfattelse, stress, og angst kan oppstå. (Jampel, 2011). Et publikums ovasjoner og applaus kan tolkes av deltagerer – enten i positiv forstand – at de føler de blir verdsatt og har gjort en imponerende jobb (fremføring). Eller så kan applausen oppfattes som kun «sympati-ovasjoner» og dermed oppleves som nedlatende. (Jampel, 2011).

4. Det indre publikum.

Den fjerde dimensjonen handler om publikummet som en utøver alltid bærer med seg. Dette publikummet beskrives som usynlig for andre, men fremme i utøveren bevissthet. Det beskrives at et fjes fra fortiden kan lagre seg i minnet og kan vekke et autentisk, emosjonelt minne. Jampel skriver at for å tildekke et slikt «negativt, indre publikum» så kan positive musikalske opplevelser som oppstår i nåtiden forme nye og positive minner.

5. Den samlede opplevelsen.

Den siste dimensjonen i modellen til Jampel handler om den samlede opplevelsen av de fire tidligere dimensjoner. Den femte dimensjonen er basert på hvordan utøveren/klienten har oppfattet prosessen og blir da til en subjektiv oppfattelse.

2.3 Autisme og musikk (musikkterapi)

Det ble allerede på 40-tallet gjort oppmerksomhet rundt musikk og autisme. I boken «Early Childhood Music Therapy» poengteres det at de første pionerne av musikkterapi tidlig beskrev den positive effekten ved å bruke musikk for å glede livene til barn med ASF (Kern, 2013). Det står videre om forskjellige dokumenterte rapporter og studier om kommunikasjon, sosialisering og atferd, dog så var det som ble fremvist av forskningen ansett som liten akademisk ansiennitet.

En av de første musikkterapeutene som var tidlig ute med å gjøre kvalitativ forskning på musikk med barn med ASF var Juliette Alvin (1978). Hennes hovedformål var blant annet å hjelpe barna til å gjenlive deres spontanitet; og fremme deres individuelle potensialer (Alvin, 1978).

Paul Nordoff og Clive Robbins og deres «Creative Music Therapy» blir ansett som noen av de sanne pionerne innen musikkterapeutisk forskning på barn med autisme. Guerrero skriver «The Nordoff-Robbins approach has expanded internationally into a wide range of settings and populations, maintaining its ongoing commitment to children with ASD» (Guerrero N, 2013, s. 131).

2.3.1 Creative Music Therapy

Nordoff og Robbins med deres «creative music therapy», som blant annet kan relateres til spesialpedagogikk har gitt mye til musisk arbeid med barn med ASF. Blant annet ideen om det «musiske barnet». «Det musiske barnet» handler om å åpne rom for en kreativ utfoldelse for barn med ulike utviklingshemninger (deriblant ASF). Det heter; «according to Nordoff and Robbins, in the music child resides the healthy core potential for growth and development that exists within all human beings, adults as well as children, irrespective of disabilities» (Guerro, Turry, 2013 s131). Her fokuset altså på det friske, og barnets potensial. Det handler ikke om hvilke utfordringer og begrensninger som barnet har, men hvilke muligheter.

2.3.2 Ulike forskningsmodeller

Dagrunn Vikesland (2008) nevner et av de dagsaktuelle spørsmålene hvorvidt det kreves like mye struktur i musikkaktivitetene i forhold til andre terapityper, når det gjelder aktiviteter og leker med barn med ASF. Vikesland skriver videre om hvordan barn med ASF har tilsvarende vansker i forhold til musikk og musisk kommunikasjon, men henviser da til klinisk erfaring som sier «at barn med autisme profiterer sterkt på musikkterapi, at de fungerer annerledes og bedre i musikkaktiviteter generelt enn i andre sammenhenger og mange gir også uttrykk for sterke interesse for og glede av musikk» (Vikesland, 2008, s392).

Evidensbasert praksis

I dag blir det gjort mange forskjellige type forskningsmetoder på musikkterapi av autisme. Spesielt USA har stått for mange metoder som har vist positiv effekt. Samlebetegnelse for disse ulike metoder går under «Evidensbasert Praksis». Evidensbasert praksis har sine røtter i den medisinske profesjonen og har som formål å fylle gapet mellom forskning og praksis som videre gir mulighet til tre forskjellige innfallsvinkler for best mulig resultater. Disse er forsknings-resultater, klinisk ekspertise og pasientens opplevelser. (Kern, 2013, s40)

Musikkterapeutisk behandling på ASF har altså i økende grad blitt en mer aktuell og vanlig behandlingsform. Og spesielt i USA har det blitt forsket med evidensbaserte forskningsresultater (Kern, 2013). Et par eksempler på organisasjoner som benytter seg av den evidensbaserte forskningen er «The National Autism Center» (NAC). NAC rapporterer at musikkterapi er under kategorien «under utvikling» (emerging) stadiet. En annen institusjon –

«The Council for Exceptional Children» (CEC) omtaler musikkterapi i kategorien «lovende-praksis» (promising). (Kern, 2014)

3 Bakgrunn og metode

Jeg vil i denne delen presentere mitt valg av forskningsdesign og metode. Det har vært viktig å benytte en metode som gir et best mulig utgangspunkt for å belyse oppgavens tema og svare på oppgavens hoved- og underproblemstilling. Jeg vil videre i dette kapitlet redegjøre for valg og formål av vitenskapssyn, forskningsmetode og forskningstradisjon.

3.1 Gjennomføring av feltarbeid

Gjennomføringen av feltarbeidet har foregått på fredager i skoleukene, der øktene har variert fra 30 til 40 minutter per gang. Det har ikke vært noen form for påmelding, men vært et fast tilbud på timeplanen til barna.

De første månedene handlet hovedsakelig om å introdusere og etablere faste aktiviteter. Aktivitetene har hatt et fokus på musikk, bevegelse og lek. Gruppens antall av barn har variert fra ca 6 til 10 barn (da sykdom og/eller dagsform har spilt en rolle). Alle barna har også hatt med en assistent hver. Jeg vurderte å fordele gruppen til to mindre grupper, slik at barna som var på et nærmere kognitivt nivå kunne være sammen. Men jeg konkluderte med at jeg heller ville ha god tid med en samlet gruppe, enn å gjøre to mindre økter.

Når tiden nærmet seg skoleavslutning, ergo fremføring for skolens øvrige elever, foresatte og lærere - så utvidet jeg musikk-øktene til ca 60 minutter. Dette var for å forberede gruppen ytterligere. Noen av de sentrale aktivitetene beskriver jeg nærmere i del 5, samt legger ved som vedlegg.

Jeg avtalte å gjøre et fokusgruppeintervju med fire assistenter. Disse assistentene var personer som hadde vist bra engasjement og interesse i å ta del i dette prosjektet. De såkalte informantene som deltok på fokusgruppeintervjuet, var av begge kjønn, forskjellige alder og ulik faglig bakgrunn. Jeg gjorde intervjuet kort tid etter siste oppsetning, dette gjorde jeg for at minnene deres skulle være ferske fra barnas opptreden.

3.1.1 Drama og lek

Jeg hadde i utgangspunktet ikke noen mal eller modell på hvordan jeg skulle gjennomføre de ulike aktivitetene under feltarbeidet med barna. Jeg bestemte meg heller for å gjøre de timene jeg hadde til disposisjon til å gjøre ulike musikk- og dramaleker der fokuset blant annet skulle handle om lek og sosialt samspill. Jeg har i ettertid lagt merke til at aktivitetene har båret preg

av en dramaterapeutisk tilnærming. Disse tilnærmingene vil jeg redegjøre i korte trekk i dette kapitlet. Jeg vil først redegjøre for lekens rolle for barnet. Både historisk og i praksis.

3.1.2 Lek

Karette Stensæth (2008) skriver at «ifølge antropologer som Schultz og Lavenda, så har den vestlige oppfatningen av lek vært negativ» i forhold til teori og vitenskap (2008, s113). Det begrunnes i at fokuset på lek som regel har handlet om hva leken ikke er, som for eksempel «ikke arbeid» og «ikke produktiv». (Stensæth, 2008). Dog så hevdes det nå av pedagoger at «lek» er barnets viktigste aktivitet i hverdagen. Det starter fra spedbarnets muskelbevegelser (enten med eller uten en gjenstand) for så at småbarn leker sammen der de finner på og manipulerer gjenstander til et samspill (Øzerk & Øzerk, 2014).

For barn med ASF så er nettopp det å gjøre aktiviteter som leker, rollespill og andre samspill-aktiviteter en utfordring, da de ikke har det samme utgangspunktet for sosial utvikling (Øzerk & Øzerk, 2014). Runa Engen (2012) skriver i sin avhandling at dramatisk utfoldelse kan sammenlignes med utfoldelse i lek. Engen skriver at leken kan «differensieres og organiseres i meningsfulle roller, og på denne måten kan lek forstås som noe grunnleggende i barns utvikling, og videre grunnleggende i den dramatiske virksomhet. Stensæth (2008) beskriver at leken kan gi rom for flere, mulige åpenbaringer, blant annet hvordan leken viser barnets «sanne måte å være på». Stensæth beskriver lekens forskjellige sider på følgende måte:

«Hos det leikande barnet er det lettare å få auge på leikens karakterstikkar, at den er lystbetone, frivilige, spontan og uten målretning – dvs. målet ligg ikkje utanfor leiken, men er leiken sjølv eller gleda ved å leike. (Stensæth, 2008, s113)

Stensæth begrunner også hvordan lekens formål kan fungere i et terapiperspektiv. Hun skriver at «i leken kan klienten få et bredere spekter av samspillsvaner og samhandlingsmuligheter» (2008, s119). Leken kan med andre ord være forebyggende for nye måter for barn å uttrykke og samhandle med andre på, og som observatør kan leken frembringe nye sider hos barnet som ikke har forekommet tidligere. Det at lek kan frembringe slike muligheter som Stensæth (2008) påpeker - ser jeg som relevant for prosjektet mitt, da det nettopp er mye lekenhet i musikkteater-aktivitetene som har blitt utført. Leken kan altså skape glede, samtidig som den kan frembringe uante evner hos barnet.

3.1.3 Dramaterapi

Dramaterapi har sitt utspring fra England på tidlig 60-tallet og kan blant annet brukes til å hjelpe klienter til å uttrykke seg eller finne sitt eget språk. (Jennings, 1987). Dramaterapi kan også fungere som katarsis for mennesker (at sjelen blir rensset av et teaterstykket). Engen skriver «at dramaterapi kan forstås som en terapiform hvor man nettopp jobber gjennom roller for å utforske aktuelle sider ved sitt eget liv». (Engen, 2012, s14).

Dramaterapi kan dermed brukes i mange unike settinger, og ha ulike mål og formål.

Dramaterapeut Sue Jennings mener dog at man ikke må gjøre dramaterapi for empirisk og forskningsbasert. Jennings mener at oppretning av ulike forskningsmodeller fratar faget unike kvaliteter som bidrar til en holistisk tilnærming som bringer ut forandring hos mennesker (Jennings, 1987).

Dramaterapi i gruppe med barn

I en dramaterapeutisk situasjon med barn med utviklingshemninger så viser Pat Brudenell (1987) til fire sentrale punkter for en vellykket gjennomføring av drama for barn med utviklingsforstyrrelser.

a) Engasjement og personlig utvikling

Sesjonenes aktiviteter må være fornøyelige og ikke oppfattes som en forpliktelse. Det bør også oppmuntres til humor, men samtidig gi rom for å utforske en eventuell tristhet eller andre emosjonelle følelser

b) Tid og Tempo

Hvis man søker spontanitet og kreativitet hos barna så må man unngå å haste ting (aktiviteter). Praktiker må være bevisst på tempo og «timing» for medlemmene av gruppa enn å for eksempel tilpasse etter ledernes behov.

c) Bevegelse

Brundenell beskriver bevegelse er viktig for å skape en bevissthet rundt på egen kropp. Dette øker kroppsbevissthet og selvfølelse

d) Kontakt med andre

Pat Brundenell viser med det siste punktet hvordan barn i en dramagruppe kan ha godt av å være i kontakt med hverandre, i en trygg gruppe. Han beskriver hvordan utviklingshemmede barn, i møte med andre ukjente på offentlige steder kan oppleve avvisning eller blir skremt i ulike relasjonelle situasjoner. Derfor bør praktiker bidra til å bygge broer i håp om å fylle noen av disse gapene. (Brundenell, 1987)

3.2 Forskningsdesign

Forskningen som jeg gjør i denne oppgaven bærer preg av inspirasjon fra den fenomenologiske tenkning - da jeg har vært opptatt av «det som kommer til synet og viser seg» (Thornquist, 2003, s. 83). Jeg vil likevel understreke at dette ikke er en fenomenologisk studie, men jeg har hatt et fokus der «observasjon» står sentralt. Så fremgangsmåten for prosjektet blir fortsatt en motsetning til hvordan et kvantitativt forskningstype ville presentert seg, da det kvantitative begrunner sine resultater med det «målbare» - enten i form av tall og/eller statistikker. Jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign da jeg mener at menneskers beskrivelser og ytringer er den beste måten å få svar på mine forskningsspørsmål; da det heter «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*» (Kvale S, 2015, s. 19).

Runa Engen (2012) skriver at «kvalitativt orientert forskning søker gjennom beskrivelser i å etablere en empatisk forståelse for leseren og på denne måten kunne overbringe til leseren det selve opplevelsen ville gitt. (2012, s20). I tillegg til en fenomenologisk tilnærming, så mener jeg også at oppgaven har en forankring i den hermeneutiske tradisjon. Dette presenteres i kapittel 2.1.3

3.2.1 Assistenter som informanter

I søken etter svar på problemstillingene så fungerer informantene på mange måter som et medium i forhold til barna, eller sagt på en måte blir deres «stemmer». En sentral årsak til at jeg har valgt å intervju assistentene, og basere hovedspørsmålet om deres opplevelser av barna, i stedet for å gå direkte til barna selv, er at forskning sier at barn med autisme kan oppleve stress ved å gi inn i ukjente situasjoner (Mohlin, 2009). I tillegg til at barna kan oppleve stress så er deres varierte språkvansker også en sentral faktor for valget av assistentene fremfor barna selv. Når det gjelder språk, så heter det at «noen har

språkproblemer vedrørende ordforråd og evne til å definere betydningen av ord» (Mohlin, 2009, s24) hvilket jeg ser som sentralt i et vellykket forskningsintervju. En annen som ytrer eventuelle utfordringer vedrørende det å kommunisere verbalt med barn med ASF, er musikkprofessor Adam Ockelford (2013). Ockelford mener at samtaler med barn med autisme kan by på utfordringer, da barn med autisme ofte kan ha problemer med å samkjøre innhold med kontekst (Ockelford, 2013). Så selv om jeg har opparbeidet en trygg relasjon til barna, så har jeg hele tiden vært klar på at et lenger intervju med dem kunnet ha bydd på ulike utfordringer. Det at mye av fokuset i underproblemstillingen baserer seg på assistentene, og deres forståelse og tolkning av barn med ASF sine opplevelser i musikkterapi-relaterte læringssituasjoner håper jeg kan skape ideer og inspirasjon på hvordan musikkterapeutisk arbeid kan benyttes på deres arbeidsplasser. Assistentene er jo tross alt med barna gjennom hele aktivitet-skoleperioden, og er gjennom denne tiden kun en armlengde unna barna til enhver tid. Dette gjør at de er godt vant med barnas humør, væremåte og eventuelle følelsesholdning til ulike situasjoner og hendelser.

Assistentene har da naturligvis også vært med på samtlige musikkstunder, gjennomkjøringer og forestillinger som jeg har ledet. Det er som nevnt tidligere, at det er disse arrangementene og aktivitetene som er utgangspunkt for dette forskningsarbeidet.

3.2.2 Fokusgruppeintervju

I et fokusgruppeintervju er det flere informanter som blir intervjuet samtidig. I mitt forskningsarbeid, så er intervjuet gjort med fire assistenter. Tradisjonelt sett har fokusgruppeintervjuer blitt brukt mye i forbruksforskning og markedsforskning men har i senere tid blitt tatt i bruk i mange andre sammenhenger – blant annet på 80-tallet da den i større grad har blitt brukt i akademisk samfunnsforskning (Kvale & Brinkman, 2015). Fordelen med et slikt type intervju er at spørsmålene gir mulighet for ordveksling mellom informantene, og kan skape «en åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridige synspunkter på emnene som er i fokus» (Kvale & Brinkmann, 2015, s179).

Det er altså ikke så viktig at det oppstår bred enighet i samtlige temaer og episoder som har forekommet i intervjuet. Men at de eventuelle, forskjellige synspunkter og meninger kan skape bredere en forståelse og bidra til dypere konversasjon. Kvale og Brinkmann beskriver videre «bruk av fokusgruppeintervju kan fremkalle livlig interpersonlig dynamikk og vise de sosiale samspill som fører til intervjuutsagnene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s325). Det er

også forsket på at fokusgruppeintervju som metode kan gjøre tabubelagte, følsomme temaer lettere å snakke om i en åpen gruppe. (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.3 Etikk

Da jeg i forrige avsnitt nevner positive sider angående bruk av et fokusgruppeintervju i et forskningsarbeid, så mener jeg det er viktig å også reflektere rundt denne type metode i et kritisk og etisk perspektiv. Et positivt aspekt med denne type metode tenker jeg kan være at gruppen med informanter, sammen kan inspirere hverandre til å komme med reflekterte og frie utsagn, som kanskje ikke ellers ville vært like lett å få ut, eller i verste fall ikke kommet i det hele tatt. Kvale (2015) sier på en annen side at et gruppesamspill kan forhindre moderatorens (intervjuleders) kontroll over intervjuforløpet, som videre kan resultere i at samspillet og transkripsjonen for et særpreg av kaos (2015, s180).

NSD og Informert samtykke.

Jeg har gjort meg kjent med REK (Regionale komiteer for medisinsk og helefaglig forskningsetikk) og NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) sine retningslinjer på hva som gjør et forskningsprosjekt både «meldepliktig» og ikke «meldepliktig». Ut i ifra retningslinjene på NSD sin web-side (<http://www.nsd.uib.no>) så er ikke mitt forskningsarbeid ansett som meldepliktig da det er full anonymisering av både primær- og sekundærinformanter, og ingen mulighet til å gjøre noen identifisering av sted eller personer. Jeg har også foretatt en sikkerhetskontroll ved å ta hjemmesidens «meldepliktighetstest» der man fyller inn elektronisk informasjon av prosjektgjennomføringen - for så å få en vurdering om prosjektet er meldepliktig eller ei. Testen ble vurdert som «ikke meldepliktig» Anskaffelse av godkjenning fra NSD har altså ikke vært nødvendig. Jeg har dog sett det nødvendig å etablere et «informert samtykke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s104), som går ut på at informantene er godt kjent forskningsarbeidets formål og hensikt. Ifølge NSD sin hjemmeside så kan informert samtykke gjøres både muntlig og skriftlig (<http://www.nsd.uib.no>).

Konfidensialitet har også vært viktig å klargjøre før intervjuet tok plass. Dette handler om at «eventuelle personer som blir snakket om - ikke under noen omstendigheter kan bli identifisert eller gjenkjent i etterkant» (Kvale & Brinkmann, 2015, s106). Derfor er det ingen, med unntak av meg selv, som har blitt navngitt med sitt rette navn og identitet i denne avhandlingen.

3.3 Hermeneutisk forskningstradisjon.

Da denne oppgaven baserer seg på et kvalitativt forskningsdesign, så blir det naturlig å benytte den hermeneutiske forskningstradisjonen. Dette er fordi hermeneutikk dreier seg om forståelse og fortolkning (Thornquist, 2003). I en situasjon der det handler om å forstå andre medmennesker og deres holdninger og væremåte så er en hermeneutisk tilnærming til hjelp for å «oppnå fruktbare og gyldige fortolkninger» (2003, s139).

Jeg stiller altså med både hermeneutiske briller i form av metode og filosofi. Da hermeneutikk i utgangspunktet var basert på å forstå det som var skrevet, eller såkalt «inskripsjonens verden» (2003, s141) - så har man i nyere tid også benyttet seg av en hermeneutisk tilnærming av fenomener som skjer i nuet, såkalte «meningsfulle fenomener». Det heter «nå er hermeneutikkens felt utvidet til å gjelde meningsfulle fenomener som bare eksisterer i øyeblikket (dans og teater), så vel som varige uttrykk.» (Thornquist, 2003, s141).

Et hermeneutisk verktøy som jeg har sett nytte av å bruke i denne oppgaven er den såkalte «hermeneutiske sirkel».

Hermeneutiske sirkel.

«Hermeneutisk sirkel er kanskje det mest kjente begrep i den hermeneutiske tradisjon. Det viser til et viktig fortolkningsprinsipp som forenklet sagt betyr at vi forstår «delene ut fra helheten og helheten ut fra delene» (Thornquist, 2003). Med en hermeneutisk tilnærming er jeg altså interessert i å ta tak mine informanternes første erfaring og for-forståelse og via et intervju få innsyn av deres etter-forståelse og avsluttende synspunkter.

3.4 Analyse

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre «steg for steg» hvordan jeg foretok intervjuprosessen og hvordan jeg behandlet det transkriberte materialet etter endt intervju.

3.4.1 Fremgangsmåte av intervju

For meg var det viktig at de som skulle være informanter i intervjuprosessen også hadde vært tilstede på de siste to forestillingene vi hadde gjort, grunnet fordi jeg så det som nødvendig at alle som ble intervjuet til enhver tid visste hva som ble snakket om. På denne måten håpet jeg å oppnå en best mulig flyt av konversasjonen under intervjuet. De fire som deltok på fokusgruppeintervjuet hadde alle vært engasjerte og aktive i de aktiviteter som hadde blitt gjennomført, og det var et relativt variert aldersspenn mellom dem, som altså betydde at

informantene hadde litt ulike preferanser når det blant annet kom til musikk, lek og teater. Hvilket jeg så på en fordel for flest mulig, varierte vinklinger av samtaletemaer.

Jeg brukte en båndopptaker for å gjøre opptak av hele intervjuenseansen. Jeg tenkte at det å bruke en båndopptaker ville eliminere mulige utfordringer som kunne oppstå ved bruk av å skrive fortløpende hva som ble sagt. Med intervjuet på lydbånd ville vært eneste utsagn bli lagret, og ingen «nøkkel-replikker» ville kunne gå tapt.

Intervjuet ble beregnet til å vare i ca 40 til 60 minutter, kort tid etter at siste skoleavslutning (skoleforestilling) var ferdig. Dette for at minnene skulle være ferske og da lettere å reflektere og erindre ulike hendelser og situasjoner. Jeg tok også høyde for å gjøre et kontrollintervju i etterkant, om det skulle være slik at det skulle være noen utydelige øyeblikk på lydbåndet. Intervjuet foregikk på skolens lærerværelset etter arbeidstid, men om det skulle komme noen forstyrrelser så ville lydopptaket bli satt på midlertidig pause. Jeg benyttet en «intervjuguide» (se vedlegg 4), med spørsmål som var tilrettelagt for gode muligheter for fri samtale og diskusjon mellom informantene.

3.4.2 Etterarbeid og intervjuanalyse

I arbeidet med å analysere transkripsjonen av fokusgruppeintervjuet har jeg benyttet meg av analysemetoden «interpretative phenomenological analysis» (IPA) (Smith J, 2008). Dette er et analyseverktøy som har en fenomenologisk og hermeneutisk forankring da målet er å oppnå mest mulig forståelse av informantene sine objektive erfaringer og tolkninger av et tema. Målet er altså at informantene skal forsøke å gjøre deres livsverden forståelig, mens forskeren skal forstå deltagernes forståelse (Smith & Osborn, 2008).

Analyseprosessen til IPA-stilen består av følgende seks steg.

1. Lese og gjen-lese (Reading and re-reading)
2. Første notering (Initial noting)
3. Fremtredende temaer - Developing emergent themes
4. Finne koblinger mellom temaer – (Searching for connections across emergent themes)
5. Forflytte til neste steg - (Moving to the next case)
6. Søke etter koblinger mellom kategorier – (Looking for patterns across cases)

(1) Første fase har vært å lete etter fremtredende temaer i transkripsjonen. Dette gjorde jeg ved å «ringe ut» ord og utsagn som jeg mente var mest fremtredende og aktuelt. I

denne fasen var det også viktig å «gjenlese» (re-read) transkripsjonen for å gjøre meg met mulig kjent med teksten. (Smith, Osborn, 2008). ”

- (2) Andre fase ble en naturlig fortsettelse av det første steget. I denne fasen benyttet jeg et papirdokument som der skrev ned for hånd ulike deskriptive sitater og stikkord. Dette var en langtidspreget fase, da refleksjon over de ulike sitater hadde et fokus.
- (3) Etter at jeg hadde gjort mine refleksjoner av transkripsjonen så satt jeg igjen med en del temaer. I den tredje fasen var fokuset å redusere antall temaer og skape «hoved- og underkategorier» som skulle være aktuelle i forhold til problemstillingen(ene). Jeg satt da igjen med fire hoved-kategorier.
- (4) Når jeg nå satt igjen med fire hovedkategorier, så var mitt neste mål å skape underkategorier. Etter at jeg leste gjennom transkripsjonen enda en gang, men denne gangen med inspirasjon av de fire nye hovedkategoriene. Deretter opprettet jeg undertemaer under hver av hovedkategoriene. Når alt var på plass, så klippet jeg ut alle kommentarene fra intervjuet og plasserte sitatene under «riktig» tema.
- (5) Da jeg så satt igjen med en ny sortert versjon av transkripsjoner, så gjorde jeg de fire første stegene på nytt. Etter inspirasjon fra Smith sin beskrivelse så forsøkte jeg i større grad denne gangen å ha en hermeneutisk tilnærming til kategoriene og undertemaene.
- (6) I det siste steget så gjorde jeg en endelig vurdering av kategoriene – blant annet for å se om det var noen som burde elimineres. Jeg gjorde også enda en ny gjennomgang av transkripsjonen for å forsikre meg om at ingen mulige kategorier eller temaer hadde blitt forbigått.

4 Resultat

I denne delen så skal jeg vise til de resultater som kom frem i fokusgruppeintervjuet. Jeg fremviser intervjuet i denne oppgaven etter følgende hovedkategorier:

- Livskvalitet
- Uttrykk
- Annerkjennelse
- Læring

4.1 Livskvalitet

Alle fire informanter ytret til stadighet under intervjuet temaer og hendelser fra prosjektet som jeg mener man kan legge under begrepet livskvalitet. Første underkategori ble «mestring»

4.1.1 4.1.1 Mestring

Alle informantene la stor vekt på barnas reaksjon på publikumets respons når forestillingen var ferdig. Eirik beskriver barnas reaksjon som en «ut av deg selv-opplevelse» nesten, da han fikk beskriver at barna følte seg store.

Når barna våre var på scenen og har de øvrige barneklassene som publikum, med foreldre og besteforeldre som et applauderende publikum. Jeg tenker det er ganske massivt i forhold til selvtillit som barna får inn i seg, men også energinivået. For mye handler jo om deres energi og hvordan de får brukt det der og da. Og så står de der mens alle i salen gir dem applausen. Jeg tror de føler seg store.

En annen informant (Britt) beskriver at det å føle glede og inkludering også er viktig for barnas mestringsfølelse.

B: Jeg tror også gleden er viktig. Men den inkluderingen er sentral. Da jeg tror at inkluderingen kan være mestring for noen. Det å føle seg inkludert. Han «Simon» for eksempel. Han kan jo være litt distre. Men han blir jo veldig skjerpå når fokuset går mot musikk-aktivitene. Da blir han veldig glad. Det å være glad kan jo komme av at han føler at han får til no.

J: Skjønnere. Så du mener mestringen kan oppstå der?

B: *Ja, det mener jeg.*

I tråd med Berits tanker om viktigheten av glede og inkludering som viktige faktorer for mestringsfølelse, så ytrer samtidig Erik nødvendigheten av at barna har fått øve og erfare musikk over lengere tid.

Og det at de har fått et slikt tilbud over lenger tid har vært en berikelse, da de føler at de er en del av noe. Og det er ikke alltid en selvfølge for dem. Så jeg tror det er mye mestring der. Bare det at de har klart å delta på de ulike aktivitetene. De stråler, og det er mye latter.

4.1.2 Engasjement.

Det å søke etter engasjement fra barna, har vært et fokus jeg og informantene har hatt gjennom aktivitetsperioden. En av informantene (Andy) har vært spesielt opptatt av å beskrive barnas reaksjoner i timene før musikkstunden på fredager.

Både igjennom i år og i fjor så var jo dette så å si ukas høydepunkt. Hver fredag så maste barna og spurte om det var musikk i dag, og om lille Sven, den lille kaninen kom. Det var veldig populært. Og barna ble jo skikkelig engasjert og var skikkelig med i denne sangen og det spredte mye glede, så totalt sett har det vært et veldig bra tiltak for barna assa. De har satt veldig pris på det og de koser seg og får tatt del i musikken

Andy nevner her blant annet at barna ser frem mot å møte «kaninen Sven». En håndlaget tøykanin-hånd-dukke, som er med gjennom hele musikkaktiviteten. Kaninen har ikke hatt noen rolle under de store forestillingene. Men har fungert som en stum støttespiller for barna. Barna har blant annet fått lov til å bestemme kaninen Svens sitt humør gjennom Sven sin egen temasang.

4.1.3 Glede, entusiasme, lek

Som en fortsettelse fra forrige underkategori, så har engasjementet en sentral rolle i det å skape glede, entusiasme og lek. Informanten Andy poengterer hvor viktig det er at barna skal ha det fint (moro).

Man gjør det (musikk) på en sånn måte at barna synes det er gøy å holde på med det. For det er jo det som er poenget, at barna synes det er moro.

Da Andy beskriver gleden og entusiasmen som har oppstått inne på musikkrommet, så vil Filip beskrive hvordan gleden og entusiasmen har blitt vist på scenen, foran et applauderende publikum.

F: Da barna sto på scenen, og hadde tydelig forberedt seg... Når de sto på og scenen viste mye entusiasme og glede etter applausen og tilbakemeldingene

J: Så applausen og alle tilbakemeldingene ble nesten større enn selv forestillingen.

A: Hehe, ja. Men jeg fikk inntrykk av at de som gav tilbakemeldinger sa det fordi de faktisk mente det. Ikke bare for å være hyggelige.

Britt ville også poengtere den entusiasmen og frimodigheten barna fikk av kostymene. Både i prøverommet, og på scenen.

B: De viste glede. Hvordan de strålte i fuglekostymene.

A: Ja, de flakset rundt.

B: De var skikkelig kråker.

Etter å ha hørt alle de positive erfaringene og erindringene fra informantenes tid med musikk- og teateraktivitetene vi har hatt ble jeg svært fristet til å stille et spørsmål om de trodde at alle barna har oppnådd glede i musikkaktivitetene det siste året. Men det viste seg da at det ikke nødvendigvis hadde vært 100 prosent positivt for alle barna hele veien.

A: Det er jo selvfølgelig individuelt for hvert enkelt barn. Men totalt sett har det vært en flott opplevelse for de fleste vil jeg si. Selvfølgelig så kan noen barn ha en litt dårlig dag og da passer det kanskje ikke, men som regel så er jo alle med og har det kjempehyggelig og de får også

lært litt om musikk og får litt mer kjennskap til det, som jeg kan være nyttig ting for en god livskvalitet videre, ikke sant, for å ha noe kunne på med er jo veldig viktig.

J: Hva legger du i «livskvalitet»?

A: At de opplever noe som gir dem en god følelse. Det å oppleve glede. I de som aktivitetene vi gjør så blir jo liksom musikk-aktivitetene språket deres. Hjelper dem med å uttrykke seg. Og det er jo nettopp det som kan være utfordringen til mange av disse barna. Uttrykke seg og sånn. Så det er jo absolutt en måte de får bedret «livskvalitet» på.

Andy tar opp her sammenligningen mellom livskvalitet og det å kunne uttrykke seg. Det er spesielt interessant at han mener at musikken på en måte blir barnas språk. Det at barna plutselig får et språk som ikke nødvendigvis er verbalt eller tegn til tale. Dette får meg til å spørre informantene om de tror at barna vil kunne oppnå en bedret livskvalitet hvis de fortsetter med lignende musikkteater-aktiviteter.

B: Disse barna har krav på god livskvalitet og kunne stimulere sine kreative sider både innenfor musikk, og kunst og alt mulig, så burde de ha et godt tilbud. Det er det det handler om. At disse barna skal ha det moro, ha det bra. Det er veldig viktig. Så hvis det er noe man bør satse på å investere i, så er det jo nettopp det (musikkaktiviteter). De bør få et slikt tilbud.

Britt: Påpeker her at barn med ASF har behov for særegen støtte for å få stimulert sin kreativitet blant annet innen musikkaktiviteter.

A: De kan være kreative og ta det på intuisjon nesten. Ikke analysere, men bare være med, gjøre sin greie, uten at man blir kritisert på noen som helst måte

E: Det burde ikke være et tilbud en gang. Bare noe man har!

4.2 Uttrykk

Det at barn med ASF har vanskeligheter med å uttrykke seg har kommet frem flere ganger. Selv om mange barn med ASF kan ha mangel på verbalspråk, ansiktsuttrykk og/eller vanskeligheter med følelsesytringer. Så har flere av informantene vært svært tydelig på at det vi har gjort med barna i musikkaktivitetene har hjulpet barna med nettopp å kunne uttrykke seg.

4.2.1 Følelser

Britt trekker musikk som en medium som barna lettere kan forholde seg til når det kommer til håndtering av følelser.

B: Jeg tror jo at da at musikk er en veldig fin måte å kunne uttrykke seg på. Musikk er ikke vanskelig å forholde seg til.

J: Du mener at musikken hjelper dem?

B: Ja. For musikken kan hjelpe dem med å få ut følelsene ut. Veldig ofte så er de på en måte litt fanget inni dem.

Britt beskriver det slik at følelsene til barna på en måte kan være fanget inni dem. Men med hjelp av musikken kan barna få uttrykt innestengte følelser i en musisk kontekst. Videre så nevner Eirik noen faktorer som kan være utfordrende når man skal sette følelser opp mot musikk

E: Men musikk kan også blir for mye og. At det kan bli forstyrrende.

Eirik henviser her til et av barna (Ommy) som ved enkelte anledninger har vist utilfredshet da han har holdt seg for ørene under en musikkaktivitet. Britt svarer så Eirik.

Ja. Men det var aldri noe problem for «Ommy» å være med på forestillingene. Eller få han opp på scenen. Det at han holder seg for ørene skjer mer i de lukkede musikkstundene.

Britt påpeker altså at «Ommy» sine overstimulerte episoder ikke oppstår på en jevnlig basis, og sier videre at det ikke har skjedd når det har «gjaldt som mest». Det viste seg at Ommy aldri reagerte negativt til volumet, verken når det var øving til forestilling eller da han sto på scenen under selve forestillingen. Jeg spør informantene hva de tenker om det, og hva de tror var grunnen til at «Ommy» klarte å prestere annerledes i disse ulike settingene. Andy tror da at barnas kostymer spilte en rolle for Ommys holdning og oppførsel.

A: *Jeg merket veldig forandring da de (barna) fikk øve med disse kostymene. «Ommy» likte veldig godt å ha på seg den derre potetstekken. Da var han lliksom helt med.*

F: *Tror jeg vil bare understøtte om «Ommy». Han klarte jo fort å løpe litt rundt og tøyse. Men med en gang han fikk på seg jegerkostymet, da var han liksom helt med, da var han på hugget, da var han skikkelig jeger. Det var skikkelig bra.*

Det er tydelig at kostymene blir kommentert mye på en positiv måte. Filip nevner også at kostymene har bidratt til å hjelpe barna med å innta en rolle og klare å «late som».

Jeg tror det var mye lettere for dem å gå inn i rollen. For når de tar på seg kostymene så blir de liksom kråka, eller denne jegeren. Det la jeg merke til. Da vi tok de på, så var det lettere for dem å holde fokus

4.2.2 Språk

Kostymene bidro også til å gi barna inspirasjon til å rett og slett lage mer lyd. Britt tar opp et eksempel på dette:

Og «Ommy» da, som ikke sier så mye. Men lagde en sånn «ææææææ» når han fikk på seg jegerkostymet. Og han klarte å være jeger!

Mens vi snakker om musikk som kommunikasjonsmiddel så tar Eirik opp en spesiell hendelse som skjedde under en vanlig musikkstund. Der språket blir en avsender. En situasjon hvor det er akkurat som om «Abdullah» mottar musikk som et språk.

Ja, «Abdullah». Han er jo en gutt som er veldig fysisk aktiv og har veldig behov for å bevege seg og sånn da.

Eirik antyder altså at barnet «Abdullah» kan være litt vanskelig å holde i ro, samtidig som det er vanskelig til å få han til å lytte når en av de voksne prøver å få ham til å sitte stille. Eirik beskriver da hvordan musikken klarte å møte hoppingen til «Abdullah»

I den musikkaktiviteten klarte du å integrere musikken med den hoppingen hans.

Det Eirik henviser til er fra en situasjon fra musikkstunden hvor «Abdullah» ikke ville sitte på stolen sin, men heller hoppe rundt. «Jeg sitter på pianoet og velger å kompe rytmen til hoppingen hans. «Abdullah» ser opp på meg umiddelbart, og smiler bredt når han fort forstår at det er hoppingen hans som styrer musikken».

J: Musikken møtte han liksom?

E: Ja. Og det så man at han likte veldig godt da. Så da gav du ham nesten en trommevirvel på pianoet. Sånn «åååå», og så hoppet han fra den stolen. Og det var så gøy. Så det ble en individuell måte man kan få også han til å ta del i musikken.

A: Ja. At musikken valgte å ikke gå imot han, men heller være med på hans sin væremåte.

Andy forklarer videre hvordan vi i musikkaktivitetene kan la musikken styre kommunikasjonen. Fordi den kan være fri for ord og menneskelig tonefall. Og han beskriver at barna ofte blomstrer når de får uttrykt seg uten ord, men heller får være i samvær med musikken.

A: Barna har ofte vanskeligheter med å kunne uttrykke seg på forskjellige arenaer, de har problemer med å passe inn i forskjellige steder. Mens når de kommer og har disse musikkaktivitetene så får de gitt uttrykk for seg selv eller i et felleskap: Og da ser man at de blomstrer opp og de får veldig mye glede av det. Da de kanskje ellers i livet har vanskeligheter med å lese sosiale sammenhenger og vite forskjellige ting da. Mens i musikktime så kan de være seg selv, og være med musikken. De kan slappe av og ha det hyggelig. Man ser jo at de gleder seg og det er kjempegøy.

4.3 Anerkjennelse

Det å føle anerkjennelse ble tatt opp mange ganger av informantene. Aksept og felleskap ble hyppig nevnt i forhold til forestillinger og barnas møte med publikum. Det ble også lagt vekt på hvordan musikkstundene ble tryggere og mindre ukjent i løpet av min periode på skolen.

4.3.1 Aksept

En av informantene (Andy) synes spesielt at forestillingen som barna fremførte, ikke bare til foreldre og lærere, men også elevene i de ordinære klassene. Han påpeker at det er viktig at alle barna på skolen vet om hverandre.

A: *Jeg tror det er veldig viktig. Ikke bare for spesialklassen, men for barn generelt. Nemlig å vise at man er forskjellig, men likevel kan ha det hyggelig sammen og inkludere og ta vare på hverandre på en hyggelig måte.*

Han nevner også hva han mener er viktig for barna i spesialklassen og hva de kan oppnå ved å fremføre noe for de øvrige barneklassene.

A: *Og for spesialklassen, å skjønne at man er trygg i sosiale sammenhenger i settinger med nye mennesker. Det er rett og slett veldig positivt for barn generelt å være sammen på tvers av avdelinger. Man kan da se at alle ikke er «A4». Men at vi viser at mennesker kan være forskjellig, og det er greit, og man da kan akseptere hverandre.*

Alle informantene er også samstemte om at en viktig del av forestillingen var den delen der de skulle ta imot ovasjoner fra publikum. Filip syntes at han så mye av seg selv som barn, da han overvar barnas væremåte under applausen

F: *Jeg tror de likte det veldig godt, de er som oss andre mennesker. De liker selvfølgelig å få litt oppmerksomhet og bli sett og føle liksom at de er med på noe hyggelig. Det er jo helt naturlig for mennesker generelt. Jeg husker selv da jeg var liten, og hvor kult det var å stå foran på juleavslutningen og synge. Hva er riktige ordet...? Det var litt sånn, staselig eller høytidelig.*

Det er tydelig at informantene rangerer publikummets reaksjon som en viktig faktor for hvordan resultatet av forestillingen har vært.

- A: *Vi fikk kjempegod respons fra publikum og sånn. Vi fikk vi bare vennlige kommentarer og masse støtte og foreldrene synes det var kjempeartig.*
- J: *Ja, jeg husker faktisk at en forelder sa til oss «Så fint at disse barna får komme litt ut av mørket» Husker du noen av de andre kommentarene?*
- A: *«Åh, det var helt rått og helt fantastisk og så flinke dere har vært og dere imponerte skikkelig»*

Britt påpeker at publikum rett og slett ble overasket over prestasjonen til barna. Dette kommer nok blant annet av at det ikke har vært vanlig at barna fra spesialklassen viser frem noe på avslutningen. Britt syntes også at det var fint å se dem i aksjon.

- B: *Folk ble nesten overasket. Folk har kanskje en tendens til å tro at «nei, disse barna får ikke til så mye», men så viste vi oss frem med den forestillingen, ikke sant. Og alle er med og bidrar. Så det var rett og slett stas.*
- J: *Hvordan tror dere barna opplevde å stå på scenen?*
- F: *Jeg tror også at de følte ens stolthet. De var liksom stjerner. Det jo noen som ikke ville gå av scenen etter applausen. Bra tegn!*
- E: *Jeg kjente sånn stolthet, og at dette var barna mine liksom. Nå er det de som er stjernene, og nå får de lov til å skinne litt, og være litt fraværende fra de daglige rutinene, og kjenne litt på det. Og så var det jo fint når de fikk applaus. De bukket. En lykkerus som ikke er så vanlig*

4.3.2 Trygghet

Som gruppe har vi «ledere» vært opptatt av at barnas tilstedeværelse på en scenen skal foregå i trygge rammer. Og at vi hele tiden skal fokusere på at barna til enhver tid skal føle seg trygg

i de nye omstendighetene. Andy beskriver at barna ble komfortable med overgangen til den store scenen.

A: I starten så er jo alt nytt. Det kan være skremmende for disse barna, med nye ting. Men etter hvert, jo mer og mer de kommer inn i det, jo mere, hva skal man si. De blir mer tilpass med det, de føler seg mer komfortable med det. Og faktisk gleder seg til.

J: Ah. Riktig. Kanskje det oppstår en trygghetsfølelse?

A: Ja, en trygghetsfølelse. De kjenner igjen situasjonen, og kan da være med å bidra, utfolde seg selv og være kreative

Det ble også viktig for meg å få høre hva informantene tenkte om de barna som valgte å ikke være like fremtredende på forestillingen. Eirik beskriver en situasjon der et av barna ikke følte seg helt komfortabel med å være med på scenen. I eksempelet beskriver han «Jakki», som ikke ville være med på scenen, men heller finne seg en alternativ «stilling»

E: Og det virket som, «Jakki», som bare satt ved siden av deg, på pianoet under forestillingen, ville heller synge med deg, en å være på scenen. At det var bra for ham da.

J: Ja, at han liksom fikk sin jobb som en «hjelper» da han satt ved siden av meg?

E: Ja. For det er en jobb det og. Følte sikkert han. Dette har jo vært en prosess som har vart i mange måneder. Det er ikke bare de ti minuttene på scenen som betyr noe. Det er dette felleskapet. Men jeg er usikker om akkurat «Jakki» følte det.

I den nevnte dialogen med informanten (Eirik) så påpeker Eirik at selv om «Jakki» ikke ville være med på selve forestillings-innslaget, så ville han fortsatt ta del i arrangementet. Og da ved å sitte ved siden av akkompagnatøren - så gjorde han sitt for innslaget. Men jeg synes det er fint at Eirik også sier at han ikke med full sikkerhet kunne vite hva guttungen egentlig følte.

4.3.3 Inkludering i et felleskap

Det at barna fra spesialklassen har fått muligheten til å bli inkludert i en felles forestilling har vært hyppig kommentert under intervjuet. Informantene har alle vært begeistret over at barna har fått dele scene og vært inkludert med de øvrige klassene på barneskolen.

J: Ved å stå på en nøytral scene, altså dele en plattform med de øvrige barna, tror dere barna deres følte en form for inkludering?

F: Jeg tror nok at de kjente at dette var annerledes, og at de fikk på en måte en anerkjennelse av de barna som de ikke er så mye med til vanlig. De følte kanskje at de ble tatt imot på en positiv måte, og det kan jo tenkes for deres situasjon følte som en kjempeinkludering.

Filip sier at barna «kanskje» følte seg inkludert og ivaretatt. Han påpeker her den utfordrende siden ved å tale på vegne av barna når det gjelder deres forståelse og tolkning av situasjonen. Men Britt styrker påstanden til Filip med å beskrive barnas ulike identitet og kroppsholdning.

B: De opplever at det er noe som skjer som ikke er dagligdags, men jeg tror også at det er noen av barna som reagerer mer enn andre på det. Da noen er mer observant, og mindre innesluttet. Mens noen er nok veldig obs på at de er en del av noe større. Det var jo noen som viste tydelig at de storkoste seg og likte oppmerksomheten.

E: Ja. Og det blir et stort felleskap rundt scenen som driver energien for dem, så gjør det enda bedre.

F: Det at de er med. Det at de føler de er med i et felleskap. Det gir jo selyfølgelig mye mestring, og ikke minst glede.

4.4 Læring

I tillegg til mitt mål om at barna skal oppleve fine opplevelser og oppnå mestringsfølelse, så har jeg også hatt et skjult mål og et håp om at barna skulle oppnå en form for videre læring av musikk-teater-prosjektet mitt.

4.4.1 Nye handlemuligheter

Jeg spør informantene om barna har tatt med seg noen av elementene som har oppstått for dem i løpet av det siste året til videre handlingsmuligheter. Britt forklarer at evnen til å glede seg har blitt forbedret, og at de generelt har vist mer mimikk og evne til å gi uttrykk av følelser. Britt sier de har begynt å glede seg mer. Men hun føler at det merkes mest når det kommer til musikk, og ikke så mye av de andre fagene på skolen.

B: Jeg føler at de har en tendens til å glede seg mer mye mer til musikk hvertfall. De viser mer uttrykk, mimikk. hvertfal sånn som jeg ser det da.

Andy er enig i Britt sine påstander. Men påpeker tydelig at forandringen han har merket stort sett har vært i forbindelse med musikkaktiviteter som har vært i etterkant.

A: Det jeg har lagt merke til er at sinn-stemningen har forandret seg over den siste perioden. Før så var de (barna) mest gira når musikken var ferdig, mens nå blir mange veldig gira før musikken skal begynne også. Men som du nevnte tidligere. At for noen kan det bli for høyt energinivå, og man må holde seg for ørene.

Filip sier at det har blitt lettere å få et av barna med aktiviteter. Han nevner gutten «Tommy» som ofte var urolig i starten av aktivitetene, men har siden vist mer aksept for andre skoleaktiviteter.

F: Jeg har merket det litt på «Tommy». Han har veldig lett for å bli urolig på aktiviteter. Det er lett for han å si «jeg vil ikke», og at han vil andre ting. Men jeg merker mens jeg sitter ved siden av han nå, så kan han først være veldig urolig. Men etter hvert så blir det ganske vanskelig for han å sitte urolig når du er så inkluderende. Og etter hvert så er han helt med. Og det er jo så herlig å se. For det er jo så lite som skal til. Bare et lite «hei på deg» fra den sangen og så er han trollbundet.

Filip henviser her til sangen «hei på deg» som er den velkommensangen som vi har spilt på hver eneste musikkstund til nå. En sang der vi ønsker hver og enkelt barn og voksen velkommen til musikkstund. Det beskrives at «Tommy» setter pris på å bli sunget til og liker å høre navnet sitt i sangen. Hvilket har gjort at han er mer mottagende til den videre aktiviteten. Britt legger til at flere av barna generelt har blitt «roligere» i musikkøktene.

B: Og så har flere av dem blitt litt friere og roligere over tid i musikkstundene.

J: Ja. Roligere. Kan du beskrive hvordan du har sett det?

B: Jo sånn i starten så det jo litt nytt dette her da. Du kom inn med gitaren, og selv vi, vi voksne var jo litt sånn «hva skjer nå»? Og barna kjente deg ikke. Men etter hvert. Så det jo blitt mye roligere, og høyere konsentrasjon. De veit liksom hva de skal gjørra når du setter i gang.

Informanten Andy tar opp det faktum at det kan oppfattes som skremmende for barna at jeg, som ukjent og uvant person kommer inn. Men at gjennom aktivitetene jeg har hatt, så har barna vokst på det, og blitt trygge og utviklet interesse og en desto større positiv tilpasning til opplegget mitt.

A: Jeg har også lagt merke til at aktivitetene har økt barnas interesse for musikk og sånn. I starten så er jo alt nytt. Det kan være skremmende for disse barna med nye ting. Men etterhvert, jo mer og mer de kommer inn i det, jo mere, skal man si... De blir mer tilpass med det, de føler seg mer komfortabel med det. Og faktisk gleder seg til det.

4.4.1 Mønster- og systemarbeid

Gjennom min tid i spesialklassen som musikkaktivitetsleder så har det vist seg at dagen til barna i spesialklassen er sterkt preget av faste rutiner og nøye planlagte time- og gjøreplaner. Jeg synes da det er relevant å spørre informantene om hvordan de tror barna taklet overgangen til nye øvingsrom og rutiner.

B: De merket jo forandringen, da vi plutselig ikke øvde i musikkrommet lenger, men plutselig var vi og øvde på scenen. Men de lærte det. Bare

gjøre klart hva vi gjør og ikke gjør. At de lærer hvilke plasser vi skal bruke, osv.

Britt er svært tydelig på at barna lærte, og taklet overgangen til blant annet nye øvingsrom. Men at repetisjonen og tydeligheten til ulike forandringer har vært svært viktig. Eirik sier at det var spesielt viktig å tydeliggjøre forandringer da det nærmet seg forestillingen, da det også var flere barn å ta hensyn til.

E: Jeg synes det har vært bra tilpasset. De har jo fått bra med tid. Med tanke på den første forestillingen (Bukkene Bruse) var det ekstra viktig med god tid. For da var vi jo flere barn.

På videre spørsmål om informantene har oppdaget noen videre forandring hos barna, som mulig kan videreføres i en læringsstrategi så påpeker Andy at de har blitt flinkere på «tur-taking». Rett og slett å vente på tur.

A: Jeg faktisk at de har blitt flinke til å vente på tur. Jeg føler at det har blitt lettere for dem. Selv om de er veldig ivrige, så har man fått litt sånn system på det. Riktig rekkefølge og sånn

Eirik legger også til at spesialklassen sitt personale har videreført elementer som vi gjorde i musikkaktivitetene når barna har hatt lignende gruppetimer i senere tid. Det har hjulpet barna til å starte dagen.

E: Nå er det faktisk slik at. Når vi nå i etterkant har slike musikkstunder, både på skolen og aktivitetsskolen. Da bruker vi de samme konseptene som du satte i gang. Og de kommer veldig lett inn det og det blir mer naturlig for dem. Så det er noe vi har tatt med oss videre og det fungerer veldig bra. Det får dem til å starte dagen, får litt rutiner på det.

Ellers så beskriver informantene at musikken har hjulpet barna til å sette struktur i musikkstunden. Informantene beskriver det slik at musikken aktiverte en stemning, som hjalp barna til å skjønne hva som foregikk, og som omsider skapte et fast mønster.

J: Musikken da? Hvordan funka musikken og rutinene?

A: *Det hele starter jo når musikken er i gang. Det satte i gang stemningen, og de (barna) kom inn i det mønsteret vi hadde repetert og øvd på.*

4.4.2 Kreativitet og improvisasjon

Uti fra teori og litteratur angående barn med ASF, så har det hele tiden kommet opp at de fort kan ha problemer med å «late som», improvisere og gjøre kreative handlinger i en setting. For meg har det vært spennende å teste ut dette i leker og andre aktiviteter. Andy beskriver for hvordan barn med ASF kan ha problemer med nevnte tema.

A: *Det som kan være utfordrende for disse barna er at de har veldig vanskelig for å improvisere og sånn. Alt må være veldig nøye planlagt og gå igjennom det veldig mange ganger, til det er en viss rutine på det. Hva det da plutselig skjer noe uventet eller noe sånn, kan barna henge seg opp i det. Derfor er det viktig å holde litt enkelt og sånn, og passe på at det ikke blir for avansert.*

Alle forestillingene har som Andy nevner vært veldig planlagt, og vi la aldri opp til at barna skulle få rom til å gjøre noe uventet eller impulsivt under forestilling. Men jeg merket at noen av barna kunne være uforutsigbare i de enkle lekene vi gjorde under musikkstunden. Blant annet «bjørnen sover»

J: *Kan dere fortelle meg hva som skjer i bjørnen sover?*

E: *Det som skjer da er at barna får del i sangen, en og en. De skal legge seg på gulvet med teppe over seg og være bjørnen. Først skal de sove og så hoppe fram og skremme. OG alltid har hvert enkelt barn sin måte å gjøre det på.*

J: *Og da er vi tilbake på det med å «late som». Men når vi leker bjørnen sover så er det mange som er i rollen?*

E: *Ja, helt klart. De går jo selvfølgelig inn i rollen og sitter der og sover. Noen hopper fram og skremmer og løper rundt. Andre er mer sånn, vil heller sove litt til. Mens noen er veldig på å ta deg da. Spise deg.*

J: *Ja. Det har skjedd en gang iblant det.*

Det er enstemmig fra informantene at barna synes det er vanskelig med improvisasjon. Men at de fortsatt kan gjøre egne, kreative handlinger i leker, om leken har vart over tid.

F: Men selv om vi gjør mye av det samme, så synes de det er interessant det vi gjør. Så jeg mener at det fungerer for barna, at det er repetisjon og sånn. Det at de kjenner igjen mange av figurene. De sliter jo litt med å til seg helt nye ting, derfor er slike aktiviteter over tid, veldig bra!

Britt sier også at barna «tenker mer» når vi kobler musikken til lekene.

B: Men spør du meg, så ville jeg hatt mer musikk. Det er jo et forum som ikke krever noe krav. De får uttrykt seg og gitt av seg selv uten noen regler. Så jeg vil si det er noe barna må ha mer av. Og da tenker også rent på sånn musikkterapi. De gleder seg jo over det. Og vi merker jo at det svinger og det virker som barna tenker mer. Siden det er mer enn bare musikk.

5 Drøfting

Jeg vil i denne delen drøfte resultatene som har forekommet i del 4 og belyse dette opp mot teori og metode som har blitt gjort innledningsvis i denne oppgaven. Jeg vil i lys av oppgavens problemstillinger se om resultatene fra fokusgruppeintervjuet kan kaste nytt lys over oppgavens tema, og da se om det kan relateres til Bruscia (1998) og Ruud (1990) sine definisjoner av musikkterapi som blant annet handler om helse og utvidelse av handlemuligheter. Jeg vil avslutningsvis drøfte om den eventuelle veien videre.

5.1 Livskvalitet

Fokuset på barnas livskvalitet sto sentralt hos flere av informantene. Et eksempel på dette var da en av informantene uttaler at «barna følte seg store» da de tok imot applausen. Det blir naturlig å reflektere over hva det vil si for disse barna å være «store», mens en annen informant sier at han så mye «glede». Randi Rolvsjord nevner at det å bruke sine ressurser og sterke sider er viktig for å oppleve glede og lykke i livet, som jeg tror videre kan skape en form for «empowerment» (Rolvsjord, 2008). Rolvsjord sier; «positive følelsesopplevelser, som glede, tilfredshet og interesse, er meget viktige i forhold til helse og empowerment» (2008, s127). Et eksempel Randi Rolvsjord beskriver er en situasjon der empowerment-begrepet tas i bruk i en klinisk situasjon. Dette eksempelet mener jeg kan relateres til den empowerment-aktivteringen som jeg mener kan oppstå for barn med ASF i en musikkteater-kontekst.

Rolvsjord skriver om en dame som hadde opplevd mishandling i barndommen. Ved hjelp av Beatles-sangen «Blackbird» som ble presentert for henne i terapi, ble sangen et symbol på hennes ressurser og styrker – «take his broken wings, and learn to fly» er en tekstfrase fra sangen som ble et kraftig (powerfull) bilde som var med på å styrke hennes eget selvbilde. (Rolvsjord, 2004). På samme måte for barna i forestillingen så ble kanskje selve aktiviteten og den positive applausen en forsterket katalysator for å oppleve mestring og en form for kontroll over livet.

I et ressursorientert perspektiv så tenker jeg at barnas iboende ressurser og styrker i forhold til fremføring og musikkteateropplevelser er at de er utforskende og lekne barn, som finner mye glede av å være med i en forestilling.

Jeg støtter meg til Mia Mohlin sine refleksjoner om vurderingen for livskvalitet til barn med autisme. Det heter at «livskvalitet dreier seg om subjektive erfaringer, og at begrepet bare har relevans når det knyttes til enkeltpersonens følelser og erfaringer» (Mohlin, 2009 s67). På

spørsmål om hva barnas assistenter legger i hva livskvalitet for barn med ASF er, så svarer en av informantene at «det er det som gir en god følelse og det å oppleve glede». Med andre ord så oppleves det fra informantene at en god livskvalitet for barna er det de (barna) selv legger i det å føle «glede» og «en god følelse».

5.2 Mestring

Det at barna skulle føle en mestringsfølelse av forestillingen var noe jeg hadde et håp om. Men hva slags type mestring barn med ASF kan få ut av å gjøre musikkaktiviteter, samt være utøvere i en skoleforestilling var uklart. I rusbehandling for eksempel så er mestring gjerne knyttet livsmestring, og kontroll over eget liv (Kristiansen, 2013), mens Monika Øverå (2013) beskriver at mestringen er å føle at man får til noe (Øverå, 2013). For mennesker med autisme derimot, blir det vanskeligere å analysere eller forstå om noen opplever mestring via musikken. Dette kan blant annet, som Mohlin (2009) mener komme av at mennesker med ASF har en form for forstyrrelser på det sosiale området, og at det derfor er mulig at de ikke utvikler et emosjonelt responderende system til for musikk. «Derfor kan musikk bety noe annet for mennesker med autisme enn for andre». (Mohlin, 2009, s46).

I fokusgruppeintervjuet så er det flere av informantene som var enige i at det var stor variasjon blant barna når det kom til hva de foretrakk eller likte best av de ulike aktivitetene vi gjorde. Noen likte å stå på scenen, noen likte best å være på med på de mindre, ukentlige aktivitetene i musikkrommet, og noen foretrakk å heller være av scenen og stå på utsiden av forestillingen. Det blir som nevnt tidligere at mestringen blir av subjektiv karakter, der barna har hver sine individuelle behov og ønsker. Midlertidig er det interessant at informantene ytrer at alle barna delte en felles oppfatning av musikkprosjektet. Nemlig at det var gøy!

Entusiasmen og gleden blir nevnt opptil flere ganger. Blant annet blir det tatt opp at de gledet seg til å høre på «sangen om Sven» (se vedlegg 1). Barnas reaksjon på musikken i denne sangen lar seg sammenligne med en undersøkelse som Mie Mohlin henviser til i avhandlingen sin. I denne undersøkelsen viste deg seg at informantene foretrakk musikk med en markert rytme som det ble hevdet hadde sammenheng med at musikken kunne stimulere de auditive og taktile sansene (Mohlin, 2009). «Sangen om Sven» har korte og repeterende vers og refreng, samt en lett, gjenkjennelig melodi. I undersøkelsen om Mohlin presenterer så heter det at barn med ASF liker «distinkte rytmer og melodier» (Mohlin, 2009, s47). Et annet likhetstrekk med den nevnte undersøkelsen og mine musikk-aktiviteter er at de fleste barna har foretrukket å lytte til musikken fremfor å utøve selv. Basert på hva informantene sier så kan dette komme av at det er mange elementer å forholde seg til når man skal utøve musikk,

og at det av og til føles trygt og tilstrekkelig å bare lytte. Dette har forekommet spesielt når jeg har presentert nye melodier, som da har virket uforutsigbare for barna.

Mohlin skriver at barn med autisme har det vanskelig med å forholde seg til rap, country og rhythm and blues, nettopp fordi det melodiløse er fraværende eller uforutsigbart. Det heter;

«Rap, som består av ord uten noen klar melodi eller harmoni, vil dermed være vanskelig å forhold til. I countrymusikken inngår det en del synkopering, «sutring», uforutsigbare rytmer og melodier. Slike uforutsigbare faktorer kan forvirre og/eller irritere informantene» (2009, s48)

Det er derfor forståelig å forstå at assistentene til barna gang på gang påpekte i fokusgruppeintervjuet at når man skal gjøre aktiviteter med barna, så må det fokusere på repetisjon og gi barna tid og rom til å tilpasse seg eventuelle nye øvingsrom og aktiviteter. En av informantene sier også i den sammenheng «da barna sto på scenen, og hadde tydelig forberedt seg, så viste de glede». Som nevnt tidligere, så er forutsetningen for en oppnåelig entusiasme og glede, basert på gode forberedelser.

5.3 Uttrykk av følelser

En av informantene påpeker at musikk kan være en fin måte for barna å uttrykke seg på. Informanten forklarer at musikken kan hjelpe barna å få ut følelser – da hun beskriver at følelsene på en måte er litt «fanget inni dem». Dette kan relateres og sammenlignes med en av kjernekriteriene fra «Wings Triade», nemlig «sosialt samspill». Det heter at barna viser sjelden følelsesmessige reaksjoner når for eksempel folk har det vondt. (Mohlin, 2009). Jeg tenker musikk ikke bare kan fungere som et medium for barna å uttrykke følelser, men om mulig også være hjelpelig til å forstå andres følelser.

Musikken har likevel vist seg å fremprovosere forskjellige følelsesuttrykk. En av informantene påpeker at et av barna begynte å holde seg for ørene under en musikkaktivitet. Den umiddelbare reaksjonen var at barnet var veldig følsom på høye lyder. Det var da interessant hvordan samme barn, under en annen omstendighet på avslutningsforestillingen hvor desibel-nivået var betraktelig høyere – så viste barnet ingen tendenser til ubehag av musikkens volum. Altså, musikken fremprovoserte en gutt til å gestikulere hva han syntes om «bråket» i musikkrommet. Dette kan relateres til musikkens «essensielle rolle» (Mohlin, 2009) som peker på forholdet mellom musikk og følelser. Det heter at «musiken dels kan kanalisera känslor och dels skapa olika känslouttryck» (Mohlin, s117). En britisk ungdom beskriver musikkbruken sin på følgende måte:

«If you're upset for about something, a bit depressed or if something happened that's not very

nice, then you put on slow music. If you're happy have like pop music. Somehting with a bit of beat to it. I feel like dancing» (Mohlin, 2009, s158-159).

Musikken kan altså på en måte speile følelsene og gi tanker og emosjoner som er fanget litt inne og være en form for talerør som gjør at personen får ut følelsene.

5.3.1 Sangleker og følelser

Siden flere av informantene trakk frem flere av sang-aktivitetene som eksempler på øvelser barna reagerte positivt på, så vil jeg se litt nærmere på nettopp et par av sangene som ble en gjengangere i løpet av feltarbeid-perioden.

Sangen om Sven

Først og fremst synes jeg det er interessant å se likheter av en undersøkelse foretatt av Mie Mohlin (2009) der hun har dokumentert ulike undersøkelser, som har fokusert på hvordan mennesker med autisme opplever musikk.

Som nevnt tidligere så skriver Mohlin at det viser seg at barn med autisme foretrekker en markert rytme og at det ser ut til at takten bør gå i 4/4- eller 2/4-takt. (Mohlin, 2009).

«Sangen om Sven» (vedlegg 1). Har en enkel melodilinje bestående av et vers og et refreng som skal repeteres så lenge man kan finne på de ulike humørene «Kaninen Sven» befinner seg i. Denne sangen har opprinnelig vært brukt i arbeid med barn for å tydeliggjøre og sette ord på følelser og humørtyper. Da det heter at barn med autisme «har svak evne til innlevelse og forstå andres tanker og følelser» (Øzerk & Øzerk, 2014, s56) så får derimot sangen et litt annet fokus når det kommer til formål og hensikt.

For barn med ASF så fungerer «Sangen om Sven» som en fin aktivitet der fokuset kan være forskjellig. Noen barn liker synge, noen liker å ha Sven på fanget og kose med han, og noen liker å speile bevegelsene og humøret til Sven.

De Tre Bukkene Bruse (Se vedlegg 2)

Sangen «de tre bukkene bruse» ble spilt gjennom hele fremføringen vi gjorde på en av skoleavslutningene. Jeg spilte piano og sang, mens barna (med hjelp av assistentene) var de ulike rollene. Man kan si at musikken (pianoet) ble brukt på en måte som kan sammenlignes

med noen av teater-fremføringene til Paul Nordoff og Clive Robbins (1971). Et av stykkene som jeg mener kan relateres til vår «bukkene bruse»-fremføring er Nordoff og Robbins sin versjon av brødrenes Grims teaterstykke «Piff Paff Poltrie».

I Nordoff og Robbins sin versjon av «Pif Paf Poltrie» så bruker man musikk for å understøtte og beskrive de ulike hendelser som skjer underveis i stykket. Musikkens funksjon i «Piff Paff Poltrie» blir beskrevet på følgende måte: «The piano should be placed so that the pianist and the children can see each other. It is also essential that she be able to see Pif-Paf's sweeping so that her music can accompany the tempo and character of his sweeping movements» (Nordoff & Robbins, 1971, s213).

Det er flere likhetstrekk mellom hvordan vi gjorde «bukkene bruse» og Nordoff og Robbins sin «Pif Paf Poltrie-forestilling». Blant annet så kommer det frem at pianomusikken bør tilpasse seg stegene og rytmen til utøverne. I «Piff Paff Potrie» så underbygger pianoet kosting av blader, mens i «Bukkene Bruse» så betoner pianoet blant annet stegene når bukkene «trippet» over broen.

Ellers brukte vi i «Bukkene Bruse» pianokompet i ulike oktaver for å understøtte om det var den minste, mellomste eller største bukken som var den som gikk over brua. Slike små detaljer beskriver informantene som en hjelp for barna til å forstå hvem sin tur det var.

5.3.2 Uttrykk av språk

Et av *kjernekriteriene* fra «Wings Triade» angående barn med autisme, er deres vanskeligheter med kommunikasjon. Jeg har merket at alle barna som har vært med fra oppstarten av mitt musikk/drama-prosjekt har alle hatt en unik eller begrenset kommunikasjonsevne. Dette bekreftes også av Mie Mohlin når hun sier «Noen har språkproblemer vedrørende, syntaks, ordforråd og evne til å definere betydningen av ord» (Mohlin, 2009, s24).

I fokusgruppeintervjuet nevnes en hendelse med et av barna. Dette barnet var en av de som er uten verbalspråk, og da følgelig har enda større utfordringer i det å kommunisere. I fokusgruppeintervjuet blir forestillingens kostymer sin funksjon tatt opp. Informanten refererer til en gutt som til vanlig ikke bruker ord, men når han fikk på seg et jegerkostymet så lagde han et stort brøl. Informanten sier at vedkommende «ble helt jeger». Det blir vanskelig å konkludere med hundre prosent sikkerhet at barnet klarte å gå inn i rollen, men jeg synes

hendelsen kan relateres til Adam Ockelford sin forskning på hvordan man kan bytte ut verbalt språk med symbolske objekter. (Ockelford, 2009): Det heter: «Objects of references may represent activities, places or people. In terms of symbolic logic, they may derive from a thing that is used in an activity, or be part of something that is used, or be linked through association» (Ockelford, 2009, s162).

I eksempelet til informanten blir altså jegerkostymet et symbolsk objekt som gjør at barnet gjør en handling. Kostymer, musikk etc, kan altså være en form bidragsyter for at barn med ASF kan utføre en handling som i utgangspunktet krevde en form for språk.

Et kroppslig språk i musikken.

Et annet eksempel på hvordan et av barna kan bli møtt av musikken er hvordan barnets spontanitet kan bli møtt av piano-improvisasjon. En av informantene beskriver hvordan barnets repeterende hopping ble speilet av toner fra pianoet. Informanten forklarer hvordan dette barnet blomstret da han tydelig fikk uttrykt seg (uten ord). Nordoff og Robbins omtaler barnets spontanitet på følgende måte; «Improvisation promotes spontaneity and playful exchange and motivates communication by allowing children to explore and express their interests» (Guerrero & Turry, 2014, s132). Her heter det altså at improvisasjon kan iverksette barnets spontanitet og videre utvikle en ny form for kommunikasjon som ikke er besatt av regler og av muntlig konversasjon.

Situasjonen med piano-improvisasjon, styrt av hoppingen til et barn kan også videre relateres til det som Kerry og Guerrero omtaler som «utvikling av kommunikasjon og sosialt interaksjon gjennom delt musikkskapning» (Kerry & Guerrero, 2014). Musikken som speiler barnets hopping bør settes i en meningsfull kontekst. Når en spiller, og improviserer til bevegelsene til et barn må en tilpasse seg barnets kroppsspråk, ansiktsuttrykk, bevegelse og eventuelle vokale lyder. Hvis man klarer å treffe med musikken på disse områdene så heter det at man skaper et «musikalsk portrett av barnet» (Guerrero & Turry 2014). På den måten kan mener jeg at barn med ASF sine spontane handlinger og reaksjoner i møte med en musikalsk improvisasjon kan skape en form for meningsfylt handling for barnet.

5.4 Anerkjennelse og aksept.

Mitt inntrykk etter flere måneders tilknytning til spesialklassen og deres tilhørende barneskole er at spesialklassen og de øvrige elevgruppene holder seg til en viss grad avskilt fra hverandre. Spesialklassen har til og med fått en egen skolegård, som altså er kun for barna

med særskilte behov. Jeg skal ikke i denne delen komme med en personlig vurdering om disse tiltakene jobber for eller imot barnas fordel, men jeg synes det har vært interessant å høre hva informantene sa om «møtet» mellom spesialklassen og de øvrige elevene under forestillingen. Først og fremst var det flere av informantene som ytret at møte med publikummet var «veldig viktig», og «fint å vise at man er forskjellig, men likevel kan ha det hyggelig sammen». Disse uttalelsene fra informantene mener jeg enkelt kan relateres til samfunnsmusikkterapien, og videre inn i Jampells tredje trinn (å koble med publikum) i sin modell innen performance.

Ruud (2004) sier at «man må forstå at mennesker med handicap må bli sett i et større bildet, som en del av et sosialt system» (Ruud, 2004, s11). Ruud sier videre at det kan oppstå en «disempowerment» om mennesker opplever ignoranse i sosiale tilfeller. Jampell nevner de mulige utfall der et publikum kan gjøre «vondt verre». Heldigvis så beskriver informantene barnas møte med publikum som en «ripple effect» (ringvirkninger).

«The ripple effect»

«The ripple effect» handler om hvordan vann-ringene som oppstår når man slipper en gjenstand i et vann øker i antall. Vann-ringene kan symbolisere lyden og energien fra en forestilling. Disse ringene kan videre symbolisere samling av andre mennesker og binde utøvere og et publikum sammen til et felles samfunn. (Ruud, 2004).

Jeg mener man kan sammenligne spesialklassens møte med publikum med hvordan noen av bandmedlemmene i rockebandet «Ragnarock» opplever noen aspekter av det å være i et rockeband.

The Ripple Effect i et Rockeband

I Stensæth og Næss (2013) sin artikkel «*Together! Ragnarock: the band and their musical life stories*» beskriver en gruppe klienter deres opplevelser av å være med i et rockeband. En av klientene påpeker blant annet den gleden han fikk av applausen og hvor flott det var når publikum begynte å danse. Det kommer frem i artikkelen hvordan ikke bare at publikums reaksjoner gjorde det lettere for klienten å spille, men at det faktisk også skapte en anerkjennelse for han som forsterket hans identitet som musiker (Stensæth & Næss, 2013).

Identitetsfremmende

Basert på Jampells modell, historiene fra rockebandet Ragnarock og mine informaners uttalelser, så virker det for meg som om møtet mellom publikum og utøvere kan skape en

kraft som kan være identitetsfremmede. En av informantene mine sa blant annet at en av publikummerne hadde ytret på forhånd at «nei, disse får ikke til så mye», for så å bli vist det motsatte. På akkurat samme måte som når Tom Næss forklarer den verdifulle identitetsforandringen av det å gå fra å være en «pleietrengende klient til å være en rockemusiker» (fra dokumentaren «joyfull togeterness, youtube.com) så kan et barn med en utviklingsforstyrrelse, samt begrensede kreative evner, likevel stå på en scene som en skapende utøver.

5.5 Trygghet og Inkludering

Informantene er samstemte i hvor viktig det er at barna må føle seg trygge i de ulike rom og i aktivitetene. Juliette Alvin (1977) sier at «omgivelsene spiller en viktig rolle i tråd med musisk frihet til å lage lyd, rope, bevege seg og føle seg trygg» (1977, s8). Så musikkrommet vi brukte til å ha de ukentlige musikkaktivitetene har vært et rom uten for mange gjenstander som kan fange oppmerksomheten til barna.

Med unntak av et par skap med utstyr, så har rommet vi har benyttet kun hatt et piano og noen stoler. Flyttingen fra dette rommet til den store samlingssalen ble beskrevet av informantene som et mulig uromoment. Altså usikkerhet på hvordan barna kom til å takle overgangen fra det lille, trygge rommet til den store samlingsalen. Det heter at «the autistic child may recoil from any experienced if the enviroment disturbs him» (Alvin, 1977, s9). Sitatet fra Alvin samsvarer med hvordan en av informantene sier at «det kan virke skremmende for disse barna, med nye ting».

Meningsfulle øyeblikk?

Basert på informantenes beskrivelser av stemningen under avslutningsforestillingen så er det rimelig å tro at det oppstod en del meningsfulle øyeblikk for barna. Men jeg synes også det var interessant å høre hva informantene tenkte om det barnet som ikke ville være med på scenen, men heller ha en passiv rolle. Kunne dette barnet oppleve noe meningsfullt, da han ikke var med de andre på scenen?

Informantene sier at de tror at barnet som heller valgte å sitte ved siden av meg fikk en annen form for deltakelse- og mestringsfølelse. Jeg mener man kan relatere informantenes uttalelser med begrepet «*tredjehet*» (Trondalen, 2008) – at det skjedde noe i tillegg til relasjonen jeg og barnet fikk.

Tredjehet

Jeg og barnet satt sammen ved pianoet – der vår oppgave var å akkompagnere og veilede de som var på scenen. Som beskrevet viste barnet glede og entusiasme av å sitte ved siden av meg. Vi to var likeverdige subjekt, og gjorde en jobb av fri vilje. Trondalen beskriver «tredjehet» slik; «en utveskling mellom subjektive tilstander i en «tredjehet» handler altså ikke om noe rutinepreget, men om noe som vokser ut fra eget ønske om å bli anerkjent og bekreftet via den andre» (Trondalen, 2008, s194). Det er vanskelig å måle barnets helsefremmende effekt av nevnte situasjon, da hans deltagelse utenfor scenen var et spontant ønske. Midlertidig synes jeg det var interessant at gutten gjorde som han gjorde, nemlig viste interesse, glede og kanskje litt stolthet av å sitte ved siden av meg ved pianoet da noen av de felles særtrekk vedrørende ASF, som nevnt tidligere, «vansker med sosialt samspill», «unngå øyekontakt», «foretrekke å være alene» og «oppleve det ubehagelig å være i fysisk nærhet av andre». (Øzerk & Øzerk 2014, s56).

5.5.1 Inkludering

En av informantene beskriver publikum sin tilstedeværelse på følgende måte «felleskapet driver energien for dem (barna)». Jeg synes det er interessant at han bruker ordet «energi» - da jeg mener dette kan relateres til Bruscia (1998) sin «dynamic force». Bruscia mener at for at «terapien» (eller en læring) skal kunne foregå så må noen eller noe agere eller reagere mot klienten for at effekten skal kunne komme. Jeg tenker at i denne sammenligningen blir på en måte publikumets respons og tilbakemelding en form for energi, eller dynamisk kraft som aktiverer noe i barna – som informanten beskriver. En annen informant sier det samme på en litt annen måte - han sier «det er felleskapets energi som løfter barna til mestring og glede». Det er altså en gjensidighet som oppstår under forestillingen. Publikum blir underholdt, og utøverne får lov til å underholde. Informantene beskriver det slik at publikum og utøvere på en måte bygger hverandre opp.

5.6 Nye lærings- og handlemuligheter

Jeg nevner innledningsvis i «del 4» at jeg i løpet av dette forskningsprosjektet hadde et håp om å finne nye muligheter for inntak av læring for barna. Når jeg skal definere hva jeg legger i læring, så synes jeg at ordet «nye handlemuligheter» (Ruud, 1990) passer fint. Jeg tenker for øvrig at eventuelle nye handlemuligheter ikke behøver å innebære en optimal læringsmetode for å oppnå tilstrekkelig spisskompetanse innen et spesifikk område. Jeg tenker mer i den retning at med hjelp av musikken/aktiviteten så kan det gi litt mer handlerom for et eventuelt bedret utgangspunkt for en bedre helse.

5.6.1 Handlemuligheter

Jeg tok for meg ordet handlemuligheter og spurte informantene om de trodde barna hadde fått noen nye læringsmuligheter i løpet av musikkaktivitet-prosjektet. «Det å glede seg mer» sier en av informantene har oppstått for noen av barna. Jeg synes det er interessant at han sier at de har begynt å glede seg «mer», da han antyder at barnas innstilling mot musikkaktivitetene hadde endret seg. Det at barna viste mer engasjement og motivasjon for å delta i en slik læringssituasjon mener jeg kan sammenligne med den «Pivotale Respons Trenings-metoden» (se 3.2) – som nettopp har «motivasjon» som sentralt fokusområdet.

Det er flere likhetstrekk mellom musikkseksjonene, hva informantene har sagt i fokusgruppeintervjuet og den «pivotale respons trening-modellen». Blant annet fokuset på at barnas aktiviteter skal skje i naturlige omgivelser (Øzerk & Øzerk, 2014). En metodisk ide for å styrke barnets motivasjon som kan minne om episoder fra oppgavens feltarbeid blir presentert i boken «autisme og pedagogikk». Eksemplet går ut på at et objekt (et leketøy) som er ettertraktet for en elev (med ASF) blir gjort synlig for vedkommende, men utenfor hennes rekkevidde, for så å avvente «signaler om hva barnet vil». (2014, s183). På samme måte har vi i musikkstundene hatt aktiviteter som har basert seg på barnas ønske og oppfordring til initiativtaking.

5.6.2 Selvregulering

En annen faktor som informantene påstår har blitt mer hyppig for barna, er at de har blitt flinkere til å være konsentrerte i aktivitetene. Informanten beskriver hvordan en av barna først er urolig når musikkstunden starter, men at han etter hvert ble veldig fokusert på musikken, og på en måte «glemte» å være urolig. Dette skjer i sangen «Hei På Deg» (se vedlegg 3).

Dette mener jeg kan relateres til det «pivotale området» «selvregulering». Det heter at «barn med ASF har vansker med selvregulering. De trenger særskilt tilrettelagt trening for å lære slike strategier som typiske barn vanligvis behersker» (Øzerk & Øzerk, 2014, s189). I situasjonen i musikkaktiviteten så fungerer musikken som stimuli for barnet «Tommy». «Tommy» satt i utgangspunktet urolig på plassen sin, men da han hørte navnet sitt, så er det som han opplever en form for belønning. Hvilket leder til at han klarer å konsentrere seg mer og til slutt klarer å sitte rolig.

Informantene sier også at flere av barna har blitt roligere i musikken. En av informantene sier at hun tror at deres rolige tilstedeværelse er at de «veit hva de skal gjøre». Hun tar opp altså

faktorer som forutsigbarhet i sangene og at menneskene, musikkrommet og andre faktorer er trygge og velkjente.

5.6.3 Mønster- og systemarbeid

Faste rutiner og timeplaner er nøye inkorporert i spesialklassens skolehverdag. Jeg synes da det er interessant å høre fra informantene hvordan elementer fra musikkaktivitetene har blitt tatt vare på i tiden etter musikkprosjektet jeg startet. Blant annet så har flere av elementene av aktivitetene jeg innførte blitt videreformidlet til skole- og aktivitetsskolehverdagen.

Informanten sier at det (aktiviteter) får dem til å starte dagen – at det rett og slett blir litt mønster i oppstarten. Informanten beskriver at når musikken er i gang så går barna inn i en stemning eller «det mønsteret» vi har jobbet med.

Tur-taking (vente på tur)

«Evnen til å respondere og ta initiativ til en felles oppmerksomhet med en motpart er utfordrende for barn med ASF» (Øzerk & Øzerk, 2014, s65). Det er da interessant at informantene hevder at barna faktisk har blitt flinkere til å «vente på tur» når de har samlinger eller gjør aktiviteter som krever å vente. Det forklares fra informantene at det virker som det å vente på tur har blitt lettere for dem, at det har blitt en mer naturlig prosess.

Jeg mener mye av det vi har gjort i forestillinger og aktiviteter kan være en årsak til at en såkalt «tur-taking» har forekommet som mer naturlig for barna. For eksempel i åpnings sangen «Hei på Deg», så blir alle barna presentert en etter en, der systemet/mønsteret i sangen ikke gir noen uforutsigbare overraskelser, men alltid en fast rutine i samlingen der sangen introduserer hvert medlem i rommet - fra den ene enden til den andre.

Et annet eksempel er hvordan gangen i de små teaterfremvisningene våre har vært. Mye av øvingen og terpingen på forestillingen «Bukkene Bruse» handlet om å veilede barna når det var deres tur til å «trippe» over scenen (bruen). Som nevnt tidligere så brukte man musikk for å markere hvilken av bukkene som skulle gå over broen. Var det en lys oktav – var det den lille bukken sin tur, var det en mørk oktav var det den store bukken sin tur osv.

5.7 Improvisasjon og kreativitet

I de aktivitetene som har hatt mye fokus på lekaktiviteter så kjenner jeg og mine informanter oss igjen i Lorna Wing sin påpekning om at barn med autisme ikke utvikler «liksom-lek»,

som altså videre gjør det vanskelig å «late som» i et rollespill eller i lek (Mohlin, 2009). Informantene sier likevel at noen av barna var veldig aktive i å leke bjørnen i aktiviteten «bjørnen sover». Det at barna tilsynelatende mestret leker og andre aktiviteter kan dog ha andre årsaker enn at de enkelt og greit har klart å «knekke koden» for å gå inn i en rolle, og altså late som dem er en annen. Jeg tror at barna har relatert seg til noen av aktivitetene i form av «modelleringen», en læringsstrategi for barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2014). «Modelleringen retter seg hovedsakelig mot barnets visuelle kanal» (2014, s199-200). Det handler altså om hvordan barn observerer handlinger, lagrer dem og så gjentar handlingen. Dette blir på en måte en visuell versjon av «ekkolali», som handler om hvordan barn repeterer utsagn som vedkommende har hørt før, uten å nødvendigvis å repetere setningen i riktig sammenheng (Øzerk & Øzerk, 2014)

På denne måten kan altså «Bjørnen Sover» bli memorert og fremført av barnet, men at det da er en mulighet om at barnet ikke vet «hva han er for noe» selv om han tilsynelatende gjør alt gestikuleringen en bjørn ville gjort. Så improvisasjonen som informantene snakker om blir da, om mulig satt i et litt annet lys, og er kanskje ikke en improvisasjon, men heller en herming.

Det blir altså vanskelig å konkludere med at barna klarte å leve seg inn i en av rollene under dette prosjektet. Spesielt med tanke på at det tredje kjernekrteriet som Lorna Wing presenterer i sin «triade» som er nettopp mangel på *forestillingsevne* (Mohlin, 2009). I avhandlingen til Mohlin så beskriver hun Wing sin oppfattelse; «Wing peker på at barn med autisme ikke utvikler «liksom-lek» og mer fantasipregede aktiviteter på samme måte som andre barn gjør» (Mohlin, 2009, s26). Mohlin skriver dog videre at de mer velfungerende barna kan gjengi et hendelsesforløp.

Uansett så har jeg og informantene aldri hatt et mål om at barna skulle lære- og innta mange nye spisskompetanser. Midlertidig har vi heller hatt et mål som har handlet om at barna skal kunne glede seg i og av musikk- og dramaaktivitetene.

5.8 Avsluttende drøfting – Veien videre

5.8.1 Forskningsmetode – fordeler og ulemper

Jeg vil avslutningsvis drøfte over eventuelle begrensninger med valget av forskningsmetode jeg har foretatt. Jeg vil først ta opp det tilfelle av at jeg ikke har benyttet barn som primærinformanter, selv om det på mange måter hadde gitt mening at en avhandling med fokus på barns opplevelser, følgelig bør søke svar direkte fra kilden (altså barna). Da det heter

at «intervjuer med barn gir barna mulighet for å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger» (Kvale, Brinkmann, 2015, s174). På en annen side så hevder Kvale og Brinkmann (2015) at barn kan lettere la seg påvirke av ledende spørsmål, eller at barn svarer det han tror det han som intervjuer vil høre. Det hevdes også at barn kan vise passivitet med å uttale seg, dersom spørsmålene oppfattes som ubehagelige. Dette kan dermed gi misvisende informasjon. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har for øvrig forklart i «del 2», noen sentrale årsaker til at valget av primærinformanter falt på assistentene. Jeg vil derimot nå drøfte de positive sidene jeg mener kan forekomme med assistenter som intervjuobjekter.

Først og fremst så mener jeg at assistentenes «stemmer» er relevant grunnet den relasjonen de har oppnådd med å følge barna over så lang tid. Et annet viktig aspekt som også jeg har blitt gjort oppmerksom på, er at det er i stor interesse for assistentene å la seg inspirere av nye, faglige tilnærminger og metoder i forhold til barna. Som for eksempel da de i tiden etter feltarbeidet – videreførte noen aktiviteter som de da mente passet spesielt bra for barnas mønster- og systemlæring. En av informantene (Berit) sier jo «så jeg vil si det (musikkaktiviteter) er noe barna må ha mer av». Dette tyder på at flere av assistentene engasjerer seg i barnas ve og vel, og er i en unik posisjon til å komme med grundige og interessante synspunkter angående barnas lærings- og utviklingsmuligheter.

5.8.2 Musikkterapi som praksis

På bakgrunn av informantenes uttalelser i fokusgruppeintervjuet, så indikerer denne studien at musikkteater i en musikkterapeutiske kontekst kan gi barn med ASF kan gi helsefremmende muligheter. Ved siden av fordelene med at en aktivitetsleder innehar musikkterapeutisk kompetanse, så virker det som at det ellers ikke krever store forandringer i aktivitetsskolens og barnas rutiner for å gjøre lignende musikkprosjektet som jeg har gjort. Det er også så godt som en formalitet at enhver spesialklasse har et musikkrom til disposisjon, der lignende prosjekter kan utføres. Jeg tenker dermed at musikk- og teateraktiviteter i en musikkterapeutisk kontekst ikke har noen tekniske utfordringer for at musikkterapi skal bli mer utbredt i arbeid med barn med ASF på aktivitetsskolen.

Utfordringene virker som blant annet ligger i at skoleledelser og fagansatte ikke er tilstrekkelig opplyst over hva musikkterapi er og kan gjøre. Derfor mener jeg at lignende prosjekter som jeg har presentert i denne avhandlingen også kan fungere som en form for videreformidling i skolesystemer. Bare det at informantene forteller andre kollegaer at de nye

rutinene og aktivitetene på morgensamlingene har sin opprinnelse fra en musikkterapistudent og hans virke tror jeg kan være en bærekraftig bidragsyter til å spre ordet, og gjøre mennesker oppmerksom på dette fagfeltet.

6 Oppsummering

Jeg vil nå oppsummere oppgavens resultater i lys av hoved- og underproblemstilling.

Problemformuleringene hadde følgende lyd:

Hovedproblemstilling: *«Kan musikkterapi med fokus på framføring fremme livskvalitet for barn med autismespekterforstyrrelser, og i så fall hvordan?»*

Underproblemstilling: *«Hvordan opplever assistentene til barn med autismespekterforstyrrelser ved en aktivitetsskole barnas deltagelse i musikkterapi, og hvilke refleksjoner gjør de seg av hvilket utbytte barna har av dette?»*

6.1 Musikkterapi fremmer helse og livskvalitet

Jeg har belyst gjennom denne oppgaven at samfunnsmusikkterapi kan bidra til økt livskvalitet, og være helsefremmende for barn med ASF i den forstand at den kan skape subjektive, positive opplevelser. Slike subjektive opplevelser mener jeg kan oppstå i en såkalt «performance» (framføring) i et musikkprosjekt som involverer flere parter (f eks. gruppe, samfunn). Trygve Aasgaard (2006) nevner at livskvaliteten handler om å kjenne en tilhørighet til andre mennesker, arenaer og grupper og via denne tilhørigheten oppleve meningsfylte øyeblikk.

Aasgaard nevner også at livskvalitet kan handle om det å ta styring av eget liv. Med andre ord å oppnå en form for empowerment. I metoden «Discrete Trial Opplæring», en opplæringsmetode beregnet på barn med ASF, så kan barna blant annet bedre sine «prosedurale kunnskaper»; som går på å mestre hverdagslige handlinger (gå på do, lese, etablere øyekontakt). Dette er faktorer som kan bidra til økt kontroll over eget liv, og dermed en økt livskvalitet. Musikkterapi og framføring lar seg godt integrere i en annen anerkjent treningsmetode for barn med ASF. Nemlig Pivotal Respons Trening (PRT). Noen sentrale prinsipper i PRT som kan sammenlignes med samfunnsmusikkterapi er å blant annet at man kan involvere flere personer i treningen og at treningen kan foregå på arenaer som for eksempel skolefritidsordningen. Læringsmålene er knyttet til atferds-, og ferdighetslæring, altså mål som jeg mener kan utvikles i et musikkprosjekt der framføring er sentralt.

Jeg tenker at i arbeid med barn med ASF så bør man se på muligheter til å kombinere læringsteorier og terapiformer. Musikkteaterprosjekter i grupper med dramaterapeutiske

retningslinjer er en av terapiformene jeg mener kan bygge en god helse og livskvalitet. I en dramagruppe kan ifølge Brundell (1987) skape trygget og motivasjon. Engen (2012) sier at dramaterapi kan forstås som en form der man kan utforske aktuelle sider ved sitt eget liv. Med andre ord tenker jeg at en slik terapiform kan bidra til at et barn med ASF kan oppleve mening og gi muligheter til å utforske sin egen livsverden. I lys av funnene gjort i denne avhandlingen så anser jeg at deltakelse i et musikkteaterprosjekt vil kunne bidra økt livskvalitet, slik den blir definert av Aasgaard (2006) og Næss (2001), for barn med ASF.

6.2 Et sammendrag av assistentenes opplevelser

Jeg vil nå presentere et oppsummerende sammendrag av assistentenes uttalelser angående barnas opplevelser av musikk- og teateraktivitetene. Dette vil jeg gjøre i et «punkt-system»:

- For barn med ASF så kan fremføring fremme glede og mestring – og videre styrke barnas ressurser og skape en form for Empowerment.
- Glede kan symbolisere hvordan barnas «livskvalitet» blir ivaretatt og styrket.
- Forutsigbare sanger og aktiviteter skaper trygghet og videre muligheter for å utforske og uttrykke følelser. Blant annet med sangleker som handler om å presentere ulike følelser som sint, glad, trist osv.
- Musikk kan hjelpe barna til «å få ut følelser», da de blir beskrevet som «fanget inne dem».
- I musikkteaterfremføring kan musikken speile og hjelpe barna sine bevegelser, samt bidra til å sette bildet på «omgivelsene» av handlingen i dramastykket.
- Kostymene i en musikkteater-oppsetning kan inspirere til å gjøre handlinger i fremføringen som i utgangspunktet var utfordrende.
- Improvisasjon kan aktivere barnets spontanitet og skape motivasjon for videre kommunikasjon.
- Barnas møte med publikum kan skape meningsfylte øyeblikk og være identitetsfremmende.
- Møte mellom utøver og publikum under en framføring kan skape en dynamisk drivkraft der publikums positive respons kan skape mestring og glede.
- Musikk kan skape nye lærings- og handlemuligheter som; «det å glede seg mer, sitte rolig, vente på tur (tur-taking), og å takle nye systemer/rutiner».

6.3 Avslutning

Mye av kunnskapen denne studien har gitt er basert på en fortolkning av hvordan en gruppe barn har opplevd musikkterapi i musikkteater-verden, og at funnene dermed kan

sees i en hermeneutisk forståelse av kunnskapstilegnelse. Jeg vil avslutningsvis konkludere med at jeg synes assistenes observasjoner og ytringer har vært meningsfulle og interessante i forhold til musikkterapeutisk arbeid med barn med ASF. Assistentene er på mange måter ekspertene når det kommer til disse barnas behov og utfordringer og jeg synes de har kommet med mange interessante synspunkter, som ikke bare har handlet om fortiden, men også hva en burde fokusere på fremover i forhold til prioriteringer for barnas læringsstrategi- og tilbud på aktivitetsskolen.

I tillegg synes jeg det har vært interessant å se likhetene mellom evidensbaserte forskningsmetoder og den musikkterapeutiske tilnærmingen som har blitt gjort i dette feltarbeidet. Det slår meg at en sammenslåing av kunstformer som musikk og teater kan fungere bra for å fremme helse, livskvalitet og generell glede for barn med ASF.

7 Litteraturliste

(u.d.). Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/aktivitetsskolen/hva-er-aktivitetsskolen>

(u.d.). Hentet fra <http://www.nsd.uib.no>

(u.d.). Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=ktx4qNQwvNk>

Aasgaard, T. (2006). *Musikk og helse*. Oslo: Cappelen Forlag.

Alvin, J. (1978). *Music Therapy for the autistic child*. London: Oxford University Press.

Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy & The Winds of change. *Voices: A World Forum for Music Therapy, Vol 2, No 2*, s. 35.

Balsnes, A. H. (2011). Sangen har gitt meg nytt liv; Kor, identitet og helse. I L. O. Karette Stensæth, *Musikk, helse og identitet* (ss. 25-43). Oslo: NMH-Publikasjoner.

Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke : hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.

Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig forlag.

Bonde L O, P. W. (2001). *Musikkterapi: Når Ord Ikke Slår Til*. Århus: Klim.

Brundenell, P. (1987). Dramatherapy with people with mental handicap. I S. Jeninngs, *Dramatherapy: Theory and practice for teachers and clinician* (ss. 183-208). London: Routledge.

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

Engen, R. B. (2012). En dramatisk musikkterapi? *Masteravhandling*, 60.

Guerrero N, T. A. (2013). Nordoff-Robbins music therapy. I M. H. Petra Kern, *Early Childhood Music Therapy and Autism Spectrum Disorders* (ss. 130 - 144). London: Jessica Kingsley Publishers.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden* (4.. utg.). Oslo: Universitets forlaget.

Jampell, P. (2011). Performance in Music Therapy: Experiences in Five Dimensions. *Voices: A World Forum For Music Therapy: VOL 11*.

Jennings, S. (1987). *Dramatherapy: Theory and Practice for Teachers and Clinicians*. London: Routledge.

Kern, P. H. (2013). *Early Childhood Music Therapy and Autism Spectre Disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kristiansen, D. L. (2013). Nye Muligheter. *Masteravhandling*, 66.

Krüger, S. (2015). *Musikk, ungdom og deltagelse*. Oslo: Universitetsforl.

Kvale S, B. S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Mohlin, M. (2009). *Hverdagsmusikk - En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller aspergers syndrom*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Nordoff, P. R. (1971). *Music Therapy in Special Education*. New York: The John Day Company.
- Næss, S. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskrift: Norsk Lægeforen Nr 16*, ss. 1940-1944.
- Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rolvjord, R. (2004). Therapy as Empowerment. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(2), ss. 99-111.
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I E. R. Gro Trondalen, *Perspektiver på musikk og helse* (ss. 123-138). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (2004). Reclaiming Music. I G. A. Mercedes Pavlicevic, *Community Music Therapy* (ss. 11-15). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse - hva er sammenhengen? I L. O. Karette Stensæth, *Musikk, Helse, Identitet* (ss. 13-23). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Small, C. (1998). *Musicking : The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, USA: Wesleyan University Press .
- Smith J, O. M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Psychology*, 28.
- Stensæth K, N. T. (2013). "Together!" RagnaRock, the Band and Their Musical Life Story. I E. R. Lars Ole Bonde, *Musical Life Stories: Narratives on music* (ss. 263-288). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Stensæth, K. (2008). Musikkterapi som kjær-leik. I E. R. Gro Trondalen, *Perspektiver på musikk og helse 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 111-137). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi - mellom kvardag og klinikk. I E. R. Gro Trondalen, *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 139-160). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Stranden, A. L. (2014, 10 10). *Musikkterapi får autister til å fungere bedre*. Hentet fra Forskning.no: <http://forskning.no/2014/10/musikkterapi-far-autister-til-fungere-bedre>
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Trondalen, G. (2004). Musikkterapi før og nå. I *Musikkterapi*, 19 (ss. 6-16).
- Trondalen, G. (2006). Musikkterapi. I T. Aasgaard, *Musikk og Helse* (ss. 58 - 74). Oslo: J.W.Cappelens forlag as.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi - Et relasjonelt perspektiv. I E. R. Gro Trondalen, *Perspektiver på Musikk og Helse: 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 29-48). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Vikesland, D. (2008). Struktur og styring - og noen sider ved musikkterapi med barn med autisme. I E. R. Gro Trondalen, *Perspektiver på Musikk og Helse 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 385-397). Oslo: NMH Publikasjoner.
- Øverå, M. (2013). *Hekta på musikk*. Oslo: NMH-Publikasjoner.

Øzerk, M., & Øzerk, K. (2014). *Autisme og Pedagogikk - Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.

VEDLEGG 1: Sangaktivitet 1

Sangen om Sven

Tekst og musikk:
Kari Waarum Vierli
Gisela Fischer Aasheim
Gunvor Bøylestad Nilsen

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of four staves of music. The first staff is labeled 'Voice' and contains the first line of lyrics: 'jeg har en venn og han het-er Sven en gan-ske ar-tig fyr han'. The second staff is labeled 'Vo.' and contains the second line of lyrics: 'li-ker å syn-ge når han er blid? da lå-ter det sånn her'. The third staff is labeled 'Vo.' and contains the chorus: 'la la'. The fourth staff is labeled 'Vo.' and contains the final line of the chorus: 'la la la la la la la la la la'. Chord symbols (D, G, A7, D7, D7/F#) are placed above the notes to indicate accompaniment.

Aktivitet:

Gruppen sitter i en ring mens musikkterapeuten spiller sangen. Barna bestemmer på tur hvilket «humør» kosedyret (Sven) er i. Når humøret er bestemt så nynner hele gruppen refrenget på en måte som indikerer det valgte humøret.

VEDLEGG 2: Bukkene Bruse

De Tre Bukke Bruse

Arvid Höglund

Trad

The musical score is written in 2/4 time and consists of three staves. The first staff is for the voice, with lyrics underneath. The second staff is also for the voice, continuing the lyrics. The third staff is for the voice, starting at measure 13 and ending with a double bar line. Chords are indicated above the notes: C, G7, C, G7, C, F, C, G, G7, C.

li - le buk - en bru - se tra - sket ov - er trol - ets bru nå tar jeg deg sa trol - let
og var så grom i hu nei og nei ta ik - ke meg jeg er tynn og li - ten jeg
den som kom - mer et - ter my - e me - re met - ter

Aktivitet:

Man kjenner historien. Musikkterapeuten spiller først lett på pianoet for å symbolisere at det først er den lille Bukkene Bruse som tramper. Når Bukken er trygt over, så spiller musikkterapeuten melodien en oktav lavere for hver bukk som skal over broen.

Denne aktiviteten fungerer bra både som et større prosjekt (med replikker, scene og regi) eller som en mindre aktivitet.

VEDLEGG 3: Velkommensang

Hei På Deg!

(hvem er du?)

Lars Tingelstad

The musical score is written in 4/4 time. The first staff is labeled 'Voice' and contains the melody with lyrics: 'Hei på deg hvem er du du er Tom - my! OI SÅ KULT! så'. Above the staff are chords: C, Dm, G, G7, C. The second staff is labeled 'Vo.' and contains the continuation of the melody with lyrics: 'fint at du er her i dag nå skal vi væ - re sam - men'. Above the staff are chords: F, C, C/H, Am, Dm, G7, C. A '5' is written above the first note of the second staff.

Aktivitet:

En sangaktivitet som passer fint til å starte på dagen eller ha som oppvarming før en aktivitet. Man synger sangen til hver enkelt deltager i rommet (både voksne og barn). Hvis barnet ikke har mulighet til å si sitt eget navn (i takt 3) så kan en voksen si det for han. Viktig å bruke energi på «Oi, så kult!».

VEDLEGG 4: Intervjuguide

Spørsmål til Fokusgruppeintervjuet

1. Kan dere fortelle litt hvordan dere synes musikkstundene har fungert`? og hvordan tror dere barna har hatt det som deltagere i musikk-aktivitetene?
2. Tror dere barna har opplevd noe «mestring», (f eks utviklet ny kompetanse)?
3. Har dere opplevd noe forandring fra barna sin side?
4. Forestillingen; «Høyt i et tre». Hvordan synes dere forberedelsene har fungert for barna?
5. Hva tenkte dere da barna sto på scenen og fremførte?
6. Hvordan tror dere barna opplevde det å stå på scenen?
7. Ved å stå på en nøytral scene, altså dele en plattform med de øvrige barna, tror dere barna deres følte en form for inkludering på skolen?
8. *Hvordan har dere opplevd barna, i forhold til kostymer, publikum scenen, og teater?*
9. Hva tenker dere om de barna i gruppen som ikke sto på scenen? (Hvorfor valgte de å la være? Og hva slags rolle tror dere de følte?)
10. Hvordan har opplevd barna i tiden etterpå?
11. Synes dere at barna bør ha et fast musikk/teater-tilbud?
12. Er det et spesielt minne/situasjon som dere vil trekke frem? Noe som har skjedd i musikkstunden?

