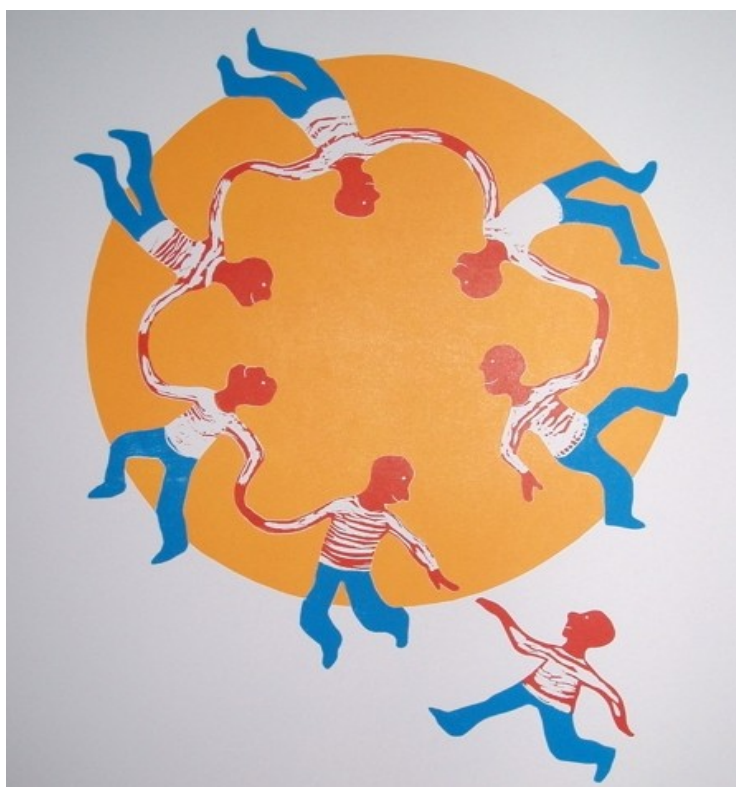


”Vær åpen!”

Om å inkludere barn med spesielle behov i kor.



Masteroppgave i musikkterapi

15.05.2009

Guro Cornelia Almenningen Høimyr



Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerikt, krevende, gøy, frustrerende og spennende. Det har vært en lang *prosess*, som etter mange seine økter foran dataskjermen faktisk har blitt til et *produkt*! Arbeidet med masteroppgaven er en del av et ellers kompakt musikkterapistudium. Jeg er derfor stolt av å kunne levere oppgaven, som jeg har jobbet lenge og grundig med ved siden av deltidsjobb og andre sysler. Det er imidlertid mange som har bidratt til at jeg stadig har kommet meg nærmere dette målet, og i neste avsnitt vil jeg gjerne få takke noen gode hjelpere på veien.

Jeg må først få takke de fire informantene mine, som engasjerte og velvillige stilte til intervju. I den forbindelse rettes også en takk til Norges Barne- og Ungdomskorforbund ved Kjetil Aamann, som formidlet kontakt. Så vil jeg få takke min veileder Bente Almås, som har bistått meg med gode råd gjennom oppturer og nedturer i denne prosessen. Jeg takker Norges musikkhøgskole og fysioterapeut Christine Reff Sydnes for tilrettelagt plass på datarommet, i en periode hvor senebetennelse stod i fare for å true skrivingen. Marit Strømøy og min mor Toril Høimyr skal ha ekstra takk for gjennomlesninger og tips i en periode hvor de selv har vært fordypet i sine egne oppgaver. Takk også til Stine Solgård Amundsen for gjennomlesning og gode råd. Marie Salomonsen; takk for inspirerende samtaler om dirigentrollen, barnekor og musikkpedagogikk. Jeg må óg takke min far Olaf Almenningen for kyndig korrekturlesning, og Johan Falnes for at han lånte meg en opptaksmikrofon av god kvalitet. Ellers er det på sin plass å rette en takk og hilsen til mine medstudenter for 3 utviklende og lærerike år sammen, og for moralsk og faglig støtte i oppgaveprosessen.

Oslo, 14.05.2009

Innhold:

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	2
1.3 Oppgavens struktur	3
1.4 Avklaring av begreper	4
1.4.1 Barnekoeret	4
1.4.2 Hvem er barnekorlederen?	4
1.4.3 Barn med spesielle behov	5
1.5 Et musikkterapeutisk utgangspunkt	6
1.6 Tidligere undersøkelser om temaet	7
1.7 Temaets aktualitet	10
2.0 Grunnlagsdrøfting	12
2.1 Fritid er viktig for livskvaliteten	12
2.1.1 Et tankekors	13
2.2 Inkludering	13
2.2.1 Har man plikt til å inkludere i et barnekor?	15
2.3 Musikkpedagogisk kompetanse	16
2.4 Tilpasset opplæring	19
2.4.1 Lærerkompetansen er avgjørende	20
2.5 Syn på musikalitet	22
2.5.1 Hvem kan synge?	22
2.5.2 Hvem er musikalske?	23
2.5.3 Barns musikalitet	24
2.6 Oppsummering av dette kapitlet	26
3.0 Metode	27
3.1 Hva skal jeg undersøke, og er gjenstandsområdet av relevans?	27
3.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	27
3.3 Et hermeneutisk ståsted	28

3.4 Kvalitativt forskningsintervju som metode	29
3.5 Forskerposisjon og refleksivitet	30
3.6 Metodiske erfaringer	31
3.6.1 Kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)	31
3.6.2 Utvalg av informanter	32
3.6.3 Utforming av intervjuguide	34
3.6.4 Prøveintervjuene	35
3.6.5 Om intervjusituasjonen	36
3.6.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet	37
3.7 Analyse av datamaterialet	38
3.7.1 Datamaterialet	38
3.7.2 Systematisk tekstkondensering som analyseprosedyre	38
4.0 Resultater og diskusjon	42
4.1 Deltakelse	42
4.1.1 Med variasjon som utgangspunkt	42
4.1.2 Tilrettelegging	44
4.1.3 Tilpassede krav gir mestring	47
4.1.4 Opptredener som arena for mestring	49
4.2 Miljøperspektiver	51
4.2.1 Sosialisering i barnekoret	51
4.2.2 Kontakt med hjem og skole	54
4.2.3 Utfordringer	55
4.3 Refleksjoner	57
4.3.1 Barnekoret bør være et lavterskeltilbud	57
4.3.2 Kororganisasjonenes rolle og ansvar	59
4.3.3 Kompetanse	61
4.3.4 Behov for kompetanseheving?	64
4.3.5 Informantenes anbefalinger til andre barnekorledere	66
5.0 Sammenfatting og avslutning	68
5.1 Oppsummering av resultater	68

5.1.1	Deltakelse	68
5.1.2	Miljøperspektiver	68
5.1.3	Refleksjoner	69
5.2	Hvor går veien videre?	69
5.2.1	For videre forskning	72
5.3	Konklusjon.....	72
Kildehenvisninger		74

Vedlegg:

- 1) Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)
- 2) Forespørsel til dirigenter tilknyttet Norges barne- og ungdomskorforbund
- 3) Intervjuguide
- 4) Brev fra Barne- og likestillingsdepartementet

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Koret mitt skal opptre på barnekorstevne. Det er snart vår tur, og vi går opp den lange trappa som fører til aulaen. Lises mor og jeg tar tak i hver vår ende av rullestolen, og bærer Lise opp. Nå skal koret opp på scenen, og vi løfter på nytt. Koret synger to sanger, og så kommer vi oss ned i salen igjen på et vis. Litt senere kommer en annen kordirigent bort til meg, hilser og sier: "Så fint at hun som sitter i rullestol får være med i koret deres. Hun sang jo til og med fint!"¹

For snart tre år siden begynte jeg som dirigent i dette koret. Denne episoden tydeliggjør en del erfaringer jeg gjorde meg i løpet av tiden jeg ledet dette koret. For det første var ikke det nevnte lokalet tilrettelagt for rullestol. Det andre handler om kommentaren jeg fikk, som i og for seg var velment og hyggelig. Men etter nærmere ettertanke: "Hvorfor skulle en jente i rullestol ikke synge fint? Og skulle det ikke bare mangle at hun fikk være med?" Dette gjorde meg engasjert. Jeg ønsket å undersøke hva slags erfaringer andre barnekorledere hadde med å inkludere barn med spesielle behov i sitt kor.

For meg var barnekor et nytt arbeidsfelt. Jeg husker godt at jeg var ivrig etter å saumfare bøker om korsang, passende repertoar og at jeg spurte andre dirigenter til råds. Jeg grublet og lurte på hvordan en "dirigent" egentlig var, og hvordan man skulle jobbe. Jeg hadde en forforståelse av yrket, noe som blant annet innebar stor grad av ærefrykt for det å være dirigent. Jeg var usikker på om dirigentrollen var noe jeg kunne identifisere meg med. Samtidig med at jeg begynte som dirigent, startet jeg på årsstudiet i musikk og helse ved Norges musikkhøgskole (forkortet til NMH). Dette studiet satte i gang en prosess som jeg i stor grad tok med meg inn i korarbeidet mitt. I koret jeg skulle lede, hadde flere av barna det jeg ville anse som spesielle behov. Blant annet var det Lise, som jeg introduserte, og et par barn med konsentrasjonsvansker. Jeg funderte på hvordan jeg best mulig kunne tilrettelegge koret, slik at alle disse barna kunne oppleve mestring og deltakelse i et fellesskap. Jeg hadde som sagt god nytte av kunnskapene og metodene fra undervisningen på studiet ved NMH.

¹ Lise er et fiktivt navn.

Senere har jeg også vært innom andre barnekor, og her har jeg, foruten konsentrasjonsvansker, også møtt barn i sorg og barn med psykososiale problemer. Min erfaring med barnekor er begrenset i tid, men jeg mener den er nokså bred likevel. Erfaringene har gjort meg bevisst på at det å forholde seg til barn med spesielle behov, er noe en barnekorleder sjelden kommer ifra. Men mitt inntrykk er at ”disse barna” sjelden er noe man snakker om på dirigentsamlinger og barnekorstevner. Dirigenter snakker oftere om repertoar og konsertprosjekter. Da jeg bestemte meg for å skrive denne oppgaven, var det nettopp fordi jeg selv hadde merket at det var et behov for kunnskap om feltet for alle aktører som kan påvirke vilkårene for barn med spesielle behov. Oppgaven er skrevet ut i fra en grunnleggende intensjon om at den skal ha overføringsverdi, samt å stimulere til bevisstgjøring og videre arbeid for å gi flere mennesker mulighet for deltakelse i frivillig musikkliv. Jeg ønsker også å se om musikkterapi kan ha noe å bidra med i denne sammenhengen.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Min problemstilling er:

Hvilke erfaringer har barnekorledere med å inkludere barn som har spesielle behov i sitt kor?

Dette er en eksplorerende problemstilling. Jeg har altså ingen hypoteser jeg skal teste, siden jeg stiller et åpent spørsmål som jeg ikke vet svaret på. Jeg har selv noen erfaringer som barnekorleder, men jeg er interessert i hva andre har opplevd. Jeg velger derfor å intervju dem. Problemstillingen er åpen, men samtidig har jeg noen bestemte temaer jeg ønsker å snakke med barnekorledere om. Jeg lurer på hvordan barna med spesielle behov deltar i koret, og om det trengs å tilrettelegges noe spesielt. Jeg er også nysgjerrig på hvordan barna med spesielle behov fungerer sosialt i koret, og om barnekorlederne møter på noen utfordringer. Refleksjoner rundt kompetanse og inntrykk av et større kormiljø når det gjelder inkludering, er jeg også interessert i å få høre om. Jeg lurer dessuten på om musikkterapeuter kan ha en yrkesrolle i denne forbindelsen, og hvilken. Når jeg har fått svar på dette, vil jeg så se hvordan dette kan utgjøre et grunnlag for videre arbeid på feltet.

Siden det er barnekorledernes erfaringer jeg er interessert i, utelates andre perspektiver som barnas eller de foresattes i denne omgang. Siden jeg vil undersøke barnekor, betyr det at jeg utelater andre deler av fritidsmusikklivet, som korps og kulturskoler. Jeg antar likevel at resultatene jeg kommer fram til kan være overførbare dit. Videre skal jeg ikke sammenlikne inkluderende og segregerte kortilbud. Jeg skal ikke ta stilling til en normalitetsdiskusjon, og kommer heller ikke til å ta beskrive ulike diagnoser eller spesielle behov inngående. Jeg ser på det som nødvendig å avklare sentrale begreper jeg bruker i problemstillingen. Imidlertid vil begrepet *inkludering* diskuteres i kapittel 2.2, siden jeg opplever dette som mer komplekst å avklare.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av fem deler. Første del er denne innledningen, hvor jeg har begrunnet valg av tema og presentert problemstillingen. I tillegg skal jeg også avklare noen sentrale begreper, oppgavens musikkterapeutiske utgangspunkt, tidligere undersøkelser og temaets aktualitet. I kapittel 2.0 vil jeg foreta en grunnlagsdrøfting i tilknytning til oppgavens tema. Der vil overordnede perspektiver som inkluderingsbegrepet, politiske føringer, kompetanse og tilpasset opplæring bli diskutert. I oppgavens tredje del skal jeg vise hva slags metode jeg har brukt for undersøkelsen, og redegjøre for hvordan den metodiske prosessen har forløpt. I kapittel 4.0 følger mine resultater og en diskusjon av disse underveis. For å belyse og diskutere mine funn, vil jeg der trekke inn tidligere presentert stoff fra innledningen og grunnlagsdrøftingen. Jeg har imidlertid valgt å integrere noe ny relevant teori i kapittel 4.0. Dette har jeg gjort fordi disse teoriene er av en slik art at de belyser problemstillingene mine på en måte jeg mener er hensiktsmessig, når jeg knytter det tett opp mot datamaterialet. Til slutt kommer en avslutning hvor jeg oppsummerer, skisserer ”veien videre”, og konkluderer.

1.4 Avklaring av begreper

1.4.1 Barnekoret

Det finnes flere typer barnekor. For eksempel Dissimilis, et segregert kortilbud for mennesker med sammensatte lærevansker (Dissimilis). Det finnes også det jeg kaller for ”elitekor”, det vil si barnekor som har opptaksprøver og som ofte er anerkjente. Eksempel på et elitekor kan

være Den Norske operas barnekor. Dette er imidlertid typer av kor som faller utenfor min sammenheng. Framover skal jeg fokusere på ordinære barnekor tilknyttet det *frivillige musikkliv*², som i prinsippet er åpent for alle barn innenfor en viss aldergruppe, oftest i skolealder. Barnekoret består av unge sangere, ofte med tilknytning til en bestemt skole, kirke eller andre lokalmiljø. Barnekoret kan også ha base på, eller kjøpe dirigenttjenester fra, en kulturskole. Oftest er det et styre, satt sammen av frivillige foresatte, som har et overordnet praktisk og administrativt ansvar for koret. Et barnekor er videre en musikalsk og sosial møteplass for barn, hvor felles mål ofte er knyttet til konserter og forestillinger (Nielsen 2002:18). De fleste slike barnekor er tilknyttet en kororganisasjon, som de mottar økonomisk og faglig støtte fra. Norges barne- og ungdomskorforbund (forkortet til NOBU) er en slik ressurs (NOBU a). Ung kirkesang er en annen organisasjon for kor med spesifikk tilknytning til kirke- og menighetsmiljøer (Ung kirkesang). Disse to organisasjonene har i tillegg egne lokalforbund, hvor det blant annet arrangeres korsommerskole, dirigentsamlinger, aspirantkortreff, stevner og liknende. Når jeg snakker om kororganisasjoner senere, vil jeg i hovedsak mene NOBU, med mindre noe annet er presisert. Noen ganger vil jeg i generelle vendinger referere til *fritidsmusikklivet*. Da vil jeg mene kommunale kulturskoler, private aktører og frivillig musikkliv under ett.

1.4.2 Hvem er barnekorlederen?

Framover vil jeg bruke betegnelsen *barnekorleder*, og ikke *dirigent*. Som nevnt innledningsvis, opplevde jeg i min egen barnekorpraksis at det var problematisk for meg å identifisere meg med dirigentrollen. Flere jeg har snakket med som leder barnekor, vil heller ikke betegne seg selv som dirigenter, helt bevisst. Hvorfor? En dirigent defineres i ordboka som: ”leder av orkester el. kor; en som leder, dirigerer noe (f.eks. lagspiller, høytstående person)” (Ordnett). Dette høres i og for seg uproblematisk ut. Allikevel opplever jeg, og tydeligvis flere med meg, at det tradisjonelle dirigentbegrepet gir en rekke assosiasjoner, som jeg blant annet i første rekke knytter til ensembler som består av voksne. Tone Bianca Dahl skriver for eksempel at hennes oppgave som dirigent ”er å lokke ut av hver enkelt sanger det maksimale av hva han kan yte, og å samordne alle sangernes musikalske uttrykk til ett: mitt eget” (2002:45). I et barnekor mener jeg at barnas stemmer ikke alltid blir dirigentens instrument på samme måte som Dahl beskriver her, bortsett fra i de såkalte elitekorene for

² Frivillige organisasjoner kalles også den tredje sektor i samfunnet. (NOU 1998: 18)

barn. Jeg mener derfor at særlig denne beskrivelsen av dirigentrollen ikke fanger inn alle aspektene ved det å dirigere eller lede et barnekor. Fagius og Larsson mener at når en leder et barnekor må dirigentrollen kompletteres med egenskaper som ligger utenfor det som tradisjonelt forbindes med den (1990:113). De bruker heller betegnelsen barnekorleder (ibid.:114). På bakgrunn av denne kortfattede problematiseringen bruker også jeg betegnelsen *barnekorleder* framover. Jeg mener at dette vil favne bredt, og også omfatte dem som ikke identifiserer seg selv som dirigenter, men like fullt leder et barnekor. Jeg vil videre forsøke å definere barnekorlederen som *musikalsk og pedagogisk ansvarlig i et barnekor*. Dette gjør jeg på bakgrunn av at stillingsbeskrivelser i kontrakter jeg har møtt ofte definerer jobben slik. Barnekorlederen kan derfor sies å drive en musikkpedagogisk praksis. Det vil imidlertid ikke si at alle barnekorledere er formelt utdannet som musikkpedagoger. Verken *dirigent* eller *barnekorleder* er beskyttede titler, noe som fører til at de som har dette som arbeid har varierte faglige bakgrunner. Jeg må imidlertid presisere at jeg ikke mener det er negativt å betegne seg selv som dirigent, tvert i mot. Det jeg mener er at det i min sammenheng vil være mer inkluderende å bruke betegnelsen barnekorleder.

1.4.3 Barn med spesielle behov

Det vil alltid ligge et dilemma i det å sette ord på noe; i ønsket om å synliggjøre ligger også en mulighet for stigmatisering (Morken 2006:157). Funksjonshemming, handikap, lærevansker, spesielle og særskilte behov... Betegnelsene er mange, og jeg mener det er viktig å være bevisst på hva slags begrep man velger å bruke. I Norge i dag avvises for eksempel begreper som mongoloid og åndssvak fordi de tolkes som diskriminerende og stigmatiserende. *Menneske med utviklingshemming* virker for eksempel mer akseptabelt å bruke (loc. cit.). Det at en i dag ofte bruker forbetegnelsen *menneske med*, er en understreking av at dette dreier som om personer på linje med andre mennesker (ibid.:71). I jakten på det ”politisk korrekte” begrep, ser jeg at Barne- og likestillingsdepartementet bruker *mennesker med nedsatt funksjonsevne/funksjonsnedsettelse* som betegnelse. Regjeringen mener at dette er ”nøytrale betegnelser på individets kroppslige, psykiske og kognitive forutsetninger” (NOU 2005: 8, 10.4.3). Dette er imidlertid en betegnelse som kan problematiseres, siden den viser til ”individuelle feil og mangler” (Morken 2006:159). Faren for stigmatisering kan derfor være stor (loc. cit.). *Mennesker med spesielle behov* er et eksempel på en betegnelse som i større grad viser til behov og muligheter. Men *behov* er også et relativt begrep, for alle mennesker har særskilte eller spesielle behov. Morken peker derfor på at slik begrepsbruk kan virke

tilslørende (ibid.:158). I mye litteratur brukes dessuten begrepet *funksjonshemming*. Det tradisjonelle synet har vært at funksjonshemming er en *egenskap* ved individet. Men en slik begrepsbruk tar ikke hensyn til at omgivelsene har avgjørende betydning for om et biologisk eller medisinsk forhold medfører en reell hemming (NOU 2005:8, 3.3). Å være funksjonshemmet er altså ikke noe man *er* i utgangspunktet, men noe man kan *bli* i møte med sine omgivelser.

Heretter vil jeg bruke betegnelsen *barn med spesielle behov*, fordi jeg mener det favner bredere enn *barn med nedsatt funksjonsevne*³. Et spesielt behov er ikke knyttet til bestemte diagnoser i denne sammenhengen, men spenner svært vidt. Da jeg søkte etter intervjupersoner var jeg opptatt av at det var barnekorlederen som skulle se det spesielle behovet. Jeg ønsket derfor ikke å sette begrensninger for hva dette kunne innebære (Vedlegg nr. 2). Imidlertid er det påfallende at alle informantene i denne undersøkelsen har hatt erfaringer med enten atferds- og konsentrasjonsvansker, diagnosen AD/HD eller psykososiale problemer. Men diagnose og type spesielle behov er ikke en variabel jeg har sett på som relevant i denne sammenhengen.

1.5 Et musikkterapeutisk utgangspunkt

Siden dette er en mastergradsoppgave i musikkterapi, er jeg opptatt av hva musikkterapeutisk praksis og forskning har bidratt med i tilknytning til mitt tema. Musikkterapeutisk praksis slik den framstår i Norge i dag, startet med pionervirksomhet drøyt 30 år tilbake (Trondalen 2006:63). Ruud forteller at denne praksisen befestet seg i en tid hvor det av mange ble sett på som bortkastet tid og penger å undervise mennesker med spesielle behov i musikk. Slike holdninger førte til at disse menneskene effektivt og uutalt ble utestengt fra musikkundervisning (1996:91). På denne bakgrunnen oppstod musikkterapi som en ”motsats” til det tradisjonelle musikklivet der det rådet ”en estetisk blindhet overfor alternative musiserings- og formidlingsformer”, særlig innenfor det frivillige musikklivet (loc. cit). Musikkterapeutene viste at det ikke var spesielle behov som sto i veien for musisering, men heller enkelte musikkformidlers holdninger og manglende kunnskaper (ibid.:92).

³ I noen tilfeller vil jeg imidlertid bruke betegnelsene *psykisk utviklingshemming* og *funksjonshemming*, siden flere forfattere bruker disse termene spesifikt.

Ved å legge til side enkelte kulturteknikker og inngrodde metodiske hjelpemidler, og i stedet innføre ny instrumenter, satser og spilleformer, har musikkterapeuten demonstrert at det er mulig å skape en solidarisk musikkpraksis hvor alle kan inkluderes (ibid.:95).

Med dette som utgangspunkt, jobbet musikkterapeuter på 80- og 90-tallet aktivt for å inkludere mennesker med spesielle behov i fritidsmusikklivet. Landsomfattende kurs i musikkterapi ble igangsatt for personell på institusjoner, og for personer som ønsket mer kunnskap om tilrettelegging av musikktilbud (Almås 2008:235). Gjennom blant annet Gløppenprosjektet (Kleive og Stige 1988) og prosjektet *Aktiv musikk for alle* (Skårberg 1996) ble inkludering av mennesker med psykisk utviklingshemming i fritidsmusikklivet satt på dagsorden. Dette arbeidet kan sees i sammenheng med avviklingen av HVPU, Helsevern for psykisk utviklingshemmede, også kalt Ansvarsreformen. Ansvarsreformen trådte i kraft 1.1.1991, og innebar i hovedsak at ansvaret for mennesker med psykisk utviklingshemming ble flyttet fra fylkeskommunen til den enkeltes hjemkommune. Reformen var basert på tanker om normalisering, og at alle skulle ha like rettigheter. Dette fikk konsekvenser for bolig-, skole-, kultur-, fritids-, og helsetilbudene (Almås 2008:236), hvor musikkterapeutene altså gjorde en viktig innsats. Arbeidet har antakeligvis båret frukter, da det viser seg at mennesker med psykisk utviklingshemming har flere og bedre fritidstilbud i dag enn barn og unge med andre typer spesielle behov (Kunnskapsdepartementet 2008). Men stort sett tilbys barn med spesielle behov segregerte tilbud (ibid.).

1.6 Tidligere undersøkelser om temaet

Bente Almås (1996) gjennomførte en stor undersøkelse på nittitallet, initiert av *Aktiv musikk for alle*. Her studerte hun hva slags musikktilbud mennesker med psykisk utviklingshemming hadde tilgang til i sine hjemkommuner. Almås intervjuet tre informantgrupper: foresatte, musikkarbeidere og byråkrater (ibid.:3). Undersøkelsen viste blant annet at det frivillige musikklivet i liten grad kunne vise til konkrete tiltak der målgruppa deltok (ibid.:57). Dette hadde sammenheng med at det eksisterte strenge krav til deltakelse her, og at ”spøkelset” syntes å være trusselen om kvalitetsforringing. Informantene i undersøkelsen så i liten grad musikklivet som arena for nye samspillmuligheter, der kvalitet kunne handle om noe annet enn først og fremst klingende produkter. Bevisstgjøring av musikkarbeidere i fritidsmusikklivet syntes derfor å være svært viktig for videre arbeid på feltet (ibid.:57f). De musikktilbudene som eksisterte for mennesker med psykisk utviklingshemming var i stor grad

preget av utenommusikalske og hedonistiske målsettinger, for eksempel som at trivselsfaktoren var den viktigste. Almås mener derfor at musikkarbeiderne står i fare for å usynliggjøre gruppas læringspotensial, noe som kan bidra til å gi mennesker med psykisk utviklingshemming devaluerte roller i musikklivet. Dette kan ha sammenheng med manglende kompetanse blant musikkarbeiderne, og en mulig løsning kan være at de deltar på kortere kurs og videreutdanninger, eller ved at musikkterapeuter brukes som en veiledningsressurs (ibid.:58f).

En annen undersøkelse som har relevans for temaet, er Ingunn Byrkjedals *Kartlegging av fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming* (1994). Dette er en kvantitativ undersøkelse, som har kartlagt hva slags musikktilbud som ble gitt til mennesker med psykisk utviklingshemming på landsbasis. Studien viser at segregerte gruppetilbud var det vanligste (Byrkjedal 1994:12). Videre kommer det fram at hele 79 % av norske kommuner ønsket faglig hjelp og støtte i forbindelse med å gi målgruppa musikktilbud (ibid.:21). Almås' undersøkelse var for øvrig en oppfølging av denne studien (Almås 1996:1f).

Musikkterapeut Hege Torvik Nielsens hefte *Kor for alle* (2002), har som mål å kunne fungere som en veiledning for å inkludere barn med funksjonshemming i barnekor. Heftet er tilgjengelig via Norges barne- og ungdomskorforbund sine hjemmesider, og er basert på erfaringer fra et prosjekt finansiert av stiftelsen Helse og Rehabilitering. Veiledningsheftet er basert på et enkelttilfelle; ”Lotte” med Downs syndrom som skal inkluderes i koret. Bakgrunnen for prosjektet var en vedtekt i NOBU som hadde vært lite prioritert: ”NOBU ønsker å gi kortilbud til alle barn og unge uansett forutsetninger og behov” (ibid.:5). Dette er imidlertid en vedtekt jeg ikke finner igjen på NOBUs hjemmesider i dag (NOBU b). Heftet er praktisk utformet, med Nielsens egne erfaringer og anbefalinger etter å ha hatt Lotte med i koret. Jeg mener dette kan være et godt hjelpemiddel for andre barnekorledere når det gjelder å inkludere barn med psykisk utviklingshemming. Nielsen hadde et ganske heldig utgangspunkt; hun har selv Lotte i musikkterapi og kjenner derfor godt til hennes forutsetninger. På bakgrunn av dette kan hun da inkludere henne på en innsiktsfull måte:

Siden jeg hadde ukentlige musikkterapitimer med Lotte, hadde jeg ekstra fordel under forberedelsene til Lottes debut som korsanger. Den beste måten for meg å forberede Lotte på, var å lære henne noen sanger jeg også kunne bruke i koret. Dette parallelle repertoaret ble på en måte min metodikk. Ved at Lotte kjente alle sangene, og etter hvert rekkefølgen på dem, ble korøvelsene forutsigbare for henne og skapte dermed en trygghet for det som skulle skje (Nielsen 2002:9).

Jeg antar at et slikt utgangspunkt er sjeldent for den gjengse barnekorleder. Men Nielsen bidrar med refleksjoner rundt praksis og relevant teori, noe som i sin tur kan være bevisstgjørende for de som leser heftet.

I september 2008 forelå *Kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne* fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet 2008). Formålet med denne rapporten er å gi Kunnskapsdepartementet et grunnlag for å kunne jobbe videre med utviklingen av fritidstilbud for denne målgruppen. Generelt viser den at barn og unge med spesielle behov har dårligere fritidstilbud enn såkalt normalt fungerende barn (ibid.:7).

Det viser seg at de gruppene som har flest og best tilrettelagte tilbud er barn og unge med psykisk utviklingshemming, og spesielt barn med Downs syndrom (ibid.:30). Det eksisterende tilbudet er dårligst til barn med ”usynlige” eller ”mindre synlige” spesielle behov (spesielt døve, hørselshemmede og svaksynte) og barn med multihandikap. Barn med atferds- og konsentrasjonsvansker som AD/HD har ofte færre tilbud, fordi det skal være utfordrende for dem å fungere i en gruppesituasjon (loc. cit.). Det er derfor interessant at nettopp denne type behov og diagnose var slikt mine informanter hadde mest erfaring med. I spørsmålet om integrerte eller tilrettelagte (segregerte) tilbud er det beste, konkluderer kartleggingen med at løsningen er en god blanding av integrerte og tilrettelagte tilbud. En trenger altså begge deler: ”nært sagt alle ønsker en kombinasjon av de to” (loc. cit.). Men det er altså mye som tyder på at barn og unge med spesielle behov oftest bare tilbys egne aktiviteter (Kunnskapsdepartementet 2008). Min hensikt med denne masteroppgaven, er å se nærmere på hvordan barn med spesielle behov faktisk kan inkluderes. De beskrevne undersøkelsene blir dermed viktige grunnlag å vurdere min egen studie ut fra, og jeg vil komme tilbake til dem underveis.

1.7 Temaets aktualitet

Mitt tema har aktualitet både politisk og på mange måter i offentligheten. Det finnes blant annet flere lover, reformer og stortingsmeldinger som viser at Norge i større og større grad setter fokus på å inkludere mennesker med nedsatt funksjonsevne i alle deler av samfunnslivet. Et viktig eksempel her er den tidligere nevnte Ansvarsreformen. 1.1.2009

trådte også "Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne" (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven) i kraft. Her heter det i formålsparagrafen:

Lovens formål er å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Loven skal bidra til nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 1).

Loven fastsetter blant annet plikt til det som kalles *universell utforming* både i offentlig og i privat sektor (ibid.: § 9). Det vil si "utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig" (Barne- og likestillingsdepartementet, Definisjoner). Universell utforming handler altså om fysisk tilrettelegging. Likeså har arbeidsgivere, utdanningsinstitusjoner og kommunale etater og tjenester plikt til *individuell tilrettelegging* (Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 12), Brudd på denne loven regnes som funksjonsdiskriminering.

Annen politisk relevans viser seg i regjeringens lansering av *Kulturløftet*; det har som hovedmål at 1 % av statsbudsjettet skal gå til kultur her til lands. Blant Kulturløftets femten punkter, har vi for eksempel pkt 9: *Økt satsing på det frivillige arbeidet* og pkt 4: *Kulturskole for alle barn som ønsker det* (Kultur- og kirke departementet).

Det har på generelt plan skjedd en oppblomstring i Norge når det gjelder sangaktiviteter de siste årene. Et eksempel på dette er *Sangløftet*, en satsning som skal styrke sangen i Norge: "Sangløftet er en gave fra Sparebanksstiftelsen DnB Nor, og forvaltes av de to organisasjonene Norsk musikkråd og Musikk og Ungdom. Til sammen fem millioner kroner fordelt over to år skal bidra til å løfte sangen i Norge" (Sangløftet). Sangløftet retter seg mot all vokal virksomhet og prioriterer tiltak innenfor tre hovedområder: kompetanseheving, opplevelse og repertoarutvikling (ibid.).

Hele Norge synger er en treårig satsning fra Rikskonsertene, som har som mål "å koble profesjonelle utøvere og amatører, lokale kor og sangglade i alle aldrer sammen" (Rikskonsertene b). De siste årene har *Alle kan synge*-kor i Norge blomstret opp. Konseptet, som er utviklet av dirigent Carl Høgseth, har blitt populært. Her hevdes det at de aller fleste kan lære å synge, og at det dreier seg om "en teknikk som kan læres: å sette an en tone med riktig bruk av pusten og å få tonen til å klinge. Hvis du *vil* lære å synge, så *kan* du!" (Alle kan

syngende). *Senter for musikk og helse*, tilknyttet Norges musikkhøgskole, orienterer seg også for tiden mot sang – og prøver å skaffe forskningsmidler til området⁴.

I tillegg til dette har mediene også framhevet sang og korvirksomhet i diverse TV-programmer, blant annet: *Det store korslaget* (TV2), *Den syngende bydelen* (NRK1) og *Showbiz* (NRK1). Fokus på mennesker med spesielle behov, først og fremst med psykisk utviklingshemming, har også den siste tiden fått sin plass i TV-ruta. Programmet ”Uten hemninger” (TV2) følger Dissimilis’ sin vei mot å sette opp en forestilling i Den Norske Opera. I tillegg er ”Tangerudbakken borettslag” (TVNorge), en serie som følger voksne mennesker med psykisk utviklingshemming i hverdagen. En kan for øvrig diskutere om slike TV-programmer fører til økt aksept eller til ytterligere stigmatisering. Det er det imidlertid ikke rom for å drøfte her.

Inkludering av barn med spesielle behov i barnekor er på bakgrunn av dette et aktuelt tema å se nærmere på.

2.0 Grunnlagsdrøfting

I det følgende kapittelet skal jeg drøfte noen områder jeg mener utgjør en sentral bakgrunnsforståelse for studiens tema. Det blir først nødvendig å si noe generelt om fritidstilbud, og hvilken betydning deltakelse her kan ha for barn og unge. Videre vil jeg

⁴ Dette fikk jeg vite gjennom e-postutveksling med Karette Stenseth som er koordinator for senteret.

forsøke å definere begrepet inkludering, og kort si noe om politiske implikasjoner for frivillig musikkliv. Så vil jeg se på hva som kan kjennetegne musikkpedagogisk kompetanse, og deretter tilpasset opplæring. Avslutningsvis vil jeg problematisere musikalitetsbegrepet, som virker grunnleggende å drøfte i forbindelse med å ha plass til alle mennesker i frivillig musikkliv.

2.1 Fritid er viktig for livskvaliteten

Barn og unge med spesielle behov har ulike forventninger, ønsker og interesser, akkurat som de som kalles funksjonsfriske. Derfor trenger personer med spesielle behov også tilsvarende valgmuligheter i fritidstilbud. For noen kan ønsket være deltakelse i et barnekor i frivillig sektor. Fritid har lenge vært et underprioritert område for mennesker med spesielle behov, da man har tenkt at det er viktigst å dekke primærbehovene deres. Men deltakelse i fritidsaktiviteter er sentralt for å kunne danne sosiale nettverk (Lühr 1998:10), og fritid blir vel så viktig for å opprettholde en god livskvalitet (Kunnskapsdepartementet 2008:1), som bolig og skolegang. ”Muligheten for å delta i fritidsaktiviteter er en vesentlig del av barn og unges liv, og påvirker livskvaliteten i betydelig grad” (ibid.:6). Dette er fordi opplevelsen av å tilhøre et fellesskap, og anerkjennelsen som individ har stor betydning for psykososial utvikling (loc. cit.). Graden av sosial integrasjon har derfor betydning for helse og sykdom (Ruud 2001:37). En viss grad av sosial integrasjon; det å være en del av et fellesskap med andre mennesker, er livsnødvendig. Derfor kan en si at sosialitet er et vesenstrekk ved mennesket, og at det asosiale virker truende (Østerberg 1994:24). Men sosial integrasjon kan ikke pålegges ved lov, hevder Lühr, så dette er helt avhengig av allmenne holdninger i samfunnet (Lühr 1998:12). I følge Kunnskapsdepartementet er det ekstra viktig å støtte barn og unge med spesielle behov i sosialiseringprosessen, siden mange ofte kan oppleve isolasjon og lite genuine fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2008:6). Musikkgrupper er sterkt sosialiserende, og kan bli et sted en kan kjenne tilhørighet til (Ruud 2001:50f). ”Mennesker som begynner å musisere sammen blir synlige for hverandre, de føler gjensidighet og forpliktelser overfor hverandre” (ibid.:51). Barnekolet kan således være en arena for å oppleve en slik tilhørighet.

2.1.1 Et tankekors

For unge med spesielle behov kan fritidssystemer lett få et preg av opplæring og behandling (Lühr 1998:27). Ellen Lühr synes derfor at det er viktig å skille mellom *behandling*, *opplæring* og *fritid*. Hun mener at alle disse momentene er nødvendige, men må sees på hver for seg (loc. cit.). I Kunnskapsdepartementets rapport viste det seg at flere foresatte etterspurte tilbud som hadde et treningsaspekt, forstått som tiltak som innebærer bevegelse og fysisk aktivitet, på spørsmålet om hva som kjennetegner et godt tilbud. Dette ønsket de seg, siden mange barn og unge med spesielle behov sitter mye stille, og oftest trenger å jobbe med motorikk og fysisk trening uansett (Kunnskapsdepartementet 2008:33f). Her kan man stå overfor et dilemma når det gjelder å skille mellom behandling og fritid. Jeg synes imidlertid at Lührs differanseringer bør være vesentlige å opprettholde.

2.2. Inkludering

Jeg bruker bevisst begrepet *inkludering* framfor *integrering*. Jeg opplever at disse uttrykkene ofte brukes synonymt med hverandre, men jeg mener det er viktig å oppklare at de representerer to ulike tankesett. Det finnes flere teoretiske innfallsvinkler til begrepene. Jeg velger å se dem i relasjon til pedagogikk i min sammenheng. Dette ser jeg på som hensiktsmessig, fordi norsk skole i de siste tiårene har måttet forholde seg til integrering og inkludering av elever med spesielle behov, etter nye lovverk og nedlegging av det statlige spesialskolesystemet. Skolen har beveget seg fra segregering via integrering til et inkluderingsideal (Dalen 2006)⁵. I dag er grunnskolen pålagt å skulle inkludere alle elever gjennom blant annet Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet av 2006 (i Øvrebø 2008:9). Imidlertid har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet lovfestet rett til spesialundervisning (Morken 2006:138). Dette skal jeg ikke konkretisere nærmere her.

Integrering forklares som det å sette sammen enkeltdeler til en helhet, noe som da forutsetter at helheten har falt fra hverandre og må settes sammen igjen (Dalen 2006:13). Trine Soulié (2009) forstår det slik at integrering vil si at en elev plasseres i et fellesskap på fellesskapets

⁵ Det er imidlertid ikke rom for en nærmere skolehistorisk redegjørelse her. Se f. eks Dalen (2006) og Morken (2006).

betingelser, uten nødvendigvis å sikre at eventuell tilpasning og støtte er til stede (ibid.:5). Begrepet integrering kritiseres for å fokusere på, og dermed bekrefte skillet mellom de barna som skal integreres og alle de andre "vanlige" barna; "På en slik måte kan begrepet være med å opprettholde et skille som en prøver å bryte ned" (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming NAKU).

Begrepet *inkludering* brukes i stedet for integrering for første gang i Læreplanen av 1997 (Kråkenes 2007:17). Innføringen av inkluderingsbegrepet har representert et perspektivskifte, hevder Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU), fordi en nå har flyttet fokuset fra det enkelte barn til generell tilrettelegging av omgivelsene (ibid.). Skolen må derfor arbeide for å ta imot alle barn uavhengig av forutsetninger og motvirke ekskludering. Dette kunne også være et ideal for barnekorene og øvrige deler av fritidsmusikklivet.

Trine Soulié mener at begrepet *romslighet* ofte forveksles med inkludering (2009:5). Men hun påpeker at dette ikke innebærer det samme. Når en snakker om romslighet, tar man for gitt at det eksisterer et normalsystem for "normale" mennesker, og et spesialsystem for "spesielle" mennesker, skriver hun. Romslighet vil da innebære at de "normale" tar imot de "spesielle". Fellesskapet bevarer dermed sin organisasjon, struktur og praksis og forsøker å ta inn de "spesielle" i dette (Alenkær i loc. cit.). Ved å bruke et begrep som *inkludering* mener hun at man gir slipp på menneskesynet som skiller mellom normale og spesielle mennesker; "[e]leven deltager i fællesskabet som likeværdigt medlem på likeværdige betingelser. Alle deltager på et passende niveau med passende støtte" (loc. cit.). Et inkluderende miljø fordrer anerkjennelse og respekt for annerledeshet, og krever en kultur som ser menneskers ulikheter som *muligheter* (Tetler i loc. cit.). Dalen hevder imidlertid at full inkludering ikke kan oppnås, men at det heller er noe en alltid må strebe etter. Siden man aldri kan slå seg til ro med at full inkludering er oppnådd, blir inkludering et dynamisk begrep (2006:27). Monica Dalen minner også om at det er viktig å se funksjonshemming i et livsløpsperspektiv, der omsorgs-, fritids- og avlastingstilbud også må tilrettelegges (ibid.:109f). "Inkludering blir derved ikke utelukkende knyttet til skole og opplæring" (ibid.:110).

Så hvor står barnekorene i forhold til dette? Etter min oppfatning, er konkrete eksempler på inkludering av barn og unge med spesielle behov i norsk kulturliv lite synlige. Imidlertid er Nyborg skoles barnekor, Kor Læne, et eksempel på at inkludering forekommer. Her har

barnekorlederne utarbeidet et tegnspråklig opplegg som gjør at korister med nedsatt hørsel og barn med normal hørsel kan delta på lik linje. Det regnes for å være Trondheims største barnekor med omtrent 90 sangere, noe som vitner om at inkluderingen lykkes (Rikskonsertene a). Ellers er det mye som tyder på at barn og unge med spesielle behov oftest gis egne tilbud, slik jeg nevnte i kapittel 1.6. Undersøkelsene til Byrkjedal (1994:12) og Almås (1996) bekrefter dette. Dette kan ha sammenheng med at målgruppene ikke bruker de ordinære tilbudene (Almås 1996:57). Det er mulig dette kan knyttes til mangelfull informasjon om aktuelle tilbud til foresatte og målgruppe, slik det kommer fram i kartleggingen fra Kunnskapsdepartementet (2008:8). Almås påpeker at en overvekt av segregerte aktiviteter kan føre til avindividualisering og opprettelse av egen kultur, noe som igjen kan få en stigmatiserende effekt (1996:42). Tiltak rettet spesifikt mot personer med Downs syndrom, vil være stigmatiserende – i det man tar det som en selvfølge at ”alle personer med Downs syndrom liker sang og musikk” (Kunnskapsdepartementet 2008:33).

På bakgrunn av dette bør man derfor innta en inkluderende holdning i fritidssektoren. Sammenliknet med skolen, som har en inkluderingsideologi, kan det se ut som om mange av fritidstilbudene for barn og unge med nedsatt funksjonsevne fortsatt er stagnert i segregering. Barnekorene kan derfor ha en gylden anledning til å markere seg som et inkluderende tilbud. En organisasjon som Norges Fotballforbund gjør nettopp dette. De har gjennom sin handlingsplan for 2004-2007 dannet et fundament for inkluderingsarbeid. De har blant annet igangsatt inkluderingsprogram på flere områder, blant annet for funksjonshemmede og flerkulturelle (NFF Norges fotballforbund a). I den forbindelse arrangeres det kurs for trenere, ledere og dommere om inkludering (NFF Norges fotballforbund b). Kan dette ha overføringsverdi til andre deler av fritidsfeltet?

2.2.1 Har man plikt til å inkludere i et barnekor?

Det er Barne- og likestillingsdepartementet som har ansvar for å koordinere politikken overfor mennesker med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet 2008:2f). Bestemmelser om fritidstilbud har ingen egen lov, men enkelte *føringer* om utformingen av tilbud er spredd utover i flere lover, i følge Kunnskapsdepartementets rapport (ibid:3). Det kan derfor være vanskelig å orientere seg om hva slags rettigheter og lover som egentlig finnes når det gjelder fritidstilbud, siden det ikke eksisterer et separat regelverk. I motsetning til dette har skolen en egen Opplæringslov (1998) og en læreplan som den må følge. Så hva skal et frivillig

foreldredrevet barnekor da forholde seg til? I kapittel 1.7 nevnte jeg noen hovedtrekk i den nye Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. I § 12 kommer det fram at følgende instanser har *plikt til individuell tilrettelegging*: arbeidsgiver, skole/utdanningsinstitusjon, barnehage og kommunale sosial- og helsetjenester. Plikt til individuell tilrettelegging skal utfylle den generelle fysiske tilretteleggingen (universell utforming), siden noen trenger ytterligere tilpasning eller noe annet enn fysisk tilpasning. Ved gjennomlesing merket jeg meg at *frivillige* og *private* fritidsaktører ikke var nevnt, og ble nysgjerrig på om plikten også kunne gjelde her. Jeg kontaktet Barne- og likestillingsdepartementet, og der ble jeg fortalt at dette ikke er tilfelle. De henviste meg blant annet til lovens forarbeider, hvor følgende sitat ble gjengitt:

Høringsinstanser som for eksempel Barneombudet har etterlyst plikt til individuell tilrettelegging av fritidstilbud. Det er i dag ikke lovfestet noen rett til fritidstilbud. Departementet går derfor ikke inn for å lovfeste rett til individuell tilrettelegging på dette området. Spørsmålet er heller ikke utredet av utvalget. Departementet går således ikke inn for at frivillige organisasjoner mv. pålegges noen plikt til individuell tilrettelegging (Vedlegg nr. 4).

Det kommer altså fram her at det ikke eksisterer noen lovfestet *rett* til fritidstilbud. Videre sies det, som nevnt, at fritidstilbud i *privat* eller *frivillig* regi ikke har noen plikt til å *tilrettelegge individuelt* for mennesker med spesielle behov. Det blir i stor grad opp til hvert enkelt barnekor om en ønsker å inkludere og hva en legger i et eventuelt inkluderingsarbeid. Kanskje er det få som tar stilling til dette, hvis de sjelden eller aldri får utfordringer på dette området.

Holdninger til et inkluderende musikkliv, og kunnskap om hvordan en reelt kan inkludere de som står i fare for å falle utenfor, er i stor grad knyttet til musikkarbeiderens kompetanse (Almås 1996:59). Det blir derfor aktuelt å se nærmere på hva en slik musikkpedagogisk kompetanse kan innebære.

2.3 Musikkpedagogisk kompetanse

Barnekorlederen ble innledningsvis forsøkt definert som musikalsk og pedagogisk ansvarlig for et barnekor. Jeg vil imidlertid ikke kalle barnekorlederen for musikkpedagog, da dette sikter til en bestemt profesjonsutdanning. Allikevel driver barnekorledere, uavhengig av formell utdanning, en musikkpedagogisk praksis. Hva er så musikkpedagogisk kompetanse? *Kompetanse* som sådan kan avklares slik:

Kompetansebegrepet omfatter både formell kompetanse, det vil si dokumentert kompetanse, og realkompetanse som i denne sammenheng omhandler kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger som ikke er dokumentert gjennom utdanningssystem eller sertifisert på annen måte (Legaard 2008).

Kompetanse blir ut fra dette et samlebegrep for både utdanning, erfaring og holdninger. *Musikkpedagogisk kompetanse* kan forstås ut fra det Hanken og Johansen (1998) kaller for lærerforutsetninger. Dette defineres som *musikkfaglig kompetanse*, *pedagogisk kompetanse* og *musikkpedagogisk/pedagogisk grunnsyn* (ibid.:49ff). Som barnekorleder bør en ha et minstemål av *musikkfaglig kompetanse*, men denne kompetansen vil variere alt etter hva slags virksomhet og undervisningsnivå det handler om (ibid.:49). Hanken og Johansen vektlegger at kravene som stilles ikke alltid er konstante, men kan endre seg med fagplaner, musikkliv og elevenes musikkulturelle forutsetninger (ibid.:49f). I et barnekor innen frivillig musikkliv står man ofte svært fritt når det gjelder fagplaner og definerte mål. Men koristenes musikkulturelle forutsetninger, og ikke minst de foresattes ønsker, fordrer at barnekorlederen er villig til å utvikle den musikkfaglige kompetansen sin.

Med *pedagogisk kompetanse* er en i stand til å gjennomføre en meningsfull, målrettet og godt tilpasset opplæring. I tillegg er det viktig å kunne reflektere rundt handlingene og kritisk kunne vurdere virksomheten (ibid.:50). I den forbindelse refererer Hanken og Johansen til Erling Lars Dale, som deler det pedagogiske kompetanseområdet i tre nivåer:

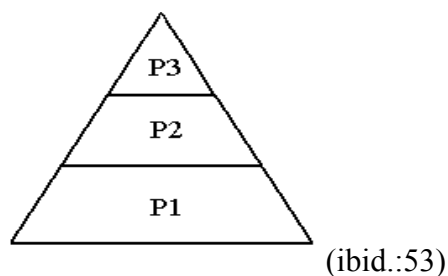
K1: dyktighet i selve undervisningssituasjonen.

K2: å kunne overveie, planlegge og vurdere virksomheten.

K3: å kunne legitimere, drøfte og vurdere virksomheten kritisk (ibid.50f).

Med *grunnsyn* menes det hva slags verdier og holdninger en lærer har, til for eksempel musikkfaget, musikalitet, på elevene, til egen rolle og til kunnskap og læring (ibid.:51). Mener for eksempel en barnekorleder at barn som ikke kan synge rent, er umusikalske? Et slikt grunnsyn på musikalitet får følger for koret, og er kanskje også med på å sette restriksjoner for hvem som kan få lov til å være med. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 2.5.

Musikkpedagogisk praksis handler på bakgrunn av det ovenstående om noe mer enn undervisning her og nå. Hanken og Johansen foreslår et utvidet praksisbegrep, etter Løvlie:



P1nivået vil tilsvare *handlingene* man gjør som musikkpedagog. Som barnekorleder kan dette være å lære barna en ny sang eller å plassere Lotte ved siden av Thomas. Hva en velger å gjøre, og hvordan en gjør det, er imidlertid basert på erfaringer, kunnskap og verdier man har tilegnet seg. På P2nivået gjør man slike *overveielser* om hva som er hensiktsmessig å gjøre i situasjonen. Slike overveielser er basert på egne og andres erfaring, samt på teori. P3nivået handler om hvorvidt man opplever handlingene og valgene som riktige og forsvarlige ut fra *etiske og politiske standpunkt*, med utgangspunkt i det grunnsynet en har. Til sammen kan disse tre nivåene kalles for den enkelte musikkpedagog sin *praksisteori*. Den kan være usammenhengende, motsetningsfull, mangelfull og store deler av den er taus eller innforstått (ibid.:54). Gunn Imsen trekker i tillegg inn *omsorgen* for elevene, når hun skriver om lærerkvalifikasjoner (Imsen 2005:22f). Sloboda, har dessuten sett at musikkstudenter pleier å huske de første instrumentallærerne sine, først og fremst fordi "they made the lessons fun", og ikke på grunn av deres tekniske ekspertise (Sloboda 2005:269). Personlig varme syntes å være en viktig læreregenskap, noe som kan knyttes til omsorg. Det viste seg at kritiske, konfronterende og prestasjonsorienterte tilnærminger ikke var vellykkede, i alle fall ikke på nybegynnernivå (loc. cit). Dette er et interessant funn, som kan være viktig å reflektere over i forhold til barnekorlederens musikkpedagogiske praksis.

2.4 Tilpasset opplæring

Mangel på kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge fritidstilbud for barn med spesielle behov ble sett på som en barriere hos en rekke tilfeller i Kunnskapsdepartementets undersøkelse (2008:8). Så hvordan realiserer skolen sin inkluderingsideologi? Siden skolen har et klart formulert inkluderingsideal, kan det her være viktige erfaringer som kan overføres

til barnekor? *Tilpasset opplæring* for alle elever er det pedagogiske virkemiddelet for å oppnå inkludering (Morken 2006:138). Det blir derfor aktuelt å se nærmere på.

I Opplæringslova sies det at all undervisning skal ”tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (1998: § 1.3). Imsen hevder at *tilpasset opplæring* er et politisk mål, men at det likevel som fagbegrep sjelden har blitt analysert i sin fulle dybde (Imsen 2005:355). Politisk skapte begrep kan være vanskelige å overføre til praktisk bruk (Haug og Bachmann 2007:16). Det finnes ingen gitte metoder som sikrer tilpasset opplæring, og dette skyldes at både lærere og elever er ulike og praktiserer metoder og lærer på forskjellige måter (Berg og Nes 2007:7). Tilpasset opplæring kan derfor ikke reduseres til metodiske instruksjoner og kurspakker, selv om utprøvde opplegg kan være til hjelp når en som lærer skal velge metoder ut fra en pedagogisk plattform (ibid.:10f). Tilpasset opplæring kan derfor sies å være; ”enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrande å praktisere” (Haug og Bachmann 2007:15).

Imsen (2005) mener at det er nødvendig med en mangedimensjonal tilnærming til elevene for å kunne tilpasse opplæringen deres. Hun presenterer åtte dimensjoner hun mener er viktig å ta hensyn til hos den enkelte elev:

- Kulturell forankring
- Kognitive evner og kognitive prosesser
- Faglig kunnskapsnivå
- Motivasjon og interesse
- Fysiske forutsetninger
- Selvinnsikt
- Sosial utvikling
- Kunstneriske og skapende evner (ibid.356f).

For hver dimensjon skal skolen (og koret?) stille spørsmålet: ”Hva kan vi gjøre for å imøtekomme disse sidene ved eleven?” (ibid.:357).

Haug og Bachmann skiller mellom to måter å forstå tilpasset opplæring på:

- Tiltak rettet inn mot definerte enkeltelever/små elevgrupper (*smal forståelse*)
- Generelle kvaliteter ved opplæring (*vid forståelse*) (2007:19).

I en *vid forståelse* er en altså ikke opptatt av spesielle tiltak, men av tradisjonell ”god pedagogikk” (loc. cit), mens man i en *smal forståelse*, slik jeg forstår det, er opptatt av individuelle tiltak. I praksis kunne en kombinasjon av de to forståelsene føre til en mer fleksibel læringssituasjon som bedre kan møte elevmangfoldet (Berg og Nes 2007:7f). Forståelsene henger sammen, og er avhengige av hverandre; ”Dersom kvaliteten på den vanlege opplæringa er høg, reduserer det behovet for individuelle tilpassingar og spesialundervisning” (Haug og Bachmann 2007:19). Dette sier noe om at læreren (og barnekorlederen?) må ha kompetanse om tilpasset opplæring.

2.4.1 Lærerkompetansen er avgjørende

Haug og Bachmann understreker at tilpasset opplæring ikke står og faller med en bestemt metode, eller med et bestemt syn på læring, men av faglig og didaktisk kompetente lærere (ibid.:33). Lærere bør derfor ha kompetanse om tilpasset opplæring. Allmennlærerstudiet på Høgskolen i Oslo tilbyr 30 studiepoeng i *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk kompetanse*. Dette er da et

”videreutdanningstilbud for allmennlærere, førskolelærere og andre innenfor offentlig eller privat virksomhet som har bruk for spesialpedagogisk kompetanse i sin arbeidssituasjon. Studiet inngår også som valgfag i det fjerde året i allmennlærerutdanningen” (Studiehåndbok for allmennlærerutdanningen 2. avdeling:193).

Dette burde vel være et obligatorisk emne i allmennlærerutdanningen, og ikke et valgfag, dersom en skal kunne gi tilpasset opplæring i praksis. Monica Dalen påpeker at forskning på inkludering i skolen viser at dagens skole ikke er reelt inkluderende (2006:68). Kanskje har dette en sammenheng med lærerutdanningens manglende vektlegging av tilpasset opplæring og spesialpedagogisk kompetanse? Det pedagogiske innholdet i skolen er lite differensiert og mange elever er sosialt segregert, hevder Dalen. I tillegg kommer det stadige utspill i media om at den vanlige skolen ikke har tatt på alvor at den skal inkludere barn med nedsatt fysisk funksjonsevne. Dalen mener dette er signaler om at skolen må gjennomgå store endringer som må omfatte opplæringens innhold, organisering og tilrettelegging (ibid.:68f).

Jeg forstår det slik at tilpasset opplæring er det viktigste virkemiddelet for virkelig å få en inkluderende skole. Men jeg vil legge til at inkludering ikke bare bør bli et spørsmål om fag og didaktikk. Inkludering handler også om læreres pedagogiske grunnsyn og P3-nivået i Løvlies skjema, som er knyttet opp mot etiske og politiske standpunkt. Når en snakker om

kompetanse må en òg huske at det handler om holdninger og verdier i tillegg til formell utdanning (jf. Legaard 2008). Dårlige holdninger kan i seg selv virke hemmende på inkludering i skolen (Øvrebø 2008). Lisbeth Iglum skriver: ”Det er greit nok at gode basiskunnskaper er vel så viktig som gode holdninger, men treffer man ikke eleven ’hjemme’, hjelper det ikke hvor mye fagkunnskap pedagogen måtte ha” (1997:20).

I forbindelse med Stortingsmelding nr. 30: ”Kultur for læring”, uttrykker Kari Aftret en viss skepsis i forhold til praktiske konsekvenser av tilpasset opplæring;

Dette betyr i praksis at mange kommuner kutter i spesialtimene til elever med spesifikke vansker, og overlater til skolen å tilrettelegge innenfor de tilgjengelige ressursene. Både funksjonshemmedes foreldreforeninger og fagmiljøet innenfor det spesialpedagogiske området er kritiske til at sakkyndig vurdering og rett til spesialundervisning etter §5.1. i Opplæringsloven kan falle bort eller bli utydelig med denne læreplanen (2005:51).

I tillegg er Aftret forundret over læringssynet og holdningene til undervisning i norsk skole, som ofte vektlegger basisfagene, og barnas vansker framfor deres ressurser. Mer undervisning i norsk og matte for elever med spesielle behov, gir ikke automatisk mer kunnskap, skriver hun. Hun mener at mange elever derimot kan ha bruk for mer variasjon og å bli møtt på interessene sine (ibid.:51f).

Frivillig musikkliv forholder seg ikke til Opplæringslova eller § 12 i Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Ingen pålegger altså frivillige barnekor til å tilpasse noens ”opplæring”. Men i prinsippet bør tilpasset opplæring ha overføringsverdi til et inkluderende, frivillig musikkliv. Som vist ovenfor er ikke tilpasset opplæring enkelt å gjennomføre, da det er et politisk skapt begrep. Allikevel mener jeg at en bevissthet om dette i alle fall kan være et utgangspunkt. Siden tilpasset opplæring handler om å møte elevene ut fra forutsetningene de har, vil musikalske forutsetninger være en del av dette i et barnekor. Derfor vil det være sentralt for en barnekorleder å være bevisst sitt syn på musikalitet, noe jeg skal se på videre.

2.5 Syn på musikalitet

Fagius og Larsson har et kapittel i boka *Barn i kör*, som heter ”Når nogon inte passar inn”. Der skriver de følgende:

Även om de flesta barn som inte passar in i körsammanhanget tycks sluta av sig själva, kommer körledaren ibland i läge att behöva be något barn sluta. Barnets sätt att sjunga har visat sig alltför störande för gruppen, och det har inte gått att utveckla sångsättet till det bättre. Det kan också vara så, att barnet visserligen sjunger på ett sätt som är i samklang med den övriga gruppen, men det är störande för gruppen ut social synpunkt (1990:25).

Dette synes jeg er et utsagn som er sterkt ekskluderende. Koret blir et rigid musikalsk og sosialt system hvor noen passer inn og andre ikke; synger du ikke slik som oss, er du ikke velkommen. Er det dette et godt ideal for barnekorene? Ved å uttale seg på denne måten, mener jeg forfatterne formidler et bestemt syn på mennesker og på musikalitet. I fjor høst mottok jeg et spørreskjema fra en student som studerte korledelse. Studenten ville undersøke hvordan dirigenter jobber med å høyne kvaliteten i sitt kor. Spørsmålene dreide seg om hvordan jeg arbeidet med klang, intonasjon, frasering og liknende som en selvfølgelig må jobbe med i et kor. Men hva som lå i begrepet *kvalitet* var implisitt for denne studenten. Hvis en skal ha et inkluderende siktemål i et barnekor, mener jeg dette er signaler på at en må reise spørsmål om hva kvalitet egentlig kan innebære i denne sammenhengen. Kan det være noe annet enn for eksempel en homogen korklang? Almås (1996) mener at musikklivet kan stå i fare for å bli en stadig mindre arena ved at man knytter kvalitetsbegrep til det rent klingende produktet (ibid.:40) Jeg må imidlertid framheve at jeg ikke mener at det kan være likhetstegn mellom barn med spesielle behov og ”mindre bra” klingende produkter. Jeg ser det allikevel som nødvendig å se nærmere på musikalitetsbegrepet, for å bevisstgjøre holdninger som jeg ofte opplever som er forutinntatte hos mange.

2.5.1 Hvem kan synge?

Stemmen er et personlig og unikt instrument; ”vi fødes med hver vår stemmekvalitet som vi ikke kan bytte ut” (Berre Persen 2005:23). Siden stemmen er så personlig, blir det å synge er en aktivitet som er svært eksponerende. I barndommen er man særlig sårbar for kommentarer på stemmen, og en negativ bemerkning kan føre til at man slutter å synge (Oberborbeck 1995:32). Ingrid Oberborbeck ser to ulike måter å oppfatte sang på:

- *Sang som ferdighet*, som kunst (prestasjon)
- *Sang som personlig uttrykk*, som kommunikasjon

Oberborbeck sier videre at den første oppfattningen er mest utbredt, noe som hemmer og diskriminerer ”menneskers helt egne og usammenlignelige stemmeudtryk” (ibid.:30). Åsne Berre Persen kritiserer Oberborbecks differensiering: ”Gode prestasjoner er ikke negativt, for

visst er det flott med folk som behersker sitt instrument til fulle. [...] Det å mestre ferdighetene gir frihet i sanguttrykket ” (2005:72). Allikevel mener Berre Persen at Oberborbecks andre dimensjon; det å betrakte sang som et personlig uttrykk, ofte blir oversett og således er viktig å trekke fram (loc. cit.).

Man bør kunne se mangfoldet, og ikke minst verdien i alle typer sanguttrykk. Nielsen forteller om Lotte, jenta med Downs syndrom: ”Hennes form for sang var svært dominerende; sterke lyder på kun få toner” (2002:11). Lotte hadde dermed kanskje ikke så mange sangtekniske forutsetninger, men hun hadde allikevel ”mye sangglede inni seg” (loc. cit). Jeg mener det er tvilsomt at det er noen sammenheng mellom sangteknikk og sangglede. Derfor er jeg enig med Berre Persen: ”Glede er ikke knyttet til hvor dyktig man er til å synge” (2005:61). Selv om mestring av ferdighetene gir mer frihet i uttrykket (jf. *ibid.*:72), trenger ikke gode prestasjoner nødvendigvis å knyttes opp til sangtekniske ferdigheter. Jeg tror at formidlingsevne og evnen til å røre et publikum ikke er en naturlig følge av gode sangferdigheter. Dette kan bekreftes av Sloboda, som hevder: ”It is well established that notationally perfect performances of music are experienced by most listeners as dull, mechanical and uninteresting” (2005:267). Dette er kanskje noe å reflektere over, i en tid hvor musikere fra høgskoler og konservatorier stadig kommer ut med høyere musikalsk teknisk nivå, noe som fører til at mange kan oppleve å komme til kort med sine egne musikalske ferdigheter (Ruud 2001:119).

2.5.2 *Hvem er musikalske?*

Even Ruud hevder at musikkpsykologien har bidratt til å skape myter om musikalitetsbegrepet, ved å lete etter biologiske og nevropsykologiske forklaringsmodeller for musikalitet (*ibid.*:116f). Han spør seg om dette er en hensiktsmessig forståelse eller definisjon av musikalitet:

Er det slik at forskerne i iver etter å beskrive egenskaper bak en bestemt form for musikalske prestasjoner har glemt at de har skapt et begrep som både er kulturavhengig og som fungerer ”politisk” ved å tilkjenne symbolverdi til spesielle måter å lage og produsere lyder på? (*ibid.*:117).

Dette kan ha ført til at evner og ferdigheter betones i stor grad når en snakker om musikalitet (Sundin 1995:25). Målbare musikalitetstester kan for eksempel redusere musikalitet til noe bare enkelte har, mens andre ikke har det. Musikalitet blir ut fra dette evnen ”till att spela

fortast og bäst” (ibid.:25), noe Sundin mener er en uheldig reduksjon. Dette er et tankekor, og kan forklare hvilken underforstått norm enkelte voksne måler seg etter når de sier at de ”ikke kan synge”.

Men det finnes imidlertid andre måter å definere musikalitet på. Ruud mener det kan være på tide å avskaffe det tradisjonelle musikalitetsbegrepet, i betydningen prestasjonsorientert innen gitte normer i en klassisk og elitistisk musikkultur. En mer antropologisk forståelse av musikalitetsbegrepet kunne være mer fruktbar. En slik ”kommunikativ musikalitet” handler blant annet om å kunne dele musikkopplevelser, forstå musikkens sosiale referanser, danne sin egen musikksmak samt å synge eller danse til musikk (Ruud 2001:118). Ruud foreslår videre at *musikalsk kompetanse* kan være et begrep som er bedre enn *musikalitet*. En liknende forståelse foreslås også av Sundin (1995:26). Når man legger et antropologisk musikalitetssyn til grunn, forstår jeg det slik at det er viktig å se musikalsk kompetanse ut fra situasjonens kontekst. Dette bør derfor for eksempel innebære at et en ikke definerer barns musikalitet ut fra voksnes normer, og i min sammenheng blir det derfor nødvendig å se nærmere på hva som kjennetegner barns musikalitet.

2.5.3 Barns musikalitet

Jeg har vist til at det kan trekkes opp et skille mellom to musikalitetssyn; det prestasjonsorienterte og det antropologiske. De trenger ikke nødvendigvis stå i motsetningsfulle forhold til hverandre, men de representerer to ulike måter å betrakte musikalitet på. Jeg mener at et antropologisk, eller et kommunikativt musikalitetssyn blir særlig nødvendig når en snakker om barn, og spesielt de minste barna der hvor det prestasjonsorienterte ennå ikke har kommet i forgrunnen. En kan derfor ikke vurdere barns musikalitet ut fra voksnes normer; ”Barn synger ikke for å treffe tersen, men for å treffe livet” (Bjørkvold 2005:99). Barns musikalitet må derfor anerkjennes og møtes. Bjørkvold hevder videre at mange musikkpedagoger ikke har skjønt dette, og at det får dramatiske følger for barns musikalske oppvekst, lek og læring (ibid.:100). Bjørkvold hevder at barn totalsanser, og således vil oppleve musikk som noe mer enn bare lyd (ibid.:61). Et mer dekkende begrep for musikk kan derfor være det utvidede afrikanske ”ngoma” eller det greske ”mousike”, som innebærer flere kreative uttrykksformer (ibid.:65ff). Bertil Sundin hevder at musikk og bevegelse er en enhet for barn. Musikk setter i gang bevegelse, og bevegelse setter i gang musikk (1995:76). Videre er barns spontane sangutfoldelse ofte knyttet opp til lek (Bjørkvold

2005:59). Det er imidlertid viktig å påpeke at Bjørkvold og Sundin først og fremst her skriver om førskolebarn og barns spontane sang. Siden jeg ikke har foretatt noen reell aldersbegrensning i forhold til barnekoret, er det derfor viktig å presisere dette.

For mange barn er det gjennom skolen de har sitt første møte med kor. Bjørkvold spør om i hvilken grad skolen tar vare på det musiske i elevene, barnets ressurser, læreforutsetninger og egenart. Han spissformulerer dette til noe han kaller ”barndomsbruddet”, en kulturkollisjon mellom en musisk barnekultur og en umusisk voksenkultur forvaltet gjennom skole (ibid.:141f). Hva slags funksjon skal barnekoret ha i dette? Skal barnekoret være et sted for ytterligere kollisjon mellom voksen- og barnekulturen, eller bør det handle om å møte barna på deres egne musikalske premisser? Hanna Skjønhaug illustrerer dette:

En konkret problemstilling som kan oppstå når det gjelder hva barn er vant til fra barnehage/skole - kontra hva de møter i koret - kan være *bevegelsessang*. I noen barnehager er bevegelsessang i hovedsak det som blir brukt når ungene skal synge. Dette kan lett føre til at barna forbinder sang med bevegelse, og at det blir en helt uvant situasjon for dem å ”stå rett opp og ned” og synge. Det kan føre til at disse barna protesterer på at dirigenten bruker sanger uten bevegelse, og argumenterer med at det er altfor kjedelig for dem. Det kan også føre til uro i koret, både på øvelser og på opptredener (Skjønhaug 2005:8).

Hvem gjør dette til en konkret problemstilling? Jeg mener at Skjønhaug her har noen implisitte forestillinger om hva et barnekor virkelig *er*. Og ut fra det som kan kjennetegne barns musikalitet, kan dette derfor være en feilaktig forestilling; det å ”stå rett opp og ned” er en konvensjon som kanskje ikke gjelder eller *bør* gjelde i et barnekor. Forestillingen uttrykker en holdning om at kor skal være på de voksnes premisser, og det hun beskriver høres ut som en typisk kulturkollisjon lik den Bjørkvold har beskrevet. Siden musikk og bevegelse er en naturlig enhet for barnet, og det er vel derfor ikke så vanskelig å tenke seg til at barna ”argumenterer” mot det å stå på rekke mens de synger. I eksempelet til Skjønhaug, ser det ut til at møtet med koret blir et brudd med barns musikalitet. Og dette blir kanskje særlig sentralt å ta hensyn til når en skal inkludere barn og unge med konsentrasjonsvansker og diagnoser som AD/HD i koret, som kan ha store utfordringer med å stå stille. Og spørsmålet blir da om barnekoret skal være et sted for å ta utgangspunkt i dette eller ”lære bort” de voksnes kultur. Og kan det kombineres? Dette sier Bjørkvold om musikkpedagogikk:

Nå er det ikke musikkpedagogens oppgave å lære barn barnekultur og spontansang. Musikkpedagogen skal derimot innføre barn i sin musikkultur. Voksenkulturens musikk. For mange barn vil dette være en del av den videre veksten og sosialiseringen på vei inn i

storsamfunnet. ... Men hvordan? Og når? Og med hva? (Bjørkvold 2005:199).

Dette er en diskusjon jeg ikke skal ta stilling til her, men jeg mener barnekorledere bør ha et reflektert forhold til slike grunnleggende spørsmål.

2.6 Oppsummering av dette kapitlet

I dette kapitlet har jeg aller først gått inn på noen generelle dimensjoner ved deltakelse i fritidstilbud. Deretter har jeg definert begrepet *inkludering*, og sett på hvordan et barnekor kan forholde seg til dette. Så har jeg sett på hva som kan kjennetegne musikkpedagogisk kompetanse, og en tilpasset opplæring i skolen. Til slutt har jeg sett på musikalitetsbegrepet, som har vist seg å være viktig å reflektere rundt for reelt å gi mot alle mennesker muligheter til deltakelse i frivillig musikkliv. Jeg mener at dette utgjør en teoretisk og politisk forståelse, som jeg senere skal drøfte opp mot resultatene mine i kapittel 4.0.

3.0 Metode

3.1 Hva skal jeg undersøke, og er gjenstandsområdet av relevans?

Det forventes at vitenskapelig kunnskap skal bringe erkjennelse som kan brukes til noe. Som forsker ønsker jeg at andre skal dra lærdom av det jeg har gjort (Malterud 2003:22). De fleste spørsmål har blitt stilt før, og en kan jo diskutere hvor banebrytende akkurat mitt arbeid er. Likevel mener Malterud at man kan regne som et krav til vitenskapelig kunnskap at den lærer en noe nytt på en eller annen måte. Overveielser om prosjektets potensielle relevans, stiller krav om at jeg er godt orientert i litteraturen på feltet, slik at jeg kan klargjøre hvordan mine resultater bidrar med noe som er annerledes enn det man allerede vet (ibid.:23). Innledningsvis viste jeg til tilsvarende undersøkelser som er gjort. Jeg har derfor en oversikt over hva slags resultater som foreligger. Men som jeg også nevnte, eksisterer det bare én annen undersøkelse som handler spesifikt om barnekor (Nielsen 2002), og den har begrenset seg til barn med psykisk utviklingshemming. Jeg mener derfor at denne undersøkelsen er av *relevans*.

Formålet med min undersøkelse er, som sagt, å gi svar på problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnekorledere med å inkludere barn som har spesielle behov i sitt kor?

Siden det er barnekorledernes ståsted jeg ønsker å forstå i denne sammenhengen, er det selvsagt at jeg oppsøker dem for å få svar på dette. Som jeg forespeilet innledningsvis, har jeg valgt å gjøre kvalitative forskningsintervjuer med fire barnekorledere. Jeg skal i det følgende si noe om hvorfor jeg har valgt denne typen metode, og om hvilke metodiske erfaringer jeg tar med meg. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har analysert datamaterialet.

3.2 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Kvalitativ og kvantitativ metode egner seg for å innhente ulike typer data (Halvorsen 2003:83). Kvalitative metoder er godt egnet til å studere for eksempel sosiale relasjoner og meninger bak atferd, og den sosiale konteksten som dette utvikles innenfor (loc. cit.). Den kvalitative tilnærmingen har ofte en eksplorerende problemstilling, mens man i kvantitative

metoder opererer med ferdige hypoteser. Videre er den kvantitative metoden egnet til å hente inn *få* opplysninger om *mange* enheter, mens en i kvalitativ metode vil hente inn *mange* opplysninger om *færre* enheter (Lavik i Halvorsen 2003:83). Min problemstilling er av eksplorerende art; jeg vet ikke hva jeg finner, og er åpen for det som vil komme. En kvantitativ tilnærming vil derfor virke begrensende for min problemstilling. Barnekorlederens erfaringer vil ikke kunne *generaliseres*, men det er heller ikke målet med en kvalitativ tilnærming. I kvalitativ metode snakker en heller om *overførbarhet* (Malterud 2003:25). En barnekorleder som er i en liknende situasjon som mine informanter, vil kanskje kunne hente inspirasjon og ideer til sitt eget praktiske arbeid gjennom å lese undersøkelsen. Jeg velger derfor et kvalitativt utgangspunkt.

3.3 Et hermeneutisk ståsted

Kirsti Malterud hevder at de ”kvalitative metodene hører hjemme i en *hermeneutisk* erkjennelsestradisjon, som handler om tolkning av meninger i menneskelige uttrykk” (2003:50). Hermeneutikken har et subjektivt kunnskapsideal, og oversettes ofte som fortolkningsvitenskap (Aadland 2004:176). Den hermeneutisk inspirerte forskeren forsøker derfor å leve seg inn i andre menneskers subjektive opplevelse, som i mitt tilfelle er fire barnekorledere. Sentralt i hermeneutikken står *forforståelsen*. Det vil si at man som forsker bringer med seg forutsetninger; forutinntatte meninger og holdninger, i møtet med gjenstandsområdet. Begrepet ble introdusert av Gadamer, som mente at man alltid ser verden gjennom sine brilleglass, noe som hjelper en til å finne et system eller en mening i det man møter (ibid.:184). Det blir viktig å kunne dokumentere forforståelsen en har, siden den preger forskningen. I innledningskapittelet har jeg sagt noe om min forforståelse, men det blir nødvendig å reflektere ytterligere rundt dette i forbindelse med min forskerposisjon i kapittel 3.5.

Et hovedtema i hermeneutikken er at ”meningen hos en del endast kan forstås om den sätts i samband med helheten” (Alvesson og Skjoldberg 2008:193). Omvendt består en helhet av flere deler, og kan bare forstås ut fra disse. Man har altså å gjøre med den *objektiverende hermeneutiske sirkel*; der delene forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene (loc. cit.). Siden dette kan virke som en motsigelse, kan sirkelen forvandles til en spiral. Dette skal forstås som å veksle mellom å se helheten og enkelte deler av teksten, og å få ny erkjennelse

for hver gang. En kan også snakke om den *aletiske sirkelen*, som da handler om forholdet mellom forforståelse og forståelse (ibid.:193f).

Den hermeneutiske forskeren bruker både *beskrivelser* og *tolkninger*, som står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Malterud 2003:50). Det er allikevel mulig å vektlegge den ene dimensjonen mer enn den andre når man samler inn og analyserer datamateriale. Jeg har forsøkt å balansere dette. Ved å innta en slik mellomposisjon, har jeg forsøkt å representere informantens stemmer så lojalt som mulig og lagt vekt på å gi rimelige tolkninger ut fra beskrivelsene. Dette innebærer at jeg har reflektert over min egen posisjon og forforståelse, og ut fra dette forsøkt å dokumentere slutningene jeg har tatt (ibid.:52).

3.4 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Å samtale er en svært gammel metode å innhente kunnskap på, men systematisk intervjuforskning er et nytt fenomen som bare har eksistert i noen tiår (Kvale 1997:23). Et forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtalen, men det er en *faglig* konversasjon (ibid.:21). Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer (Dalen 2004:29). Jeg har valgt å benytte meg av det semi- eller halvstrukturerte intervjuet. Dette vil si at intervjueren har utarbeidet en intervjuguide, som sammenfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de områdene som undersøkelsen skal belyse (ibid.:29f). En må derfor være tilstrekkelig åpen for informantens avsporinger, siden disse kan bringe inn ny kunnskap, samtidig som man må være fokusert med tanke på temaet man snakker om (Malterud 2003:130). Steinar Kvale definerer denne typen intervju slik: ”Et intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (1997:21).

Det vil være et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant (Kvale ibid.:74). Det blir asymmetrisk i den forstand at intervjueren sitter med spørsmålene, og informanten kommer med sine svar. Det er verken jeg eller informanten som alene produserer vitenskapelig kunnskap; det skjer i den menneskelige interaksjonen mellom oss (ibid.:28). Intervjusamtalen er et resultat av samhandlingen mellom meg og informanten, og mine konstruktive bidrag til svarene må ikke overses. Ledende spørsmål kan for eksempel ha innvirkning på svarene (ibid.:117).

En metodisk utfordring ved å bruke intervju som metode er såkalt ”pleasing effect” (Batt-Rawden 2006:228f). Det vil si at informantene prøver å tilfredsstille forskeren ved å gi de ”riktige svarene som de kanskje tror forventes. Dalen påpeker at det er viktig at forskeren holder sine egne oppfatninger og synspunkter utenfor (2004:37). Men det er viktig at intervjueren ikke er fullstendig nøytral, noe Rubin & Rubin (1995) understreker; ”[w]hatever role you pick, it should be one that allows you to be warm and responsive. If you try to be a neutral recorder of the interview, you won’t be able to make a relationship” (ibid.:117).

En vanlig kritikk av intervjutolkninger er at ”ulike tolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode” (Kvale 1997:141). Dette sitatet kan speile et positivistisk syn på vitenskap, der kravet om objektivitet sier at det finnes kun én sann mening. Innenfor hermeneutisk og postmoderne forskning er imidlertid et tolkningsmangfold legitimt (ibid.:141). Kvale påpeker i tillegg at ulike tolkninger av samme intervjusitat faktisk forekommer sjeldnere enn mange antar (loc. cit). Men det er viktig å være *perspektivistisk subjektiv*. Dette handler om at en forsker ser på ”ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, og gjennom stringent tolkningsarbeide også kommer til ulike konklusjoner eller tolkninger” (ibid.:143). Dette står i motsetning til *partisk subjektivitet*, der forskeren lar sine egne interesser skinne gjennom og ignorerer alt som kan gi andre tolkninger. Målet bør derfor være å innta førstnevnte holdning, og i forbindelse med dette blir det viktig å si noe mer om min posisjon som forsker.

3.5 Forskerposisjon og refleksivitet

Refleksivitet innebærer at jeg erkjenner og overveier betydningen av mitt eget ståsted (Malterud 2003:28), noe som kan knyttes til forforståelsen min. For at forskningsprosessen skal bringe fram noe annet enn det jeg har tatt for gitt på forhånd, er det nødvendig med et åpent sinn som gir plass for tvil, ettertanker og uventete konklusjoner. Betydningen av forskerens egen rolle er en viktig del av dette, mener Malterud (loc. cit). Refleksivitet er en aktiv holdning, en posisjon som jeg må oppsøke og vedlikeholde (ibid.:26). Jeg må altså lete etter konfrontasjoner med egne forestillinger og posisjoner jeg har med meg (loc. cit). Produktet skal kunne overleve systematiske forsøk på falsifisering, ved at det stilles kritiske spørsmål til det jeg finner og måten jeg har gjort det på. Gjør jeg ikke dette, står jeg i fare for å ikke se når jeg følger sporene jeg selv har lagt ut, noe Malterud kaller for *blinde flekker*

(ibid.:27). For å motvirke dette må jeg legge inn spørsmålstejn i alle faser underveis og innta *metaposisjoner* hvor jeg forsøker å se resultatene med friske øyne (loc. cit.). Oppgaven skal demonstrere refleksivitet for leseren, ved at jeg vedkjenner meg mine egne spor og overveier betydningen av disse underveis i den kunnskapsproduserende prosessen. Det finnes imidlertid rimelige grenser for skepsis, mener Malterud. En sak har ofte flere sider, så mitt oppdrag blir å ta stiling til hvorfor jeg anser min egen konklusjon som det sterkeste alternativet. Nærhet til stoffet kan vanskeliggjøre kritisk refleksjon, mener Malterud videre (loc. cit.). Det kan føre til at jeg identifiserer meg så sterkt med en løsning at jeg ikke kan se alternativene, så dette må jeg ha i bakhodet under hele prosessen. For jeg har nærhet til feltet, siden jeg selv har arbeidet som barnekorleder slik jeg nevnte helt innledningsvis. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst på å skille rollene som forskende musikkterapistudent og mitt tidligere yrke som barnekorleder. Men det kan også være en fordel å kjenne til feltet man skal studere innenfor samfunnsforskning, da forskeren kan ha større mulighet for å sette seg inn i ulike dimensjoner ved området (Almås 1994:28). En dyktig intervjuer er nemlig ”ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon” (Kvale 1997:91). Refleksivitet innebærer altså å vise evne og vilje til å sette spørsmålstejn ved framgangsmåte og konklusjoner i eget prosjekt i form av tvil og ettertanke.

3.6 Metodiske erfaringer

3.6.1 Kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norges Musikkhøgskole har Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som sitt personvernombud for forskning:

Forskere og studenter ved institusjoner som har utpekt NSD som personvernombud, og som i forbindelse med forsknings- eller kvalitetssikringsprosjekt skal behandle personopplysninger elektronisk eller opprette et manuelt personregister med sensitive opplysninger, har meldeplikt til personvernombudet (NSD).

Siden jeg skulle bearbeide datamaterialet mitt elektronisk, meldte jeg inn prosjektet mitt. NSD gav meg tilbakemelding på at det så ut til å komme fram *sensitive opplysninger om tredjeperson* i min undersøkelse, noe som ikke ville tilfredsstille personvernet. I mitt svar til NSD forsøkte jeg å tydeliggjøre at innhenting av sensitive opplysninger om tredjeperson ikke var målet med undersøkelsen, da jeg blant annet ikke ville være opptatt av diagnose som variabel. Men videre kunne jeg ikke hindre at slike sensitive opplysninger ville komme fram.

Samtidig forsikret jeg NSD om at jeg ville legge stor vekt på konfidensialitet. Dette var i orden for NSD, men de påpekte at informantene måtte informeres om taushetsplikt⁶. På grunn av denne avtalen, er alle identifiserbare opplysninger anonymisert videre i oppgaven (navn, alder, geografisk tilknytning etc.). Opptakene av intervjuene har blitt oppbevart innelåst, og slettes etter innlevering av denne mastergradsoppgaven. Informantene fikk informasjon om dette i forkant av intervjuene. Godkjenningen fra NSD ligger vedlagt (Vedlegg nr. 1).

3.6.2 Utvalg av informanter

Det er viktig å redegjøre for utvalget av informanter i kvalitative undersøkelser, mener Monica Dalen (2004:51). Ofte dokumenteres og problematiseres ikke dette godt nok, skriver hun videre (loc.cit.). Derfor skal jeg her vise hvordan jeg har gjort utvalget mitt. For det første har jeg valgt å ha fire informanter. Jeg har valgt et slikt begrenset antall, for å ha muligheten til å gå i dybden hos hver enkelt, og ikke minst for å kunne bearbeide datamaterialet grundig og forsvarlig. Dette har å gjøre med masteroppgavens omfang, og dessuten tid og penger. Generalisering vil uansett ikke være mulig eller være noe mål i seg selv innen kvalitativ forskning (jf. Malterud 2003).

Det ville vært vanskelig å skaffe et representativt utvalg, siden barnekorledere kan ha svært varierte bakgrunner, slik jeg nevnte i kapittel 1.4.2. Jeg har derfor foretatt et *ikke-sannsynlighetsutvalg*, ved *selvseleksjon*. Det innebærer at deltakerne selv har avgjort om de ville være med i utvalget eller ikke (Halvorsen 2003:102). Jeg hadde imidlertid satt noen kriterier på forhånd. Med utgangspunkt i Dalens begreper kan en si at jeg har gjort en *kriterieutvelging* (Dalen 2004:48ff). I et kriterieutvalg er det viktig med kulturkompetanse rundt fenomenet som skal studeres. Dette kan opparbeides ved å ”spane” terrenget, gjennom for eksempel prøveintervjuer og observasjoner. Jeg har spanet terrenget mitt, først gjennom eget arbeid som barnekorleder og som deltaker på seminarer i norsk kormiljø, og senere som en del av forskningsprosessen gjennom prøveintervjuer. Jeg har hatt følgende kriterier for utvalget mitt:

- Informantene skal lede et barnekor innenfor frivillig musikkliv der det går/har gått ett eller flere barn med spesielle behov.

⁶ Så vidt jeg kjenner til er det sjeldent at barnekorledere i frivillig musikkliv formelt sett er underlagt taushetsplikt, men dette burde kanskje vært noe å tenke over?

- Én av informantene skal være utdannet musikkterapeut.

Mer kresen enn dette kunne jeg ikke være, siden jeg ikke visste hvor mange barnekorledere som hadde erfaringer med barn med spesielle behov i sine kor. Jeg hadde heller ikke anledning til å vektlegge for eksempel kjønn og alder og geografisk tilhørighet, jf. restriksjonene jeg hadde fått fra NSD. Jeg hadde imidlertid, gjennom ”spaning”, snakket med andre barnekorledere som mente at inkludering av barn med spesielle behov, var noe de selv hadde møtt på i sin praksis. Jeg visste dessuten også at flere musikkterapeuter arbeidet med barnekor. Siden dette er en mastergradsoppgave i musikkterapi, syntes jeg det virket hensiktsmessig og relevant å bruke en musikkterapeut som informant. I tillegg var dette også nødvendig, for å kunne trekke noen slutninger om hva musikkterapeuter kan bidra med på feltet. Det er imidlertid viktig å påpeke at jeg ikke ønsker å sammenlikne musikkterapeutens og de øvrige informantenes erfaringer, men heller se på nyanser rundt opplevelsene deres.

Siden Norges Barne- og Ungdomskorforbund har mange medlemskor, valgte jeg å søke etter informanter via denne organisasjonen. Jeg tok kontakt med daglig leder, og min forespørsel (Vedlegg nr. 2) ble sendt rundt til alle medlemskorene, og deres tilknyttede kordirigenter i Norge. I Monica Dalens termer fungerte NOBU som en *portvakt*. Portvakter defineres av Dalen som: ”aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene” (Dalen 2004:35).

Jeg fikk 22 interesserte henvendelser i løpet av kort tid. Av disse skulle jeg finne fire informanter og de prøveinformantene jeg trengte. Jeg valgte å luke ut de henvendelsene som ikke var fra barnekorlederne selv, og dermed ble utvalget også til ved selvseleksjon slik jeg nevnte ovenfor. En styrke ved selvseleksjon, mener jeg da er at jeg sikrer meg informanter som er engasjerte i temaet. En svakhet ved dette er at jeg kanskje ikke vil få et variert nok utvalg. Monica Dalen vektlegger at når man skal gå inn i spesielle og sårbare grupper, får en ofte dette problemet; det ender ofte med små og skjeve utvalg (2004:59). Allikevel mener jeg at utvalget, basert på noen gitte kriterier og selvseleksjon, ble godt nok. Nedenfor skal jeg presentere informantene kort.

De er utdannet som:

- Musikkpedagog
- Førskolelærer
- Førskolelærer og musikkpedagog
- Allmennlærer og musikkterapeut

Alle informantene har lang erfaring med barnekor. Korene de forteller meg om, er en del av det frivillige musikklivet, med et foreldrestyre. Når det gjelder barna med spesielle behov, forteller de meg stort sett om barn med lærevansker, konsentrasjonsvansker, AD/HD og mer psykososiale problemer. Noen har også erfaring med rullestolbrukere.

3.6.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble delt inn i ulike overordnede emner, med forslag til spørsmål. Disse spørsmålene ble en sikkerhet for meg, og en gardering mot at ting skulle ”flyte ut”, noe jeg erfarte i mitt første prøveintervju (se kapittel 3.6.4). Jeg oppfatter allikevel at min intervjuform var semi- eller halvstrukturert, da jeg fulgte opp mange av informantenes tråder og ikke var rigid i forhold til forhåndsformulerte spørsmål. Rubin & Rubin fraråder nemlig dette: ”Asking everyone the same questions makes little sense in qualitative interviewing where the goal is to find out what happened and why, in rich and individualistic terms” (1995:11). Jeg var i tvil om informantene skulle få spørsmålene mine på forhånd, for dette ble etterspurt. Jeg valgte i stedet å sende ut emnene på forhånd, men mine konkrete spørsmål fikk vente til selve intervjuet. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å unngå at informantene formulerte egne svar på forhånd. Jeg ønsket meg spontane og genuine reaksjoner og svar i en flytende samtale. Jeg så likevel viktigheten av at informantene ikke stilte helt ”blanke”, men at de fikk mulighet til å nøste sine egne tanker i forhold til de ulike emnene på forhånd. Dette var en vurdering jeg gjorde etter første prøveintervju. Dessuten ble jeg rådet til dette av veileder.

For dramaturgisk utforming av intervjuguiden, syntes jeg Monica Dalens ”traktprinsipp” var god å bruke som rettesnor. For å få et mest mulig avslappet forhold til informantene, bør en stille noen brede og ”lette” spørsmål i starten av intervjuet (Dalen 2004:30). Mitt faste åpningsspørsmål ble derfor: ”Kan du fortelle meg litt om koret ditt?”. Siden ble det aktuelt å stille direkte spørsmål om de sentrale temaene, som hvordan det fungerte på koret og om opplevelse av egen kompetanse. Mot slutten av intervjuet, påpeker Dalen at trakten bør åpnes opp mot generelle forhold (loc.cit). Dette gjorde jeg blant annet ved at jeg spurte om informantene hadde noen generelle råd, og om de hadde noe å tilføye. Selve spørsmålene var formulert så kort og enkelt som mulig (Kvale 1997:78), fri for akademisk fagsjargong. Jeg stilte flest åpne spørsmål, men også noen lukkede ja/nei-spørsmål for å kontrollere at jeg hadde oppfattet informanten riktig. Intervjuguiden ligger vedlagt (Vedlegg nr. 3).

3.6.4 Prøveintervjuene

Steinar Kvale hevder at man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervju selv: ”En intervjuer får selvtillit gjennom å praktisere. Hvis intervjueren utfører flere pilotintervjuer før selve prosjektintervjuene, blir han eller hun bedre skikket til å skape sikre og stimulerende interaksjoner” (1997:92). Det er altså en stor fordel å øve, før man går løs på selve undersøkelsen. I tillegg får man mulighet til å teste ut opptaksutstyret, som i mitt tilfelle har vært minidisk og mikrofon. Jeg har valgt å gjennomføre to prøveintervjuer med veileder tilstede. Det ene intervjuet har vært med en kjent person, det andre med en ukjent person. Dette har vært svært nyttig i forhold til to formål som Monica Dalen nevner:

- Å teste ut intervjuguiden.
- Å teste seg selv som intervjuer (2004:34).

Veilederen min observerte meg under prøveintervjuene, noe som var svært nyttig for meg. Foruten min egen erfaring, fikk jeg da også hennes tilbakemelding. Under første prøveintervju med en kjent person, oppdaget vi at flere av spørsmålene jeg stilte var på siden av mitt egentlige fokus, og dette hjalp meg til å snevre inn temaet. Jeg fikk også tilbakemelding på at jeg virket mer som en bekreftende ”terapeutisk” samtalepartner og venn, enn som en forsker. *Å være mindre terapeutisk, og litt mer som en journalist* – ble en viktig rettesnor for meg videre. Dette kan sees i sammenheng med det tidligere omtalte asymmetriske maktforholdet i en intervjusituasjon (Kvale 1997:74), som virker viktig for at man skal komme noen vei i et intervju. Jeg opplevde ”å møte meg selv i døra”, siden jeg fikk erfaringer med hvordan min egen personlige og sosiale væremåte hadde betydning for intervjuets framdrift og kvalitet. Ved å reflektere over dette klarte jeg å balansere mitt fokus og informantens avsporinger i andre prøveintervju. Til denne samtalen hadde jeg også forbedret intervjuguiden min på bakgrunn av erfaringene fra første prøveintervju. Denne andre samtalen ble i tillegg transkribert, og jeg flikket på de endelige spørsmålsformuleringene mine. Jeg erfarte at det var en klar fordel å intervju en ukjent person, noe jeg på forhånd egentlig hadde forutsett. Under det første prøveintervjuet syntes jeg det var utfordrende å klare å legge fra seg kollega- og vennskskapsrelasjonen. På bakgrunn av de viktige erfaringene fra prøveintervjuene, skulle jeg så gjennomføre den endelige undersøkelsen.

3.6.5 Om intervjusituasjonene

To av intervjuene ble gjort på Norges Musikkhøgskole, mens de to andre foregikk på kafeer nær informantenes hjemsteder, det siste av praktiske årsaker. Ideelt sett er kanskje ikke kafé eller andre offentlige steder de beste fysiske rammene for et forskningsintervju. Bakgrunnsstøy kan blant annet virke forstyrrende på opptaket. Jeg hadde imidlertid opptaksutstyr av svært god kvalitet, og fikk ingen problemer i forhold til akkurat det. I tillegg kan kanskje følelsen av å bli iaktatt av andre være til stede. På den annen side er en kafé på hjemlassen kanskje et mer uformelt, og tryggere miljø for en informant enn et møterom på Norges Musikkhøgskole. Jeg antar imidlertid at valg av sted ikke har hatt noen betydningsfull innvirkning på resultatene. Intervjuene ble tatt opp på minidisk, slik jeg har nevnt.

Anne Ryen anbefaler å ta skriftlige notater i intervjusituasjonen (2002:122). Dette valgte jeg å ikke gjøre, for å bedre kunne opprettholde en flytende samtale. Kroppsspråk så jeg dessuten på som uvesentlig å bruke som datamateriale i denne sammenhengen, med mindre informantene gav klare nonverbale uttrykk. Derfor hadde jeg likevel alltid penn og papir tilgjengelig. I gjennomsnitt varte intervjuene i ca. 45 minutter. Erfaringene fra prøveintervjuene var svært nyttige å ha med seg inn i intervjusituasjonene. I tillegg var det viktig å reflektere rundt relasjonen mellom meg som intervjuer og informantene. Rubin & Rubin anbefaler å se informanten som en partner, heller enn et forskingsobjekt (1995:10). Hvordan jeg opptrer, kan få innvirkninger på hva informantene forteller meg. Rubin og Rubin mener at intervjueren skal vise noe empati, men balansere framfor å nøytralisere (1995:13). Jeg var derfor opptatt av å vise interesse, forståelse og respekt for informantenes historier, samtidig som jeg var klar på hva jeg ønsket å få svar på (Kvale 1997:75). Ryen (2002) skriver at forskeren selv er det viktigste leddet i datainnsamlingen. Å bygge opp et nært forhold blir viktig, fordi målet mitt er å *forstå* hva informantene forteller meg. Tillit blir et sentralt begrep, skriver Ryen videre. Hun mener at tillit og intervju-effekt har en nær sammenheng. God intervjuatferd, som kan gi informantene tillit til meg, kan kjennetegnes ved at jeg er ærlig, naturlig, rolig og støttende, ikke-truende, en god lytter og at jeg ikke diskuterer med informanten (ibid.:116f). Dette forsøkte jeg derfor å etterstrebe. Under intervjuene var jeg derfor opptatt av å formidle at jeg var en musikkterapistudent som skulle gjennomføre en undersøkelse. At jeg selv har arbeidet som kordirigent var jeg ikke opptatt av å formidle. Noen var imidlertid nysgjerrige på om jeg hadde erfaringer med barnekor. Jeg svarte da at det hadde jeg, og at det var noe vi gjerne kunne snakke om etter intervjuet.

3.6.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Begrepene *validitet* og *reliabilitet* er utviklet innenfor kvantitativ forskning, men brukes også innenfor kvalitative metoder (Halvorsen 2003:43). *Validitet* kan forstås som gyldighet eller relevans (ibid.:40). Jeg må overveie gyldigheten av hva jeg egentlig har funnet ut noe om, og hvilken overførbarhet funnene kan ha utover den sammenhengen der studien er gjennomført. (Malterud 2003:24). En kan snakke om *intern* og *ekstern* validitet (loc. cit). Det interne spørsmålet om validitet, handler om hva undersøkelsen skal være sann om. Er begrepene mine relevante i forhold til temaet? Er intervjuetoden egnet til å gi gyldige svar? (loc. cit). Med andre ord handler det om å samle inn data som er relevante for problemstillingen min (Halvorsen 2003:40). Den interne validiteten blir lav, hvis kartleggingen ikke gjennomføres på en måte som er relevant for formålet. Jeg mener at jeg gjennomfører undersøkelsen min på en hensiktsmessig måte sett i forhold til problemstillingen. Jeg oppsøker barnekorledere, siden det er deres erfaringer jeg er nysgjerrig på. Jeg synes også at jeg har nok relevant teori å vurdere funnene mine ut fra. Dermed mener jeg at min undersøkelse har høy intern validitet. Det andre spørsmålet handler om ekstern validitet eller overførbarhet. Til hvilke andre sammenhenger kan mitt funn gjøres gjeldende? Den eksterne validiteten blir lav, hvis jeg kun forholder meg til den lokale konteksten uten å overveie betingelser for overførbarhet (ibid.:25). Jeg har underveis vist at jeg overveier dette, og disse overveielserne blir tydelige i kapittel 5.2, hvor jeg spør hvor den videre veien kan gå ut fra mine resultater. Dermed mener jeg at den eksterne validiteten også blir høy.

Reliabilitet kan oversettes med pålitelighet (Halvorsen 2003:41). Innen kvantitativ forskning, innebærer dette for eksempel at to forskere innen samme tema vil finne tilsvarende resultater (Rubin & Rubin 1995:85). Siden etterprøvbarehet og reproduserbarhet ikke er mulig innen kvalitativ forskning, snakker en heller om å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren (loc. cit.). Ruud bruker ordet dokumenterbarhet i denne forbindelse (Ruud 1992:25). ”Analysen skal ikke bare gjennomføres, men også formidles” (Malterud 2003:93). For å gi undersøkelsen ytterlig pålitelighet, velger jeg derfor å vie plass til å dokumentere måten jeg har analysert datamaterialet på. For å bruke Kvaless begreper, kontrollerer jeg derfor her analysens validitet gjennom å *redegjøre for prosedyren*; det vil si at jeg ”eksplisitt forklarer de ulike trinnene i analyseprosessen” (1997:137).

3.7 Analyse av datamaterialet

3.7.1 Datamaterialet

Etter hvert intervju skrev jeg logg om det generelle inntrykket jeg satt igjen med. Jeg noterte meg både viktige tema som kom fram under samtalen, og hvordan intervjusituasjonen hadde vært for meg. Disse loggføringene er en del av datamaterialet (Johnsen 2006:128), og kan kalles *memos* (Dalen 2004:74). Etter å ha gjennomført alle intervjuene, ble de transkribert. Her inkluderte jeg småord som liksom, halve setninger, gjentakelser og latter/humring. I neste kapittel, hvor jeg skal presentere resultatene, har jeg imidlertid valgt å gjøre sitatene mer leservennlige fordi: ”[d]et ordrett transkriberte muntlige språket kan framstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå” (Kvale 1997:106). Dette arbeidet ble imidlertid gjort med stor omhu, og jeg mener jeg har klart å ivareta informantens budskap i sitatgjengivelsene. Kvale hevder videre at det er viktig at de skriftlige transkripsjonene i seg selv ikke blir *selve* det solide, empiriske datamaterialet (ibid.:102). Det er derfor viktig å forestille seg transkripsjonene i den opprinnelige muntlige formen i intervjukonteksten når man jobber med dem. Siden jeg skrev logg i etterkant av intervjuene, kunne jeg gå tilbake å lese hva jeg selv hadde tenkt og opplevd, og hva som hadde berørt meg. På den måten ble det lettere å forholde seg til transkripsjonene som levende situasjoner. Det understrekes også at transkripsjonsarbeid samtidig er en tolkningsprosess; og ”ikke bare en enkel teknisk prosess” (Kvale 1997:101). Vurderinger av emosjonelt tonefall, pauser, hvilke ord informantene har trykk på og liknende, er derfor allerede på transkripsjonsstadiet mine tolkninger.

3.7.2 Systematisk tekstkondensering som analyseprosedyre

Analyseprosedyren jeg har valgt å ta utgangspunkt i, er Kirsti Malteruds modifiserte versjon av *Systematic Text Condensation* (2003). Systematisk tekstkondensering er en detaljert prosedyre i fire trinn, som ikke krever noen omfattende teoretisk skolering av forskeren for å kunne gjennomføres forsvarlig (ibid.:96). Denne analyseprosedyren er inspirert av *Giorgis fenomenologiske analyse*, hvor formålet er;

... å utvikle kunnskap om informantens erfaringer og livsverden innen et bestemt felt. Vi leter etter essenser eller de vesentlige kjennetegn ved de fenomen vi studerer, og forsøker å sette våre egne forutsetninger i parentes i møtet med data (*bracketing*) (loc. cit.).

Malterud understreker at såkalt *bracketing* egentlig er et uopnåelig mål. I stedet mener hun det er viktig å ha et reflektert forhold til sin egen innflytelse på materialet, slik at man mest mulig lojalt kan gjenfortelle informantenes erfaringer og meningsinnhold uten å legge egne tolkninger som fasit (ibid.:99f).

Refleksivitet og systematikk er imidlertid viktige forutsetninger for at analysen kan levere vitenskapelig kunnskap, og bevissthet om den teoretiske referanserammens betydning er avgjørende for en forsvarlig og kreativ tolkning av empirien. Derfor skal forskeren rapportere hvilke prinsipper og posisjoner som har ført fram til resultater og konklusjoner (ibid.:96).

Jeg har derfor lagt vekt på å ha en refleksiv holdning, noe som jeg redegjorde for i kapittel 3.5.1, arbeide systematisk, samt å være bevisst på hvilke ”briller” den teoretiske rammen gir meg. Hvorfor ønsket jeg å følge en detaljert prosedyre? Som nybegynner kan det være en fordel å følge en vei som andre har tråkket opp tidligere (ibid.:111), fordi det da blir lettere å ha oppmerksomheten rettet mot innholdet i det man gjør (ibid.:99). Jeg brukte derfor mye tid på å finne en egnet foreliggende analyseprosedyre. Modifisert systematisk tekstkondensering var godt beskrevet av Malterud og egnet seg for tverrgående analyser ⁷. Dessuten var jeg av den oppfatning av at hvis jeg fulgte en foreliggende prosedyre, ville jeg lettere kunne dokumentere prosessen; ”[e]rfaring viser at jo mer intuitivt analysen gjennomføres, jo vanskeligere er det å redegjøre for hva man har gjort” (ibid.:111). Jeg skal kort oppsummere de fire analysetrinnene i systematisk tekstkondensering, og hvordan jeg forholdt meg til dem.

1) Å få et helhetsinntrykk

Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger, og fikk på den måten et inntrykk av helheten. I følge fenomenologisk tradisjon er det viktig på dette tidspunktet å legge forforståelse og teoretiske referanserammer til side (bracketing), slik at man stiller seg åpen for alle inntrykk. Men som vist, mener Malterud at dette vanskelig lar seg gjøre (ibid.:99). I stedet satte jeg spørsmålstegn ved mine egne tanker; ”er det jeg som barnekorleder som tenker nå? Er det musikkterapistudenten som trekker disse slutningene? Ser jeg bare det jeg *vil* se nå?” Jeg inntok altså en refleksiv holdning, noe Malterud anbefaler framfor den fenomenologiske bracketing (loc.cit.). Etter å ha lest gjennom intervjuene flere ganger og samtidig gjort notater i margene, oppsummerte jeg inntrykkene. Fram til nå hadde jeg forsøkt å motstå all trang til å systematisere, for å få et godt helhetsinntrykk (ibid.:101). Men så spurte meg selv om hvilke

⁷ I tverrgående analyser sammenfattes informasjon fra forskjellige informanter, i motsetning til en langsgående analyse som følger ett enkelttilfelle over tid (Malterud 2003:97).

temaer jeg kunne skimte, og gav dem foreløpige navn. Disse temaene var verken endelige resultater eller kategorier enda. Malterud understreker at prosessen derfor ikke er ferdig her; ”vi ser likevel av og til eksempler på overfladiske analysestrategier i form av artikler der bare dette leddet har vært gjennomført” (ibid.:101).

2) Fra temaer til mer presise koder

Neste mål er å skille relevant tekst fra irrelevant, dette vil si at jeg sorterte ut den delen av teksten som kunne tenkes å belyse problemstillingen (ibid.:102). De relevante tekstbitene kalles *meningsbærende enheter*. Noe tekst skilte seg umiddelbart ut som irrelevant, men slett ikke alt. På dette tidspunktet lukte jeg derfor ut så lite som mulig, og tok med heller ”litt for mye enn litt for lite” (loc. cit). Underveis i prosessen, og i løpet av de senere analysetrinnene, skilte imidlertid meningsbærende enheter seg klarere ut. Med temaene fra forrige trinn i bakhodet, ble målet etter hvert å systematisere beslektede utsagn i *kodegrupper* (loc.cit). Tekstbitene ble merket eller *kodet* med fargetusjer, og til slutt hadde jeg et systemisert datamateriale. Dette var et krevende arbeid, og ofte hadde jeg opplevelsen av å gå jeg tre skritt fram og to tilbake. På den annen side førte dette til at jeg stadig fikk et nærmere forhold til data, og således fikk jeg ny innsikt for hver gang jeg måtte gå tilbake. De tidligere temaene ble stadig til mer presise og dekkende koder. I følge Malterud er datamaterialet på dette tidspunktet *dekontekstualisert* (ibid.:104). Malterud påpeker at de fleste kvalitative analyser bygger på prinsipper om *dekontekstualisering* og *rekontekstualisering* (ibid.:95). Men det er svært viktig å sjekke det dekontekstualiserte materialet opp mot den helhetlige sammenhengen de ble hentet ut fra; altså se forholdet mellom deler og helhet, jf. den hermeneutiske spiral. Dette blir et viktig tiltak for å ”forebygge reduksjonisme og bevare forbindelseslinjen til feltet og informantenes virkelighet” (ibid.:96). For å validere tekstbitene opp mot helheten underveis, gikk jeg derfor tilbake til de opprinnelige transkripsjonene. Jeg hadde merket hver tekstbit med hvilket intervju den var hentet fra, samt sidetall i transkripsjonen, slik at det ble enkelt å gå tilbake og sjekke påstandene. Jeg plasserte til slutt de meningsbærende enhetene i en *matrise* slik Malterud anbefaler (ibid.:105). Matrisen fungerte som et hjelpemiddel for den senere sammenfatningen og validering av resultatene (loc.cit). Den er en skjematisk oversikt over datamaterialet, men den har ikke utgjort grunnlaget for selve analysen⁸.

3) Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene

På dette trinnet i analysen skal man omskrive det konkrete innholdet i kodegruppene til abstrakt mening. Den enkelte kodegruppe deles inn i mindre subgrupper (ibid.:107). Malterud anbefaler deretter å utvikle et *kunstig sitat* på bakgrunn av hver subgruppe som kan oppsummere meningsinnholdet (ibid.:108). Jeg delte materialet inn i subgrupper, men i stedet for å lage et kunstig sitat, syntes jeg heller at *meningsfortetting* var mer hensiktsmessig: ”Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer” (Kvale 1997:125). Jeg reduserte derfor de meningsbærende enhetene til mer konsise formuleringer, og systematiserte dem etter subgruppe.⁹

4) Å sammenfatte betydningen av dette

Nå skulle jeg sammenfatte kunnskapen fra hver enkelt kodegruppe og subgruppe. Med basis i utvalgte sitater og de meningsfortattede formuleringene, lagde jeg en innholdsbeskrivelse for hver kodegruppe (Malterud 2003:109). I disse innholdsbeskrivelsene var jeg lojal mot informantenes ord og begrepsbruk. Deretter plukket jeg ut noen sitater som kunne illustrere funnene. Malterud er imidlertid opptatt av at sitatene i seg selv ikke er dokumentasjon nok; ”dokumentasjonen og forankringen til materialet skal framgå tydelig av teksten” (loc. cit). Disse innholdsbeskrivelsene, med tilhørende passende overskrift, utgjorde basisen for utformingen av resultatkapittelet. Men for å validere det jeg nå hadde kommet fram til, ble det viktig å rekontekstualisere og stille kritiske spørsmål til alle funn. Jeg har derfor vurdert min analyse ut fra helheten, ved å gå tilbake til transkripsjoner og memos samt reflektere over min innflytelse på funnene jf. blinde flekker. Dette innebærer at jeg har vurdert uttalelsene ut fra spørsmålet som ble stilt, og dessuten satt funnet opp mot en større helhet. Matrisen var også et hjelpemiddel i denne rekontekstualiseringen. Analysen måtte også vurderes opp mot foreliggende empiri og teori (ibid.:111). Derfor kommer jeg til å trekke inn tidligere presenterte, og andre teoretiske perspektiver når jeg i neste del presenterer og drøfter resultatene jeg har kommet fram til.

⁸ Matrisen er ikke vedlagt, av hensyn til personvern.

⁹ Malterud understreker at prosedyren for systematisk tekstkondensering ikke trenger å følges slavisk, men at egne modifikasjoner er tillatt (2003:111).

4.0 Resultater og diskusjon

I det neste skal jeg legge fram resultatene fra intervjuundersøkelsen. Hensikten er å svare på problemstillingen:

Hvilke erfaringer har barnekorledere med å inkludere barn som har spesielle behov i sitt kor?

Resultatene er strukturert etter tre sentrale temaer, som står i samsvar med de kodegruppene jeg utviklet, slik jeg også redegjorde for i metodekapittelet. Disse temaene er:

- *Deltakelse*. Om hvordan barna med spesielle behov deltar i koret.
- *Miljøperspektiver*. Miljø forstås i denne sammenhengen som det sosiale miljøet mellom barna i koret, kontakt med foresatte og utfordringene barnekorlederne møter.
- *Refleksjoner*. Informantenes inntrykk av andre barnekor mht inkludering, hva slags rolle kororganisasjonene skal ha i forbindelse med dette, samt refleksjoner rundt kompetanse.

Jeg har forsøkt å ivareta informantenes konfidensialitet i størst mulig grad, spesielt siden de uttaler seg om tredjepersoner. Derfor vil jeg ikke presentere noen med detaljer som *kan* føre til at de blir gjenkjent. Dette har ført til at jeg har måttet fjerne enkelte fortellinger og sitater, som i utgangspunktet ble kodet som meningsbærende enheter. Mie Mohlin mener at informantenes behov for å forbli anonyme, må veie tyngst. Selv om man kan gå glipp av spennende nyanser, mener hun det er etisk riktig å la konfidensialitet bli viktigst (2008:210). Jeg mener derfor at jeg har gjort de rette valgene. Informanter og barn vil alle bli omtalt som hunkjønn.

4.1 Deltakelse

4.1.1 Med variasjon som utgangspunkt

Jeg spør barnekorlederne om hva de vanligvis gjør i koret, for eksempel hvordan en korøvelse kan forløpe. De fleste svarer at de da er opptatt av å variere innholdet sitt, og deltakelse på koret kan innebære langt mer enn å synge mens man står ”rett opp og ned”. Førskolelærerne

forteller at de bruker mye musikkbarnehagestoff som variasjon. Det påpekes at slike avbrekk bør være spesielt aktuelt dersom man har barn med konsentrasjonsvansker i koret. Nielsen skriver at slike skifter av aktiviteter og aktivitetsnivå er en måte å holde på barns oppmerksomhet (2002:15). Oppmerksomhet er viktig, siden det er en forutsetning for læring, opplevelse og kontakt (Næss 1999:8).

To av informantene tror at tradisjonell koroppstilling kan oppleves som kjedelig for de minste barna. De argumenterer derfor for å gjøre ting litt annerledes, noe som kan innebære å bruke dans, bevegelse, instrumenter og drama. Dette sier noe om at de anerkjenner barns musikalitet, for eksempel dette med at musikk og bevegelse er helhet, slik Sundin (1995) påpekte tidligere. Én informant opplevde det for eksempel som meningsfylt å begynne med teater i sitt kor:

Nei, for oss så ble det veldig ålreit etter hvert å begynne med den teaterbiten[...] Det har vært egentlig veldig meningsfylt, for da har vi fått brekka opp den der koroppstillinga. Jeg tror barn opplever at det kan bli litt kjedelig..

Deltakelse i kor trenger altså ikke å knyttes opp til det å synge. Det høres kanskje ut som en selvmotsigelse, men det bør være en viktig refleksjon. Derfor bør en tenke over hva slags tilbud barnekoret egentlig kan være og på hvilke premisser det kan utvikles. Dette sier noe om at barnekorlederen, kanskje sammen med foreldrestyret, bør vurdere og drøfte virksomheten kritisk. Hva er et kor, og hva kan egentlig deltakelse innebære? Med andre ord må en reflektere på det såkalte K3nivå, slik jeg forklarte i kapittel 2.3.

Denne varierte måten informantene leder korene sine på, virker som et godt grunnlag for inkludering. Jeg mener dette kan samsvare med en *vid forståelse* av tilpasset opplæring, som jeg presenterte i kapittel 2.4. Dette vil som nevnt si at når kvaliteten på den vanlige opplæringen er høy, reduseres behovet for individuell tilrettelegging, slik Haug og Bachmann (2007) formulerte det. For når jeg spør om det er behov for mer konkret tilrettelegging, svarer de fleste at de har få tydelige og synlige tiltak for de barna som har spesielle behov. I enkelte tilfeller trengs det likevel visse tilpasninger;

Skolen er for alle, kulturen er for alle, koret er for alle. Men man må jo tilrettelegge.

Hvordan skal det da gjøres?

4.1.2 Tilrettelegging

De fleste informantene har erfaringer med barn som har uttalte konsentrasjonsproblemer, eller diagnoser som AD/HD og ADD¹⁰. Å ha et variert innhold på korøvelsene, for å lettere holde oppmerksomheten deres oppe, blir viktig. Da er det ikke alltid behov for individuelle tiltak, slik jeg nevnte i forrige avsnitt. Men noen ganger er det altså nødvendig med noe mer. En av informantene forteller at hun og barnet med AD/HD har utviklet en enkel kommunikasjonsform med blikk. Dette sier hun er for å unngå å bruke navn for å irettesette. Barnet får høre navnet sitt i en negativ setting nok andre steder, sier hun videre. Hun mener fordelene med denne teknikken er at blikkontakten blir oppmerksomhetsfangende og spennende, også fordi det er en ”hemmelighet” mellom barnet og korlederen. Dette mener hun fungerer veldig godt. Å bruke slike hemmelige signaler og gester blir således en diskret måte å tilrettelegge på. Informanten som bruker denne formen for kommunikasjon, er nemlig opptatt av at eventuelle tiltak bør være av diskret art;

Hvis du skaper for mye spesielt, for mye tilrettelagt, sånn veldig konkret, så kan det også bli for mye, at det blir så ensomt, det barnet.

Dette er et sentralt poeng jeg mener det er verdt å reflektere over. At barnet med det spesielle behovet nærmest får et eget opplegg kan i sin ytterste konsekvens segregere barnet, siden det skapes et tydelig skille mellom vedkommende og det øvrige koret. Inkludering innebærer, som sagt, at det ikke finnes skiller mellom ”spesielle” og ”normale” mennesker (Jf. Soulié 2009). Tilrettelegging bør altså være diskret så langt det lar seg gjøre. Imidlertid mener jeg det er viktig at en ikke tilslører at barn er forskjellige og trenger ulike ting. En rullestolbruker kan ikke fysisk gjøre det samme som alle andre barn, og sånn vil det rett og slett være. Men barnekorlederen trenger allikevel ikke å markere dette mer enn nødvendig.

Derfor kan en måte å legge til rette på, være ved;

å finne ut hva barnet er god på, og ta det videre derfra,

- som en informant uttrykker det. Nielsen er i likhet med informanten opptatt av å finne ut hva barnet kan, og bruke det som et utgangspunkt. Hun mener det er helt vesentlig at barnet får en

¹⁰ AD/HD; Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Folkehelseinstituttet). ADD; Attention Deficit Disorder (Sommerschild 2008). Det er imidlertid ikke rom for å konkretisere noe nærmere rundt diagnosene.

opplevelse av mestring for å holde motivasjonen for koret oppe (2002:17). I den nedenstående fortellingen synliggjøres en slik ressursorientert arbeidsmåte med et barn som har AD/HD:

Det som jeg har oppdaget etter hvert, er at det barnet er kjempeflink på trommer. Og selvfølgelig vil jeg jo alltid da ha med meg trommer. [...] Så da vi skulle i kirken på julaften den første gangen, tenkte jeg ”hvordan skal jeg få til det her?” Da tenkte jeg på hvordan jeg skulle få til at det barnet faktisk skulle få være med, uten å sette hele huset på hodet.. Jeg tok med en tromme, og sa; ”hver gang orgelet spiller, så får du spille til.” Og det fungerte kjempefint. Var så opptatt og så stolt etterpå! Hadde fått spille sammen med organisten. Og foreldrene var jo så takknemlige, for de hadde aldri opplevd at barnet faktisk var til stede på en hel gudstjeneste. I 45 minutter.

Jeg mener at barnekorlederen, som er musikkpedagog, i dette tilfellet jobber mestrings- og ressursorientert, noe som også er typisk i norsk musikkterapi (Ruud 2008:13f). Deltakelse i kor blir, ut fra dette, fortsatt noe mer enn å stå på rekke og syng. Disse foreldrene hadde tidligere erfaringer med at deres barn ikke passet inn i noen fritidsaktiviteter, fordi det ødela miljøet med uro. En slik opplevelse gir dermed ikke bare mestring for barnet, men også stolte foreldre. Men informantene forteller videre at hun er opptatt av å unngå å skape kløfter mellom dette barnet og de andre, når det gjelder å spille tromme. Ved å gi barnet med AD/HD eneretten til å spille, kunne man igjen stått i fare for å segregere og skape skiller. Hun forteller at barna i koret derfor rullerer på å spille tromme, og på den måten blir denne typen tilrettelegging også *diskret*. Jeg mener at historien tydeliggjør kjernen i inkluderingsbegrepet, som handler om å tilrettelegge omgivelsene, og å betrakte menneskers ulikheter som *muligheter*.

Ett godt utgangspunkt for deltakelse blir som sagt å vite hva barnet er god på, noe som kan knyttes til et flerdimensjonalt syn på eleven (jf. Imsen 2005). Det kan også være å oppdatere seg på diagnoser og spesielle behov gjennom internett og bøker, noe én av informantene trekker fram som viktig. Dette anbefales også av Hege Torvik Nielsen (2002:11). Men Nielsen minner om at; ”...bak en diagnose er det alltid et menneske med sine egenskaper, behov og forutsetninger. Diagnoser er derimot til for å sikre at barnet får den hjelp det trenger for å få en bedre livssituasjon” (loc. cit). Å se mennesket og ikke bare diagnosen, bør være en god huskeregel. En informant minner dessuten om at det ikke bare er de med diagnose som er ”spesielle”;

Alle har på en måte sine behov, og alle er vi jo forskjellige. Og... noen trenger sånn og andre trenger sånn.

Ekstra voksenpersoner i koret kan være nødvendig i enkelte tilfeller, forteller to av informantene. Én av dem forteller at enkelte barn med psykososiale vansker og atferdsproblemer, kan oppleve det som krevende og utrygt blant annet på konserter siden rammene endrer seg fra korøvelsene. Disse barna kan da trenge en egen voksenperson å støtte seg til, blant annet for å skape trygghet og forutsigbarhet. Den andre informanten forteller at hun alltid har en ekstra assistent på korøvelsene. Assistentens oppgave er å følge opp enkeltbarn som trenger ekstra pauser og liknende. Ikke alle kor har muligheter for å betale en ekstra medhjelper, men kanskje dette kan løses ved å bruke frivillige foreldrekrefter. Trine Soulié, som har undersøkt hvordan elever med ulike spesielle behov¹¹ deltar i ordinær gymnastikkundervisning, konkluderer med at det bør være en slik voksen støtteperson til stede (2009:37). Men hun mener en bør være oppmerksom på faren for at støttepersonen og eleven blir en symbiose, med sin egne parallelle virksomhet i gymnastikksalen. Hun mener dette gradvis kan støte lekekamerater vekk (ibid.:5), noe som heller fører til markerte skiller. Det er derfor viktig, mener hun, at de andre elevene må trekkes inn i å hjelpe og støtte (loc. cit.). Nielsen mener at man kan oppnevne en fadder blant de andre barna som tar seg av barnet med det spesielle behovet, der det er nødvendig med slik hjelp og støtte (2002:8). Men på den annen side, kan det da være en fare for at fadderen blir en ”buffer”, slik en av mine informanter uttrykker det. Samme informant sier at hun velger å ikke ha faste plasser i koret, nettopp på grunn av dette. En annen sier:

Etter hvert skjønnte jeg det, at jeg måtte være litt mer varsom med å pålegge de andre ansvar for henne. Spesielt én jente tok veldig ansvar, og det gjorde hun på skolen også. Og da snakka jeg litt med mora til denne andre jenta, da – som da; ”jeg vil helst ikke at hun skal ha ansvar for henne her òg. Hun tar så mye ansvar på skolen”. Så sa jeg at: ”jammen ok, det er viktig at du sier. For det kan bli veldig slitsomt å være sammen med barn med AD/HD”. De er så intense. Så da måtte jeg tenke litt på det i forhold til plassering i koret.

Balansegangen mellom å la eventuelle faddere støtte uten at det oppleves som et belastende ansvar, ser ut til å være svært viktig. Men hvor går grensen? Det å pålegge barn ansvar for hverandre, er noe barnekorlederen må overveie i den enkelte situasjon. Dette vil kanskje være mest aktuelt i en innkjøringsfase, hvis det i det hele tatt skulle være nødvendig.

¹¹ AD/HD, nedsatt syn og nedsatt bevegelsesfunksjon (Soulié 2009).

4.1.3 Tilpassede krav gir mestring

Almås' undersøkelse viste at enkelte musikkarbeidere i fritidsmusikklivet mente at man ikke kunne stille musikalske krav til mennesker med psykisk utviklingshemming (1996:34). Hun mener, slik jeg nevnte i kapittel 1.6, at det å ikke stille krav – kan være med på å devaluere læringspotensialene til denne målgruppa (ibid.:59). Når jeg spør mine informanter om de stiller andre krav til barna med spesielle behov kontra de andre i koret, er det en som svarer:

Jeg prøver å stille krav som de mestrer, samtidig som de har noe å strekke seg etter. Og det gjør jeg egentlig med hvert enkelt barn. Så jeg stiller vel egentlig ikke noen andre krav til dem... jeg prøver å se personene, og gi dem oppgaver som de mestrer. Det gjør jeg også med disse barna med spesielle behov. De får oppgaver de mestrer, men også noe de kan strekke seg etter.

Det å stille andre krav er altså ikke ensbetydende med å devaluere disse barnas læringspotensialer. Dette handler derimot om å *tilpasse opplæring*:

Det er jo veldig viktig å tilpasse aktiviteten etter mestringsnivået som jeg ser at de kan klare. Blant annet dette med å synge høyt aleine, for eksempel. Eller å få lange replikker i teateret. Du må på en måte tilpasse hele tida ut fra det de klarer. Både språklig og motorisk og på alle måter.

Jeg mener dette har åpenbare paralleller til tilpasset opplæring i skolen, noe som jeg diskuterte i kapittel 2.4. Det er fordi informanten forholder seg til elevdimensjoner, og tilpasser aktivitetene ut fra dette. Dette krever at barnekorlederen tar seg tid til å bli kjent med hvert enkelt barn. Imidlertid har jeg selv opplevd at dette ikke alltid er så enkelt. Jeg har vært innom et kor som bestod av en svært stor barnegruppe på omtrent 40-50 barn. I denne gruppen var det vanskelig å bli kjent med alle, fordi det var for mange der. Det er selvsagt veldig gøy for barnekorledere og styret når korets medlemstall ekspanderer. Dette blir jo en indikasjon på at koret er et populært fritidstilbud, noe som er positivt bekreftende. Men på den annen side kan kvantitet gå ut over kvalitet, noe jeg selv erfarte. Løsninger på dette kan være å ha inntaksstopp i en periode, eller bedre; å lage flere mindre grupper. For som informantene og Imsen (2005) bekrefter, er det å kjenne det enkelte barns kapasiteter avgjørende for inkludering. Og dette kan bli vanskelig i en stor gruppe, også fordi man som regel bare treffes én gang i uka.

Et tilpasset krav kan også handle om å gi barn den tiden de trenger for å finne seg til rette i koret. Informanten som er musikkterapeut, forteller om en jente som har vært veldig anonym i koret:

Det der med å gi henne tid og få lov til å være der, og plutselig (knipser) skjønne det når hun har lyst til å gjøre noe på egen hånd. Og la henne få sjansen til det. Og da tenker jeg at tidsperspektivet er ganske viktig når du jobber med barn, altså. For å skjønne når ungene er klare – til å ta nye utfordringer.

Et viktig budskap fra informantene er altså å gi barna tilpassede krav, slik at det legges til rette for mestringsopplevelser. Men hva innebærer egentlig mestring, og hvorfor er det viktig? *Mestring* kan kjennetegnes av en balanse mellom *utfordring* og *ferdigheter* (Berre Persen 2005:66). Dette kan sees i sammenheng med å være ”i flow”. Den amerikanske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi brakte inn begrepet *flow* i 1975 (i Säfvenbom 2005:33). Flowteorien går ut på at innenfor hver aktivitet finnes det et optimalt stimuleringsnivå, som den enkelte vil fokusere på å opprettholde; ”flow er den optimale tilstanden mellom oppfattet kompetanse og utfordring” (ibid.:34). Hvis det er ubalanse mellom de to komponentene, vil det resultere i enten angst, siden man ikke mestrer noe, eller kjedsomhet. Opplevelsen av å mestre noe kan knyttes til ”self-efficacy”, som innebærer å få bedre selvtillit og økt tro på evnen til å mestre utfordringer og oppgaver (Ruud 2008:13). Tidlige opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet (Ruud 1997:67). Dette kan handle om å bli sett, bli bekreftet og å ha en funksjon i et musikalsk fellesskap (ibid.:98). Å mestre noe kan videre knyttes til glede. Og en slik positiv følelse gir en et mer fleksibelt tankesett, mens negative følelser virker begrensende på tankebanene (Fredrickson i Rolvsjord 2008:127). Glede, for eksempel i forbindelse med mestringsopplevelser, kan derfor gjøre en i stand til å oppdage alternative handlingsmuligheter (loc. cit.). Barnekorledere bør derfor legge til rette for mestring;

Dirigenten i et barnekor må forsøke å gi koristene utfordringer, samtidig som disse må være slik at sangerne opplever at de mestrer dem. Opplevelsen av å mestre er svært vesentlig for et barn. Overser man dette poenget kan det være med på å gi barna dårlig selvbilde, og ta fra dem lysten til å synge (Fougner 1996:10)

I barnekoret jobber en ofte mot musikalske produkter, og opptredener kan være en viktig motivasjons- og mestringsfaktor for barna. ”Noe av motivasjonen for å øve er å opptre” (Dyblie Erdal og Hovden 2008:482). *Opptredener*, som er en sentral del av å delta i et barnekor kan sånn sett bli en viktig arena for mestring, og er nødvendig å se nærmere på.

4.1.4 Opptredener som arena for mestring

Jeg spør om informantene kan fortelle meg noen konkrete historier knyttet til gode erfaringer om barna med spesielle behov sin deltakelse i koret. Historiene handler om disse barnas mestringsopplevelser i forbindelse med opptredener.

Ja, det er jo på disse forestillingene, hvor det du virkelig ser at ting utvikler seg. I forhold til roller og sånn, så er det veldig bevisst. [...] Barnet med AD/HD behøver jo ikke akkurat å være klovn eller apekatt eller få sånne roller. Men få en rolle som gjør at du kan se andre sider. Og det barnet med AD/HD spilte løve på sirkus. En gammel løve. Og klarte faktisk med disse store løvebevegelsene, å forholde seg mye roligere. Konsentrerte seg veldig med å få til den her løven. Og satt stille mye, og fresa og sånn. Istedenfor da å være en apekatt, som en annen fikk som rolle da. For da tror jeg at jeg hadde spilt oppunder mye av uroligheten. At det kunne ”tatt av”, da. Men jeg vet ikke. Jeg synes jo at det har vært veldig fint å se at de faktisk kan klare.

Informanten sier det kunne ”tatt av”, hvis hun hadde gitt barnet med AD/HD apekattrollen. Dette kan knyttes opp mot etiske dilemmaer man som barnekorleder må ta stilling til. Kari Aftret mener at det er nødvendig med etiske refleksjoner i forhold til framføring på konserter, som i noen tilfeller handler om ”å beskytte ungene fra ’å stille seg ut’ om kravene er større enn de greier å mestre” (Aftret 2005:78). Dette blir særlig aktuelt når en snakker om barn med spesielle behov, siden mange potensielle publikummere kan ha visse stereotypiske oppfatninger om dem. En av Almås’ informanter sier; ”Når folk sitter i salen og gråter når de hører psykisk utviklingshemmede handler det om å ha andre forventninger” (1996:17).

Jeg mener at dette kan knyttes opp mot samfunnsmusikkterapi, et område innenfor faget musikkterapi¹². Bruscia, som bruker betegnelsen community music therapy, er opptatt av at en i en slik praksis ikke bare arbeider med en klient eller en klientgruppe, men også med miljøet.

The purpose is twofold: to prepare the client to participate in community functions and become a valued member of the community; and to prepare the community to accept and embrace the clients by helping its members to understand and interact with the clients (Bruscia 1998:237).

Det at barnet med AD/HD får rollen som en gammel løve kan, som informanten fortalte, vise flere sider ved barnet. Stereotypiske oppfatninger, om at barn med denne diagnosen har vanskelig for å konsentrere seg om noe, utfordres her. Barnet får vist en annen side av seg

¹² For mer om Community Music Therapy, se også for eksempel Ansdell og Pavlicevic (red.) 2004.

selv, og publikum som ser dette barnet i rollen som den gamle løven får kanskje en mer flerdimensjonal oppfatning av barnet.

I samfunnsmusikkterapeutisk praksis mener dessuten Stige at ”mål er knytt både til individ og samfunn, prosessen er deltakerstyrt, arenaene er *inkluderande* og musikkbruken økologisk” (2005a:30) (min kursivering). Jeg synes en slik definisjon av samfunnsmusikkterapeutisk praksis også kan gi mening til inkluderende barnekorpraksis. At prosessene kan være deltakerstyrte, får jeg høre i historien til informanten som også er musikkterapeut. Hun forteller om en jente med generelle lærevansker og en jente med psykososiale vansker som ønsket å synge solo på en av korets forestillinger. Dette satte informanten i en utfordrende situasjon; hun visste at disse to barna ville ha problemer med å mestre en sånn type oppgave, derfor representerte dette et dilemma. Hun valgte allikevel å la det stå til:

For meg som – som korleder, så var det det største øyeblikket på hele... Jeg blir rørt bare jeg snakker om det – på hele forestillinga. De to mestra det så flott! Og viste seg fram. Og hun ene som da gråt i hver pause, hun ranka seg opp og gjorde det. Og for en mestring det er! Så jeg tenker at av og til så man bare tørre å stole på at ungene tar det, og at dette går bra.[...] Det var ikke den fineste eller det mest imponerende.. overhodet ikke. Men vi som hadde jobba med dem visste hva slags arbeid og mestring og overvinnelse som lå i det. Det var det som gjorde at for meg var det stort, da. (latter)

Dette er en fortelling som viser at en som barnekorleder i enkelte tilfeller kan være redd for at barn med spesielle behov ikke kan mestre oppgaver på lik linje med de andre barna. Men ved at informanten tok sjansen, stolte på dem og ”lot det stå til”, fikk både barna og hun en mestringsopplevelse. Prosessen var deltakerstyrt, i den forstand at barna selv fikk innfridd ønsket om å synge solo. Jentene hadde altså et ønske om å lykkes selv. Den positive tendensen til å søke det å lykkes, er avhengig av tre forhold, mener Imsen (2005:395). Barna må ha *motivasjon* for selv å ville mestre noe, i denne historien var dette å framføre en solo på konsert. Videre ligger barnets subjektive vurdering av *mulighetene* for å lykkes til grunn, sammen med *verdien* av det å lykkes (loc. cit). En kan ikke vite helt sikkert om hva slags subjektive vurderinger jentene hadde foretatt. Kanskje var det et ønske om å få anerkjennelse? Informanten forteller videre at slike opplevelser er noe av grunnen til at hun har jobbet med barnekor i så lenge:

Det er derfor jeg har holdt på med dette i så mange år også, tror jeg. Det er noe av kjernen. Å se at unger overvinner en del av sine egne ”greier”, utfordrer seg sjøl og mestrer det, og kommer ”ut” i den andre enden. Å få ros, vet du, etterpå. Og bli sett.

En annen informant forteller om gode erfaringer i forhold til et barn med lese- og skrivevansker og korsang:

Plutselig en dag så sa jeg at: ”nå kan du prøve å synge solo”. Og ”nei”, hun kunne ikke dette her. Så sier jeg: ”men vi prøver. Vi tar litt av gangen.” På julaften stod hun og sang solo for fullsatt kirke. Det var kjempeflott, og det har skjedd to ganger – så det føltes veldig godt. Jeg ser også at flere barn med lese- og skriveproblemer har innmari godt utbytte av å gå i kor, altså. Øving på tekster, og det å tørre å stå fram og snakke og..

Hun forteller videre at hun får høre fra foreldrene at dette barnet med lese- og skrivevansker utvikler seg mye på skolen, i den forstand at hun ikke er så redd for å stå fram med lesing. I tillegg sier hun at hun har erfaringer med at barn med diagnosen ADD har lettere for å konsentrere seg i kor, og at barn med Tourettes syndrom ikke ”ticser” så mye når de synger. Hun har altså erfart at det å synge i seg selv kan være viktig når det gjelder å oppnå utenommusikalske mål, og at dette kan ha overføringsverdi til barnas hverdag. Deltakelse i koret kan altså gi en helsemessig gevinst.

4.2 Miljøperspektiver

I det ovenstående har jeg vært opptatt av barn med spesielle behov sin deltakelse, primært i forbindelse med korets musikalske innhold. Men koret handler ikke bare om selve musikkaktiviteten, det som samler barna i utgangspunktet. For å få en bredere forståelse av hva inkludering i et barnekor kan innebære, må barneket må betraktes utover den musikalske deltakelsen. Dette kaller jeg her for miljøperspektiver.

4.2.1 Sosialisering i barneket

Et viktig spørsmål som det bør reflekteres rundt angående det sosiale klimaet i et barnekor, er hvordan de andre barna i koret tar i mot barnet med spesielle behov. Nielsen mener at ”[b]arn er mer tolerante enn vi voksne ofte tror, og det kan av og til føles som om det er vi som lager ’problemer’” (2002:10). Mine informanter bekrefter at de andre barna stort sett er flinke til å ta i mot barna med spesielle behov, og at det sjelden oppstår noen problemer med aksept og anerkjennelse.

Altså - unger er ekstremt flinke. De kan være ekstremt fæle, òg (latter). Men jeg har ikke opplevd det noe sånn særlig i koret.

Hun mener at *informasjon* er sentralt for å fremme aksept:

Vi setter oss ned og forteller at ”sånn og sånn er med den, og sånn og sånn”, uten å sykeliggjøre eller sånne ting, for det synes jeg også er viktig; at du skal ikke sykeliggjøre ting, heller. De vært veldig forståelsesfulle. Det synes jeg.

Hege Torvik Nielsen har også erfaringer med å informere det øvrige koret om slike ting. Hun ønsket i utgangspunktet ikke å gi dem noen forhåndsinformasjon om Lotte med Downs syndrom før de hadde møtt henne selv (ibid.:10). Men da det viste seg noen tendenser til at de andre barna lo av henne på den første korøvelsen, valgte hun å ta en prat med dem neste gang når Lotte selv ikke var til stede (loc. cit). Her fortalte hun litt om Lottes situasjon, og prøvde å skape forståelse. En del av barna var interesserte, men spesielt de yngste barna så ikke ut til å ta notis av det som ble snakket om (ibid.:11). Dette kan ha en sammenheng med at de minste barna gjerne er aksepterende overfor egen og andres ulikhet (Lühr 1998:10). Det er et argument for at sosiale relasjoner må bygges opp i tidlig barnealder (loc. cit.), og barnekoret kan være en arena for nettopp dette. Når jeg spør en annen informant om det har skjedd noe med koret hennes etter at barna med spesielle behov ble med, sier hun at hun ikke kan merke noen forskjell:

Jeg synes ungene ellers reagerer ikke noe på det, de kommenterer ingenting. Det virker helt naturlig for dem. At det er noen der i rullestol.

Hun snakker her om aspirantgruppen i koret. Dette kan være en bekreftelse på at yngre barn er mer tolerante enn de litt eldre, og derfor kan det være viktig å få inn barna med spesielle behov tidlig i koret, slik at det dannes grunnlag for inkluderende holdninger.

Imsen viser til at generell hjelpsomhet overfor andre elever avtar jo eldre elevene blir (jf. 2005). Det er altså best vennsksrelasjoner blant de yngste, noe som kan underbygge Lührs påstand om at små barn er mer tolerante. Det er visse kjønnsforskjeller når det gjelder vennsksstrukturer; gutter leker mer i store grupper, mens jenter har den karakteristiske venninnyaden. Hos jenter viser det seg at dyadene skiftes ut jevnlig, og at det i større grad skapes rangordener enn hos gutter. Dette medfører alltid at enkelte blir holdt utenfor (Nielsen i Imsen 2005:92). En av informantene kan bekrefte akkurat dette. Hun forteller at opp til en viss alder pleier det å gå greit, men når jenter kommer i førpubertet¹³, kan det oppstå vanskeligheter. Det har vært en del ”sosialt spill” blant jentene, som har vært lite synlig for

¹³ Førpubertet kan regnes som 10-11 årsalderen for jenter og 12-13 årsalderen for gutter (Faguis og Larsson 1990:18).

henne som barnekorleder: en ”ukul” jente på skolen, vil kanskje fortsatt være ”ukul” blant sine skolekamerater i koret. Dette er noe psykologene Lundqvist og Walch bekrefter i forbindelse med sammensetning av psykoterapigrupper; ”[o]m barnen k anner varandra sedan tidigare, har de redan fr an början en uppfattning om varandra” (1989:93). Slike sosiale mønstre kan det derfor være viktig å ha en bevissthet om når en jobber med inkludering i barnekor, men det er ikke alltid lett å legge merke til det, og langt mindre ha mulighet til å påvirke det. I et barnekor møtes ofte barn fra samme lokalmiljø, og ofte vil det være mange jenter, noe alle informantene mine forteller meg, og noe som også er min egen erfaring. Relasjoner og grupperinger vil ikke nødvendigvis endre seg, selv om man møtes på koret utenom skoletid. Men;

Det jeg tror allikevel de lærer, det er at ”på koret har vi alle rett til å være. På koret skal vi jobbe sammen mot et felles mål der alle skal være med og alle skal ha en rolle”. Og det har gått greit. For der har vi voksne styrt prosessen. Men på det sosiale i pauser og utafør og sånn, så er det nok mye mer som skjer enn hva jeg har hatt helt oversikt over, altså. Det er det nok. Men jeg tror at alle har hatt noen å være sammen med. For folk søker sammen på ulike vis, og ulike nivå.

På tross av ulikheter og ulik sosial status i gruppa, møtes man likevel i det som er felles; den kulturelle aktiviteten.

Det å gi informasjon til de andre i koret kan, som nevnt, være en god idé, men det bør gjøres på en ikke-sykelliggj rende m te – og kanskje bare hvis det oppleves som helt nødvendig. Ofte kan det være en taus innforst tthet blant barna, noe en informant peker på:

De andre i koret er også veldig bevisst på det, og veldig klar over problemet. Så de gjør ikke noe nummer ut av det. De prøver å trekke henne forsiktig med. Men uten å presse, da.

Barnet hun snakker om har psykososiale vansker, og trekker seg raskt ut av fysisk aktivitet. Det virker altså som at det øvrige koret har forstått at ”det er noe” med henne, men de kommenterer det altså ikke. Og informasjon kunne derfor være overflødig? Personlig har jeg ingen erfaringer med å informere det øvrige koret om barna med spesielle behov. Når jeg reflekterer over det i ettertid, burde jeg kanskje ha gjort det i enkelte tilfeller. Men noen ganger visste jeg for lite til å kunne informere. Dette hadde sammenheng med at jeg ikke hadde kontakt med hjemmet eller skolen. Mitt neste spørsmål til informantene er derfor om de samarbeider med miljøet rundt barnet?

4.2.2 Kontakt med hjem og skole

Hege Torvik Nielsen (2002) mener det kan være vanskelig å vite hvor mye kontakt man skal ha med hjemmet; ”[s]kal foreldrene til det funksjonshemmede barnet få ’spesialbehandling’?” (ibid.:7). I enkelte tilfeller mener hun det kan være en fordel å ha noe kontakt med hjemmet, slik at man får tilbakemeldinger fra både barn og voksne (ibid.:7). Kontakt med foresatte ses på som gjennomgående viktig av informantene, men i ulik grad;

Det er klart, noen ganger, så lurer jeg på hva.. hva er det egentlig med denne jenta som virker engstelig og usikker noen ganger, og ikke helt vet hvor hun skal finne plassen sin og sånn. [...] Men altså, det hadde jo egentlig vært interessant å vite hva det egentlig er. Altså, er det noe diagnose, og hva går det ut på? Hvor ligger det? Men altså, nei. Jeg har ikke tatt det skrittet, har ikke tenkt at det har vært nødvendig for så vidt. Det virker jo som hun har det greit, og er fornøyd med tilbudet.

Informanten har ikke noe behov for informasjon om barnets tilstand og eventuell diagnose, da hun mener at det fungerer greit på koret. Men hun nevner senere at foreldrestyret har noe kontakt med moren til dette barnet, mens hun selv snakker litt med faren som bringer og henter. Disse foreldrene gir uttrykk for at deltakelse i koret er bra for barnet, og at de er glade for at hun er der. Slike tilbakemeldinger virker allikevel generelt viktige for denne informanten, for dette er noe hun kommer tilbake til flere ganger i intervjuet. Jeg tolker ut fra dette at denne kontakten med de foresatte er bekreftende for barnekorlederen, noe som blir en viktig indikasjon på at barnet trives på koret. Ytterligere samarbeid med disse foreldrene kan derfor oppleves som overflødig og unødvendig for henne.

De andre informantene trekker fram de foresatte som svært viktige samarbeidspartnere. Men bare én av dem har vært i kontakt med skolen. I sitt daglige arbeid jobber hun en del gjennom skolen som koret er tilknyttet. Hun får derfor tilgang på informasjon

gjennom flere kanaler,

- som hun uttrykker det. Det virker ikke som om de andre informantene savner kontakt med skolen, men én nevner at hun kunne ha ønsket seg denne kontakten.

Derfor vil jeg framover fokusere på hva slags erfaringer informantene har med å nærme seg de foresatte. Én forteller;

Foreldre er jo veldig forskjellige, på hvor åpen de er om barns fungering. De er litt ofte litt såre. [...] Så det å være litt sånn fintfølede, i forhold til hvordan foreldre

stiller seg i sånne saker, det er jo også viktig tenker jeg. Man må tone seg litt inn på deres fokus.

Som musikkterapeut har hun i tillegg ”et blikk for det”, noe som kommer godt med. Hun forteller videre hvordan hun konkret kan gå fram der hun har ser at det ”er noe”;

Spesielt der jeg ser at ”her er det psykososiale vansker”; unger som er litt labile, og som trekker seg unna for eksempel, og som er veldig sånn ”av og på” i kontakten. Da går jeg rett til foreldrene og spør: ”hva synes dere? Skal jeg presse mer her, skal vi la dem få mer tid... Hvordan skal jeg regulere meg i forhold til disse ungene?”

Det virker som at *samarbeid* blir sentralt i denne informantens kontakt med de foresatte. Det blir dermed en dialog som får preg av at man jobber sammen for å få det til; barnekorlederen henvender seg til de foresatte for å få deres råd, og lar dem få være ekspertene. En annen informant er opptatt av å ha en slik åpen dialog med foreldre. Hun trekker også fram sårbarheten som ofte er der:

For det er klart at foreldre kan ha pigger ute, og de er veldig sårbare i enkelte perioder. De kan jo selvfølgelig oppleve at en kommer litt for nær. Men i ettertid så takker de jo for det. At en faktisk velger å ta barnet deres på alvor. Ta dem på alvor. Og velger å høre på dem. Gi dem en sjanse [...]Jeg tror vi er altfor redde for å spørre.

Fritidsaktiviteter er kanskje et sted hvor foreldre ikke ønsker problemfokus på barnet sitt. Det kan bli nok av dette på skolen for eksempel. Men årsaken til at hun som korleder lurer på slike ting om barnet, kan være at hun er oppriktig engasjert i at det skal få et godt fritidstilbud. Egentlig har alle samme agenda, nemlig å gjøre det beste for barnet. Det blir viktig å reflektere rundt hvordan en kan nærme seg de foresatte uten å tråkke over grensene deres. Kontakten med hjemmet bør bære preg av å være et *sensitivt samarbeid*.

4.2.3 Utfordringer

Jeg spør om informantene har noen konkrete utfordringer å vise til angående å inkludere barn med spesielle behov i koret. Det viser seg at de fleste utfordringene de har møtt finnes i miljøet rundt koret og gjelder ikke barna med spesielle behov i seg selv. Men én informant, som har flere barn med atferds- og konsentrasjonsproblemer i koret, forteller at en ikke kommer unna utfordringer knyttet til disse barnas urolighet. Det kan vise seg i form av at de vandrer rundt og ikke klarer å ta i mot beskjeder. Hun mener likevel at dette ikke er noe stort problem i koret, siden hun kan fange oppmerksomheten deres igjen gjennom blant annet musikkbarnehageavbrekk. Hun mener det kan være ekstra krevende med barn som agerer mot

andre, og da mener hun at det igjen er viktig med god kontakt med hjemmet. Hun refererer her til et konkret tilfelle:

Og merkelig nok så... den ene personen som hadde virkelige utfordringer med dette her, roa seg betraktelig i koret. Han hadde problemer overalt, men på koret så roa han seg. Så på slutten ble det litt verre. Han ble tenåring, og da kom det i tillegg. Da fungerte det ikke så bra. For jeg hadde heller ikke da så god kontakt med foreldrene. De gav opp litt. Og da ble det vanskelig.

Dette bekrefter igjen at samarbeid med hjemmet kan være viktig, og informantene sier videre at det òg kan bli vanskelig dersom foreldre ikke forteller at barna har spesielle behov:

Og det er ganske store utfordringer. Du må liksom... finne ut av det selv. Eller så hører du plutselig: "nei, jeg har epilepsi, jeg – og har anfall innimellom".

Hun setter søkelyset på noe jeg mener er grunnleggende, og noe jeg selv har vært opptatt av i mitt virke som barnekorleder: hva slags informasjon har jeg krav på? Lærere og eventuelt apparat rundt det enkelte barn har taushetsplikt, så da kan det se ut til at det blir opp til det enkelte barn og de foresatte å informere, slik jeg var inne på i forrige underkapittel. Nettopp derfor kan foreldrekontakten bli så viktig som den er for mange av mine informanter. Barnekorledere bør derfor være tydelige overfor korstyret og *alle* foresatte på at det er viktig at de vet *nok* om barna deres, slik at de kan ivaretas på en god måte i koret.

De to informantene som har eller har hatt rullestolbrukere i koret, har begge opplevd utfordringer i forbindelse med fysiske rammebetingelser:

Det var ikke noe problematisk i forhold til henne og rullestol. Ikke der hvor vi øvde, sånn i forhold til de fysiske lokalene. Men jeg husker alltid da vi hadde konserter, og skulle opp på en scene. Og det var masse stativer og ledninger og mikrofoner og alt sånn, ikke sant. Og når koret da skulle gå ut og inn var det alltid sånn der: "ja.. Nå må vi bare ha plass til at hun får kjørt forbi.." Også satt hun da i stolen sin på én av ytterkantene.

Vanskelighetene oppstod altså når koret skulle ut av øvingsrommet, og ut på eksterne arenaer. Informanten forteller implisitt at noen steder ikke er *universelt utformet*, og at dette kan skape utfordringer i forhold til deltakelse. Dette peker direkte til Diskriminerings- og tilgjengelighetslovens § 9, som eksplisitt sier at alle hovedløsninger i offentlig eller privat sektor skal utformes og tilrettelegges slik at den kan brukes av flest mulig. I møter med eksterne konsertarenaer blir derfor denne jenta i rullestol *funksjonshemmet*, siden omgivelsene ikke er tilrettelagte. Funksjonshemmingen er altså ikke en egenskap ved jenta; det er

omgivelsene som gjør henne funksjonshemmet. Utfordringer i forhold til fysisk framkomst bekreftes av en annen informant:

Det krever jo litt når du kommer til steder hvor du skal synge der det er trapper. Og opp på en scene, blant annet. Det krever jo litt når du kommer med en rullestol, da.

Slike utfordringer har jeg selv erfaring med fra min korpraksis, noe jeg fortalte om helt innledningsvis. Arbeidet med universell utforming er i gang, og en får håpe at konsertscener, og ikke bare publikumsinnganger, blir utformet slik at rullestolbrukere ikke funksjonsdiskrimineres når de skal opptre.

Det var de *andre* foreldrene var den største bøygen da et barn med AD/HD begynte i koret, forteller en informant. Mange var skeptiske til at deres barn skulle stå ved siden av dette barnet og liknende. Hun forteller at hvis hun får denne typen reaksjoner, tar hun det opp med foreldrene til det gjeldende barnet. Da ber hun om tillatelse til å prate med hele gruppen med foresatte, for å skape en forståelse. Er barna kanskje mer tolerante enn denne foreldregruppen?

Barna takler det jo på en helt annen måte, altså. De er mye flinkere.

4.3 Refleksjoner

4.3.1 Barnekoret bør være et lavterskeltilbud

Alle informantene sier at korene deres er åpne for alle, og at de som korledere i stor grad er opptatt av nettopp det. Ingen vil ha noen restriksjoner for opptak i barnekor som sådan. Korene opererer ikke med opptaksprøver og forhåndsstilte krav i forbindelse med sanglige prestasjoner. Deres barnekor skal være et lavterskeltilbud med fokus på sangglede.

Altså - vi tar i mot alle, og jeg har aldri – holdt jeg på å si – kasta ut noen, eller sagt at: "du passer ikke her". Det har jeg ikke gjort. Jeg synes det er veldig fint å høre på flott sang, men samtidig så er det noe med gleden her, og motivasjonen til ungene, og at det skal være gøy for dem. Jeg kan ikke si at: "fordi at jeg vil ha en korklang som er sånn, så passer ikke du inn her". Jeg synes ikke jeg har rett til å si det. Jeg synes at musikken er for alle, og at alle skal ha mulighet til å synge, hvis de synes det er morsomt.

Utsagnet står i sterk kontrast til det jeg siterte Fagius og Larsson (1990) på i kapittel 2.5. De mente at barnekorlederen var i sin fulle rett til å be noen slutte i koret, hvis de ødela musikalsk eller sosialt. Informantens uttalelse sier derfor noe om hennes *pedagogiske grunnsyn*;

grunnleggende holdninger og verdier til hvem som har rett til deltakelse i barnekor. Koret hennes er der for ungene, og ikke for å oppfylle barnekorlederens musikalske ambisjoner, slik dirigentrollen ofte forbindes med (jf. Dahl 2002). Barnas stemmer får klinge som de gjør. Det er ungenes sangglede som er det viktigste for denne barnekorlederen, noe som ikke trenger å knyttes opp til høyt sangteknisk nivå jf. kapittel 2.5.1.

Videre spør jeg hvordan informantene tror holdningene til inkludering av barn med spesielle behov er i andre kor. De har en oppfatning av at det er *lite eller ingen dialog* rundt dette der de ferdes, men at det burde vært et tema som var mer artikulert.

Det er ikke mye snakket om, nei. Og mitt inntrykk er jo ofte at...: ”åh.. det er så slitsomt med det barnet, og det er så..” altså, at det kommer litt sånne kommentarer, da. Men hvorfor ikke snu på det, og se på det som en utfordring? Hva kan faktisk det barnet?

Samme informant tror at eventuelle restriksjoner i andre barnekor ofte vil gå på uro. For mange barnekorledere ser kanskje på kordeltakelse som det å synge mens man står oppstilt, noe Skjønhaug (2005) illustrerte i kapittel 2.5.3. Informanten forteller videre om et barnekorstevne hun og koret deltok på;

Nå er jeg litt stygg, men der har det vært et sånt litt gammelt styre, da – som var litt sånn; ”Korbarn står pent, ser pene ut og har hvite strøkne skjorter og synger pent”. Og når jeg da kommer med klovner på scenen, og lager skikkelig sirkusforestilling – så sitter de og lur på ”hva er dette for noe bråk?”. Mens ungene synes jo det er topp, og det er trampeklapp i salen. Og det er jo også for å ta med de som faktisk ikke klarer å stå stille! Hvorfor kan vi ikke da gjøre noe med drama og dans?

Dette forteller noe om at det er ulike oppfatninger om hva et barnekor skal være i kormiljøet. Tidligere foreslo jeg at barnekorledere kanskje burde vurdere virksomheten sin kritisk på såkalt K3nivå når det gjelder hva deltakelse i kor kan innebære. Men kanskje en innad i et større kormiljø også bør diskutere et slikt grunnleggende spørsmål?

Én informant peker på at mangel på kunnskap og prestisje kan stå i veien:

Jeg synes de burde bli flinkere til å inkludere alle. Jeg tror det finnes en del kor rundt omkring som er litt redde, kanskje? Det er litt for lite informasjon rundt omkring. Også er de litt redde for at de skal skape problemer for sangen eller for miljøet. Og for at folk ikke vil begynne... ja, jeg tror det er litt sånn rundt omkring. Litt mye prestisje kanskje. Tror jeg. Visse steder.

En mulig grunn til at noen barnekor kan ha problemer med å ta i mot alle, kan altså være redsel for kvalitetsforringing både musikalsk og sosialt. Almås' undersøkelse viste, som nevnt

i kapittel 1.6, at denne bekymringen var vanlig blant musikkarbeidere. Dette kan ha sammenheng med mangel på kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge tilbudene (Almås 1996:45). Kunnskapsdepartementet konkluderte med at kunnskap og bevissthet om inkludering i frivillige organisasjoner og lag kan være med på å inkludere flere barn og unge med nedsatt funksjonsevne i ordinære fritidsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet 2008:60). Diskusjonen om kompetanse kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3.4.

Informantenes inntrykk av andre barnekorledere og et større kormiljø, er altså at det er lite eller ingen dialog rundt temaet, og at det i noen tilfeller står prestisje og manglende kunnskaper i veien for inkludering. Ut fra dette ser det ut til at kunnskaps- og holdningsendrende tiltak blir viktig, noe jeg altså kommer tilbake til i kapittel 4.3.4, samt at temaet blir satt på dagsorden i et større kormiljø.

4.3.2 Kororganisasjonenes rolle og ansvar

Alle informantenes kor er medlemmer av Norges barne- og ungdomskorforbund (forkortet NOBU) og i Foreningen norske kordirigenter (forkortet FONOKO). Og i den forbindelse lurer jeg på hvordan de opplever at temaet inkludering av barn med spesielle behov blir ivaretatt der. Det varierer imidlertid hvor sterk tilknytning og kjennskap informantene mener at de har til disse organisasjonene. Flere sier de har lite grunnlag for å uttale seg, da de ikke vet om foreningene i det hele tatt har noe handlingsplan med tanke på inkludering. Derfor uttaler mange seg litt forsiktig her. Det er først og fremst NOBU informantene uttaler seg om.

Alle informantene er imidlertid enige om at temaet inkludering i barnekor ikke framheves i organisasjonene. Men de trår altså varsomt, og noen sier på den andre siden at de ikke har spurt direkte heller. På spørsmålet om hva slags rolle organisasjonene ideelt sett *bør* ha når det gjelder dette, kommer følgende fram:

- Organisasjonene bør ha en klar bevissthet om temaet.
- De bør skape forståelse og rom for inkludering.
- De kunne være en ressurs som kan komme med direkte hjelp, eller henvise folk videre.

Slik jeg nevnte i kapittel 1.4.1, er NOBU en aktør som skal være en faglig ressurs for barne- og ungdomskor. Faglig bistand, eller videre henvisning angående inkludering av barn med spesielle behov, bør altså være en del av det NOBU kan bistå med. På NOBUS hjemmesider kan en laste ned heftet ”Kor for alle”, av Hege Torvik Nielsen (2002), som jeg har referert til

flere ganger. Dette sier noe om at inkludering er et tema NOBU er bevisst på. Men som informantene mine sier, så framheves kanskje ikke denne bevisstheten i tilstrekkelig grad. Informanten som også er musikkterapeut, mener at inkludering og tilrettelegging kanskje ikke lenger er så mye framme som det har vært. Hun trekker fram at dette var mer i vinden for eksempel i forbindelse med prosjektet ”Aktiv musikk for alle” på 90-tallet, som jeg nevnte i kapittel 1.5.

Mitt inntrykk er at NOBU er en organisasjon som er åpen og positivt innstilt til å ha mer oppmerksomhet rettet mot inkludering av barn med spesielle behov i kor. Som nevnt i metodekapittelet, var det via NOBU jeg fikk kontakt med informantene mine. Etter å ha sendt en enkel forespørsel på e-post til organisasjonen, ble jeg umiddelbart ringt opp av dem, og de virket engasjerte i temaet og var svært hjelpelige. Dette sier noe om at viljen og innstillingen er der, og at de kanskje bare trenger å bli minnet på at dette er noe de fleste barnekorledere møter på? Det er kanskje som en av informantene sier:

Det er mye som man er enig i her i verden. Det er bare det at man ikke går å tenker på det (kort latter).

Hva med da å tenke høyt - sammen?

Når jeg stiller spørsmålet om det er noen andre instanser som bør ha en tydelig rolle overfor temaet inkludering i fritidsmusikklivet som sådan, er det mange som tar seg en tenkepause. Ikke alle har klare synspunkter på dette, for informantene mener at ansvaret først og fremst bør ligge hos NOBU – hvis koret har tilknytning dit. Ellers er det én som mener at kommunen bør ha et visst ansvar. Kanskje burde frivillig sektor og kommunen ha samarbeidet bedre? Dette mener Ellen Lühr (1998):

For organisasjonene kan det være god nytte å ha en kontaktperson i kommunen som kan gi informasjon om ulike støtteordninger, opplæringstiltak o.a. De kan bistå med å skaffe ressurser, utføre dokumentasjon, representere kontinuitet, være brobygger og lim (ibid.:20).

Når det gjelder dokumentasjon, trekker Lühr fram at erfaringene og kunnskapene fra frivillige organisasjoner bør bevares, slik at en slipper å starte på nullpunktet hver gang og gjøre de samme feilene om igjen (loc. cit). Det kommunale apparatet kunne, sammen med NOBU, derfor hatt en viktig rolle å spille for de frivillige barnekorene. To informanter sier også at institusjoner som tilbyr musikkundervisning, som kulturskolen, kunne hatt et overordnet

ansvar når det gjelder inkludering av barn med spesielle behov i fritidsmusikklivet. En informant peker på at kulturskolenes rammer for undervisning ikke passer alle:

Jeg møter jo veldig mange som ringer kulturskoler; de kommer ikke inn, for det er litt mer sånn... 20 minutter time, også skal det jo være progresjon. Du skal lære noe, det skal være en konsert i enden... for meg er ikke det så viktig bestandig; å ha et mål. Noen ganger må vi ha det, men ikke bestandig – og at det skal ende opp i en konsert hvor du skal prestere noe. Kanskje gleden der og da er like viktig?

Visse kulturskoler opererer altså med et system som kan være for rigid for enkelte barn og unge som også skal ivaretas her. Problemstillinger rundt kulturskolen er en viktig brikke i et større perspektiv på fritidsmusikklivet. Dette er det imidlertid ikke rom for i denne sammenhengen.

Flere av informantene har altså inntrykket av at prestisje, produkt og kvalitet knyttet til klingende musikalske resultater kan stå i veien for inkludering. Er det på tide å revurdere slike krav?

Mange kulturarbeidere forveksler kravet om kvalitet med en bestemt måte å framføre musikk på – gjerne ut fra en kunstnerisk norm som ikke alltid står i forhold til den sammenhengen man arbeider i. Kvalitet kan også handle om måten vi tar vare på hverandre, de opplevelser som er knyttet til deltakelse, den spesielle sosiale situasjonen som er skapt i samspillet. Snakker vi om kvaliteten av et kulturliv, vil jeg i første rekke tenke på om vi makter å inkludere grupper og enkeltmennesker som ofte faller utenfor det tradisjonelle kulturlivet (Ruud 2001:25)

4.3.3 Kompetanse

Barnekorlederen ble definert som musikalsk og pedagogisk ansvarlig i kapittel 2.3, hvor jeg gjennomgikk sentrale komponenter som inngår i musikkpedagogisk kompetanse. Dette er *musikkfaglig*-, og *pedagogisk* kompetanse samt musikkpedagogisk/pedagogisk *grunnsyn* (jf. Hanken og Johansen 1998). Det er allikevel ikke sikkert at alle som leder barnekor har formell høyere utdanning som musikkpedagoger. Men alle mine informanter har, slik jeg har nevnt i kapittel 3.6.2, pedagogisk utdanning og yrker innenfor musikkliv og skole. De fleste har også deltatt på ulike dirigentkurs gjennom kororganisasjonene. I tillegg har de lang erfaring som barnekorledere. Når de forteller meg om hva slags faglig bakgrunn de har, er et visst skille mellom de som vektlegger *musikkfaglig* kompetanse og de som vektlegger *pedagogisk* kompetanse, men dette skillet har ingen sammenheng med deres formelle

utdanningsbakgrunn. Alle informantene er imidlertid enige om at begge deler er viktig. To av informantene, forteller meg at de ikke ser på seg selv som dirigenter i tradisjonell forstand;

Jeg har utvikla min egen måte å gjøre ting på. Kanskje derfor jeg ikke står foran og bruker disse...(demonstrerer taktfigur) (latter).

Hun ler, og det tolker jeg som et tegn på at hun opplever at direksjonsterminologien er fremmed for henne, og at det er noe hun ikke identifiserer seg med. Hun sier at hun ikke ser på seg selv som noen dirigent av den tradisjonelle typen. Én av informantene som er musikkterapeut, trekker også fram dette, når jeg spør om hun opplever seg som faglig utrustet til å lede et barnekor:

*Jeg har aldri tørt å definere meg som musiker, da. Så jeg føler av og til at mine musikalske ferdigheter kommer litt til kort. Hvis man skal tenke **dirigent**, så er jeg ikke dirigent. Jeg mer en musikalsk leder. Fordi en sånn tradisjonell dirigent, det..- jeg kan ikke nok (latter) rett og slett, om dirigering. Og jeg er ikke skolert som kordirigent i det hele tatt. Nei. Og det er ikke det som har vært min interesse, heller. Men jeg tror jeg har vært veldig godt kvalifisert for å lede dette koret her. Fordi det er noe som har på en måte vokst ut av meg sjøl. Og det har jo vært et sånt veldig viktig bidrag til lokalmiljøet og ungers sangglede.*

Informanten sier hun ikke kan nok om dirigering, og at hun derfor ikke er skolert som kordirigent. Men hun mener allikevel at hun har gode nok kvalifikasjoner for å lede dette koret. Som musikkterapeut har hun dessuten jobbet lenge innenfor spesialpedagogiske arenaer, og er opptatt av at den musikkterapeutiske kompetansen er nyttig i arbeidet som korleder:

Jeg må på en måte få sagt noe om dette, for jeg tror at min kompetanse som musikkterapeut er uvurderlig - sjøl om det ikke er musikkterapi.

Hvordan opplever så de andre informantene seg selv som faglig kompetente i forhold til barn med spesielle behov? De svarer at de opplever seg stort sett tilstrekkelig kompetente, men

man kan alltid lære mer,

- slik én uttrykker det. En annen informant sier at hun opplever seg faglig godt nok utrustet per i dag, men at hun nok ville blitt litt rådvill hvis hun fikk inn flere barn med spesielle behov i koret. Dette er den samme informanten som ikke tilrettelegger noe spesielt, og heller ikke kjenner noe særlig behov for foreldrekontakt. Hun har også minst erfaring med spesielle behov sett i forhold til de andre. Sett bort fra musikkterapeuten, legger to informanter særlig vekt på arbeidserfaringen sin når de forklarer meg hvorfor de ser på seg selv som faglig

utrustede når det gjelder å inkludere barn med spesielle behov i kor. Én informant trekker fram en tidligere musikk lærerjobb på spesialskole:

Der lærte jeg veldig mye i praksis av kolleger i hverdagen, og mye av det har jeg tatt med meg videre... Du kan se hvordan multihandikappede, som ikke har syn, ikke kan gå, ikke har språk – ingenting – responderer på musikk... En del av de tingene jeg lærte der, har jeg jo tatt med meg videre. Så den erfaringen der ville jeg ikke har vært foruten. Jeg tror også det gjør at jeg har en toleranse for å prøve nye ting, da. Prøve alle barn.

Denne spesialpedagogiske arbeidserfaringen har altså hatt betydning for denne informantens *realkompetanse* som barnekorleder, både når det gjelder pedagogisk grunnsyn og kunnskaper om hvordan musikkundervisning kan tilrettelegges for en slik målgruppe. Erfaring med barn som har spesielle behov, ser ut til å være en viktig del av kompetansen til barnekorlederne. Men bortsett fra musikkterapeuten, er det ingen som henviser til den formelle utdanningen sin, når det gjelder kompetanse på det å inkludere barn med spesielle behov. Realkompetanse ser derfor ut til å være viktig. Dette kan tyde på at tilpasset opplæring og spesialpedagogisk kompetanse ikke er vektlagt i grunnutdanningene de har. Jeg spør musikkterapeuten om hun mener denne type kompetanse bør være viktig for barnekorledere;

Ja. Jeg tror det er veldig viktig. Jeg er faktisk veldig forundra over hvor lite jeg har oppdaget at mange har av det, i sin grunnutdanning. Fordi vi hadde jo en informasjon på kulturskolen, og der er det jo lærere som da blant annet har barnekor i vår kommune. Og jeg var faktisk litt sjokkert over hvor lite de visste om barn med spesielle behov – som de hadde hatt med seg fra grunnutdanninga. Og det var folk med hovedfag. Så det synes jeg er veldig viktig at de får mer av, altså.

Her kan det trekkes en klar parallell til allmennlærerutdanningen, som jeg problematiserte i kapittel 2.4.1. Det viste seg der at manglende vektlegging på spesialpedagogisk kompetanse, kan være en medvirkende årsak til at inkludering og tilpasset opplæring er utfordrende å gjennomføre. Det virker som om dette også kan være et tilfelle blant flere musikkarbeidere- og pedagoger. En tydelig konklusjon fra Almås' (1996) undersøkelse var som nevnt at kompetanse på tilrettelagt musikkopplæring blant musikkarbeidere var mangelfull, og at kompetanseheving i form av kortere kurs eller videreutdanning ville være sentrale for veien videre. En annen måte å tilegne seg kunnskaper og holdninger på, kunne være ved å bruke musikkterapeuter som en veiledningsressurs. Informantene hennes framhever at musikkterapeuten er en viktig samarbeidspartner (ibid.:59). Dette bringer meg over til spørsmålet om informantene mener de har behov for kompetanseheving.

4.3.4 Behov for kompetanseheving?

Jeg spør informantene om de kunne tenke seg kompetanseheving i form av kurs eller videreutdanning. Svarene jeg får er mer generelle – ut fra hvordan de opplever miljøet. Dette har nok sammenheng med at de alle opplever seg som stort sett kompetente med den bakgrunnen de allerede har. Men alle trekker fram at kurs angående korledelse og spesielle behov ville være relevant og viktig. De som har vært på dirigentkurs i regi av NOBU eller andre organisasjoner, uttaler at kursene aldri har hatt direkte relevans for inkludering og tilpasset musikkopplæring. Én har opplevelsen av at ferdigheter oftest er i fokus på slike kurs. Kurs angående tilpasset musikkopplæring etterlyses, men som sagt ut fra et mer generelt grunnlag, da jeg spør om dette kunne vært et tema for framtidige kurs:

Mhm. Jeg synes det. I forhold til mange holdninger som er ute og går. Ja. Skape litt mer aksept. At faktisk det er muligheter hos de barna.

Holdninger ”som bidrar til et musikkliv med nye arenaer for samspill” (Almås 1996:59), ser ut til å være svært viktig å etterstrebe. At det kan være mangel på kunnskap hos mange musikkarbeidere, bekreftes av den informanten som også er musikkterapeut:

Det oppdaga jeg også da jeg var inne på kulturskolen. Jeg hadde en liten time med dem.[...] Der satt det korps - korpsdirigenter som ante veldig, veldig lite om sine disipler i korpset. Og da viser det seg jo at de har jo både barn med lese- og skrivevansker som får veldig kompliserte notebilder - noteark som de skal lese, som de ikke klarer for eksempel. Eller barn med AD/HD som de ikke vet hvordan de skal takle og så videre.

Jeg spør derfor om hun tror at musikkterapeuter som yrkesgruppe kunne ha hatt et større arbeidsmarked som kursholdere og rådgivere innen frivillig musikkliv. Hun svarer:

Jeg tror at vi har veldig mye å tilføre, faktisk. Jeg ser at vi har det. Og det handler litt om det jeg sa i stad; at jeg ble litt sjokkert over at veldig få hadde kunnskaper om denne gruppa (barn med spesielle behov) av musikkutdanna folk. Så derfor så tenker jeg at vi har mye å tilføre på dette med tilrettelegging, og dette med menneskesyn.

De andre informantene ble også spurt om musikkterapeuter kunne ha vært brukt som ressurser i forhold til veiledning og kursing innen frivillig musikkliv. Alle informantene er positive til dette. Dette ble nok stilt som et ledende spørsmål. En kan derfor diskutere hvor pålitelige de positive tilbakemeldingene var, sett i forhold til at informantene visste at jeg var

musikkterapistudent og kanskje ønsket å tilfredsstille meg. Men tidligere undersøkelser, som Almås (1996), viser at musikkterapeuter bør ha en viktig rolle å fylle som samarbeidspartnere innen fritidsmusikklivet. Men hva kan musikkterapien bidra med? For å se nærmere på hva slags kompetanse en musikkterapeut har tilegnet seg, kan en gå til studieplanen for mastergradsstudiet:

Sentralt i studiet står bruken av musikk til å hente fram ressurser hos enkeltindivider, bygge lokale nettverk med vekt på inkluderende tiltak, iverksette læreprosesser som fremmer uttrykksevne og opplevelse av mening, mestring og livssammenheng. Musikkterapeutene benytter seg av musikalske rammeaktiviteter som improvisasjon, komposisjon, lytting til musikk, bevegelse og samtale som viktige metodiske hjelpemidler. Foruten musikalske og metodiske kunnskaper og ferdigheter skal musikkterapeutene beherske teorier om samspill og kommunikasjon, kunnskap om klienter, målgrupper og samfunn og forståelse for musikkens virkninger og funksjoner i terapien. Kunnskapsgrunnlaget er således tverrfaglig og omfatter både praktisk/kreativ, metodisk og teoretisk kompetanse (NMH 2009:3).

Musikkterapeuter kan altså på den ene siden bidra med praktisk/kreativ, metodisk og teoretisk kunnskap i forhold til ulike målgrupper. På den andre siden kan musikkterapien også bidra med antielitistiske (Ruud 1996:91) holdninger og verdier. Med et slikt grunnlag kan terskler for deltakelse senkes, og barnekor kan således ta i mot barn med spesielle behov på en god måte. Å senke denne terskelen kan for eksempel handle om ”å utvikle former for musisering som tar utgangspunkt i de ferdigheter og muligheter den enkelte måtte ha, uansett på hvilket nivå dette måtte være” (Stige 2005b:129). En ressursorientert tilnærming er, som jeg har nevnt, et sentralt kjennetegn på norsk musikkterapi (Ruud 2008:13f). I musikkterapi er det for eksempel lang tradisjon for å bruke en fleksibel aktivitetsform som improvisasjon, der selv helt enkle og fragmenterte bidrag kan inkluderes og gis musikalsk verdi. En slik praksis kan ha overføringsverdi til en musikkpedagogisk situasjon som barnekoret;

... men neppe først og fremst ved at sjølv improvisasjonsmetodikken adopteres, snarere ved identifikasjon med *holdningen* bak; den voksne kan bruke sin kreativitet og sosiale erfaring til å forsøke å skape situasjoner der det blir mulig for den unge å ta roller der egne bidrag anerkjennes og får en funksjon i helheten (Stige 2005b:130) (min kursivering).

Derfor vil jeg videre dvele litt ved musikkterapiens holdningsgrunnlag. Et *humanistisk tankesett* kan sees som et overordnet perspektiv på musikkterapi (Ruud 2008:6), noe som kort vil si at man ser på mennesket som kapabelt til å gjøre egne valg, styre sin egen skjebne, sette seg mål og bruke viljen sin til å gjennomføre planer (ibid.:7). Med et slikt utgangspunkt defineres ofte musikkterapi i Even Ruuds ord som ”å gi mennesker nye handlemuligheter gjennom musikk” (ibid.:6). At barn med spesielle behov kan få nye handlingsmuligheter

gjennom deltakelse i et ordinært barnekor, kan derfor gi mening ut fra informantenes historier. måte Barnet med AD/HD som fikk spille gammel løve på forestilling, fikk vist seg fram på en ny måte og kanskje fikk hun også utvidet handlingsmulighetene sine.

4.3.5 Informantenes anbefalinger til andre barnekorledere

Som et avsluttende spørsmål, lurer jeg på hva de – på bakgrunn av sine egne erfaringer – vil anbefale som råd til andre barnekorledere som har barn med spesielle behov i sine kor. Alle informantene, men unntak av én, trekker da fram *god kontakt med hjemmet* som spesielt viktig. Det vil ikke dermed si at den ene informanten ikke mener dette kan være av betydning. Men dette var den samme informanten som ikke opplevde noe særlig behov for slik kontakt selv. De tre andre informantene har yrker hvor foreldresamarbeid står sentralt, og dette kan ha betydning for hvilken vekt de legger på slik kontakt i korskammenheng. To informanter trekker også fram som et råd om å engasjere *flere voksne* i koret. Informanten som er opptatt av å *tilegne seg kunnskap*, råder dessuten andre til å lære om de eventuelle diagnosene barna måtte ha. Men først og fremst mener hun at det er viktig å *lære å kjenne det enkelte barnet* på godt og vondt. Informanten mener også at barn, spesielt de med konsentrasjonsvansker, kan profitere på et variert innhold:

Ikke bare stå rolig å synge, men gjør litt forskjellige avbrekk innimellom. Det er så mye du kan få gjort. Ikke vær redd for å bruke litt for barnslig stoff, innimellom. Når til og med ungdom synes det er gøy. Behøver ikke akkurat si at man gjør det.

Andre og mer generelle råd går på å være *fleksibel, ikke stresse*, og rett og slett ved å *prøve seg fram*. Tidsperspektivet er altså viktig å ta i betraktning, noe to informanter presiserer:

Også tenker jeg jo at det med å jobbe prosess over tid, altså. Det med å jobbe med unger i et langt langtidsperspektiv.

Og de (foreldrene) må ikke gi opp med en gang, for det er ofte at sånne barn ikke alltid finner seg til rette med én gang, da. Og de behøver jo ikke å gi seg med det første allikevel.

Man bør derfor ta tiden til hjelp, og se på denne prosessen som verdifull i seg selv. Men det viktigste av alt, er kanskje det at man må *være åpen*:

Åpenhet, finne på ting som er inkluderende og trygghetsskapende.

Jeg tror i hvert fall at det er veldig ålreit å ha høy grad av åpenhet rundt de barna som kommer og ha god kontakt med foreldre.

Spør foreldrene eller spør omgangskretsen. Og.. ha en åpen dialog.

Være åpne...

Som et åpent avslutningsspørsmål lurer jeg på om informantene har noe mer å si. Informanten, som har minst erfaring med barn med spesielle behov i koret, sier at hun ikke hadde tenkt over alt dette før, men at hun gjorde seg opp noen tanker her og nå under selve intervjuet. Hun mener det er interessant, siden det gir henne en større bevissthet om sitt eget kor. Med teoretiske termer kan en muligens si at informanten reflekterer på såkalt K3nivå; hun begynner å vurdere sin musikkpedagogiske virksomhet, kanskje også med et kritisk blikk. Dette forsterker Øvrebø (2008) og Almås (1996) sine konklusjoner om at bevisstgjøring av lærere og musikkarbeidere er svært viktig for å virkelig kunne inkludere barn med spesielle behov, både i skole og i fritidsmusikkliv. Det siste ordet går til en informant som forteller hvorfor hun mener det er viktig at temaet blir tatt opp:

Hvis jeg kan bidra til at flere barn får muligheten, så er det jo kjempeviktig- det synes jeg. For jeg kan ikke ta i mot alle. Det kan jeg ikke. Men hvis dette kan bidra til at det blir mer åpenhet og mer romslighet, så tror jeg det er viktig.

5.0 Sammenfatning og avslutning

5.1 Oppsummering av resultater

Så hvilke erfaringer har egentlig disse fire barnekorleiderne med å inkludere barn som har spesielle behov i sine kor?

5.1.1 Deltakelse

Informantene er opptatt av å variere innholdet på koret, og flere har gode erfaringer med å bruke dans, bevegelse og drama. Å skifte mellom aktiviteter og aktivitetsnivå er en måte å fange oppmerksomhet på, og oppmerksomhet er grunnlag for all læring. Slik metodikk kan være særlig aktuell når en jobber med mindre barn, og når en har som siktemål å inkludere barn med f. eks konsentrasjonsvansker og AD/HD. Dette handler om å møte barna på deres egne premisser, og om å tenke annerledes. I noen tilfeller vil det være behov for ekstra tilrettelegging. Mine informanter har diskrete og ressursorienterte tilpassinger, noe som viser seg å være vellykket. Dette henger sammen med at informantene gir barna individuelle utfordringer ut fra forutsetningene deres, slik at de kan få mestringsopplevelser som kan styrke deres identitet og personlige utvikling. Dette kan knyttes opp til tilpasset opplæring i skolen, som forutsetter en slik flerdimensjonal tilnærming til elevene. I forbindelse med opptredener, bør en ta etiske hensyn når det gjelder grensen for å ”stille ut” barn med spesielle behov. Men det å opptre for andre, kan også gi barna gode mestringsopplevelser, noe som kan gi sosial anerkjennelse.

5.1.2 Miljøperspektiver

Det øvrige koret er stort sett er flinke til å ta i mot barn med spesielle behov. Forståelse og anerkjennelse kan også styrkes gjennom at koret får noe informasjon behov uten at barnet blir sykelliggjort. Imidlertid kan ekskluderende sosialt spill blant barna, som er lite synlig for barnekorleideren, være en utfordring. Men gjennom det å gjøre noe *sammen*, kan allikevel koret bli et sted der barna lærer seg at alle allikevel har lov til å være.

Kontakt med barnets skole vil være positivt, særlig hvis man har anledning til det. Alle har ikke slike muligheter, men det oppleves ikke som noe stort savn blant informantene. Samarbeid med foresatte er derimot noe de fleste ser på som svært viktig. Men en må være sensitiv i forhold til hvor sårbare de foresatte er i forhold til barnets fungering, men stort sett

er hjemmet takknemlige for at noen tar barnet deres på alvor. Det kan nemlig være utfordrende hvis de samme foresatte ikke forteller at barna deres har spesielle behov. Negative holdninger blant de andre foreldrene kan også oppleves som krevende. Det blir derfor viktig med en åpen dialog i alle ledd. Manglende universell utforming virker dessuten hemmende for rullestolbrukere.

5.1.3 Refleksjoner

Informantene mener at vårt tema er lite snakket om innad i kormiljøet, og at det er lite artikulert av kororganisasjonene. De etterlyser fokus på dette. Organisasjonenes kurs har for eksempel aldri hatt relevans for inkludering. Kurs innen tilpasset musikkopplæring etterlyses ut fra et mer generelt grunnlag, for informantene opplever seg stort sett som kompetente i korarbeidet sitt. Realkompetansen sees på som viktig, da grunnutdanningene i liten grad ivaretar temaet. Musikkterapeuten er den eneste som i så måte har en utdanning som er direkte knyttet opp mot tilpasset musikkopplæring. Musikkterapeuter som yrkesgruppe kunne derfor ha hatt en viktig yrkesrolle som rådgivere innen frivillig musikkliv. Når barnekorlederne gir sine råd til andre i samme situasjon, er mye er knyttet til generelle holdninger som å være åpne, fleksible og ved å prøve seg fram.

5.2 Hvor går veien videre?

På bakgrunn av det som har kommet fram i det foregående, vil jeg skissere en mulig vei videre når det gjelder inkludering av barn med spesielle behov i barnekor. Disse poengene kan også ha overføringsverdi til et større fritidsmusikkliv, og målet er å stimulere til bevisstgjøring og videre arbeid for å gi flere mennesker mulighet for deltakelse.

- **Senk terskelen for deltakelse.**

Prestisje og krav til bestemte klanglige resultater og sosial atferd kan stå i veien for å inkludere barn med spesielle behov i kor. Men kvalitet i barnekor innebærer noe mer, eller kanskje noe helt *annet*, enn det å synge rent mens man står oppstilt på geledd. Det er viktig å reflektere rundt det tradisjonelle musikalitetsbegrepet, og å utvide forståelsen for hva kvalitet kan innebære.

- **Se alternative muligheter for hva deltakelse kan innebære i et barnekor.**

Deltakelse er mer enn tradisjonell koroppstilling, så dans, bevegelse og drama kan med fordel brukes. Barn med konsentrasjonsvansker og lignende profiterer gjerne på et variert innhold. Dette handler i stor grad om å utfordre konvensjoner, og om å tenke annerledes.

- **Bli kjent med barnet.**

For å kunne legge til rette for mestringsopplevelser, er det viktig å kjenne til barnets læreforutsetninger eller dimensjoner. Dette kan innebære å kjenne til diagnoser og behov, men først og fremst om å se hele mennesket. Noen barn trenger blant annet lengre tid på finne seg til rette i koret. Gi dem den tiden de trenger og ikke stress.

- **Tilpassede krav gir mestring.**

Ved å bli kjent med barna vil man lære at de har ulike interesser, behov og ferdigheter. Mestring handler om å tilpasse utfordringene ut fra dette. Opplevelse av mestring er vesentlig for barn, men alle mestrer ikke det samme. Tilpasset opplæring bør derfor være et gjennomgående prinsipp som barnekorlederen forholder seg til.

- **Eventuell tilrettelegging bør være diskret og ressursorientert.**

Dette henger sammen med det å bli kjent med det enkelte barnet, og finne ut hva hun eller han kan. Man må ta tak i ressursene, og jobbe videre derfra. En må være oppmerksom på at det å skape for mange synlige tiltak, kan skape skiller mellom de andre barna og barnet med spesielle behov.

- **Bruk de foresatte.**

Sammen med de foresatte kan man finne gode løsninger. Vær imidlertid oppmerksom på at mange foresatte er såre i forhold til eget barns fungering. Foreldrekontakt bør derfor bære preg av å være et sensitivt samarbeid.

- **De fleste utfordringene ligger i miljøet, og ikke i barnet med spesielle behov.**

Manglende fysisk tilrettelegging på eksterne konsertarenaer, samt negative holdninger blant andre foresatte trekkes fram som konkrete utfordringer som informantene har møtt. Dette sier noe om at det er miljøet og holdningene som må endres, fordi barna er som de er.

- **Kororganisasjonene bør ta en tydeligere rolle.**

NOBU bør kanskje utvikle en egen handlingsplan når det gjelder inkludering, slik Norges Fotballforbund (NFF) har gjort. Engasjementet og viljen er der, noe som er et godt utgangspunkt. Siden NOBU er en stor organisasjon, mener jeg at et ytterligere fokus på temaet fra deres hold – vil kunne ha en viktig bevisstgjøringseffekt for medlemskorene og tilknyttede barnekorlederne. Det er mye man sikkert er stilltiende enige om, men kanskje man burde tenke høyt - *sammen*.

- **Kompetanse blant barnekorledere er avgjørende.**

Musikalsk og pedagogisk kompetanse er viktig, men også kunnskaper om barn med spesielle behov. To av mine informanter har tilegnet seg slik kunnskap gjennom egen arbeidserfaring, blant annet som musikkpedagog på specialscole. Det virker derfor som om mange grunnutdanninger ikke vektlegger denne typen kompetanse i tilstrekkelig grad. Men det sier også noe om hvor viktig realkompetansen og den enkeltes praksisteori er i dette arbeidet.

- **Kurstilbud og videreutdanning innen tilpasset musikkopplæring er nødvendig.**

Alle informantene etterlyser dette, ut fra et mer generelt grunnlag. Kororganisasjonene bør rette kurstilbudene sine mot dette temaet. Musikkutdanningsinstitusjoner kan også arrangere slike kurs. Ved Norges Musikkhøgskole har det faktisk blitt arrangert helgekurs i musikk og helse, men ble dette markedsført godt nok? Høgskolen tilbyr også videreutdanning i musikk og helse på fulltid og deltid, samt mastergradsutdanning i musikkterapi. Griegakademiet i Bergen tilbyr tilsvarende utdanninger.

- **Musikkterapeuten har en rolle å fylle som veileder innen frivillige musikkliv.**

Musikkterapeuter har konkret metodisk kompetanse og kunnskaper om ulike målgrupper, men også et holdningsgrunnlag og et humanistisk menneskesyn som virker fremmede når det gjelder å inkludere barn med spesielle behov i kor. Musikkterapeuter på 80- og 90-tallet var aktive som kursholdere og veiledere innen fritidsmusikklivet (Almås 2008), men jobber musikkterapeuter fortsatt med dette? Undersøkelsen til Hodne (2007) viser at fritid/kultur er det nest største arbeidsfeltet til musikkterapeuter i Norge (ibid.:51). Men det kommer ikke fram hva de konkret jobber med der. Noen av respondentene til Hodne nevnte dessuten at de jobbet med veiledning og kursing (ibid.:52). Men hvor, og med hvilke målgrupper? Lühr foreslår at kommunene kan bygge opp en rådgivningskompetanse, hvor personer som arbeider med mennesker som har spesielle behov kunne fått råd, inspirasjon og veiledning (Lühr

1998:17). Hun foreslår derfor at fylkeskommuner kan ansette musikkterapeuter som både kan veilede andre og utøve musikkterapi i flere kommuner (ibid:18). Dette er i samsvar med Kunnskapsdepartementets anbefaling om at frivillig sektor og kommunene bør øke samarbeidet (Kunnskapsdepartementet 2008:60).

- **Vær åpen!**

Man må tenke helhetlig, handle kreativt og alternativt, og tenke at det er systemet som skal tilpasse seg barna – ikke barna som skal tilpasse seg systemet.

5.2.1 For videre forskning

Mine resultater er et bidrag til økt kunnskap på et felt som jeg opplever har fått lite oppmerksomhet fra musikkterapien, musikkpedagogikken og barnekormiljøet de siste årene. Jeg mener det vil være nødvendig med videre forskning for å få ytterligere dokumentert kunnskap om inkludering av barn med spesielle behov i barnekor. Foresattes, barnas, kommunenes og kororganisasjonenes perspektiver ville være viktige å se på, for å få kartlagt et større økologisk bilde. Videre ville det også være relevant å undersøke hvordan andre deler av fritidsmusikklivet forholder seg til å inkludere barn med spesielle behov. Min undersøkelse har dermed beredt grunnen for å kunne dokumentere videre på dette feltet.

5.3 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilke erfaringer barnekorledere har med å inkludere barn som har spesielle behov i sine kor. Det enkle svaret må være at de først og fremst har *gode* erfaringer.

Mine informanter har vist i det foregående at de tør å tenke annerledes, og dette er kanskje helt nødvendig når en skal inkludere barn med spesielle behov i et kor. Bak dette ligger det et grunnsyn som i stor grad er knyttet til et humanistisk tankesett og ressursorienterte framgangsmåter. Å tørre å utfordre kvalitetsbegrepet, og ofte det tradisjonelle, prestasjonsbaserte musikalitetsbegrepet, handler kanskje om å rokke ved noen inngrodde konvensjoner. Det handler om å lage sirkus for å inkludere barn med konsentrasjonsvansker, det handler om å la unger få prøve seg fram og overvinne ”sine egne greier” og det handler

om å ta utgangspunkt i barnets sterke sider. Alt dette handler om å se alternative muligheter for hva et *kor* kan være, hva *deltakelse* kan være og hva *kvalitet* kan innebære. Korbarn trenger ikke nødvendigvis å ha hvite strøkne skjorter, stå pent oppstilt og synge ”rent og pent”. Mitt utvalg av informanter viser at det finnes barnekorledere der ute som har et stort engasjement for, og mange gode erfaringer med å inkludere barn med spesielle behov i sitt kor. Finnes det flere?

Politikerne bør kanskje snart ta sikte på å utrede spørsmålet om det ikke burde være en lovfestet plikt å tilrettelegge individuelt også innen frivillige og private fritidstilbud (jf. Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 12), slik at alle mennesker får en reell rettighet til deltakelse. Men før vi kommer dit – bør det handle om det å se mulighetene og ikke begrensningene hos barna med spesielle behov. Og da må man aller først stille seg - *åpen*.

Kildehenvisninger

Alle kan synge: ”Alle kan synge” <http://www.allekansynge.no/> [Lest 16.04.09]

Aftret, Kari 2005 *”Samspill”*: om musikkterapeuten i kommunen. Hovedfagsoppgave i musikkterapi. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Almås, Bente 1994: *Musikkonservatoriets utøvertradisjon og samfunnets ulike behov - harmoni eller kulturkollisjon? En intervjuundersøkelse blant hovedinstrumentlærere om mål, musikksyn og samfunnets ulike behov*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Almås, Bente 1996: *”Ingen inviterer min datter i bursdag - men i musikktimen har hun et samhold”*. Om fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming. Aktiv musikk for alle, Oslo: Norsk Musikkråd

Almås, Bente 2008: ”Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet – en banebrytende periode” i Ruud og Trondalen (red.): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 233-241. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg 2008: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ansdell, Gary og Mercedes Pavlicevic (red.) 2004: *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley.

Barne- og likestillingsdepartementet, Definisjoner:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/nedsatt_funksjonsevne/definisjoner.html?id=85898# [Lest 24.11.2008]

Batt-Rawden, Kari 2006: ”Musikk – en nøkkel til indre skattkamre?” I Aasgaard, Trygve (red.): *Musikk og helse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Berg, Grete Dalhaug og Kari Nes 2007: ”Kompetanse for tilpassa opplæring”, i Berg, Grete Dalhaug og Kari Nes (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. Utdanningsdirektoratet, s. 5-14.

Berre Persen, Åsne 2005: *”Utrolig å få synge ut”*. Om hvordan sangglede kan hemmes og fremmes. Masteroppgave i musikkvitenskap. Universitetet i Oslo. Institutt for musikkvitenskap.

Bjørkvold, Jon Roar 2005: *Det musiske menneske*, utvidet 7. utgave. Oslo: Freidig Forlag.

Bruscia, Kenneth E. 1998: *Defining Music Therapy*, Barcelona Publishers. 2. edition.

- Byrkjedal, Ingunn 1994: *Kartlegging av fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Aktiv musikk for alle, Høgskoleutdanninga på Sandane: Norsk musikkråd.
- Dahl, Tone Bianca 2002: *Korkunst. En bok for dirigenter om sang, korarbeid og kommunikasjon*. Stavanger: Cantando Musikkforlag A/S
- Dalen, Monica 2004: *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica 2006: ”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...” *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*, 4 utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven; “Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne” (LOV 2008-06-20 nr 42): <http://www.lovdata.no/all/hl-20080620-042.html#9> [Lest 26.11.08]
- Dissimilis: ”Visjon”
http://www.dissimilis.no/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=20&Itemid=33 [Lest 01.05.09]
- Erdal, Kerstin Dyblie og Liv Hovden: ”Band – samspillgrupper. Om metoder, innhold og mål”, i Ruud og Trondalen (red): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 481-488. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Fagius, Gunnel och Eva-Katharina Larsson (red.) 1990: *Barn i kör. Ideér och metoder för barnkörledare*. Stockholm: Verbum Förlag.
- Folkehelseinstituttet 2008: ”Faktaark om ADHD”.
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5648&MainArea_5661=5648:0:15,2917:1:0:0:::0:0&MainLeft_5648=5544:60586::1:5647:2:::0:0 [Lest 10.05.09]
- Fougner, Hilde (red.) 1996: *Gutter i kor*. Utgitt av Norges Barne- og Ungdomskorforbund (NOBU) med støtte fra Kulturdepartementet.
<http://www.nobu.no/sfiles/87/85/1/file/gutterikor.pdf> [Lest 13.01.09]
- Halvorsen, Knut 2003: *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen 1998: *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, Peder og Kari Bachmann 2007: ”Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring,” i Berg og Nes (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*, s. 15-38. Utdanningsdirektoratet.

- Hodne, Ingrid Humstad 2007: *Musikkterapeuter som profesjonsgruppe i Norge. En kartleggingsundersøkelse av musikkterapeutenes utdanning, arbeidsfelt og tilsettingsforhold*. Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Hovdenak, Eli: *Inn i varmen*. http://www.udir.no/upload/Bilder/inn_i_varmen.JPG
[Sett 14.05.09]
- Iglum, Lisbeth 1997: *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med MBD, AD/HD og Tourette Syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, Gunn 2005: *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Legaard, Jorunn 2008: ”Kompetanse – begrep og definisjon”
<http://www.ks.no/tema/Organisasjon-og-ledelse/Kompetanse/Kompetanse--begrep-og-definisjon/> [Lest 13.05.09]
- Kleive, Mette og Brynjulf Stige 1988: *Med lengting, liv og song. Prøveordning med musikktilbod for funksjonshemma i Sogn og Fjordane*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kråkenes, Rigmor Haugestad 2007: ”Så langt det er mulig, ” – men heller ikke lenger.....
Omfaglig og sosial inkludering av elever med utviklingshemming etter Haugmodellen, Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Kultur- og kirke departementet: ”Kulturloftet hever kulturens status”
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/tema/kultur/kulturloftet/kulturloftets-15-punkter.html%3Fid%3d270345.&meta=> [Lest 05.05.09]
- Kunnskapsdepartementet 2008: *Kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Rapport fra Rambøll Management.
<http://web3.custompublish.com/getfile.php/792328.951.tbvatxrqfs/Kartlegging+av+fritidstilbudet.pdf?return=www.dok.no> [Lest 26.11.08]
- Kvale, Steinar 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundqvist, Sten og Margareta Walch 1989: *Barn i grupper. Struktur, process og psykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lühr, Ellen 1998: *Fri tid? Funksjonshemmet ungdom og fritid*, Smågruppesenteret for sjeldne sykdommer og syndromer, Rikshospitalet, Oslo.
- Malterud, Kirsti 2003: *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mohlin, Mie 2008: ”Ethiske aspekter ved musikkterapeutisk forskning og utviklingsarbeid”, i Ruud og Trondalen (red): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 203-214. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

- Morken, Ivar 2006: *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NAKU Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming: ”Begrepene integrering og inkludering”, <http://www.naku.no/content.ap?thisId=19680> [Lest 24.11.2008]
- NFF Norges Fotballforbund a: ”Inkludering i fotballen”
[http://www.fotball.no/t2.aspx? p=52786&cat=51833](http://www.fotball.no/t2.aspx?p=52786&cat=51833) [Lest 12.12.2008]
- NFF Norges Fotballforbund b: Kurset ”Fotball for alle”
<http://www.fotball.no/t2.aspx?p=56509&cat=51833> [Lest 12.12.2008]
- Nielsen, Hege Torvik 2002: *Kor for alle. En veiledning i å inkludere barn med funksjonshemming i barnekoret*. Hefte fra Norges barne- og ungdomskorforbund.
<http://www.nobu.no/sfiles/60/19/2/file/kfa.pdf> [Lest 07.02.08]
- NMH Norges Musikkhøgskole 2009: Studieplan. Mastergradsstudiet i musikkterapi.
http://www.nmh.no/studietilbud/studieplaner/456/MAMT_rev_30.01.09.pdf [Lest 14.05.09]
- NOBU a: ”Vi er spesialist på unge kor”. http://www.nobu.no/medlemsfordeler/vi_er_spes/ [Lest 02.04.09]
- NOBU b: ”NOBUs vedtekter”. http://www.nobu.no/litt_om_nobu/nobus_vedtekter/ [Lest 02.04.09]
- NOU 1998: 18: ”9. Frivillig sektor” i *Det er bruk for alle*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/NOUer/1998/NOU-1998-18/10.html?id=141334> [Lest 14.05.09]
- NOU 2005: 8 ”Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle”.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/NOUer/2005/NOU-2005-8.html?id=390520&epslanguage=NO> [Lest 12.12.2008]
- NSD Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste: ”Personvernombudet for forskning”.
<http://www.nsd.uib.no/personvern/> [Lest 13.05.09]
- Næss, Tom 1999: *Den mystiske boks. Og andre lyd-, sang og bevegelsesleker for deg som kan og deg som ikke kan spille*. Nesoddtangen: Musikkpedagogisk forlag A/S.
- Oberborbeck, Ingrid 1995: ”Når jeg synger er jeg barn igjen”, i Stehouwer, Gulle (red.): *Musikk i tidlig barndom. En artikkelsamling*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Ordnnett: ”Dirigent”
http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=dirigent&search_type=&publications=23 [Lest 11.05.09]
- Opplæringslova 1998 (LOV-1998-07-17-61): <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#map0> [Lest 24.11.2008]

- Persen, Åsne Berre 2005: ”*Utrolig å få synge ut*”: Om hvordan sangglede kan fremmes og hemmes. Hovedoppgave høsten 2005, Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo. http://www.duo.uio.no/publ/imt/2005/29182/Persen_sangmaster.pdf [Lest 05.05.09]
- Rikskonsertene a: *Hearts in harmony* - folder, <http://docs.rikskonsertene.no/introfolk/HiH.pdf> [Lest 12.12.2008]
- Rikskonsertene b: ”Hele Norge synger” <http://www.rikskonsertene.no/helenorgesynger> [Lest 09.05.09]
- Rolvstjord, Randi 2008: ”En ressursorientert musikkterapi”, i Ruud og Trondalen (red): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 123-137. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Rubin, Herbert J. og Irene S. Rubin 1995: *Qualitative Interviewing. The Art Of Hearing Data*. Sage Publications, Inc.
- Ruud, Even 1992: ”Om forskning i musikkterapien: Metakritikk, verdier og kvalitativ metode”, i Nordisk tidsskrift for musikkterapi 1 (1) s. 21-26.
- Ruud, Even 1996: *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even 1997: *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, Even 2001: *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub forlag.
- Ruud, Even 2008: ”Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi” i Ruud og Trondalen (red): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 3-28. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Ryen, Anne 2002: *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sangløftet: ”Om sangløftet” http://www.sangloftet.no/om_sangloftet/ [Lest 05.05.09.]
- Skjønhaug, Hanna Marie 2005: *Barnekorvirksomhet kontra voksenkor - forskjeller og likheter*. Eksamensoppgave i ensembleledelse, Høgskolen i Hedmark. http://www.musikk-huset.no/teknikkmusikk/doc/hanna_skjonhaug.pdf [Lest 06.04.09]
- Skårberg Odd 1996: *Evaluering av prosjektet "Aktiv musikk for alle"*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Sloboda, John 2005: *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

- Sommerschild, Hilchen 2008: ”Hyperaktive barn (ADD)”
http://www.helsenett.no/index.php?option=com_content&task=view&id=1386&Itemid=159 [Lest 13.05.09]
- Soulié, Trine 2009: *Inklusion i idrætsundervisningen. Enkelt-integrerede elever i folkeskolen. En feltundersøgelse*. Handicapidrættens Videnscenter.
<http://www.fritidforalle.no/media/26343/inklusion%20i%20idr%C3%A6tsundervisningen.pdf> [Lest 06.05.09]
- Stige, Brynjulf 2005a: ”Om å få system på samfunnsmusikkterapien,” i tidsskriftet *Musikkterapi* nr. 1, 2005, s. 24-33.
- Stige, Brynjulf 2005b: ”Musikk som tilbud om deltakelse”, i Säfvenbom (red.): *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst. Grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Studiehåndbok for allmennlærerutdanningen 2. Avdeling. Høgskolen i Oslo.
http://www.hio.no/for_studenter/fag_og_studieplaner_2008_2009/avdeling_for_laerer_uttanning_og_internasjonale_studier_2008_2009 [Lest 28.11.2008]
- Sundin, Bertil 1995: *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Säfvenbom, Reidar (red.) 2005: *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trondalen, Gro 2006: ”Musikkterapi”, i Aasgaard (red.): *Musikk og helse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Ung kirkesang 2008: ”Ung kirkesang” nr. 3, oktober 2008.
<http://www.sang.no/doc/uk03-08.pdf> [Lest 15.04.09]
- Østerberg, Dag: *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag A.S.
- Øvrebø, Linn 2008: ”Det er lov å være forskjellig” – en studie om ulike læreres opplevelse og tilrettelegging av inkludering. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Aadland, Einar 2004: ”Og eg ser på deg...” *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bente Almås
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 02.07.2008

Vår ref :19047 / 2 / KH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.04.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19047	<i>Holdninger til et inkluderende musikkliv, med fokus på barnekor</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bente Almås</i>
Student	<i>Guro Cornelia Almenningen Høimyr</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

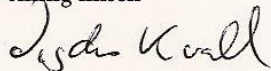
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

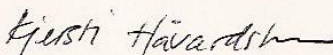
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Guro Cornelia Almenningen Høimyr, Moldegt. 5, leil. H0213, 0445 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19047

Det innhentes indirekte personidentifiserbare opplysninger som arbeidsplass.

Studien vil ikke legge opp til at det innhentes opplysninger om tredjeperson, men studenten opplyser at det ikke kan helt utelukkes at slike kan fremkomme under intervju. Ombudet forutsetter at i den grad opplysninger om tredjeperson fremgår, slettes/anonymiseres disse umiddelbart. Ombudet anbefaler at student minner informanten om taushetsplikten i forkant av intervjuet, og at eventuelle eksempler må gis uten kjennetegn som vil kunne være identifiserbare i forhold til enkeltpersoner.

Ved prosjektslutt 15.05.2009 anonymiseres datamaterialet ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger som arbeidssted fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Dirigerer du barnekor? Se her!

Jeg studerer musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole, og skal skrive en mastergradsoppgave med arbeidstittel: ”Holdninger til et inkluderende musikkliv med fokus på barnekor”. I den anledning ønsker jeg å komme i kontakt med kordirigenter som har ett eller flere barn med spesielle behov i sitt barnekor. *Barn med spesielle behov* favner vidt, og kan f. eks være barn med psykisk eller fysisk nedsettelse, AD/HD, Tourettes syndrom, lærevansker, adferdsvansker og liknende.

Jeg stiller ingen krav til din bakgrunn og kompetanse, eller hvor du befinner deg geografisk. Det eneste spesifikke kravet jeg har til deg, er altså at du dirigerer et barnekor hvor det går ett eller flere barn som har spesielle behov.

Jeg er ute etter et visst antall informanter, og ønsker så å gjennomføre individuelle intervjuer med hver enkelt dirigent. Her vil jeg være interessert i å høre om dine holdninger til inkludering, og dine praktiske erfaringer. Disse intervjuene vil finne sted i løpet av våren/høsten 2008.

Kan du være interessert i å delta, eller ønsker du mer informasjon, vil jeg gjerne ha kontakt med deg. Jeg kan kontaktes på e-post: xxxxxxxx eller tlf: xxxxxxxxxxxx

Med vennlig hilsen,

Guro Høimyr

Musikkterapistudent ved Norges Musikkhøgskole.

Intervjuguide

Innledende spørsmål om koret og barnet/barna med spes. behov

- Kan du fortelle litt om koret ditt? Tilknytning/antall barn/din egen fartstid her.
- Kan du gi en kort beskrivelse av barna/barnet med spes. behov?
 - o Hvor har du opplysningene fra? Har du kontakt med f. eks foreldre/skole? Kunne du ønsket deg mer kontakt med foreldre/skole?

Rett til deltakelse

- Hvem kan få være med i koret?
- Følger koret noen policy her?
- Hvis du stod helt fritt til å bestemme; ville du hatt noen form for restriksjoner ved inntak av nye korister? Utdyp.
- Hvordan synes du barnekordirigenter generelt bør forholde seg til dette?
 - o Er det nok dialog rundt temaet?

Deltakelse og tilrettelegging

- Hva gjør dere på koret?
- Er tilrettelegging nødvendig for at X skal kunne delta?
 - o Hva gjør du i så fall?
 - o Hvordan fungerer dette?
- Stiller du noen andre krav til X kontra de andre barna i koret? Utdyp.
- Har det skjedd noe med koret ditt etter av X ble med? Utdyp.
- Hvordan opplever du at de andre barna tar i mot X?
- Må man synge for å være med i et kor, eller kunne det tenkes at noen var med, men hadde andre oppgaver (dans/drama etc)

- Hvilke konkrete utfordringer møter du i forhold til Xs deltakelse?
- Hvilke konkrete gode erfaringer har du i forhold til Xs deltakelse?

Kompetanse

- Hva slags faglig bakgrunn har du når det gjelder utdanning og erfaring?
- Opplever du deg som faglig utrustet til å lede et inkluderende barnekor? Hvordan?
- Savner du noe i forhold til kurs/videreutdanning?
 - o Hva slags kurs ønsker du deg?
- Synes du det *bør* stilles faglige krav til barnekordirigenter?

Kor- og dirigentorganisasjoners rolle og ansvar

- Er du eller koret tilknyttet organisasjoner som NOBU/FONOKO etc?
- Hvordan synes du at temaet inkluderende barneverksamhet blir ivaretatt der?
- Har du noen gang vært på kurs i regi av noen av disse organisasjonene, evt. andre type organisasjoner?
 - o Hva slags utbytte fikk du der?
 - o Var innholdet relevant i forhold til inkluderende barnekorvirksomhet?
- Hva slags rolle mener du kororganisasjonene bør ha i forhold til dette feltet?
- Er det noen andre organisasjoner/virksomheter e.l. du tenker bør ha et overordnet ansvar og en tydelig rolle i forhold til dette?
- Kunne det tenkes at musikkterapeuter som yrkesgruppe bør skape et behov i det frivillige musikkliv gjennom kursvirksomhet og veiledning?

Avslutning

- På bakgrunn av dine erfaringer; hva slags konkrete råd ville du gi til andre kordirigenter som leder et inkluderende barnekor?
- Nå har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe mer du vil si?
- Hvordan synes du dette intervjuet har vært?



DET KONGELIGE
BARNE- OG LIKESTILLINGSDEPARTEMENT

Guro Høimyr
Bjølsen studentby
0445 OSLO

Deres ref

Vår ref
200804786-/ELR

Dato
05.12.2008

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven - Generelle spørsmål

Vi viser til epost hit av 2. desember 2008 med spørsmål om plikten til individuell tilrettelegging omfatter fritidstilbud i privat eller frivillig regi.

Diskriminerings- og tilgjengelighetslovens plikt til individuell tilrettelegging i § 12 omfatter ikke tilrettelegging av slike fritidstilbud. Dette er omtalt i lovens forarbeider (Ot.prp. nr. 44 (2007-2008) Om lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven) pkt. 10.6.4.1 på side 181:

"Høringsinstanser som for eksempel Barneombudet har etterlyst plikt til individuell tilrettelegging av fritidstilbud. Det er i dag ikke lovfestet noen rett til fritidstilbud. Departementet går derfor ikke inn for å lovfeste rett til individuell tilrettelegging på dette området. Spørsmålet er heller ikke utredet av utvalget. Departementet går således ikke inn for at frivillige organisasjoner mv. pålegges noen plikt til individuell tilrettelegging."

Med hilsen

Elin Rønningen (e.f.)

Thea Bull Skarstein

Postadresse	Kontoradresse	Telefon	Samlivs- og likestillingsavdelingen	Saksbehandler
Postboks 8036 Dep 0030 Oslo	Akersgt. 59	22 24 90 90 Org no. 972 417 793	Telefaks 22 24 27 18	Elin Rønningen 22 24 71 29