

Høgskolen i Innlandet

LUP- Institutt for pedagogikk Lillehammer

SPE3006- Master i spesialpedagogikk. Språk i spesialpedagogisk teori og praksis

Våren 2024

Ingeborg Westgaard Gillund



1

Vi møtes i bobla!

En kvalitativ studie av hvordan tre musikkterapeuter bruker og opplever musikken som et spesialpedagogisk verktøy for å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter hos elever med autismspekterdiagnose

¹ Bildet ble generert av bildegeneratoren OpenArt (2024) med stikkordene «Female teacher & child playing djembe in bubble, appreciative interaction, warm atmosphere, watercolor art style».

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ intervju - og observasjonsstudie av tre musikkterapeuter som jobber ved spesialpedagogiske grunnskoleenheter. Hensikten med studien har vært å undersøke musikkterapeutenes erfaringer, opplevelser og praksis vedrørende bruk av musikk som verktøy i arbeidet med å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter for elever med autismespekterdiagnose. Studiens problemstilling lyder som følger:

Hvordan opplever og benytter tre musikkterapeuter ved spesialpedagogiske enheter musikk som et verktøy for å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter hos elever med autismespekterdiagnose?

Datainnsamlingen foregikk ved tre uavhengige grunnskoler, der semistrukturert intervju først ble gjennomført med den enkelte musikkterapeut. Deretter fulgte en ikke- deltagende observasjon, hvor jeg ble vitne til hvordan den enkelte musikkterapeuten brukte musikk som et spesialpedagogisk verktøy i samspill med en elev med autismespekterdiagnose.

Igjennom en induktiv datadreven tematisk analyse, presenterer denne studien funn innenfor hovedtemaene «Musikk som spesialpedagogisk verktøy», «Musikken som møterom» og «Musikken i seg selv». Disse temaene blir drøftet ut i fra intersubjektivitetsteori og begreper fra Daniel Sterns utviklingsmodell for selvopplevelse (Stern, 2003) samt teorien om kommunikativ musikalitet (Trevarthen & Malloch, 2009). Tidligere forskning som belyser funn i datamaterialet er hentet fra ulike fagfelt som spesialpedagogikk, psykologi, musikkterapi og nevrobiologi.

Hovedfunn i denne studien er at musikkterapeutene opplevde musikk som et egnet spesialpedagogisk verktøy for elever med autismespekterdiagnose. Sang og sangleker kan se ut til å egne seg for å fremme verbalspråklige ferdigheter. Musikkterapeutene erfarte at musikk kan fasilitere og skape gode rammer for utvikling av kommunikative ferdigheter, blant annet igjennom å skape gledefylte samspill, felles oppmerksomhet, utvide elevens utholdenhet og toleransen for krav, øve opp evnen til turtaking og til å ta musikalske initiativ.

Videre funn viser at musikkterapeutene opplever at musikken skaper rom for intersubjektive øyeblikk og en gjensidig relasjon mellom dem selv og eleven. Funn fra observasjonene bekrefter denne gjensidigheten i det musiske samspillet som oppstår, der både musikkterapeut og eleven trer frem som subjekter som forholder seg relasjonelt og kommunikativt til hverandre. Funn fra studien finner også at bruk av musikk kan være særlig egnet for elever med autisme, fordi den i sammenligning med verbalspråket passerer kognisjonen og «når inn til følelsene», og slik har evnen til å bekrefte og utvikle elevens selv på en unik måte.

Summary

This master's thesis is a qualitative interview and observation study of three music therapists working in special education primary school units. The purpose of the study has been to explore the experiences, perceptions, and practices of music therapists regarding the use of music as a tool in promoting secure relationships, language, and communicative skills for students with autism spectrum disorder. The research question of the study is as follows:

How do three music therapists in special education units perceive and utilize music as a tool to promote secure relationships, language, and communicative skills for students with autism spectrum disorder?

The collection of data took place at three independent primary schools. Semi-structured interviews were first conducted with each music therapist. Then followed a non-participatory observation, where I witnessed how each music therapist used music as a special educational tool in interaction with a student with autism spectrum disorder.

Through an inductive data-driven thematic analysis, this study presents findings within the main themes of "Music as a special educational tool," "Music as a place for meeting," and "The Music itself." These themes are discussed based on intersubjectivity theory and terms from Daniel Stern's developmental model of the senses of self (Stern, 2003) as well as the theory of communicative musicality (Trevarthen & Malloch, 2009). Previous research illuminating findings in the data material is drawn from various fields of study: special education, psychology, music therapy, and neurobiology. Main findings in this study indicate that music therapists perceived music as a suitable special educational tool for students with autism spectrum disorder. Songs and singing games seem to be suitable for promoting verbal language skills. The music therapists experienced that music can facilitate and create good frameworks for the development of communicative skills, by creating joyful interactions, joint attention, extending the student's endurance and tolerance for demands, practice the student's ability for turn-taking, and to take musical initiatives. Further findings show that music therapists perceive that music creates room for intersubjective moments and a mutual relationship between themselves and the student. Findings from observations confirm this reciprocity in the musical interaction that occurs, where both the music therapist and the student emerge as subjects who relate to each other relationally and communicatively. Findings from the study also suggest that the use of music may be particularly suitable for students with autism because, in comparison to verbal language, it bypasses cognition and "reaches into the emotions," thus having the ability to affirm and develop the student's self in a unique way.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven nærmer seg slutten. Ønsket om å ta en masterutdanning har vært der i mange år, og jeg er glad for at jeg endelig turte å følge denne drømmen. Å jobbe frem denne masteroppgaven har vært litt av en reise med mange bratte bakker, svinger og med til tider høy puls. Når jeg nå skimter målstreken, kjennes reisen likevel verdifull og god. Det har vært svært lærerikt å trå inn i rollen som forsker og på den måte betrakte mitt eget praksisfelt fra utsiden. På den måten har jeg både fått utviklet meg på et faglig og personlig plan. Med 16 års erfaring som lærer i grunnskolen, har masterstudiet gitt meg nye og verdifulle perspektiver på egen praksis og flere «ben» å stå på faglig. Dette var også målet med å begi meg ut på dette studiet, og jeg vil takke egen arbeidsgiver som tilrettela for denne muligheten.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten at «mine» tre kunnskapsrike og dyktige informanter stilte opp. Deres faglige engasjement og vilje til å dele av sine erfaringer, gjorde at oppgavens datamateriale ble svært rikt og interessant. Takk også til elevene med deres foresatte som lot meg få innblikk i deres skolehverdag.

En stor takk skal også min fantastiske veileder Anne Lindblom ha. Du har gitt meg trygghet og tro på prosjektet igjennom dine konstruktive og faglige tilbakemeldinger, i tillegg til ditt rolige, anerkjennende og tillitsvekkende vesen.

Takk til min flotte kollega Åse for nyttige innspill og støtte under utarbeidelsen av undersøkelsene i høst.

Takk også til min kjære kusine Mari som har oppmuntret meg og gitt meg faglig innspill, råd og psykisk støtte når jeg trengte det i skriveprosessen. Jeg kommer til å savne kaffepausene våre i høgskolekantina.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min. Mamma og pappa har stadig vekk stilt opp som barnevakter eller sjåfører i en travel trebarns- hverdag. Jeg hadde ikke fått til dette uten deres støtte! Og til mine kjære; Øyvind, Marte, Eira og Amund. Takk for at dere har heia på meg og holdt ut med en tidvis stressa og nerdete partner og mamma de siste årene. Nå gleder jeg meg til å få mer tid sammen med dere igjen!

Ingeborg

Hamar, mai 2024.

Innhold

1.0	Innledning	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema	7
1.2	Sentrale begreper for studien	8
1.2.1	Autisme som funksjonsnedsettelse og avklaring av spesialpedagogiske perspektiver ...	9
1.2.2	Autismespekterdiagnose	10
1.2.3	Relasjoner	11
1.2.4	Kommunikasjon	11
1.2.5	Kommunikativ kompetanse	12
1.2.6	Språk og kommunikasjon hos barn med ASD	13
1.2.7	Sosialt samspill hos barn med ASD	15
1.2.8	Musikk	15
1.2.9	Musikkterapi	16
1.3	Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	16
1.4	Avgrensninger	17
1.5	Strukturen for oppgaven	17
2.0	Kunnskapsstatus	18
2.1	Musikkens egenverdi	18
2.2	Musikkens funksjon	18
2.3	Sang som verktøy for oppøving av verbalspråk	20
2.4	Musikkterapi rettet mot barn med autismespekterdiagnose	21
2.5	Improvisasjon i musikkterapeutisk praksis	22
3.0	Teoretisk rammeverk	23
3.1	Intersubjektivitetsteorien	23
3.2	Daniel Sterns utviklingsmodell for barnets selv	23
3.2.1	Det gryende selv	24
3.2.2	Kjerne- selvet	24
3.2.3	Det subjektive selv	25
3.2.4	Det verbale selv	27
3.3	Teorien om kommunikatv musikalitet	29
4.0	Metode	30
4.1	Innledning	30
4.2	Vitenskapsteoretisk ståsted og forskeren sin rolle	31
4.2.1	Fenomenologi	31

4.2.2	Hermeneutikk.....	31
4.3	Forskningsdesign	32
4.3.1	Induktiv tilnærming og forforståelse	32
4.3.2	Kvalitativ metode.....	33
4.3.3	Metodetriangulering	34
4.3.4	Intervju og intervjuguide	35
4.3.5	Observasjon og observasjonsskjema.....	36
4.4	Forberedelse til datainnsamling	37
4.5	Valg av informanter	38
4.6	Gjennomføring av datainnsamling	40
4.7	Transkribering av intervju og observasjonsnotater	41
4.8	Personvern og forskningsetikk.....	42
4.8.1	Informert samtykke	43
4.8.2	Konfidensialitet.....	44
4.9	Analysemetode.....	44
4.10	Vurdering av studiens kvalitet	46
4.10.1	Validitet.....	46
4.10.2	Reliabilitet.....	48
4.10.3	Generalisering.....	49
5.0	Analyse og funn	50
5.1	Arbeid med analysen.....	50
5.2	Musikk som spesialpedagogisk verktøy.....	51
5.2.1	Sang som verktøy for begreps- og språktrening.....	51
5.2.2	Å fremme kommunikative ferdigheter med musikk som verktøy	54
5.2.3	Musikk som ramme	56
5.3	Musikken som møterom.....	60
5.3.1	Å møtes i bobla.....	60
5.3.2	Å tone seg inn	63
5.4	Musikken i seg selv	65
5.4.1	Musikk med helseperspektiv.....	65
5.4.2	Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning	66
5.5	Oppsummering av funn	68
6.0	Drøfting	70
6.2	Musikk som spesialpedagogisk verktøy.....	70
6.2.1	Sang som verktøy for innlæring av begreper og verbalspråk	71
6.2.2	Musikken som ramme	72

6.3	Musikken som møterom.....	73
6.3.1	Å møtes i «bobla».....	73
6.3.2	Å tone seg inn.....	75
6.4	Musikken i seg selv.....	76
6.4.1	Musikk med helseperspektiv.....	76
6.4.2	Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning.....	77
7.0	Oppsummering og konklusjon	79
8.0	Avslutning og veien videre	81
8.1	Metodekritikk.....	81
8.2	Veien videre.....	82
9.0	Litteraturliste	84
10.0	Vedlegg	0

1.0 Innledning

I dette kapittelet motiveres først valg av tema både fra et faglig og samfunnsorientert perspektiv, samt fra et personlig profesjonelt ståsted. Deretter avklares sentrale begreper for studien, før studiens formål og problemstilling til slutt presenteres.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne studien er hvordan bruk av musikk kan være et spesialpedagogisk verktøy i møte med elever med autismespekterdiagnose (ASD). Barn med autisme er en elevgruppe som har fanget min oppmerksomhet de siste årene, fordi det kunne synes som om jeg som lærer på barneskolen stadig møtte på et økende antall elever med denne diagnosen. Forskning bekrefter denne oppfatningen, og viser at forekomsten av antall elever i Norge som får autismespekterdiagnose har økt de siste 30 årene² (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 86). Med bakgrunn i tall fra helseregisteret anslås det at 0,9% av norske barn har fått diagnosen ved fylte 12 år (Surén et al., 2019, s. 4). Grunnen til at forekomsten av autismespekterdiagnoser øker, tilskrives en utvidelse av diagnosekriterier og ny kunnskap og forskning om tilstanden (Fombonne, 2005, s. 281). I tillegg foreligger det hypoteser om at økt kunnskap og bevissthet hos fagpersoner og foreldre, samt lettere tilgang til spesialhelsetjenesten kan være med på å forklare økningen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 110- 111). Forskning har også funnet sammenheng mellom miljømessige årsaker som luftforurensning og ugunstig inneløst klima opp mot forekomst av autisme hos barn (Larsson et al., 2009; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 106), selv om det på dette området etterlyses mer forskning (Bakke & Høyland, 2022, s. 40).

Med den økte forekomsten av antall elever med autismespekterdiagnose, er sannsynligheten stor for at man som spesialpedagog vil møte elever med vansker knyttet opp mot denne diagnosen også i fremtiden. Kunnskap om hvordan man kan møte og tilrettelegge undervisningen for elever med autismespekterdiagnose, er vesentlig for å lykkes i det spesialpedagogiske arbeidet (Martinsen, 2016, s. 6). Samtidig har det vært en bekymring fra faglig og politisk hold om den spesialpedagogiske kompetansen i norsk skole er god nok. Både Nordahl- rapporten (Nordahl mfl., 2018), Barneombudets rapport (Barneombudet, 2017) og Meld. St. 6 (2019- 2020) er eksempler på dokumenter som etterspør bedre kvalitet i spesialundervisningen og kompetanse hos læreren. I NOU 2020: 1 (s. 141- 142) *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom* etterspørres det i tillegg mer forskning på blant annet autisme og på hvordan

² Rundt 1 av 1000 innbyggere fikk diagnosen autisme på slutten av 1990- årene, i følge Øzerk & Øzerk (2020, s. 77). Dette tallet sier ikke noe om alder eller kjønnsfordeling.

storsamfunnet bedre kan tilrettelegge for mennesker i denne gruppen. Denne masteroppgaven er i så måte et forskningsbidrag til utdanningsfeltet jeg selv jobber i, der mer kompetanse og forståelse for hvordan vi kan møte elever med autisme er etterspurt.

Mitt personlige engasjement for dette temaet har kommet igjennom egen praksis som spesialpedagog, der jeg i en begrenset periode utforsket musikk som verktøy i tilnærmingen til elever med autismespekterdiagnose. Min erfaring var at verbalspråket nærmest kunne oppleves som en barriere mellom meg som spesialpedagog og elever med autisme, og det opplevdes utfordrende å nå inn til elevene og skape rammer for et godt samspill. Med bruk av musikk som verktøy, opplevde jeg i større grad øyeblikk av felles oppmerksomhet og tilstedeværelse hos disse elevene. Med musikken opplevde jeg at elevene kunne ta mer initiativ og det var akkurat som om samspillet vårt fungerte bedre sammenlignet med mer tradisjonell undervisning én til én ved pulten. At musikken hadde en egen virkning på samhandlingen vår, minnet meg om opplevelser med egne barn. Som mor til tre barn, har jeg vært opptatt av å gi dem musiske opplevelser i form av sang, dans og aktiv musikklytting. På spedbarnsstadiet, før de hadde utviklet verbalspråk, var jeg særlig observant på hvordan barna mine responderte når jeg sang og spilte for dem. Jeg opplevde at både blikk, oppmerksomhet og kroppsspråk uttrykte glede og en umiddelbar tilstedeværelse hos barnet. Ofte erfarte jeg at de kunne herme og synge sammen med meg, og at vi kunne ha slike «synge- samtaler» som begge hadde glede av, der vi begge bidro i en slags musisk, ordløs kommunikasjon, noe som Bjørkvold (2007, s. 29- 37) også beskriver. Som spesialpedagog i møte med elever med autismespekterdiagnose, slo det meg altså at måten å kommunisere og være sammen på med musikken som ramme, kunne ha mye til felles med hvordan jeg opplevde å kommunisere med egne spedbarn. Dette skapte en interesse for musikk som et verktøy for språk, samspill og kommunikasjon, og jeg ble nysgjerrig på hvordan andre mer erfarne fagfolk utøvde, brukte og legitimerte musikk i spesialundervisningen. Hvordan var deres opplevelse av å bruke musikk som et spesialpedagogisk verktøy i møte med elever som hadde autismespekterdiagnose?

1.2 Sentrale begreper for studien

I de kommende underoverskriftene avklares og gjøres det rede for sentrale begrep for studien. Utgreingen av begrepene er ment som et bakteppe for studien og vil posisjonere og avgrense oppgaven innenfor det spesialpedagogiske feltet.

1.2.1 Autisme som funksjonsnedsettelse og avklaring av spesialpedagogiske perspektiver

Spesialpedagogikk er et flerfaglig fagområde og benytter seg av fagkunnskap blant annet fra allmennpedagogikken, medisin, psykologi og sosiologi (Groven, 2013, s. 42). Likevel fremholder Hausstätter (2023, s. 10) at denne kunnskapen må settes inn i en spesialpedagogisk ramme. Slik fremholder han spesialpedagogikkens autonome rolle innenfor det pedagogiske feltet. Ifølge Befring & Næss (2019, s. 23) er spesialpedagogikkens sentrale formål «å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemminger og ulike vansker». Begrepet funksjonshemming forklares videre som: «avvik i kognitiv, sosial eller kroppslig fungering som medfører utfordringer for den enkelte» (Befring & Næss, 2019, s. 24). Begrepet «mennesker med funksjonshemming» brukes ifølge Lid (2023) i liten grad i dag, og jeg vil videre i denne studien legge til grunn at elever med autismespekterdiagnose har «funksjonsnedsettelse», i tråd med Lid (2023) sin forståelse av begrepet. Spesialpedagogikken har opp igjennom historien hatt ulike måter å møte ulikhet og forskjellighet på. Det vil si at det har vært et spenningsforhold mellom hvordan man skal forstå forholdet mellom individet og samfunnet og på hvordan mennesker med funksjonsnedsettelse passer inn i dette (Groven, 2013, s. 45). Hovedproblemstillingen i dette spenningsfeltet kan derfor sies å være om funksjonsnedsettelse handler om «... kjennetegn ved enkelte personer, eller motsatt, at omgivelsene ikke er tilpasset variasjonen blant mennesker?» (Tøssebro, 2021, s. 16). Groven (2013, s. 45) trekker frem forskjellige modeller som forholder seg ulikt til denne problemstillingen, og jeg vil fremheve tre av dem. *Den medisinske modellen* tar utgangspunkt i enkeltindividets sykdom, avvik eller skader. Her er man opptatt av å forklare funksjonsnedsettelsen med utgangspunkt i individets mangler og iverksette tiltak inn mot enkeltindividet. *Den sosiale modellen* kan ses på som motsatsen til den medisinske, fordi den forklarer individets funksjonsnedsettelse utelukkende på grunn av samfunnets manglende tilrettelegging og barrierer i omgivelsene. Et eksempel kan være dysleksi, som ikke kunne regnes som en funksjonsnedsettelse før samfunnet stilte krav om lese- og skriveferdigheter, som i deres tilfelle oppleves som en barriere. *Den relasjonelle modellen* kan sies å være forankret både i individ og samfunn, der funksjonsnedsettelsen knyttes både til individets egenskaper og til samfunnets omgivelser. Begge faktorer vil altså spille inn på hvordan funksjonsnedsettelsen får uttrykk. I denne studiens kontekst forstår jeg autismespekterdiagnose som en funksjonsnedsettelse innenfor det relasjonelle perspektivet. Det vil si at jeg vil undersøke individets fungering i en sosial kontekst. Språk, kommunikasjon og relasjonsvansker vil altså ikke kun tilhøre eleven, men bli sett på noe som kan oppstå eller utvikles i samspill med individet, miljøet og den andre.

1.2.2 Autismespekterdiagnose

I denne studien rettes fokuset mot en elevgruppe med autismespekterdiagnose (ASD), eller autismespekterforstyrrelse (ASF), som diagnosen ofte betegnes på norsk. Barn og unge med denne diagnosen er en svært mangfoldig gruppe, og variasjonen er stor mellom hvert individ for hvordan vanskene manifesterer seg (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 27). Utviklingsnivå og språklig fungering vil variere stort, alt fra elever med kognitive vansker uten verbalspråk til elever med et velutviklet verbalspråk og god intellektuell fungering. Autisme er en såkalt funksjonsdiagnose, som viser til at den kun kan stilles på bakgrunn av observerbar eller fravær av bestemte typer atferd (Helverschou, 2022, s. 15). Man kan altså ikke ta en blodprøve eller andre medisinske tester for å påvise diagnosen. De autismerelaterte kjernevanskene observeres innenfor tre utviklingsområder som gjelder a) språk og kommunikasjon, b) sosialt samspill med andre og c) avgrensede repeterende atferd og interesser (Kaale Nordal- Hansen s. 524, Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145). Disse vanskene vil altså virke inn på hvordan eleven kommuniserer, forholder seg til og opplever omverdenen på (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25).

En utredning av autismespekterforstyrrelse baseres på to diagnosemanualer, den amerikanske DSM eller ICD som er utviklet av Verdens helseorganisasjon. Spesialisthelsetjenesten i Norge er pålagt å benytte seg av ICD sin diagnosemanual (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 60). Selv om ICD- 11 ble godkjent i 2022, er den enda ikke tatt i bruk og tilpasset norske forhold. Man regner med at den vil implementeres og tas i bruk i Norge de kommende årene (Direktoratet for e- helse, 2024). Fra et spesialpedagogisk ståsted, er det verdt å merke seg at det i ICD- 11 vil bli en endring i hvordan man forstår autisme. Fra å plassere autisme under kapittelet «Psykiske lidelser og adferdsforstyrrelser», vil man i ICD- 11 plassere diagnosen under «Mentale lidelser eller adferds- og nevroutviklingsforstyrrelser» (Helverschou, 2022, s. 24). Autisme skal altså forstås som en nevroutviklingsforstyrrelse, og ikke en psykisk lidelse. Man vil gå bort fra å bruke kjente undergrupper som for eksempel «Asperger» eller «Barneautisme», og i stedet gå over til å forstå autisme som et spekter med ulike dimensjoner av vansker. Likevel vil man diagnostisere ut i fra seks undergrupper hvor man skiller på forstyrrelser innenfor intellektuell utvikling og språk (Helverschou, 2022, s. 24).

Den daglige begrepsbruken for autismespekterdiagnose har vært omstridt. Det er ulike oppfatninger både blant fagfolk og mennesker som selv har diagnosen, om man skal omtale mennesker med ASD som «autister», eller «personer med autisme». Dette er en diskurs man kan finne både internasjonalt og her i Norge (Soda, 2018 , Kenny et al., 2016). Spenningene rundt denne diskursen kan forklares i uenigheten om tilstanden er noe personen er, eller har. Kenny et al. (2016, s. 442) tar for seg denne diskursen og fremhever at flesteparten av det britiske fagmiljøet prefererer å bruke «personer med autisme» når de omtaler mennesker med ASD. Samtidig finner de at flertallet av mennesker med

autisme selv foretrekker «autist» eller «autistisk person», selv om det også er uenighet innad i denne gruppen. Konklusjonen av studien er at det ikke er ett foretrukket begrep som kan støttes av alle innad i det britiske miljøet (Kenny et al., 2016). Selv om det ikke er gjennomført en tilsvarende undersøkelse for norske forhold, kan det være gode grunner til å tro at studien har relevans også her. I tråd med Martinsen et al. (2016), vil jeg videre i denne studien bruke den internasjonale forkortelsen ASD for begrepet autismspekterdiagnose. I tillegg vil jeg også benytte begrepet «autisme» i samsvar med forståelsen av ASD, samt følge prinsippet om å bruke personen først, f.eks. «elever med autisme».

1.2.3 Relasjoner

Relasjon stammer fra det latinske ordet *relatio* og kan oversettes til «kontakt» eller «forbindelse». En menneskelig relasjon vil derfor være en kontakt mellom to individ (Longva, 2019, s. 73). En relasjon oppstår dermed ikke alene. Drugli (2012, s. 15) hevder at man ved gjentatte samspillserfaringer mellom to relasjonsparter vil utvikle «et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og sett av forventninger til hverandre». Hun fremhever videre at kommunikasjonen mellom de to partene vil være konkret og observerbar, mens relasjonen dem imellom vil ha en abstrakt karakter fordi det også involverer «partenes tanker om og holdninger til hverandre» (Drugli, 2012, s. 15). I en metastudie om skoleelevers måloppnåelse fant Hattie (2013, s. 185- 186) at en positiv elev- lærer- relasjon var avgjørende faktor for elevens læring. Å ha en positiv elev- lærer- relasjon er derfor av stor betydning for elevers skolehverdag, trivsel og læringsutbytte (Jorun Buli- Holmberg & Moen, 2019). For å utvikle en positiv elev- lærer- relasjon, kreves det ifølge Hattie (2013, s. 185) at læreren har visse empatiske ferdigheter og at han eller hun lytter og viser omsorg for eleven. For elever med ASD, er det ifølge Martinsen et al. (2016, s. 21) viktig med et godt samspill med den voksne for at spesialpedagogiske tiltak skal bli vellykket. Kravene til det pedagogiske personalet er store, og Martinsen et al. (2016) fremhever videre at det er viktig å ha inngående kjennskap til eleven sine særtrekk. Slik vil en god elev- lærer- relasjon hjelpe eleven til å opprettholde motivasjon og oppmerksomhet. En dårlig kjemi med en elev med ASD, vil på den andre siden kunne redusere kvaliteten på undervisningen (Martinsen et al., 2016, s. 21).

1.2.4 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon springer ut fra det latinske ordet *communicare*, som betyr «å gjøre felles» (Svennevig, 2020, s. 72). Med utgangspunkt i at noe gjøres i fellesskap, må altså kommunikasjon skje mellom minst to deltagere. Kommunikasjon henger tett sammen med relasjon. Slik hevder Ulleberg

(2020, s. 15) at man ikke kan kommunisere med andre uten å være i en relasjon, men også motsatt; man kan ikke være i en relasjon uten å kommunisere.

Ulleberg (2020, s. 48- 49) trekker frem to ulike hovedmodeller innenfor kommunikasjonsteorien: «den lineære forståelsen» og «den sirkulære forståelsen». I den lineære kommunikasjonsforståelsen defineres en avsender, som den som sender et budskap til mottakeren. Lorentzen (2013, s. 109) bruker telegraf- metaforen for å gi et bilde på hvordan denne modellen fungerer. Alt som skal til for å formidle et budskap, er en sender, en mottaker og en felles kode, for eksempel talespråk, tegnspråk, alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) eller skriftspråk. Avsenderen har en klar intensjon med budskapet som formidles, om at det blir mottatt og kopiert i mottagerens hode. Avstanden mellom mottaker og sender kan være stor både geografisk, men også psykologisk. Slik, hevder Lorentzen (2013, s. 110), er modellen basert på «[...]forestillingen om det individuelle sinnet, som via kommunikasjon trer inn i forbindelse med et annet individuelt sinn». Med utgangspunkt i denne lineære kommunikasjonsmodellen, vil det derfor være problematisk dersom et barn med begrenset språk, dvs. kode, ikke kan sende fra seg et budskap og slik ikke være i stand til å kommunisere. Slik motiveres behovet for å lære barnet et språk som det kan sende fra seg et budskap med.

I den sirkulære kommunikasjonsforståelsen ser man på budskapet og intensjonene i det som kommuniseres som en felles prosess for deltagerne. Lorentzen (2013, s. 110) bruker orkestermetaforen for å gi et bilde av hvordan man ser for seg denne tilnærmingen til kommunikasjon, hvor man i fellesskap skaper budskapet. Her bruker man ikke bare én kanal for å overføre koden, men flere, for eksempel både talespråk, affekter og kroppsspråk. Som kommunikasjonspartnere er man i et samspill, der begge parter skaper innholdet i kommunikasjonen som oppstår imellom dem. Budskapet er altså ikke ferdig når det sendes ut, hevder Lorentzen (2013, s. 110), men oppstår i møte med den andre og konteksten for samtalen. Med utgangspunkt i kommunikative og verbalspråklige vanskene som kjennetegner barn med ASD, vil det være den sirkulære kommunikasjonsforståelsen som er grunnlaget for min forståelse av begrepet kommunikasjon.

1.2.5 Kommunikativ kompetanse

Statped (2021) definerer begrepet kommunikativ kompetanse med støtte i Light & McNaughton (2014), på følgende måte: «.. evne til å kommunisere funksjonelt i naturlige situasjoner og daglige aktiviteter, og kunne møte daglige kommunikasjonsbehov» (Statped, 2021). Når begrepene kommunikativ kompetanse og kommunikative ferdigheter brukes videre i denne studien, er det i

overenstemmelse med dette sitatet. Jeg kobler kommunikativ kompetanse opp mot begrepet sosial kommunikasjon. Ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 145) innebærer sosial kommunikasjon:

- a) å bruke kroppsspråk som øyekontakt, håndbevegelser, kroppsstilling ol.
- b) å bruke språket på en sosial passende og meningsfull måte (pragmatisk språkbruk)
- c) å bruke uttrykk og fraser
- d) å justere stemmetone og prosodi

Disse språk- og kommunikasjonsrelaterte ferdighetene forutsetter at barnet forstår og klarer å registrere forventningene i en samtale, og at det mestrer å formulere seg funksjonelt. I motsetning til typiske barn, må barn med autisme trenes spesifikt opp for å kunne utvikle disse ferdighetene (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145).

1.2.6 Språk og kommunikasjon hos barn med ASD.

Språk og kommunikasjonsvansker og/ eller vansker med sosial kommunikasjon, er som tidligere nevnt en av kjernevanskene hos barn med autismespekterdiagnose (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145). De aller fleste elever med ASD vil dermed ha en forsinket eller avvikende språkutvikling. Språkutviklingen for barn med ASD kan ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 148- 150) karakteriseres av mindre vokalisering og babling på spedbarnsstadiet, og mange bruker ikke ord før de når en alder på rundt 16 måneder. Talen kan ofte ha en monoton intonasjon og ofte kan barn med autisme ta lite språklige initiativ med andre. Mange barn med ASD bruker ofte såkalt ekkolali, altså at barnet repeterer og gjentar det de har hørt. Når det gjelder reseptive språkferdigheter, altså forståelse av språket, er det ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 150) store variasjoner. Noen kan ha vansker med å forstå enkelt ord på det konkrete nivået, mens andre kan streve med mer abstrakte begreper som beskriver tid, sted og følelser. De aller fleste barn med ASD har også en tendens til å oppfatte språk og uttrykk helt konkret. Slik kan såkalte idiomer, det vil si faste billedlige uttrykk som for eksempel «å ta seg vann over hodet», være utfordrende ved at de tolkes helt bokstavelig. Selv om det er store variasjoner i hvordan språkvanskene manifesterer seg hos det enkelte barn, regner man med at nesten 50% av barn med ASD ikke utvikler verbalspråk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 121).

For å imøtekomme disse språk og kommunikasjonsvanskene fremhever Øzerk & Øzerk (2020, s. 151) viktigheten av tidlig registrering av språkvansker for å sette inn spesialpedagogiske hjelpetiltak og trening basert på såkalte evidensbaserte metoder. En av de såkalt evidensbaserte programmene som blant annet Øzerk & Øzerk (2020, s. 362) trekker frem, er *EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention)*. Denne intervensjonen baseres på anvendt atferdsanalyse og er ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 362) inspirert forskningen til Ole Ivar Lovaas, som viste at intensiv opplæring med flere

timers trening per uke, kunne resultere i utviklingen av verbalspråk og aldersadekvat kognitive funksjoner hos barn med autisme. Kjennetegn ved *EIBI* som intervensjon i dag, er at den skal være intensiv med 20- 40 timer per uke, over minimum to år. Behandlingen må ifølge Øzerk & Øzerk (2020) komme i gang tidlig for å være mest mulig effektiv, og typiske barns utvikling «er retningsgivende for målsettinger og tiltak på både kort og lang sikt» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 364). Det er verdt å merke seg at det også foreligger kritikk mot denne type evidensbaserte intervensjoner, der man trekker i tvil kvaliteten på forskningen som ligger til grunn (Reichow et al., 2018). I tillegg er det fremmet kritikk av hvordan denne type intervensjon potensielt kan virke negativt inn på livskvaliteten for dem som utsettes for denne type intensiv behandling, hvor det «autistiske» skal trenes bort og hvor man ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til barnets stemme (McGill & Robinson, 2021, s. 280). Jeg setter kritikken mot evidensbaserte intervensjonsprogrammer som *EIBI* i sammenheng med kritikken mot et medisinsk forståelsesperspektiv på funksjonsnedsettelse, der årsaken til vanskene kun tillegges individet og dets mangler (Groven, 2013, s. 45).

I møte med barn som har språklige funksjonsnedsettelse, er det ifølge Horgen (2021, s. 71) viktig å reflektere over hvilke forståelser man har på kommunikasjon. Dette vil kunne ha avgjørende betydning for hvordan man møter og leser barnet eller eleven kommunikativt. Hun skriver:

Vi handler på én måte når vi leter etter eller håper å lære bort et presist uttrykk barnet kan bruke. Vi handler på en annen måte når vi forestiller oss at mening skapes og utvikles i de handlingene vi går inn i sammen med barnet (Horgen, 2021, s. 71).

Lorentzen (1998, s. 183- 194) problematiserer også en tilnærming til barnets kommunikative vansker, som at problemet med kommunikasjonen kun tilhører dem, jevnfør den medisinske modellen (Groven, 2013, s. 45). Lorentzen (1998) vedkjenner funksjonsnedsettelsene hos barn med autisme, men mener at ansvaret for at kommunikasjonen bryter sammen må tilskrives begge parter. Han skriver:

Begge parter, både autisten og ikke- autisten, «svikter» i sine respektive oppgaver for å sikre en god kommunikasjon: autisten i å gi forventede og vanlige signaler; opprette felles oppmerksomhet med den andre; ikke- autisten i å tolke og bekrefte de signaler som faktisk sendes ut og å samstemme seg med den andre på en slik måte at autistens vansker blir så minimale som mulig». (Lorentzen, 1998, s. 185- 186).

Med utgangspunkt i en sirkulær kommunikasjonstilnærming må man altså, ifølge Lorentzen (1998, s. 185- 186) også tilskrive kommunikasjonsvansker til den andre parten som ikke har autisme. Slik kan man si at han har en relasjonell tilnærming til språk og kommunikasjonsvanskene. I rollen som voksen i møte med elever med ASD, ligger hovedansvaret hos nettopp den voksne for å «bøte på»

situasjonen. Lorentzen (1998, s. 186) påpeker at utfordringen for den voksne er å legge til rette for innlærings situasjoner og kontekster der barnet med autisme får muligheten til å bruke seg selv sammen med andre, gjerne med utgangspunkt i noe som fanger dets interesse. Dette kan ses i sammenheng med hva Martinsen et al. (2016, s. 65) fremhever, om at man i møte med mennesker med språk- kommunikasjonsvansker, må ta i bruk alle kommunikative uttrykksformer for å søke å oppfatte det som vedkommende kommuniserer.

1.2.7 Sosialt samspill hos barn med ASD

Vanskeligheter med sosialt samspill betegnes også som en kjernevanske hos barn med ASD. Typiske barn vil som spedbarn søke felles oppmerksomhet med omsorgspersonene igjennom øyekontakt, smil og gester. Barn med ASD viser ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 155) en svekket evne til å søke øyekontakt, noe som kan påvirke en god utvikling av sosialt samspill. I tillegg er svikt i evnen til å dele felles oppmerksomhet med andre ofte et karakteristisk trekk for barn med ASD. Å dele felles oppmerksomhet karakteriseres av Kaale et al. (2012, s. 97) ved at barnet klarer å koordinere oppmerksomhet med en annen sosial partner, der de er engasjert i samme hendelse eller et objekt. En svekket evne for å opprettholde felles oppmerksomhet vil kunne påvirke kommunikasjon og språkferdigheter, da dette regnes som å være en forutsetning for å tilegne seg og bruke språk (Smith, 2010).

1.2.8 Musikk

De aller fleste mennesker vil ha et forhold til musikk, enten de selv kan spille et instrument, lytter til musikk eller har kjent vibrasjonene fra bassen i en høyttaler. Selv om musikk er noe konkret som vi kan kjenne, høre og forklare igjennom ordene lyd, toner, melodier, harmonier, klang og rytmer, kan det ifølge Ruud (2016, s. 33) være vanskelig å bli enige om én definisjon på begrepet. En definisjon av musikkbegrepet, vil avhenge av hvilken musikalsk praksis og kontekst man tenker ut ifra (Ruud, 2016, s. 92). Å se på musikk som et verb, altså noe som kan gjøres, er grunnlaget for begrepet *musicizing* (Small, 1998). I et forsøk på å redefinere musikk fra å kun bli oppfattet som et objekt, ønsker Small (1998) å forstå musikk som noe som skjer i et meningsfylt fellesskap, der ikke bare utøvelse av musikk medregnes, men også det å lytte, øve, komponere og danse (Small, 1998, s. 9). Med denne tilnærmingen til begrepet, vil musikk bli forstått som noe alle kan delta i på ulikt nivå og den vil få et relasjonelt aspekt. Denne forståelsen for musikk vil ifølge (Sæther, 2014, s. 284) gi mening i arbeid med en inkluderende musikkpedagogikk. Det er denne musikkforståelsen som ligger til grunn for studiens forståelse av begrepet musikk. At musikk kan oppfattes som et nonverbalt og kommunikativt språk, er også en tilnærming til musikkbegrepet. En nærmere beskrivelse av teorien om kommunikativ musikalitet (Trevorthen & Malloch, 2009) vil bli beskrevet videre i teorikapittelet.

1.2.9 Musikkterapi

Idéen om at musikk kan brukes som et terapeutisk middel, strekker seg ifølge Wiseman (2015, s. 7) langt tilbake i tid. Hun viser til Samuels første bok i Det gamle Testamentet (Bibelen, 2017, 1. Sam 16,23) der man kan lese om David som spiller på harpen sin for å roe ned en rasende Kong Saul. I dette tilfellet spilte musikken rollen som et beroligende middel. At opplevelser med musikk kan påvirke både kropp og sinn, er en kjent erfaring for de fleste (Ruud, 2016, s. 80). I nyere tid har musikkterapi utviklet seg til en tverrfaglig disiplin som finner teoretiske begrunnelser i medisin, psykologi, spesialpedagogikk og musikkvitenskap (Sæther, 2014, s. 288). Ordet terapi har sammenheng med verbet «å tjene». Slik hevder Sæther (2014, s. 288) videre at musikkterapien har som mål at musikken skal tjene til noe. Musikkterapi er både et fag, yrke og en praksis, og defineres av Ruud som «bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 2016, s. 85). Musikkterapien har ulike praksisarenaer for eksempel innenfor helsesektoren og pedagogiske institusjoner. Innenfor den pedagogiske musikkterapien tenker man at positive læringsopplevelser gjennom musikk kan støtte eleven «.. i sin sosiale, emosjonelle, motoriske og intellektuelle utvikling» (Ruud, 2016, s. 87). Slik arbeider mange musikkterapeuter innen spesialpedagogikken der læringsmål og skolens rammer for undervisning definerer praksisen. Denne studien søker å undersøke den pedagogiske musikkterapipraksisen, da alle de tre informantene er utdannet musikkterapeuter som blant annet jobber med spesialpedagogiske tilrettelegginger for barn med ASD ved spesialpedagogiske enheter i grunnskolen. Forskning viser at elever med autisme kan ha særlig godt utbytte av musikkterapeutiske intervensjoner for utvikling av relasjonelle og kommunikative ferdigheter (Wiseman, 2015, s. 8). Dette vil utdypes nærmere under overskriften «Musikkterapi rettet mot barn med autismespekterdiagnose» i denne oppgavens kapittel 2 om kunnskapsstatus.

1.3 Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

At barn med autisme har spesiell glede og nytte av musikkterapi, er et kjent og omtalt fenomen (Bråten, 2004, s. 247; Trevarthen, 1998, s. 172). Likevel etterlyses det mer forskning om hvorvidt musikkterapi har noen videre effekt for å styrke elevens kommunikative og relasjonelle utvikling generelt og på lang sikt (Wiseman, 2015, s. 8). Musikkterapeuter med erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet vil inneha en særegen erfaring og oppfatning om hvordan musikk kan være en mulig spesialpedagogisk tilnærming for elever med autisme innenfor et relasjonelt perspektiv. Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan musikkterapeuter erfarer at musikk kan gi muligheter til å øve opp verbalspråk, danne relasjoner og skape rom for kommunikasjon og samspill med elever som har ASD. I et videre perspektiv ønsker jeg at denne masterstudien kan føre

til refleksjon rundt alternative tilnærminger til den nevnte elevgruppen og slik gi perspektiver på hvordan nonverbale uttrykk og en mer sensitiv og observant tolkning av affektive uttrykk kan være til hjelp for å forstå, tilrettelegge og møte elever med autisme på en god måte. Med utgangspunkt i dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever og benytter tre musikkterapeuter ved spesialpedagogiske enheter musikk som et verktøy for å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter hos elever med autismspekterdiagnose?

Forskningsspørsmålene under ble utformet for å spisse problemstillingen ytterligere:

- Hvilke erfaringer har tre musikkterapeuter med bruk av musikk som et verktøy for å fremme verbalspråklige ferdigheter hos elever med ASD?
- Hvordan bruker de tre musikkterapeutene musikk for å fremme kommunikative ferdigheter og trygge relasjoner med elever med ASD?
- Hvordan opplever tre musikkterapeuter at musikken er et særlig egnet verktøy i møte med elever med ASD?

1.4 Avgrensninger

I denne studien står det relasjonelle perspektiv sentralt. Jeg fokuserer altså på samspillet mellom eleven og musikkterapeuten og undersøker hvordan musikken brukes og virker på disse aktørene og deres relasjon og kommunikasjon én til én. Selv om jeg erkjenner at musikkaktivitet kan ha verdi innenfor et inkluderingsperspektiv på gruppenivå, vil ikke dette få en sentral plass i denne studien.

1.5 Strukturen for oppgaven

I oppgavens første kapittel har jeg gjort rede for bakgrunn og formål med studien. Jeg har også lagt ned arbeid i å definere sentrale begreper for oppgaven og igjennom dette posisjonere studien i det spesialpedagogiske landskapet.

I kapittel to gjør jeg rede for kunnskapsstatus fra flere forskningsfelt som er relevant for funnene i denne studien. Videre gjør jeg rede for teoretiske perspektiver i kapittel tre. I kapittel fire presenteres studiens forskningsmetoder og beskrivelser av forskerprosessen med fremskaffelse av data og analyse. I oppgavens femte kapittel presenteres analysen, før funn fra analysen blir drøftet i lys av teori og forskning på feltet i kapittel seks. I kapittel syv oppsummeres diskusjonen med en konklusjon, før oppgaven i kapittel åtte avsluttes med metodekritikk og tanker om veien videre.

2.0 Kunnskapsstatus

I dette kapittelet løftes det frem forskning innenfor flere fagfelt, både det spesialpedagogiske, psykologien, nevrobiologien, og musikkterapien, som alle sier noe om musikkens funksjon og virkning på enkeltmennesket og samspillet mellom dem. Videre presenteres forskning som sier noe om musikkintervensjoner som tiltak for å bedre kommunikative, relasjonelle og språklig utviklingen hos elever med ASD.

2.1 Musikkens egenverdi

Har musikken en verdi i seg selv? Eller er det alltid slik at musikken får verdi igjennom å være nyttig for å oppnå andre mål? Varkøy (2017, s. 109- 121) tar for seg nettopp denne nyttetenkningen som han mener preger samfunnet for øvrig, også i legitimeringen av musikk i undervisningen. For å komme ut av denne nyttetenkningen, foreslår Varkøy å «tenke på den musikalske erfaringens verdi som noe som ligger i den musikalske erfaringen selv – som handling – som tenkning – som lykke» (Varkøy, 2017, s. 124). Man må altså vektlegge den musikalske erfaringen som mennesket får gjennom å oppleve musikk eller gjøre noe med musikk, fremfor å fokusere på produktet eller nytten av den. For eksempel kan en elev oppleve glede og lykke igjennom å utøve, bevege seg til eller lytte til musikk. Dette vil ha en verdi, uten man må identifisere og krysse av for å ha oppnådd andre utenommusikalske læringsmål. Musikken har i seg selv en verdi. Tobiassen (2022, s. 218) løfter også opp musikkens egenverdi i sitt arbeid som musikkterapeut på en spesialscole, og hevder at det nettopp er musikkens egenverdi og egenskaper som muliggjør de utenmusikalske målene. Musikken har altså først og fremst en egenverdi i kraft av den opplevelsen og erfaringen som mennesket opplever igjennom den. I neste omgang muliggjør denne verdien annen utvikling utenfor selve musikken. Sæther (2014, s. 283) fremhever også selve opplevelsen og gleden ved å gjøre musikk. Han hevder at dette må være grunnleggende for at musikk skal kunne hjelpe til med å fremme annen utvikling. Slik knyttes altså et positivt ladet ord som *glede* opp mot musikkens verdi.

2.2 Musikkens funksjon

Som de aller fleste mennesker har erfart, kan musikk påvirke oss på mange ulike måter, «både kroppslig og mentalt» (Ruud, 2016, s. 68). I musikkterapien brukes musikken som et verktøy for å oppnå målsettinger som er satt opp for det enkelte individet eller gruppen som deltar. For eksempel kan en musikkterapeut bruke sangaktiviteter for å øve opp begreper. I et slikt tilfelle vil musikken ha en effektiviserende virkning på det pedagogiske arbeidet og få en «instrumentell funksjon» (Ruud, 1990, s. 125). Men musikken kan også være med på å skape, opprettholde eller fasilitere en situasjon

og gjøre læring lettere. Musikken får da en «integrativ funksjon» (Ruud, 1990, s. 125). Et eksempel på dette kan være at musikken vekker elevens oppmerksomhet, og gjør det mulig for eleven å fokusere på begrepene som skal læres. Ruud hevder at det kan være vanskelig å skille mellom en instrumentell og integrativ bruk av musikk (1990, s. 125). Kanskje vil også svaret variere ut ifra situasjon og hvem som oppfatter situasjonen.

I spørsmålet om «hvorfor man bruker musikk?», introduserer (Ruud, 2016, s. 107) begrepet «paramusikalsk», som betyr «mer enn musikalske». Begrepet kan hjelpe oss med å forstå at musikken både kan ha en egenverdi, men også føre med seg hendelser og virkninger utover musikken i seg selv. Begrepet kan bidra til at man unngår en motsetning mellom meningen som mange finner i musikken og konsekvensene som følger av den. Å ha en paramusikalsk tilnærming til bruk av musikk i spesialundervisningen, vil slik demme opp for at musikken kun får en instrumentell verdi, som ifølge Ruud (2016, s. 109) kan redusere verdien av musikk til kun et redskap for å lære andre skolefag. Musikken kan altså både ha en verdi i seg selv igjennom opplevelsen og erfaringene, men i tillegg fylle en funksjon i en undervisningssituasjon.

I musikkterapien oppfyller musikken ifølge Ruud (2016, s. 107) mange utviklingspsykologiske funksjoner, som for eksempel motoriske, kognitive, emosjonelle og sosiokommunikative funksjoner. Musikken virker også oppmerksomhetsfangende og kan slik være med på å skape en nødvendig struktur for læringen. Dermed kan musikken bidra til å utløse et initiativ eller en handling hos eleven. I tillegg beskriver Ruud (2016, s. 107) at musikken ofte får en signalfunksjon, ved at den ved gjentatte ganger kan kobles opp mot en bestemt situasjon. Slik kan musikken kommunisere at «nå følger en bestemt rekke av hendelser». Når handlingen hos eleven er utløst, hevder Ruud (2016, s. 107) at musikken videre kan fungerer som en forsterker eller støtte i handlingen, fordi lyden vil holde på interessen og oppmerksomheten. Et tenkt eksempel, kan være at en elev reiser seg og utfører innøvde dansebevegelser i takt med en kjent oppstarts- sang. Musikken signaliserer en kjent situasjon og setter i gang motoriske bevegelser hos eleven. Videre opprettholder musikken oppmerksomheten og elevens motoriske bevegelser igjennom sangen. Den instrumentelle funksjonen vil være knyttet til de motoriske læringsmålene. Likevel vil man kunne legitimere andre paramusikalske funksjoner innenfor de relasjonelle, emosjonelle og sosiokommunikative virkningene.

De emosjonelle funksjonene til musikken er knyttet til musikkens evne til å avspenne og stimulere, men også til mulighetene for å uttrykke følelser, hevder Ruud (2016, s. 108). Slik vil musikken kunne være forløsende på evnen til å uttrykke seg. Å oppleve musikk kan altså påvirke følelsene våre (Galaasen, 2021, s. 104). Verdt å merke seg, er at musikk kan virke forskjellig fra person til person (Jederlund, 2023, s. 79). Ofte er det slik at rolig musikk roer oss ned, mens musikk med høyere tempo

kan virke aktiverende. Jederlund (2023, s. 79) understreker likevel at musikkopplevelser alltid er subjektive, og at mennesker kan respondere ulikt på samme musikk. Han hevder videre at dette er en viktig erkjennelse å ta med seg inn i en spesialpedagogisk sammenheng, der elevens musikkpreferanser alltid bør være utgangspunkt for undervisningen.

Selv om opplevelser av musikk er subjektivt, er puls og rytme to universelle stimuli som alle mennesker ser ut til å respondere relativt likt på. Når mennesket blir utsatt for eksterne rytmer, har det en tendens til å henge seg på kroppslig og bevege kroppen til rytmen (Brean & Skeie, 2019, s. 67). Dette er en unik egenskap for mennesket, og andre pattedyr har ikke samme evne til å synkronisere bevegelsene til rytmisk musikk (Brean & Skeie, 2019, s. 79). Mennesker som er ute og går, vil også kunne legge merke til at man havner inn i samme gå- takt. Man tilpasser og synkroniserer takten etter den andre. Brean & Skeie (2019, s. 78) kaller dette for «fellesskapsrytme». Ordet takt stammer fra det greske ordet *tactus*, som betyr berøring. Opprinnelsen til ordet har altså noe med den sensitiviteten som kreves når man samhandler med andre. På norsk kan begrepet «med takt og tone» henvise til denne sensitiviteten man viser i relasjon med andre. Slik hevder Brean og Skeie (2019, s. 79) at «takt alltid har å gjøre med relasjon til andre mennesker».

2.3 Sang som verktøy for oppøving av verbalspråk

Sangen er kanskje det mest nærliggende eksempelet på hvor musikk og verbalspråk møtes. Setter man en melodi til tekst, får man en sang. Språk og musikk har mye til felles, som for eksempel melodi, som i verbalspråket kalles prosodi (Brean & Skeie, 2019, s. 146). Ruud (1990) fremhever sangen som et mulig middel til å øve opp uttale og begrepsinnlæring. «Sangen formidler språk og begrep til barnet gjennom opplevelse og gjentakelse. Arbeidet med sanger og sangleker gir derfor rike muligheter til å utvikle barns ordforråd, hjelpe til med setningsbygning, trene grammatiske vanskeligheter, støtte begrepsutvikling, mm.» (Ruud, 1990, s. 145- 146). Kulset (2019, s. 43- 70) fremhever også sang som et spesielt godt egnet pedagogisk verktøy for innlæring av verbalspråk, og hevder at overføringsverdiene mellom sang og verbalspråk er så stor, at man nærmest kan «lure» språket inn i hjernen ved hjelp av sang (Kulset, 2019, s. 44). Dette begrunner hun med å vise til nevrobiologisk forskning av Patels OPERA- hypotese (2011). Denne hypotesen er utviklet med utgangspunkt i forskning som finner at musisering kan virke positivt inn på tilegnelsen av verbalspråk og fremhever at både musikk og tale har til felles at de bruker tonehøyde, timing og klang for å formidle informasjon (Patel, 2011, s. 1). Bokstavene OPERA er forkortelser for fem betingelser som må oppfylles for at disse nevrologiske fordeler kan oppnås. Disse betingelsene er overlapping, presisjon, emosjoner, repetisjon og oppmerksomhet (attention). Med betingelsen overlapping viser

Patel (2011, s. 1) til at det er overlappende nettverk i hjernen som prosesserer både musikk og verbalspråk. Betingelsen presisjon viser til at musikkutøvelse og bruk av musikk vil kreve en mer omfattende prosessering av hjernen sammenlignet med bruk av verbalspråk. Når man igjennom å synge kobler verbalspråket på musikken, vil man slik kunne dra fordel av at flere deler av hjernen kobles på og musikken vil slik fungere som en støtte (Kulset, 2019, s. 49). De tre neste betingelsen handler om at musikken må kunne fremkalle sterke positive følelser, gjentas ofte og klare å opprettholde fokusert oppmerksomhet (Patel, 2011, s. 8). For at disse tre betingelsene skal få jobbe sammen, er man ifølge Patel (2011, s. 8) avhengig av en slags form for indre eller ytre motivasjon. Dersom et barn øver og blir utsatt for ukentlig musikkintervensjoner som det misliker, vil man altså ikke kunne dra nytte av musikken til å forbedre det nevralt nettverket for verbalt språk. At musikkintervensjonene er lystbetont for eleven, er altså essensielt i denne OPERA- hypotesen.

2.4 Musikkterapi rettet mot barn med autismespekterdiagnose

Barn med ASD har i lengre tid vært en målgruppe for musikkterapien, og det finnes mye forskning om musikk og ASD (Jederlund, 2023, s. 212). Bjørkvold (2007, s. 17) beskriver de grunnleggende musiske elementene lyd, bevegelse og rytme som noe allment som ligger i alle mennesker. Med utgangspunkt i en oppfatning om at alle mennesker er predisponert for å uttrykke seg musisk, kan det derfor også være «grunn til å tro at barn med autisme også har forutsetninger for å kunne uttrykke seg gjennom musikk på en adekvat måte» (Sæther, 2014, s. 294).

Mye av forskningen som taler for at musikk kan være en nyttig tilnærming i møte med barn med autisme, fremhever musikkens muligheter for å øve opp felles oppmerksomhet, relasjonelle og kommunikative ferdigheter (Wiseman, 2015, s. 8). Raglio et al. (2011, s. 136) trekker også frem musikken som en mulighet for å opprette kommunikasjon mellom musikkterapeuten og elever med ASD, der musisk improvisasjon og bruk av stemmelyder endrer barnet sin nonverbale atferd og forhold til terapeuten. I en nyere litteraturstudie som inkluderer forskning om musikkintervensjoner og ASD fra årene 2013- 2020, konkluderer også Gassner et al. (2022, s. 31) med at musikkterapi bedret verbalspråk, kommunikasjon og sosialt samspill for barn med autismespekterdiagnoser. I en annen oversiktsstudie konkluderes det også med at musikkintervensjoner forbedret barnas måter å ta initiativ på, evner til å opprette felles oppmerksomhet og til å ta initiativ i turtakingen (Mayer-Benarous et al. (2021, s. 1). Men selv om slike oversiktstudier viser at musikkintervensjoner har positiv effekt, er det få studier som kan vise til langtidseffekter. Derfor etterlyses det mer forskning som kan dokumentere en mer langvarig effekt av disse musikkintervensjonene (Wiseman, 2015, s. 8, Gassner et al., 2022, s. 33). Denne usikkerheten omkring langtidseffektene, samt spørsmålet om

effektene av musikkterapi kan generaliseres og overføres til andre settinger for barn med ASD, har vært en den sterkeste kritikken mot bruk av musikkintervensjoner i arbeidet med denne elevgruppen (Simpson et al., 2013, s. 1512). Siden få studier har målt musikkintervensjonenes overførbarhet til andre sosiale kontekster, stilles det spørsmål ved gyldigheten og påvirkningskraften slike musikkintervensjoner har for barn med ASD. Kritikken rettes først og fremst med utgangspunkt i at mange elever med autisme har vansker med å generalisere ferdigheter de har lært i én kontekst, over til andre kontekster (Simpson et al., 2013, s. 1513). Til tross for denne generaliseringskritikken, konkluderer en ny samlingsstudie presentert av (Geretsegger et al., 2022a, s. 2) med at musikkterapi med moderat sannsynlighet kan hjelpe barn med ASD til å få en forbedret livskvalitet og avhjelpe den totale alvorlighetsgraden også utenfor terapirommet. Selv om sikkerheten rundt generaliseringseffekten for vansker innenfor sosial interaksjon, verbal kommunikasjon, initiativtagende atferd og relasjonell atferd ble målt til lav innenfor et generaliseringsperspektiv, kan man ifølge (Geretsegger et al., 2022, s. 2) ikke utelukke at den sanne langtidseffekten av musikkintervensjoner kan være reell også for disse områdene. Igjen etterspør studien mer forskning på feltet, der strenge forskingsdesign og mer langsiktige oppfølgingsperioder kunne ha underbygget mer sikkerhet om den vedvarende og generelle effekten av musikkterapi.

2.5 Improvisasjon i musikkterapeutisk praksis

Improvisasjon anses ifølge Tønsberg & Hauge (2008, s. 86) som en av musikkterapiens «varemerker». Begrepet improvisasjon er av latinsk opprinnelse, og betyr «uforutsett» (Sæther, 2014, s. 287). I en musikkterapeutisk tilnærming vil man igjennom improvisasjon søke å forstå hvordan den andre tenker, handler og uttrykker seg. Med musikalsk improvisasjon, vil man kunne danne rammer for meningsdannelse der eleven får mulighet til å bidra i samspillet ut i fra egne forutsetninger (Tønsberg & Hauge, 2008, s. 86). Creative Music Therapy (CMT) er en kjent metode innen musikkterapien som ble utviklet av musikeren Paul Nordoff og spesialpedagogen Clive Robbins (Nordoff og Robbins, 1977, i Ruud, 1990, s. 167), og er en utbredt metode blant norske musikkterapeuter (Ruud, 2019). Ifølge Næss & Ruud (2007, s. 161) ble denne musikkterapietoden utviklet for å imøtekomme barn med spesielle behov, der spilling på piano, tromme og cymbal var sentrale elementer. Med utgangspunkt i denne improvisatoriske metoden, bruker terapeuten ifølge Ruud (1990, s. 167) egen stemme og instrumenter til å få frem musikalske impulser fra barnet. Slik henvender improvisasjonen seg til barnets musikalske potensiale. Barnet vil videre kunne utvikle seg igjennom det meningsfulle fellesskapet som oppstår med terapeuten (Ruud, 1990, s. 167). I møte med barn med autisme, fremheves improvisatorisk musikkterapietode som fruktbart fordi den omgår en potensiell språkbarriere og «åpner en kommunikatív kanal med musikkterapeuten» (Raglio et al., 2011, s. 126).

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette vil senere benyttes og kaste lys over drøftingen av studiens funn i kapittel 6.

3.1 Intersubjektivitetsteorien

Et viktig utgangspunkt for utviklingen av teorien om intersubjektivitet var spedbarnsforskeres tilgang på video som verktøy for observasjon, som ble tatt i bruk på 1970- tallet. Igjennom videoobservasjon kunne man observere samspillet mellom spedbarn og mor, og kartlegge barnets sansekapasitet på en ny måte. Her oppdaget man at samspillet bar preg av gjensidighet og synkronisering, noe som motbeviste en rådende oppfatning om at spedbarnet kun var en passiv mottager av stimulering (Hansen, 2017, s.181). Begrepet *intersubjektivitet* er, ifølge Haugen (2013, s. 53) et nøkkelbegrep for å beskrive den gjensidigheten eller det fellesskapet to mennesker har når de deler opplevelser og erfaringer med hverandre. Teorien har fokus på kroppslige uttrykk som er med i all kommunikasjon, og kan, ifølge Haugen (2013, s. 51), hjelpe oss med å få større innsikt i det førspråklige, som kroppsspråk og følelsesuttrykk. Denne følelsen eller tilstanden man kan kjenne i samspill med et annet menneske, om at man deler samme opplevelse og at begge forstår hva den andre føler eller tenker, kan oppleves som et abstrakt fenomen. På den måten kan det være vanskelig å identifisere og sette ord på hvordan slike øyeblikk oppleves. Trondalen (2019, s. 65, min oversettelse) forsøker seg likevel med å formulere setningen «Jeg føler at du føler at jeg føler». Denne enkle, men likevel treffende setningen kan være med å forklare hvordan intersubjektive øyeblikk kan kjennes.

3.2 Daniel Sterns utviklingsmodell for barnets selv

Daniel Stern (2003, s. 101- 251) presenterer i boken *Spedbarnets interpersonlige verden* en utviklingsmodell som viser hvordan barnet utvikler en opplevelse av *et selv*, hvor begrepet intersubjektivitet er sentralt etter at barnet blir oppmerksomt på *den andre*. *Barnets selv* blir utviklet først i samspill og relasjon med mor og/ eller andre nære omsorgspersoner, for deretter i samspill med mer perifere mennesker. Stern (2003, s. 95) deler modellen inn i fire domener som han gir navngir 1) «det gryende selv», 2) «kjerneselv», 3) «det subjektive selv» og 4) «det verbale selv». Disse såkalte domenene oppstår til ulik tid i løpet av barnets første tre leveår. Likevel fremholder han modellen som en «kontinuerlig konstruksjonsmodell», der domenene stadig er i utvikling ettersom

man erfarer påkjenninger og opplevelser i relasjonelle samspill med andre (Hansen, 2003, s. 15). Slik jeg forstår det, viser altså ikke modellen til faser man som menneske blir ferdige med, men tar utgangspunkt i en stadig endring og utvidelse av *selvet* i løpet av livet. Igjenom intersubjektivitet vil det foregå en nonverbal kommunikasjon mellom to mennesker, og man får en følelse av at «det som foregår i mine tanker, kan ligne det som foregår i dine tanker» (Stern, 2003, s. 191). Denne intersubjektive opplevelsen kan, ifølge Stern (2003, s. 191), bare oppstå mellom to mennesker, dersom de har en felles betydningsstruktur og samme kommunikasjonsmidler som gester, holdning og ansiktsuttrykk. Den intersubjektive kommunikasjonen forutsetter altså ikke bruk av verbalspråk. I de videre avsnittene vil jeg gå nærmere inn på de fire domeneene i Sterns modell (2003), der de tre første er ikke-verbale mens den siste preges av verbalspråk. Begreper fra disse fire domeneene vil videre brukes i drøftingen for å kaste lys over funn i datamaterialet.

3.2.1 Det gryende selv

Det gryende selvet starter, ifølge Stern (2003, s. 101), sin utvikling de første åtte ukene av spedbarnets liv. Barnet bruker sine sanser, som for eksempel syn, sensomotorisk sans, lukt og hørsel til å ta inn verden. Stern (2003, s. 115) mener at barnet klarer å synkronisere disse sanseintrykkene, noe han kaller «amodal persepsjon». For eksempel vil barnet foretrekke å se på et ansikt der lyd og leppebevegelser er koordinert og samstemmer. De ulike modalitetene snakker altså sammen allerede fra fødselen av, og barnet gjenkjenner stimuli på tvers av de ulike sansene. Stern (2003, s. 118- 125) introduserer også begrepet «vitalitetsaffekt» i forbindelse med det gryende selvet. Vitalitetsaffekt, også kalt «følelsestonene» (Hansen, 2003, s. 17) i barnet vil påvirkes av rytmen og måten barnet blir håndtert på og kommunisert med av omsorgspersonen, og barnet vil regulere seg deretter. Vitalitetsaffektene vil altså sette preg på hvordan barnet opplever verden. Som et eksempel kan man se for seg måten en mor løfter opp og trøster sitt gråtende barn på. Er hun brå og bruker harde bevegelser? Eller opplever barnet å bli håndtert med rolige strykende hender i kombinasjon med trøstende lyder som «Sååå, sååå». I siste tilfellet, vil barnet oppfatte morens beroligende følelsestoner, og slik kunne regulere seg selv. «Rytmen og intensiteten i måten barnet blir håndtert på og snakket til, bidrar med andre ord til å endre eller regulere barnets vitalitetsaffekt» (Hansen, 2003, s. 17). Det nyfødte spedbarnet har altså slik en kapasitet til å ta inn modale sanseintrykk og oppfatte vitalitetsaffekten i handlingene til den andre. Slik organiserer barnet inntrykkene, noe Stern (2003, s. 133) hevder er med på å danne et gryende selv.

3.2.2 Kjerne- selvet

Når barnet når ca. tomåneders alder, endrer den sosiale kapasiteten seg såpass mye at Stern hevder at de kan gi inntrykk av «... å være en helt annen person» (2003, s. 134). Før dette, var barnets sosiale

atferd knyttet til reguleringen av fysiologiske behov som søvn og mat. Mens ved tomåneders alder, kan barnet la seg engasjere i et sosialt samspill med den andre og vise både følelser, intensjoner og handlinger i spillet (Stern, 2003, s. 137). Det er rimelig å anta at alle som har holdt et våkent spedbarn på fanget og gjennomført en samtale ansikt- til- ansikt, kan gjenkjenne denne unike dialogen, ursamtalen, eller «protokonversasjonen», som ifølge Hansen (2003, s. 18) kan preges av lyder, blikk, felles oppmerksomhet, synkronisering, samstemthet og turtaking. Barnet er en fullverdig deltager i det sosiale samspillet med en «selvregulerende annen» (Haugen, 2013, s. 57).

Barnet forstår at det har evnen til å påvirke omgivelsene rundt seg og få ting til å skje. Dette er hva Stern (2003, s. 141) kaller «agens». For eksempel når barnet fører tommelen opp til munnen for å suge, vil følelsen av vilje bak denne motoriske handlingen være med på styrke barnets opplevelse av at «handlingen tilhører oss og dermed er selv- handlinger» (Stern, 2003, s. 142). Følelsen av agens, altså at man selv kan påvirke verden og den andre, er slik jeg forstår Stern (2003) et sentralt virkemiddel for å skille *et selv* fra en annen.

Når barnet samspiller med en selvregulerende annen, får barnet ifølge Hansen (2003, s. 18) et utvidet opplevelseshorison og erfaringer. Disse erfaringene vil videre gi grunnlaget for at barnet kan skape hukommelsesstrukturer. Slik vil gjentatte samspillsituasjoner mellom mor og barn bli generalisert av barnet, og det vil sitte igjen med et generelt minne om hvordan det er å ha samvær med mor, noe som kalles «den indre ledsager» (Stern, 2013, s. 179). Slike generalisert erfaring kaller Stern (2003, s. 164) for «RIG» (Representasjoner for interaksjonserfaringer som er generalisert). Ifølge (Haugen, 2013, s. 58), har Stern senere valgt å bruke uttrykket «måter å være sammen på», i stedet for RIG, noe som hun mener peker i retning av det mer opplevelsesnære i Sterns teori. Dersom et generalisert minne vekkes i hukommelsen til barnet, vil barnet kunne gjenkalle følelsen av å være sammen med den selvregulerende annen, i dette eksempelet mor. Satt inn i en undervisningskontekst ser jeg for meg at eleven på samme måte lagrer samværet med en voksen som lystbetont, dersom barnet har erfart flere tilfeller av positive samspill. Eller i motsatt tilfelle, kan minnet om den voksne preges av frykt, dersom tidligere opplevelser i samværet mellom den voksne og eleven gir grunnlag for det. Dette samsvarer med hva Haugen (2013, s. 60) sier om at «barn søker kontakt og samspill med voksne de har erfart at det er godt å være sammen med i gledefylte, lekende samspill». Minnet om en selvregulerende annen vil altså være med på å styrke følelsen av et kjerne- selv, ifølge Sterns modell (Stern, 2003).

3.2.3 Det subjektive selv

Da barnet når en alder mellom syv- ni måneder vil det, ifølge Stern (2003, s. 191) oppdage at det selv og andre har et sinn. Barnet blir altså oppmerksom på at det kan dele egne følelser, intensjoner eller oppmerksomhet med andre. For eksempel vil barnet nå kunne formidle «*Jeg vil ha den leken*» til en

omsorgsperson, og forstå at den andre forstår det. Stern (2003, s. 191) hevder at «når spedbarnet merker at andre, som er forskjellige fra dem selv, kan være i eller reflektere over en mental tilstand som ligner deres egen, er det mulig å være felles om subjektiv opplevelse, det vil si intersubjektivitet». Det er altså først ved dette domenet for utviklingen av det subjektive selvet, at man kan snakke om intersubjektiv kommunikasjon. En slik nonverbal kommunikasjon preges av at man deler «felles oppmerksomhet», at man har «felles intensjoner» og deler såkalte «affektive tilstander» med en annen (Stern, 2003, s. 195).

Å dele felles oppmerksomhetsfokus handler om når barnet ved nitemånedersalder blir bevisst på at det har et bestemt oppmerksomhetsfokus og at det kan dele dette fokuset med andre. Når barnet for eksempel klarer å følge morens synsretning, eller når det selv strekker armen ut for å peke på noe, kan man ifølge Stern (2003, s. 195) trekke slutning om at de har felles oppmerksomhet. Stern (2003, s. 196) hevder videre at barnet også snur seg mot omsorgspersonens ansikt, som for å søke bekreftelse på at de rettet oppmerksomheten mot det tilsiktede målet som den andre rettet fokus mot. Det er som om barnet forsøker å validere om det deler oppmerksomhet med det samme som omsorgspersonen, selv om dette nok ikke er en bevisst handling hos barnet (Stern, 2003, s. 196).

Å ha felles intensjoner handler om at man forstår hva den andre har til hensikt eller intensjon, uten at dette uttales verbalt. Et ni- månedsgammelt spedbarn vil bruke såkalt «intensjonell kommunikasjon» (Stern, 2003, s. 198) med lyder og tydelig kroppsspråk rettet mot omsorgspersonen, dersom det for eksempel ønsker å få en leke som ligger på bordet. Man kan se for seg at barnet strekker seg etter leken med hånden og sier noe sånt som «Ah!», mens det veksler mellom å rette blikket mot leken og på ansiktet til moren. Slik vil barnet vil ifølge Stern (2003, s. 198) tillegge den andre «en indre mental tilstand». Slik jeg forstår det, blir altså barnet bevisst på at andre kan forstå hva det selv har som hensikt eller intensjon. Slik kan den bevisst kommunisere for å påvirke den andre til å utføre handlinger eller tilfredsstille egne behov. Et annet eksempel på at man deler felles intensjoner kan være situasjoner preget av spøk og latter mellom to små barn. Stern (2003, s. 198) beskriver hvordan disse bare kan se på hverandre og le av noe sammen, uten at noe verbalt er sagt. Begge vet likevel hva som er morsomt, noe som viser at barnet har en antagelse om hva den andre tenker på.

Begrepet «affektive tilstander» kan enklere sagt beskrives som «følelsespregede tilstander» (Store norske leksikon, 2005). Å dele affektive tilstander handler om at barnet opplever at den voksne forstår og klarer å tone seg inn på dets opplevelsestilstand. Hansen (2003, s. 19) beskriver dette som en empatisk kommunikasjonsprosess, og handler om at den voksne for eksempel klarer å fange opp barnets begeistring for en leke, og uttrykker dette gjennom en annen modalitet. Den voksne kan for eksempel si: «Ja, det var en fin leke!», der ordet «ja» blir uttalt med sterk betoning. Eller hun kan bruke kroppsspråk ved å nikke bekreftende med hodet. Slik toner den voksne seg inn på barnets

affektive tilstand, noe Stern (2003, s. 207) kaller «affektinntoning». På denne måten fanger den voksne «opp intensiteten, varigheten og formen i barnets uttrykk» (Haugen, 2013, s. 61). Når den voksne responderer med en annen modalitet enn den barnet brukte, viser hun at hun har forstått følelsen bak selve uttrykket som barnet benyttet seg av. Ifølge Haugen (2013, s. 61) vil slike opplevelser av følelsesmessig fellesskap og førspråklig samspill forsterke de sosiale behovene og gi et ønske om å være i samspill med andre. For at det skal kunne kalles en affektinntoning, er det ikke bare nok at den voksne speiler eller hermer etter barnets uttrykk. Men ved å velge en litt annen måte å uttrykke seg på som «tilsvarer spedbarnets ytre atferd» (Stern, 2003, s. 206), vil den voksne gjengi eller «matche» barnets følelser som ligger bak atferden til barnet (Stern, 2003, s. 209). Barnet må i tillegg kunne være i stand til å lese den voksnes svar inn i relasjon til sin egen følelsesmessige opplevelse. Bare på denne måten, hevder Stern (2003, s. 206), kan begge kommunikasjonspartnere oppleve at en følelsesmessig transaksjon finner sted. I følge Stern (2003, s. 211) er affektinntoning en spesiell form for intersubjektivitet. En inntoning vil som oftest skje ubevisst og nesten automatisk, og er noe litt annet enn empati. Å vise empati kan ligne i uttrykket, ved at en responderer på den andres følelsetilstand. Likevel vil empati uttrykkes med utgangspunkt i kognitive og bevisste prosesser (Stern, 2003, s. 212). Ved inntoning vil derimot et menneske omforme den andres følelsesuttrykk til en annen uttrykksform som matcher. Det kan ifølge Stern (2003, s. 213) være vanskelig å påvise inntoning. Likevel foreslår han at «intensitetsnivå» (styrke i uttrykket), «intensitetskontur» (endringen i lydets intensitet over tid), «takt», «rytme», «varighet» og «form», som spesifikke typer av matching som benyttes i en affektiv inntoning.

Stern (2003, s. 116) beskriver også hvordan omsorgspersonen kan bruke såkalt «feilinntoning» i møte med barnet. Dette er når for eksempel omsorgspersonen «undermatcher» barnets uttrykk med vilje. Slik jeg forstår det, kan formålet med dette være at omsorgspersonen ønsker å dempe eller øke barnets affekt eller aktivitetsnivå slik han eller hun kjenner det er hensiktsmessig. Slik kan omsorgspersonen bevisst styre oppmerksomheten i en annen retning og hjelpe barnet med å organisere og regulere følelsene. Denne type feilinntoning vil være tilsiktet og den voksne kan på den måten være med å forme barnets indre verden igjennom sin inntoning (Haugen, 2013, s. 64). En «ekte feilinntoning» vil være dersom den voksne ikke mestrer å matche barnet sin indre tilstand (Stern, 2003, s. 216).

3.2.4 Det verbale selv

Den siste og fjerde domenet av Sterns modell for utvikling av selvet, er «det verbale selv» (Stern, 2003, s. 230- 251). Dette domene starter i første halvdel av det andre leveåret, da verbalspråket fremtrer for de fleste barn. Ifølge Hansen (2003, s. 15) har Stern i senere arbeider delt opp dette siste

domenet i det verbale selv og det narrative selv. Felles for disse to domenene er at verbalspråket spiller inn i utviklingen av selvet. Språket skaper nye mulige måter «å være sammen på» (Stern, 2003, s. 230), og gjør at man kan dele bevisste opplevelser og tanker med andre. Bruken av språket gir barnet en ny opplevelse av selvet, som gjør at barnet opplever seg selv som «meg» (Haugen, 2013, s. 65). Når barnet ser seg i speilet, vil det nå for eksempel klare å se seg selv som et objekt og forstå at barnet de ser i speilet er seg selv. Leken blir viktig, og barnet utvikler evnen til å forestille seg ting i fantasien. Språket gjør det mulig for barnet og den andre å dele tanker og intensjoner på en annen måte, som ikke var mulig før. Man får rett og slett en ny måte å være sammen på og det gir evnen til å formidle fortellinger om seg selv.

Selv om språket gir barnet nye muligheter for utviklingen av selvet, betegner Stern (2003, s. 242) språket som «et tveegget sverd». Med dette mener han at selv om det åpenbart gir barnet større muligheter for å bli forstått av den andre, vil det samtidig stå i veien for formidlingen av det umiddelbare og opplevde. Slik kan språket være med på å skape en fremmedgjøring og distanse til de tre første domenene av selvet (Hansen, 2003, s. 20). Man kan altså ende opp med å formidle usanne og falske opplevelser, som ikke stemmer overens med hvordan barnet egentlig føler det. På den måten kan språket blir et verktøy for å endre og vri på opplevelser. Stern (2003, s. 244) bruker et interessant eksempel på hvordan språket kan stå i veien for amodale persepsjonsinntrykk. I eksempelet beskriver han hvordan barnet sanser en solflekk som skinner igjennom vinduet på veggen, der barnets amodale egenskaper fanger opp den intense varmen og lysspillet. Han skriver:

«Barnet må ikke legge merke til eller gjøres oppmerksom på at det er en visuell opplevelse. Men det er akkurat det språket tvinger barnet til. Noen kommer inn i værelse og sier: «Nei, se det *gule* solskinnen!». I dette tilfellet skiller ordene ut nettopp de egenskapene som forankrer opplevelsen i én bestemt sansemodalitet. Når det knyttes til ord, blir erfaringen isolert fra den amodale strømmen der den først ble opplevet. Språket kan på den måte slå i stykker den amodale globale opplevelsen». (Stern, 2003, s. 244).

Slik jeg forstår Sterns eksempel, vil altså ordene begrense og undertrykke barnets helhetlige opplevelse av solflekken på veggen. Opplevelsen av solflekken innskrenkes slik til kun å oppfattes som «gult solskinn». Ordene undertrykker slik helheten i de amodale inntrykkene og innskrenker opplevelsene til verbale symboler. Språktilegnelsen kan altså sies å være en «blandet velsignelse» for barnet, da den på en side begrenser opplevelsene, men samtidig gir tilgang til et «større kulturelt fellesskap» (Stern, 2003, s. 245).

3.3 Teorien om kommunikatív musikalitet

Det kan være verdt å merke seg at musikalske begreper som for eksempel «tone», «rytme» og «takt» blir brukt for å beskrive samspillsmønsteret i de intersubjektive øyeblikkene som virker inn på barnets selvutvikling (Stern, 2003, s. 213). I forbindelse med barnets utvikling av selvet, har spedbarnsforskeren Colwyn Trevarthen og Stephen Malloch (2009) vært interessert i den musiske dialogen som oppstår mellom spedbarnet og moren. De introduserer teorien om *kommunikativ musikalitet* (Trevarthen & Malloch, 2009). I tråd med Trondalen (2019) ser jeg dette i sammenheng med Sterns (2003) modell om selv- utvikling og intersubjektivitet.

Utgangspunktet for teorien om kommunikatív musikalitet er at alle mennesker har en iboende musikalitet som de bruker og verdsetter i en kommunikatív samhandling med andre (Trevarthen & Malloch, 2009, s. 4). De beskriver videre musikalitetens kraft til å «lette og gi mening i kommunikasjon» og hevder at det musikalske engasjementet kan være «en livline til menneskelig sosialitet» for barn med autisme som er isolert kommunikatív, nettopp fordi musikken «snakker til» deres grunnleggende musikalitet som er iboende hos alle mennesker (Trevarthen & Malloch, 2009, s. 6). For å operasjonalisere teorien om kommunikatív musikalitet, utformet (Malloch, 1999) de tre begrepene «puls», «kvalitet» og «narratív». Disse parameterne ble brukt til å beskrive og analysere den musiske kommunikasjonen som kan oppstå mellom et spedbarn og moren. Pulsen er den regelmessige rekkefølgen av uttrykk over tid, for eksempel turtaking og rytmen i samspillet. Kvaliteten sier noe om dynamikken i samspillet, som for eksempel klang, volum og tonehøyde. Med parameteret narratív kombineres pulsen og kvaliteten i det som uttrykkes til å skape en slags musisk fortelling, der de følger hverandres innspill og skaper noe sammen. Å skape slike fortellinger eller narrativer sammen, er ifølge Malloch (1999, s. 45) selve «essensen i menneskelig fellesskap og kommunikasjon».

4.0 Metode

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil det bli redegjort for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og for forskningsprosjektets metode. I følge Thagaard (2018, s. 14) er det viktig å ha en systematisk tilnærming i forskningsarbeidet slik at man kan begrunne og reflektere over de valgene man tar underveis. Slik vil andre som leser forskningen også kunne vurdere kvaliteten av forskningsarbeidet i etterkant.

Begrepet metode har sin opprinnelse i det greske ordet *methodos*, som ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 83) betyr «veien til målet». Verktøykassen blir ofte brukt som et bilde på hva valg av metode i et forskningsprosjekt vil si, og bygger opp under forståelsen for at metoden er et redskap som skal hjelpe oss med å samle inn dataene vi trenger i undersøkelsen. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode for datainnsamling, er at man mener at akkurat denne metoden egner seg best til å belyse problemstillingen i studien (Dalland, 2020, s. 53). Problemstillingen i en masteroppgave skal klart angi hva som skal studeres, og bør både være interessant og forskbar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Problemstillingen er altså helt sentral i den videre utarbeidelsen av studien, og gir retningslinjer for hvordan man designer prosjektet (Thagaard, 2018, s. 45).

Jeg var nysgjerrig på hvordan musikkterapeuter både brukte og opplevde musikken som et spesialpedagogisk verktøy, for å fremme relasjon, språk og kommunikative ferdigheter. Med utgangspunkt i dette, ble følgende problemstilling fremsatt for studien:

Hvordan opplever og benytter tre musikkterapeuter ved spesialpedagogiske enheter musikk som et verktøy for å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter hos elever med autismespekterdiagnose?

Forskningsspørsmålene under ble utformet for å spisse problemstillingen ytterligere:

- Hvilke erfaringer har tre musikkterapeuter med bruk av musikk som et verktøy for å fremme verbalspråklige ferdigheter hos elever med ASD?
- Hvordan bruker de tre musikkterapeutene musikk for å fremme kommunikative ferdigheter og trygge relasjoner med elever med ASD?
- Hvordan opplever tre musikkterapeuter at musikken er et særlig egnet verktøy i møte med elever med ASD?

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted og forskeren sin rolle

Som en slags overordnet epistemologisk teori, støtter denne studien seg på det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet. I dette legger jeg til grunn at all mening konstrueres av mennesker som lever, erfarer og snakker sammen i sosiale settinger (Johannessen et al., 2018, s. 42). Det finnes altså ingen objektiv sannhet om verden. Sannheten er heller noe vi mennesker konstruerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Det som kommer frem som funn i denne studien, gjelder kanskje ikke for alle musikkterapeuter, elever og skolekontekster. Kunnskapen som skapes i møte mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne, er derfor et resultat av sosial samhandling (Gillund, 2023, s. 12). Kunnskapen om virkeligheten er altså noe som utvikles «i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Det vitenskapelige ståstedet i denne studien er en kombinasjon av hermeneutiske og fenomenologiske perspektiver som begge hører inn under det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet. Den fenomenologiske, fordi jeg ønsker å få tak i spesialpedagogens opplevelser på nært hold. Men også hermeneutisk, fordi jeg i tillegg vil se disse opplevelsene i lys av teori sammen med min egen forforståelse.

4.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en filosofisk retning innenfor kvalitativ forskning der individets erfaringer og forskningsdeltagernes livsverden står sentralt. Husserl regnes som en av de mest sentrale filosofene, og han var ifølge Jakobsen (2021, s. 109) opptatt av «å gå til saken selv». Med dette mente han at dersom man ønsker å vite noe om mennesket, må man ta utgangspunkt i at menneskelig bevissthet blir til igjennom menneskelig erfaring (Jakobsen, 2021, s. 109). Fenomenologien handler altså om å søke en forståelse av sosiale fenomener ut fra hvordan informantene beskriver og opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Slik tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og prøver å oppnå en dyp forståelse ut ifra enkeltpersoner sine erfaringer. Fenomenologisk forskning beskriver de trekkene som er felles for informantene som deltar i studien, og med utgangspunkt i disse fellestrekkene kan man utvikle en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s.36). Den fenomenologiske plasseringen av denne studien er begrunnet i ønsket om å få en dypere innsikt i hvordan musikkterapeuter erfarer og opplever musikken som spesialpedagogisk verktøy i møte med elever med ASD.

4.2.2 Hermeneutikk

Om fenomenologien hjelper meg til å sette søkelys på forskningsdeltagernes livsverden, kan hermeneutikken tilby verktøy til å forstå hva som skjer når man får tilgang til andre menneskers oppfatninger av verden. Hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig

eksistens, og ifølge Dalland (2020, s. 49) vil det være en viktig tilnærming for alle studier som handler om menneskelig aktivitet. Som Jakobsen (2021, s. 116) skriver, kan man ikke bare «knipse med fingrene» for å komme inn i andre menneskers forestillinger og oppfatninger. Det vil alltid ligge en fortolkning imellom. Opphavet til hermeneutikken var i fortolkningen av bibelske og liturgiske tekster (Dalland, 2020, s. 48). Prinsippet for hermeneutikk er at det som kommer frem i datamaterialet må fortolkes for å forstås. Denne tolkningsprosessen kalles ofte for den hermeneutiske spiralen (Dalland, 2020, s.49). Denne spiralen er et bilde på en prosess som i prinsippet aldri tar slutt, siden vi tolker og forstår, tolker videre og får igjen en ny forståelse. I analyseringen av denne studiens datamateriale, vil jeg oppleve nettopp dette. At jeg leser igjennom, tolker og danner meg et bilde og sorterer utsagn igjennom den tematiske analysen. Empirien viser videre vei til aktuell teori, som i neste runde gir meg nye perspektiv som jeg ikke oppdaget i den første runden. Slik vil jeg bevege meg mellom relevant teori, min egen forforståelse og de transkriberte tekstene for å søke mening i de fenomenene som studeres.

4.3 Forskningsdesign

Et forskningsdesign utarbeides med utgangspunkt i problemstillingen og skal ifølge Thagaard (2018, s. 50) beskrive *hva* studien skal ha fokus på, *hvem* som er deltagere, *hvor* undersøkelsene utføres og *hvordan* den skal utføres. Denne studien er et såkalt kvalitativ casestudie, som kjennetegnes ved at man studerer mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2018, s. 51). Ved å avgrense studien til å undersøke tre musikkterapeuters undervisningspraksis og erfaring med musikk i møte med tre elever som har ASD, defineres studien i tid og rom. Slik kan man ifølge Jacobsen (2022, s. 106) få fram «virkelighetsnære» og detaljerte beskrivelser av virkeligheten. Grunnen til at jeg har valgt ut tre ulike caser, er for å kunne få en mer utdypende forståelse av fenomenet som skal studeres.

4.3.1 Induktiv tilnærming og forforståelse

Denne forskningsundersøkelsen har en såkalt induktiv tilnærming, noe som ofte karakteriserer kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Dette innebærer at analysen av datamaterialet ble gjort uten noen konkret teori som var bestemt på forhånd. Altså ville jeg la datamaterialet «vise vei» for hvilken teori som kunne være aktuelle briller å se datamaterialet igjennom. Slik kalles en induktiv analyse av data også for «datadrevet analyse» (Johannessen et al., 2018, s. 38). Selv om jeg har gjennomført en datadrevet analyse i denne undersøkelsen, kan jeg ikke påberope meg å være helt teoriløs under utformingen av intervjuguiden, under observasjonene eller i analyseprosessen.

Som forsker vil man ifølge Johannessen et al. (2018, s. 38) alltid være preget av teorier man tidligere har lest, og disse kan gjøre at man oppdager og ser sammenhenger i dataene på en annen måte, enn om man var totalt åpen og upreget av teoretiske perspektiver. Dette kan også kobles opp mot begrepet forforståelse. Forskerens forforståelse og egne erfaringer vil være med på å prege prosessen i en masterstudie som denne, og det er nødvendig å være bevisst og redegjøre for denne forforståelsen (Dalland, 2020, s. 60). Man vil alltid være sosialisert inn i måter å tenke om mennesker og verden på, og ved å avgrense en oppgave til et spesielt fenomen, velger man både bevisst og ubevisst bort noe. Dette er hva Jacobsen (2022, s. 74) kaller før-dommer. Dette er antagelser som alle mennesker har om verden, og som vi tar for gitt. Disse før-forståelsene vil være forskjellige for ulike forskere. Derfor vil man kunne oppleve at personer som studerer det samme fenomenet, konsentrerer seg om ulike ting i tilnærmingen til et fenomen.

Min forforståelse for denne studien er preget av min bakgrunn som lærer i grunnskolen og som mor til tre barn. Jeg synger og spiller gitar, og musikk har alltid vært en stor del av livet mitt. Erfaringene mine med at barn responderer positivt både kommunikativt og relasjonelt på bruk av musikk i ulike sammenhenger og undervisningssituasjoner, har vært avgjørende for valg av tema og utformingen av problemstillingen. Likevel har jeg selv lite erfaring med bruk av musikk som et spesialpedagogisk verktøy rettet mot barn med autisme. At jeg ikke har stor grad av egenerfaring fra feltet kan ifølge Thagaard (2018, s. 190) være både begrensende, men også en styrke. Bedre kjennskap til feltet ville kunne ha skapt en større forståelse for forskningsdeltagernes situasjon med referanse i egne erfaringer. På den andre siden kan man med god kjennskap til feltet komme i fare for å overse nyanser som ikke stemmer overens med egne erfaringer. Slik kan man argumentere for at mine begrensede erfaringer med bruk av musikk som spesialpedagogisk verktøy rettet mot barn med autisme, kan sees på som en styrke og ikke gir svakere grunnlag for validitet. Man kan heller se på det slik at tolkningsgrunnlaget blir annerledes, enn om jeg hadde hatt god kjennskap til feltet (Thagaard, 2018, s. 191).

4.3.2 Kvalitativ metode

De kvalitative dataene i denne studien ble samlet inn ved å skrive ned og siden tolke det forskningsdeltagerne sier og gjør igjennom semistrukturerte intervjuer og ikke-deltagende observasjoner. Forenklet sagt, kan man si at en kvalitativ metode innhenter data om virkeligheten gjennom ord eller språk, ikke tall og kvantifisering, slik en kvantitativ metode ville gjort. Det er viktig å poengtere at både kvalitative og kvantitative metoder har sine styrker og svakheter og at de på hver sin måte kan bidra til å gi bedre forståelse av samfunnet og hvordan mennesker handler (Dalland,

2020, s. 54). Fordelene med en kvalitativ forskningstilnærming er at man søker å gå i dybden, at man kommer tett på feltet og at metodene ofte gir rom for fleksibilitet (Dalland, 2020, s. 55).

Med utgangspunkt i denne studiens problemstilling, der det rettes fokus mot musikkterapeuters praksis og erfaring med musikk i møte med elever som har ASD, så jeg det som en fordel å komme tett på det spesialpedagogiske praksisfeltet hvor nettopp denne praksisen utspillet seg. Målet var at jeg med egne øyne og ører kunne samle inn kvalitative data og tolke de fenomenene som fremsto som aktuelle å se nærmere på.

4.3.3 Metodetriangulering

Denne studien benytter seg av to ulike datainnsamlingsmetoder: semistrukturert intervju og ikke-deltagende observasjon. Denne kombinasjonen av datainnsamlingsstrategier kan være gunstig i kvalitativ forskning, siden informanter og forsker sammen vil konstruere en felles kunnskap og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Kombinasjonen av flere datainnsamlingsmetoder kalles metodetriangulering, og kan være med på å styrke både påliteligheten og gyldigheten i dataene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Selve begrepet triangulering er hentet fra den maritime verden, der sjømenn i gamledager brukte tre punkt, eller akser for å navigere etter og finne riktig posisjon. Ved å bruke flere «punkt», eller datainnsamlingsmetoder, er tanken at man vil navigere stødigere og få en dypere forståelse av det fenomenet man er ute etter å undersøke. Ifølge Gibbs (2015, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237), kan det noen ganger være slik at observasjonen av handlinger ikke samsvarer med hva informanter forteller om egen praksis i et intervju. Dette kan være interessant for forskeren, ikke fordi man skal ta informanten i å lyve om egen praksis, men at dette kan få frem flere dimensjoner i den sosiale virkelighet og «bidra til å avsløre kompleksiteten i en situasjon» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Det er viktig for meg å understreke at jeg ikke hadde til hensikt å avdekke om informantene snakket sant i intervjuene ved å velge ikke-deltagende observasjon som tilleggsmetode. Bakgrunnen for valget om å kombinere ikke-deltagende observasjonsmetode med semi-strukturert intervju, var heller å få et enda bredere inntrykk av det ordløse samspillet og interaksjonen som oppstod i øyeblikket mellom elev og musikkterapeut under en musikk-økt. Tanken var at jeg som forsker kunne observere hendelser og tegn som informantene ikke var i stand til å sette ord på og formidle i et intervju, og som slik kunne bidra med en annen type informasjon. Målet var altså at disse to datainnsamlingsmetodene ville gi et bredere bilde og en dypere forståelse for fenomenet som ble undersøkt.

4.3.4 Intervju og intervjuguide

Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Thagaard (2018, s. 89) den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning. Kvale & Brinkmann (2015, s. 47) hevder videre at det kvalitative forskningsintervjuet gir forskeren en «privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen». Slik passet denne datainnsamlingsmetoden godt, med tanke på at jeg var ute etter å få kvalitativ innsikt i musikkterapeutenes erfaringer, tanker og opplevelser om problemstillingens tema. I denne studien ble det først gjennomført tre forskningsintervju med de tre informantene i hvert sitt intervju, uavhengig av hverandre.

Det er flere måter å utføre et kvalitativt forskningsintervju på, og det kan ha ulike grader av åpenhet og struktur (Jacobsen, 2022, s. 166). Fordelene med en strukturert tilnærming er at svarene som fremkommer vil være sammenlignbare mellom ulike informanter (Thagaard, 2018, s. 91). En annen tilnærming er det ustrukturerte og åpne intervjuet. Slike intervju bærer preg av å være en samtale med et gitt tema, der informanten kan bringe temaer på banen som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant og siden kan følge opp med utdypende spørsmål. Det semi- strukturert intervjuet er en tredje mulighet. Denne fremgangsmåten er en slags mellomting mellom den strukturert og åpne formen. Det semi- strukturerte intervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.

I denne studien, var det den semi- strukturerte intervjuformen jeg fant mest hensiktsmessig. Dette ville gi meg fleksibilitet og rom for at nye temaer dukket opp underveis som jeg på forhånd ikke hadde forberedt meg på (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervju- guide som utpekte bestemte temaer (se vedlegg 5). Under utformingen av denne intervjuguiden forsøkte jeg å lage spørsmål som var korte og enkle, i tråd med Kvale & Brinkmanns (2015, s. 165) anbefalinger. Spørsmålene var av en åpen karakter og tematisert innenfor overskriftene «Spesialpedagogisk bruk av musikk», «Kommunikasjon», «Trygg relasjon», «Språk» og «Annet». Intervjuguiden var ment som en støtte underveis i intervjuet, med forslag til spørsmål som skulle stilles. En intervjuguide er ikke ment å låse forskeren til å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge, og forskeren kan bringer frem spørsmålene da det er naturlig å stille dem i samtalen med informanten.

I tillegg til intervjuguiden utformet jeg også et tankekart med problemstillingen i midten, og de nevnte temaene rundt. Meningen med tankekartet var at jeg underveis i intervjuet kunne notere stikkord og plassere disse i forhold til temaene jeg ville ha svar på. En annen fordel med tankekartet var at det fungerte som en visuell støtte, både for meg og informanten underveis i samtalen.

4.3.5 Observasjon og observasjonsskjema

Observasjon som datainnsamlingsmetode innebærer, ifølge Thagaard (2018, s. 63), at man studerer sosiale situasjoner og iakttar systematisk hvilke handlinger deltagerne i felten utfører. I forkant av observasjonen hadde jeg gjennomført et intervju med hver av informantene. Undervis i denne intervjuprosessen fikk jeg som forsker muligheten til å danne en relasjon til vedkommende musikkterapeut som senere skulle observeres. Thagaard (2018, s. 64) fremhever viktigheten av å etablere et nært nok forhold til forskningsdeltagerne, slik at man som forsker kan forstå hvordan vedkommende sin opplevelse i felten er. Samtidig er det viktig å være bevisst sin rolle som utenforstående, der man kanskje har et annet perspektiv ved at man kommer fra et annet miljø enn forskningsdeltagerne. Når det gjaldt elevene som også var deltagerne under observasjonen, hadde jeg ikke opparbeidet meg noen relasjon på forhånd, og jeg møtte dem for første gang da observasjonsøktene startet opp.

Under selve observasjonen ønsket jeg å gjennomføre en såkalt ikke- deltagende observasjon (Jacobsen, 2022, s. 185). Dette innebærer at man som forsker har en tilbaketrukket rolle og tilstreber å påvirke det som utspiller seg mellom forskningsdeltagerne i så liten grad som mulig. Selv om målet var å ikke påvirke forskningsdeltagerne som skulle observeres, var det likevel viktig å være bevisst på at min tilstedeværelse i rommet kunne ha en viss påvirkning på de som ble observert. Dersom man som forsker er oppmerksom på dette, vil man etterstrebe å ha et såkalt *refleksivt ideal* (Bjørndal, 2017, s. 44). Gjennom å være bevisst på denne feilkilden, kan man forsøke å redusere effekten av tilstedeværelsen. Likevel vil man ifølge Bjørndal (2017, s. 44) aldri kunne fjerne denne påvirkningen helt.

I forkant av observasjonene utformet jeg et observasjonsskjema (se vedlegg 6). Jeg ønsket i utgangspunktet å registrere alt som skjedde som kunne kobles opp mot temaene i problemstillingen om relasjon, språk og kommunikatív atferd. For å forenkle registreringen underveis, utformet jeg et halvstrukturert skjema hvor disse temaene ble satt opp som hovedfokus i kolonnen lengst til venstre. Som en hjelp til å identifisere hva som kjennetegner slik atferd, ble det utformet stikkord med holdepunkter i en kolonne ved siden av. Deretter laget jeg en bredere kolonne som het «Hva skjer?». Her var planen å registrere løpende beskrivelser av hva som skjedde. Den siste kolonnen lengst til høyre kalte jeg «Min tolkning». Å holde egne tolkninger atskilt fra de konkrete løpende hendelsesbeskrivelsene var helt bevisst for å gjøre analysearbeidet mer oversiktlig i etterkant. Dette er også i tråd med hva Tjora (2017, s. 91) anbefaler. Observasjonsskjemaet ble skrevet ut på papir, og jeg noterte underveis for hånd. I følge Bjørndal (2017, s. 51) er det krevende å registrere under observasjon, derfor er det lurt å bruke stikkord og korte setninger med subjekt og verbal, for eksempel «Eleven klapper, får øyekontakt». Slik kan det være lettere å rekonstruere mening i ettertid

i et feltnotat. Premisset om anonymisering under observasjonen gjorde at jeg brukte forkortelser underveis. Bokstaven E sto for «elev», mens bokstaven «M» var forkortelse for «musikkterapeut».

4.4 Forberedelse til datainnsamling

For å kunne gjennomføre intervju og observasjon av andre mennesker i et forskningsprosjekt som dette, må man sørge for at personopplysninger som samles inn blir forsvarlig og lovlig ivaretatt. I forberedelsene til dette masterprosjektet måtte jeg derfor ha nødvendige godkjenninger fra SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), før jeg kunne gå i gang med å kontakte aktuelle informantskoler og forskningsdeltagere. Meldeskjema³ ble sendt inn på eget digitalt skjema, og godkjennelsen kom ca. to uker senere (se vedlegg 1).

Som en del av forberedelsene til feltarbeidet, øvde jeg meg på å gjennomføre et intervju med en kollega ved egen arbeidsplass. Vedkommende er spesialpedagog med erfaring i å tilrettelegge undervisning for elever med autisme. Dette ga meg svært nyttig erfaring med å teste intervjuguiden. Jeg opplevde for eksempel at intervjuet utviklet seg til en semi- strukturert samtale, der vi hoppet imellom de oppsatte temaene i intervjuguiden. Likevel fungerte intervjuguiden som en støtte underveis, og sikret at vi kom innom alle spørsmålene jeg på forhånd hadde satt opp. Jeg syntes også det var nyttig å få testet ut evnen til å stille oppfølgingsspørsmål til temaer som jeg underveis oppdaget som interessante og som dukket opp underveis i samtalen, og jeg fikk justert noen av spørsmålene slik at de ga mer mening.

En annen verdifull forberedelse til feltarbeidet var å øve meg på å bruke observasjonsskjemaet mitt. Ved å bruke søkeordene *autistic+child+musicintervention* på youtube.com, fant jeg relevante videoopptak av musikkterapeuter som gjennomførte ulike musikk- aktiviteter med barn med autisme. Selv om målet var å skrive ned så mye som mulig underveis, oppdaget jeg at noteringen forstyrret evnen til å observere og få med seg alt. Derfor erfarte jeg at det ville være nyttig å skrive et feltnotat rett i etterkant av selve observasjonen, slik at de ferske observasjonene kunne skrives ut mer detaljert og mindre i stikkordsform (Tjora, 2017, s. 90- 91).

Det var også viktig for meg å bli trygg på det tekniske utstyret som skulle brukes under intervjuet, siden et godt lydopptak anses som avgjørende for transkriberingen og kvaliteten på dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Derfor var det avgjørende å teste ut den digitale diktafonen til Nettskjema, som etter Høgskolen i Innlandets retningslinjer er eneste tillatte verktøy å bruke for innhenting av

³ Meldeskjema med referansenummer 722711 ble sendt inn 18.09.2023. Godkjennelsen med begrunnelse i lovverket om personvernforordningen (*Lovdata*, u.å.) artikkel 6 nr. 1a og artikkel 9 nr.2a, kom 03.10.2023.

personopplysninger (Høgskolen i Innlandet, 2023). Nettskjema er et nettbasert undersøkelsesverktøy som er utviklet av Universitetet i Oslo, og som man som student ved Høgskolen i Innlandet har lisens til. Verktøyet er godkjent av SIKT som en trygg lagringsplass for sensitive data, og holder ifølge Nettskjema et høyt og trygt sikkerhetsnivå (*Nettskjema*, u.å.). Jeg opplevde Nettskjemas diktafonfunksjon som svært enkel i bruk. Nettskjemas egen diktafon- app ble lastet ned på nettbrett og fungerte som digital lydopptaker. Lydopptaket ble kryptert og sendt rett videre til Nettskjemas datalagringsystemer, uten å lagres lokalt på enheten. I etterkant av intervjuet logger man seg videre inn på Nettskjema.no med egen bruker, der man kan lytte til opptaket. Under uttestingen av Nettskjemas diktafon, oppdaget jeg også at det tilhørte en automatisk transkriberingsfunksjon i denne nettløsningen. Selv om denne transkriberingsfunksjonen ikke klarte å fange opp alt som ble sagt, var den til stor hjelp under transkriberingsarbeidet i etterkant. I tillegg til å ha denne digitale diktafonen, anbefalte Høgskolen i Innlandet meg å ha en analog back up. Derfor gikk jeg til innkjøp av en analog diktafon, der lydopptakene kunne slettes manuelt etter at jeg hadde sikret meg at de digitale opptakene fra Nettskjema var vellykkede.

4.5 Valg av informanter

Både intervju av enkeltinformanter og etterfølgende observasjon krever tid og ressurser, da målet med kvalitative datainnsamlingsmetoder er å gå i dybden. Dalland (2020, s. 81) hevder derfor at antallet forskningsdeltagere ikke bør være for stort i et masterprosjekt som dette. Slik siktet jeg meg inn på å rekruttere i alt tre informanter med tilgang til hver sin elev. Når utvalget av informanter er relativt lite, er det ifølge Thagaard (2018, s. 54) viktig at utvelgelsen av forskningsdeltagere er strategisk og hensiktsmessig i forhold til studiens problemstilling. Med bakgrunn i problemstillingen og tidsrammen for dette masterprosjektet, ble følgende kriterier utarbeidet for utvalg av informanter:

- Informanten har formell kompetanse innenfor musikk og spesialpedagogikk eller evt. musikkterapi.
- Informanten har erfaring med elever som har diagnosen ASD.
- Informanten praktiserer i det spesialpedagogiske feltet på nåværende tidspunkt, og har tilgang på elever med ASD som samtykker til observasjon.
- Elevene som deltar under observasjonsøkten, har en etablert relasjon til den aktuelle informanten og innehar en ASD- diagnose.

I denne studiens problemstilling rettes søkelyset mot informantenes praksis, opplevelser, erfaringer og bruk av musikk som verktøy i arbeidet med barn med autisme. Derfor var det viktig at vedkommende som ble plukket ut nettopp satt på denne empiriske fagkompetansen og kunne dele autentiske og kvalitative opplevelser fra det spesialpedagogiske feltet. Jeg var altså ute etter det Thagaard (2018, s. 58) kaller «spesielle utvalg», som viser til at informantene innehar en særlig kompetanse og erfaring på fenomenet som skal undersøkes. Når det gjaldt utvelgelsen av de aktuelle elevene som skulle delta under observasjonen, var kriteriene mindre spesifikke i forhold til hvor godt funksjonsnivå elevene skulle ha innenfor det Øzerk & Øzerk (2020, s. 25) betegner som de autismerelaterte kjernevanskene a) språk og kommunikasjon, b) sosialt samspill og c) avgrensede repeterende atferd og interesser. Begrunnelsen for dette ble tatt med utgangspunkt i erkjennelsen om at barn med autisme er en svært mangfoldig gruppe med store ulikheter, i likhet med andre barn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 27). Hadde inklusjonskriteriene for elevene vært for smale, var også faren til stede for å ikke klare å skaffe til veie nok aktuelle informanter. Man kan likevel legge til grunn at de tre elevene som ble plukket ut hadde tilnærmede vansker innenfor samme området som handler om gjensidig sosial interaksjon og kommunikasjonsevner gitt den foreliggende autisme- diagnosen.

I søken etter informanter sendte jeg i første omgang ut e-post med informasjonsskriv til rektorer ved skoler i nærområdet der de hadde spesialpedagogiske og forsterkede enheter. Håpet var at de skulle videreformidle og sette meg i kontakt med aktuelle ansatte ved sin virksomhet. Jeg fikk flere positive tilbakemeldinger om at problemstillingen i studien var interessant. Likevel endte korrespondansene ofte med avslag fra rektorene, som ble begrunnet i tidsprioritering og manglende kompetanse på bruk av musikk rettet spesielt mot elever med ASD. For å nå ut til flere aktuelle informanter, ble også informasjon om studien lagt ut på Facebook- sidene «Spesialpedagogisk forum», «Musikkundervisning i skolen» og «Musikkterapi i Norge». Tanken var at jeg på denne måten kunne komme mer i direkte kontakt med aktuelle fagpersoner med interesse for temaet i studien. Dette ga flere resultater, og etter relativt kort tid hadde jeg gjort avtale med tre aktuelle informanter. For å ivareta personvernet, foregikk all kommunikasjonen privat igjennom e-post og telefon, og ikke åpent på Facebook- sidene. Verdt å merke seg, var at alle som meldte sin interesse for å delta i studien hadde faglig bakgrunn som musikkterapeuter. Det var altså ingen ordinære spesialpedagoger uten musikkterapeutisk bakgrunn som meldte seg. De tre utvalgte informantene jobbet innenfor det spesialpedagogiske feltet ved ulike grunnskoler og hadde daglig omgang og undervisningserfaring med elever med autisme. Slik oppfylte de kriteriene for deltagelse i studien, og var samtidig med på å styre forskningsprosjektet i en mer musikkterapeutfaglig retning enn jeg hadde sett for meg til å begynne med. Igjennom avklaringsprosessen med å avtale tidspunkt for intervju og observasjon bisto

alle de tre informantene med å informere aktuelle elever og innhente nødvendig samtykke fra elevenes foresatte, slik at dette var på plass før møtene fant sted.

4.6 Gjennomføring av datainnsamling

I forkant av intervjuene, ble intervjuguiden sendt ut til forskningsdeltagerne i god tid. Slik fikk de muligheten til å forberede seg på temaene som skulle snakkes om. Intervjuene ble gjennomført på hver av de tre deltagerne sin egen arbeidsplass, og tok mellom 62- 73 minutter å gjennomføre. Intervjuene og observasjonene ble gjennomført på to ulike dager hos hver enkelt deltager. Hos deltager M1 fikk vi gjennomført med to påfølgende dager, mens på hos de to andre forskningsdeltagerne gikk det ca. to uker imellom intervjuet og observasjonen. Grunnen til at det ble lengere tidsintervall hos de to siste deltagerne, var sykdom hos både elever, musikkterapeut og forsker. Det relativt lange tidsintervallet mellom intervju og observasjon hadde liten påvirkning på selve observasjonen.

Jeg opplevde alle de tre musikkterapeutene som svært engasjerte og opptatt av å formidle hvordan de opplevde musikkens muligheter i deres spesialpedagogiske arbeidshverdag. Jeg følte at jeg fikk til gode samtaler i alle de tre intervjuene, og jeg syntes det var lett å få dem i tale. Stemningen var løs og ledig, og jeg følte meg fri til å stille oppklarings spørsmål dersom jeg ikke forsto hva de mente. Alle de tre musikkterapeutene hadde selv skrevet masteroppgaver innenfor musikkterapi og gjennomført tilsvarende kvalitative forskningsintervju tilbake i tid. Dette kan muligens ha påvirket deres forventninger til intervjuet, siden de alle virket kjent med rammene for et semi- strukturert intervju med bruk av diktafon med lydopptak.

Når det gjaldt gjennomføringen av observasjonene, var jeg på forhånd avhengig av å få hjelp fra musikkterapeutene til å plukke ut elever som kunne egne seg som deltager. Altså var jeg først avhengig av at en hovedinformanten samtykket til intervju, for deretter at elevens foresatte fikk informasjon og gav underskrevet samtykke (se vedlegg 3). I tillegg til samtykkeskjema, utarbeidet jeg også et informasjonsskriv som var beregnet på de aktuelle barna som skulle delta under observasjonen (vedlegg 4). Dette informasjonsskrivet bar preg av å være lettfattelig med bruk av enkelt språk og bildestøtte, der eleven fikk informasjon om hva jeg som forsker var ute etter å observere. Dette informasjonsskrivet ble sendt ut på forhånd, slik at musikkterapeutene kunne bruke dette som en forberedelse for eleven, da også elevens samtykke til å delta var grunnleggende.

Under observasjonene satt jeg på en stol, litt tilbaketrukket i rommet. Jeg forsøkte å plassere meg slik at jeg både så musikkterapeuten og elevens ansiktsuttrykk under observasjonsøkten. Selv om målet mitt var å være ikke- deltagende og dermed observere som en «flue på veggen», opplevde jeg at én av elevene i stor grad ble påvirket av min tilstedeværelse. Vedkommende elev mistet fokus og ville reise seg og stadig gå bort til meg underveis i musikk- økta. For å løse denne utfordringen, endte jeg opp med å gå ut av det lille rommet vi satt på, og observer fra døråpningen. Dette fungerte greit, selv om jeg ikke i like stor grad fikk nærhet til det som utspilte seg i rommet. Under de andre observasjonsøktene ble ikke dette noen utfordring, og jeg fikk gjennomført den ikke- deltagende observasjonen som planlagt, uten at elevene dro meg ut av rollen som ikke- deltagende observatør.

4.7 Transkribering av intervju og observasjonsnotater

Å transkribere betyr å skriftliggjøre det muntlige materiale, altså overføre den muntlige samtalen fra tale til skrift (Jacobsen, 2022, s. 211). Når de muntlige intervjuene blir endret til skriftlig form, vil intervjusamtalene bli mer strukturert. Dette vil gjøre dataene bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Siden jeg brukte lydopptaker under intervjuene, ville jeg sikre meg at tonefall, pauser og annen dynamikk også ble registrert. Jeg ønsket å utføre transkripsjonen selv, helst i kort tid i etterkant av intervjuene. Da ville jeg redusere faren for å tape det Tjora (2017, s. 175) kaller «visuelle ledetråder». Det vil si informasjon om stemningen i løpet av intervjuet, kroppsspråk og uttrykk som oppstod underveis. Å transkribere tar tid, men dersom kvaliteten på lydopptaket er god, vil dette ifølge (Kvale & Brinkmann (2015, s. 206) gjøre oppgaven mindre krevende. I tillegg fikk jeg starthjelp av Nettskjemas transkriberingsfunksjon som gjorde at jeg kunne laste ned en tekstfil med transkribert tekst. Teksten var som tidligere nevnt av varierende kvalitet, men fungerte godt som et førsteutkast, som jeg redigerte og endret på mens jeg lyttet til opptakene.

I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 208) finnes det ingen universelle regler for transkripsjon av forskningsintervjuer. Likevel bør man foreta noen valg i forhold til hva som noteres ned av pauser, gjentagelser og følelsesuttrykk. Mine valg for transkripsjonen var:

1. Å transkribere ordrett det som ble sagt, også gjentagelser
2. Å oversette dialekter til bokmål
3. Å utelate prober som «hmm» og «eh», men notere pauser og følelsesuttrykk som for eksempel latter

4. Under transkriberingen gjorde jeg en direkte anonymisering, slik at musikkterapeutene fikk forkortelsene «M1», «M2» og «M3». Elevene ble forkortet til «E» uavhengig av hvilken observasjon de tilhørte

Når det gjaldt de håndskrevne observasjonsnotatene, hadde jeg erfart fra øvingen at det var lurt å skrive en feltlogg rett i etterkant av observasjonen. Her ble de håndskrevne stikkordene fra arket overført inn i samme mal på PC. Stikkordene ble gjort om til hele setninger, slik at meningen bak notatene mine kom klarere frem. I tillegg til forkortelsene brukte jeg konsekvent subjektformen «hun» om musikkterapeutene og «han» om elevene, uavhengig av hvilket kjønn forskningsdeltagerne opprinnelig hadde. I denne transkriberingsprosessen skrev jeg også egne tolkninger og refleksjoner i kolonnen som het «Min tolkning», i tråd med hva Tjora (2017, s. 91) anbefaler.

4.8 Personvern og forskningsetikk

Det finnes en rekke etiske retningslinjer og problemstillinger man må forholde seg til som forsker innenfor humaniora og samfunnsforskning. Innenfor den kvalitative forskningen kommer man ofte tett innpå andre menneskers liv. Både tillitt, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er derfor viktige aspekter som bør prege kontakten med forskningsdeltagerne i et forskningsprosjekt som dette (Tjora, 2017, s. 46). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer for forskning som utføres i Norge (NESH, 2023). De etiske vurderingene som er gjort i dette forskningsprosjektet er gjort med bakgrunn i disse retningslinjene. For å sikre at forskningsdeltagernes personvern og sikkerhet ble ivaretatt, var det avgjørende å legge til grunn prinsippene om informert samtykke, konfidensiell oppbevaring av informasjon og refleksjon over konsekvensene for deltagelse. Hovedinformantene var voksne fagpersoner som alle var interessert i tematikken for studiet. Innholdet og spørsmålene for intervjuet var tett knyttet opp mot dem som fagpersoner, og slik unngikk jeg mer sensitiv informasjon knyttet til dem som privatpersoner. For å få et mer helhetlig datamateriale ønsket jeg å observere deres praksis i tillegg til å intervju dem. Dette innebar at forskningen også involverte barn med relativt manglende samtykkekompetanse, noe som stilte særlig krav til etisk samtykke og ivaretagelse (NESH, 2023, s. 22).

4.8.1 Informert samtykke

I NESH (2023, s. 18) sine retningslinjer blir det informerte samtykke omtalt som «en hjørnestein i forskningsetikken». Informasjon er derfor en viktig del av prosessen for å innhente samtykke. Forskningsdeltagerne kan altså ikke samtykke til deltagelse, før de har mottatt og forstått informasjon om forskningens formål, metode, lagring av personopplysninger og eventuelle konsekvenser for deltagelse (NESH, 2023, s. 19). I forkant av datainnsamlingen utarbeidet jeg derfor tre ulike informasjonsskriv til de deltagerne som var involvert i prosjektet (se vedlegg 2, 3 og 4). Ett informasjonsskriv til musikkterapeutene som skulle delta i intervju og observasjon, det andre informasjonsskrivet ble skrevet for foresatte til de aktuelle elevene som skulle delta under observasjonen. Det siste informasjonsskrivet ble utarbeidet for elevene deltok under observasjonen. Dette dokumentet ble sendt til musikkterapeutene på forhånd, slik at de kunne bruke det som en forberedelse for observasjonsøkten. Tanken var at elevene skulle bli forberedt og få en mulighet til å uttrykke samtykke. I tråd med NESH (2023, s. 19) tilstrebet jeg at teksten i informasjonsskrivene var tilpasset mottakerne. Derfor var for eksempel informasjonsskrivet til elevene utformet lettfattelig med fokus på bruk av ikoner og bilder fremfor tekst. I tråd med NESH (2023, s. 20) ble det i informasjonsskrivene også gjort klart at deltagerne når som helst kunne trekke tilbake samtykket, uten å oppgi noen spesiell grunn. Selv om jeg forsøkte å ivareta prinsippet om informert samtykke ovenfor elevene, kunne jeg ikke være sikker på at de forsto informasjonen, eller forsto hva det innebærer å delta i en slik studie. Barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse, og barnets beste skal alltid ligge til grunn (NESH, 2023, s. 22). Med bakgrunn i dette hadde jeg bestemt meg for å avbryte observasjonen dersom eleven ga uttrykk for ubehag eller misnøye med min tilstedeværelse, til tross for samtykke fra foresatte. Under observasjonene opplevde jeg ikke at dette ble en problemstilling. Som tidligere beskrevet, ble likevel den ene eleven påvirket av min tilstedeværelse i rommet. Han ønsket kontakt, løp bort til meg og smilte. Slik jeg opplevde og tolket situasjonen var han altså ikke negativ til min tilstedeværelse, men ønsket at jeg skulle delta i aktiviteten. Siden eleven likevel ikke uttrykte misnøye ved at jeg var til stede, valgte jeg å fortsette observasjonen, men fra en mer tilbaketrukket avstand ved døren.

I forkant av intervjuene med musikkterapeutene gikk jeg i tillegg igjennom hovedpunktene fra informasjonsskrivet muntlig med informantene før jeg satte på lydopptakeren. Dette var for å forsikre meg om at informantene hadde forstått innholdet og om noe var uklart. Vissheten om at alle de tre musikkterapeutene tidligere selv hadde skrevet en kvalitativ masteroppgave, ga meg også en trygghet i at de visste hva en deltagelse ville innebære.

4.8.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om å ivareta personopplysninger til forskingsdeltagerne i studien. Dette er ifølge NESH (2023, s. 24) «et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen». For å forsikre informantene om konfidensialiteten i prosjektet, ble det informert om godkjenningen som forelå fra SIKT. I tillegg inneholdt informasjonsskrivene informasjon om hvordan de innsamlede dataene og personopplysningene ble oppbevart sikkert på Høgskolen i Innlandets eget dataområde One- Drive. Det ble også informert om hvordan de krypterte lydfilene på Nettskjema ble slettet i etterkant av prosjektet. Informantenes navn ble også direkte anonymisert i transkripsjonene og i observasjonsdataene.

4.9 Analysemetode

I en kvalitativ studie kan data analyseres på flere måter. I denne studien vil jeg støtte meg på en tematisk analyse, som er en måte å analysere og strukturere datamaterialet på. Dette analyseverktøyet ble utviklet av psykologene Braun & Clarke (2006) som en stegvis oppskrift for hvordan man kan gå frem for å finne interessante funn i dataene, og er ifølge Johannessen et al. (2018, s. 278) den mest grunnleggende og studentvennlige tilnærmingen til kvalitativ analyse. I artikkelen *Using thematic analysis in psychology* (Braun & Clarke, 2006) beskriver forfatterne seks faser i en tematisk analyse. Det er disse beskrevne fasene denne studiens analyse støtter seg på. Analysen har en såkalt induktiv tilnærming. Dette innebærer at man som forsker koder dataene uten å prøve å tilpasse dem til et forhåndsbestemt teoretisk rammeverk. Slik kan kodingen kalles datadrevet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Tanken er at temaene som utpeker seg i datamaterialet skal vise vei til aktuell teori, som siden danner grunnlaget for diskusjonskapittelet i oppgaven. Likevel fremholder Braun og Clarke (2006, s. 84) at man som forsker aldri helt kan frigjøre seg fra sitt teoretiske og epistemologiske utgangspunkt i møte med datamaterialet. Analyseprosessen og måten man tolker dataene på vil derfor alltid være preget av forskerens forforståelse og teoretiske bakgrunn. I *den første fasen* av analyseprosessen, skal man ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87) bli godt kjent med datamaterialet sitt. For å få til dette, brukte jeg god tid på å lytte til intervjuene mens jeg transkriberte dem. Nettskjemas digitale lydopptak gjorde det mulig å enkelt spole frem og tilbake, sette på pause og høre opptaket gjentatte ganger. Dette gjorde at jeg ble godt kjent med de tre tekstene som utgjorde transkriberingen fra de tre intervjuene. Ved gjennomlesning, var det som om jeg kunne gjenkalle informantens stemmer i mitt eget hode og jeg opplevde en nærhet til datamaterialet. Når det gjaldt notatene fra observasjonene, var jeg opptatt av å sette meg ned for

meg selv rett i etterkant for å skrive mer utfyllende feltnotater og med tolkninger og refleksjoner fra det jeg hadde observert. Her fikk jeg også skrevet ut observasjonene mer detaljert, siden råmaterialet var preget av stikkord og forkortelser.

I *analysens andre fase* skal man ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87) generere innledende koder. Det vil si at man prøver å finne interessante trekk ved dataene og se disse på tvers av datamaterialet. Siden både de transkriberte intervjuene og observasjonsnotater var skrevet inn i skriveprogrammet Word, benyttet jeg meg av verktøyet «sett inn kommentar» i marginen. Slik fikk jeg markert ut de delene av teksten som utpekte seg, og skrevet ned mine umiddelbare refleksjoner om hva dette handlet om. I denne prosessen prøvde jeg altså å møte datamaterialet med en åpen tilnærming, eller det Johannessen et al. (2018, s. 280) karakteriserer som et svært generelt spørsmål, nemlig «Hva handler dette om?».

Videre i *fase tre* skal man samle kodene inn i potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Måten jeg gjorde dette på, var å opprette et nytt word- dokument der jeg satte opp et skjema med rader og kolonner. Så klippet jeg ut sitater fra rådataene og videre inn i disse rutene som dannet seg i skjemaet. Underveis i denne prosessen forsøkte jeg å sortere disse utklippene tematisk. Navnet på disse temaene navnga jeg delvis selv, eller så hentet jeg begreper direkte fra datamaterialet som jeg syntes fungerte som tittel for temaene. Når hele denne prosessen var over, satt jeg igjen med 31 koder som videre skulle danne grunnlaget for ulike temaer.

I *fjerde fase* av den tematiske analysen skal man ifølge (Braun & Clarke, 2006, s. 87) finpusse og avgrense de foreløpige temaene fra fase tre, og man må forsøke å se om noen temaer kan slås sammen. Jeg måtte altså se om de 31 kodene kunne ha noen sammenheng og slik sorteres inn i overordnede temaer. For å få en oversikt over temaene mine laget jeg meg papirlapper i A5 størrelse og skrev inn hver enkel kode på en lapp. Nå satt jeg med 31 lapper som jeg kunne legge utover gulvet for å få oversikt. Jeg stilte meg spørsmålet «Hvilke koder hører naturlig sammen?» og «Kan jeg slå sammen noen av kodene?». Etter denne sorteringsrunden endte jeg opp med 7 nye temaer. Navnet på disse temaene var «Sang som verktøy for begrep og språktrening», «Å fremme kommunikative ferdigheter med musikk som verktøy», «Musikk som ramme», «Å møtes i musikken», «Å tone seg inn», «Musikken med helseperspektiv» og «Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning».

I den *femte fasen* skal man ifølge Braun & Clarke (2006, s. 92) prøve å forstå essensen bak hver kategori og definere hva som kjennetegner dem. Jeg hadde 7 foreløpige temaer, men så at flere av dem handlet om noe av det samme. Derfor så jeg på om noen av de syv temaene kunne slås sammen. Etter denne prosessen endte jeg til slutt igjen med tre overordnede temaer som jeg kalte «Musikk som spesialpedagogisk verktøy», «Musikken som møterom» og «Musikken i seg selv». For å

få en oversikt analyseprosessen laget jeg en skjematisk oversikt som illustrerte hvordan de 31 kodene hang sammen med disse tre hovedtemaene jeg kom frem til:

Musikk som spesialpedagogisk verktøy			Musikken som møterom		Musikken i seg selv	
Sang som verktøy for begrep og språktrening	Å fremme kommunikative ferdigheter med musikk som verktøy	Musikk som ramme	Å møtes «i bobla»	Å tone seg inn	Musikk med helseperspektiv	Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning
Mestring- ta utgangspunkt i hva de kan få til.	Musikken som språk/ kommunikasjon	Musikken som redskap og signalfunksjon	Felles oppmerksomhet- musikken er naturlig oppmerksomhetsfanger	Å tone seg inn- tilpasse seg eleven emosjonelt	Musikktераpeut som profesjon- noe annet enn spesialpedagogikk?	Musikk som stimuli- roe og aktivere
Musikken har verdi som pedagogisk verktøy	Å forstå kommunikasjonens funksjon.	Krav og forventninger tones ned ved hjelp av musikk. Utfordre rigiditet.	En arena for fellesskap og mestring	Pedagogen anerkjenner eleven igjennom musikken	Øve på utholdenhet.	Å uttrykke noe kroppslig- musikken er naturlig.
Bildestøtte til sangene	Overføringsverdi til andre arenaer- utholdenhet og felles fokus.	Bruk av musikk i overganger	Likeverdighet mellom barn og voksen	Speile eleven	Å komme i posisjon for læring	Musikken aktiverer følelser
Trening av vokal og verbalspråk	Turtagning og sosiale kommunikative ferdigheter.	Forutsigbarhet i musikken skaper rammer			At eleven kan kjenne på pusten og være i den meditative greia	Musikk som noe intuitivt.
		Strukturen i musikken				Nevrovitenskap- musikkens påvirkning på hjernen
		Struktur i musikk- øktene med faste innslag				
		Elevinitiativ- rammene skaper				

Figur 1: Skjematisk oversikt over hvordan 31 koder ble sortert og samlet under tre hovedtemaer i den tematiske analyseprosessen.

Den sjette og siste fasen av analyseprosessen handler om å presentere funn igjennom en rapport, der eksempler og utdrag fra datamaterialet skal underbygge hva man mener å ha funnet igjennom analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Denne rapporten vil utgjøre kapittel 5 «Analyse og funn» i denne oppgaven, som igjen danner grunnlaget for drøfting, oppsummering og konklusjon.

4.10 Vurdering av studiens kvalitet

For å kunne si noe om kvaliteten på en forskningsstudie, må man som forsker kunne beskrive hvordan man har konstruert kunnskapen som kommer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Kvaliteten av denne studien vil i de videre underoverskriftene gjøres rede for igjennom begrepene validitet, reliabilitet og generalisering.

4.10.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene som er fremsatt i studien, altså om «det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne virkeligheten» (Jacobsen, 2022, s. 240). I en vurdering av studiens gyldighet, kan man aller først reflektere over om man har fått tak i de rette kildene til informasjon (Jacobsen, 2022, s. 240). I min søken etter informanter hadde jeg i utgangspunktet sett for meg å rekruttere personer med en mer ordinær spesialpedagogisk bakgrunn med kompetanse innen musikk og autisme. Som jeg tidligere har beskrevet, viste denne

rekrutteringen seg å være utfordrende, siden mange ga tilbakemelding om at de rett og slett ikke følte at de hadde nok kompetanse og rett erfaring for å kunne uttale seg om studiens tema. Når jeg til slutt endte opp med tre erfarne forskningsdeltagere med musikkterapeutisk bakgrunn som jobbet i spesialpedagogiske enheter, kjente jeg meg trygg på at både den spesialpedagogiske erfaringen og kompetansen om autisme var ivaretatt. I tillegg hadde informantene en særlig musikkkompetanse igjennom sin musikkterapeutiske utdanning. For at dataene skulle få en større grad av gyldighet, endret jeg derfor problemstillingen fra først å handle om spesialpedagogers erfaringer og praksis, til musikkterapeuters erfaring og praksis. Slik opplevde jeg at det var samsvar mellom problemstillingen og kildene for datainnsamling, noe jeg mener gir mer gyldighet i dataene. Alle de tre informantene hadde førstehåndserfaringer og nærhet til fenomenet jeg ønsker å belyse (Jacobsen, 2022, s. 241). Slik opplevde jeg at kildene hadde forutsetning for å kunne gi fra seg riktig informasjon. Kildene i denne studien var helt uavhengig av hverandre da de jobbet ved tre forskjellige arbeidssteder i ulike kommuner og med relativt stor geografisk avstand. Dette vil ifølge Jacobsen (2022, s. 242) minske mulighetene for at man påvirker hverandre og slik styrke gyldigheten til beskrivelsene av fenomenet.

Et annet spørsmål som kan belyse studiens validitet, er hvordan informasjonen kommer frem (Jacobsen, 2022, s. 243). I denne studien har jeg benyttet meg av både semistrukturert intervju med lydopptaker, samt ikke- deltagende observasjon. Ved å ta i bruk en såkalt metodetriangulering, vil man beskrive virkeligheten med ulike vinkler og perspektiver. Dette vil kunne gi et mer helhetlig bilde og ifølge (Postholm & Jacobsen (2018, s. 237) øke påliteligheten og gyldigheten av forskningen. Ved at informantene først fortalte om egne erfaringer og opplevelser i intervjuene, kunne jeg i etterkant både få bekræftelser på informantenes utsagn i intervjuet, men også få andre mer utfyllende perspektiver igjennom observasjonen som ikke kom frem under intervjuet.

Når det gjelder selve observasjonen tilstrebet jeg å innta en ikke- deltagende rolle (Jacobsen, 2022, s. 185). Jeg forsøkte dermed å holde avstand til forskningsdeltagerne med mål om å ikke påvirke dataene. Som tidligere nevnt, ble en av elevene synlig og tydelig påvirket av min tilstedeværelse. Løsningen ble å trekke meg ut av rommet og observere igjennom døråpningen. Selv om dette fungerte greit, kan man stille spørsmål ved om gyldigheten for dataene fra akkurat denne observasjonen ble svekket, siden min rolle som ikke- deltagende observatør ble utfordret. Under de andre observasjonene virket både musikkterapeutene og elevene tilsynelatende upåvirket av at jeg var i rommet. Likevel har jeg ingen garanti for at ikke forskningsdeltagerne agerte annerledes enn om jeg ikke hadde vært der. Det vil alltid være en viss påvirkning mellom den observerende forskeren og forskningsdeltagerne, noe Jacobsen (2022, s. 251) beskriver som «observatøreffekten». Til å begynne med vil man som ukjent observatør være et «fremmedelement» i situasjonen (Tjora, 2017, s. 70). Denne utfordringen ville kunne ha avtatt ettersom deltagerne ble vant til at jeg var der over flere

dager. Man kunne også tenke seg at datamaterialet hadde sett annerledes ut om jeg hadde observert flere ganger og i andre situasjoner også utenfor musikkrommet. Gyldigheten til dataene kunne altså ha blitt styrket, dersom jeg hadde lagt opp til flere observasjonsøkter enn kun én økt per informant. Siden intervjuet var gjennomført i forkant av observasjonen, var hovedinformantene klar over at jeg blant annet var interessert i musikkens virkning på det kommunikative og relasjonelle mellom dem og eleven. Man kan ikke se bort ifra at dette kan ha påvirket hvordan musikkterapeutene la opp økten og at de kan ha agert på en annen måte enn om de ikke hadde hatt denne informasjonen. Likevel var jo intensjonen med observasjonene å se på musikkens rolle i det relasjonelle og kommunikative samspillet, og ikke for eksempel hvor ofte de brukte musikken. Derfor mener jeg ikke at dette påvirker dataenes gyldighet, men helle bidro til å fremme den praksisen jeg var ute etter å observere. Til slutt vil det også være relevant å trekke frem forskerens faglige ståsted i vurderingen av validiteten. Som tidligere nevnt, har jeg bakgrunn som lærer i grunnskolen. Slik kan man si at jeg til en viss grad kjenner til miljøet som blir studert. Likevel har jeg relativt liten egenerfaring med å bruke musikk som et spesialpedagogiske verktøy i samhandling med elever med ASD. Den faglige kompetansen i musikkterapeutisk fagteori var også begrenset. Slik kan man hevde at jeg som forsker hadde lite kjennskap til miljøet jeg forsket i. Tolkingsgrunnlaget mitt er altså ulikt enn om jeg hadde hatt førstehåndserfaring som musikkterapeut. En slik begrenset kjennskap og fagkunnskap vil ifølge Thagaard (2018, s. 191) ikke svekke validiteten, men heller hjelpe leseren til å forstå forskerens tolkninger av resultatene.

4.10.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og om forskningen er utført på en «tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). I kvantitativ forskning vil begrepet reliabilitet vise til om en annen forsker ville ha kommet frem til samme resultat ved å følge nøyaktig samme metode. I kvalitativ forskning legger man derimot andre forutsetninger til grunn for reliabiliteten, fordi man igjennom en konstruktivistisk tilnærming erkjenner at premisset for resultatene ligger i den kontakten som oppstod mellom forsker og deltagere i felten, og at det ikke er mulig å bli kvitt forskningseffekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Forskerens bakgrunn, konteksten og miljøfaktorer vil altså kunne virke inn på resultatene av undersøkelsen. For å styrke verdien av resultatene for undersøkelsen, har jeg som forsker tilstrebet å gjøre rede for fremgangsmåtene og analysemetodene som er brukt, slik at andre kan vurdere alle trinn i forskningsprosessen. Slik tilstrebes en såkalt transparent forskningsprosess (Thagaard, 2018, s. 188). I denne undersøkelsen var jeg alene om å utføre både intervjuer, observasjoner og transkriberingen av dem. Igjennom datainnsamlingen har jeg brukt meg selv som instrument og tolket det jeg har sett og hørt etter beste evne. Slik kan det tenkes at en

annen forsker med annen bakgrunn enn meg selv kunne ha tolket dataene på en annen måte. Men ved å vektlegge en transparent åpenhet om metode og forskningsprosess, er målet å oppnå høy grad av reliabilitet.

4.10.3 Generalisering

I en kvalitativ studie vil generaliserbarheten knyttes opp til om beskrivelsen av konteksten og samspillet mellom aktørene i forskningen er gjenkjennbar for andre som leser forskningen. Dersom en leser tenker at: «Dette minner meg om min egen situasjon!», vil forskningen ha en såkalt naturalistisk generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). For å oppnå dette, må forskeren vise hvilket grunnlag han har for analysene og tolkningene i forskningen. For at leseren skal kunne oppleve at forskningen er relevant for deres egen kontekst, har jeg i denne studien forsøkt å gi såkalte «tykke beskrivelser» av forskningsdeltagernes situasjon, handlinger og meninger. Ved å ta med leseren inn min egen og forskningsdeltagernes kontekst, er håper at leseren selv skal kunne gjenkjenne lignende situasjoner og slik kunne overføre funn i forskningen til sin egen setting og situasjon.

5.0 Analyse og funn

I dette kapitlet presenteres funn som er gjort igjennom en empirinær og såkalt datadrevet analyse (Braun og Clarke, s. 83). Studiens datamateriale utgjør til sammen tre intervjuer og tre observasjoner. Formålet med dette kapitlet er å trekke frem hovedtemaer som utpekte seg i datamaterialet og beskrive likheter og ulikheter. Studiens data er analysert igjennom Braun & Clarkes (2006) seks faser i tematisk analyse. Hovedtemaene vil bli eksemplifisert igjennom sitater fra intervjuene og gjengivelse fra observasjonsnotater.

5.1 Arbeid med analysen

Gjennom analyseprosessen skrev det seg frem tre temaer som jeg vurderte som viktige for å kunne svare på denne masterstudiens problemstilling. Funnene vil bli presentert igjennom disse tre temaene, som igjen har noen underordnede temaer. Disse undertemaene er ment som en hjelp til å strukturere presentasjonen av funn fra observasjon og intervju, og brukes som mellomoverskrifter. De tre informantene er anonymisert ved å tituleres som Musikkerapeut 1, 2 og 3, som heretter forkortes som M1, M2 og M3. De tre elevene vil kun angis som Elev, uavhengig av hvilken observasjon de tilhører. I enkelte sitater kan man lese intervjuerens oppfølgingsspørsmål, der forkortelsen I er brukt. Alle sitater fra intervjuene og utdrag fra observasjonsloggene er skrevet med hermetegn dersom de er under 40 ord, og med marginnrykk dersom de er lengre.

De tre temaene med underliggende temaer som ble utarbeidet igjennom den tematiske analysen er følgende:

- **Musikk som spesialpedagogisk verktøy**
 - Sang som verktøy for begrep og språktrening
 - Å fremme kommunikative ferdigheter med musikk som verktøy
 - Musikk som ramme
- **Musikken som møterom**
 - Å møtes i bobla
 - Å tone seg inn
- **Musikken i seg selv**
 - Musikk med helseperspektiv
 - Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning

5.2 Musikk som spesialpedagogisk verktøy

Under dette hovedtemaet vil jeg trekke frem funn fra intervjuene og observasjonsnotatene som sier noe om hvordan musikken kan brukes som et verktøy i arbeidet med å fremme verbalspråklige og kommunikative ferdigheter hos elever med ASD. Jeg vil også løfte frem funn som peker på at musikken kan brukes som et verktøy til å skape forutsigbare og positive rammer for undervisningen. Funn i datamaterialet peker imot at dette i neste omgang kan gi rammer som gjør det lettere for elever med ASD å tolerere og møte fremsetning av krav, enn i andre settinger uten musikk.

5.2.1 Sang som verktøy for begreps- og språktrening

Alle de tre musikkterapeutene fortalte om hvordan de brukte musikken som en del av verbalspråk- og kommunikasjonstrening. Musikkterapeutenes elever med ASD hadde ulik verbalspråklig fungering, alt fra elever som hadde et stort begrepsapparat, til elever som kun brukte lyder i sin kommunikasjon med omverdenen og var avhengig av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Selv om funksjonsnivået varierte mellom den enkelte elev, ble sang med tekst eller lyd løftet frem som et verdifullt verktøy som egnet seg til å øve opp elevens bruk av verbalspråk og begrepslæring. I sitatet under, forteller M1 om hvordan hun bruker sang for å øve på begreper:

Og så kan jeg eventuelt synge: [Synger] «Fader Jakob, Fader Jakob sover ... [Pause].

Og så kommer det en lyd, eller et ord fra eleven. Og da skal du synge den mange ganger. Jeg synger den 170 000 ganger på en måte [latter]. Og så plutselig så kommer det ordet.

Og så kommer det flere og flere ord, og så kan de synge en hel setning etter hvert.

Her beskriver M1 hvordan gjentagende bruk av en kjent barnesang kan bidra til å trene opp bruken av ord og begreper og få elevene til å komme i gang med bruken av verbalspråket. Hun trekker frem at repetisjon og gjentagelse er en viktig del av disse øvelsene. Med kjente sanger og enkel tekst opplever hun at elever tar i bruk verbalspråk og at dette kan hjelpe eleven i gang med å bruke teksten i sangen hensiktsmessig og på riktig plass. M1 forteller videre at hun har erfaring med elever som har kommet i gang med utviklingen av verbalspråk igjennom disse sangene. Hun sier:

Og noen ganger kommer det bare en lyd, men det er jo en start.

Jeg har opplevd at en elev kom veldig i gang med sin språklige utvikling på den sangen «M-Æ, sa en liten grønn frosk». For det å lage den derre «M-Æ, M-Æ», det var lett. Det er ikke så vanskelig. Å forme ord er mye vanskeligere, men den lyden kunne han lage. Han var med og

sang, og så etter hvert kom det flere ord med, og så syns han det var kjempegøy. Og så fikk han applaus, og så satte det mye i gang.

Ved å referere til denne konkrete erfaringen viser M1 til hvordan sangen bidro til mestring hos eleven ved å kunne bidra med et verbalt uttrykk som passet inn i sangen. Lyden «M-Æ» var noe eleven fikk til å si, og ved at M1 tok utgangspunkt i en sang som også skapte engasjement hos eleven, egnet sangen seg til å øve på lyder, ord og begreper. Slik jeg forstår M1, mener hun at mye øving og repetisjon av kjente sanger var med på å skape trygghet til deltagelse og at dette bidro til å stimulere og få i gang bruken av verbalspråket hos eleven.

Under observasjonene konkretiserte det seg også eksempler på hvordan sangen ble brukt som verktøy i oppøvingen av begreper. I observasjonsnotatet under har eleven trukket fire bildekort med substantiv. Deretter ble disse ordene satt inn i en kjent sang:

Eleven trekker fire kort fra kurven og legger de i rekkefølge på bordet. Deretter starter M2 å spille og synge på gitaren. Eleven gynger kroppen til rytmen og det virker som han har hørt sangen før.

M2: «Vi kan synge om en pizza. Vi kan synge om en katt. Vi kan synge om en kake og vi kan synge om en ost».

M2 spiller sangen på nytt, men nå vil hun ha med eleven til å synge ordene:

M2: «Vi kan synge om en». M2 venter tålmodig til elev synger ordet.

E: «Pizza». (eleven synger ordet).

M2: «Ja, fint!» M2 smiler anerkjennende. «Vi kan synge om en ...» [pause].

E: «Katt. Mjau!» Eleven smiler etter at han har sunget riktig ord. Nå er ventepausen mye kortere enn ved første ord. Eleven virker som han er engasjert i denne formen for språk lek, og det kan virke som han har forstått sin rolle i samspillet og hva han skal bidra med verbalt.

Slik fortsetter sangen til alle ordene er sunget. Når sangen er ferdig, sier eleven høyt og tydelig:

E: "I want to eat pizza!"

M2: "Do you want to eat pizza?". Elev møter blikket til M2, og de ler sammen begge to.

(Observasjonsnotat 2, 22.11.23).

I observasjonssekvensen som er beskrevet over forstår jeg det slik at musikkterapeuten bruker sangen og strukturen i den til å øve opp bruken av konkrete begreper som en del av oppøvingen av elevens begreper. Slik jeg opplever observasjonen, trives eleven med sangaktiviteten og han deler felles fokus med M2. At eleven smiler etter å ha sunget riktig ord på riktig plass, tolker jeg som at han viser glede over å mestre. At musikken endrer opplevelsen av å øve på noe kjedelig, kan også leses ut fra sitatet under, der M1 forteller om hvordan hun opplever musikken som ramme for begrepstreningen:

Du har rammen, men innenfor rammen så er det på en måte fritt rom for improvisasjon og medvirkning og samspill. Da er du på en måte likeverdig i samspillet. Selv om jeg leder det litt sånn skjult, så prøver jeg å gjøre at vi er likeverdige. Alle er en del av det musikalske orkestret, på en måte. Og da skjer det ting mer umiddelbart enn hvis jeg sitter og sier sånn: «Hva er dette? Pek på bukse! Kan du si bukse» [sier med streng stemme]. Det er jo en helt annen setting.

Her beskriver M1 hvordan musikken tilfører noe til selve undervisningssettingen der læringsmålet er å øve på begreper. Hun sier at musikken gjør at begrepstreningen skjer mer umiddelbart. Slik jeg tolker M1, mener hun at musikken gjør øvingen mer positiv, lystbetont og intuitiv for elevene, og at kravene om å øve på begreper og språk ikke blir like tydelige eller negative som de ville kunne blitt uten sangen som hjelp. Det virker nærliggende å tro at M1 mener at sangen kan hjelpe eleven til å føle mestring og slik komme i gang med bruken av verbalspråk.

M3 reflekterer også over overføringsverdien fra å mestre det verbale i en sang til å føle mestring i andre situasjoner der elevene blir utfordret verbalt. Hun sier:

Så er det jo ofte at vi kan jo veldig ofte synge hele sanger med teksten, uten at eleven egentlig har et funksjonelt språk i verbal kommunikasjon med andre. Og da tenker jeg at den der troen på at man kan bidra verbalt, da. At det på en måte kan være med å hjelpe dem, at man kan overføre det til andre situasjoner. Hvor kommunikasjon kan være vanskelig. Så kan på en måte musikken være med å skape den tryggheten i samhandling med andre. At man får positive opplevelser. Som gjør at man prøver også å kommunisere med andre på andre områder, da.

Slik jeg tolker dette utsagnet, vil det å øve på å lære seg teksten til en sang kunne bidra til mestringsfølelse og tro på at man kan bidra verbalt også i andre sosiale settinger, der musikken ikke er med. Funnene viser dermed tegn til at sang kan være et egnet læringsverktøy for å øve opp bruk av begreper, men også for å bygge mestring og selvtillit for det å tørre å bidra med noe verbalt i andre sosiale settinger.

5.2.2 Å fremme kommunikative ferdigheter med musikk som verktøy

I datamaterialet kom det også frem at musikkterapeutene var opptatt av at musikken egnet seg godt som verktøy for å jobbe med kommunikative ferdigheter som danner grunnlaget for kommunikasjon og samhandling med andre. I samhandling med elever som har ASD, ble fellesnevnerne som vansker med å hold felles fokus, turtaking, til å ta eget initiativ og respondere på andre menneskers initiativ trukket frem. M2 sier dette om bruken av musikk som verktøy:

Jeg bruker ikke musikken for å lære dem musikk, men jeg bruker det stort sett for å jobbe med grunnleggende læreforutsetninger. For eksempel oppmerksomhet, utholdenhet, konsentrasjon, motivasjon og initiativ. Ja, det var vel en del av dem. Da syntes jeg at musikken har en fordel, nettopp fordi musikken er slik som den er, at det med den strukturen, rytmen og varigheten, at det er et godt medium eller et godt verktøy å jobbe gjennom.

I dette utsagnet fra M2 kan det synes som hun ser på musikken som et spesialpedagogisk hjelpemiddel for å oppnå andre bakenforliggende læringsmål. Det musikkfaglige er helt underordnet, og musikkens rolle er å lage rammer som muliggjør oppøving av grunnleggende forutsetninger for samhandling og kommunikasjon. M3 forteller også om sin opplevelse av hva musikken kan bidra med for å øve opp kommunikative ferdigheter hos elever med ASD:

Musikken er jo en naturlig oppmerksomhetsfanger i seg selv.

Sånn at når du jobber med barn som kanskje ser verden på en annen måte, eller en annen måte enn det du gjør, da, og kanskje er inne litt i sine egne ting, så er erfaringen at musikken på en måte drar dem ut og inn i samhandling med andre lettere. At musikken brukes som middel til kommunikasjon og samhandling.

At det er en effektiv måte å få dem klare for å kommunisere med andre. At musikken brukes som et signal, på en måte.

Slik jeg forstår M3 uttrykker hun begeistring for musikkens egenskaper til å fange elevens oppmerksomhet, som er helt vesentlig for å kunne få til kommunikasjon. At musikken kan dra elevene ut av sitt eget indre fokus og inn i et felles fokus, gjør, slik jeg tolker M3, at musikken blir et egnet verktøy og hjelpemiddel som gir gode premisser for å øve opp kommunikative ferdigheter hos elever med ASD.

Under observasjonene fikk jeg se eksempler på nettopp dette, ved at musikken dro elevene ut av eget fokus og inn i samspill. Alle musikkterapeutene brukte samspill på instrumenter der de øvde på turtaking i en eller annen form. Spesialrommene var alle utstyrt med en vestafrikansk tromme som kalles djembe, som var ca. 60 cm høy og sylindereformet. Djemben passet godt mellom knærne og ble plassert imellom elevene og musikkterapeuten. Så spilte de etter tur. Dette var noe jeg observerte hos alle informantene. Musikkterapeuten kunne starte med en rytme, og så svarte eleven ved å tromme tilbake. Noen ganger klarte eleven å respondere med å herme og svare etter samme rytme som musikkterapeuten. Under andre observasjoner kom eleven med sin egen rytme. Da kunne musikkterapeuten herme etter eleven. Slik kunne denne musiske samtalen utvikle seg, og det kunne synes som om elevene ikke svarte helt vilkårlig, men at de var oppmerksomme i samspillet med musikkterapeuten. Både blikkontakt, smil og oppmerksomhet hos elevene var med på å understøtte dette inntrykket. Observasjonsnotatet fra økten med M3 under, er et eksempel på dette:

Djemben er plassert imellom elev og M3, slik at de begge har beina på hver side av trommen. M3 trommer på djemben, mens hun synger samtidig: «En og to og tre, fir fem». Eleven løfter hendene og så trommer han på trommen. Den samme rytmen som M3. Som om han svarer på M3 sitt utspill. M3 og eleven bytter på å tromme, og eleven smiler og tar øyekontakt underveis. Det er et samspill og det kan se ut som om begge er bevisst i turtakingen og at de lytter til den andres utspill, for så å komme med respons og svar. Jeg ser en tilstedeværelse hos eleven som ikke var der til å begynne med.

(Observasjonsnotat, 6.12.23).

I denne observasjonssekvensen kan det virke som at eleven er til stede i det som kan minne om en musisk samtale. Turtakingen i rytmespillet vitner om felles oppmerksomhet og en vilje til å kommunisere og respondere på det den andre har kommet med. Jeg oppfatter at den musiske samtalen er lystbetont hos de begge, noe både øyekontakten og smilene underveis er med på å underbygge.

5.2.3 Musikk som ramme

Alle informantene var i sin respektive intervjuer opptatt av at det var viktig å møte elever som har ASD med en tydelig struktur og ramme. Faste rammer med kjente sanger og aktiviteter ble trukket frem som et viktig pedagogisk prinsipp i møte med barn med ASD for å skape trygghet for deltagelse og for å kunne tolerere krav. I avsnittet under sier M3 noe overordnet om fordelene musikken kan ha for elever med ASD:

Den beste erfaringen jeg har gjort med meg, det er jo det med strukturen som musikken gir. At det gir en type trygghet til deltakelse, for elever med autismspekterforstyrrelser. Og ved at jeg har en struktur i timene, som er faste aktiviteter i en fast rekkefølge over tid. Det på en måte skaper en trygg ramme for deltakelse. Jeg ser at det er veldig virkningsfullt, spesielt for elevene innenfor autismspekteret, at de hele tiden vet hva som skal skje. Fordi musikken lager jo en struktur i seg selv. En sang har jo en struktur, for eksempel.

I sitatet over beskriver M3 hvordan musikkens naturlige struktur også bidrar til forutsigbarhet for elevene. Slik jeg tolker henne, er det overordnede målet at elevene skal føle seg trygge nok til å delta slik at de igjen kan øve på andre bakenforliggende mål. Strukturen i timene og musikken gir ifølge M3 denne trygge rammen. M2 trekker også frem musikkens naturlige struktur som en fordel for elever med ASD. Hun sier:

Musikken har i seg selv mye struktur. For eksempel tempo, rytme, gjentakelser, formen på musikken, enten det er sånn A-B-A-form eller det er rondo eller hva slags type vers og refreng. Det er en struktur som jeg opplever at oppleves som strukturerende for barn med autismediagnoser.

Slik jeg tolker både M2 og M3, opplever de at musikkens naturlige og iboende struktur med gjentakelser, rytme og puls skaper en forutsigbarhet som elever med ASD finner tilfredsstillende. Under de ulike observasjonene så jeg tydelig denne faste og kjente oppbyggingen som M3 beskriver i sitatet over. Alle musikkterapeutene hadde innarbeidet faste innslag av sanger og musikkaktiviteter i timene sine. For eksempel brukte de kjente «Hei» og «Ha det» - sanger som markerte åpningen og avslutningen på timen. Dette viser en av observasjonene med M2:

M2 sier: «Da synger vi velkommen til «Navn» [sier navnet på eleven]. Så starter hun å spille akkorder på gitaren til «Velkommen»- sangen. Eleven smiler og lyser opp, og begynner å følge rytmen med overkroppen. M2 synger: «Velkommen til [elevens navn]. Eleven fortsetter å følge rytmen med overkroppen, møter blikket og starter å synge sammen med M2. Det er som om eleven vekkes og er klar for det som skal komme.

(Observasjonsnotat 2, 22.11.23).

I utdraget fra dette observasjonsnotatet, tolker jeg det slik at eleven gjenkjenner åpnings sangen fra tidligere økter. Det kan virke som om åpnings sangen fungerte som et signal til eleven om at «nå er timen i gang». Sangen kommuniserte på den måten hva som skulle skje, uten at musikkterapeuten trengte å gi verbale instruksjoner eller beskjeder. Jeg setter disse observasjonene i sammenheng med det M3 forteller om at musikken kan ha en signalfunksjon. Hun sier følgende om hvordan hun opplever at for eksempel melodien *Morgenstemning* av Grieg kan være et signal som kommuniserer overgangen fra lek til skolearbeid for elevene med ASD:

Når det er en overgang fra SFO til skole, så ringer det inn. Da er det skole, som innebærer overgangen fra lek til skoletid. Jeg har erfart at den overgangen blir tydeligere med at vi setter på musikk. At vi bruker musikken som signal. Og da er overgangen roligere. Det virker som om elevene vet hva som forventes av dem. «Åja, nå kommer den sangen. Da forventes det at jeg skal legge fra meg bilen, og jeg skal gå til dagtavlen for eksempel, finne frem kortet for morgensamling, og jeg skal sette meg» [Sier med innlevelse, som om hun er en elev].

Her beskriver M3 hvordan hun opplever at musikken signaliserer en overgang som kan være krevende for mange elever med ASD. Musikken brukes som et middel til å kommunisere en endring av aktivitet og fokus, og det kan synes som om M3 opplever denne overgangen roligere enn om musikken ikke hadde vært satt på. Musikken kommuniserer på den måten en beskjed eller et krav om å rydde og skifte aktivitet, uten at man er avhengig av å måtte bruke verbalspråk. Funn i intervjuene viser altså at informantene opplever at musikken kan egne seg til å kommunisere og stille krav til eleven, uten hjelp av verbalspråket. Man kan altså kommunisere og formidle et budskap med musikken som kommunikasjonsverktøy. I forbindelse med dette temaet, kom begrepet *krav* opp i alle intervjuene. M1 brakte dette på banen da vi snakket om fordelene med å bruke musikken sammen med elever som har ASD:

I: Så hvis jeg forstår deg rett er fordelene med musikken at den faktisk har tydelige rammer og har en struktur, som barn med autisme ofte trenger?

M1: Ja! Men på en sånn naturlig måte, da. Uten at du sier sånn at: «Nå skal vi gjøre dette! Og nå skal vi gjøre dette» [sier dette med innlevelse og streng stemme]. Så du har ikke de samme kravene på en måte i musikken. Eller de blir ikke så direkte, da. De er der på en måte naturlig.

Slik jeg tolker M1, mener hun at musikken lager en ramme som gjør at kravene ikke blir så direkte eller negative som hun opplever at de ofte kan bli for elever med ASD i andre situasjoner.

M2 er på sin side lite opptatt av selve begrepet krav, og forteller at det er viktig å ta utgangspunkt i elevens mestringfølelse og musikkpreferanser underveis i timen. Det er det som skal være styrende for musikk- økten, ifølge M2. Det skal være lystbetont å komme. Likevel opplever jeg at hun forteller om hvordan hun fremsetter krav igjennom musikken, da hun forteller om hvordan hun øver på utholdenhet hos elever med ASD. M2 sier:

Jeg har for eksempel utfordret ved å bruke sangen «Det satt to katter på et bord, kvirrevirevitt bom bom» [synger]. Hvor jeg har to håndtrommer, og så holder jeg den ene frem før den der «bom bom», så tar jeg den andre frem på neste «bom», og så kan jeg flytte på trommen, så jeg kan utvide oppmerksomheten deres. Jeg kan holde trommene oppe eller jeg kan holde dem nede, og så må de spille «bom», da. Sånn at jeg kan tøyse litt med kjente aktiviteter for å jobbe med både utholdenheten og konsentrasjonen og oppmerksomheten og kommunikasjonen.

Når M2 beskriver hvordan hun flytter på trommene og utfordrer elevene ved å gjøre det litt mer krevende å delta, opplever jeg at hun bruker musikken til å fremsette krav. Hun utvider oppmerksomheten deres og strekker utholdenheten i aktiviteten. Det kan være rimelig å anta at å få elevene til å gjøre disse bevegelsene i samspill med M2 uten musikken som ramme, kanskje ikke ville være like lystbetont for elevene.

I intervjuet med M3 er det interessant hvordan hun trekker inn krav- begrepet i forbindelse med refleksjoner om relasjonsbygging til elevene med ASD. Hun sier:

Men så er det jo noe med den musikkgledden, og det du skaper sammen med dem da, som gjør at det blir positive opplevelser. Og jeg tror nok det er veldig mange elever som forbinder

meg og relasjonen til meg med en positiv opplevelse. Ja, og det har jo vært pedagoger som har sagt til meg på tidligere arbeidsplasser at: «Ja, han er så glad i deg, vet du, for du setter ikke noen krav» [sier med innlevelse]. Men det er jo ikke der det ligger. Jeg setter jo krav. Jeg forventer ting! Men det er med musikken som ramme, og da blir det mer ufarliggjort, og det blir mer lystbetont og mer lekent da, kanskje. Enn i mange andre settinger.

Som gjør at du får på en måte en sånn positiv...[pause]. Det er veldig sjeldent at det er negativ atferd i en musikkterapitime. Det er veldig, veldig sjeldent. For det er noe som oppleves som lystbetont og positivt. Og det vil jo da påvirke relasjonen til meg, for de forbinder meg med den opplevelsen.

Slik jeg forstår M3, mener hun at musikken som ramme hjelper henne i relasjonsbyggingen til elevene, ved at musikken bidrar til en positivitet og velvilje hos elevene. Hun understreker at hun absolutt stiller krav underveis i undervisningen, men opplever sjeldent at elever motsetter seg disse kravene, som de kanskje gjør i andre settinger i løpet av skoledagen. Hun forklarer dette med utgangspunkt i musikkens egenskaper til å skape en positiv følelse hos eleven. Dette tror hun også er med på å påvirke relasjonen mellom henne og eleven i positiv retning.

Under observasjonene observerte jeg flere hendelser der musikkterapeutene fremsatte krav ovenfor elevene, uten at dette ble møtt med negative reaksjoner hos elevene. Som et eksempel vil jeg trekke frem en hendelse som jeg observerte under musikkøkten til M3, der eleven hopper over et vers i sangen *Mikkel Rev*. M3 stopper og korrigerer han, noe jeg tolker som om at hun vil at sangen skal synges ordentlig og at de ikke skal «skynde seg» igjennom. Dette aksepterer eleven uten protester. Her er et utdrag fra observasjonsnotatene:

M3: «Hvilken sang vil du synge nå?». Elev ser på M3, tar en liten pause og så starter han å synge: «Mikkel Rev, satt og skrev». Teksten han synger er helt korrekt, og eleven synger vakkert og helt rent. M3 spiller på djemben i samme rytme som eleven startet i, mens eleven fortsetter å synge. Eleven ser på M3 og smiler mens han synger. Det kan se ut som han liker godt å synge denne sangen, men han øker tempoet litt. Vil han bli fort ferdig? Når han kommer til andre verset, hopper han over det og går rett til vers tre. M3 korrigerer han ved å stoppe trommingen litt, og så synger hun tydelig: «Mikkel Rev, skrev et brev». Eleven lar seg korrigere og synger deretter ferdig vers 2, før han starter på det siste verset. Eleven synger ferdig sangen og ved den siste strofen sier han: «Med en liten kake. Som han ville smake!». Eleven ler og ser på M3. Hun smiler og ler tilbake.

(Observasjonsnotat 3, 6.12.23).

Dette observasjonsutdraget synes jeg gir et godt bilde på hvordan en korreksjon eller krav aksepteres av eleven, uten at det oppstår konflikt eller tilsynelatende negative følelser. Det hører med til denne situasjonen at eleven, ifølge M3, var svært glad i å spille piano, og at de alltid avsluttet øktene med en lengre pianospillings-økt. Min tolkning av denne aktuelle situasjonen er at eleven ville bli ferdig med tromme- og sangøkten for å få komme seg så fort over til pianoet som mulig. Dette får meg til å undres over om han hoppet over det andre verset med vilje? Uansett aksepterer han M3 sin korreksjon, uten å protestere. Dette kan fremstå som et godt eksempel på hvordan M3 mener hun kan stiller krav med musikken som ramme, der musikkrammene er med på å dempe negative signaler fra kravet om å fullføre en oppgave og holde ut i aktiviteten.

5.3 Musikken som møterom

Under dette hovedtema vil jeg trekke frem det som utpekte seg i dataene som handler om musikkens virkning på det relasjonelle og følelsesmessige planet for eleven og musikkterapeuten. Flere av informantene hadde uttalelser som peker i retning av at de opplevde at musikken i seg selv skapte et slags møterom mellom dem og eleven som påvirket relasjonen positivt. I det musiske møterommet var anerkjennelse og opplevelsen av å være sammen om noe sentralt. Under observasjonene kunne det synes som at elevene forholdt seg til musikkterapeutenes tilstedeværelse og uttrykk. Det kunne altså se ut som om begge parter delte oppmerksomhet og at de var involvert i den andres opplevelsesverden.

5.3.1 Å møtes i bobla

I det ene intervjuet gir M1 et interessant bilde på hvordan dette møtet i musikken kunne oppleves for henne. På spørsmål om hun opplevde at musikken påvirket relasjonen mellom henne og elever med ASD svarte hun:

Det gjør det jo ... [pause]. Når to mennesker, elev og voksen, skal være i relasjonen, så er det på en måte sånn: [Lager en klikkelyd] «Nå, er det oss, det er deg og meg sammen nå, og vi skal gjøre dette» [innlevelse med bestemt stemme].

Mens når jeg møter en elev med musikken, så er på en måte musikken imellom, som en sånn buffer på en måte [lager en stor, rund bevegelse med hendene]. Det å være i relasjon med et

annet menneske er jo krevende, det kan være kjempekrevende, og i hvert fall for veldig mange av disse elevene med autisme, å ha den der sosiale biten med å måtte ta inn andre menneskers initiativ og forholde seg til andre mennesker, det er jo kjempekrevende. Men fordi vi har den musikken i midten, så skaper den en trygg relasjon, eller i hvert fall en forståelig relasjon, ganske umiddelbart. Fordi det er i musikken vi skal være, ikke nødvendigvis en til en på pulten. «Du og jeg skal jobbe med dette, dette skal du lære». [sier med streng stemme]. Var det greit forklart?

I: Ja, så musikken blir liksom en... [pause].

M1: Musikken blir som en sånn boble imellom, da.

I: En boble?

M1: Ja, som begge går inn i, og så er man i den boblen sammen.

M1 betegner altså møterommet som oppstår i musikken mellom elevene og henne som «en boble». Hun beskriver denne boblen som noe romlig som både eleven og den voksne går inn i sammen. De gjør noe felles, og begge er til stede i det som praktisk talt utspiller seg. Slik jeg tolker M1 gjør denne bobla relasjonen tryggere for elever med ASD, enn om det ikke brukes musikk, da hun trekker frem at elever med ASD ofte kan synes det er vanskelig å forholde seg relasjonelt til andre mennesker i andre situasjoner. Slik jeg forstår M1 mener hun altså at musikken er med på å skape et trygt rom som gjør det lettere for en elev med ASD å forholde seg relasjonelt til den andre.

Under observasjonene var jeg vitne til flere slike øyeblikk, der jeg opplevde at elevene og musikkterapeutene var forbundet sammen i et slags intersubjektivt fellesskap, eller boble. Med M1 sin beskrivelse av bobla, ble jeg oppmerksom på flere episoder der det kunne se ut som at musikkterapeuten og eleven skapte noe sammen, lyttet til hverandre og var oppmerksomme på den andres uttrykk og opplevelse av nuet. Som et eksempel på dette kan man lese utdrag fra observasjonen av M2 og elev som spiller sammen. M2 på piano, og eleven på en stortromme med klubbe:

Elev har valgt seg en stortromme å spille på, og M2 gir han en stor trommeklubbe. Elev begynner å slå urytmisk og hardt på tromma og virker som han er i sin egen verden.

Trommingen lager en høy lyd i rommet.

M2 setter seg ved pianoet og spiller rytmisk med akkorder, mens hun søker blikket til eleven. Eleven møter blikket og så justerer han sine urytmiske slag til å følge pulsen i M2 sine akkorder. De møter blikkene til hverandre og smiler. Så starter M2 å synge rytmisk: «Slå på tromme og stopp!». Ved ordet «stopp!», stopper hun opp med pianospillingen.

Elev stopper også litt etterpå. Så ser de på hverandre og begynner å spille samtidig igjen. Samme rytme. M2 fortsetter å synge: «Slå på tromme og stopp». Nå stopper eleven akkurat samtidig med M2. Blikkene deres møtes, og begge smiler. De fortsetter å repetere samme sang flere ganger. Så øker plutselig eleven tempoet mens han ser på M2. M2 følger opp, og henger på med samme rytmen på pianoet. De spiller hurtigere og hurtigere. Smiler til hverandre og holder blikkontakten.

Så hever M2 øyebrynene og markerer med kroppen et tydelig ritardando. Tempoet går gradvis ned mot slutten av takten. Elev og M2 har øyekontakt og stopper samtidig. De smiler begge to. M2 sier: «Så bra! Det var gøy å spille sammen med deg!». Elev svarer: «Ja!».

(Observasjonsnotat 2, 22.11.23).

Denne observasjonssekvensen kan være et godt eksempel på hvordan eleven og musikkterapeuten har felles oppmerksomhet og en interesse i å tilpasse spillet sitt til den andre. De er i en relasjonell samhandling og improviserer frem et samspill der begge er med på å prege det musikalske uttrykket. Det er som om de er i en felles boble som musikken har muliggjort. Eleven gir seg med i rytmen som M2 slår an på pianoet, samtidig som M2 også følger eleven da han øker tempoet. De bruker øyekontakt underveis i spillet, og blir enige om når det er stopp, uten at dette blir avtalt verbalt. Når de klarer å stoppe samtidig, kan det være en rimelig tolkning at elevens smil tyder på glede og mestringsfølelse over å lykkes i dette samspillet.

Disse positive opplevelsene som elever erfarer igjennom samspill i musikken, kan ifølge M3 hjelpe til for å få en trygg relasjon med elevene som har ASD. I sitatet under sier M3 nettopp noe om hvordan hun opplever dette:

Det er jo noe med den musikkleden, og det du skaper sammen med dem da, som gjør at det blir positive opplevelser. Og jeg tror nok det er veldig mange som forbinder meg og relasjonen til meg med en positiv opplevelse.

Her opplever jeg at M3 setter ord på hvordan musikken skaper forutsetninger for positive følelser og samhandling, som gjør at elevene har lettere for å utvikle relasjonelle bånd til musikkterapeuten.

5.3.2 Å tone seg inn

Et annet begrep som dukker opp i datamaterialet og som jeg kobler opp mot relasjon, er «å tone seg inn». M3 bruker selv begrepet i sitatet under, da hun reflekterer videre over hvordan musikken påvirker relasjonen mellom henne og elevene:

Og så er det jo noe med den en-til-en- situasjonen. At du har den tiden til å regulere deg inn mot eleven. Og jeg bruker musikken som middel til det, ikke sant? Eleven kan jo komme inn, jeg kan starte på åpnings sangen.

Og da leser jeg mye i de minuttene som jeg sitter bare og drodler litt, og så ser jeg jo på en måte hvordan eleven har det. Og på en måte toner meg inn med musikken, da.

M3 forteller her at hun bruker musikken til å tone seg inn på hvordan elevene har det følelsesmessig. Hun setter ord på hvordan hun ved hjelp av musikken kan tilpasse seg elevens følelser, stemninger og behov. Det er rimelig å anta at dette er viktig i M3 sin grunnleggende måte å møte elevene på, som igjen kan vitne om et elevsyn der eleven som subjekt er viktig for henne.

Under intervjuet med M1, snakker også hun om hvordan hun bruker musikken til å møte elevene emosjonelt og ut ifra deres sinnsstemning. I sitatet under gir hun et konkret eksempel på hvordan hun med musikk møter en elev, som hun opplever at uttrykker indre uro og stress ved å løpe urolig rundt i rommet. M1 sier:

Jeg har hatt en elev som har løpt rundt og rundt og rundt, og da har jeg speilet det ved å spille på pianoet i samme tempo som han løper. Og så etter hvert spiller jeg saktere og saktere, litt og litt, og så har eleven til slutt kommet bort og satt seg på fanget mitt. Og da kjenner han at: «Det var digg. Nå kan jeg sitte her og slappe av». Da opplever jeg at den eleven forteller med det kroppsuttrykket at: «Nå hjalp du meg med å roe meg ned. Det var det jeg ønsket». Og så har den blitt møtt på det den har prøvd å kommunisere og gi uttrykk for.

I: Så du møtte han ikke med ord, men du møtte han med musikk?

M1: Ja! Og jeg møter han der han er, i det han er, på en måte.

Det kan være lett å se for seg denne eleven som løper utrolig rundt, og når M1 sier at hun møter han «i det han er» med musikken, tolker jeg det dit hen at hun snakker om det samme som M3 kaller for «å tone seg inn». Ved å møte elevens løping med samme tempo i musikken, klarer eleven å roe seg ned ettersom tempoet i musikken roes ned etterhvert. Slik tolker jeg at M1 opplever musikken som et slags medium eller et slags nonverbalt språk for anerkjennelse av elevens uttrykk, uten at hun må ty til det verbalspråklige, som for mange elever med ASD er utfordrende.

Under observasjonene dukket det også opp situasjoner der jeg oppfattet at musikkterapeutene brukte musikken til å tone seg inn på elevene. Her er et utdrag fra observasjonsøkten med M3:

Eleven sitter konsentrert ved pianoet. M3 sitter på en stol ved siden av og lytter, men sier ingen ting. Eleven spiller en mørk tone. Det ser ut som han lytter nøye. Deretter slår han samme tone, men tre oktaver over, slik at den er mye lysere. Det kan virke som om eleven har spilt mye piano før, og at det ikke er tilfeldige toner som spilles. Det ser ut som om han er svært konsentrert og inne i seg selv. Tungen er ute mens han spiller og han finner frem til akkorder med begge hender som harmonerer. M3 har hele tiden sittet rolig ved siden av og lyttet. Så starter hun å synges: «Finn, dott, no», som er reklame jingelen til nettsiden Finn.no. Hun synger i toner som passer med akkordene. Eleven sier ingen ting, og virker ikke som om han bryr seg om M3 sitt utspill og det jeg tolker som forsøk på å oppnå kommunikasjon. Så fortsetter M3 å synges på en «Ååå». Hun lager en tone som passer inn med akkordene, og som glir fra lyst til mørkt. Da smiler eleven. Så hermer han og synger det samme som M3, samtidig som han fortsetter å spille akkorder. Deretter fortsetter M3. Nå synger hun: «Æææ», med en lys og glidende tone, som fortsatt passer til akkordene. Når hun er ferdig hermer eleven etter henne, og de ser på hverandre og ler sammen.

(Observasjonsnotat 3, 6.12.23).

I denne observasjonen virker eleven svært konsentrert om pianospillet, og det kan synes som om spillet og lyttingen til tonene fungerer som selvstimuli for han. Slik jeg tolker denne situasjonen, ønsker M3 å få innpass i hans verden. Hun ønsker å bruke anledningen til å invitere seg selv inn, men er varsom med å ikke trenge seg på. Jeg antar at målet med lyd- utspillene hennes, er at han skal ta imot og slippe henne «inn» frivillig, slik at de kan være sammen musisk, og ikke bare fysisk. Ved at M3

varsomt tilpasser seg elevens uttrykk, får hun også innpass. Det er som om han slipper henne inn i det M1 kalte for «boblen». Sammen lager de uttrykk som begge viser glede over og som begge bidrar inn i.

5.4 Musikken i seg selv

Under dette hovedtemaet vil jeg trekke frem funn fra datamateriale som handler om musikken i seg selv og hvilke terapeutiske og helsemessige fordeler opplevelsen av musikk kan ha for elever med ASD. Funnene viser at informantene er opptatt av musikken som fenomen i seg selv, og ikke bare som et spesialpedagogisk verktøy som de bruker for å oppnå andre læringsmål. Selv om musikkterapeutene jobbet i spesialpedagogiske stillinger, kom det frem at de var bevisst sin egen fagbakgrunnen som musikkterapeuter. Dette syntes å prege måten de legitimerte og la opp undervisningsøkter på, og at hadde musikk med et helseperspektiv i tankene.

5.4.1 Musikk med helseperspektiv

Igjennom intervjudataene var det et tydelig funn at informantene ikke bare så på musikk som et instrumentelt verktøy, men at den hadde verdi i seg selv. Musikkterapeutene fremhevet musikken i et helseperspektiv, som jeg som forsker på forhånd ikke hadde forberedt meg på. Både M2 og M3 kalte sine musikkøkter som jeg observerte for nettopp musikkterapi, mens jeg forsto det slik at M1 brukte musikkterapeutiske metoder som en del av skolehverdagen og inn andre fag som for eksempel musikk, norsk og gym. Som M1 sier:

Jeg vurderer om eleven har mest igjen for den terapeutiske delen.

Det er jo litt sånn at vi kaller det jo på en måte ikke terapi i skolen. Men har eleven mest igjen for den terapeutiske helsedelen ved det? Kunne kjenne på frihet, bruke pusten, være i bevegelsen i musikken, bare være i den der deilige meditative greia.

I sitatet over sier M1 at hun ikke kaller det for terapi i skolen, underforstått at tiden på skolen skal brukes til undervisning og ikke terapi i en medisinsk forstand. Likevel legitimerer hun for at bruken av musikk i undervisningen kan dekke behov hos eleven innenfor et helseperspektiv, som går på siden av kompetansemål og ferdighetsmål knyttet til fag. M1 sier videre:

Da kommer eleven kanskje i en posisjon for læring igjen etterpå, da.

Når eleven skal ut og finne frem, og for eksempel smøre den brødkiven sin selv, så har han en helt annen posisjon fordi han er roligere i kroppen. Så han vil ha en bedre forutsetning for å klare det neste han skal, da.

Slik jeg forstår M1 legitimerer hun bruken av musikken som et middel for å oppnå positive opplevelser og regulere følelser hos elever med ASD, elever som ofte kan føle på stress i skolehverdagen. Argumentet for å ha dette helseperspektivet i undervisningen, er at det kan føre til at elevene vil mestre andre lærings situasjoner bedre, ved at musikken har gjort dem rede for kravene og undervisningen som kommer i etterkant. Informantene var altså opptatt av den verdien musikken kan gi i seg selv og tilføre av positive virkninger på elevens skolehverdag, trivsel og helse.

5.4.2 Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning

I datamaterialet kommer det også frem hvordan informantene fremhever musikken som et unikt stimuli som påvirker mennesket både kroppslig og sansemessig. Når M2 blir utfordret til å sette ord på hvordan musikken kan påvirke elevene emosjonelt, sier hun: «Musikken gir jo glede! At man rett og slett blir glad eller har det gøy med musikk. Det må jo være lov å ha det gøy selv om man går på skole». Det kan synes som om informantene opplever at musikken har en slags positiv emosjonell virkning på elevene og at musikken når inn til og engasjerer elever med ASD på en unik måte. Å legge vekt på musikken i seg selv, var altså et viktig poeng for dem i arbeidet med elever som hadde ASD, fordi informantene opplevde å denne elevgruppen nettopp hadde utbytte av denne kroppslige og mentale roen som musikken kunne gi. I intervjuet med M3 var hun opptatt av å forklare hvordan musikken hadde en spesiell egenskap til å nå inn og berøre mennesker på en annen måte enn verbalspråket. Hun sier:

Søren Kirkegaard har jo sagt det så fint. Han sier noe sånt som:

«Dit hvor ordene ikke når frem, dit når tonene».

Musikken når jo på en måte inn til oss. På en annen måte enn ord.

Fordi vi trenger ikke å forstå det.

Det treffer oss i følelsene som aktiverer deltagelsen.

Originalsitatet til Søren Kirkegaard (Eremita, 1843⁴) er ikke helt identisk med slik M3 erindret det. Dette presiserte hun i etterkant av intervjuet. Det originale sitatet lyder som følger: «Hvor Solens Straaler ikke naae hen, der naae dog Tonerne» (Eremita, 1843, s. 51). M3 bytter altså ut «solens

⁴ Victor Eremita er et av Søren Kirkegaards pseudonymer.

stråler» med «ordene». Dette funnet kan være med på å vise hvordan M3 opplever at musikken når inn til elevenes emosjoner på en annen måte enn verbalspråket. For å utdype dette, fortsetter hun ved å si:

Jeg tenker at musikk.. [pause]. Vi trenger ikke forstå musikk. Musikk passerer kognisjonen. Akkurat som annen type sansestimulering. Musikk er en type auditiv stimulering. Som vi ikke trenger å forstå, og som vi på en måte reagerer ganske impulsivt på. Det vekker følelser i oss. Vi har lyst til å danse, vi har lyst til å bevege oss, vi har lyst til å lage lyder. Musikk er jo lystbetont for de aller fleste. Man vil jo delta. Fordi musikken på en måte påvirker deg til at du ønsker å være med, da. Enten med kroppen eller stemmen. Eller at du får en følelsesmessig reaksjon som gjør at du vil gå bort til noen og gi dem en klem. Det er så mange områder musikken påvirker deg.

I sitatet over setter M3 ord på hvordan hun opplever at musikken som stimuli aktiverer både kroppen og det følelsesmessige engasjementet hos mennesket. Ved å si at musikken passerer kognisjonen, tolker jeg henne slik at musikken har egenskaper til å engasjere og berøre mennesker kroppslig og intuitivt, uten at kognitiv fungering skal være avgjørende for utbyttet. Slik er det rimelig å forstå M3 dit hen at musikk er et ekstra egnet stimuli for barn med autisme, nettopp fordi kommunikative og kognitive ferdigheter kan være en hindring i møte med verbalspråket for denne elevgruppen.

At musikken aktiverer positive følelser hos eleven, var også noe jeg selv observerte under de tre ulike observasjonene. Observasjonstotatet under kan illustrere et godt eksempel på dette:

M3 følger eleven inn i rommet og viser han til plassen sin. Eleven flakker med blikket og vifter med både bein og føtter mens han sitter på stolen. M3 setter seg rett ovenfor han med en djembe i fanget.

Så starter M3 å spille og synge velkomstsangen. Med en gang musikken er i gang stopper eleven med de viftelignende bevegelsene sine. Så fester han blikket på M3, smiler og følger takten med overkroppen ved å gynte frem og tilbake. Det er som om han blir dratt ut av seg selv og er klar for å være i musikken sammen med M3. Da M3 er ferdig med sangen sier hun: «Hei!». Eleven svarer «Hei!» tilbake og smiler.

(Observasjonsnotat 3, 6.12.23).

I observasjonen over tolker jeg det slik at eleven blir aktivert følelsesmessig positivt av musikken som kommer. De såkalte viftebevegelsene stopper opp nå musikken settes i gang, samtidig som at han begynner å gyngje på stolen og søker øyekontakt med M3 og smiler til henne mens hun synger. Selv om både viftebevegelse og gynging på stolen kan være uttrykk for stereotypisk adferd, er det den umiddelbare endringen når musikken startet som fanget interessen min. Jeg tolker dette dit hen at eleven liker sangen og har glede av musikken som kommer. Det kan synes som om musikken har vekket han og motiverer han til deltagelse og kommunikativt samspill med M3.

5.5 Oppsummering av funn

Gjennom dette kapittelet har jeg presentert og tolket funnene fra datainnsamlingen igjennom en induktiv tilnærming. Funnene fra datamaterialet er sortert i tre temaer. Disse viser at informantene bruker musikken både som et spesialpedagogiske verktøy for å fremme språk og kommunikative ferdigheter hos elever med ASD. De viser også hvordan de bruker musikken aktivt til å møte eleven og danne trygge relasjoner, og de er opptatt av at musikken i seg selv kan ha fordeler for elever med ASD i et helseperspektiv.

Informantene viste igjennom observasjonene og fortale i intervjuene hvordan de brukte musikken som et verktøy i språkinnlæring og for å fremme kommunikative ferdigheter. Sangen ble trukket frem som et nyttig verktøy når elevene skulle øve opp begreper og verbalspråk. Informantene la vekt på at den faste strukturen med gjentakelse og repetisjon, gjorde at de fleste elever med ASD kunne kjenne på mestring av å kunne bidra verbalt igjennom sangen. Informantene var opptatt av at dette igjen kunne ha en positiv overføringsverdi i andre sosiale settinger der verbale uttrykk er forventet. I tillegg viste musikkterapeutene hvordan samspill på instrumenter som gitar og tromme egner seg godt for å øve på grunnleggende kommunikative ferdigheter som turtaking, felles fokus, oppmerksomhet og samspill med andre. Informantene opplevde at elever med ASD generelt hadde utfordringer med akkurat disse sosiale kommunikative ferdighetene, og trakk frem at musikken egentlig seg spesielt godt til å øve på akkurat dette. De trakk også frem musikkens egenskaper til å skape gode rammer for læring i kraft av å ha en naturlig struktur, puls og rytme, som de mente at elever med ASD nøt godt av. Informantene vektla også musikkens evne til å kommunisere beskjeder og fremme krav, uten at dette ble oppfattet som negativt hos elevene med ASD. Funnene taler altså for at musikk muligens kan være med på å dempe stressnivå og motstand mot fremsatte krav hos elever med ASD, fordi musikken som ramme gjør at kravene ikke oppfattes like negative som i andre skolesammenhenger der krav fremsettes.

I datamaterialet er det også funn som tyder på at musikkterapeutene bruker musikken aktivt for å anerkjenne elevene ved å tilpasse seg deres følelser og sinnsstemninger. Selv om observasjonene viste at de brukte verbalspråk og kroppsspråk til å bekrefte og anerkjenne, var musikken en stor del av måten de møtte elevene med ASD på. M1 beskrev musikken som «en boble» som hun og eleven trådte inn i sammen da de samspilte. Hun opplevde at hun møtte elevene på en annen måte igjennom musikken, og at det var lettere å nå frem til elevens tilstedeværelse og opplevelse av nuet. M3 snakket også om sin opplevelse av å «tone seg inn» på elevenes sinnsstemning med hjelp av musikken, noe M2 viste igjennom hvordan hun speilet elevens rytme og spill i sin egen pianospilling, slik at begge to så ut til å være bevisste om at de skapte noe felles. I intervjuene kommer det også frem at musikkterapeutene erfarer at de positive følelsene som elevene tilsynelatende opplever igjennom musikkøktene, smitter over på relasjonen dem imellom og bidrar til en positiv relasjonsbygging. Funn i datamateriale peker mot at musikkterapeutene og elevene opplever et fellesskap, der musikken bidrar til øyeblikk av felles forståelse og oppmerksomhet om det som skapes sammen mellom musikkterapeut og elev.

Siste del av analysekapittelet tar for seg funn som handler om musikken i seg selv. Jeg tolker dette til at informantene mener at musikken har en verdi i kraft av seg selv som auditivt stimuli, og ikke bare som et verktøy eller middel for å oppnå andre bakenforliggende læringsmål. Funn fra spesielt intervjuene tyder på at musikkterapeutene er opptatt av helseperspektivet i musikkøktene deres, og argumenterer for at musikken kan være et stimuli for å kjenne på følelser som for eksempel glede, nedstemthet eller stress. Funnene i datamaterialet indikerer at musikkterapeutene legitimerer bruken av musikk som et terapeutisk virkemiddel for elever med ASD i skolen, i den forstand at den kan bidra til å gjøre elevene i bedre stand til å håndtere skolehverdagen og lære i etterkant. Altså at musikken i seg selv kun skal bidra til at eleven kan kjenne på ro, trygghet og velvære, som kan være grunnleggende behov for at en elev med ASD skal trives på skolen. Til slutt peker også funn i datamaterialet på at informantene vektlegger musikkens evne til å påvirke mennesket på en kroppslig og intuitiv måte, som er uavhengig av kognitive ferdigheter. Musikken har altså en verdi igjennom å kunne nå inn til alle mennesker, uavhengig av kognitive, sosiale og verbale ferdigheter. Funn i datamaterialet indikerer at dette blant annet blir brukt som et argument for å legitimere bruken av musikk i samspill med elever som har ASD.

6.0 Drøfting

Dette drøftingskapittelet har som formål å svare på studiens problemstilling «**Hvordan opplever og benytter tre musikkterapeuter ved spesialpedagogiske enheter musikk som et verktøy for å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter hos elever med autismspekterdiagnose?**»

Forskningsspørsmålene under ble utformet for å spisse problemstillingen ytterligere:

- Hvilke erfaringer har tre musikkterapeuter med bruk av musikk som et verktøy for å fremme verbalspråklige ferdigheter hos elever med ASD?
- Hvordan bruker de tre musikkterapeutene musikk for å fremme kommunikative ferdigheter og trygge relasjoner med elever med ASD?
- Hvordan opplever tre musikkterapeuter at musikken er et særlig egnet verktøy i møte med elever med ASD?

Informantenes erfaringer og refleksjoner, samt mine egne observasjonsnotater vil bli drøftet med utgangspunkt i teorien og kunnskapsstatus på feltet som er beskrevet tidligere i oppgaven. Målet er å få en utvidet forståelse for de aktuelle musikkterapeutenes erfaringer, praksis og opplevelser med musikken som ramme i møte med barn med ASD. Jeg vil trekke frem det jeg mener er de mest interessante funnene sett opp mot problemstillingen for studien. Hovedfunn fra analysen samles under temaoverskriftene «Musikk som spesialpedagogisk verktøy», «Musikken som møterom» og «Musikken i seg selv».

6.2 Musikk som spesialpedagogisk verktøy

Dette hovedtemaet skrev seg fram igjennom funn som viste at informantene hadde erfaringer med å bruke musikken som et verktøy i innlæringen av bakenforliggende læringsmål. Når musikken brukes som et verktøy for å oppnå noe annet enn det rent musikalske, vil musikken få en instrumentell funksjon (Ruud, 1990, s. 125). Funn i denne masterstudiens datamateriale viser flere eksempler på at informantene ofte brukte musikken som verktøy for å øve opp verbalspråk og begreper hos elever med ASD. Likevel viser også funn i datamaterialet at musikken også ofte fikk en såkalt integrativ funksjon (Ruud, 1990, s. 125), ved at den fungerte oppmerksomhetsvekkende, strukturerende og at den var med på å gjøre innlæring av bakenforliggende læringsmål lettere.

6.2.1 Sang som verktøy for innlæring av begreper og verbalspråk

Informantene fremhevet spesielt sang og sangleker som et godt verktøy for innlæring av verbalspråk og begreper. Deres erfaringer var at sangen kunne være med på å gi elevene en mestringsfølelse av å bidra verbalt igjennom å synge, og at dette kunne «overføres til andre situasjoner», slik M2 uttrykte det. Disse funnene taler for at informantene opplevde at elevene med ASD kunne ta med seg de positive erfaringene med verbalspråket, over til andre arenaer. Når M1 for eksempel forteller om eleven som kom i gang med sin verbalspråklige utvikling igjennom sangen *M- Æ! sa en liten grønn frosk en gang*, viser dette hvordan sangen var med på å skape motivasjon og mestring rundt det å delta verbalt og for å forstå funksjonen til verbalspråket. Det kan altså synes som om sangen ble et verktøy for å praktisere og utøve verbalspråk, først under den ordinære musikkintervensjonen, men etter hvert inn i andre arenaer utenfor musikkrommet. Dette kalles i forskningen på feltet for generaliseringseffekt. Hvorvidt musikkterapi har denne egenskapen av å være overførbar til andre arenaer og settinger for barn med ASD, er omdiskutert i forskningslitteraturen (Geretsegger et al., 2022; Simpson et al., 2013). Det har til nå vært vanskelig å bevise direkte langtidseffekt og sammenheng mellom musikkintervensjoner og bedring av generelle kommunikative, relasjonelle og språkrelaterte vansker for barn med ASD. Til tross for denne usikkerheten omkring langtidseffekt og generaliseringseffekten, taler andre nyere samlingsstudier for at musikkterapi gir gode muligheter for å utvikle verbalspråk, felles oppmerksomhet, kommunikasjon og relasjonelt samspill (Gassner et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021; Wiseman, 2015). Forskningen kan altså synes noe sprikende knyttet opp mot musikkintervensjoners langtidseffekt og generaliseringsverdi, noe som kan peke i retning av at disse effektene er utfordrende å fange opp. Til tross for denne usikkerheten, viser funn i denne masterstudien tegn til at bruk av sang kan hjelpe elever med ASD til å utvikle bruken av verbalspråk, både underveis i musikkøkten men også videre i andre settinger. Dette funnet bygger således opp under den såkalte generaliseringseffekten av musikkintervensjon for barn med ASD.

Sett i lys av forskning på fagområdet musikknevrologi, vil informantenes opplevelser av sammenhengen mellom sang og verbalspråk også kunne finne belegg. Patels (2011) OPERA- hypotese bygger nettopp på forskning som har vist at det er overlapping mellom hjernens områder for behandling av musikk og språk. Selv om Patels (2011) studier ikke er utført spesielt rettet mot barn med ASD, kan hypotesen likevel gi interessante perspektiver på hvordan musikken kan brukes som et verktøy for å gjøre verbalspråket mer tilgjengelig også for elevgrupper med verbalspråklige utfordringer. Med et musikknevrologisk perspektiv kan man altså argumentere for at sangen har potensiale til å «... «lure» språket inn i hjernen», for å bruke musikkviteren Kulset sine ord (Kulset, 2019, s. 44). Til tross for at disse nevrobiologiske argumentene kan være med på å legitimere bruk av sang for å bedre verbalspråk, er det likevel viktig å være varsom med å tillegge dette for stor vekt,

med tanke på at Patels forskning (2011) ikke omfatter barn med autismspekterdiagnoser. Slik kan man altså tenke seg at forskningen som ligger til grunn, ikke er like relevant for de språkvanskene som denne elevenegruppen kan streve med.

6.2.2 Musikken som ramme

Et annet hovedfunn i studien, er hvordan informantene vektla musikkens positive verktøyeigenschaften i form av å lage gode rammer for læring og utvikling. Musikken ble for eksempel av M3 betegnet som en «naturlig oppmerksomhetsfanger». Funnet i studien viste at musikkterapeutene opplevde musikkens naturlige struktur, med en ofte repetitiv og gjentakende rytme og oppbygging, som noe positivt for elever med autisme. Disse funnene samsvarer med Sæthers (2014, s. 291) erfaringer med at musikken vekker oppmerksomheten til barn med autisme, og at den når inn og aktiverer følelser og en interesse. Informantene trekker frem musikkens evne til å fasilitere gode læringsbetingelser. Man kan derfor si at musikken på denne måten får en integrativ funksjon (Ruud, 1990, s. 125). I analysekapittelet kan man for eksempel lese M3 sin erfaring med å bruke musikken *Morgenstemning* av Grieg som en fast bakgrunnsmusikk i overgangen mellom SFO og skole. M3 sin erfaring var at elevene med ASD håndterte denne overgangen bedre med musikken i bakgrunnen enn uten. Siden elevene gjentatte ganger erfarte at man skulle rydde og gjøre seg klar for skole hver gang denne sangen ble spilt, virket overgangen forutsigbar og trygg, og musikken ble koblet opp mot en bestemt situasjon. Musikken fikk altså det Ruud (2016, s. 107) betegner som en signalfunksjon. Bruken av faste hei og hadet- sanger som funn fra observasjonene viste, kan også være et eksempel på hvordan musikken signaliserte hva som skulle skje.

Et annet interessant funn er at musikkterapeutene trekker frem elevenes positive innstilling til musikkøktene. Vi kan for eksempel lese at M1 opplever kravene som fremsettes igjennom musikken ikke blir like dirkete. De blir mer naturlig, ifølge M1. Dette støttes av M2 sine uttalelser om at hun absolutt stiller krav til elevene, men at de blir ufarliggjort igjennom musikken. Dette kan peke i retning av at musikken aktiverer positive følelser hos eleven, som gjør at elevens utholdenhet utvides. Det kan virke som om elevens toleranse for kravene som fremsettes igjennom aktiviteten utvides på grunn av musikken. Dette kan settes i sammenheng med hvordan Ruud (2016, s. 110) beskriver at musikk har en nær tilknytning til følelsene våre. Slik kan musikk være et middel til både å oppleve og tolerere følelser.

6.3 Musikken som møterom

Å møte elever med en åpen kommunikasjon der respekt og anerkjennelse dominerer samspillet, er avgjørende for alle elevers utvikling og læring (Ulleberg, 2020, s. 40). Funn fra både observasjonene og intervjuene i denne studien viste hvordan musikkterapeutene møtte elevene ved «å tone seg inn» (Stern, 2003, s. 282) på deres kommunikative og følelsesmessige uttrykk igjennom musikken. Men elevene syntes også ofte å forholde seg til musikkterapeutens musiske tilstedeværelse. Det kunne se ut som et gjensidig forhold mellom elev og musikkterapeut som trådte frem i samspillet. Det musiske samspillet kunne se ut som intersubjektive møter (Stern, 2003, s. 191), der begge parter var bevisst og involvert i den andres opplevelsesverden. En intersubjektiv kommunikasjon forutsetter ikke bruk av verbalspråk, og derfor mener jeg intersubjektivitetsteorien kan være interessante briller å se funnene igjennom, særlig fordi elevene med ASD som er representert i denne studien brukte liten grad av verbalspråk. Musikkterapeutene brukte selv teorifargede begrep som «å tone seg inn» og «å møte eleven i det han er» når de beskrev kommunikasjonen mellom dem selv og elevene. I observasjonene kom det også frem situasjoner som pekte i retning av at musikkterapeuten brukte musikken for å tilpasse seg elevens følelsesmessige tilstand og uttrykk. I intersubjektivitetsteorien mener jeg å finne relevante perspektiver som kan belyse disse musiske møtene, begrepene og opplevelsene. Med utgangspunkt i Sterns modell for fornemmelse av selvet (2003, s. 95) vil jeg i det videre trekke frem funn som kan sees i lys av disse domeneene. Jeg vil også vise hvordan Trevarthen & Malloch (2009) sin teori om kommunikativ musikalitet passer inn sammen begreper fra intersubjektivitetsteorien.

6.3.1 Å møtes i bobla

I analysekapittelet kan man lese om M1 sin opplevelse av at hun med musikken som ramme går inn i en slags «boble» sammen med eleven. Det er som om man kan se for seg denne bobla, og den kan fungere som en illustrasjon på den intersubjektive opplevelsen som oppstår i det musiske møte mellom elev og musikkterapeut. I Sterns beskrivelse av Kjerne- selvet (2003, 134- 190) finnes det begreper som kan være med å forklare denne «boblen». Når jeg for eksempel observerte at elevene spilte djembe i samspill med musikkterapeutene, ble samspillet preget av blikkontakt, synkronisering, samstemthet, turtaking og felles oppmerksomhet. Dette er i tråd med hvordan Hansen (2003, s. 18) beskriver protokonversasjonen som oppstår mellom omsorgsperson og spedbarnet under utviklingen av kjerne- selvet. Elevene syntes altså å opptre i en slags musisk sosial interaksjon med musikkterapeuten, noe som kan kobles opp mot Trevarthen og Malloch (2009) sitt begrep «kommunikativ musikalitet». Igjennom observasjonene kom det også frem at elevene brukte musikken til å påvirke omgivelsene og samspillet med musikkterapeuten. Funn fra observasjonene viste at elevene for eksempel kunne endre rytmen på trommen og igjennom dette få respons fra

musikkterapeuten. Handlingene virket bevisste fra elevens side. Dette kan tolkes dit hen at elevene hadde en følelse av vilje bak handlingene sine og dermed viste det Stern kaller «agens» (2003, s. 141), som er et sentralt element for å skille *et selv* fra en annen. I Sterns modell for utviklingen av selvet, har mor eller omsorgspersonen rollen som den selvregulerende annen (2003, s. 18). I denne studiens kontekst, vil musikkterapeuten ha en noe tilsvarende rolle i interaksjonen med elevene. I samspillet som oppstår, får eleven utvidet erfaringene og opplevelsen av hvordan det er å ha samspill med en annen, gjennom samhandling med musikkterapeuten. Når disse samspillene gjentar seg, vil elevene sitte igjen med et generelt minne. Det er dette Stern (2003, s. 179) kaller for «den indre ledsager», eller «måter å være sammen på» (Haugen, 2013, s. 58). Når minnet om samspillet vekkes i hukommelsen hos eleven, kan det gjenkalle følelsen av å være sammen med den selvregulerende annen, i dette tilfellet musikkterapeuten. Informantene trakk frem at de sjeldent opplevde negativ atferd under musikk-øktene. M3 mente dette kunne ha sammenheng med at elevene opplevde musikk-øktene som lystbetont og positivt. Videre reflekterte hun over at elevens positive følelser ble knyttet opp mot henne som person, og at det hjalp til med å påvirke relasjonen mellom henne og elevene positivt. Her mener jeg det ligger koblinger opp mot Sterns begreper «måter å være sammen på» eller *den indre ledsager* (Stern, 2003, s. 179). Man kan tolke det dit hen at elevens gjentatte positive opplevelser av samspill med musikkterapeut vil prege relasjonen positivt og at elevene vil kjenne igjen og søke mot vedkommende, siden han eller hun har et generelt minne om at dette er gode måter å være sammen med andre på. Dette kan være en av forklaringene til at musikkterapeutene opplevde gode og trygge relasjoner til elevene, og vil være i samsvar med hva Haugen (2013, s. 60) sier om at «barn søker kontakt og samspill med voksne de har erfart at det er godt å være sammen med i gledesfylte, lekende samspill». Når M3 opplever at hun har en god relasjon til elevene med ASD og hun tror at det positive og lystbetonte som preger det musiske samspillet påvirker relasjonen positivt, kan dette altså understøttes av Sterns beskrivelse av «den indre ledsager» (2003, s. 179).

I det tredje domenet av Sterns modell, finner man beskrivelsen av det subjektive selvet (2003, s. 191-229). Her fremhever Stern hva som forutsetter intersubjektiv kommunikasjon mellom barnet og den andre. For å kunne oppleve intersubjektiv kommunikasjon må begge individer oppleve at man deler felles oppmerksomhet, felles intensjoner og affektive tilstander med den andre (Stern, 2003, s. 195). Funn fra observasjonene i denne studien viser at elevene i samspill med musikkterapeuten lekte med rytmer, mestret turtaking i samspill, responderte med latter, smil og blikkontakt underveis. Disse kroppslige uttrykkene tolker jeg som intersubjektiv kommunikasjon, siden elevene og musikkterapeutene åpenbart delte felles oppmerksomhet ved å spille på samme instrument, møte blikket og respondere og slik henvende seg til den andre. Turtakingen og det rytmiske samspillet som

viste seg i observasjonene åpenbarte seg som et kommunikativt musisk samspill. Funn i denne studien viste at både eleven og musikkterapeuten bidro til å skape noe sammen i musikken, følge hverandres innspill og slik skape et «narrativ», eller en fortelling (Trevarthen & Malloch, 2009, s. 4). Det kan altså se ut som at elevene som var representert i denne studien hadde en iboende musikalitet som de benyttet seg av i en kommunikativ samhandling med musikkterapeuten, til tross for sine kommunikative utfordringer knyttet til sin autismespekterdiagnose. Dette er i samsvar med hva Trevarthen & Malloch (2009, s. 6) hevder om at musikken har evne til også å engasjere mennesker med nedsatt verbalfunksjonsevner, nettopp fordi alle mennesker har en grunnleggende iboende musikalitet.

Funnene viste også at elevene kunne bruke humor og lek underveis i de musiske uttrykkene, ved for eksempel å øke rytmen i sangen. Lure smil og latter var med på å underbygge at dette var bevisste handlinger fra elevens side. Når dette skjedde, fulgte musikkterapeutene opp ved å følge elevens initiativ. Jeg tolker dette samspillet som om eleven bevisst leker og intenderer en handling for å påvirke musikkterapeuten til å endre måten å spille på. Eleven tillegger altså musikkterapeuten en «indre mental tilstand», slik Stern (2003, s. 198) beskriver det. Funn fra analysen viser også at eleven og musikkterapeuten fikk øyekontakt og brøt ut i en felles latter etter slike hendelser, noe som kan indikere at de var enige i hva som var morsomt. Dette funnet antyder at elevene har en viss antagelse om hva musikkterapeutene tenker på, og motsatt. Dette vil være i samsvar med Sterns (2003, s. 198) beskrivelse av en «intensjonell kommunikasjon».

6.3.2 Å tone seg inn

Funn i denne studien viser at musikkterapeutene var bevisst på hvordan de kunne lese elevenes følelser og bruke musikken til å møte elevene på et emosjonelt plan og derigjennom bekrefte dem. Var eleven lei seg eller trist, kunne for eksempel musikkterapeuten starte med en roligere sang i moll, eller de kunne spille en hurtig rytme på piano som speilet et stresset eller urolig barn. Disse funnene kobler jeg opp mot Sterns begrep «affektinntoning» (2003, s. 207). Igjennom affektinntoning opplever barnet at den voksne forstår dets opplevelsestilstand. Dette kaller Hansen (2003, s. 19) for en empatisk kommunikasjonsprosess. Et viktig poeng med Sterns affektinntoningsbegrep, er at det ikke er nok å herme eller kopiere elevens uttrykk med samme modalitet. Men igjennom å bekrefte barnets følelser i en annen modalitet, vil barnet oppleve at den voksne omformer følelsesuttrykket igjennom en såkalt «matching» (Stern, 2003, s. 213). Funn i denne studien viste at musikken ofte ble den andre modaliteten som musikkterapeutene brukte i inntoning inn mot eleven, både igjennom egen stemme, men også igjennom musiske uttrykk på musikkinstrumenter. Uttrykket i stemmebruken og dynamikken i spillet ble preget av intensitetsnivå og intensitetskontur, og musikkterapeutene ga

uttrykk for at de var bevisst i denne sensitive måten å tilnærme seg elevene på. Sett i sammenheng med Trevarthen & Malloch (2009, s. 6) sine begreper om «puls» og «kvalitet», kunne det altså tyde på at musikkterapeutene i sin inntonning var bevisste på rytmen i samspeillet og hvordan de brukte volum, tonehøyde og klangen i stemmen for å matche elevens affekter.

Andre funn fra studien viste også at musikkterapeutene kunne bevisst endre og påvirke elevens opplevelsestilstand og slik hjelpe eleven til å regulere seg. M1 beskriver for eksempel hvordan hun møtte en urolig elev, som hun opplevde uttrykte angst og stress ved å løpe i ring rundt i rommet. M1 forteller at hun først tilpasset elevens affektuttrykk ved å spille piano i samme rytme som han løp. I tråd med Stern (2003, s. 213), kan man si at hun da matchet elevens kroppslige affektuttrykk igjennom musikk som modalitet. Deretter forteller hun at hun gradvis senket rytmen saktere og saktere på pianoet, og at hun da opplevde at eleven roet seg og til slutt satte seg på fanget hennes. Hun endret altså matchingen gradvis til å uttrykke noe litt annet. Dette kan ses i sammenheng med Sterns begrep om «feilinntonning» (Stern, 2003, s. 216). Ved at musikkterapeuten «undermatcher» elevens affektuttrykk, er hun med på å dempe uroen som eleven kjenner på, og eleven klarer – med musikkterapeutens hjelp, å regulere seg ned. Dette funnet viser at musikkterapeutene kunne bruke feilinntonning som en bevisst strategi for å hjelpe eleven til å organisere og regulere følelsene sine.

6.4 Musikken i seg selv

Under den tredje temaoverskriften vil jeg trekke frem funn fra datamaterialet som handler om informantenes vektlegging på musikkens verdi i seg selv, og på hvilke helsemessige fordeler musikken potensielt kan ha for elever med ASD.

6.4.1 Musikk med helseperspektiv

Funn i datamaterialet viser at informantene var opptatt å få fremheve musikkens verdi i seg selv. M2 fremhever for eksempel at musikk skaper glede, og mener videre at det burde være legitimt å kunne holde på med en aktivitet i skolen kun fordi det er gøy. Dette utsagnet mener jeg viser at informanten verdsetter verdien av musikkopplevelsen som oppstår for eleven der og da, og at hun ikke alltid er nødt til å bevise nytteverdien utenfor det som skjer her og nå. Dette er i samsvar med Varkøys (2017, s. 124) fokus på at musikkens verdi kan knyttes til den musikalske erfaringen i seg selv, og at man bør tilstrebe å se på opplevelsen fremfor produktene og resultatene av den. Fokus på musikken i seg selv, støttes også av Tobiassen (2022, s. 218) som fremholder at musikkens egenverdi nettopp muliggjør annen utvikling. At M2 fremhever gleden som elevene med ASD viser ved å holde på med musikk, har

gjenklang i Sæthers (2014, s. 283) påstand om at gleden ved å gjøre musikk bør være grunnleggende for at musikk skal kunne fremme annen utvikling hos barnet.

Men selv om informantene var opptatt av å fremheve musikkens egenverdi, mener jeg det er vanskelig å argumentere for at musikkøktene og praksisen de utøvde i samspill med elevene var løsrevet fra de utenommusikalske målene. Tvert om, viser fokuset på helsefordelene at musikken igjen får en verktøyfunksjon i undervisningen. Når M1 for eksempel fremhever at musikken kan hjelpe eleven til å komme i posisjon for læring ved et senere tidspunkt, kan det synes som om behovet for å legitimere bruken av beroligende musikk i undervisningen gjør seg gjeldende. Man bruker musikken for å oppnå mål innenfor helseperspektivet. Likevel kan man argumentere for at det ikke er en ren instrumentell bruk av musikken, men heller en paramusikalsk bruk (Ruud, 2016, s. 107). En paramusikalsk funksjon viser til at musikken både kan ha en egenverdi, men også gi virkninger utover musikken i seg selv. Med utgangspunkt i eksempelet over, kan det virke som om M1 mener at elevens positive opplevelser av musikken er legitimt i seg selv. Likevel vil bieffekten av elevens musikkfering kunne være større toleranse og utholdenhet i kommende lærings situasjoner.

6.4.2 Musikkens emosjonelle og kroppslige påvirkning

I analysekapittelet kan vi lese om M3 sin opplevelse av musikken som et stimuli som passerer kognisjonen. Man trenger ikke forstå musikken, sier hun. I sammenligning med ordene, opplever hun at det er tonene, altså musikken som når lengst «inn». Denne måten å sammenligne musikken og verbalspråkets innvirkning, minner om hva Sæther sier om at uttrykksmulighetene for musikken, går ut over verbalspråkets begrensninger (Sæther, 2014, s. 285). Et av hovedfunnene i datamaterialet handler nettopp om musikkens emosjonelle og kroppslige virkning. Den positive virkningen som musikken syntes å ha på elevene under observasjonene, var ikke til å ta feil av. Både smil, kroppsspråk og blikkontakt viste tilsynelatende at musikken nådde inn og aktiverte eleven emosjonelt. Disse observasjonene kan ses i lys av Trevarthen & Malloch (2009, s. 4) sitt begrep «kommunikativ musikalitet», som jeg også refererte til i delkapittelet om «Å møtes i bobla». Denne teorien beskriver en iboende musikalitet som alle mennesker har tilgang til. Musikken tilskrives igjennom Trevarthen & Malloch (2009, s. 4) en egen kraft til å gi mening i kommunikasjon med andre mennesker, også for barn med nedsatt verbalfunksjonsevne. Dette stemmer overens med Ruuds beskrivelse av musikkens emosjonelle funksjon og dens evne til å uttrykke følelser (Ruud, 2016, s. 108). Slik vil musikken, ifølge Ruud kunne være forløsende på evnen til å uttrykke seg. Legger vi dette til grunn, vil man kunne fremme at bruk av musikk er en farbar vei til å oppnå kommunikasjon med elever som har ASD, mer enn å fokusere på å øve opp et manglende verbalspråk. Altså at man tar mer utgangspunkt i elevens iboende ressurser i stedet for dets mangler. Dette synet finner vi igjen hos Lorentzen (1998, s. 186),

som stiller seg kritisk til at man i tilnærmingen til diagnosen ASD kun ser elevens språk- og kommunikasjonsproblemer som et problem som tilhører barnet. Altså at barnet har mangler. I vår streben etter å lære barnet verbalspråk, kan man, slik jeg tolker Lorentzen (1998, s. 186), stå i fare for å få et for medisinsk individuelt perspektiv, der verbalspråket som mål skygger for barnets kommunikative signaler. For som Horgen (2021, s. 71) også fremhever, vil måten man som voksen møter og leser barnets kommunikative uttrykk på, være avhengig av hvilke forståelser man har for kommunikasjon. Dersom man får et for sterkt fokus på manglene av et verbalspråk, kan man altså stå i fare for å gå glipp av de nonverbale uttrykkene, som uttrykker drifter, følelser og behov. Dette kan også sees i sammenheng med Sterns betegnelse av verbalspråket som «et tveegget sverd» (Stern, 2003, s. 242). For selv om tilegnelsen av verbalspråket kan være en velsignelse for barnet, vil ordene også kunne stå i veien for den helhetlige amodale sanseopplevelsen av verden. I lys av Sterns oppfatning av språket som et tveegget sverd, kan man altså se for seg at barnets amodale sanseopplevelser blir redusert til begreper, eller for å bruke Sterns egne ord; at språket slår «i stykker den amodale globale opplevelsen» (Stern, 2003, s. 244). Musikken har altså kraften til å nå forbi kognisjonen og rett inn til emosjonene og de amodale sanseopplevelsene med en helt annen kraft enn verbalspråket, slik også M3 antydte da hun viste til Søren Kirkegaards (Eremita, 1843, s. 51) sitat om hvordan musikken «når inn til oss». Kanskje var det dette jeg var vitne til under observasjonene, når elevene tilsynelatende våknet til liv når musikken startet og uttrykte glede gjennom blikk, smil og rytmiske bevegelser.

7.0 Oppsummering og konklusjon

Denne studien har hatt som intensjon å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvordan opplever og benytter tre musikkterapeuter ved spesialpedagogiske enheter musikk som et verktøy for å fremme trygge relasjoner, språk og kommunikative ferdigheter hos elever med autismspekterdiagnose?»

For å søke svar på dette, brukte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har tre musikkterapeuter med bruk av musikk som et verktøy for å fremme verbalspråklige ferdigheter hos elever med ASD?
- Hvordan bruker de tre musikkterapeutene musikk for å fremme kommunikative ferdigheter og trygge relasjoner med elever med ASD?
- Hvordan opplever tre musikkterapeuter at musikken er et særlig egnet verktøy i møte med elever med ASD?

Igjennom å intervju og observere tre musikkterapeuter, kan jeg i denne studien trekke konklusjonen om at informantene opplevde musikk som et godt og egnet spesialpedagogisk verktøy i møte med elever som har ASD. Funn fra denne studien viser for det første at informantene i studien var bevisst i sin bruk av musikk som verktøy for å oppnå andre utenommusikalske læringsmål for elever med ASD. Sang og sangleker kan se ut som et egnet spesialpedagogisk verktøy for å fremme verbalspråklige ferdigheter. I tillegg ser det ut til at musikk har egenskaper av å fasilitere og skape gode rammer for utvikling av kommunikative ferdigheter, blant annet igjennom å skape oppmerksomhetsfokus, øve opp elevens evne til turtaking og til å ta musikalske initiativ. Informantene fremhevet også musikkens signalfunksjon ved at den kunne kommunisere beskjeder og varsle elevene om kommende aktiviteter på en annen måte enn verbale instruksjoner. Funn i studien tyder også på at informantene tilskrev musikken en evne til å vekke positive følelser, slik at elever med ASD lettere kunne tolerere framsatte krav og utvide utholdenheten i læringsaktiviteter. Funn fra studien tyder også på at informantene opplevde en generaliseringseffekt av musikkintervensjonene, der elevene kunne synes å dra nytte av det de lærte i musikkøktene også utenfor musikkrommet.

Et annet hovdfunn i denne studien viser at musikken muliggjør og skaper en følelse av et slags imaginert rom, eller «en boble» som den voksne og eleven kan møtes i. Jeg mener å finne en sammenheng mellom den gjensidigheten som utspiller seg mellom elev og musikkterapeut i denne bobla, opp mot begreper fra intersubjektivitetsteori. Det er musikken som skaper dette møterommet og funn i denne studien viser hvordan informantene brukte musikken bevisst til å tone seg inn og

matche elevenes affektuttrykk (Stern, 2003). Dette kunne de gjøre igjennom å bruke ulik puls og kvalitet (Trevvarthen & Malloch, 2009), enten igjennom stemmebruk eller ved å uttrykke seg på musikkinstrumenter. Funn fra observasjonene viste også at elevene svarte på disse utspillene og at det utspilte seg en kommunikativ musikalitet (Trevvarthen & Malloch, 2009) mellom musikkterapeuten og elevene. Funn fra dataene viser også at musikkterapeutene kunne opptre som en selvregulerende annen (Stern, 2003) og kunne også bruke musikken som feilinntoning (Stern, 2003) som en bevisst handling for å hjelpe eleven med sin selvregulering. Disse funnene viser at musikken kan brukes som et verktøy for å utvikle kommunikative ferdigheter og gode opplevelser av å forholde seg relasjonelt til andre, som i neste omgang vil kunne være med på å bekrefte barnets utvikling av et selv (Stern, 2003).

Til slutt viser funn i denne studien at musikkterapeutene var opptatt av å fremheve musikkens egenverdi. Musikken ser ut til å ha evne til å passere kognisjonen og « snakke rett til følelsene ». Ved å knytte musikk opp mot positive følelser som glede og tilfredshet, fremhevet informantene musikkens verdi i seg selv. Deres opplevelse av at elever med ASD uttrykte positive følelser når de gjorde musikk, sammenlignet med andre aktiviteter, var i seg selv et argument for å legitimere musikk som et særlig egnet spesialpedagogisk verktøy for denne elevgruppen. Dette funnet viser at informantene ikke bare brukte musikken som et instrumentelt verktøy, men at musikken fikk en paramusikalsk funksjon (Ruud, 2016, s. 107), da de var bevisste på dens virkning utover seg selv. Slik jeg tolker funn i denne studien, vil musikken « nå inn » til følelsene og bekrefte elevens selv på en annen måte enn kun ved å benytte seg av verbalspråklig tilnærming. Dette er fordi musikken ivaretar de amodale sanseopplevelsene, noe som ifølge Stern (2003) er avgjørende for barnets selv- utvikling. Slik finner jeg at bruk av musikk som et spesialpedagogisk verktøy kan være et verdifullt bidrag og alternativ tilnærming i møte med elever med autisme.

8.0 Avslutning og veien videre

I denne studien har jeg undersøkt tre musikkterapeuters egne opplevelser, erfaringer og praksis vedrørende musikk som et spesialpedagogisk verktøy i møte med elever med ASD. Jeg anser meg som heldig ved å ha kommet i kontakt med informanter som hadde såpass stort faglig engasjement for temaet i studien. Dette bidro til at datamaterialet ble rikt og interessant i lys av problemstillingen for oppgaven. Likevel er utvalget på kun tre informanter for lite til å kunne trekke generelle slutninger. I tillegg erkjenner jeg at musikkterapi er en egen profesjon, og det er viktig å anerkjenne at denne profesjonen innehar en egen kompetanse på å bruke musikken i møte med elever. Selv om informantene gir uttrykk for de positive fordelene med å benytte musikk som verktøy i møte med elever som har ASD, vil jeg være forsiktig med å anta at akkurat de samme virkningene vil skje ved å «kopiere» metodene deres. Spesialpedagoger som meg selv, uten den musikkterapeutiske utdanningen, vil ikke nødvendigvis kunne erfare og oppleve det samme som informantene i denne studien. Likevel mener jeg at studiens funn har en relevans for hvordan man som lærer eller spesialpedagog kan møte elever med ASD på et annet kommunikativt plan enn det verbale. I tillegg mener jeg funn fra denne studien kan gi relasjonelle perspektiv og sette i gang verdifulle refleksjoner om hvordan vi møter elever med ASD som subjekter. Slik kan altså resultatene antyde at musikkaktivitet og bruk av musikk kan være en alternativ tilnærming til elevgruppen for å oppnå utvikling innenfor både språk-, relasjonell- og kommunikativ kompetanse.

8.1 Metodekritikk

I denne studien er det kun de voksne musikkterapeutene som har fått uttale og uttrykke seg igjennom intervjuene. Elevene var deltagere under observasjonen, men dataene inkluderte kun mine tolkninger av deres handlinger i samspill med musikkterapeuten. Elevene selv fikk aldri kommet til orde, noe som kan sies å være en svakhet ved studien. Dersom også elevene hadde fått uttalt seg om hvordan de opplevde musikken i undervisningen, ville kanskje resultatet sett annerledes ut. Å få fram elevperspektivet ville slik sett styrket oppgaven.

I min innsamling av data var jeg alene om å intervju og observere. Mine egne øyne og ører har derfor være måleinstrumentet under datainnsamlingen, og jeg har ikke kunnet støtte meg på videoopptak som kunne vist situasjonene flere ganger, eller en annen medforskers tolkninger og inntrykk. Dette kan ha vært med på å påvirke dataene, med erkjennelsen om at man som forsker aldri kan observere og tolke uten å være preget av egen forforståelse og teoretiske bakgrunn. Slik har jeg

etter beste evne forsøkt å inneha en refleksivitet (Jacobsen, 2022, s. 259) i forskningsarbeidet som innebærer en kritisk refleksjon og bevissthet på hvordan jeg som forsker virker inn på forskningen min. Det at jeg hadde lite kjennskap til feltet fra før, bidro for eksempel til at spørsmålene i intervjuguiden ikke dekket alle aspekter ved de musikkterapeutiske erfaringene jeg ble introdusert for. Likevel, og heldigvis vil jeg si, tok musikkterapeutene selv opp de helsemessige aspektene ved deres praksis, og jeg fikk tilgang til data som jeg på forhånd ikke hadde sett for meg. Slik styrte dataene meg inn i en teoretisk retning jeg på forhånd ikke var kjent med. Dersom jeg hadde hatt med meg disse teoretiske perspektivene helt fra start, er det mulig at jeg hadde fått enda mer spesifikke data. Den induktive datadrevne analysen opplevdes som en spennende, men krevende prosess. Dels fordi det var første gang jeg gjennomførte en slik analyse, men også fordi jeg opplevde at datamaterialet ble veldig «bredt» og det kunne føles som om jeg hadde gapet over for mye. Spørsmålet er om jeg hadde endt opp med et annet datamateriale og en mer dyptgående analyse dersom jeg hadde bestemt meg for teori på forhånd. Prosessen med å finne både forskningslitteratur på feltet og teori som gav dataene mening opplevdes tidkrevende, men var også svært lærerik. Jeg vurderte for eksempel en stund å bruke Honnets anerkjennelsesteori (Honneth, 2008) i tillegg til Sterns teorier (Stern, 2003), men innså at dette ville ha krevd for mye av meg, gitt den tiden jeg hadde til disposisjon. Likevel tror jeg dette kunne ha styrket drøftingen og kanskje gitt flere interessante relasjonelle perspektiver. Alt i alt er jeg likevel fornøyd med prosessen, og opplever at forskningsresultatene mine gir mening og har en verdi også for andre ute i det spesialpedagogiske feltet.

8.2 Veien videre

Arbeidet med denne studien har gitt meg innsyn i hvordan musikk kan brukes som et spesialpedagogisk verktøy i møte med elever med ASD. Denne elevgruppen viser ofte vansker innenfor språklige-, kommunikative- og relasjonelle områder, og det er viktig å forske på hvordan man kan møte disse elevene på en god måte i skolehverdagen og undervisningen. Mitt ønske er at forskningen i denne studien bidrar til å øke nysgjerrigheten for musikk som spesialpedagogiske verktøy, både i form av å lære inn språk og kommunikative ferdigheter, men også for å kunne utvide og styrke elev- lærer- relasjonen.

Igjennom arbeidet med studien har det dukket opp flere interessante spørsmål. Dersom denne undersøkelsen skulle ha vært utvidet og fulgt opp videre, ville jeg vært interessert i også å inkludere elevenes egne perspektiver på musikkintervensjonene. I tillegg kunne det ha vært interessant å

undersøke hvordan musikk kan brukes som verktøy i det allmennpedagogiske inkluderingsarbeidet for å styrke elevers toleranse for mangfold i elevgrupper, og om bevisst bruk av musikk kan ha virkning på trivsel og læringsmiljøet både på gruppe- og individnivå.

9.0 Litteraturliste

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudet.

<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Bakke, K.A. & Høyland, A.L. (2022). Årsaker til autisme og viktigheten av somatisk utredning. I S.B. Helverschou (Red.) *Autisme og mental helse* (s. 31- 44). Gyldendal.

Befring, E. & Næss, K.-A. (2019). Innledning og sammenfatning. I E.Befring, B. Næss & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23- 48). Cappelen Damm Akademisk.

Bibelen. 1. Samuel 16:23. (2017). I *Bibelen—Guds ord*.

<https://www.bible.com/no/bible/2216/1SA.16.23.BGO>

Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske* (8. utg.). Freidig forlag.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brean, A., & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen: Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Buli- Holmberg, J., & Moen, L. H. (2019). Lærers kommunikasjonsferdigheter i utvikling av positive relasjoner med elever. I M.H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.) *Relasjonsledelse* (s.31- 48). Cappelen Damm Akademisk.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.

Direktoratet for e- helse. (u.å.). *ICD- 11*. Hentet 8.april 2024 fra <https://www.ehelse.no/kodeverk-og-terminologi/ICD-10-og-ICD-11/icd-11>

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eremita, V. (1843). *Enten – Eller Et Livs-Fragment*. Hentet 8. april 2024 fra Det kongelige bibliotek sine nettsider <https://tekster.kb.dk/text/sks-ee1-txt-root#id226a98a9-6e9b-4e00-959e-39da168ab03d>
- Fombonne, E. (2005). The Changing Epidemiology of Autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 281–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x>
- Galaasen, S. (2021). Musikkens muligheter. Musikk som støtte i kommunikasjon og samspill. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (2. utg. s. 101- 115). Universitetsforlaget.
- Gassner, L., Geretsegger, M., & Mayer-Ferbas, J. (2022). Effectiveness of music therapy for autism spectrum disorder, dementia, depression, insomnia and schizophrenia: Update of systematic reviews. *European Journal of Public Health*, 32(1), 27–34. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab042>
- Geretsegger, M., Fusar-Poli, L., Elephant, C., Mössler, K. A., Vitale, G., & Gold, C. (2022). Music therapy for autistic people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5, Art.nr. CD004381. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub4>
- Gillund, I. (2023). *Eksamensbesvarelse i PED 4001. Oppgave 1*. [Upublisert studentoppgave. Institutt for pedagogikk Lillehammer. Høgskolen i Innlandet].
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Hansen, B. R. (2017). Daniel Sterns utviklingsmodell. I L.M. Gulbrandsen (Red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. (2. utgave., s. 179–211). Universitetsforlaget.
- Hansen, B. R. (2003). Innledning. I den norske oversettelsen av Daniel Stern *Spedbarnets interpersonlige verden* (s. 9- 26). Gyldendal Akademisk.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, S. (2013). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röhle (Red.) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2.utg., s. 49–68). Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat: Fra teori til praksis*. Fagbokforlaget.
- Helverschou, S. B. (2022). Autisme: Kjennetegn, forekomst og historikk I S.B. Helverschou (Red.) *Autisme og mental helse* (1. utg. s. 15- 27). Gyldendal.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Horgen, T. (2021). Det nære språket - et språkmiljø. Grunnleggende forhold for utvikling av gjensidig forståelse. I T. Horgen, K. Slåtta og A. Gjermestad (Red.) *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (2.utg. s. 65- 82). Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Valg av dataverktøy og datalagring i studentoppgaver*. Hentet 10. november 2023, fra <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/innsamling--og-lagringsguide/>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Jederlund, U. (2023). *Musik och språk: Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och kommunikativ identitet*. Liber AB.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20(4), 442–462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kaale, A., & Nordahl- Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E.Befring, B. Næss & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 524- 547). Cappelen Damm AS.
- Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97–105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x>
- Larsson, M., Weiss, B., Janson, S., Sundell, J., & Bornehag, C.-G. (2009). Associations between indoor environmental factors and parental-reported autistic spectrum disorders in children 6–8 years of age. *NeuroToxicology*, 30(5), 822–831. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2009.01.011>
- Lid, I. M. (2023). Funksjonshemning I *Store norske leksikon*. Hentet 9. april 2024 fra <https://snl.no/funksjonshemning>
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Longva, K. P. (2019). Lærer sitt relasjonelle mot i møte med elevane. I M.H. Olsen og R. Mikkelsen (Red.) *Relasjonsledelse* (1.utg. s. 73- 87). Cappelen Damm Akademisk.
- Lorentzen, P. (1998). *Språk og handling: Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Tano Aschehoug.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn: En dialogisk tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3, 29–57. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S104>
- Martinsen,H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.

- Mayer-Benarous, H., Benarous, X., Vonthron, F., & Cohen, D. (2021). Music Therapy for Children With Autistic Spectrum Disorder and/or Other Neurodevelopmental Disorders: A Systematic Review. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 643234-643234.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643234>
- McGill, O., & Robinson, A. (2021). «Recalling hidden harms»: Autistic experiences of childhood applied behavioural analysis (ABA). *Advances in autism, 7*(4), 269- 282.
<https://doi.org/10.1108/AIA-04-2020-0025>
- Meld. St. 6 (2019- 2020). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (5.utg.) De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nettskjema. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 11. januar 2024, fra <https://nettskjema.no>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERE-NDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Næss, T., & Ruud, E. (2007). Audible Gestures: From Clinical Improvisation to Community Music Therapy: Music Therapy with an Institutionalized Woman Diagnosed with Paranoid

- Schizophrenia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(2), 160–171.
<https://doi.org/10.1080/08098130709478186>
- OpenArt. (2024). OpenArt. <https://openart.ai/home>
- Patel, A. D. (2011). Why would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2011.00142>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Raglio, A., Traficante, D., & Oasi, O. (2011). Autism and music therapy. Intersubjective approach and music therapy assessment. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(2), 123–141.
<https://doi.org/10.1080/08098130903377399>
- Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., & Boyd, B. A. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5), CD009260. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub3>
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Simpson, K., Keen, D., & Lamb, J. (2013). The use of music to engage children with autism in a receptive labelling task. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1489–1496.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.013>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Smith, L. (2010). Felles oppmerksomhet og forståelsen av andres tanker, intensjoner og følelser i spedbarnsalderen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(7), 593- 600. Hentet fra

- <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/07/felles-oppmerksomhet-og-forstaelsen-av-andres-tanker-intensjoner-og-folelser-i>
- Soda. (2018, juni 8). Jeg er autist, ikke en «person med autisme». *Autismenyheter*.
<https://autismenyheter.no/jeg-er-autist-ikke-en-person-med-autisme/>
- Statped. (2021. 15. desember). *Kommunikativ kompetanse*.
<https://www.statped.no/ask/opplaringspakker-ask/kommunikativ-kompetanse/#:~:text=En%20definisjon%20p%C3%A5%20kommunikativ%20kompetanse,de%20samme%20i%20ulike%20kulturer.>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal akademisk.
- Store norske leksikon (2005- 2007). *Affektiv* i *Store norske leksikon*, snl.no. Hentet 9. april 2024 fra
<https://snl.no/affektiv>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L., & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 139(14), 1372- 1379.
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Sæther, M. (2014). Musisering og inkludering. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg. s. 282–303). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tobiassen, M. L. (2022). Trygge barn som utfolder seg—Om å lage forestillinger på en spesialscole. I N. Bahdanovich Hanssen, R.M. Hassel, T. Haugen og M. Sæther (Red). *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (s. 216- 228). Universitetsforlaget.

- Trevarthen, C. (1998). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs* (2. utg.). Jessica Kingsley Publishers.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. I C. Trevarthen & S. Malloch (Red.) *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 1- 11). University Press.
- Trondalen, G. (2019). Musical intersubjectivity. *The Arts in Psychotherapy, 65*, Art.nr. 101589.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101589>
- Tønsberg, G. H., & Hauge, T. S. (2008). Musikalsk improvisasjon, samspill, kommunikasjon og språk. *Skriftserie fra Senter for musikk og helse*. <http://hdl.handle.net/11250/172189>
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk—Dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.
- Wiseman, S. (2015). The use of music as an educational intervention for children with autistic spectrum disorder (ASD). *Research in Teacher Education, 5*(1).
<https://repository.uel.ac.uk/item/8562y>
- Øzerk, M. R., & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1. Vurderingsskriv fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

722711

Vurderingstype

Standard

Dato

03.10.2023

Tittel

Musikk som spesialpedagogisk verktøy for å fremme kommunikativ- og relasjonelle ferdigheter hos barn med ASD.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Anne Lindblom

Student

Ingeborg W. Gillund

Prosjektperiode

02.10.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema [🔗](#)**Kommentar****OM VURDERINGEN**

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger og sårbare grupper(barn). Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA. Dette fordi prosjektet har kort varighet, alle deltagere mottar informasjon og samtykker til deltagelse.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet «Musikk som spesialpedagogisk verktøy for å fremme kommunikativ- og relasjonell kompetanse hos barn med autisme.

Mitt navn er Ingeborg W. Gillund og jeg jobber for tiden med en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Jeg er utdannet allmennlærer og dette året har jeg permisjon fra min faste stilling som kontaktlærer ved en grunnskole for å fullføre masteroppgaven min. I dette skrivet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva en deltagelse som informant vil innebære. Takk for din interesse og for at du tar deg tid til å lese nøye igjennom informasjonen. Spør meg gjerne dersom det er noe mer du ønsker å vite om prosjektet. Kontaktinformasjon finner du på neste side.

Bakgrunn og formål

Tema for mastegradstudien er musikk som verktøy i arbeidet med å fremme relasjon- og kommunikasjonskompetanse hos barn med autisme (ASD). Formålet med studien er å få større innsikt i hvordan spesialpedagoger med musikkkompetanse bruker musikk for å bedre kommunikative- og relasjonelle ferdigheter hos barn med autisme. Kommunikasjon- og relasjonsvansker er kjent som en av hovedutfordringene for barn med ASD. Forskning om dette tema vil derfor være nyttig for det spesialpedagogiske fagfeltet og for meg som kommende spesialpedagog.

Deltagelse

Jeg har som mål å rekruttere til sammen tre spesialpedagoger som informanter til dette prosjektet. Informantene vil bli rekruttert igjennom henvendelse til ulike grunnskoler med forsterkede spesialpedagogiske avdelinger med særlig kompetanse på elever med ASD og bruk av musikk som metode. Inklusjonskriteriene til deg som deltager er at du som informant har erfaring med å jobbe med elever med ASD, at du har en formell spesialpedagogisk kompetanse og erfaring med bruk av musikk som metode i arbeidet med disse

elevene. Innhenting av kvalitative data vil foregå i perioden oktober – desember 2023. Selve prosjektet avsluttes 15.mai 2024, da masteroppgaven etter planen skal leveres.

Hva innebærer en deltagelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer først et ca. 60 minutter langt semistrukturert dybdeintervju der jeg som student intervjuer deg som spesialpedagog. Du vil i forkant av intervjuet få tilsendt en intervjuguide med spørsmålene slik at du får muligheten til å forberede deg. Underveis i intervjuet vil jeg som student notere stikkord på et tankekart som er ment som visuell støtte og egnet til å gi struktur underveis i intervjuet. Intervjuet vil ta utgangspunkt i din generelle praksis, og det vil ikke være anledning til å snakke om enkeltelever. Av personlige opplysninger om deg, vil yrkesbakgrunn og faglige interesser være relevant for intervjuet. Annen sensitiv informasjon vil ikke være relevant for prosjektet.

Etter at intervjuet er ferdig, påfølger en observasjon av en undervisningsøkt. Dette kan skje samme dag, eller ved et senere avtalt tidspunkt. Her blir du som informanten oppfordret til å vise i praksis eksempler på hvordan du bruker musikk som metode for å øve opp kommunikative- og relasjonelle ferdigheter hos en elev med ASD. Eleven som deltar under observasjonen, er plukket ut med bakgrunn i at han eller hun har ASD og er din elev til vanlig. Jeg er takknemlig for, og er helt avhengig av hjelp fra deg til denne rekrutteringen. Det er laget egne informasjonsskriv til foresatte og barn, og en deltagelse forutsetter deres samtykke. Det er viktig at observasjonen skjer under de vanlige forholdene som eleven er vant til. Under observasjonen vil jeg ha fokus på å observere hendelser som viser kommunikativ- og relasjonell atferd i samspillet mellom eleven og deg som spesialpedagog.

Hensikten med intervjuene og observasjonen er at jeg som student ønsker å undersøke og få større innsikt i hvordan man som spesialpedagog kan praktisere og bruke musikk for å fremme kommunikativ -og relasjonell kompetanse hos barn med ASD.

Informasjonsdata som hentes inn i dette masterprosjektet vil basere seg på intervjuet og observasjonen av deg og din elev under en undervisningsøkt med bruk av musikk. Under intervjuene registreres dataene med digital lydopptaker.

Disse vil senere bli transkribert og anonymisert. Under observasjonen vil jeg bruke penn og papir når jeg noterer.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Fordeler og ulemper med å delta

Deltakelse har ingen direkte fordeler for deg, men å dele dine erfaringer slik at andre kan lære av det, vil forhåpentligvis få deg til å føle at du blir lyttet til. Denne informasjonen kan på sikt bidra til å forbedre den spesialpedagogiske praksisen i feltet for de som jobber med barn med ASD. Resultatet vil bli publisert i en masteroppgave, og dersom du er interessert kan du ta kontakt etter prosjektslutt for å få en kopi av oppgaven tilsendt. Ulempene ved å delta vil kunne være at du må sette av tid til intervju og forberedelser som du ellers kunne ha brukt på annet arbeid.

Samtykke til å delta i masterprosjekt

Her følger informasjon om dine rettigheter som informant, og hvordan personopplysninger om deg vil behandles. Du må samtykke til dette for å være med på prosjektet, og du kan når som helst trekke dette samtykke.

Om datahåndtering og personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Dine personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og er i samsvar med personregelverket (GDPR). Det er helt opp til deg å delta og du kan ombestemme deg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Alle personopplysninger blir lagret på One Drive – Høgskolen i Innlandet.
- Lydopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).

Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

I dette prosjektet samles inn alminnelige personopplysninger. For sikker innsamling og lagring av datamateriale gjelder Høgskolen i Innlandets retningslinjer:

Lydopptak av intervju vil utføres ved hjelp av mobiltelefon og den krypterte applikasjonen «Nettskjema Diktafon». Lydfilen sendes direkte til sikker server for «Nettskjema» ved Universitetet i Oslo (UiO) som Høgskolen i Innlandet har databehandleravtale med. Lydfilene vil bli gjort om til tekst (transkribert) manuelt eller automatisk i Nettskjema, og deretter analysert av meg.

Observasjonsnotatene vil anonymiseres med initialer direkte da de blir skrevet ned.

All håndtering, analyse og lagring av data vil foregå One Drive – Høgskolen i Innlandet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å se hvilken informasjon som er blitt samlet inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be meg rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Opplysningene vil da slettes.

Kontaktinfo

Dersom du har noen spørsmål om dette prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent Ingeborg W. Gillund på telefon 90542670, eller e- post: 251710@stud.inn.no
- Veileder på denne masteroppgaven, professor i spesialpedagogikk Anne Lindblom, e-post: anne.lindblom@inn.no.
- Høgskolen i Innlandets personvernombud – www.inn.no/om-hogskolen/personvern/
- Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Professor i spesialpedagogikk Anne Lindblom (veileder på prosjektet)

og masterstudent Ingeborg W. Gillund.

Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet «Musikk som spesialpedagogisk verktøy for å fremme kommunikativ- og relasjonell kompetanse hos barn med ASD»?

Mitt navn er Ingeborg W. Gillund og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Dette året skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt om hvordan musikk kan brukes som et spesialpedagogisk verktøy for å bedre kommunikative og relasjonelle ferdigheter hos barn med autisme (ASD). Jeg nysgjerrig på hvordan spesialpedagoger jobber med musikk som metode og ønsker å lære mer om dette ved blant annet å observere undervisning der ditt barn er til stede.

Dette forskningsprosjektet involverer barn som ikke kan gi et selvstendig informert samtykke til å delta i prosjektet. Som foresatt ber jeg om at du/ dere leser gjennom dette skrivet og eventuelt signerer samtykke til deltagelse på vegne av deres barn. Barnet får et eget enkelt skriv om prosjektet og kan fritt bestemme om han/hun vil være med eller ikke. Foresattes skriftlige samtykke er gyldig når barnet viser egeninteresse om å delta.

I dette skrivet får du/dere informasjon om formålet med prosjektet og hva en eventuell deltakelse til ditt barn vil innebære.

Takk for at du/dere er interessert i dette prosjektet og for at dere tar dere tid til å lese nøye gjennom informasjonen. Spør meg gjerne dersom det er noe mer du ønsker å vite om prosjektet. Kontaktinformasjon finnes på neste side.

Formålet med prosjektet

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan man i praksis kan bruke musikk som et spesialpedagogisk verktøy for barn med autismespekterdiagnose (ASD). Jeg vil intervju spesialpedagoger om deres generelle metodebruk og praksis, og jeg vil undersøke om bruk av musikk i spesialundervisningen kan fremme kommunikative -og relasjonelle ferdigheter hos barn med ASD. Siden utfordringer med kommunikasjon og relasjoner er kjent som en av hovedutfordringene for barn med ASD, vil forskning om dette

være nyttig for det spesialpedagogiske fagfeltet og for meg som kommende spesialpedagog.

Jeg ønsker å rekruttere ditt barn som én av tre elever som skal observeres i løpet av prosjektet. Under observasjonen vil kun ditt barn, den kjente spesialpedagog og meg som observatør være til stede. Som observatør vil jeg ikke delta aktivitetene som foregår, men sitte tilbaketrukket inne i rommet. Det vil legges vekt på at undervisningsøkten som observeres foregår i elevens kjente rammer og omgivelser tilknyttet sitt undervisningssted. Observasjonene skal etter planen gjennomføres én gang i tidsrommet oktober og ut desember 2023.

Hvorfor får du spørsmål om deltagelse?

Du mottar denne invitasjonen om deltagelse fordi du er foresatt til et barn med ASD som er tilknyttet en skole der de bruker musikk som en av sine spesialpedagogiske metoder. Spesialpedagogen som er tilknyttet ditt barn anser ditt barn som relevant for observasjonen. Invitasjonen er sendt til deg via den utdanningsinstitusjonen som ditt barn er tilknyttet. Dette er etter godkjennelse fra rektor ved skolen.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Ingeborg W. Gillund (masterstudent) er ansvarlig for observasjonene, og prosjektet utføres i samarbeid med veileder Anne Lindblom (professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet). Høgskolen i Innlandet har som institusjon det formelle prosjektansvaret og har laget regler som passer på at dataene som samles inn blir lagret sikkert.

Hva skal gjennomføres? Hva innebærer det for deg å delta?

Under observasjonen kommer barnets kjente spesialpedagog og eleven til å gjennomføre en undervisningsøkt med musikk i kjente omgivelser ved elevens skole. Som observatør kommer jeg til å sitte inne i samme rom som deltagerne, men jeg vil ikke delta i aktivitetene som foregår. Som observatør vil jeg sitte med papir og blyant og skrive ned fortløpende hva som skjer mellom barnet og spesialpedagog. Jeg vil spesielt være opptatt av kommunikasjonen og relasjonen mellom elev og spesialpedagog, og registrere kroppslige tegn som smil, blikkontakt og annet kroppspråk som kan være uttrykk for følelser eller

ønsker. Det vil bli gjennomført en observasjon med en varighet på ca. 30 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis du/dere avstår fra å samtykke, eller senere velger å trekke samtykket. Dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten å oppgi noen spesiell grunn. Det er en forutsetning at barnet selv viser interesse for å delta.

Datahåndtering og personvern

Observasjonsnotatene vil ikke inneholde navn eller andre opplysninger om barnet som gjør at det kan gjenkjennes og identifiseres. I publiseringen av masteroppgaven vil heller ikke noen av de andre deltagende eller skolen kunne identifiseres. Observasjonsnotatene vil bli lagret på One Drive Feide - Høgskolen i Innlandet.

Jeg vil bare bruke observasjonsdataene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Observasjonsdataene vil bli slettet etter at masteroppgaveprosjektet er avsluttet, som etter planen er 15.mai 2024.

Vi behandler opplysninger om barnet basert på foresattes samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Foresatte har rett til å se hvilken informasjon som er samlet inn om barnet. Du / dere kan be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du/dere si ifra og be om retting. Du/ dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du/ dere kan klage til Datatilsynet dersom du/dere synes vi har behandlet informasjonen om barnet på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Kontaktinfo

Dersom du har noen spørsmål om dette prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent Ingeborg W. Gillund på telefon 90542670, eller e- post 251710@stud.inn.no.
- Veileder og professor i spesialpedagogikk Anne Lindblom, e-post: anne.lindblom@inn.no.
- Høgskolen i Innlandets personvernombud – www.inn.no/om-hogskolen/personvern/
- Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Signering

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet «Musikk som spesialpedagogisk verktøy for å fremme kommunikativ – og relasjonell kompetanse hos barn med ASD».

Vi (jeg) har lest informasjonen og forstått hva prosjektet går ut på.

Vi (jeg) er kjent med at barnet vårt (mitt) vil få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og kan selv velge om å være med eller ikke.

Vi (jeg) gir et frivillig samtykke på vegne av (barnets navn) og forstår at barnet har mulighet til å kunne trekke seg på et senere tidspunkt.

Vi (jeg) forstår at observasjonsdataene som blir samlet inn lagres sikkert til de slettes innen 15.mai 2024.

Vi samtykker til at(barnets navn)

kan delta i dette forskningsprosjektet. Kryss for det som passer.

Ja

Nei


Foresatt 1:
Dato:
Signatur:
Foresatt 2:
Dato:
Signatur:







Vedlegg 4. Lettlest inforskriv tilpasset elevene





Hei!

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

	<p>Hvem er jeg som skal forske? Jeg heter Ingeborg. Jeg er student på Høgskolen i Innlandet og jeg skal skrive masteroppgave.</p>
	<p>Hva er det jeg skal forske på? Jeg vil finne ut hvordan lærere kan bruke musikk sammen med elever for at de skal lære mer.</p>
	<p>Hva skal du gjøre om du vil delta i forskningen? Du skal være med i en musikktime sammen med læreren din mens Ingeborg ser på hva dere gjør.</p>

	<p>Hvorfor er du bedt om å delta? Læreren din tror at du kan være med og vise hvordan dere jobber med musikk på skolen.</p>
	<p>Må jeg delta? Nei, det trenger du ikke. Det er ditt valg. Foreldrene din har også sagt ja til at du kan delta hvis du selv vil.</p>
	<p>Kan jeg ombestemme meg? Ja. Du kan ombestemme deg litt senere ved å si at du allikevel vil delta. Eller du kan slutte å delta når som helst og du trenger ikke å fortelle meg hvorfor. Ingen vil bli sur eller lei seg om du slutter å delta.</p>
	<p>Hva er bra om du deltar? Kanskje det er fint å få vist noe av det du opplever på skolen. Kanskje synes du det er spennende å delta i forskning. Å dele dine erfaringer kan bidra til at samfunnet kan forstå bedre hvordan du og andre har det i din situasjon.</p>
	<p>Er det noe som ikke er bra med å delta? Noen ganger kan det være vanskelig å vise hva man holder på med for andre. Om du blir urolig kan du fortelle læreren din det.</p>
	<p>Kommer jeg til å fortelle andre om deg? Nei, jeg kun skrive ned ting som du og læreren din gjør sammen. Om dere ler, smiler, beveger dere eller om dere lager musikk sammen. Jeg skriver ned på et ark og vil ikke skrive ned navnet ditt. Dette arket vil bli lagret på en datamaskin med et ekstra passord, slik at ingen andre kan lese det som står der.</p>
	<p>Hva skal jeg gjøre med alle opplysningene jeg får? Jeg oppsummerer og analyserer alt. Jeg skriver en masteroppgave om temaet. Ingen vil bli gjenkjent i hva jeg enn skriver. Jeg sletter alle opplysninger om deg når jeg er ferdig med å skrive.</p>
	<p>Hvem organiserer denne forskningen? Det er Høgskolen i Innlandet som bestemmer.</p>

	<p>Sammen med veilederen min har vi funnet på prosjektet. Noe som heter «Sikt Personverntjenester» har sjekket at alt er i orden med at du kan dele dine opplysninger med meg/oss.</p>
	<p>Hva om jeg har et problem eller har spørsmål? Du kan spørre etter meg/oss når som helst. Kanskje foreldrene dine eller læreren din må hjelpe deg med å si ifra.</p> <p>Kontakt: Masterstudent: Ingeborg W. Gillund, 251710@stud.inn.no Veileder og professor: Anne Lindblom, anne.lindblom@inn.no</p>

Oktober/ nov. 2023.



Intervjuguide

Formålet med denne studien er å få innblikk i hvordan spesialpedagoger med kompetanse på musikk bruker dette som et verktøy for å fremme kommunikative- og relasjonelle ferdigheter hos barn med autisme.

Studiens forskningsspørsmål er som følger:

Hvordan kan spesialpedagoger bruke musikkaktiviteter som et spesialpedagogisk verktøy i skolen for å oppnå en trygg relasjon og fremme kommunikative ferdigheter hos barn med autisme?

Forskningsspørsmålene under er utformet for å spisse problemstillingen ytterligere:

- Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av musikk- aktiviteter rettet mot barn med autisme?
- Hvordan bruker tre utvalgte spesialpedagoger musikk- aktiviteter i arbeidet med å fremme kommunikative ferdigheter?
- På hvilken måte kan musikken danne grunnlaget for en trygg relasjon mellom spesialpedagog og en elev med ASD?

1. Oppstart

- Kort informasjon om gjennomføringen av intervjuet. Det tar ca. 60 minutter og starter når lydopptakeren settes på.
- Jeg er interessert i å høre om praktiske erfaringer og generelle faglige betraktninger om en spesialpedagog sin bruk av musikk rettet mot barn med autisme. Det er viktig å unngå opplysninger om enkeltelever.
- Vi går igjennom samtykkeskjema, og jeg minner om at deltagelsen i studien er helt frivillig og at du kan trekke deg fra studien når som helst uten å oppgi noen grunn.
- Studien har fått godkjenning igjennom Sikt. Lydopptaket vil bli slettet når studien er ferdig, og du kan få lese igjennom det transkriberte materiale dersom du ønsker. Ditt navn vil bli anonymisert i transkripsjonen.

Lydopptaker settes på.

2. Generell info

- Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
- Kan du fortelle litt om dine erfaringer som spesialpedagog for barn med autisme?
- Hvilken rolle spiller musikk for deg personlig?

3. Spesialpedagogisk bruk av musikk

- Hvilke *fordeler* ser du ved å bruke musikk som spesialpedagogisk metode i arbeidet med barn som har autisme? Hva mener du er spesielt med *musikk som stimuli*?
- Hvordan bruker du musikk i undervisningen? Har du noen metoder eller spesielle opplegg som du vil trekke frem som spesielt gode for elever med autisme der musikken har spilt en aktiv rolle? Instrumenter? Improvisasjon? Etc.

Oktober/ nov. 2023.



- Hva synes du er viktig å tenke på når du planlegger spesialundervisning med bruk av musikk der barn med ASD er involvert?
- Hvordan opplever du at elever med autisme reagerer (følelsesmessig, eller på andre måter) bruk av musikk i spesialundervisningen? Kom gjerne med eksempler.
- Hvor «går grensen» mellom spesialpedagogisk bruk av musikk og musikkterapi?

4. Kommunikasjon

- Hva legger du i begrepet kommunikative ferdigheter?
- På hvilken måte tenker du at musikk kan være et *verktøy for kommunikasjon* for barn med autisme? Kom gjerne med eksempler fra egen erfaring. (turtaging? Felles fokus? Andre ting?)

5. Trygg relasjon

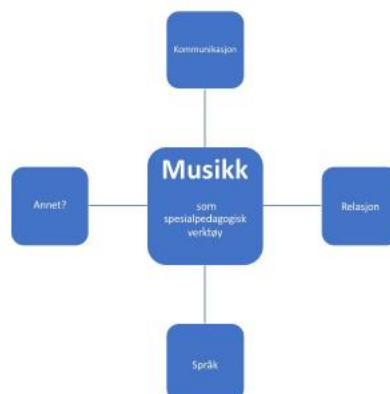
- Opplever du at musikk- aktiviteter påvirker relasjonen mellom deg som spesialpedagog og elever med autisme? På hvilken måte i så fall?
- Hvordan jobber du for å oppnå en trygg relasjon til en elev med autisme?
- Kan musikken hjelpe deg i denne relasjonsbyggingen?

6. Språk

- Hva tenker du om påstanden: «Bruk av musikk er et egnet verktøy i oppøving av språk for barn med autisme».
- Hvorfor er det slik at noen autistiske barn har lettere for å synge ord og begreper enn å si dem? Har du erfaringer med dette?

7. Annet

- Hvilken musikk- kompetanse bør en spesialpedagog ha dersom hun eller han skal jobbe slik du gjør? Andre egenskaper hos den voksne?
- Kan bruk av musikk i spesialundervisningen ha andre fordeler eller problemstillinger for barn med autisme enn de vi til nå har snakket om? Er det andre ting du synes er viktig å få frem om temaet?



Observasjonsskjema

Tema	Holdpunkter	Observasjoner	Min tolkning
Kropputtrykk og relasjonell atferd under musikk-økt.	<ul style="list-style-type: none"> - Smil - Øyekontakt - Kroppspråk - følelsesuttrykk - Lyder - Verbal respons - Er kommunikasjonen mellom spesialpedagog og elev gjensidig? 	<p>Hva skjer?</p> <p>M følger eleven inn i rommet.</p> <p>M: Se her er stolen din, du skal få sitte her.</p> <p>Elev virker med både bein og armer. Flakker litt med blikket.</p> <p>M. tar frem <u>djevlebø</u> og setter seg rett ovenfor E. M. starter å tromme og synge samtidig. Eleven stopper bevegelsene sine med armer og bein. Fester blikket og ser på M. Dette varer i ca. 20 sek. til.</p> <p>M. stopper sangen og sier: Hei!</p> <p>E: Hei! Smiler.</p> <p>M: Bra! Hvilken sang vil du synge nå?</p> <p>E: ser på M3 og så starter han å synge: Mikkel Rev, satt og skrev. Teksten er helt <u>korrekt</u> og eleven synger vakkert og helt rent.</p> <p>E ser på M3, tar en liten pause og så starter han å synge: «Mikkkel Rev, satt og skrev». Teksten han synger er helt korrekt, vakkert og rent. M3 spiller på <u>djevlebø</u> i samme rytme som eleven startet i, mens eleven fortsetter å synge. Eleven ser på M3 og smiler mens han synger. Ser ut som han liker sangen. Eleven øker tempo. Vil bli fort ferdig?</p> <p>Når han kommer til andre verset, hopper han over og går rett til vers tre.</p> <p>M. korrigerer han ved å stoppe trommingen litt, og så synger hun tydelig: «Mikkkel Rev, skrev et brev».</p> <p>E. Lar seg korrigerer og synger deretter ferdig vers 2 før han starter på det siste verset.</p> <p>E. synger ferdig sangen og ved den siste strofen sier han: Med en liten kake</p> <p>Som han ville smakel Eleven ler og ser på M3. M3 smiler og ler tilbake.</p>	<p>Eleven virket motvært for å delta i økten, men klarte ikke ha samle fokus og ha <input type="checkbox"/> <u>øyekontakt</u>.</p> <p><u>Øyefølg</u> med armene kan være uttrykk for glede og forventning, og kanskje selvtillit. Når <u>Øyefølg</u> startet sluttet <u>Øyefølg</u> med en gang. Interessant. Jeg tror musikken fikk han ut å dette repetitive mønstret og hjelper han til å få et felles fokus med M3.</p>

Ingeborg W Gillund ...

Forventningsfull. Uttrykker med kroppen at han gleder seg, men klarer ikke å finne felles fokus med lærer. Virker som om eleven er "inne i seg selv".

@ontal eller svar

Ingeborg W Gillund ...

Sang og trommerytme får eleven ut av det repetitive mønstret. Når han fester og møter blikket til Musikkerapeut, deler de øyeblikket.

Følelse: Øyefølg øyeblikket

@ontal eller svar

Ingeborg W Gillund ...

Når han svarer nei og smiler samtidig med øyekontakt er de fortsatt i det samme samspillet gjensidighet i møtet. Tilstedeværelse hos begge.

11. desember 2023, 10:24

@ontal eller svar

Ingeborg W Gillund ...

Elev responderer på spørsmålet fra M med eget ønske. Tar initiativ som passer til den sosiale konteksten.

@ontal eller svar

Ingeborg W Gillund ...

Synger fæl vers. M. leder han inn på riktig vers. Korreksjonen fungerer som et krav. Men E aksepterer det og fortsetter å syne riktig vers.

Vedlegg 6. Observasjonsskjema. Eksempel på transkriberte feltnotater