

”Når man hører på musikk og spiller musikk så gjør man noe sammen”

En kvalitativ studie om barns opplevelser av en musikkterapigruppe på skolen i skoletiden

Runar Telle Andersen



**Masteroppgave i musikkterapi
Griegakademiet – Institutt for musikk
Universitet i Bergen
Vår 2018**

Forord

Jeg vil rette en stor takk til følgende:

Informantene for et spennende og minnerikt musikkterapiprojekt og for at de delte sine opplevelser med meg.

Min veileder Marko Nouwens for verdifulle tilbakemeldinger på oppgaven.

Familie og venner som har vært støttende underveis.

Mine medstudenter for fem veldig flotte år på musikkterapistudiet.

Mariann og Alvin for støtte og beundringsverdig tålmodighet de siste månedene.

Tusen takk!

Abstract

“When you listen to music and play music you do something together”

– A qualitative study about children’s experiences of a music therapy group in school in the school time

This is a qualitative study examining how children experience a music therapy group, centered around the question: *How do children in school experience a music therapy group in the school hours?* To answer this question, I interviewed a group of four children about a music therapy group I arranged on their school. The method used was semi structured interview, and the material was analyzed and presented through qualitative content analysis. The results are discussed in light of literature about community music therapy, music and identity and restlessness, with a framework of music-centered music therapy literature. The findings show that the children experienced the music therapy group as an arena to perform their selves through music, experience feelings of community and enjoy musical togetherness. I discuss how music can foster feelings of togetherness, but also exclusion and feelings of conformity, and the relationship between musical resources and self-esteem.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Introduksjon	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	6
1.3 Om kontekst	7
1.3.1 Klasser for barn med spesielle behov	7
1.3.2 Målgruppe	8
1.3.3 Musikterapi i pedagogiske kontekster.....	9
1.3.4 Musikk som terapi.....	9
1.3.5 Musikk som middel eller medium	9
1.4 Tilnærming som praktiker	10
1.5 Aktualitet	11
1.6 Disposisjon	11
2 Litteraturgjennomgang	12
2.1 Musikterapi og barn	12
2.2 Musikterapi og barn i skolen	12
3 Teori	15
3.1 Musikksentrert musikkterapi	15
3.1.1 Musicing.....	15
3.1.2 Musikk og emosjoner.....	16
3.2 Samfunnsmusikkterapi	17
3.2.1 Deltakende	17
3.2.2 Ressursorientert.....	18
3.2.3 Økologisk	18
3.2.4 Performativ.....	19
3.2.5 Samfunn	19
3.2.6 Sosial støtte	20
3.2.7 Sosial ekskludering	21
3.2.8 Musikkens syn i samfunnsmusikkterapi.....	21
3.2.9 Prosesser i samfunnsmusikkterapi	22
3.3 Musikk og identitet	22
3.3.1 Identitet	22
3.3.2 Musikk og det personlige rom	22
3.3.3 Musikk og det sosiale rom	23
3.3.4 Musikk og konformitet.....	23
3.3.5 Musikk og kjønn	24
3.4 Uro	24
3.4.1 Uro som relasjonelt fenomen	25
3.4.2 Kontekstuelle vilkår for uro	25
4 Metode	25
4.1 Beskrivelse av musikkterapiprosjekt	26
4.2 Kvalitativt forskningsdesign	26
4.3 Semistrukturert intervju	27
4.4 Utvalg	29
4.5 Intervjuguide og andre forberedelser	30
4.6 Intervjusituasjon	31

4.7	Transkribering	32
4.8	Analyse	34
4.8.1	Narrativ	34
4.8.2	Kvalitativ innholdsanalyse	35
4.9	Etiske refleksjoner	36
4.9.1	Å intervju barn	36
4.9.2	Den sensitive intervjuer	37
5	Resultater	38
5.1	Personlig musikkbruk	38
5.2	Deltakernes opplevelser av uro	39
5.3	Gruppefølelse	40
5.4	Om intervjusituasjonen	41
5.5	Ikke-musikk	42
5.6	Forventninger og tilbakemeldinger	42
6	Diskusjon	44
6.1	Et samfunnsmusikkterapeutisk mål	44
6.1.1	Økologiske systemer	44
6.1.2	Aktivismen	45
6.1.3	Betraktninger om ringvirkninger	46
6.2	Musikk og fellesskap	47
6.2.1	Sosial musikkbruk.....	47
6.2.2	Musikk og konformitet.....	49
6.2.3	Musikk som samlende aktivitet.....	49
6.2.4	Et indre rom	50
6.3	Ressurser og selvfølelse	51
6.4	Opplevelse av uro	52
6.5	Kritikk av studien	53
6.5.1	Intervjusituasjonen	53
6.5.2	Musikk/spilling som en del av intervjuene	54
6.5.3	Datamengde og utvalg	55
7	Avslutning	55
7.1	Videre arbeid med problemstilling og/eller målgruppe.....	57
	Kilder	58
	Vedlegg	64
	Vedlegg 1	64
	Vedlegg 2	67
	Vedlegg 3	68

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet på skole i noen år som assistent og vikar og kjenner at det er en kontekst jeg føler meg veldig hjemme i og som jeg trives godt med å jobbe i. Jeg synes likevel det har vært utfordrende å skulle tenke på musikkterapi i denne konteksten. I forberedelsene til masteroppgaven hadde jeg i utgangspunktet et fokus hvor jeg ønsket å skrive om barn som har opplevd vold og overgrep. Jeg tenkte at skolen for meg var forbeholdt mer tradisjonelle arbeidsmetoder som musikkterapi gjerne faller utenfor og at det derfor ville være utenkelig for meg å jobbe som musikkterapeut der eller skrive oppgave om det. Dette koker nok ned til et spørsmål om hva jeg har vært vant til i de årene jeg har jobbet. Når jeg tenkte at jeg skulle skrive om barn som hadde opplevd vold eller overgrep, ønsket jeg å få innblikk i barnas opplevelser av en musikkterapi gruppe som jeg ville lede. Jeg tenkte også at dette var en arena hvor det var tydelig at musikkterapi kunne være et positivt tiltak.

Nå ble det til slutt ikke til at jeg skrev om voldsutsatte barn så jeg måtte skifte fokus igjen. Til min egen praksis fikk jeg plass i en skolesetting så da ble det naturlig å igjen ta fatt i den konteksten og prøve å finne ut hvordan musikkterapi kunne passe inn og praktiseres der. I likhet med mitt tidligere fokus, ville jeg her søke å få innblikk i barnas opplevelser av et musikkterapisjunkt ledet av meg. Jeg ville selv også utføre intervjuene, noe jeg valgte å gjøre på grunn av at jeg føler at jeg har erfaring og kompetanse til å samhandle og snakke med barn på en god og forsvarlig måte. Min mangel på erfaring med intervju, både med barn og mer generelt, er likevel et viktig aspekt å nevne her og som jeg også vil fordype mer senere i oppgaven. Det siste jeg vil si i denne delen som en innledning til oppgaven er at prosjektet og problemstillingen har utgangspunkt i et personlig engasjement i at barns meninger må tas på alvor og at deres synspunkter er viktige og verdifulle.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

Hvordan opplever barn et musikkterapi gruppetilbud på skolen i skoletiden?

Problemstillingen har vært igjennom en del forskjellige formuleringer i løpet av denne prosessen, som har fokusert på forskjellige ting. For å forstå hvordan jeg har endt opp med

den formuleringen som står over, vil jeg beskrive de forskjellige elementene som har vært viktige både i oppgaveskriving og i praksis.

Tidlig i prosessen lød problemstillingen slik: *”Hvordan opplever barn med utfordringer tilknyttet uro et gruppetilbud i musikkterapi i skoletiden”*. Med denne problemstillingen blir det viktig å gjøre rede for hvilken brukergruppe det handler om og hvordan jeg har tenkt omkring forskjellige relevante begreper. Min egenpraksis, utgangspunktet for denne masteroppgaven, var i en klasse for elever med spesielle behov og musikkterapigruppen som refereres til i problemstillingen fant sted med denne klassen.

Under forberedelsene til min egenpraksis, med den kunnskapen jeg hadde om brukergruppen og deres utfordringer, tenkte jeg til å begynne med at jeg skulle utforme et tilbud som kunne hjelpe elevene med deres utfordringer tilknyttet uro. Ettersom jeg kom i gang med praksisen, ble det mer og mer naturlig for meg å gå vekk fra denne tankemåten. Jeg ønsket å spille en annen rolle som musikkterapeut og fokusere på andre ting enn det som kanskje er naturlig i barnas skolehverdag. Av den grunn valgte jeg å ta vekk ordene *”utfordringer tilknyttet uro”* fra problemstillingen.

1.3 Om kontekst

1.3.1 Klasser for barn med spesielle behov

Denne oppgaven er sentrert rundt tilbakemeldinger om praksisopplevelser fra en gruppe elever i en spesialklasse, hvor elevene har forskjellige utfordringer tilknyttet uro. For å få spesialundervisning som i utgangspunktet er tilpasset opplæring, må en elev ha en eller annen form for funksjonssvikt som gjør at læringsprosessen er mer utfordrende enn for normalt fungerende barn (Imsen, 2014, s. 248). Det finnes mange former for funksjonssvikt, og de kan være av fysisk, kognitiv og følelsesmessig art. Fysisk funksjonssvikt kan være når elever er bevegelseshemmet og hvor dette gir mindre læringsmuligheter, selv om de kognitive funksjonene kan være helt normale. Kognitiv funksjonssvikt kan for eksempel være lese- og skrivevansker. Store følelsesmessige problemer som følge av for eksempel vanskelig oppvekst kan også være en form for funksjonssvikt.

Historisk sett har utviklingen innen spesialundervisning gått fra å innbefatte spesialskoler atskilt fra normale skoler, til å bli et mer integrert tiltak innenfor normalskolens rammer. Per

skoleåret 2017/2018 får 7,9 prosent av elever i den norske grunnskolen spesialundervisning og 68 prosent av disse er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2017). 39 prosent får spesialundervisningen primært i klassen og dette er et tall som har gått jevnt opp i de siste årene. Dette vil si at den største delen av elever som får spesialundervisning fremdeles får dette utenom klasserommet i den ordinære skolen selv om tallene går nedover. Mange skoler jobber målrettet med å bedre den tilpassede opplæringen innenfor rammen av det ordinære utdanningstilbudet, slik at behovet for spesialundervisning blir mindre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.3.2 Målgruppe

Deltakerne i musikkterapiprosjektet mitt var en gruppe sammensatt av 6 elever i 10-11 års alderen med forskjellige utfordringer tilknyttet uro. Uten å spesifisere for mye, var disse utfordringene blant annet tilknyttet ad/hd og høyt fungerende former for autisme. Ad/hd (attention deficit hyperactivity disorder) er en nevrologisk forstyrrelse som kort sagt innebærer økt uro og oppmerksomhetsvansker (Folkehelseinstituttet, 2015) og det er blitt et internasjonalt anerkjent rammeverk for å forstå uro hos barn (Helle-Valle, Binder, Anderssen & Stige, 2017). Kjernesymptomene på ad/hd er konsentrasjonsproblemer, hyperaktivitet og impulsivitet. I skolesammenheng kan disse ofte manifestere seg som vansker med å gjennomføre oppgaver, vansker med å sitte stille, rastløshet og problemer med å følge instruksjoner (Folkehelseinstituttet, 2015).

Autisme er en utviklingsforstyrrelse som fører til vansker med sosialt samspill, kommunikasjon og språk (HelseNorge, 2017). På grunn av store variasjoner er det ofte mer tjenlig å kalle det autismspekterforstyrrelser eller autismspekterdiagnoser. Autismspekteret omfatter en del forskjellige diagnoser som er beslektet med hverandre, hvor de mest vanlige er barneautisme og Asperger syndrom (Autismeforeningen i Norge, 2018).

Som en del av autismspekteret er Asperger syndrom en høyt fungerende form for autisme som karakteriseres ved forstyrrelser innenfor sosial interaksjon med andre, avvik i kommunikasjon og språk, og atferdsmønstre som er begrenset og/eller stereotype (Norsk Helseinformatikk, 2018). Utenom ad/hd var Asperger syndrom også den mest aktuelle diagnosen i forbindelse med brukergruppen jeg jobbet med.

1.3.3 Musikkterapi i pedagogiske kontekster

Musikkterapi i pedagogiske kontekster er primært rettet mot barn i skole og barnehage. I forbindelse med skole, er det først og fremst rettet mot barn med behov for tilpasset opplæring. I slike kontekster kan musikkterapi være et redskap for å oppnå ikke-musikalsk endring gjennom bruk av musikk. Gjennom musikkterapi kan barn for eksempel motta en eller annen form for læringshjelp. Bruscia (2014, s. 210) skriver at didaktisk musikkterapi praksis er fokusert på å hjelpe klienter til å erverve kunnskap, atferd og evner som er nødvendige for et fungerende, uavhengig liv og sosial tilpasning. Dette innbefatter all bruk av musikkterapi i klasserom eller andre plasser hvor hovedmålet er pedagogisk av natur. Dette har vært den mest brukte tilnærmingen til musikkterapi i skole og barnehage og for å posisjonere meg innenfor denne tradisjonen vil jeg si at jeg har ønsket å ha mer fokus på de mellommenneskelige aspektene ved den enn de pedagogiske målene. I sammenheng med dette blir det aktuelt å snakke om hvordan man kan forstå terapi i musikkterapi, forholdet mellom musikk og terapi og hvordan jeg har sett på det.

1.3.4 Musikk som terapi

En måte å snakke om musikkterapi på, er å skille mellom musikk *som* terapi og musikk *i* terapi. Kenneth Aigen bemerker at musikk *som* terapi først ble brukt av Paul Nordoff og Clive Robbins i 1965 og det er den tidligste eksplisitte beskrivelsen av musikk-sentrering i musikkterapi. Den har senere også blitt brukt av Helen Bonny i 1978 (Aigen, 2005, s. 61). I dette ligger det at musikk virker som det primære medium for terapeutisk endring og at det har en direkte innflytelse på en klient og hans eller hennes helse (Bruscia, 2014, s. 45). I den musikk-sentrerte tilnærmingen er terapeutens hovedmål å hjelpe klienten til å relatere til eller å engasjere seg i musikk og hvor terapeuten med sin ekspertise kan være en guide og legge til rette for å presentere passende musikk eller musikalske opplevelser til en klient.

Hvor musikk *som* terapi var en tidlig musikkterapi-forståelse tilknyttet Nordoff og Robbins sin ”the art of music therapy” og Bonny sitt musikkterapeutiske ideal og som senere ble mer systematisert av Bruscia, kan musikk-sentrert musikkterapi sies å være et begrep som er bredere i sin anvendbarhet (Aigen, 2005, s. 61).

1.3.5 Musikk som middel eller medium

En annen lignende distinksjon vil være å snakke om musikk som middel eller medium. I forskjellige musikkterapi-retninger vil det være forskjellige musikk-syn som påvirker den rollen

musikk spiller i praksis selv om det ikke trenger å være det ene eller det andre. I eksempelvis et medisinsk og et behavioristisk perspektiv kan man forstå musikk som et middel. I disse feltene vil musikk være et middel for å nå et mål og/eller oppnå en endring. Dette kan være endret atferd i en behavioristisk tradisjon (Wigram, Pedersen & Bonde, 2002, s. 134) eller bruk av musikk for å påvirke fysiske variabler (Wigram et al., 2002, s. 137). Musikk som medium gjør seg mer gjeldende i praksiser hvor det er et større fokus på kommunikasjon og relasjon. Hvis musikk som middel handler om en persons reaksjon på musikk er musikk som medium fokusert på en persons interaksjon med musikken (Stige & Aarø, 2012, s. 118).

1.4 Tilnærming som praktiker

Det som nevnes ovenfor kan sies å være min posisjonering som praktiserende musikkterapeut i felten. I praksis ønsket jeg at musikkterapi skulle være en arena for å skape musikalske opplevelser (musikk som terapi) og at klientenes interaksjon med musikk skulle stå i fokus (musikk som medium). Jeg har med dette også valgt å plassere meg i et humanistisk perspektiv. Ifølge Ruud har en slik tilnærming som mål å bruke musikk til ”å gi mennesker nye handlemuligheter” (Ruud, 1979, i: Ruud, 2008, s. 6). Noen av aspektene Ruud nevner ved humanistisk musikkterapi som har vært viktige for meg er et humanistisk livssyn, et flerdimensjonalt menneskesyn, at relasjon står sentralt, og at musikkterapi er mestrings- og ressursorientert. Et humanistisk livssyn innbefatter betydningen av omsorg for det individuelle, relasjon og innlevelse i andre, betydningen av autonomi, handling og selvbestemmelse. Et flerdimensjonalt menneskesyn betyr at mennesket forstås som organisme, person og samfunnsvesen.

Jeg ønsket at musikkterapitilbudet skulle gi et fritak fra urofokuset og at jeg og deltakerne kunne fokusere på musikken. Jeg tenkte at det ville være bra hvis barna fikk lov til å være seg selv og at det ikke skulle være noe poeng i at de måtte være ”rolige” eller oppføre seg ”bra” på andre måter. Dette er selvfølgelig en balansegang, da for mye uro i en gruppe kan være et hinder for produktive og positive opplevelser, men jeg tenker at det har vært en god tilnærming. Som musikkterapeut har det også vært viktig for meg å være tydelig på hvem jeg er og hvordan jeg oppfører meg i situasjoner som fort kan bli urolige. Selv om det ofte har vært mye lyd og aktivitet, kanskje til og med litt kaos, har jeg prøvd å forholde meg rolig. Jeg har ikke ønsket å speile deltakernes urolige atferd, eller på andre måter nøre opp under den stemningen. Dette tror jeg har vært bra for deltakerne for de har da sett hvem jeg er, hva jeg

står for og hvordan jeg håndterer forskjellige situasjoner. Slik har jeg kunnet fokusere på musikken og det å skape en god ramme for positive opplevelser for deltakerne.

1.5 Aktualitet

Jeg ser på denne studien som et viktig innslag i musikkterapilitteraturen fordi jeg mener det er viktig at barn blir hørt i forbindelse med saker som har med dem å gjøre. Dette er både fra et forskningsperspektiv med tanke på utvidelse og utvikling av faget, men også på et personlig plan. Jeg tror det er viktig å få barnas synspunkter på tematikker som angår dem. Dette kommer frem blant annet i FNs barnekonvensjon som sier at barn skal ha en deltakende rolle i avgjørelse og saker som har med dem å gjøre (Barnekonvensjonen, 2003). Dette er et rettighetsperspektiv, men musikkterapierspektivet er også viktig og her er brukerstemmer relevant å ta tak i. Historisk har det i musikkterapilitteraturen vært lite fokus på brukerstemmer (Solli & Rolvsjord, 2015, s. 67). Det er ikke før i senere tid at dette har kommet mer til, spesielt innen psykisk helse. Det ser ikke ut til å være mye litteratur hvor man har utforsket opplevelser av musikkterapi fra barns perspektiv, langt mindre i en skolesammenheng. I boken *Inside Music Therapy: Client Experiences* (1999) finnes det noen intervjufortellinger med tenåringer (Jazzy, Hunter & Polen, 1999; Loewy, 1999) og familier (Friedberg & Obstbaum, 1999), men fortellingene fra yngre barn alene uteblir. I den norskutgitte antologien *Barn, Musikk, Helse* (2012) kan man finne artikler hvor barns synspunkter er grunnlaget for datamateriale (Hakomäki, 2012; Vestad, 2012), men kun førstnevnte fra et musikkterapierspektiv. Denne artikkelen er også interessant da den fokuserer på brukerstemmer og brukervedvirkning på et annet nivå enn intervjufortellinger. Her har artikkelforfatteren invitert barnet som teksten handler om til å være involvert i forskningsprosessen som medforsker (Hakomäki, 2012, s. 147).

1.6 Disposisjon

Etter introduksjonskapittelet vil jeg vise en litteraturgjennomgang hvor jeg går igjennom relevant litteratur i forhold til min problemstilling og dens komponenter. Etter dette følger teorikapitlet hvor jeg gjør rede for de teoretiske perspektivene jeg ser på som relevante med tanke på besvarelse av problemstillingen. Metodekapittelet følger etter, hvor jeg beskriver metoden jeg har brukt og analyseverktøy. Resultatene eller funnene kommer så, etterfulgt av en diskusjonsdel hvor jeg ser resultatene i lys av teori samt gjør rede for kritikker av studien. Dette er etterfulgt av et avslutningskapittel hvor hovedpunktene i oppgaven kommer til å bli oppsummert.

2 Litteraturgjennomgang

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan musikkterapilitteraturen stiller seg med hensyn til min problemstilling. Til litteraturgjennomgangen har jeg brukt databasene Oria, Google Scholar, BRAGE og BORA samt kjedesøking ved hjelp av referanser i artikler og bøker. I litteratursøket har jeg først og fremst brukt søkeord passende til problemstillingen min, som for eksempel ”music therap*/music therapy”, ”children”, ”school”, ”musikkterapi”, ”barn” og ”skole” for å finne frem til relevant litteratur på området.

2.1 Musikkterapi og barn

Det finnes en del mer litteratur om musikkterapi og barn enn det gjør om musikkterapi og barn i skolen, altfor mye å ta tak i her, men jeg vil gjøre rede for noen aktuelle kilder om temaet. I Bruscia's *Case Studies in Music Therapy* (1991) finnes det et lengre segment som er dedikert til case-studier av musikkterapi med barn som målgruppe, med artikler om blant barn med autisme (Lecourt, 1991), emosjonelle utfordringer (Burke, 1991; Herman, 1991) og fysiske funksjonshemninger (Shoemakk, 1991; Solas & Gonzales, 1991). Det finnes også en del musikkterapilitteratur som handler om barn og familier i forskjellige kontekster, med fokus for eksempel på opplevelser av traumer (Howden, 2008), familier på psykiatriske avdelinger (Davies, 2008) og andre situasjoner som involverer familie og/eller andre omsorgspersoner (Horvat & O'Neill, 2008; Hasler, 2008). Det meste av den nevnte litteraturen er kvalitative case-studier, som er en generelt mye brukt metode i musikkterapiforskning (Wheeler, 2015). Antologien *Barn, Musikk, Helse* som jeg refererer til tidligere er også en aktuell kilde med fokus på barn i en del forskjellige kontekster omhandlende temaer som fødsel (Bovin de Labbé, 2012), kreft (Sanfi, 2012) og sorgprosess (Hakomäki, 2012). Annen aktuell litteratur om musikkterapi og barn som er i en norsk kontekst omhandler for eksempel musikkterapi og dets rolle i barnevernet (Krüger & Stige, 2013; Krüger, Bolstad & Stige, 2016, Krüger, Nordanger & Stige, 2017).

2.2 Musikkterapi og barn i skolen

For å finne litteratur som er så nært tilknyttet brukergruppen i denne oppgaven som mulig, har jeg primært sett etter titler og sammendrag som omhandler ”barn” og utelatt ”ungdom”. Dette ønsker jeg å påpeke da jeg ofte ser formuleringer som ”barn og unge” og ”barn og ungdommer” når jeg har brukt søkeordene ovenfor. Jeg har også valgt å ikke inkludere tekster

omhandlende barnehagebarn da barnehage også er en kontekst som kommer mye opp i søk på musikkterapi, barn og skole.

En av de første kildene jeg kom frem til ved bruk av søkeord tilspisset mot musikkterapi med barn i skole er *Music therapy in schools: working with children of all ages in mainstream and special education* fra 2012, som ser ut til å være en av de mer omfattende kildene om temaet. I boken finnes artikler om barn i skole med forskjellige utfordringer, som atferdsproblemer (Brackley, 2012) og autisme (McTier, 2012). Beskrivelsen av boken sier at mesteparten av musikkterapi med barn foregår i skolen, men dette er informasjon som må forstås ut ifra forskjeller på tvers av land. Boken har utgangspunkt i musikkterapi i Storbritannia og man må gå ut ifra at det er forskjeller på hvordan og hvor musikkterapi praktiseres der i forhold til Norge.

Fraværet av litteratur om temaet musikkterapi med barn i skolen er spesielt, siden det på verdensbasis er veldig mange musikkterapeuter som jobber i skolen. Historisk er *Music Therapy in Special Education* (1971) av Paul Nordoff og Clive Robbins sett på som det første litterære verket innen musikkterapi som tar utgangspunkt i skolesammenhenger. Nordoff/Robbins-tilnærmingen til musikkterapi hadde sitt utspring i musiker Paul Nordoffs samarbeid med spesialpedagog Clive Robbins og har siden starten av deres samarbeid på slutten av 50-tallet, utvidet seg og blitt en egen gren av musikkterapipraksis (Oldfield, 2012, s. 13).

I arbeid med musikkterapi i skolen er rolleforståelse et viktig tema. Man kan ofte komme i situasjoner hvor det arbeidet man gjør heller mer mot musikkpedagogikk og at man kanskje føler seg mer som en musikk lærer enn en musikkterapeut. Det som foregår mellom terapeut og klient kan også helle mer mot musikkundervisning enn terapi. Musikkterapi og musikkpedagogikk er to helt forskjellige profesjoner med forskjellig utdanning og mål, men det kan være noe overlapp (Hall, 2012, s. 76). Et element som kan ha noe med dette å gjøre, som også dukker opp i litteraturen, er at mange musikkterapeuter som jobber i skolen har startet som lærere eller med annen pedagogisk utdanning (Oldfield, 2012, s. 15). Verdt å nevne i denne sammenheng er at Nordoff og Robbins (2006, s. 12) mener at ord som terapeut, lærer og musiker kan brukes om hverandre.

McFerran har skrevet et kapittel i *Music Therapy Handbook* (2015) om musikkterapi i skolen og forskjellige teoretiske tilnæringsmåter for musikkterapeuter skolefeltet. De fire tilnærmingene hun nevner er (1) en humanistisk tilnærming, (2) en psykodynamisk tilnærming, (3) en utviklingstilnærming og (4) en økologisk tilnærming. Angående den humanistiske tilnærmingen skriver McFerran at musikkens rolle i skolen er å uttrykke identitet, at musikkterapeutens intensjon er å tilby aksept og at terapeuten er engasjert og deltakende (McFerran, 2015, s. 330). Dette passer med det jeg tidligere har nevnt i kapitlet om min tilnærming som praktiker. Hun skriver videre at musikkterapeuter som er informert av humanistiske teorier fokuserer på å oppmuntre unge mennesker i skoler til å uttrykke seg selv musikalsk og å gi positiv tilbakemelding på deres deltakelse ved å skape musikk sammen med dem (McFerran, 2015, s. 329).

Det finnes en omfattende litteraturstudie som identifiserer eksisterende forskning og klinisk arbeid med musikkterapi og barn i skole (Carr & Wigram, 2009). Denne studien identifiserer 60 artikler fra forskjellige land med fokus på musikkterapi med barn i skolen i alderen 3-18 år. Det gjøres rede for kvalitative case-studier, kvantitative studier og teoretiske studier. Artikler som kommer frem her som er verdt å nevne i tilknytning til min brukergruppe og kontekst handler blant annet om hvordan musikkterapi kan være en integrerende aktivitet for barn i barneskolen (Esperson, 2006) og forholdet mellom musikkterapi og musikkundervisning (Bunt, 2003; Robertson, 2000). Litteraturgjennomgangen spenner over et langt tidsrom med artikler tilbake til 70-tallet, så selv om det er en rik kilde for å finne relevante artikler ser jeg det mer som et nyttig supplement til nyere og mer oppdatert faglitteratur.

Det er så langt ikke skrevet mange masteroppgaver i Norge med eksplisitt fokus¹ på musikkterapi med barn i skole. Søk i arkivene BRAGE og BORA viser at det fra Universitetet i Bergen ikke finnes noen oppgaver om temaet, mens det fra Norges Musikkhøyskole finnes fire. Disse tar for seg musikkterapi opp mot musikkpedagogikk (Johnsen, 2011), skolekonserter innen spesialskoler (Roset, 2012), musikk og musikkterapi i skolehverdagen på spesialskoler (Brinchmann, 2017) og musikkterapistudenters opplevelser av å lede en samspillsgruppe på en spesialskole (Kåsa, 2017).

¹ Selv om skolesettinger forekommer i flere tekster, vil jeg kun gjøre rede for de tekstene hvor skole er den primære kontekst og del av problemstilling eller tittel.

Litteraturgjennomgangen viser at musikkterapi med barn i skolen er utbredt i praksis, men at det finnes mindre litteratur på feltet enn det praktiske mangfoldet kanskje skulle tilsi. Det som finnes viser likevel at musikkterapi i skolen blant annet kan posisjoneres ut fra forskjellige teoretiske perspektiver hvor musikkterapeut og musikk har klare, definerte roller. Det meste av litteraturen er fra utlandet med kanskje størst representasjon i Storbritannia og gjennomgang av masteroppgaver i musikkterapi fra Norge viser at det på dette nivået er ganske utforsket her til lands. Der hvor det har blitt skrevet om det, er det spesialskoler og spesialklasser som ser ut til å være den mest brukte arenaen. Dette er i tråd med aspekter ved pedagogisk musikkterapi som beskrevet tidligere.

3 Teori

Jeg vil her utdype hvilke teoretiske perspektiver jeg ser på som relevante i forhold til det å svare på problemstillingen i oppgaven. Når problemstillingen spør om ”barns opplevelser av en musikkterapigruppe i skoletiden”, viser dette til en musikkgruppe jeg selv ledet i forbindelse med egenpraksis i 9. og 10. semester av musikkterapiutdanningen. Mitt teoretiske grunnlag er formet ut ifra forskjellige aspekter av musikkterapisituasjonene jeg har delt med barna, men også det intervjumaterialet som har kommet i ettertid. For det første er det noe som handler om det relasjonelle og sosiale i gruppen, som jeg vil forstå gjennom samfunnsmusikkterapeutisk litteratur. For det andre er det noe som handler om musikk og identitet, som jeg vil se på primært gjennom Even Ruuds arbeid. Og for det tredje vil jeg ta inn teori om uro. Jeg vil begynne med å ramme inn disse tre teoretiske perspektivene i aspekter fra musikkcentrert musikkterapi (mest representert gjennom Kenneth Aigen).

3.1 Musikkcentrert musikkterapi

I innledningskapitlet nevner jeg begreper fra musikk-sentrert musikkterapi i redegjørelsen av min tilnærming som praktiker. Musikkcentrert musikkterapi har potensiale til å bli anvendt som teori, klinisk praksis, tilnærming til undervisning og trening, og forskning (Aigen, 2005, s. 61) og jeg vil nå gjøre rede for aspekter ved musikkcentrert musikkterapi jeg ser på som relevant i et teoriperspektiv.

3.1.1 Musicing

Aigen (2005, s. 73) sier at *musicing* er kjernen av musikkcentrert praksis og at fokuset i slik praksis er å bringe klienter inn i *musicing*. Her er det nødvendig å påpeke at det er *musicing*

og ikke *musicizing* som er begrepet som blir brukt. Begrepet *musicizing* (uten *k*) slik Aigen skriver om det, kommer fra Elliot (1995 i: Aigen, 2005, s. 73). Han definerer *musicizing* slik:

”To act is not merely to move or exhibit behavior. To act is to move deliberately, with control, to achieve intended ends. *Musicizing* in the sense of musical performing is a particular form of intentional human action. To perform music is to act thoughtfully and knowingly”.

Her forstås *musicizing* som en gjennomtenkt og bevisst handling. Det er en form for musikalsk kunnskap som hjelper oss til å utvikle oss selv og samfunnet vi er en del av (Ansdell, 2004, s. 71). Et viktig aspekt innen musikk-sentrert musikkterapi, er at musikalske mål er kliniske mål og at et hovedfokus i musikkterapi er å engasjere klienter i musikk og forbedre deres musikalske deltakelse, *musicizing* (Aigen, 2013, s. 69).

3.1.2 Musikk og emosjoner

Forholdet mellom musikk og menneskelige følelser må tas stilling til i enhver musikkterapeutisk tilnærming (Aigen, 2005, s. 259). Det fremkommer at musikk som uttrykkelse av selv (self-expression) ikke er en tilstrekkelig formulering av forholdet mellom musikk og emosjoner. Dette argumenteres for ved å vise til at det å uttrykke seg ikke trenger noen kunstnerisk (her musikalsk) komponent, som for eksempel at man ler av en vits eller gråter av en trist historie. Slik sett må forholdet mellom musikk og emosjoner ligge dypere enn kun å *uttrykke seg*. Aigen skriver det slik: ”In a music-centered perspective, one important role of human emotion is to provide the motivation to engage in musical activity with others and move one’s activity, consciousness, and expression outward” (Aigen, 2005, s. 260).

Det er fire forskjellige dimensjoner av musikk og musikalske opplevelser som har relevans for menneskelige følelser. Musikk kan (1) uttrykke en klients følelser, (2) være en annen følelse enn det som blir uttrykt, (3) vekke følelser i terapeuten som kan være forskjellige fra følelsene i (1) og (2), og (4) skape en følelsesmessig opplevelse i en klient som er forskjellig fra de tre første uttrykkene (Aigen, 2005, s. 264). Siden en musikk-sentrert posisjon ikke forplikter seg til en tanke om at musikk i musikkterapi primært er en form for uttrykkelse av selv, så kan den imøtekomme og romme alle mulige forhold mellom musikk og emosjoner.

3.2 Samfunnsmusikkterapi

Jeg ønsker å utforske mitt intervjumateriale gjennom samfunnsmusikkterapeutiske aspekter. Dette vil jeg gjøre fordi jeg ser at mitt musikkterapiprosjekt i stor grad har vært fokusert på det relasjonelle og det sosiale, hvordan deltakerne i musikkgruppen jobber sammen og i hvilken grad de har fått en følelse av å være sammen om noe.

Samfunnsmusikkterapi er utfordrende å definere med noen korte setninger da det i stor grad er kontekstbetinget og fleksibelt i forhold til hva det kan være (Ghetti, 2016, s. 166). Stige & Aarø (2012, s. 18) har presentert en liste over kvaliteter som er viktige i samfunnsmusikkterapien og disse danner et oversiktlig grunnlag for å forstå samfunnsmusikkterapi og samfunnsmusikkterapeutisk praksis. Sammen utgjør de akronymet PREPARE som presenteres slik:

P – Participatory / deltakende

R – Resource-oriented / ressursorientert

E – Ecological / økologisk

P – Performative / performativ

A – Activist / aktivist

R – Reflective / refleksiv

E – Ethics-driven / etikkdrevet

Alle kvalitetene kan i utgangspunkt ha relevans i sammenheng med musikkterapiprosjektet og min problemstilling, men jeg vil gjøre rede for et utvalg av dem.

3.2.1 Deltakende

Den deltakende kvaliteten i samfunnsmusikkterapi refererer til hvordan prosesser skaper muligheter for individuell og sosial deltakelse, hvordan deltakelse blir verdsatt og hvordan man kan støtte partnerskap (Stige & Aarø, 2012, s. 20). En deltakende tilnærming innebærer en vilje og evne til å lytte til alle involverte stemmer i en sammenheng og anerkjenne at sosiale prosesser kan ha flere forskjellige ledere.

Den deltakende kvaliteten berører temaer som inkludering og ekskludering på ulike nivåer (Stige & Aarø, 2012, s. 148). På individnivå handler inkludering om en opplevelse av å bli anerkjent, som støtter utviklingen av en positiv personlig identitet. På videre relasjonelle nivå

som i grupper, organisasjoner og lokalsamfunn, handler inkludering om støttende relasjoner, fungerende sosiale nettverk og gode holdninger. Dette ser jeg på som relevant med tanke på brukergruppen og deres kontekst som beskrevet i innledningen.

3.2.2 Ressursorientert

Den ressursorienterte kvaliteten i samfunnsmusikkterapi handler om et fokus på mobilisering av personlige styrker og sosiale, kulturelle og materielle ressurser (Stige & Aarø, 2012, s.21). Innen samfunnsmusikkterapien kan ressurser forstås på forskjellige måter, både som personlige styrker hos deltakere, som musikalske evner og interesser, relasjonelle ressurser, som emosjonell støtte, og samfunnsressurser. Selv om personlige utfordringer og sykdom kan være del av det, er det ikke et fokus på diagnoser og behandling i samfunnsmusikkterapeutisk praksis. Ressurser kan være både håndfaste og mer abstrakte, da de kan tilknyttes både relasjonelle prosesser og materielle goder. Musikk er i denne sammenheng en abstrakt eller ikke-håndfast ressurs.

Den ressursorienterte kvaliteten berører temaer som velferd og likhet, og dens negative motparter deprivasjon, fattigdom og ulikheter. Slik sett stiller samfunnsmusikkterapien spørsmål om hvordan musikkterapi og musikkterapeuter kan være aktivister og bidra til sosial endring og mer lik distribuering av ressurser (Stige & Aarø, 2012, s. 150). I musikkterapi kan ressursorientering være en motpol til en mer patologisk orientert tilnærming. Dette kan ha implikasjoner for praksis, som for eksempel interesse for klienters bidrag i en prosess og deltakelse. For terapi vil dette si at det går fra å være modell-drevet til å bli klientrettet. Et samfunnsmusikkterapeutisk prosjekt kan tilby musikalske og sosiale ressurser som ikke er siktet inn på symptomreduksjon og behandling, men som blir bevilget individuelt og kollektivt alt etter hva som passer for en person på et tidspunkt i sammenheng med hva de trenger på det tidspunktet (Ansdell & DeNora, 2012, s. 107). Dette belyser det klientrettede fokuset på enda en måte.

3.2.3 Økologisk

Den økologiske kvaliteten i samfunnsmusikkterapi handler om å jobbe med de gjensidige forholdene mellom individer, grupper og nettverk i sosiale kontekster (Stige & Aarø, 2012, s. 22). Denne kvaliteten springer ut fra en forståelse om at all forandring på individnivå vil ha implikasjoner for sosiale systemer og omvendt. Slik sett er det et syn om at en person er et individ i kontekst (Ansdell, 2002). Samfunnsmusikkterapeutisk praksis innebærer et aktivt

fokus på økologiske relasjoner, for eksempel ved å utforske forhold mellom forskjellige grupper eller mellom individ og samfunn.

Ringvirkninger kan være et relevant begrep innfor temaet økologi. Dette innebærer en tanke om at musikkterapi kan virke 'utover' fra et individ mot et samfunn, men også at samfunnet kan bringes til personen (Stige & Aarø, 2012, s. 155). Det kan videre presiseres at det ikke er et must at samfunnsmusikkterapi praksis skal foregå i det offentlige rom, men at det kan gjøre det. Som med alt musikkterapeutisk arbeid ligger det her en fleksibilitet angående valg av kontekst, alt etter hva deltakere og deres situasjon krever.

3.2.4 Performativ

Den performative kvaliteten i samfunnsmusikkterapi referer til et fokus på menneskelig utvikling gjennom handling og utøvelse av relasjoner i økologiske kontekster (Stige & Aarø, 2012, s. 22). Denne kvaliteten er viktig i forbindelse med utforsking av musikkens rolle i samfunnsmusikkterapi og det karakteriserer samfunnsmusikkterapiens proaktive rolle i sammenheng med helse og utvikling. Fokuset er på et samarbeidsprosjekt for helse og hvordan personer, grupper og samfunn lever med og håndterer helseproblemer.

Den performative kvaliteten må sees i lys av det faktum at mange av faktorene som har innflytelse på helse og velvære i et samfunn ligger utenfor helseforetakene (Stige & Aarø, 2012, s. 158). Denne kvaliteten indikerer et bredt perspektiv på mennesket og livet, og forbi debatter om når, hvorfor og hvordan musikalsk fremføring kan være nyttig og til hjelp i musikkterapi. I et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv kan musikk og musikalsk fremføring sees på som ikke bare noe man gjør, men som en måte å være på (Procter, 2004, s. 227).

3.2.5 Samfunn

Samfunn er et komplekst begrep med mange definisjoner, og kan da forstås på mange forskjellige måter. Grovt kan man skille mellom geografiske og relasjonelle samfunn (Stige & Aarø, 2012, s. 90), hvor geografiske samfunn betegner nabolag, byer og lignende, og relasjonelle samfunn beskriver kvaliteten på menneskelige relasjoner. McMillan & Chavis (1986, i: Stige & Aarø, 2012, s.90) har utviklet en teori som omhandler det de kaller *følelse av samfunn*, eller følelse av fellesskap. I denne teorien er det fire forskjellige elementer som er viktige; medlemskap (en følelse av å høre til), innflytelse (en følelse av å ha betydning i og

for en gruppe), integrering og å få dekket behov (en følelse av at deltakeres behov blir møtt), og delt emosjonell kontakt (troen på at deltakere har og vil ha en delt historie, delte plasser, tid og opplevelser sammen).

Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori er aktuell å trekke inn her for en videre forståelse av hvordan et samfunn kan forstås og hvordan enkeltmennesker fungerer i dette. Dette kan også knyttes opp mot den økologiske kvaliteten i musikkterapi. I Bronfenbrenners modell beskrives mennesket i utvikling som en voksende, dynamisk enhet som beveger seg inn i og restrukturerer miljøet han eller hun lever i (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Interaksjonen mellom person og miljø er en gjensidig prosess. Et *økologisk miljø* slik det beskrives består av flere strukturer inni hverandre, hvor det utviklende mennesket er i midten. Disse strukturene kalles mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer og jeg vil kort gjøre rede for hva disse innebærer. Jeg vil i diskusjonsdelen gjøre rede for hvilken relevans disse nivåene har i forbindelse med min problemstilling, musikkterapigruppen og målgruppen.

Et *mikrosystem* er et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som oppleves av den utviklende person i en gitt setting og som har spesifikke fysiske og materialistiske karakteristikk (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Et *mesosystem* innebærer forhold mellom to eller flere settinger hvor den utviklende personen er en aktiv deltaker (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I kontekst av denne oppgaven er dette for elever for eksempel forholdet mellom hjem, skole og venner. Det er et system av flere mikrosystem. Et *eksosystem* er de settingene hvor den utviklende personen ikke er en aktiv deltaker, men som likevel har innflytelse på personen (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Et *makrosystem* handler om kulturelle mønstre i samfunnet den utviklende personen er en del av (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

3.2.6 Sosial støtte

Et annet viktig begrep i samfunnsmusikkterapien som også er relevant i forbindelse med min problemstilling, er sosial støtte. Dette kan enklest forklares som de prosessene som finner sted når en person hjelper en annen (Stige & Aarø, 2012, s. 95). Det er fire forskjellige kategorier i sosial støtte: (1) emosjonell støtte handler om delte livserfaringer, omsorg og empati, (2) instrumentell støtte handler om å gi hjelp og håndfast bistand til personer som trenger det, (3) informativ støtte handler om å gi informasjon og råd til personer for å gi dem mulighet til å løse problemer, og (4) vurderende støtte handler om å gi informasjon som er nyttig for

personer for å lære mer om dem selv. Felles for alle kategoriene er at de kan bidra til å forbedre livskvalitet og helse.

3.2.7 Sosial ekskludering

Som nevnt i avsnittet om deltakelse, er inkludering og ekskludering viktige begreper i samfunnsmusikkterapi og også i min oppgave. Sosial ekskludering kan defineres som en prosess hvor individer eller grupper er løsrevet fra andre folk, grupper eller institusjoner, eller mer generelt ekskludert fra sosiale relasjoner og deltakelse i forskjellige aktiviteter i det sosiale livet (Stige & Aarø, 2012, s. 106). Tett tilknyttet dette begrepet er stigmatisering, som kort forklart kan defineres som å bli sett på som mindreverdige (Stigmatisering, 2009). Det fins forskjellige former for stigma, blant annet stigma for feil ved et individs karakter, kroppsbilder som går utenfor normalen og stigma som tilskrives etnisitet, nasjonalitet og religion (Stige & Aarø, 2012, s. 107). Marginalisering kan være en konsekvens av stigmatisering og kan defineres som en prosess hvor en person eller gruppe separeres fra samfunnet, noe som resulterer i fravær av deltakelse i for eksempel sosiale rom (Stige & Aarø, 2012, s. 108).

3.2.8 Musikkens syn i samfunnsmusikkterapi

Innledningsvis nevnte jeg skillet mellom musikk som middel og medium og de implikasjoner dette har for musikkterapeutisk praksis. Begge disse har fokus på endring og utvikling på individnivå, men er i mindre grad rettet mot samfunn og kontekst. Stige og Aarø (2012, s. 119) foreslår en tredje kategori som er mer passende for samfunnsmusikkterapeutiske verdier, musikk som miljø. Her forstås det at ”a milieu is a setting that includes actors engaged in performance and participation” (Stige & Aarø, 2012, s. 119). Dette har likheter med begrepet *musicking*, som er presentert slik av Small (1999, s. 9): ”To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.” Dette begrepet beskriver musikk som et verb, en aktivitet man gjør. Som det fremkommer i denne definisjonen omfatter det ikke bare aktiviteter som direkte har med musikk å gjøre, som spilling og øving, men også det å lytte, danse og på andre måter bidra til en fremføring av musikk. Innen samfunnsmusikkterapi er *musicking* en hovedaktivitet og det å forbedre en klients deltakelse i *musicking* er et hovedmål for musikkterapi (Amir, 2004, s. 254).

3.2.9 Prosesser i samfunnsmusikkterapi

I forbindelse med deltakelsesprosesser i samfunnsmusikkterapi er det viktig at musikkterapeuten er forberedt på å møte og håndtere uforutsette hendelser (Stige & Aarø, 2012, s. 217). Slike problemstillinger kan oppstå på forskjellige nivå, både personlig og på gruppenivå. På et personlig nivå kan det oppstå situasjoner hvor deltakere opplever prosesser som for utfordrende eller at det som blir gjort ikke gir noe til deltakeren. På gruppenivå kan det oppstå konflikter og det kan være kommunikasjonsvansker. Deltakere har forskjellige holdninger og verdier, men også forskjellige opplevelser av prosesser og utfall av disse. Det er viktig at musikkterapeuten klarer å håndtere slike situasjoner og ivareta klienter.

3.3 Musikk og identitet

Av samme grunn som nevnt i seksjonen om samfunnsmusikkterapi, så er det relasjonelle og det sosiale i musikkgruppen også grunnlaget for at jeg ønsker å benytte meg av litteratur om musikk og identitet.

3.3.1 Identitet

Identitet kan forstås som den man er, men også ens selvbylde eller selvoppfatning (Identitet, 2018). Dette er en grov beskrivelse av hvordan identitet forstås innen psykologien. Når det kommer til litteratur om musikk og identitet er Even Ruud et naturlig første sted å undersøke. Han har en oppfatning om identitet basert på et postmoderne perspektiv og ser på identitet som noe som blir konstruert gjennom livet (Aigen, 2013, s. 51). "Identitet er noe vi skaper gjennom de historiene vi forteller oss selv ut fra viktige minner og opplevelser som har berørt oss" (Ruud, 2013, s. 15). Gjennom egen forskning har Ruud (1998, s. 38-46) foreslått noen områder hvor identitetskonstruksjon finner sted gjennom musikk. Disse er (1) musikk og det personlige rom, (2) musikk og det sosiale rom, (3) musikk og tidens og stedets rom og (4) musikk og det transpersonlige rom. Det er de to første rommene som er mest aktuelle å se på i forbindelse med min problemstilling og jeg vil her gjøre rede for dem.

3.3.2 Musikk og det personlige rom

Identitet handler om selvets posisjon overfor andre mennesker (Ruud, 2013, s. 118). I tillegg er det et annet aspekt som handler om selvets forhold til seg selv og følelsen av å bære på noe andre ikke har tilgang til. Dette forstås som et indre rom. I forhold til musikk skriver Ruud det slik: "To listen to music or play an instrument appears to lead to an awareness of a space within oneself that is totally distinct and not accessible to other people" (Ruud, 1998, s. 40-41).

Når man snakker om musikk og identitet og det personlige rom, kan man også snakke om det som heter *musikalsk identitet*, ”at musikk på en direkte måte kan gi uttrykk for ”meg”, at den avspeiler noe ved meg, eller i meg, på en fundamental måte” (Ruud, 2013, s. 130). Dette er en tanke om musikk som en forlengelse av en selv eller et uttrykksmiddel som avspeiler ens personlighet.

3.3.3 Musikk og det sosiale rom

Vi har en personlig identitet, men også en sosial identitet. Ruud (2013, s. 139) skriver at ”den sosiale siden av identiteten er den delen av selvoppfatningen som stammer fra kunnskap om vårt medlemskap i sosiale grupper, foruten de verdier og den emosjonelle betydningen dette medlemskapet har”. Måten vi bruker musikk på, sender noen signaler om hvem vi er til den sosiale verden vi er en del av. ”Vi kan signalisere sosial klasse og kulturell tilhørighet gjennom konsertvaner eller understreke etnisk, religiøs eller subkulturell tilhørighet gjennom musikken vi bekjenner oss til” (Ruud, 2013, s. 139). Slik sett kan musikken, i tillegg til å signalisere hvem vi er for andre, vise til gruppetilhørighet og andre kollektive følelser.

Ruud skriver det slik: ”Identitet er ikke minst knyttet til avgrensning og posisjon i et sosialt rom. Vi avgrenser vår individualitet ved å vise til hvordan vi er forskjellige fra ”de andre” ” (Ruud, 2013, s. 152). Slik jeg forstår det handler dette om hvordan et enkeltmenneske posisjonerer seg selv og sin identitet i forhold til andre, og hvordan en sosial gruppe posisjonerer seg og sin identitet i forhold til enkeltpersoner eller andre grupper. Innenfor dette temaet kan man snakke om smak, mer spesifikt musikksmak og hvilken rolle det spiller i forbindelse med sosial tilhørighet. Ruud nevner for eksempel at musikksmak ”gir seg utslag i sammenhenger mellom høy sosial status og en preferanse for klassisk musikk” (Ruud, 2013, s. 152).

3.3.4 Musikk og konformitet

For unge er det en balansegang mellom individuell musikksmak og det å slutte seg til et bestemt smaksregime (Ruud, 2013, s. 159). Gjennom å få støtte og tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende, må man gjerne betale en pris i form av opplevelser av konformitet. Dette kan kjennes som en vanskelig konflikt for mange, men som man kan håndtere på forskjellige måter. For eksempel kan musikk ”bli en overflatisk markør av tilhørighet” (Ruud, 2013, s.

160), eller man kan motstå det sosiale presset ved å finne variasjoner innenfor den tillatte smaksnormen, eller ved å tillegge de musikalske symbolene en privat mening.

3.3.5 Musikk og kjønn

Ruud skriver at man må ”forlate forenklete teorier om at kjønnsidentitet utelukkende er bestemt av biologiske faktorer” (Ruud, 2013, s. 166) for å diskutere musikk og kjønn.

”Gjennom valg av instrument og koder for etikette når det gjelder framføringspraksis, blir det tydelig at det er sosiale og kulturelle grenser for hva som regnes for akseptabel atferd for de forskjellige kjønn” (Ruud, 2013, s. 167). Forskjellige instrumenter knyttes ofte opp mot forskjellige kjønn, og gitar er kanskje en av de mer fremtredende eksemplene på dette da det ofte knyttes opp mot maskulinitet (Halstead & Rolvsjord, 2017, s. 8).

Det er også slik at gutter og jenter, eller menn og kvinner, bruker musikk på forskjellige måter for å markere identitet. Mens ”gutter markerer sin identitet gjennom å bygge opp CD-samlinger og dyrke sine stereoanlegg [...] bruker jentene musikken mer bevisst til å oppfylle behov for avspenning, for å minnes mennesker og for å markere biografiske begivenheter i livet” (Ruud, 2013, s. 170).

3.4 Uro

Når jeg nå skal gjøre rede for min teoretiske forståelse av uro, ønsker jeg å gå ut fra Helle-Valle, Binder & Stige (2015) som beskriver at barns uro kan konseptualiseres som et økologisk fenomen over flere lag, som spenner fra et barns problemer og ressurser, til uro som et relasjonelt fenomen, til ressurser og strukturer i lokalsamfunnet, og til overhengende perspektiver om hvordan barns uro kan forstås i forhold til individ og kontekst. Jeg vil gjøre rede for de tre nivåene uro kan konseptualiseres i, men fokusere mest på de som har med uro som relasjonelt fenomen og dets forståelse på et samfunnsnivå å gjøre.

På individnivå handler det om at barns uro er et individuelt trekk som står i kontrast til mer ønskelig atferd som samarbeidsvillighet, høflighet og generøsitet. Uro fremkommer også som en forventning om å bli sett og hørt. På gruppenivå er uro et relasjonelt fenomen og noe som oppstår og eksisterer mellom barn, eller mellom barn og voksne. Her blir uro for eksempel forstått som en form for kommunikasjon og da en motpart til tilbaketrekning. På samfunnsnivå sees uro på som fravær eller mangel på samarbeid, strukturer og ressurser. Her

er det aktuelt å snakke om hvorvidt samfunnsstrukturer er konstruert på en måte som gjør at barn med utfordringer tilknyttet uro er i stand til å leve sine liv.

3.4.1 Uro som relasjonelt fenomen

Helle-Valle (2016, s. 109) beskriver uro som en merkelapp som blir gitt til en opplevd form av vitalitet eller energi som oppstår i rommet mellom den som blir beskrevet (barnet) og den som beskriver (den voksne). Det konseptualiseres som et relasjonelt fenomen som oppstår i spesielle kontekster. Beskrivelser av uro, slik det fremkommer i det daglige og og i en diagnostisk prosess, kommer fra voksnes perspektiv. Så selv om det kan sies at beskrivelser av uro sier noe om adferd og handlinger hos barn, så sier det også noe om den voksne og den voksnes forståelse av verden. Helle-Valle skriver videre at:

”if an adult describes a child as restless, this could [...] be a sign that the adult does not feel comfortable with the child’s playful vitality, that the adult is tired or stressed, or that the adult has a strong theoretical focus on restlessness as symptom of disease”
(Helle-Valle, 2016, s. 109).

3.4.2 Kontekstuelle vilkår for uro

Uro som er relatert til skolehverdagen handler ofte om signaler om mistriksel, negative holdninger til skolen og lærere og en utfordrende skolehverdag (Befring & Duesund, 2014, s. 464). Dette kan rette fokuset mot en undervisningssituasjon som har utydelig struktur, som ikke skaper engasjement og hvor relasjoner til lærere og medelever er utrygge. Dette er et uttrykk for at problematferd, som uro er en del av, bør forstås ut fra kontekstuelle vilkår i skolen. Ifølge dette synet kan ikke uro forklares som et individuelt problem eller vanske (Befring & Duesund, 2014, s. 465). Med dette menes det at uro er, som nevnt ovenfor, definert av voksne omkring barnet. Et eksempel kan være at det en lærer oppfatter som urolig atferd, ikke oppfattes som urolig av en annen lærer.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg først gi en beskrivelse av musikkterapiprosjektet og hvilke aktiviteter vi jobbet med her. Jeg vil så gjøre rede for prosessen fra utforming av intervjuguide til intervjusituasjon og analysearbeidet. Jeg vil også belyse noen etiske refleksjoner tilknyttet forskjellige aspekter ved oppgaven, som det å intervju barn.

4.1 Beskrivelse av musikkterapiprojekt

Musikkterapiprojektet jeg ledet fant sted på en skole i siste time i skoletiden.

Deltakergruppen bestod på det meste av 6 personer, men ofte var det færre tilstede. Timene fokuserte mest på spilling, men også mer reseptive musikkterapiformer. Som nevnt innledningsvis, ville jeg at musikkterapigruppen skulle være en plass hvor musikk kunne være i fokus istedenfor de utfordringer som deltakerne måtte ha.

For å skape en ramme for gruppen startet vi hver time med en trommesirkel. Denne gikk ut på at en av deltakerne startet med å spille en trommerytme. Etter hvert kunne andre hive seg på, helt til alle sammen var med. Etter noen runder med samspill fikk hver av deltakerne mulighet til å ha et par takter med solo. Vi jobbet også en del med dynamikk og tempo og prøvde å jobbe med kontrastene i de to parameterne. Når vi jobbet med spilling var det spilling av sanger som var mest populært. Jeg hadde hørt at deltakerne var tilhengere av en spesiell poplåt, så da foreslo jeg at vi kunne lære den og spille den. På musikkrommet hadde vi tilgang til piano, marimba, gitar, bass og djember og jeg prøvde å tilpasse det slik at deltakerne kunne lære seg denne sangen på disse instrumentene. Vi brukte en del tid på å lære sangen, men jeg fikk inntrykk at det var en god prosess hvor deltakerne fikk gode opplevelser med musikk. Jeg prøvde også å åpne for improvisasjon med gruppen. I starten av min praksisperiode var dette utfordrende. Jeg tror kanskje at barna synes det var vanskelig å forholde seg til improvisasjon, og spesielt fri improvisasjon som konsept og at det ville gi mer mening for dem å lære/spille konkrete sanger. Jeg opplevde likevel at vi fikk til noen gode improvisasjoner mot slutten av min tid på skolen. Disse improvisasjonene tok utgangspunkt i det de hadde lært av akkorder og melodier til den tidligere nevnte poplåten. Vi hadde også noen lyttetimer hvor hver deltaker i gruppen fikk velge en låt de ønsket å spille av. Jeg åpnet for at vi kunne snakke om sangene, at deltakerne kunne prøve å begrunne hvorfor de likte musikken de valgte og at andre i gruppen kunne komme med innspill. I tillegg til musikkterapigruppen, hadde jeg enkelttimer med to av deltakerne.

4.2 Kvalitativt forskningsdesign

Denne intervjustudien er utviklet med en hermeneutisk og fenomenologisk forståelsesramme. Hermeneutikk er fortolkningslære i og denne sammenheng går det an å snakke om noen fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Et av disse handler om den hermeneutiske sirkel, å fortolke delene av en tekst for å forstå helheten. Det kan sees på som en spiral som gir rom for dypere forståelse av mening. Wheeler (2015) skriver at den

hermeneutiske sirkel involverer konstant bevegelse mellom fenomenet som studeres og de teoretiske strukturene som utvikles for å forstå fenomenet. Dette opplever jeg som beskrivende for mitt arbeid da enkelte av de teoretiske rammene jeg hadde i begynnelsen av studien ikke ble like relevante lenger etter at jeg begynte å jobbe med intervjumaterialet. Mine tolkninger av datamaterialet gjorde at jeg måtte endre mitt tidligere teoretiske fokus. Den hermeneutiske tradisjonen vektlegger også fortolkerens forkunnskaper om en teksts tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I forbindelse med denne intervjustudien er det flere elementer som er relevante å ta tak i. For det første baserer intervjuene seg på en intervjuguide som jeg har utformet ut fra observasjoner jeg har gjort om deltakerne og musikkterapigruppen. For det andre har jeg med meg mine kunnskaper og erfaringer fra skolesammenhenger tidligere som også påvirker fortolkning.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) beskriver fenomenologi i forbindelse med kvalitativ forskning som et begrep som handler om en interesse for å forstå og få innblikk i sosiale fenomener ut fra aktørers egne perspektiv. Det søker også etter å beskrive verden slik det oppleves av informanter.

4.3 Semistrukturert intervju

Jeg tok utgangspunkt i å utføre semistrukturert intervju med mine informanter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) skriver at ”et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Forfatterne bruker i sin definisjon ordet semistrukturert *livsverdenintervju*, men det betyr det samme som semistrukturert *intervju* som jeg vil bruke videre i teksten. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det blir også videre forklart at et semistrukturert intervju gjerne har noen likhetstrekk med en dagligdags samtale, men at det som et profesjonelt intervju har et formål, en spesifikk tilnærming og teknikk. Ut fra en fenomenologisk tilnærming presenterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-50) 12 aspekter ved den semistrukturerte intervjuformen. For å vise til relevansen av disse aspektene, vil jeg etter en kort forklaring av dem presentere hvordan mitt prosjekt og mine metoder kan tilknyttes dem. Det er ikke alle punktene som er like relevante for dette prosjektet, men det gjør jeg rede for etter hvert:

1. Livsverden: Temaet for intervjuet er informantens levde hverdag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg ønsket å få innblikk i deltakernes opplevelser av en musikkterapigruppe i skoletiden. Dette var noe som foregikk i barnas liv.
2. Mening: Intervjueren søker å forstå meningen av sentrale temaer i informantens levde hverdag. Det handler om å både innhente faktisk informasjon, men også meningsinformasjon. Det handler om det som blir sagt og det som finnes mellom linjene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg hadde klare spørsmål som jeg ønsket å få svar på, men jeg tolket også deres svar opp mot teori, som en del av en masteroppgave.
3. Kvalitativt: Intervjuet søker kvalitativ kunnskap som uttrykkes gjennom språk og målet er ikke å kvantifisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dette er tilknyttet punkt 1 i den forstand at det handlet om å få kvalitativ informasjon om det som foregikk i barnas liv.
4. Deskriptiv: Intervjuer oppfordrer informanten til å beskrive så presist som mulig hva de opplever og føler, og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg ønsket at deltakerne skulle være ærlige og oppriktige i svarene sine. Dette sa jeg til dem og understreket også at de ikke skulle være redd for å si eller ikke si noe.
5. Spesifisitet: Beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger blir fremkalt, ikke generelle meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Spørsmålene mine var tilknyttet spesifikke temaer eller ting som hadde skjedd i musikkterapitimene.
6. Bevisst naivitet: Intervjuer utviser åpenhet til nye og uventede fenomen istedenfor å ha ferdige kategorier og skjemaer for tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Jeg hadde en ferdig intervjuguide med spørsmål og temaer jeg ønsket å få belyst, men var likevel åpen for initiativer fra informantene og klar til å utforske dem om de dukket opp.
7. Fokuseret: Intervjuer er fokusert på spesielle temaer. Han er ikke låst av strukturerte standardspørsmål, men er heller ikke helt retningsløs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Selv om jeg var åpen for initiativer fra informantene, prøvde jeg å høre med dem om disse nye temaene kunne knyttes opp mot det jeg ønsket å få kunnskap om.
8. Flertydighet: Informantens svar er noen ganger tvetydige. Intervjuerens oppgave er ikke å komme frem til en entydig eller kvantifiserbar mening, men å finne ut hva som er årsaken til tvetydigheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Dette kunne ha vært et veldig relevant element i dette prosjektet, men jeg opplevde ikke at informantene kom med tvetydige svar så derfor var dette ikke en problemstilling jeg kom oppi.

9. Forandring: Informanter kan forandre sine beskrivelser og meninger om et tema. Et intervju kan være en læringsprosess både for informant og for intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg prøvde å være bevisst på dette i selve

intervjusituasjonen, men siden jeg hadde mulighet til å møte informantene i etterkant av intervjuene for eventuelle oppklaringer gikk dette greit.

10. Sensitivitet: Intervjuer må være sensitiv overfor de temaer som tas opp i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg tolker sensitivitet som noe som har med etikk å gjøre, på forskjellige måter. Det ene handler om å være sensitiv i den forstand at man er bevisst på de temaene man diskuterer og hvordan det oppleves for informanten å snakke om dem. Det andre handler om å være sensitiv i den forstand at man som intervjuer fanger opp tematikker og sørger for at informanten får sagt det han eller hun ønsker. Begge disse tingene har vært viktig for meg å være bevisst på.

11. Mellommenneskelig (interpersonell) situasjon: Kunnskap blir til gjennom interaksjonen mellom intervjuer og informant. Hva som kommer frem i intervjuet vil være forskjellig med en annen intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Dette er kanskje det av de 12 punktene som har vært mest synlig i dette prosjektet. Jeg brukte samme intervjuguide for alle mine informanter, men intervjumaterialet jeg endte opp med var likevel veldig forskjellige både i innhold, struktur og mengde.

12. Positiv opplevelse: Et intervju kan være en berikende opplevelse for en informant, da det kan gi ny innsikt i hans eller hennes livssituasjon. Intervjuer skal være klar over dynamikken mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg ønsket at intervjuene skulle være en positiv opplevelse for deltakerne og noe som kanskje kunne være både gøy og spennende for dem.

4.4 Utvalg

I forkant av min praksis ble musikkterapigruppen satt sammen av barnas lærere. I gruppen var det 6 deltakere totalt, men på grunn av fravær og andre årsaker var det i snitt 4-6 deltakere i musikktime fra oktober til februar. Alle 6 deltakerne fikk sendt samtykkeskjema for deltakelse i intervju og samtlige av disse ble returnert underskrevet av foresatte, men på grunn av mangel på tid, fravær og andre årsaker intervjuet jeg kun 4 av deltakerne. Utvalget til kvalitative intervju trenger ikke være så stort (Eide & Winger, 2003, s. 66). Det man er ute etter er et breddeperspektiv og informanter som kan belyse forskjellige erfaringer og opplevelser. Dette opplever jeg at jeg har fått, men jeg vil senere gjøre dypere rede for de utfordringene jeg møtte i arbeid med materiale fra et såpass lite utvalg.

Jeg tenkte tidligere at jeg ønsket å intervju barnas lærere for å få et større innblikk i barnas kontekst da jeg kun var på skolen i forbindelse med musikkterapitimene. På grunn av problemstillingen min som jo handler om barnas opplevelser, valgte jeg å ikke ha med lærerperspektivet. En annen grunn var at lærerne i liten grad var involvert i musikkterapitimene, så derfor tenkte jeg at det kanskje ville være nødvendig å intervju dem om et prosjekt de ikke hadde noe direkte forhold til eller erfaring med.

4.5 Intervjuguide og andre forberedelser

I forbindelse med søknad til NSD leverte jeg inn en skisse av en intervjuguide. Denne inneholdt noen få spørsmål og ellers en del stikkord relatert til det jeg ønsket å finne ut gjennom intervjuene. Den endelige intervjuguiden jobbet jeg kontinuerlig med fra jeg fikk innvilget min søknad til de første intervjuene skulle finne sted.

Intervjuguiden inneholdt spørsmål tilknyttet min problemstilling og selv om jeg i utgangspunktet forsøkte å unngå lukkede spørsmål, fant jeg det hensiktsmessig å ha både åpne og lukkede spørsmål i guiden. Eide og Winger (2003, s. 77) skriver at hovedspørsmål skal være åpne for å la barn og intervjuer føle seg frie til å komme med innspill og dette prøvde jeg å etterkomme, men jeg lot det likevel være noen lukkede spørsmål. Jeg tenker at ”ja/nei”-svar kan følges opp med åpne spørsmål, som for eksempel ”hvorfor ja eller nei?”, og det er med dette som bakgrunn at jeg valgte å ha med lukkede spørsmål i intervjuguiden. Dette tolker jeg som et eksempel på ”tunneling”, det å følge opp generelle spørsmål med mer konkrete spørsmål (Krumsvik, 2015, s. 125). Jeg vil påpeke at dette begrepet også innebærer det å følge opp uforutsette tråder om situasjonen tilsier det. Intervjuguiden og spørsmålene var også tilpasset informantenes alder, som de skal være når man intervjuer barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Jeg var åpen for at det kunne komme opp spørsmål som kunne være mer relevante å stille noen informanter enn andre, men jeg skrev ikke ned noen slike. Dette valgte jeg å la stå som en del av den improviseringen jeg antok jeg kom til å gjøre i intervjusituasjonen. I tilknytning til dette vil jeg også påpeke at det var noen spørsmål jeg unnlot å spørre, eller jeg følte jeg måtte omformulere eller på annen måte endre.

Jeg hadde på forhånd ingen erfaring med intervju, hverken med barn eller generelt og jeg var bevisst på at dette kunne være utfordrende. Jeg vil si at det ble en læringsprosess for meg fra jeg gjorde det første intervjuet til det siste. Jeg prøvde å gjøre justeringer underveis ettersom jeg så ting som funket eller ikke funket i det første intervjuet, som jeg forandret på til det neste og så videre. Slik sett er jeg bevisst på at det kan være forskjell på kvaliteten i for eksempel det første og siste intervjuet.

Jeg delte ut samtykkeskjemaer for underskriving en uke før planlagt intervjustart.

Samtykkeskjemaet var basert på en mal fra NSD som jeg tilpasset for mitt bruk. I dette skrev jeg tydelig hva barna skulle være med på, hva jeg skulle bruke materialet til og hvordan jeg skulle bruke det. Jeg gav også informasjon om hvor lenge jeg skulle bruke lydfilene fra intervjuene før disse ble slettet. Ut ifra dette mener jeg at jeg har hatt full åpenhet omkring forskningens konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106) og hvordan materialet fra barna skulle brukes. Jeg fikk tilbake de første tre skjemaene med underskrifter en uke senere enn jeg hadde ønsket, men det fikk ingen store konsekvenser for min fremdriftsplan. Siden jeg fikk gjort tre intervjuer da, gjorde det ingenting at det ikke kom inn flere samtykkeskjemaer. Jeg fikk likevel et til på et senere tidspunkt og fikk da gjort enda et intervju. Senere fikk jeg tilbake de to siste samtykkeskjemaene. En elev ønsket ikke å la seg intervju og på grunn av forskjellige faktorer som sykdom, ferier og andre arrangementer på skolen fikk jeg ikke anledning til å intervju en annen elev.

4.6 Intervjusituasjon

Jeg valgte å gjøre enkeltintervjuer fremfor fokusgruppeintervju eller andre intervjuformer hvor flere er samlet. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg følte det ville bli et bedre fokus mot intervjuet i en en-til-en-situasjon enn om det hadde vært flere tilstede. Jeg er klar over at det er mange gode argumenter for å gjøre gruppeintervju fremfor enkeltintervju. Eide & Winger (2003, s. 68) skriver at i intervju hvor informantene blir bedt om å tenke tilbake på erfaringer de har opplevd, kan gruppeintervju være en god støtte for å gjenkalle minner og erfaringer. Slik det fremkommer her kan medelever hjelpe hverandre til å belyse elementer som andre kanskje ikke kommer på under intervjuet. Om man skal ha gruppeintervju kan det også være en fordel å kjenne barna på forhånd, så man ikke setter sammen en gruppe hvor noen dominerer mer enn andre i intervjuet (Eide & Winger, 2003, s. 69). Dette er nok også en av grunnene til at jeg valgte å gjøre enkeltintervju. Jeg gjorde observasjoner i musikkterapitimene hvor jeg så at det var noen deltakere som var mer synlige enn andre og

dette antok jeg ville være likt i en intervjusituasjon. I noen situasjoner kan det være lettere å ivareta barnet og intervjuets mål gjennom enkeltintervju (Eide & Winger, 2003, s. 70) og dette kjenner jeg igjen i fra de vurderingene jeg selv gjorde.

Intervjuene ble gjennomført i musikkrommet hvor vi hadde musikkterapitimene. Dette var et bevisst valg fra min side, da jeg ønsket å ha instrumenter tilgjengelig dersom informanter ønsket å spille underveis i intervjuet, for eksempel for å gjøre stemningen mer avslappet og/eller mindre truende hvis den opplevdes som det. Intervjuene ble tatt opp på en håndholdt lydopptaker, Zoom H4N og dette var det informert om i samtykkeskjemaene. Informantene hadde ingen problemer med at intervjuene ble tatt opp på lyd. Jeg forklarte tydelig hva som skulle skje før opptakeren ble slått på og informerte om at de kunne si ifra hvis de ikke ønsket å fortsette med intervjuet. Jeg prøvde også så godt som mulig å formidle at dette skulle være en åpen og ikke-dømmende arena hvor de kunne være helt ærlige og fortelle det de mente. Hvis barna for eksempel hadde formeningar om min jobb som musikkterapeut i enten positiv eller negativ retning, skulle det være rom for å uttrykke dette direkte til meg.

Alle informantene ønsket å spille samtidig som vi gjorde intervjuet og vi fikk da etablert en god atmosfære hvor vi kunne ta pauser innimellom og veksle mellom å spille og prate. Tre av fire informanter ønsket å spille piano og en informant ønsket å spille gitar. Med et unntak hvor en person kom inn i rommet under intervjuet, gikk alle intervjuene rolig og greit for seg. Ingen av deltakerne uttrykte ubehag med situasjonen eller et ønske om å bli fort ferdig. Intervjuene foregikk på forskjellige tidspunkt i skoletiden og den aktuelle informanten ble tatt ut av timen han eller hun hadde da.

Tre av fire intervjuer var fra 26-34 minutter i lengde og et var under 20 minutter langt. Disse tidene er fra lydopptakeren blir slått på til den blir slått av og inneholder da både intervju og spilling. Forholdet intervju/spilling varierte fra intervju til intervju og i de tre lengste intervjuene vil jeg anslå at forholdet var ca. 60/40 og i det kortere intervjuet nærmere 40/60 andre veien. Sett ut ifra disse tallene er det åpenbart at ikke alle intervjuene var like rike på data.

4.7 Transkribering

Transkribering av intervjuene gjorde jeg løpende ettersom hvert intervju ble fullført. Etter endt intervju ble lydfilene overført fra et minnekort i opptakeren til en kryptert,

passordbeskyttet mappe på Mac-en jeg brukte til oppgaveskriving. Filene på minnekortet ble slettet. Til transkribering brukte jeg lydprogrammet Audacity for avspilling og redigering av lydfilene, hvor jeg hadde mulighet til å justere tempo og hastighet og til selve nedskrivningen brukte jeg Microsoft Word. Når jeg jobbet med lydfilene var jeg ikke logget på noe nettverk. Dette for å sikre så godt som mulig at ikke sensitivt materiale kunne komme på avveie. Det transkriberte materialet var også lagret i en passordbeskyttet mappe på min datamaskin.

En transkripsjon er ”en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Talt språk og skrevet språk har forskjellige regler og forstås på forskjellige måte. I fortolkningsprosessen kan forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Disse vil jeg her gjøre rede for. Jeg brukte ikke noen mal for transkriberingene, men mitt eget format slik jeg så det nyttig for eget bruk. Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt verbatim. Dette valgte jeg å gjøre for å ha gode forutsetninger for å jobbe med intervjumaterialet etter at lydfilene ble slettet. Slik jeg opplever det kan for eksempel ord som ”hm” og ”eh” gi en indikasjon på hvordan intervjupersonen svarer, om svaret kommer kjapt og direkte eller om det er mer nølende og med hyppige reformuleringer. Underveis i transkriberingsprosessen var jeg fremdeles usikker på hvordan jeg ønsket å bruke og presentere datamaterialet, så jeg ville ha muligheten til å jobbe med intervjupersonenes utsagn på forskjellige nivå.

Ettersom lydfilene gikk, skrev jeg ned og fremhevet hvem som sa hva ved å bruke fet og normal skrifttykkelse på henholdsvis meg og informant. Jeg valgte som tidligere nevnt å ta med ord/lyder som ”hm”, ”mhm” o.l., og viste til ugjenkjennelige eller uforståelige ord/lyder ved å bruke bindestrek (----). Spilling underveis i intervjuet skrev jeg ned som kursiv *musikk*. Jeg valgte å ikke transkribere ting som ble sagt underveis i spillingen, med mindre jeg tolket noe som relevant i forbindelse med intervjuet. Eksempler på snakking som jeg ikke så på som relevant for intervjuet kunne være spørsmål eller kommentarer av klart musikalsk karakter, tilknyttet det instrumentet eller den musikken vi jobbet med. Samtale som innledet eller avsluttet en musikalsk sekvens valgte jeg å transkribere for å gi en viss naturlig flyt i det nedskrevne materialet.

Med hensyn til anonymisering i transkriberingen, skrev jeg en forbokstav når det ble nevnt navn på medelever og ”lærer”, evt. 1 og 2, når det ble nevnt navn på lærer(e). Når så et helt intervju var ferdig transkribert, begynte jeg å rydde opp i tekstfilen. For å gjøre det så leselig

som mulig laget jeg et nytt avsnitt for hver gang det vekslet mellom terapeut og klient. For å visualisere ytterligere hvor mye hver av de to deltakerne snakket, gav jeg informantens tekst hvit skrift og svart bakgrunn. Jeg finskrev transkriberingene videre som fortellinger og i disse gav jeg informantene mine tilfeldige, fiktive navn. Disse fortellingene er skrevet slik at ikke egennavn kommer frem i teksten så det har derfor ikke vært nødvendig å anonymisere andre personer her.

4.8 Analyse

Jeg har tidligere nevnt at ikke alle intervjuene var like rike på data. Noen var ganske rike, mens andre ikke fullt så mye. Det kan være lurt å forberede analysen og analyseverktøy allerede i designfasen av et intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 37), men i mitt tilfelle var dette noe som forandret seg etter hvert som jeg jobbet med materialet og denne prosessen vil jeg nå gjøre rede for. I forkant av intervjuene jobbet jeg ut fra en tanke om at jeg skulle gjøre en kvalitativ innholdsanalyse, sammenligne de forskjellige intervjuene og prøve å finne fellestrekk. Dette er analysemetoden jeg endte opp med å bruke og som er grunnlaget for datamaterialet, men jeg analyserte ikke det transkriberte materialet direkte ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Etter at intervjuene var gjort ferdig, så jeg at de var såpass forskjellige at det kunne bli utfordrende å gjøre en slik analyse med kategorisering av tematikker på tvers av intervjuene. På grunn av dette tenkte jeg at jeg heller ville presentere de fire forskjellige intervjuene som fire narrativ eller fortellinger. For å gjøre dette tok jeg i bruk elementer fra narrativ analyse.

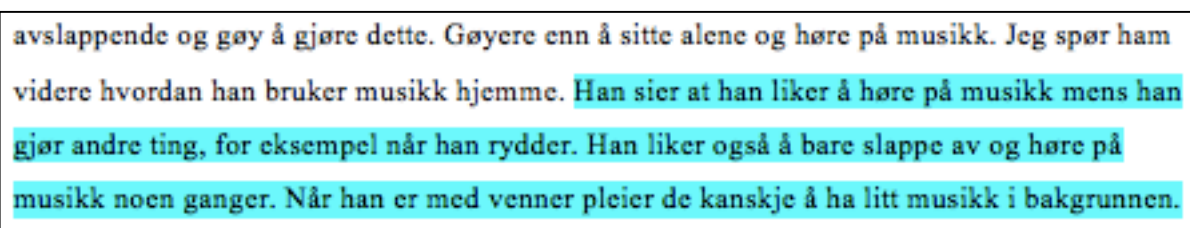
4.8.1 Narrativ

Narrativ analyse går ut fra et narrativ eller en fortelling som kommer frem i intervjusituasjonen (Esin, Fathi & Squire, 2014), men dette ble ikke tilfelle for meg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 251) sier at ”hvis det ikke spontant fortelles noen historier, kan det konstrueres en sammenhengende fortelling på grunnlag av de mange episodene som forekommer rundt omkring i intervjuet”. Jeg hadde ikke narrativt intervju som utgangspunkt, så derfor ble det naturlig for meg å gjøre det på denne måten selv om det var utfordrende å prøve å lage narrativ av innholdet i intervjuene. Som tidligere nevnt endte noen av intervjuene mine opp som noe tynne med tanke på innhold, så for å lage disse fortellingene måtte jeg gå utenfor det som ble sagt i intervjuene. Dette er også et vanlig grep å ta innenfor narrativ analyse fordi mye av det som er viktig i et intervju og i en forskningssituasjon finnes utenfor transkripsjonen (Esin, et al., 2014, s. 207). Dette gjorde jeg ved å gå til observasjonsnotater

fra relevante situasjoner og hendelser som jeg husket fra intervjusituasjonen eller praksissituasjoner. I en av fortellingene jeg skrev knyttet jeg for eksempel noe informanten sa opp mot noe jeg tolket som en relatert hendelse fra praksis.

4.8.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Slik det utviklet seg med min analyseprosess, fant jeg ut at det var tjenlig å her gå videre inn i en mer tradisjonell kvalitativ innholdsanalyse. Jeg brukte de fortellingene jeg hadde laget for å komme frem til mer solide kategorier enn om jeg hadde benyttet meg av transkriberingene alene. Kvalitativ innholdsanalyse kan karakteriseres ut fra tre hovedaspekter: kvalitativt innhold reduseres til data, det er systematisk og det er fleksibelt (Schreier, 2014, s. 170). Kvalitativ innholdsanalyse skal hjelpe med å redusere mengden materiale. I dette ligger det at en som forsker skal fokusere på bestemte aspekter av mening, de aspektene som kan relateres til problemstillingen man jobber ut fra. Disse kan presenteres som kategorier som belyser det som blir sagt av forskjellige informanter i en intervjuundersøkelse. Det andre aspektet sier at kvalitativ innholdsanalyse er systematisk. Dette handler for eksempel om koding (Schreier, 2014, s. 171). For å komme fram til relevante kategorier har jeg brukt *deskriptiv koding*. *Deskriptiv koding* identifiserer det grunnleggende temaet i en viss mengde data ved hjelp av et ord eller en kort frase (Saldaña, 2013, s. 85). Fig. 1 nedenfor viser et utdrag fra en av intervjufortellingene. Det markerte området ble gitt kodingen ”PERSONLIG MUSIKKBRUK”.



avslappende og gøy å gjøre dette. Gøyere enn å sitte alene og høre på musikk. Jeg spør ham videre hvordan han bruker musikk hjemme. Han sier at han liker å høre på musikk mens han gjør andre ting, for eksempel når han rydder. Han liker også å bare slappe av og høre på musikk noen ganger. Når han er med venner pleier de kanskje å ha litt musikk i bakgrunnen.

Fig. 1

Det tredje aspektet ved kvalitativ innholdsanalyse er at det er fleksibelt. Kategorier i kvalitativ innholdsanalyse kan både være konseptdrevet og datadrevet, men noen deler av kategoriene bør alltid være datadrevet (Schreier, 2014, s. 171). Dette er for å sikre at kategoriene står i stil med datamaterialet, at de beskriver datamaterialet på en oppriktig og gyldig måte.

Ut fra det jeg har sagt så langt vil jeg si at jeg hadde aspekter ved narrativ analyse som et utgangspunkt, men at det ble naturlig å gå over i en tematisk kvalitativ innholdsanalyse. Da

kan man se på det som en mer eklektisk analyseform. ”Den eklektiske formen for meningsgenerering [...] er en vanlig form for intervjuanalyse. Den står i motsetning til mer systematiske analytiske former og teknikker” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263). Å gjøre analysen på denne måten, å bevege seg innom forskjellige analyseverktøy for å finne frem til hva som passer best for å besvare ens problemstilling, opplever jeg at står i samsvar med hermeneutiske prinsipper jeg tidligere har snakket om. Tolkning av datamateriale påvirker analysemetoder som igjen påvirker ny tolkning av datamateriale.

4.9 Etiske refleksjoner

4.9.1 Å intervju barn

Når en gjør intervju, både med barn og generelt, må man være bevisst på informasjonen man innhenter og om det man innhenter er den informasjonen man er ute etter. Når jeg går inn i en intervjusituasjon med barn med min problemstilling omhandlende barns opplevelser av en musikkterapigruppe, oppstår det en rekke utfordringer. Formuleringen ”barns opplevelser” utfordrende og kanskje problematisk å jobbe med. Gjennom et intervju er det ingen garanti for at informantene gjør rede for sine faktiske, personlige opplevelser og her er det en rekke aspekter som spiller inn. Intervjuers forhold til informanten er viktig, hvilken forventninger informanten har og hvilken grad av åpenhet det er med tanke på intervjuers hensikt med informasjonen barnet kommer med.

I mitt tilfelle, hvor jeg var både musikkterapeut i gruppen og forsker under intervjuene, kommer det opp noen utfordringer omkring rolleforståelse. Det er i utgangspunktet et skjevt maktforhold mellom barn og voksne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175) og de to lever i forskjellige sosiale verdener. I en skolesetting kan det for eksempel være viktig at intervjueren unngår å bli assosiert med lærere og at barnet ikke ledes til å tro at det kun er et riktig svar på et spørsmål. For et godt barneintervju er intervjuer helt avhengig av å skape et godt forhold til barnet (Eide & Winger, 2003, s. 86). Dette utsagnet er gjerne mest rettet mot selve intervjusituasjonen og det å skape trygghet for barnet der og da, men jeg tenker at det har relevans i mitt tilfelle i sammenheng med min dobbeltrolle som terapeut og forsker. Til jeg utførte intervjuene mine i januar/februar 2018, hadde jeg mulighet til å bli kjent med mine informanter gjennom musikken siden oktober 2017. Dette ser jeg på som en styrke i mitt arbeid og som noe positivt i forbindelse med intervjuene. Brooker (I Eide & Wenger, 2003, s. 74) sier at ”forskeren bør bli en trygg voksen i barnets setting før hun prøver å lokke fram

informasjon fra barn” og dette underbygger det jeg tidligere har skrevet. I sammenheng med dette er det noen etiske usikkerheter som kan oppstå. ”Det usikkerhetsområdet som åpenbares når man tenker over forskerens rolle, kan romme en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

4.9.2 Den sensitive intervjuer

Det finnes noen etiske retningslinjer i forbindelse med intervju med barn, som skal sørge for at informanter blir behandlet med respekt og at intervjusituasjonen ikke blir en ukomfortabel eller negativ opplevelse for den som blir intervjuet. Brooker (I Eide & Winger, 2003, s. 65) refererer til dette som den sensitive intervjuer. Det er først og fremst tre retningslinjer som blir presentert.

- ”Den sensitive intervjuer vil planlegge spørsmålene slik at de er akseptable og tilpasset informantens emosjonelle og sosiale modenhet, deres familiebakgrunn og kulturelle bakgrunn.
- Den sensitive intervjuer vil avbryte enhver situasjon som hun oppfatter kan føles frustrerende og vanskelig for barnet.
- Den sensitive intervjuer vil avslutte intervjusituasjonen ved å takke og rose barnet og bekrefte at det har gjort en god innsats, eller på en annen måte gi det enkelte barn tilbakemelding som styrker dets selvbilde” (Brooker, 2001, i: Eide & Winger, 2003, s. 65).

Jeg opplever at jeg har fulgt disse retningslinjene. I forhold til det første, var intervjuguiden og spørsmålene i den tilpasset barnas alder og modenhet og jeg fikk inntrykk av at det var forståelig. Om det oppsto usikkerhet fra barnas side angående hva jeg mente med et spørsmål, var de tydelige om det og jeg forsøkte å omformulere deretter. Angående det andre punktet kom jeg aldri opp i en situasjon hvor det var aktuelt å avslutte et intervju, men det oppsto en situasjon hvor en informant lurte på om jeg hadde noen baktanker med et spesifikt spørsmål jeg stilte og hvor hun kanskje opplevde noe usikkerhet i forbindelse med dette. Her var det viktig at jeg forsøkte å gi informantene en trygghet omkring hennes rolle i situasjonen og dette opplever jeg at jeg fikk til. Jeg avsluttet alle intervjuene ved å takke informantene for den gode innsatsen og verdifull informasjon.

5 Resultater

Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene har forskjellig syn på en rekke aspekter som har med musikk og musikkgruppen de har vært del av. Slik datamaterialet har kommet frem og i tråd med kvalitativ innholdsanalyse som beskrevet tidligere, vil jeg legge resultatene frem i form av forskjellige kategorier. En utfordring i forbindelse med dette har vært hvordan jeg skulle tematisere disse kategoriene. Som nevnt tidligere har jeg ikke hatt et veldig stort datamateriale å jobbe ut ifra, og dette påvirker naturlig nok resultatene en del. Av denne grunn er det noe overlapp enkelte plasser, hvor noen funn kan ha relevans i flere kategorier. De kategoriene jeg skal presentere har jeg valgt å kalle *personlig musikkbruk, deltakernes opplevelse av uro, gruppefølelse, om intervjusituasjonen, ikke-musikk og forventninger og tilbakemeldinger*.

5.1 Personlig musikkbruk

Jeg tenker at informantenes egen musikkbruk er et viktig aspekt å belyse for å videre få innblikk i og forstå deres opplevelser av musikkgruppen. Det som har kommet frem av informasjon om informantenes egne, personlige musikkbruk handler både om performative og reseptive områder. Angående det reseptive, snakker nesten alle informantene om musikklytting og det som en viktig del av deres liv. En informant uttalte at han ”har elsket musikk hele livet”. De fleste sa at de hører mye på musikk, enten alene eller med venner og andre sammen med familien. En informant utdypet sin egen bruk av musikk tilknyttet stemninger og følelser:

I2: *”Hvis jeg skal høre på en type musikk, hvis jeg er glad eller lei meg. Så hører jeg på en måte på musikk som har den stilen til hvordan jeg er da.”*

Andre igjen snakket om å lytte til musikk mens man gjør andre ting, for eksempel å spille dataspill.

Noen informanter snakket om mer utøvende former for musikk i forbindelse om egen musikkbruk. En informant snakket om hvilken funksjon det å lære en sang hadde for ham:

I1: *”Hvis jeg vil høre en sang kan jeg bare spille den. Noen ganger kan man jo ikke høre sangene, så hvis man lærer en sang kan man bare høre på sin egen musikk”.*

Dette er et musikk-syn som ser ut til å viske ut forskjellene mellom lytting og spilling. Han beskriver det å lære å spille en låt som en del av det å lytte til musikk. Hvis man ikke har mulighet til å lytte til en sang man liker, enten det er Youtube eller Spotify, kan man likevel høre den hvis man selv kan spille den. En annen lignende betraktning kommer fra en informant som beskrev hvordan han lager egne sanger for seg selv. Når jeg spurte om han likte de sangene han laget for seg selv, svarte han:

I4: *"Jeg liker å høre på sanger som jeg liker."*

Dette kan kanskje i utgangspunkt virke som et meningsløst utsagt, men i kontekst opplever jeg at han her forklarer hvor hans egenlagde musikk kommer fra. De sangene, eller den musikken han lager for seg selv har utgangspunkt i musikk som han selv liker. Gjennom musikkgruppen har jeg også observert at han liker å improvisere vokalt for seg selv og at dette noen ganger tar form som sanger.

5.2 Deltakernes opplevelser av uro

Et tema som går igjen i flere av intervjuene som jeg biter meg merke i, er informantens tanker om hva de andre i gruppen tenker eller gjør. Dette kommer spesielt frem når vi snakker om hva som gjør at det ofte har vært mye lyd i timene. Noen sitater tilknyttet dette kommer nedenfor:

I2: *"Jeg tror egentlig bare at de liker å spille musikk."*

I2: *"Men jeg vet i hvert fall at alle liker å spille på instrumenter."*

I3: *"Alle prøver så godt de kan, men det er ikke alle som finner det rette instrumentet, men det handler ikke om at de ikke har lyst til å spille."*

Det kan være mange grunner til at det kommer slike svar hvor informantene tar de andre deltakernes ståsted. For det første er det en mulighet for at dette kommer frem som en respons på det jeg sier og måten jeg beskriver musikk-timene. Jeg kommer med min subjektive beskrivelse av hvordan jeg til tider har opplevd musikk-timene og spør om informantene kan reflektere om hvorfor det er slik. Når jeg sier at jeg har opplevd at det har vært mye lyd og litt styr i timene, kan dette oppfattes som noe negativt. Informantene føler kanskje et behov for å ta de andre deltakerne i forsvar, å forklare at det er en grunn til at det blir slik. Det kan også

oppleves som et ledende spørsmål og ha med tematikker som deltakerne ikke nødvendigvis har følt på selv.

Det kom likevel frem i intervjuene at det var flere av informantene som delte mine erfaringer. En sa at ”han skulle ønske noen av de i gruppen kunne vært litt mer stille, sånn at de kunne ha konsentrert seg litt mer.” En annen sa det slik:

I2: *”Selv om det er noen som klarer det, er det mange som ikke klarer å holde seg konsentrert. I gruppetimene var det så mange stemmer.”*

Dette kontrasterte informantene med individualtimene, hvor hun følte at fullt fokus var på henne og hennes læring. Flere informanter gav uttrykk for at individualtimene var bedre hvis læring var fokuset.

5.3 Gruppefølelse

På hvordan det var å lytte til musikk sammen med gruppen, svarte en informant slik:

I2: *”Av og til er det litt irriterende. For da hører jeg på noe som jeg egentlig aldri hadde giddet å høre på selv. Det er litt gøy og, fordi da kan jeg bare være med de andre. Hvis jeg hadde hørt på sånn musikk alene, da hadde jeg skrudd av med en gang.”*

Her beskriver informantene hvordan hun opplever det å lytte til musikk hun egentlig ikke liker eller ellers ikke ville hørt på. Det kan tolkes som om informantene her har et ønske om å være en del av gruppen, på tross av at musikken ikke er noe for henne. Denne informantene skulle egentlig ikke være med i musikkgruppen siden hun hadde en annen time i det tidsrommet gruppene foregikk. Likevel fikk hun mulighet til å delta noen ganger på grunn av avlysninger av den andre avtalen og dette kan nok også ha betydning.

Når jeg tidligere spurte hvorfor informantene ikke ville spille av sin musikk i timene sa hun:

I2: *”Egentlig fordi jeg ikke hadde så mange sanger jeg ønsket å spille av. Jeg var ikke redd for å vise frem hvilken type musikk jeg liker”.*

Dette kan også ha noe å gjøre med det som nevnes i avsnittet over. Kanskje hun ikke ønsket å vise noe som stilistisk ville krasje med den musikken som de fleste andre i klassen hørte på.

At det i denne gruppen er minst to forskjellige grupper definert av musikkpreferanser, kommer også frem gjennom en annen informant. Han fortalte at han og en annen i gruppen hadde likt samme musikk lenge og at de ofte viser hverandre musikk. Når jeg kommenterte at det virket som om det var flere som hadde samme musikksmak i klassen, var det en annen informant som sa:

I4: *"Ja, men ikke alle."*

Dette underbygger videre at det er en bevissthet i gruppen om at det er forskjellige preferanser. Flere informanter nevner at det er et godt samarbeid i gruppen, på tross av at flere av de kommer fra forskjellige steder rent musikalsk.

Noe som går igjen i de fleste intervjuene er en formening om at det er kjekkere å være del av en gruppe enn å ha enkelttimer. Det kan virke som at de forskjellene som er der i forbindelse med musikksmak og preferanse har mindre betydning når gruppen samles om en aktivitet. Det kommer frem fra flere at selv om det er noen fordeler med enkelttimer som for eksempel har med læring å gjøre, er fellesskapsfølelsen, kommunikasjonen og samarbeidet i gruppen et viktigere element. At det til tider har vært urolig og lite konsentrasjon spiller heller ikke så stor rolle for den opplevelsen. Det kan forstås som om informantene opplever at det å få en god fellesskaps- og musikkopplevelse sammen veier opp mot eventuelle uromomenter eller andre negative eller forstyrrende elementer. En informant sa det slik:

I2: *"Når man hører på musikk og spiller musikk så gjør man noe sammen. Og til slutt, hvis man får alle til å være stille og følge med så får man en ganske fin klang på musikken."*

5.4 Om intervjusituasjonen

Underveis i intervjuet var det en informant som kom inn på tematikk som har med selve intervjusituasjonen å gjøre, om hennes rolle som intervjuobjekt og min rolle som intervjuer. Etter en spørsmålsrunde spurte jeg henne om hun hadde noe mer på hjertet, hvorpå hun svarte:

I2: *”Skal jeg begynne å tenke på en spesiell måte? Og hvis jeg ikke svarer det du egentlig tenker på..?”*

Dette tyder på en bevissthet fra hennes side om intervju situasjonen og en evne til å reflektere om sin egen rolle som intervjuobjekt i forhold til meg som intervjuer, samt formålet med intervjuet. Slik hun beskriver det, lurer hun på om jeg forventer et spesielt svar fra henne og om hva jeg kommer til å tenke hvis det svaret ikke samsvarer med det jeg ifølge henne har tenkt. En slik refleksjon kom kun frem i et intervju, og ingen av de andre informantene tok opp lignende tematikk.

5.5 Ikke-musikk

Gjennom intervjuene har det også kommet frem fra flere informanter noen betraktninger om musikk i forhold til andre aktiviteter på skolen. Det er primært to forskjellige syn som har vært aktuelle. En informant (I3) sammenlignet musikk og kanonball, som var en populær aktivitet blant informantene i friminutter. Han brukte dette som et eksempel på musikk timene som en avslappende aktivitet, i motsetning til kanonball som har andre kvaliteter. En annen (I4) snakket om andre aktiviteter han likte i tillegg til musikk, og kanskje bedre også. Slik jeg forstår denne informanten, handler dette om hans utfordringer med å finne et instrument han synes er kjekt å spille på. Dette kan jeg ikke vite med sikkerhet, men slik jeg tolker vår korrespondanse gjennom intervjuet og observasjoner av ham i musikk timene tenker jeg at det er aktuelt. Om det ikke er det, er det naturligvis en helt legitim tilbakemelding at musikk timene ikke er de kjekkeste timene for ham, at han synes andre ting er kjekkere.

5.6 Forventninger og tilbakemeldinger

Denne kategorien er mer praktisk av natur enn de andre kategoriene her, i at den sier noe om hvordan informantene vurderer musikkgruppen de har vært med i. Det er en del av datamaterialet som har med evaluering å gjøre og det passer i problemstillingen selv om det kanskje ikke behøver noe videre utdypning fra teoretiske perspektiver.

Når jeg har spurt mine informanter om hvilke forventninger de hadde til musikkgruppen på forhånd, har det kommet noen forskjellige svar. De fleste har vært korte i svarene, men gitt uttrykk for at de gledet seg. Noen hadde ikke tenkt så mye på det, mens andre hadde mer utbroderte tanker om det. En informant sa:

I2: *”Jeg var litt sånn redd for at... han der kommer til å le av meg fordi jeg er så dårlig til å spille gitar”.*

En mulig fortolkning av dette utsagnet kan handle om tidligere opplevelser med gitarspilling foran andre, men også andre opplevelser hvor informantens evner har vært satt i tvil.

På spørsmål om hvordan de syns gruppen hadde vært, kom det endel forskjellige svar. Noen uttrykte at det hadde vært kjekt, med varierende grad av utdypelse. En sa at det hadde vært bra, en annen sa at det ble gøyere enn forventet og en annen igjen sa at det hadde vært en av yndlingstimene hans. En siste informant igjen var usikker på hva han syns om timene, og uttrykte ved flere anledninger at det gjerne var andre aktiviteter enn musikk som var kjekkere å holde på med. I dette tilfellet er det verdt å nevne at informanten refererte til det å spille musikk til forskjell fra det å lytte til musikk, som han syns var en kjekk aktivitet.

Informantene gav uttrykk for at de var fornøyde med timelengdene, selv om de fluktuerte litt fra tid til annen. En informant uttrykte et ønske om at timene skulle vart lengre.

Et tema tilknyttet forventninger til musikkgruppen er hva de føler de har fått ut av timene eller hva de skulle ønske de hadde fått ut av timene. Flere informanter snakker om at det enten har vært kjekt å lære å spille et instrument, eller at de skulle ønske de hadde lært mer på et instrument eller en sang. Når slike svar kommer i ettertid kan det forstås som forventinger som har eller ikke har blitt innfridd. Flere av informantene gav uttrykk for at de skulle ønske de hadde lært seg flere sanger eller mer musikk i musikkgruppene. Det var varierende grad av fokus på dette. Noen nevnte det kun som respons på spørsmål fra meg mens andre gikk mer til det. Angående hva jeg som musikkterapeut kunne gjort annerledes, var det en informant som snakket om musikklytting og den musikken som ble spilt av. Hun beskrev mye av musikken som vi hadde hørt på slik:

I2: *”Det har ofte vært litt sånne drøye ting.”*

Her kommer det tydelig frem fra informanten at det hadde vært bra hvis jeg som musikkterapeut og leder i lyttetimene hadde lagt litt føringer for hvilken musikk og tekstlig innhold som var greit å vise. Hvis jeg hadde moderert innholdet bedre, ville timene blitt kjekkere for alle. Denne typen tilbakemelding kom ikke fra andre informanter.

6 Diskusjon

6.1 Et samfunnsmusikkterapeutisk mål

I teorikapitlet har jeg valgt å ha samfunnsmusikkterapi som et teoretisk perspektiv for å utforske og diskutere mine resultater, og jeg har begrunnet hvorfor. I sammenheng med dette vil jeg starte diskusjonskapitlet ved å gjøre rede for noen tanker jeg har hatt i forbindelse med musikkgruppen og hvordan den kan forstås som et samfunnsmusikkterapeutisk prosjekt. Dette har i utgangspunkt ikke noe med resultatene å gjøre, men det er viktig for min egen del å reflektere rundt det. *Samfunn* er et et nøkkelbegrep som jeg har gjort rede for tidligere, men som jeg synes har fremstått som vagt i tilknytning til musikkgruppen jeg ledet. Den foregikk som nevnt på et musikkrom i skoletiden og slik jeg opplevde det, var det her den startet og sluttet.

Til tross for at jeg ønsket å praktisere musikkterapi med fokus på deltakelse, ressurser og musikk i tråd med samfunnsmusikkterapeutiske kvaliteter uten å fokusere på barnas utfordringer, ser jeg likevel at det kan diskuteres hvorvidt musikkgruppen har vært noe annet enn det som kan kalles konvensjonell musikkterapi (Stige, 2012, s. 15) og da spesielt i forhold til de rammene jeg har beskrevet. Hvor er samfunnsfokuset her? Jeg opplever at et begrep som *felleskap* kan være mer meningsfullt å bruke enn *samfunn* i denne sammenhengen. Jeg har tidligere beskrevet *følelse av fellesskap* som en form for samfunnsteori, hvor elementer som medlemskap, innflytelse, integrering og emosjonell kontakt er viktige. Med dette som utgangspunkt kan jeg begynne å belyse samfunnsaspekter ved musikkterapigruppen. Et slikt syn retter fokuset mot gruppefølelse, følelse av å ha betydning og ressurser, og muligheter for å ha delte opplevelser. Resultatene jeg har beskrevet tidligere reflekterer disse elementene på forskjellige måter, men er det samfunnsrettet? Er det samfunnsmusikkterapi?

6.1.1 Økologiske systemer

For å besvare dette vil jeg begynne med å trekke inn Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori som beskrevet i teorikapitlet. Alle de fire systemene har relevans når man snakker om mennesker for de har alle innflytelse på personer og personer har innflytelse på systemene. Det er likevel *mikrosystemet* som i utgangspunkt er mest relevant å snakke om i forbindelse med musikkterapigruppen. Et *mikrosystem* er et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som oppleves av en utviklende person i en gitt setting og som har

spesifikke fysiske og materialistiske karakteristikk (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Sett ut fra denne definisjonen kan man se på musikkterapigruppen som et mikrosystem. Fra et *meso*-perspektiv har det vært en arena for deltakelse blant elevene, på lik linje med deres skolehverdag ellers, deres hjemmesituasjon og deres sosiale liv utenfor musikkgruppen. Slik sett kan man forstå musikkterapigruppen fra et samfunnsperspektiv, men fraværet av åpenbart samspill med andre ytre strukturer gjør at det likevel er vanskelig å se det som samfunnsmusikkterapi.

Hvis man skal se på rammen for musikkterapigruppen, og da spesifikt rammen som har med spesialundervisning å gjøre, er det relevant å se på sosial ekskludering som jeg har gjort rede for tidligere. Jeg har nevnt at mange skoler jobber målrettet for å bedre tilpasset opplæring innenfor rammene av det ordinære utdanningstilbudet og at det slik skal bli mindre behov for spesialundervisning, som igjen vil senke tallet på spesialklasser. Inntil det tallet går ytterligere ned, er spesialklasser fremdeles en del av utdanningssystemet og potensielt også en arena for sosial ekskludering. At elever tas ut av den ordinære skolen for å få tilpasset opplæring er i utgangspunktet et positivt tiltak, men det kan skape grobunn for stigmatisering (Imsen, 2014, s. 248). Musikkterapiprosjektet jeg ledet har ikke tatt tak i dette som en bevisst problemstilling, men hvis man går ut fra Bronfenbrenners økologiske modell kan musikkterapigruppen som mikrosystem være et tema for diskusjon.

Som mikrosystem har musikkterapigruppen vært en arena hvor deltakerne har kunnet samhandle gjennom musikk og oppleve relasjonell og sosial kontakt og tilhørighet. Mitt utgangspunkt om at uro kan forstås som noe relasjonelt, men også som noe kontekstuellt betinget, er også viktig å nevne i denne sammenheng. Hvis det er slik at uro og annen ”problematferd” kan forstås ut fra kontekst og strukturer utenom barnet, tenker jeg at musikkterapigruppen kan være en plass hvor slik atferd ikke er et problem. Det kan være rom for den vitaliteten som barna rommer og uttrykker. Som musikkterapeut har jeg i denne settingen mulighet til å definere rammene for hva som er akseptabel atferd i musikkterapitimene.

6.1.2 Aktivisme

Jeg opplever at dette står i stil med begrepet om aktivisme i samfunnsmusikkterapi. Kvaliteten om aktivisme handler om å vedkjenne at personers problemer og utfordringer er relatert til begrensninger i samfunnet (Stige & Aarø, 2012, s. 23). Denne kvaliteten sier at sosial

forandring er en del av den samfunnsmusikkterapeutiske agenda. Det beskrives også at samfunnsmusikkterapi kan være en form for samfunnsaktivisme og at et mål med denne kvaliteten er å ”forandre verden”, gjennom partnerskap og samarbeid mellom musikkterapeut, klienter og andre. Grunnen til at jeg ikke redegjør for dette begrepet i teorikapitlet er at det ikke var aktuelt for meg i prosessen i forkant av studien, planleggingen og utførelsen av musikkterapigruppen. Dette er en kvalitet som først har gjort seg gjeldende for meg under refleksjon om musikkgruppen i ettertid, så derfor ser jeg det som relevant å bruke i denne diskusjonen.

At uro sees på som kontekstuellet betinget er en vedkjennelse av at problemet ligger i en begrensning i samfunnet og ikke i personen som er ”uroelig”. Når en elev ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, kan man forstå det som at det er utdanningstilbudet som har en begrensning. Det er elevenes utfordringer som er grunnet til at de får tilpasset opplæring og man kan tenke at dette kan forme deres selvoppfatning. Deres skolekontekst vil være en påminner om de utfordringene de har, som er grunnen til at de er utenfor det ordinære utdanningstilbudet. Dette har ikke vært førende for musikkterapiprojektet, men jeg ser i ettertid at min tilnærming godt kan kategoriseres som en form for aktivisme, om enn beskjeden. Når jeg har gått inn i praksisen med en tanke om at deres uro ikke skal være førende for hva vi gjøre i timene, gir jeg noen signaler om hvilket syn jeg har på deltakerne. På en side er musikkterapien en del av deres utdanningstilbud i den forstand at det er et tiltak for en gruppe elever med noen utfordringer, men på den andre siden kan mitt syn på deltakerne skille musikkterapigruppen fra deres øvrige utdanningstilbud hvor det gjerne er en forventning om at de skal oppføre seg på en bestemt måte.

6.1.3 Betraktninger om ringvirkninger

Jeg kan kun gjøre rede for musikkterapigruppen slik jeg har opplevd å være en del av den, men når jeg ønsker å ta tak i begrepet ringvirkninger og hvilken rolle man kan se for seg at det kan ha spilt, blir jeg nødt til å tenke utover min tid i gruppen. En utforskning av dette vil kunne forklare ytterligere hvordan musikkterapigruppen kan forstås som samfunnsmusikkterapeutisk.

Med et utgangspunkt om at personer er individer i kontekst er det uunngåelig å tenke at ting som har med en person å gjøre vil ha ringvirkninger. Hvis musikkterapigruppen har skapt en fellesskapsfølelse hos deltakerne og at dette har vært positivt for dem, er det da naturlig å

tenke videre at dette har konsekvenser utenom musikkrommet. Om dette kommer til syne i andre settinger, for eksempel i øvrige skolesammenhenger eller sosiale sammenhenger, så belyser det noe av samfunnsmusikkterapeutisk karakter. Et annet aspekt som kan være verdt å nevne er videreførelse av musikkgruppen etter at jeg er ferdig. Hvis det kommer andre aktører inn i gruppen, for eksempel andre musikkterapeuter, lærere eller elever, har man utvidet gruppens rammer. Da får andre aktører innblikk i det deltakerne har jobbet med og deltakerne får nye impulser fra en eller flere andre.

6.2 Musikk og fellesskap

Når jeg skal ta utgangspunkt i Even Ruuds tanker om musikk og identitet vil jeg si at det er relevant å ta tak i både det personlige og det sosiale blant de refleksjonene som informantene kom med, men når jeg velger å jobbe med disse teoriene ønsker jeg ikke nødvendigvis å ha et sterkt skille mellom det personlige og det sosiale. For det første, fordi jeg ønsker å se på deltakernes personlige musikkbruk i sammenheng med musikkgruppen som var en felles sosial arena. Og for det andre, fordi jeg opplever at de to kategoriene ofte kan gå i hverandre. Med unntak av det indre rommet som kan forstås som noe dypt personlig og eget, får jeg inntrykk av at betegnelser av personlig art ofte vel så mye handler om noe sosialt og motsatt.

Når jeg skal bearbeide materiale som har med musikkbruk, fellesskap og identitet, tar jeg for meg materiale fra de kategoriene som kom frem i resultatdelen. Angående musikkbruk, så gav alle informantene i studien på en eller annet måte uttrykk for at musikk er en viktig del av livene deres. De hadde forskjellige refleksjoner og betraktninger om musikkbruk, men det finnes likevel noen fellesnevner. At musikk er noe sosialt som kan gjøres og oppleves sammen med andre kommer frem i alle intervjuene. Ruuds betraktninger om posisjonering i det sosiale rom er aktuelt å trekke inn her. For flere av informantene er musikk noe som viser til og skaper sosial tilhørighet. Det er flere aspekter som er viktige å trekke inn her og som kan belyse både positive og negative sider ved det sosiale med musikk.

6.2.1 Sosial musikkbruk

Flere av informantene så ut til å ha en delt musikkglede sentrert rundt felles artister og musikksgjangre. Dette kommer frem i intervjuene, men er også noe jeg har observert i praksis. Informantene er i en aldersfase hvor musikk i stor grad er viktig for å uttrykke deres sosiale identitet og dette er utgangspunktet en positiv ting. Hvilken musikk man liker kan signalisere hvilken sosial tilhørighet man har.

Når Ruud (2013, s. 170) skriver at ”gutter markerer sin identitet gjennom å bygge opp CD-samlinger og dyrke sine stereoanlegg” kan dette i 2018 virke som et noe arkaisk utsagn i forbindelse med den teknologiske utviklingen, men med noen mer tidsriktige justeringer har det likevel relevans. Erfaringen min fra praksis viser at det er noen forskjeller mellom kjønnene når det kommer til musikkbruk og hvilken rolle det spiller i det sosiale rom og dette ser ut til å ha sammenheng med hvordan musikk tilegnes og brukes. CD-samlingene fra tidligere har i vår tid blitt erstattet med strømmetjenester, sosiale medier og Youtube og dette gjenspeiler seg i måten flere av mine informanter, og da spesielt guttene, bruker musikk. I informantgruppen var det flere som hadde en felles preferanse for hip-hop og rap som de i stor grad hadde tilgang til gjennom Youtube-videoer og internettpersonligheter. Det var ofte slike låter som ble spilt av i lyttetimene og det så ut til å skape en positiv atmosfære og god stemning blant noen.

Et element av musikken som så ut til å ha en mindre samlende effekt var det tekstlige innholdet i låtene. En del av musikken som ble valgt av informantene hadde for eksempel innhold med mye banning. Når jeg har gjort rede for min rolle som musikkterapeut og de verdiene og signalene jeg ønsker å formidle til deltakerne, ønsker jeg ikke å være en moraliserende stemme i samhandling med dem. Hvis premisset for en lyttegruppe er at deltakerne skal få velge musikk de ønsker å vise til gruppen tenker jeg at det bør overholdes, men det kan likevel diskuteres hvorvidt det er riktig å gjøre dette for en hver pris. Det kom som tidligere nevnt fram fra en av informantene at jeg som voksen i gruppen burde tatt mer styring i disse sammenhengene og kanskje utelatt musikk med for mye banning. Dette blir på et vis en kontrast til aspekter om likhet og gjensidighet som jeg har vært inne på tidligere og det fremhever maktforskjellene mellom meg som musikkterapeut og deltakerne. Et argument til fordel for å ta mer styring i lyttetimene i forhold til hvilket innhold som er greit å vise, kan handle om nettopp den naturlige maktforskjellen mellom voksne og barn, at likhet og gjensidighet i denne sammenheng handler om noe annet enn deltakelse på like premisser. Her kan også konteksten være aktuelt å trekke inn. Det er naturlig å tenke at min rolle som musikkterapeut i forhold til barna i skoletiden kan sammenlignes eller assosieres med læreres forhold til barna. Da kan man spørre om det er tjenlig at musikkterapeuten skal opprettholde en posisjon til barna som er lik den de opplever i relasjon med lærere.

6.2.2 Musikk og konformitet

I forbindelse med lyttetimene som beskrevet ovenfor, ønsker jeg å diskutere forholdet mellom musikk og konformitet og hvordan dette påvirker sosial interaksjon mellom deltakerne i gruppen. Jeg vil her ta utgangspunkt i betraktninger fra informanten som gjennom å nærmest ”late som” om hun likte musikken som ble spilt av, kunne være del av fellesskapet som skaptes gjennom musikklyttingen. Jeg vil her trekke inn teori om konformitet som jeg har gjort rede for ut fra Even Ruuds litteratur. I dette eksempelet kan man snakke om at musikk blir en overflatisk markør av tilhørighet (Ruud, 2013, s. 160). Når det beskrives som overflatisk, kan det ligge til grunn at det er noe som ikke er helt genuint. Dette vil jeg videre begrunne med å igjen gå ut fra McMillan & Chavis (1986, i: Stige & Aarø, 2012, s. 90) sin teori om *følelse av fellesskap* og dens fire kategorier.

Den første kategorien er medlemskap, en følelse av å høre til. Dette kan umiddelbart trekkes opp mot en overflatisk markør av tilhørighet, som gjerne kan bety at følelsen av å høre til ikke føles ekte. Den andre kategorien som handler om innflytelse eller en følelse av å ha betydning i og for en gruppe kan også være utfordrende. Slik informanten beskrev det ønsket hun ikke å vise sin musikk for de andre i gruppen, kanskje for å unngå stilistiske konfrontasjoner. Med denne antagelsen som utgangspunkt er det nærliggende å tenke at hennes innflytelse i gruppen er begrenset, da hun ikke har noe musikalsk å vise til i og for gruppen. Den tredje kategorien handler om integrering og en følelse av å få ens behov dekket eller møtt. Her kan man først snakke om hvordan musikalske behov ikke blir møtt, fordi det er en markant forskjell på den musikken informantens foretrekker og det resten av gruppen foretrekker. Det er også nærliggende å tenke at dette kan gi seg utslag i utenom-musikalske sosiale aspekter, at informantens får begrenset mulighet til å få sine sosiale og relasjonelle behov møtt. Den siste kategorien handler om emosjonell kontakt og troen på at deltakere har og vil ha en delt historie, plass tid og opplevelse sammen. Dette ser jeg på som en av de mer interessante kategoriene i denne teorien fordi det er en del forskjellige aspekter ved den som kan belyses. Selv om det er forskjellige musikalske preferanser i gruppen kan de likevel ha en felles opplevelse i tid og rom, men hvis det ikke er åpenhet om dette kan det tenkes at informantens her ikke vil ha fullt utbytte av disse felles opplevelsene.

6.2.3 Musikk som samlende aktivitet

Et område hvor musikken kunne være en mer samlende aktivitet var når vi spilte sammen. For å knytte dette opp mot diskusjonene over vil jeg også si at dette var en aktivitet hvor vi alle,

både musikkterapeut og deltakere var mer likestilte. Alle informantene gav uttrykk for at de syns spilling var positivt på forskjellige måter og det er flere refleksjoner fra dem i denne sammenheng som er interessante å ta tak i. Fellesskapsfølelse, kommunikasjon og samarbeid så ut til å være viktige nøkkelord i forbindelse med musikken vi utøvde sammen.

Fellesskapsfølelsen kan knyttes opp mot aspekter jeg tidligere har vært inne på som en følelse av å høre til i en gruppe, en følelse av å ha betydning i og for en gruppe og en følelse av å ha en delt opplevelse sammen. Aspekter om kommunikasjon var noe som en informant så vidt var borti uten å fordype det noe mer, men som likevel er relevant. I ettertid kan ikke jeg forklare hva informanten mente når han brukte dette begrepet, men jeg vil gjøre rede for noen tanker jeg har om det. Slik jeg ser det kan det knyttes opp mot den performative kvaliteten i samfunnsmusikkterapi og i denne sammenheng handle om fremførelse av selv, kommunisere hvem man er til andre gjennom musikk. Dette kan styrke gruppefølelse, kanskje på tvers av de forskjellene som jeg har nevnt tidligere. Det siste som har med samarbeid å gjøre, som også ble nevnt av flere informanter, kan sies å følge både fellesskapsfølelse og kommunikasjon. Samarbeid kan handle om å jobbe sammen for å nå et felles mål eller å komme inn i en positiv og givende prosess. Det var jeg som valgte sangen vi spilte sammen i flere av musikktimene og dette kan igjen diskuteres i lys av maktforskjeller, gjensidighet og deltakelse, men jeg opplever at det var positivt for å skape en likhet og en fellesskapsfølelse blant deltakerne. Når vi spilte denne sangen hadde de et likt utgangspunkt, fritatt fra de forskjellene musikk ellers kanskje belyste.

6.2.4 Et indre rom

Når det kommer til mer personlig musikkbruk, var det to av informantene som kom med refleksjoner som for meg ser ut til å beskrive en eller annen form for indre rom. Ruud beskriver at det indre rommet handler om selvets forhold til seg selv og følelsen av å bære på noe andre ikke har tilgang til. Når man trekker inn musikk i dette, forstår jeg det slik at det kan handle om at musikken enten *er et indre rom* eller at det *gir tilgang til et indre rom*. At musikken *er et indre rom*, mener jeg kommer frem gjennom informanten som beskrev at han lagde sanger for seg selv. Han skaper noe som kun han har tilgang til på et tidspunkt, noe som har betydning for ham selv på et musikalsk eller mer personlig plan.

At musikken *gir tilgang til et indre rom*, føler jeg at viser seg gjennom informanten som snakket om hvordan musikk var tilknyttet hennes følelser og stemning. Hennes følelsesliv er det kun hun som har tilgang til og bare hun vet hvilken musikk som speiler eller passer til

hennes stemning eller følelse. Slik jeg forstår det kan denne egenheten underbygges videre ved å trekke inn aspekter fra musikk og emosjoner slik det blir beskrevet i musikk-sentrert musikkterapi. Her forklares det at følelsesmessige opplevelser hos en klient uttrykt gjennom musikk ikke nødvendigvis vekker den samme følelsen hos terapeuten eller andre (Aigen, 2005, s. 264). Det trenger heller ikke være noe samsvar med det som uttrykkes og det som føles. Til syvende og sist er dette noe som kun er i klienten.

6.3 Ressurser og selvfølelse

I resultatene kommer det frem at en informant var spent i forkant av musikkgruppen, fordi hun var redd for at jeg som musikkterapeut kom til å le av henne fordi hun var dårlig på gitar. Jeg vil påstå at informantens faktiske ferdighetsnivå på gitar er irrelevant i denne diskusjonen, men at hennes opplevelse av ferdighetsnivå er viktig. Jeg tror at dette er et eksempel på en type situasjon man ofte kan komme oppi som musikkterapeut og at det representerer en følelse som mange klienter kan sitte med. Av denne grunn ønsker jeg også å bruke tid på dette, selv om det kun var en informant som gav eksplisitt uttrykk for en slik følelse. Om klienten er flink eller ikke til å spille gitar eller et annet instrument er ikke så viktig. Følelsen av at ferdighetsnivået hans eller hennes er til å le av kan være sterk og gjøre at klienten kanskje vegrer seg for å gå inn i forskjellige situasjoner. Når jeg sier at en klients ferdighetsnivå ikke er relevant, mener jeg det i forbindelse med hvordan man som musikkterapeut møter slike følelser. Det sier seg selv at en terapeut ikke skal le av klienter de jobber med, enten de har instrumentferdigheter eller ikke. Oppgaven til musikkterapeuten blir i alle tilfeller å tilnærme seg klienten på en slik måte at han eller hun kan engasjeres i musikk. På dette tidspunktet blir klientens ferdighetsnivå relevant fordi det dikterer hva musikkterapeuten kan gjøre for å legge til rette for positive opplevelser med musikk.

Slik jeg ser det, henger ressurser og selvfølelse sammen. Selvfølelse er en ressurs, blant annet en personlig ressurs for å håndtere stress og vanskelige situasjoner (Stige & Aarø, 2012, s. 100). Når samfunnsmusikkterapeutisk litteratur beskriver den ressursorienterte kvaliteten forstås det også at musikalske ressurser er en del av dette (Stige & Aarø, 2012, s. 150) og jeg synes at forholdet mellom aspekter som musikalske ressurser og selvfølelse er nødvendig å ta tak i. Utenfor samfunnsmusikkterapeutisk litteratur kan selvfølelse eller selvoppfatning defineres som alt vi vet, tror og føler om oss selv (Rosenberg, 1979 i: Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 26). Dette er et utgangspunkt for å forstå sentimentet som klienten formidler, at hun tror og føler at hun ikke har tilstrekkelige evner på gitar. Som tidligere nevnt kan det være

mange grunner til at klienten sitter med denne følelsen, men som musikkterapeut skal ikke det ha så mye å si.

Jeg vil trekke inn begrepet om sosial støtte (Stige & Aarø, 2012, s. 95) i denne diskusjonen for det kan benyttes på flere måter. For det første er emosjonell støtte relevant for å bearbeide og legge til rette for styrket selvfølelse når en klient føler usikkerhet eller kvier seg for å vise eller gjøre noe. Når det kommer til det som har med musikken å gjøre, tenker jeg at både informativ støtte og vurderende støtte er aktuelle. Angående gitarferdigheter som det er snakk om i dette eksempelet, kan det for eksempel handle om å arbeide konkret med dette sammen for å gi klienten en opplevelse av at hun ikke behøver være redd for at en terapeut skal le av henne. Det er informativ støtte fordi det handler om å gi konkret informasjon og veiledning for å utvikle musikalske evner. Det er vurderende støtte fordi hun kan lære at hennes evner er gode, eller at det kan jobbes for å gjøre de enda bedre.

6.4 Opplevelse av uro

Jeg har gjort rede for en betraktning om at musikkterapigruppen kan forstås ut ifra samfunnsmusikkterapeutiske aspekter og at det i denne sammenheng kan handle om hvordan uro forstås og tilnærmes. Når jeg stilte spørsmål som handlet om opplevelse av dette i timene, fikk jeg noen interessante svar. Flere av informantene svarte på det ved å snakke om gruppen som helhet og hvordan gruppen opplevde forskjellige ting. En informant sa for eksempel dette: ”Alle prøver så godt de kan, men det er ikke alle som finner det rette instrumentet, men det handler ikke om at de ikke har lyst til å spille”. Gitt at det er samsvar mellom det informanten sier at gruppen opplever og det gruppen faktisk opplever, vil jeg ta tak i de forskjellige aspektene som kommer frem i dette sitatet for å diskutere videre hvordan deltakerne kan ha opplevd uroen i timene. Jeg velger å ta utgangspunkt i bare dette sitatet da flere av de andre tilbakemeldinger angående samme tema ser ut til å ha samme innhold.

Informanten sier at ”alle prøver så godt de kan”. Slik jeg tolker det, er dette en respons på min formening om at det har vært urolig i timene. Det kan tenkes at informanten anerkjenner at det er et aspekt ved timene som har med uro å gjøre, men at dette er uunngåelig. Deltakerne gjør så godt de kan. Han sier videre at ”men det er ikke alle som finner det rette instrumentet”. Dette kan forstås som en forklaring på årsakene til at det har vært oppfattet uro i timene, men også som en indirekte kommentar til meg som leder av timene. Med dette mener jeg at det kanskje lå en forventning hos denne informanten (og eventuelt andre) om at jeg skulle

tilrettelagt musikktime på en mer strukturert måte enn jeg muligens gjorde. Til sist sier han ”men det handler ikke om at de ikke har lyst til å spille”. Dette er en type tilbakemelding som har gått igjen blant flere informanter i forskjellige formuleringer og som jeg tenker kan beskrive noe av kjernen i denne diskusjonen. Jeg forstår dette som en anerkjennelse av urolige elementer i timen som er uunngåelige, men som til syvende og sist kanskje ikke har så mye å si for deltakerne. De har bare lyst å spille.

Dette beskriver et viktig tema i forbindelse med de forskjellige aktørene (musikkterapeut/klient, voksen/barn) i et slikt musikkprosjekt. Trondalen (2016, s. 132) skriver at det kan oppstå spenninger i et relasjonelt felt og at de forskjellige aktørene i dette har forskjellige opplevelser av ting. Med tanke på ressurser for eksempel, fokuseres det på ressurser slik de oppleves av musikkterapeuten eller slik de oppleves av klienten? De samme spenningene kan også oppstå når man snakker om musikalsk samspill eller uro som i denne diskusjonen. Har deltakerne den samme opplevelsen av uro som musikkterapeuten? Slik det fremkommer her kan det tenkes at det ikke er slik.

6.5 Kritikk av studien

Jeg vil her gjøre rede for noen kritikker og innvendinger som kan rettes mot studien, tilknyttet min rolle som intervjuer og datamaterialet. Jeg vil først diskutere intervjuene mine og intervjusituasjonene ut ifra noen kriterier for hva som er et godt intervju, før jeg går inn på et mer spesifikt aspekt ved intervjuene.

6.5.1 Intervjusituasjonen

Kvale & Brinkmann (2015, s. 191) legger frem noen kriterier for hva som er et godt intervju og jeg ønsker å ta utgangspunkt i disse når jeg skal reflektere over hvordan jeg har håndtert intervjuene. Kriteriene for et godt intervju er (1) i hvilken grad det kommer frem innholdsrike og relevante svar fra intervjupersonen, (2) jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lengre intervjupersonens svar er, desto bedre, (3) i hvilken grad spørsmål følges opp fra intervjuerens side, (4) det foregår tolkning mens intervjuet pågår, (5) intervjueren forsøker å verifisere sine fortolkninger i løpet av intervjuet og (6) intervjuet er ”selvkommuniserende”, at det i seg selv er en fortelling uten behov for ekstra kommentarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194).

(1) handler i stor grad om den informasjonen som kommer fra informantene, men er naturlig nok påvirket av de spørsmål som stilles av intervjueren. Jeg har sett i ettertid at mye av

innholdet i min intervjuguide nok har vært preget av en del praktiske spørsmål, som kanskje mer peker i retning av en evaluering. Den har kanskje ikke oppfordret så mye til refleksjon omkring musikk og mellommenneskelige relasjoner som kanskje hadde vært ideelt. Angående (2) har jeg sett at forholdet mellom det som blir sagt av intervjuer og intervjuobjekt rent overfladisk, har vært noe skjevt med mye informasjon fra intervjuer og mindre fra intervjuobjektene. Dette er i utgangspunktet det motsatte av det Kvale & Brinkmann refererer til som et godt intervju, men her må man gå dypere inn og ta informantgruppen i betraktning. Jeg opplevde ofte at informantene svarte på spørsmål med enkle, korte svar og at det kan ha med enkeltpersoners typer å gjøre så vel som mine spørsmål. I forbindelse med (3) har jeg tidligere gjort rede for min tilnærming til hvilke type spørsmål jeg stilte til informantene og hvordan jeg fulgte opp disse, men her må min mangel på erfaring med intervju sies å være en viktig kritikk til eventuell mangel på oppfølging av spørsmål. (4) har også med min intervjuerfaring å gjøre slik jeg ser det. Jeg har kanskje hatt en tendens til å godta svar fra informanter der og da, uten å tolke noe videre, hvilket leder inn på (5). Jeg har forsøkt å hele tiden forsikre meg om at jeg har forstått informantene rett på det de har sagt, men har ikke vært like aktiv i forhold til å få verifisert mine fortolkninger av det som kom frem i intervjuene. Angående (6) vil jeg si at intervjuene forteller seg selv og at innholdet lar seg forstå uten noen ekstra kommentarer. Mine intervjufortellinger er noe annet enn intervjuene i seg selv da jeg har lagt til en narrativ stil som ikke finnes i intervjuene, men jeg har forsøkt å være tro til originalmaterialet. Likevel er det klart at dette er en fortolkningsprosess fra min side, som distanserer fortellingene fra de originale intervjuene.

I sammenheng med min rolle som intervjuer og de spørsmålene jeg stilte, vil jeg kommentere noe av det som har handlet om lydnivå og bråk i timene som jo var en del av datamaterialet som ble samlet inn. Som jeg nevnte i resultatkapittelet kan hele denne tematikken ha sprunget ut fra et ledende spørsmål fra min side som ikke nødvendigvis var i samsvar med informantenes egne meninger. På grunn av dette er det vanskelig å si hvor mye av datamaterialet omhandlende lydnivå og bråk som faktisk er informantenes egne meninger.

6.5.2 Musikk/spilling som en del av intervjuene

Jeg har tidligere nevnt at jeg lot spillinger være en del av intervjuene og også gjort rede for min begrunnelse for å gjøre dette. Jeg valgte å ikke transkribere ting som ble sagt mens musikken holdt på og som var av musikalsk karakter, og da heller ikke selve musikken. I etterkant av transkriberingen ser jeg at det å ikke fokusere på musikken som foregikk under intervjuene

kan ha vært en overseelse av det som en viktig del av intervjuene. Jeg tenkte tidligere at snakking og musikk i disse sammenhengene var atskilt, men at det godt kan tenkes at de begge var like viktige deler av en helhet. Når dette er sagt, ser jeg at det er mulig at en god del viktig informasjon ikke har blitt tatt med. Noen av intervjuene mine var ikke så rike på informasjon fra informantene, så da kan det tenkes at de musikalske sekvensene kunne ha vært supplerende i analysedelen.

Jeg tenker likevel at det var etisk riktig av meg å ikke bruke musikksekvensene som en del av datamaterialet. For det første ble ikke informantene på noe tidspunkt opplyst om at musikken under intervjuene kunne bli brukt av meg til noe annet enn en aktivitet for å lette på stemningen. For det andre ble lydfilene på et tidspunkt i analyseprosessen slettet i henhold til avtale med NSD, så om jeg skulle brukt musikken som en del av materialet måtte jeg støttet meg på det jeg husket fra seansene. Det ville ikke vært ideelt, så selv om en potensielt viktig og interessant del av datamaterialet uteble mener jeg det var rett av meg å ikke bruke det.

6.5.3 Datamengde og utvalg

Jeg har ikke hatt en stor datamengde å jobbe ut ifra. Som tidligere nevnt kan grunnene til dette være blant annet min erfaring som intervjuer, spørsmål jeg stilte eller ikke stilte og informantgruppen. Datamengden kan forstås som en svakhet i studien da det gir et begrenset innblikk i deltakernes opplevelser og et svakere grunnlag for å besvare problemstillingen, men det er også en del av resultatene. Som forsker jobber jeg ut ifra det materialet jeg har samlet inn og har bevissthet omkring det faktum at det er begrenset med materiale. Angående dette kan også antallet informanter være en svakhet i studien. Når problemstillingen søker å få innblikk i opplevelsene til deltakerne som har vært med på musikkterapiprojektet er det uheldig at ikke alle fikk mulighet til å bli intervjuet.

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg jobbet med en problemstilling omhandlende hvordan barn i skolen opplever et musikkterapitilbud i skoletiden. Målgruppen har vært elever med utfordringer tilknyttet uro og konteksten har vært en spesialklasse for elever med tilpasset opplæring. Jeg har posisjonert meg med et humanistisk syn på musikkterapi og brukergruppen og mitt teoretiske fundament som forsker har vært basert på litteratur om samfunnsmusikkterapi,

musikk og identitet og forståelser av uro innrammet i en musikk-sentrert musikkterapeutisk forståelse.

Gjennom litteraturgjennomgangen har det kommet frem at musikkterapi i skolesammenhenger fremdeles er et relativt utforsket felt i litteraturen, på tross av at musikkterapi er veletablert praksis i skoler. Dette er grunnen til at jeg ser på denne studien som et viktig bidrag i musikkterapilitteraturen. Som metode har jeg brukt semistrukturert intervju innenfor en kvalitativ forskningstradisjon, tilpasset brukergruppens alder. Jeg har her også gjort rede for de etiske problemstillinger man må være bevisst i forbindelse med intervju av barn. Jeg har valgt en eklektisk analysemetode og tatt inn aspekter fra narrativ analyse og tematisk analyse. Narrative aspekter har vært tilknyttet hvordan jeg har arbeidet med intervjutranskripsjonene for å få oversikt over materialet og de tematikker som var aktuelle der. Presentasjonen ble gjort i tråd med kvalitativ innholdsanalyse, da kategoriene er satt sammen av temaer som ble nevnt av flere informanter og temaer som kun ble nevnt av enkeltpersoner.

Gjennom presentasjonen har det kommet frem en del forskjellige synspunkter fra informantene som berører flere forskjellige tematikker omhandlende musikk, lytting, identitet og sosial tilhørighet. Flere har gitt uttrykk for at musikk har en samlende effekt og er med på å skape gruppetilhørighet og fellesskapsfølelse, men det har også blitt tatt opp mindre positive aspekter ved musikk. For eksempel at det kan ha en ekskluderende effekt i forbindelse med forskjellige musikkpreferanser. Alle informantene har kommet med rike refleksjoner omkring egen musikkbruk og hvilken rolle det spiller i deres liv. I diskusjonsdelen har jeg først diskutert musikkterapiprosjektet i lys av samfunnsmusikkterapeutiske aspekter og elementer fra økologisk utviklingsteori gjennom Bronfenbrenner. Jeg har også tatt tak i det materialet informantene har kommet med og diskutert det i lys av både samfunnsmusikkterapi, musikk og identitet og uro. Som i presentasjonsdelen er det her temaer som hvilken rolle musikk spiller i sosiale sammenhenger, forholdet mellom musikk og identitet, samt forholdet mellom musikkterapeut og klient som har vært aktuelt. Jeg har også diskutert forholdet mellom ressurser og selvfølelse. Til slutt har jeg gjort rede for kritikker av studien med utgangspunkt i intervjusituasjonen, datamaterialet og utvalget.

Jeg opplever at de teoretiske perspektivene jeg har hatt som utgangspunkt har vært anvendelige i forbindelse med de temaene som nevnes ovenfor. Den

samfunnsmusikkterapeutiske teorien har vært brukbar for å forklare og diskutere musikkterapigruppen og skolekonteksten den foregikk i, mens teori om musikk og identitet har vært verdifullt for å rette lyset mot blant annet relasjonelle og sosiale aspekter. Angående forståelse av uro, har jeg opplevd at dette kanskje har vært mer tjenlig å se gjennom samfunnsmusikkterapeutiske aspekter enn som et eget teoretisk perspektiv.

7.1 Videre arbeid med problemstilling og/eller målgruppe

Et naturlig steg videre i forskningssammenheng vil være å få frem flere brukerstemmer på feltet musikkterapi med barn i skolen, spesielt innenfor aldersgruppen og mellomtrinnet.

Denne studien hadde et lite informantutvalg, så større og flere studier omhandlende barns opplevelser av musikkterapi vil være verdifulle innslag i utvidelsen av musikkterapi som forskningsfelt. Et annet aspekt som vil være aktuelt å ta tak i, som jeg i mindre grad har gjort, er å se på musikkterapiens rolle mer eksplisitt i sammenheng med skolehverdagen ellers og om, eventuelt hvordan musikkterapi kan sees på som aktuelt i normalskolen, utenfor spesialklasser. I tilknytning til aspekter som jeg diskuterte i forbindelse med begreper som økologi og ringvirkninger, kan det være aktuelt å forske på et mer målrettet musikkterapiprosjekt med sikte på fremførelse for foreldre, lærere og andre.

Kilder

- Aigen, K. (2005). *Music-centered Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Aigen, K. (2013). *The Study of Music Therapy: Current Issues and Concepts*. Routledge: New York
- Amir, D. (2004). Community Music Therapy and the Challenge of Multiculturalism. I M. Pavlicevic & G. Ansdell (red.), *Community Music Therapy*. (s. 249-266). London: Jessica Kingsley Publishers
- Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy & The Winds of Change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2) doi:10.15845/voices.v2i2.83
- Ansdell, G. (2004). Rethinking Music and Community: Theoretical Perspectives in Support of Community Music Therapy. I M. Pavlicevic & G. Ansdell (red.), *Community Music Therapy*. (s. 65-90). London: Jessica Kingsley Publishers
- Ansdell, G. & DeNora, T. (2012). Musical Flourishing: Community Music Therapy, Controversy, and the Cultivation of Wellbeing. I R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (red.), *Music, Health, and Wellbeing*. (s. 97-112). New York: Oxford University Press
- Autismforeningen i Norge. (2018). Autismespekteret – en kort innføring. Hentet 13. mai 2018 fra <https://autismeforeningen.no/autismespekteret/>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Befring, E., & Duesund, L. (2014). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bovin de Labbé, M. (2012). At spela trumma för sitt ofödda barn (och hvad detta kan bety för barnets välbefinnande och hälsa). I G. Trondalen & K. Stensæth (red.), *Barn, musikk, helse*. (s. 45-68). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Brackley, J. (2012). Music Therapy and the Expression of Anger and Aggression. I J. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield (red.), *Music Therapy in Schools: Working with Children of All Ages in Mainstream and Special Education*. (s. 89-102). London: Jessica Kingsley Publishers

- Brinchmann, C. (2017). *Musikk som inngangsport. Musikk og musikkterapi i skolehverdagen til noen barn med multifunksjonshemming i utvalgte spesialskoler og spesialklasser* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy* (3. Utg). University Park, Illinois: Barcelona Publishers
- Burke, K. (1991). Music Therapy In Working Through A Preschooler's Grief: Expressing Rage and Confusion. I K. Bruscia (red.), *Case Studies in Music Therapy*. (s. 134-141). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Bunt, L. (2003). Music therapy with children: a complementary service to music education? *British Journal of Music Education*, 20(2), (s. 179-195)
- Carr, C. & Wigram, T. (2000). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: a systematic review. *British Journal of Music Therapy*, 23(1), (s. 3-18)
- Davies, E. (2008). It's a Family Affair: Music Therapy for Children and Families at a Psychiatric Unit. I A. Oldfield & C. Flower (red.), *Music Therapy with Children and their Families*. (s. 121-140). London: Jessica Kingsley Publishers
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Esin, C., Fathi, M. & Squire, C. (2014). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. I U. Flick (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. (s. 203-216). London: SAGE Publications Ltd
- Esperson, P.P. (2006). The pleasure of being "differently able": Integration through music therapy in primary schools. *Music Therapy Today*, 7(2), (s. 413-429)
- Folkehelseinstituttet. (2015, 20. mai). Fakta om ADHD. Hentet 13. mai 2018 fra <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/adhd---faktaark/>
- Friedberg, A.J. & Obstbaum, L. (1999). Family Day: An interview with a family. I J. Hibben (red.), *Inside Music Therapy: Client Experiences*. (s. 89-94). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Ghetti, C. (2016). Performing a Family of Practices: Developments in Community Music Therapy across International Contexts. *Music Therapy Perspectives*, 34(2), (s. 161-170)

- Hakomäki, H. (2012). Storycomposing as method in music therapy. A collaborative experiment with a young co-researcher. I G. Trondalen & K. Stensæth (red.), *Barn, musikk, helse*. (s. 147-172). Oslo: Norges musikkhøyskole
- Hall, J. (2012). The School Challenge: Combining the Roles of Music Therapist and Music Teacher. I J. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield (red.), *Music Therapy in Schools: Working with Children of All Ages in Mainstream and Special Education*. (s. 75-87). London: Jessica Kingsley Publishers
- Halstead, J. & Rolvsjord, R. (2017). The gendering of musical instruments: what is it? Why does it matter to music therapy? *Nordic Journal of Music Therapy*, 26(1), (s. 3-24)
- Hasler, J. (2008). A Piece of the Puzzle: Music Therapy with Looked-after Teenagers and their Carers. I A. Oldfield & C. Flower (red.), *Music Therapy with Children and their Families*. (s. 159-176). London: Jessica Kingsley Publishers
- Helle-Valle, A. (2016). *How do we understand children's restlessness? A cooperative and reflexive exploration of children's restlessness as a bioecological phenomenon*. (Doktoravhandling) Universitetet i Bergen
- Helle-Valle, A., Binder, P.E., & Stige, B. (2015). Do we understand children's restlessness? Constructing ecologically valid understandings through reflexive cooperation. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 10(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.29292>
- Helle-Valle, A., Binder, P.E., Anderssen, N. & Stige, B. (2017). Is restlessness best understood as a process? Reflecting on four boys' restlessness during music therapy in kindergarten. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298266>
- HelseNorge. (2017, 25. januar). Autisme. Hentet 13. mai 2018 fra <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklingsforstyrrelser/autisme>
- Herman, F. (1991). The Boy That Nobody Wanted: Creative Experiences For A Boy With Severe Emotional Problems. I K. Bruscia (red.), *Case Studies in Music Therapy*. (s. 107-115). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Horvat, J. & O'Neill, N. (2008). 'Who is the Therapy For?': Involving a Parent or Carer in their Child's Music Therapy. I A. Oldfield & C. Flower (red.), *Music Therapy with Children and their Families*. (s. 89-102). London: Jessica Kingsley Publishers
- Howden, S. (2008). Music Therapy with Traumatised Children and their Families in Mainstream Primary Schools: A Case Study with a Six-Year-Old Girl and her Mother.

- I A. Oldfield & C. Flower (red.), *Music Therapy with Children and their Families*. (s. 103-120). London: Jessica Kingsley Publishers
- Identitet. (2018). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/identitet>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. Utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Jazzy, Hunter, L.L., & Polen, D.W. (1999). Jazzy the Wonder Squirrel. I J. Hibben (red.), *Inside Music Therapy: Client Experiences*. (s. 99-107). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Johnsen, P. (2011). *Musikkterapi versus musikkpedagogikk i et musikkteknologisk undervisningsprosjekt* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Krumsvik, R.J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget
- Krüger, V. & Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet: - Musikk som ressurs for å fremme barn og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 90(2), (s. 110-124)
- Krüger, V., Bolstad, N., & Stige, B. (2016). Hvorfor og hvordan utvikle musikkterapi i barnevernet? – Om tjenesteutvikling og forskning som samspillende sosiale praksiser. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(3-4), (s. 322-338)
- Krüger, V., Nordanger, D.Ø. & Stige, B. (2017). Musikkterapi og traumebevisst omsorg i barnevernet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(10), (s. 999-1008)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kåsa, L. (2017). *Musikkterapistudenten i prosess. En kvalitativ studie med fokus på studentens egne erfaringer med å lede en samspillsgruppe på en spesialskole* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Lecourt, E. (1991). Off-Beat Music Therapy: A Psychoanalytic Approach to Autism. I K. Bruscia (red.), *Case Studies in Music Therapy*. (s. 81-106). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Loewy, J.V. (1999). The Quiet Soldier: Pain and sickle-cell anemia. I J. Hibben (red.), *Inside Music Therapy: Client Experiences*. (s. 81-88). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- McFerran, K.S. (2015). Music Therapy in the Schools. I B.L. Wheeler (red.), *Music Therapy Handbook*. (s. 328-338). New York: The Guilford Press

- McTier, I.S. (2012). Music Therapy in a Special School for Children with Autistic Spectrum Disorder, Focusing Particularly on the Use of the Double Bass. I J. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield (red.), *Music Therapy in Schools: Working with Children of All Ages in Mainstream and Special Education*. (s. 151-164). London: Jessica Kingsley Publishers
- Nordoff, P. & Robbins, C. (2006). *Music Therapy in Special Education* (2. Utg). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Norsk Helseinformatikk. (2018, 23. mars). Asperger syndrom. Hentet 13. mai 2018 fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/asperger-syndrom/>
- Oldfield, A. (2012). Introduction. I J. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield (red.), *Music Therapy in Schools: Working with Children of All Ages in Mainstream and Special Education*. (s. 13-17). London: Jessica Kingsley Publishers
- Procter, S. (2004). Playing Politics: Community Music Therapy and the Therapeutic Redistribution of Musical Capital for Mental Health. I M. Pavlicevic & G. Ansdell (red.), *Community Music Therapy*. (s. 215-230). London: Jessica Kingsley Publishers
- Robertson, J. (2000). An Educational Model for Music Therapy: the Case for a Continuum. *British Journal of Music Therapy*, 14(1), (s. 41-46)
- Roset, R.M. (2012). *Våg å tenk stort, våg å tenk enkelt: om skulekonserttilbod for spesialsksular* (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, communication, and culture*. Barcelona Publishers: Gilsum, NH
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med musikkterapi*. (s. 5-28) Oslo: Norges musikkhøgskole
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget: Oslo
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (2. Utg). London: SAGE Publications Ltd
- Sanfi, I. (2012). Et specialdesignet musikkoncepts betydning og effekt (for generell velbefindende og helsefremme hos barn med kreft i kemoterapi). I G. Trondalen & K. Stensæth (red.), *Barn, musikk, helse*. (s. 101-122). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. I U. Flick (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. (s. 170-183). London: SAGE Publications Ltd

- Shoemakk, H. (1991). The Use Of Piano Improvisation In Developing Interaction And Participation In A Blind Boy With Behavioral Disturbances. I K. Bruscia (red.), *Case Studies in Music Therapy*. (s. 39-48). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performance and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press
- Solas, J. & Gonzalez, D. (1991). Like Singing With A Bird: Improvisational Music Therapy With A Blind Four-Year-Old. I K. Bruscia (red.), *Case Studies in Music Therapy*. (s. 28-38). Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Solli, H.P., & Rolvsjord, R. (2015). "The Opposite of Treatment": A qualitative study of how patients diagnosed with psychosis experience music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*. 24(1). <https://doi.org/10.1080/08098131.2014.890639>
- Stige, B. (2012). *Elaborations Towards a Notion of Community Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Stige, B., & Aarø, L.E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge
- Stigmatisere. (2009). I *Store Norske Leksikon*. Hentet 11. mai 2018 fra <https://snl.no/stigmatisere>
- Tanggaard L., & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet – Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Trondalen, G. (2016). *Relational Music Therapy: an intersubjective perspective*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 14. desember). Statistikk om grunnskolen 2017-18. Hentet fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Vestad, I.L. (2012). "Da er jeg liksom glad..." Om musikk og livskraft i et barnekulturperspektiv. I G. Trondalen & K. Stensæth (red.), *Barn, musikk, helse*. (s. 123-146). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Wheeler, B. (2015). Music Therapy Research: An Overview. I J. Edwards (red.), *The Oxford Handbook of Music Therapy*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199639755.013.11
- Wigram, T., Pedersen, I.N., & Bonde, L.O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers

Vedlegg

Vedlegg 1



Marko Nouwens
Postboks 7800
5020 BERGEN

Vår dato: 07.12.2017

Vår ref: 57303 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.11.2017 for prosjektet:

57303	<i>Elevers opplevelser av et gruppetilbud i musikkterapi på en skole.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marko Nouwens</i>
Student	<i>Runar Telle Andersen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 14.02.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Runar Telle Andersen, runar.andersen@student.uib.no

Kommentar til vedlegg: Det svarte området er tildekket av anonymiseringshensyn

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57303

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan en gruppe elever på [redacted] skole opplever å delta i et musikkterapiprojekt i skoletiden.

Problemstillingen er: "Hvordan opplever barn med utfordringer tilknyttet uro et gruppetilbud i musikkterapi?"

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt og anonymisering bør tilføyes.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

DOBBELTROLLE

Det fremgår at studenten selv har vært lærer for barna som skal intervjues. Det å forske på egen arbeidsplass reiser flere etiske utfordringer. I slike tilfeller er det flere forhold en bør være bevisst på når det gjelder forskers dobbeltrolle. Les mer om dette her:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det vil kunne behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

VARIGHET

Forventet prosjektslutt er 14.02.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE / TEMALISTE

Innledning

Informere deltakerne om hva som skal skje.

Minne om at barnet kan trekke seg når som helst, selv etter intervjuet har startet.

Fremheve at ingen svar er feil. Jeg har arrangert dette fordi jeg har lyst til å vite hva barnet tenker.

Spørsmål tilknyttet musikkgruppen

”Hvordan syns du det har vært å være med i denne musikkgruppen?”

”Hvilke aktiviteter har du likt best?”

”Er det noen aktiviteter som ikke har vært så artige?” ”Hvilke?” ”Hvorfor?”

”Hva tenker du kunne ha vært annerledes?”

”Hvordan har det vært å ha musikkgruppen i skoletiden?”

”Hvordan syns du det har vært de gangene lærerne har vært med i timen?”

”Hva tenker du om lengden på timene?”

”Hvilke tanker hadde du om musikkgruppen på forhånd?”

Spørsmål tilknyttet enkeltperson i gruppen

”Føler du at du har vært med på å bestemme hvordan musikkgruppen skal være?”

”Hvordan har det vært å foreslå aktiviteter?”

”Hvordan tror du det hadde vært hvis kun du skulle hatt musikk, at det ikke hadde vært en gruppe?”

”Hvordan har det vært å ha med klassekameratene i timene?”

”Føler du at du har lært noe i disse timene?” ”Hva?”

Evt. ”Var det noen ting du trodde du kom til å lære?”

Spilling

”Hvordan syns du det er å spille sammen med de andre i gruppen?”

”Hva syns du om det å skulle velge instrument å spille?”

”Hvordan syns du samarbeidet har vært i gruppen når vi har spilt?”

Musikklytting

”Hvordan syns du det er å vise musikk du liker til de andre i gruppen?”

Evt. ”Syns du det er litt skummelt/vanskelig?”

Evt. ”Hvordan kunne man gjort det greiere å presentere musikk?”

”Tror du det er noe forskjell på å høre på musikk alene eller sammen med andre?” ”Hva?”

”Hører du på musikk med vennene dine utenom disse timene?”

Evt. ”Hvilke forskjeller er det på høre på musikk utenom og i gruppen?”

”Hvordan syns du det er å snakke med andre om musikk du liker?”

”Tenker du annerledes om musikk etter gruppen?”

”Er det noen andre ting du har lyst å si som vi ikke har snakket om ennå?”

Vedlegg 3

Informasjon til elever og foreldre/foresatte (utkast)

Til og foreldre/foresatte.

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

Jeg kontakter dere fordi jeg ønsker å intervju barnet ditt/deres i forbindelse med min mastergrad i musikkterapi ved Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.

Jeg har hatt min egenpraksis på ----- siden oktober 2017 og har i den forbindelse hatt en musikkgruppe med elevene i 6. klasse. Til masteroppgaven min ønsker jeg å intervju elevene om hvordan de har opplevd musikkgruppen.

I intervjuene vil det være aktuelt å snakke om de tingene vi har gjort i musikkgruppen, for eksempel å lytte til musikk og snakke om dette, spille sanger og jobbe med samspill. Jeg ønsker å få tilbakemelding fra elevene om hvordan de har opplevd dette. Om de synes det har vært kjekt, om det er noe de har savnet.

Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker. De vil så bli transkribert, skrevet ned, og anonymisert. De som blir intervjuet blir anonymisert ved at de får fiktive navn, og skole og andre personopplysninger som kommer frem vil ikke oppgis eller kunne identifiseres. Det er kun jeg som skal lytte til lydopptakene når de skal skrives ned, og de vil bli slettet når jeg er ferdig med arbeidet (senest 14. februar). Jeg vil bruke og referere til intervjuene i masteroppgaven.

Min veileder for masteroppgaven er Marko Nouwens, universitetslektor ved Griegakademiet – Institutt for musikk. Det vil være aktuelt å drøfte funnene med veileder og medstudenter og informantene vil i denne forbindelse anonymiseres.

Jeg er underlagt taushetsplikt, både i forbindelse med skolen og min utdanningsinstitusjon. Deltakelse i intervju er helt frivillig, og informanten har rett til å trekke seg når som helst i prosessen uten å oppgi noen grunn for dette.

Intervjuene vil foregå i skoletiden og jeg vil avtale dette med hver elev. Hvert intervju vil ta ca. en halv time.

Vedlagt finner dere samtykkeerklæring som dere kan underskrive og returnere dersom eleven vil delta i prosjektet. Fint om dere kan returnere samtykkeerklæring innen en uke om dere synes det er greit at deres barn deltar i prosjektet. Om dere lurer på noe er det bare å ta kontakt, enten på telefon eller mail som følger nedenfor.

Med vennlig hilsen Runar Telle Andersen, masterstudent ved Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen

Telefon: -----

Mail: runar.andersen@student.uib.no

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker til at mitt barn

- Deltar i intervju om sine opplevelser tilknyttet deltakelse i musikkgruppe på skolen
- At studenten kan diskutere intervjuet og innsamlet materiale **anonymisert** med sin veileder og andre fagpersoner
- At intervjuene blir tatt opp på lydopptak for så å bli skrevet ned, anonymisert og referert til i masteroppgaven

Jeg er kjent med at

- Deltakerne i intervjuet vil få fiktive navn og at skole og andre personopplysninger ikke vil bli oppgitt
- Lydopptakene vil ikke bli lagt ved i masteroppgaven og vil bli slettet etter at prosjektet er slutt (14. februar 2018)
- Deltakelse er frivillig og at eleven når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn for dette

Samtykke gjelder (elevens navn)

Sted:dato:.....underskrift:.....