

vår | 2011

# Musikkterapi versus musikkpedagogikk i et musikkteknologisk undervisningsprosjekt

Masteroppgave i musikkterapi  
ved Norges musikkhøgskole vår 2011

---

**Pål Johnsen**

---

## **Sammendrag**

Bakgrunnen for at jeg i denne studien ønsker å se nærmere på forholdet mellom pedagogikk og terapi, er et prosjekt i en kommune som arbeider med å gi mennesker med funksjonshemninger et opplæringstilbud i musikk, og hvor musikkteknologi blir brukt som verktøy. De ansatte i dette prosjektet er musikkpedagoger og understreker at de ser på jobben sin som musikkopplæring. Det har vekket min trang til å undersøke hva musikkpedagogen karakteriserer som tilpasset opplæring, og hvordan pedagogen ser på sitt eget arbeid og de musikkteknologiske hjelpemidler som benyttes.

Hensikten med studien er å øke kunnskapene i grenseangene mellom terapi og pedagogikk, og også å øke bevisstheten for musikkterapeutens rolle ved å se nærmere på pedagogens arbeid.

## **Teori**

Studien beskrives med bakgrunn i musikkterapeutisk teori. Jeg legger til grunn pedagogens humanistiske grunnforståelse. Studien av forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi er gjort ved en eksplorerende framgangsmåte, der forskningsstrategien er en sammensatt singelcase-studie i en kommune i Norge. Datainnsamling er gjennomført ved kvalitative intervju av musikkpedagoger som alle jobber innenfor samme prosjekt. Data i form av transkripsjoner utgjør grunnlaget for analysene som er foretatt i studien. I tillegg har jeg er det også gjort noen observasjoner.

## **Resultater**

Studien viser at musikkpedagogen er med på å gi mennesket nye handlemuligheter gjennom økt kommunikasjon og samhandling ved bruk av musikkteknologisk verktøy. Dette synes å gi økt livskvalitet til de menneskene som musikkpedagogene jobber med i dette prosjektet.

## **Forord**

Jeg har jobbet lenge med denne oppgaven og stadig oppdaget nye sider ved prosjektet. På veien til resultatet har jeg både skiftet jobb, fått to barn i tillegg til mitt ene fra før og flyttet til et annet fylke. Takk til hele min familie for flere år med tålmodighet, hjelp og støtte, takk til alle informanter som gledelig har delt kunnskapen sin med meg. Takk til alle gode hjelpere som har gitt meg tilbakemeldinger i prosessen og takk til Even Ruud for gode og tydelige tilbakemeldinger.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>KAPITTEL 1</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Prosjektet som studien baserer seg på</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3 Formål med oppgaven</b> .....	<b>9</b>
<b>1.4 Problemstillingen</b> .....	<b>10</b>
<b>1.5 Klargjøring av sentrale begreper</b> .....	<b>11</b>
1.5.1 Musikkterapi .....	11
1.5.2 Musikkpedagogikk.....	12
1.5.3 Terapeutisk effekt = helsemessige virkninger .....	13
1.5.4 Funksjonshemming.....	14
1.5.5 Tilpasset opplæring/spesialundervisning.....	14
1.5.6 Musikkteknologisk verktøy.....	15
<b>1.6 Disponering av oppgaven</b> .....	<b>16</b>
<b>KAPITTEL 2</b> .....	<b>17</b>
<b>2.0 Design og metode</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Design</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 Metode</b> .....	<b>18</b>
2.2.1 Forskningsintervjuet.....	18
2.2.2 Praktisk gjennomføring .....	19
2.2.3 Intervjuguide .....	21
2.2.4 Analysen.....	22
<b>2.3 Litteraturstudiet</b> .....	<b>24</b>
<b>2.4 Liknende arbeid</b> .....	<b>24</b>
<b>2.5 Valg av informanter</b> .....	<b>26</b>
<b>2.6 Etske problemstillinger</b> .....	<b>26</b>
<b>2.7 Reliabilitet</b> .....	<b>27</b>
<b>2.8 Validitet</b> .....	<b>29</b>
<b>DEL 2</b> .....	<b>33</b>
<b>KAPITTEL 3</b> .....	<b>34</b>
<b>3. 0 Resultater fra intervjuene</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1 Hvordan jobber pedagogene?</b> .....	<b>35</b>
3.1.1 Valg av metode.....	35
<b>3.2 Teknologien i prosjektet</b> .....	<b>36</b>
3.2.1 Muligheten i teknologien.....	38
3.2.2 Hvordan teknologien i prosjektet benyttes og fungerer.....	39
3.2.3 Spilleroppsettet i prosjektet.....	40
<b>3.3. Musikksyn og musikkbegreper</b> .....	<b>41</b>
3.3.1 Musicing og Affordance .....	43
<b>3.4. Mål og ideologier</b> .....	<b>45</b>
<b>3.5 Helsekonsekvenser</b> .....	<b>46</b>

3.5.1 Selvbestemmelse.....	47
3.5.2 Mestring.....	48
3.5.3 Sosiale ferdigheter.....	48
3.5.4 Identitet.....	49
<b>KAPITTEL 4.....</b>	<b>51</b>
<b>4.0 Sykdom, terapi, helse .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Relasjon og kommunikasjon .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 Mestrings- og ressursorientert musikkterapi.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Sosiale nettverk .....</b>	<b>55</b>
<b>4.4 Musikk som identitet og mening .....</b>	<b>56</b>
<b>KAPITTEL 5.....</b>	<b>59</b>
<b>5.0 Musikkterapi versus musikkpedagogikk.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Det pedagogiske praksisfelt.....</b>	<b>60</b>
<b>5.2 Samfunnsmusikkterapi .....</b>	<b>61</b>
5.2.1 Agenda .....	62
5.2.2 Arena .....	62
5.2.3 Agenter.....	63
5.2.4 Aktiviteter .....	64
5.2.5 Artefacts (teknologien i prosjektet).....	65
<b>5.3 Kompetanse og utdanning.....</b>	<b>65</b>
5.3.1 Kompetanse .....	65
5.3.2 Utdanning.....	66
<b>5.4 Konklusjon.....</b>	<b>67</b>
<b>5.5 Avslutning .....</b>	<b>69</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>71</b>

# KAPITTEL 1

## 1.0 Innledning

Fordi jeg selv er utdannet både som musikkpedagog og musikkterapeut, har det alltid vært relevant for meg å se nærmere på forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk. Ikke bare har musikkterapi de siste årene utviklet sitt fagfelt, men også musikkpedagogene driver utvikling gjennom blant annet praktisk arbeid. Ettersom jeg selv har jobbet de siste åtte årene som pedagog, musikkterapeut og leder finner jeg musikkpedagogens tilnærminger til tilpasset musikkopplæring interessant. Jeg har ved flere anledninger drøftet ulike undervisningsopplegg med musikkpedagoger og også gitt musikkpedagoger i oppgave å videreføre arbeid som jeg som musikkterapeut har satt i gang.

Det er både tydelige og mindre tydelige forskjeller mellom en musikkpedagog og en musikkterapeut. Det utveksles i økende grad erfaringer mellom yrkesgruppene. I praksis ser jeg at forholdet mellom terapi og pedagogikk i noen tilfeller kan vise seg å være utydelig. Som musikkpedagog/musikkterapeut har jeg oppdaget mine egne fordommer mot musikkpedagogen, der jeg har tenkt at arbeid med mennesker med sterke funksjonshemninger burde være forbeholdt musikkterapeuten. Jeg har erfart at det ikke må være slik, men likevel undrer det meg hvilke helsemessige virkninger som er knyttet til musikkpedagogens arbeid. Dersom en musikkpedagog i sitt arbeid også gir en terapeutisk virkning, er dette med viten og vilje?

I diskusjonen om behandling og undervisning kan vi tilnærme oss pedagogrollen med nær tilknytning til behandlingsmiljøer i sosiale og medisinske miljøer. Ser en på perioden hvor barne- og ungdomspsykiatrien var under utbygging i Norge, var den psykodynamiske tilnærmingen nesten enerådende. Den gav læreren en sekundær rolle i forhold til behandleren [Ogden 1998, s. 98]. Den psykodynamiske tilnærmingen, hvor vi bl.a. finner Sigmund og Anna Freud som teoridannere, har blant annet bidratt til å belyse motsetninger mellom behandler vs. musikkpedagogen og kvaliteten i relasjoner vs. terapeutiske teknikker. Jeg skal ikke forholde meg til pedagogen eller terapeuten knyttet til behandlingsmiljøer, men derimot knyttet til undervisningsmiljø. Denne studien har sin naturlige arena innenfor den humanistiske psykologien hvor selvrealisering og vekstbehov blir sentrale stikkord.

Tilpasset musikkopplæring er en fin samlebetegnelse hvor det arbeides med musikk på ulike nivå, og her kan både terapeuten og pedagogen møtes for å gi tilbud til mennesker med ulike behov. I disse tilbudene vokser det stadig frem ny kunnskap hvor man kan se kunnskapen ut fra det pedagogiske perspektiv eller det musikkterapeutiske perspektiv. Det jeg er opptatt av, er grensegangen og forholdet mellom det musikkpedagogiske og det musikkterapeutiske arbeidet.

Her finnes mange ulike fokusområder. Jeg ønsker her å trekke frem musikkpedagogens tanker i et spesialpedagogisk arbeidsfelt og hvordan den musikkpedagogiske rollen uttrykkes i et slikt prosjekt. Ved å studere musikkpedagogens refleksjoner om eget arbeid i dette prosjektet, ønsker jeg å undersøke om det finnes karakteristiske trekk ved pedagogens arbeidsmåter som igjen kan gi økt kunnskap om forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi.

## **1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven**

For en tid tilbake startet og gjennomførte jeg et prosjekt som handlet om ulike musikalske møter mellom mennesker med ulik sosial, kognitiv og kulturell kompetanse. Jeg så at jeg i rollen som musikkterapeut kan definere hva som kan oppleves som musikkterapi for andre mennesker innenfor et definert prosjekt. Jeg satte i gang spørreundersøkelser, og resultatene viste at prosjektet opplevdes som meningsfullt og at kompetansen, som i dette tilfelle var forståelsen av mennesker med psykiske lidelser, økte for deltakerne i prosjektet. Erfaringene fra dette prosjektet og fra flere år som praksislærer for lærerutdanning har gjort at jeg har reflektert mye omkring forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk, og det ble naturlig å jobbe videre med denne problemstillingen. I en ny kommune ble jeg utfordret både som pedagog og terapeut: Der fikk jeg beskrevet et undervisningsprosjekt drevet av musikkpedagoger som liknet musikkterapi. Den tydelige målstyringen og musikkpedagogene selv var alibiet for at dette ikke var musikkterapi, men hva om *jeg* som musikkterapeut hadde jobbet i dette prosjektet? Ville det da blitt definert som et musikkterapeutisk prosjekt? I en undervisningssituasjon hvor elevene lett kan gjøre seg forstått, virker det greit å få til gode evalueringer av lærers arbeid. I tilpasset opplæring hvor elevene ikke klarer å gjøre seg forstått er lærerens tolkning viktig for elevene. I det øyeblikket lærer må tolke elevenes tilbakemeldinger mer enn normalt, blir utøvelsen av lærerrollen mer kompleks. I dette

prosjektet ser jeg fra et musikkterapeutisk perspektiv mange slike kompleksiteter hvor musikkpedagogen blir stilt overfor ulike tolknings spørsmål. Er det lik oppfatning blant musikkpedagoger om hvordan slike oppgaver skal løses? Dersom en ser dette arbeidet innenfor det økologiske perspektivet innenfor musikkterapien, hva så? Spørsmålene er mange, og noen av disse vil jeg komme nærmere inn på.

## 1.2 Prosjektet som studien baserer seg på

Sitatet nedenfor er hentet fra en av informantene i prosjektet. Her besvares et av problemstillingens spørsmål: Hva kjennetegner ditt arbeid i dette prosjektet?

*Utgangspunktet for vårt arbeid var jo at vi skulle gi undervisning for elever som ikke kan spille instrumenter, først og fremst kanskje på grunn av fysiske funksjonshemninger, altså de mangler den kontrollen over kroppen og den muskelstyrken som trengs for å holde og håndtere et vanlig instrument. Vi skulle også kunne tilrettelegge musikkteknologiske instrumenter for dem for at de kunne få sjansen til å spille selv. For dette er også viktig – nemlig at elevene skal kunne gjøre ting selv. De skal kunne komponere musikken, og fremføre den selv. Etter hvert har vi fått elever med andre type funksjonshemninger enn bare de fysiske. Men fortsatt er de instrumentene vi bruker til dem med fysiske funksjonshemninger en raskere vei til et musikalsk resultat, derfor kan de egne seg for andre som har kanskje større kognitive enn fysiske problemer. Og så er det å faktisk drive utviklingsarbeid i forhold til de instrumentene vi bruker, den metodikken vi bruker, og de løsningene som er såpass nye. Vi støtter oss mye på og samarbeider mye med fagmiljø i England og i Nederland for å kunne utvikle oss videre og se nye muligheter.*

Dette prosjektet kan ses på som et ressursenter for tilpasset musikkopplæring og har som mål at alle som er interessert i musikk skal få muligheten til å spille og komponere selv, uavhengig av funksjonsnedsettelse. Musikkteknologi og sensorer muliggjør dette også for de som bare kan kontrollere få bevegelser (for eksempel hode, en finger, en fot osv.) og ikke kan spille et vanlig instrument. Prosjektets tilbud er unikt i Norden, og det har derfor vært et tett samarbeid med musikkmiljø i England for å videreutvikle teknologiske og metodiske løsninger. En viktig del av dette samarbeidet har vært å reise rundt i England og besøke ulike musikkmiljø



som jobber med funksjonshemmede musikere. To mennesker med multifunksjonshemminger tar sin utdanning gjennom dette prosjektet i samarbeid med en utdanningsinstitusjon.

Da en av informantene fikk spørsmål om å beskrive elevene, var svaret slik: ”... vi har elever som har mistet synet, som sitter i rullestol, har CP, vi har også elever med hjerneskade siden småbarnsalder. De fleste er vel elever med hjerneskade eller CP som gjør at de har ganske store motoriske utfordringer. Så tar det litt lengre tid å finne ut av de kognitive analysene, og få dannet seg et bilde av hvor mye elevene er med, hva de husker og forstår. Jeg prøver å danne meg et bilde av opplevelsene deres over tid, jeg kan bare måle det i ansiktsuttrykk og hvor mye de er med, om hvordan de tar instruksjon på ulike måter, og hjelpes i gang rent fysisk.”

Prosjektet anses altså som et ressurscenter innenfor en større institusjon. Dette senteret samarbeider med en utdanningsinstitusjon, helseforetak og offentlig forvaltning. Senteret gir kurs og samarbeider med hele Norge og deler av England og Nederland.

### **1.3 Formål med oppgaven**

Formålet med denne oppgaven er altså å bruke praksisfeltet for å se nærmere på forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk. Noe av hensikten er å beskrive hvordan musikkpedagogen arbeider fra et musikkterapeutisk ståsted. Det å undersøke musikkpedagogenes bruk av musikkteknologiske verktøy for å gi mennesker med funksjonshemminger like muligheter, kan også gi økt kunnskap til musikkterapeutens bruk av musikkteknologisk verktøy for å behandle mennesker. Tilpasset musikkopplæring med bruk av stadig forbedrede musikkteknologiske verktøy viser seg ut fra dette prosjektet å være mer og mer aktuelt og også viktig å ha innsikt i for utvikling av tilbud til mennesker med funksjonshemminger. Det viser seg også at kompetansen hos denne ressursgruppen er under utvikling, og det vil være viktig å beskrive forholdet mellom terapi og pedagogikk i slike sammenhenger. Jeg ønsker å benytte meg av intervju som metode for denne studien. Med en slik metode vil jeg kunne rette oppmerksomheten mot den eksisterende kunnskap og forståelse som ligger hos musikkpedagogen. Deretter er det min hensikt å innføre

musikkterapeutisk teori til eksisterende arbeid for å utvikle forståelsen av forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi i dette prosjektet.

## **1.4 Problemstillingen**

Med bakgrunn i presentasjonen av oppgavens innledning og formål samt bakgrunn for valg av oppgaven legger jeg følgende to problemstillinger til grunn for arbeidet:

- 1. Hva kjennetegner tilpasset musikkopplæring med mennesker med funksjonshemninger innenfor et undervisningsprosjekt med bruk av musikkteknologi som verktøy?**
- 2. Hvordan er forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi innenfor dette prosjektet?**

Problemstilling 1 har en praktisk tilnærming til musikkopplæring gjennom undervisningspersonalets kunnskap av sitt eget arbeid. Problemstilling 2 vil se nærmere på forholdet mellom pedagogikk og terapi innenfor dette prosjektet. Jeg har hele tiden vært opptatt av hva dette prosjektet gir av tilbud til mennesker med funksjonshemninger og har undret meg om prosjektet fra et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv faktisk gir brukeren av tilbudet så store helsemessige virkninger at det kan anses som terapi. Sett i dette perspektivet, kan pedagogen bli oppfattet som behandler?

Det har da skapt problemstilling 2, det å se på pedagogens egen rolle og kunnskap knyttet opp mot musikkterapi. For å begrense arbeidet vil jeg se disse to problemstillingene under ett. Det er summen av disse problemstillingene som vil være konklusjonen i denne oppgaven. Jeg ser at hver problemstilling kan representere en masteroppgave. Det ville være vanskelig for meg å utelukke noen av disse problemstillingene, fordi jeg skriver denne oppgaven ut fra et praksisområde. Da må jeg også vise til hva som kjennetegner praksisområdet.

Jeg har tatt utgangspunkt i at problemstillingene hører hjemme i den humanistiske vitenskapsteori og omfatter fagområder som pedagogikk, didaktikk, psykologi og musikkterapi. Problemstillingene har begynt å forme seg ettersom jeg har ønsket en større innsikt i lærerens og min egen forståelse av tilbudet.

## 1.5 Klargjøring av sentrale begreper

For forståelsen av denne studien er det viktig å klargjøre noen av begrepene som benyttes i teksten.

### 1.5.1 Musikkterapi

Det finnes mange ulike definisjoner av musikkterapi. Jeg vil her trekke frem tre ulike versjoner:

Even Ruuds definisjon ” Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter” [Ruud 1990, s. 24]. Gro Trondalen sier om denne definisjonen: ” En slik definisjon gir ingen direkte informasjon verken om hvordan musikkterapeuten arbeider eller hva som er målet med terapien. Imidlertid betoner den et *handlingsbegrep*, noe som gir den en samfunnsvitenskapelig retning i betydningen av mulighet til å påvirke eget liv” [Trondalen 2004, s. 468]. Jeg mener Trondalen uttrykker dette tydelig. Denne definisjonen kan i noen tilfeller være for altomfattende. Ordet handlemuligheter er et ord som treffer dette prosjektet godt. Selve målet med å benytte seg av musikkteknologi som verktøy i dette prosjektet er å kunne gi mennesker med funksjonshemminger økte handlemuligheter for å kunne komponere musikk ut fra sine egne forutsetninger.

Kenneth E. Bruscias definisjon av musikkterapi setter tydelige ord på musikkterapien som en profesjon. Han definerer musikkterapi som ”...a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationships that develop through them as dynamic forces of change” [Bruscia 1998, s. 20]. Denne definisjonen inneholder begreper som systematisk prosess, intervensjon, terapeut, helse, relasjoner og utvikling gjennom dynamiske forandringer. Bruscia sier om sin definisjon at musikkterapi er systematisk ved at den er målrettet, organisert, kunnskapsbasert og regulert; det er ikke en form for ikke planlagte, tilfeldige erfaringer som viser seg å være til hjelp [ibid., s. 20 (fritt oversatt)]. Han sier videre at musikkterapi er en prosess som finner sted over tid, og at for klienten vil dette involvere en prosess av forandringer. For både klient og terapeut kan denne prosessen beskrives som utviklende, utdannende, kunstnerisk, intersubjektiv, musikal, kreativ eller vitenskapelig [ibid., s.20 (fritt oversatt)]. Bruscia sier videre at en terapeut er en

person som byr på sin ekspertise og service for å hjelpe klienten med et helsebehov. Målet ved terapi er å frembringe helse. [ibid., s. 21 (fritt oversatt)].

Ytterligere en definisjon av musikkterapi mener jeg er riktig å ha med i denne sammenhengen. Brynjulf Stiges definisjon: ”Music therapy as dicipline is the study and learning of relationship between music and health” [Stige 2002, s. 200]. Stige snakker her om musikkterapi som et fag, en disiplin og legger vekt på deltakelse i sosiale systemer og relasjoner imellom aktører. Stige refererer til læren om relasjoner mellom musikk og helse. Vi kan her se en definisjon som gir oss en vitenskapelig tilnærming til musikkterapien. Stige har også med begrepet helse. I forhold til denne studien viser empirien deltakelse i sosiale systemer og relasjoner som viktige forhold for elevers helse.

### **1.5.2 Musikkpedagogikk**

For å definere musikkpedagogikk vil jeg benytte meg av Ingrid Maria Hanken og Geir Johansens resonnement om musikkpedagogisk virksomhet [1998, s.26]. Kort fortalt sier de følgende:

I dag finner vi musikk innenfor ulike utdanningssystemer som for eksempel kulturskoler, grunnskoler, videregående skoler og høyskoler/universitet. Selve musikkfaget kan ha ulike betegnelser alt etter innholdet i det, for eksempel hørelære, kammermusikk, instrumentalopplæring og så videre. Det foregår også mye undervisning utenfor utdanningssystemet eller andre organiserte eller institusjonaliserte sammenhenger. Her vil det være unaturlig å bruke betegnelser som undervisning eller undervisningsfag. Det er likevel ikke tvil om at sangerne i en visegruppe eller musikerne i et rockeband aktivt lærer noe om musikk, men deres virksomhet kan neppe kalles et musikkfag. Likevel kan denne virksomheten falle inn under musikkdidaktikkens (didaktikk kan vi forstå som undervisningslære eller undervisningskunst) ansvarsområde så lenge den i noen grad er intensjonal; det vil si at noen har intensjoner om å lære noe. For å fange opp bredden i musikkdidaktikkens ansvarsområde vil det være mer hensiktsmessig å bruke betegnelsen musikkpedagogisk virksomhet i stedet for faget musikk. Med musikkpedagogisk virksomhet tenker vi på alle former for intensjonal læring, undervisning, veiledning og oppdragelse knyttet til musikk.

Hanken og Johansen viser til det Even Ruud kaller den *funksjonale* musikkopplæringen. Det vil si at den læringen som foregår utilsiktet gjennom omgang med musikk vil påvirke den intensjonale læringen som foregår i ulike former for musikkpedagogisk virksomhet, fordi både eleven og musikkpedagogene vil bringe med seg det de har av læring i dagliglivet om musikk. Den funksjonale musikkopplæringen vil derfor utgjøre en viktig elevlærerforutsetning for den musikkpedagogiske virksomheten [Hanken, Johansen 1998, s.27].

Musikkpedagogikk kan vi derfor i denne sammenheng oppfatte som en virksomhet som inneholder et bredt musikkdidaktisk område hvor tilnærmingen til læring blant annet er funksjonal eller intensjonal.

### **1.5.3 Terapeutisk effekt = helsemessige virkninger**

Jeg har i denne studien ønsket å benytte meg av begreper som omhandler terapi. Jeg har i intervjuene benyttet begrepet ”terapeutisk effekt” fordi jeg ville holde fokuset på terapi og pedagogikk. Jeg har hatt inntrykk av at forståelsen av hva terapeutisk effekt er har vært ulikt hos informantene. Derimot reflekterte informantene så godt rundt dette begrepet at det for meg ikke ble nødvendig å videreføre begrepet i intervjuene til å omfatte helsebegrepet. I denne studien forbinder jeg derimot den terapeutiske effekten med ordet helse eller helsemessige virkninger. Definisjonen av ordet helse kan variere ut fra hvilket ståsted man ser helse fra. Dersom en ser ordet helse i sammenheng med medisin og menneskers sykdomsbilde, ser vi fort at helse handler om fravær av sykdom og at helse er noe vi kan oppnå etter medisinsk intervensjon [Ruud 2001, s.24]. Helse slik jeg bruker ordet i denne sammenhengen er ikke et medisinsk, men et kulturelt anliggende. Her snakker vi om helse som kan oppnås ved menneskers egen innsats, gjerne ved å endre på noen kulturelle faktorer [ibid]. I dette prosjektet handler altså helsebegrepet om at de oppgavene pedagogen utfører også fører til noe annet som utvikler menneskets helse gjennom egen innsats og forståelse, samt utvikling gjennom kulturfeltet.

En av informantene sier det slik på spørsmål om hvordan terapeutisk effekt viser seg i gitte situasjoner i deres undervisning: ”... *Det kan gjøre noe med sinnsstemning, forsterkning av at du har det bra, det kan hjelpe deg i en trasig periode. Man bruker musikk på ulike måter, og vi bruker musikk for å bygge ferdigheter og for å skape. Når du får til noe, så tror jeg det er ”god terapi”. Det ligger mye god terapi i å få til ting, plages med ting o.s.v.*”

#### 1.5.4 Funksjonshemming

I offentlige dokumenter og regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede på 1990-tallet heter det: ”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse”<sup>1</sup>.

Definisjonen karakteriserer funksjonshemming i forhold til to perspektiv; *relativt* og *relasjonelt*. Det relative ligger i understrekningen i at personer kan være funksjonshemmede i visse situasjoner eller omgivelser, mens de i andre sammenhenger ikke er det. Det relasjonelle ligger i at funksjonshemmingen sees som et forhold, og ikke som en egenskap ved en person [Romøren 2000].

Med bakgrunn i dette ses funksjonshemming derfor som forholdet mellom individuelle forutsetninger og de krav som stilles fra omgivelsene.

#### 1.5.5 Tilpasset opplæring/spesialundervisning

”Individuelle forskjeller krever individuelle løsninger for elevene for å skape gunstige læringsbetingelser. Selv om tilpasset opplæring må ses i forhold til hver enkelt elev og dermed kan være så mangt, vil vi driste oss til en definisjon: Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne”<sup>2</sup>.

”Opplæringsloven § 5-1 sier at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Utbyttet av opplæringen skal være forsvarlig og likeverdig sammenliknet med andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Vi kan definere spesialundervisning som følger: Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som tar sikte på å hjelpe elever

---

<sup>1</sup>[http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34\\_1996-97/2.html?id=191144](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34_1996-97/2.html?id=191144)

Lagt inn 4. april 1997 av Statens forvaltningstjeneste, ODIN-redaksjonen

<sup>2</sup>[<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>] pr. 15. April 2010

med særskilte behov, som ikke kan dekkes innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet” [ibid.].

For å definere tilpasset opplæring i dette prosjektet vil jeg presisere at prosjektet ikke ses i sammenheng med grunnskole og derfor ikke skal henvises til opplæringsloven. Likevel er definisjonene så tydelige med tanke på lærernes holdninger at jeg velger å benytte meg av dem når vi snakker om tilpasset opplæring. Tilpasset musikkopplæring vil konkret handle om faget musikk i tilpasset opplæring.

Praktisk i forhold til dette prosjektet har informantene uttrykt tilpasset musikkopplæring som: *”... en gjør tilpasningene fysisk slik at det går an å lage musikk selv om en har dårlig motorikk og nedsatte funksjonsevner. Og selvfølgelig så gjør vi tilpasninger også metodisk, man tilpasser på forskjellige kognitive nivå, hvis vi kan kalle det for det – så både fysisk og metodisk legger vi på en måte til rette slik at flere kan lage musikk.”*

En annen sier følgende: *”...starte med eleven der han/hun er og legge til rette for den utviklingen de kan ha.”*

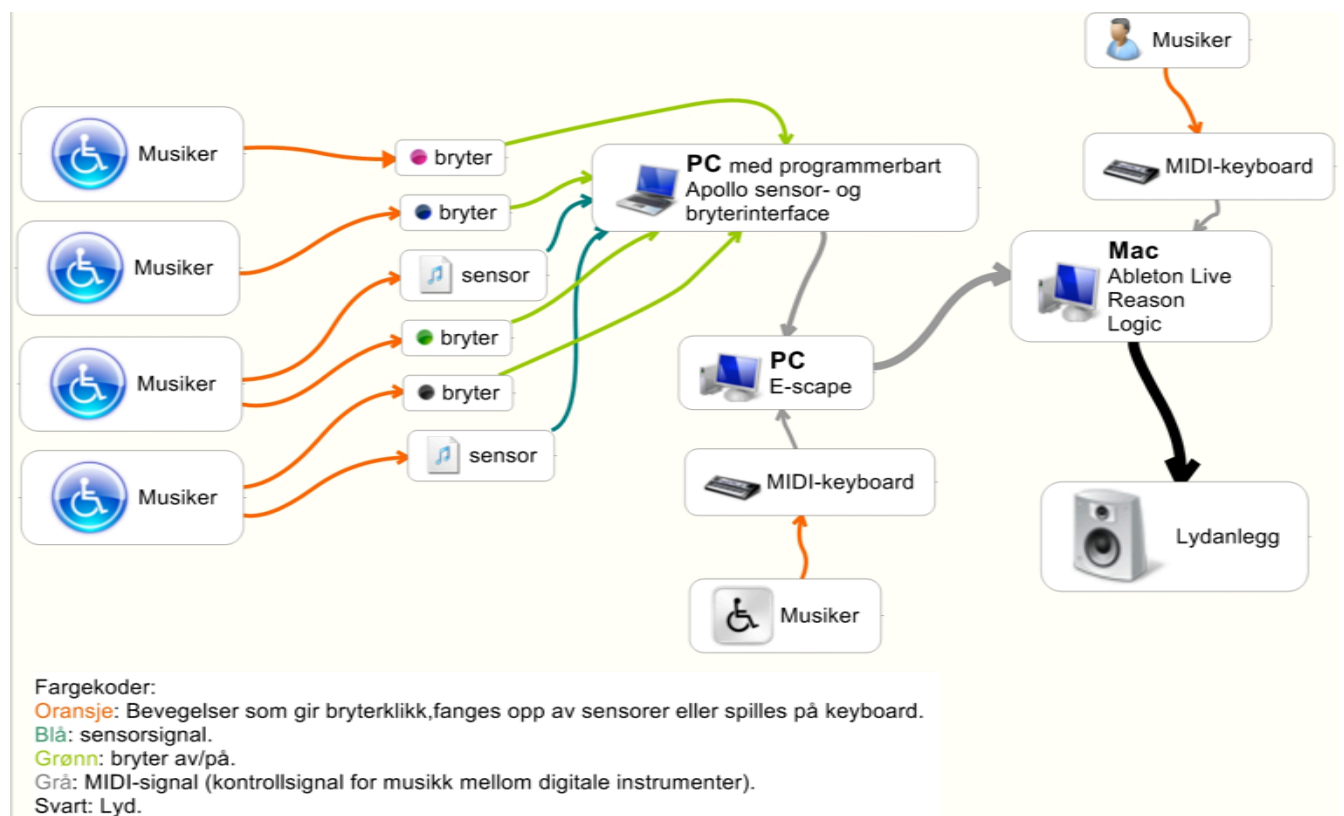
En tredje informant sier: *”... alt jeg holder på med er tilpassa musikkopplæring. Det handler om å gi den eleven jeg jobber med riktig opplæring for vedkommende.”*

Jeg ser ingen motsetninger mellom det informantene sier og det som nevnes i litteraturen.

### **1.5.6 Musikkteknologisk verktøy**

Når det i denne studien snakkes om musikkteknologisk verktøy, er det i all hovedsak snakk om dataverktøy som tilrettelegger for at mennesker med funksjonshemming kan benytte bryter- og sensorstyrt teknologi som en erstatning for ordinære instrumenter. Det finnes ulike dataløsninger og dataverktøy, noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.2. Viser nedenfor hvordan oppsettet fungerer ved bruk av dataprogramvare (E-scape), pc med programbasert sensor- og bryterinterface, diverse brytere, sensorer og midi-keyboard.

Prosjektets spilleoppsett for samspill:



Nærmere beskrivelse av spilleroppsettet finner du i kapittel 3.2.

## 1.6 Disponering av oppgaven

Oppgaven er todelt. I del 1 har jeg ønsket å formidle bakgrunnen for valg av tema, undringer, problemstillingen, begrepsavklaringer, design og metode og redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å behandle tema. Del 2 omhandler kapitlene 3 til 5, hvor jeg i kapittel 3 behandler intervjuer og observasjoner i forhold til problemstillingene. I kapittel 4 behandler jeg problemstillingene i lys av egne observasjoner og teori sett fra et musikkterapeutisk perspektiv. I kapittel 5 vil jeg sammenlikne disse to ulike perspektivene med konklusjon og oppsummering.



## KAPITTEL 2

### 2.0 Design og metode

Ettersom jeg i denne studien er opptatt av kommunikative handlinger i en sosial verden, kan jeg konstantere at studien holder seg innenfor humanvitenskapen. Jeg er opptatt av meninger og verdier. Vi utvikler oss gjennom medmenneskers meninger og sammenhenger i tilværelsen gjennom deltakelse i det sosiale liv. Mange vil si at kunnskap utvikler seg gjennom en form for intervensjon mellom andre mennesker.

### 2.1 Design

Jeg vil i denne studien benytte meg av designet kalt case studie. Designet egner seg godt for bruk av ulike kilder og ulike former for datainnsamling. Ettersom jeg har kvalitative forskningsintervju med få informanter, er det naturlig å bygge dette inn i et case design. Kjell Skogen sier at ordet *case* er hentet fra den angloamerikanske språkverdenen og kommer fra det latinske ordet *casus* [Fugleseth/Skogen 2006]. På norsk har vi ikke utviklet et eget ord for dette, men har i mer eller mindre grad brukt det latinske ordet. Skogen fortsetter "... forskning på kasus gir ofte assosiasjoner om forskning på enkeltindivider, og med referanser til medisinske, psykologiske eller spesialpedagogiske studier av enkeltpasienter, -klienter, elever osv." [ibid., s.52]. Skogen sier videre at selvsagt vil også denne studien rette seg inn under kategorien casestudier, men de vil bare representere en liten del av denne forskningen. For å forklare case kan vi erstatte ordet *case* med ordet *tilfelle*. I dette studiet er det et tilfelle innen musikkpedagogisk arbeid jeg ønsker å se nærmere på, et tilfelle av et musikkpedagogisk tilbud som gis av musikkpedagoger. Det må spesifiseres at jeg i denne sammenheng ikke ønsker å se på beskrivelser av enkelttilfeller som omhandler elever/klienter. Jeg har valgt å benytte meg av casestudie fordi jeg skal studere den virkelige verden slik den framtrer her og nå. Jeg er ute etter erfaringer, tanker, meninger og lignende. Innenfor casedesign finnes det ulike typer casestudie; holistisk singelcase, holistisk multipelcase, sammensatt singelcase, sammensatt multipelcase. I denne studien holder jeg meg innenfor sammensatt singelcase design. Her beveger jeg meg innenfor fem ulike analyseenheter hvor alle enhetene ses på som

en enhet i forhold til casen. Ettersom det er ressursmessige begrensninger i denne studien, vil det også være naturlig å begrense studien til dette designet.

## **2.2 Metode**

Metodedelen skal belyse hvordan jeg velger å innhente mine data. Min viktigste informasjonskilde i dette studiet er intervjuet, det kvalitative forskningsintervju for dette studiet. Dette valget begrunner jeg med at jeg på denne måten kan skaffe meg informasjon fra alle informanter og at innspill kan gi grobunn for at ny kunnskap kan vokse. I denne studien er jeg også opptatt av å få fram de kvalitative data. Studiens problemstilling tar ikke sikte på å måle kvantifiserbare data, men å gå i dybden av forholdet mellom to yrkesgrupper. Jeg har valgt intervjuet som metode fordi jeg ønsker å få frem informantenes egne vurderinger av sitt eget arbeid, og på den måten vil det kunne framstå nye vurderinger i forhold til problemstillingen.

Jeg har også benyttet meg av observasjon som metode. Katrine Fangen sier om deltakende observasjon: ”Som deltagende observatør vil du måtte engasjere deg i menneskene du studerer, og delta i samhandling og samtale med dem” [Fangen 2004, s.29]. Hun sier i tråd med Hans Skjervheim at motsetningen til deltakende observasjon er objektivisme som går ut på å behandle det du ser bare som fakta [ibid.].

Mine observasjoner er gjort over tid og på ulike arenaer gjennom mine møter med prosjektets elever og personalet. Jeg har benyttet meg av elevenes offentlige opptredener/performance som eksempler i denne studien og har hatt mitt oppmerksomhetsfokus på læreren. Selv om jeg både som musikkterapeut og leder er kjent med arbeidsområdet, har mine observasjoner gitt meg nye innfallsvinkler til spørsmål til mine informanter.

### **2.2.1 Forskningsintervjuet**

Kvale [2009, s. 21] sier: ”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.” Kvale sier videre at

forskningsintervjuet tilsynelatende kan virke enkelt å gjennomføre, men er snarere tvert i mot. Kvale sier at intervjuet kan ses på som et håndverk, en kunnskapsproduserende aktivitet og en sosial praksis. Dette viser at selve intervjuet er mer enn bare å stille noen spørsmål. Det er å gjøre vurderinger av både spørsmål og tilbakemeldinger, stille oppfølgingsspørsmål, vurdere intervjuedes kroppsholdning, nølende svar og lignende. Intervjuene i denne studien er gjort innenfor et kontekstuel kunnskapsbegrep. ”Dette betyr at noe som er oppnådd i én situasjon, kan ikke automatisk overføres til – eller sammenlignes med – kunnskap i andre situasjoner. Intervjuet finner sted i en interpersonlig kontekst, og intervjuutsagnenes betydning er relatert til deres kontekst” [ibid., s. 74]. Videre kan vi også se på kunnskap i intervju sammenheng i denne studien som narrativ. ”Intervju er et viktig sted å innhente fortellinger som informerer oss om den menneskelige betydningsverden” [ibid., s. 74].

Ut fra intervjuene i denne studien har jeg forsøkt å få fram kunnskap fra informantene om deres tolkninger av eget virke. Jeg har bevisst benyttet meg av ulike metoder for å nå fram til den intervjuede. Jeg ser at informantene møter meg med sine historier så vel som at disse historiene også er knyttet opp mot mine egne kontekster. Dette samspillet har vært avgjørende for meg for å kunne hente kunnskap knyttet til den aktuelle problemstillingen. Forskningsintervjuet er på mange måter et produksjonssted for kunnskap der det utveksles synspunkter mellom personer om et felles tema, og det er den menneskelige relasjonen i intervjuet som produserer den vitenskapelige kunnskapen.

### 2.2.2 Praktisk gjennomføring

**Prøveintervjuet:** Før selve intervjuet gjorde jeg meg noen erfaringer ved å gjennomføre to prøveintervju. Disse prøveintervjuene ga meg erfaringen å ikke være for konkret i spørsmålene og forsøke å holde intervjupersonen innenfor tema ved å stille de rette oppfølgingsspørsmålene. Det ga meg også en bedre oversikt over hvordan jeg skulle kommunisere med intervjupersonene under selve intervjuet. Der det ble en tydelig usikkerhet og nøling i svarene, kunne jeg konsentrere meg om lytting og oppfølgingsspørsmål fordi usikkerheten og nølingen også kunne høres på opptaket. Jeg fikk også erfare at min kunnskap om hva intervjuet handlet om var på plass, men at jeg måtte stille mer konkrete spørsmål. Jeg opplevde på prøveintervjuene at det var fint å kommunisere med intervjupersonene, men at jeg som intervjuer ofte måtte lære meg å lytte bedre. Samspillet mellom meg og den

intervjuede måtte bli så godt som mulig, og det merket jeg ble bedre ettersom jeg lot de personlige innspillene få utfolde seg. Disse erfaringene tok jeg med meg til selve hovedintervjuene, og opplevde å få gode egenbeskrivelser innenfor tema fra informantene, noe som var mitt mål for intervjuene.

**Intervjusituasjonen:** Intervjuene ble gjort på et møterom på informantenes arbeidsplass. Intervjuet ble tatt opp, og det så ikke ut til at informantene var ubekvemme med dette. Intervjuene varte fra 20 til 40 minutter.

**Etterarbeid:** Etter selve intervjuene ble det viktig å gå i gang med transkripsjonene av intervjuene. Intervjuene ble gjort ved at informantene skulle få fortelle om hvordan de så på tema og spørsmålene som ble stilt. Jeg valgte bevisst en fortellende form i intervjuet for at også de ulike transkripsjonene kunne bli betraktet som en fortellertekst fra informantene. Disse fortellertekstene er også mer hensiktsmessige for at selve historien fra informantene skal komme fram. Siden det var viktig å få fram informantenes syn på mitt tema, valgte jeg at det skulle fortelles på et så selvstendig grunnlag som mulig. Når jeg i etterarbeidet har en idé om at tekstene skal være fortellende og ikke bare utsagn fra informanter, blir det igjen lettere å beskrive mine funn for publikum. Etter arbeidet med å transkribere intervjuene, startet analysen av arbeidet.

Spørsmålsstillingen min i dette prosjektet ble gitt ut fra en guide som jeg lagde meg på forhånd. At jeg i selve intervjuet ville stille andre type spørsmål, er naturlig innenfor denne type informasjonsinnhenting. For at informantenes egenrefleksjon skulle komme til syne, var det viktig å ikke lage en for omfattende liste med spørsmål. Jeg forsøkte å stille spørsmålene så åpne som mulig for at informantenes egne tanker, holdninger og verdigrunnlag skulle komme tydelig frem. Intervjuene startet med ”... det vi skal snakke om her i dag er dine tanker rundt prosjektet du jobber i og forholdet til musikkterapi vs. musikkpedagogikk.” Ettersom jeg hadde gjort noen prøveintervju, visste jeg at intervjuguiden kun ville bli benyttet som en guide.

### 2.2.3 Intervjuguide

Spørsmålene jeg hadde i guiden var følgende:

1. Hva er tilpasset musikkopplæring for deg?
  - i forhold til dette ressurscenteret?
2. Hvis du skal begynne med å si noe om hva du gjør innenfor ressurscenteret, hva vil du da si? (Hva kjennetegner det tilbudet du gir?)
3. Hva vil du si kjennetegner den musikkopplæringen du gjør innenfor ressurscenteret du jobber i?
4. Hvilke oppgaver utfører du?
5. Hvilke type elever jobber du med?
6. Finnes det utenommusikalske mål/delmål i ditt arbeid? Hva er i så fall de?
7. Hvordan vil du plassere arbeidet du gjør i ressurscenteret i et større perspektiv? Samfunnsperspektiv?
8. Hva mener du dette arbeidet betyr for elevens deltakelse i samfunnet?
9. Hva mener du dette arbeidet betyr for din elev?
10. Hvilket læringsutbytte mener du eleven får av din undervisning?
11. Tror du din undervisning/ditt arbeid også har en terapeutisk effekt/side?
12. Hva er forholdet mellom disse – den terapeutiske siden og den pedagogiske siden?
13. Tror du din rolle som musikkpedagog kan gi elevene en terapeutisk effekt?
14. I hvilken grad er relasjonsbygging viktig i det du gjør?
15. Hva vet du om musikkterapi?
16. Tror du en musikkterapeut ville sett på ditt arbeid annerledes enn deg selv? På hvilken måte?
17. Hva tror du er forskjellen mellom terapi og pedagogikk i det arbeidet du gjør?
18. Er det noe du vil si som ikke har blitt sagt?

I intervjuguiden har jeg forsøkt å nærme meg problemstillingene ved også å stille spørsmål som jeg anser som omkringliggende tema innenfor min todelte problemstilling. Dette har jeg bevisst gjort for å få mest mulig informasjon rundt tema som jeg har vært opptatt av. Noen av spørsmålene ble i selve intervjuet overflødig, mens andre, nye spørsmål dukket opp ut fra hvilke svar informantene ga. Det var viktig for meg å ikke starte større diskusjoner under

intervjuene, men å forsøke og få klare meninger fra musikkpedagogene innenfor problemstillingens tema.

#### **2.2.4 Analysen**

Formålet med analysen er å avdekke meningen med problemstillingene. Mitt møte og intervju med informantene og mine egne spørsmål som er knyttet opp mot problemstillingene er materiale for analysen. Materialet blir transkribert, og deretter starter fortolkningen. Jeg velger å fortolke selve teksten og har ikke benyttet meg av det kroppsspråket som kom til uttrykk i selve intervjuene. Likevel har jeg i transkripsjonene skrevet når informanten er nølende i sitt svar eller svarer spontant. Transkripsjonene blir så gjenstand for fortolkning som også kan ses på som redskap for vitenskapelighet, og dermed konstruksjon av virkelighet.

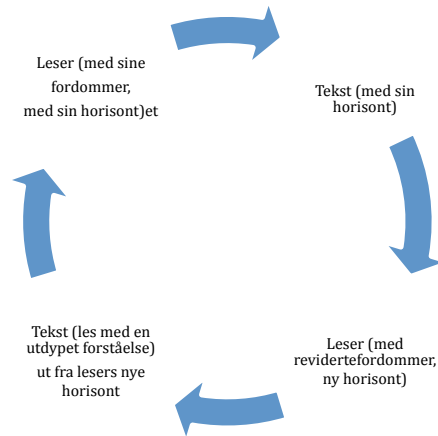
Kvale 2009 gir ulike verktøy i intervjuanalysen. Han nevner meningskoding, meningsfortetting, meningsfortolkning, hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg har i denne studien valgt å forholde meg til transkripsjonene innenfor den hermeneutiske meningsfortolkningen. Her finnes det ulike fortolkningsprinsipp å følge. Jeg velger å forholde meg til et fortolkningsprinsipp som gjelder den kontinuerlige frem og tilbake-prosessen mellom deler og helhet, som er en følge av den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen beskriver helheten av det som skjer når vi fortolker en tekst og danner oss en mening av innholdet i den, fra vår vurdering av avsenderens bakgrunn, situasjon og intensjon, til vår vurdering av teksten selv og mediet den når oss gjennom, og videre til vår egen selvrefleksjon. Slik dannes mening gjennom fortolkningsprosessen, uavhengig av om vi er oss bevisst at prosessen foregår eller ikke.

Å bruke den hermeneutiske sirkelen er å bevisstgjøre seg sine egne og tekstens horisonter, og å la denne bevisstheten være en del av den prosessen det er å skape mening av en tekst. Delene forstås og fortolkes ut fra helheten – og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Altså som en spiral, med et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse av delene og helheten gjennom tolkningsprosessen.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>[\[http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk#Den\\_hermeneutiske\\_sirkel\]](http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk#Den_hermeneutiske_sirkel) hentet 11. April 2010

For å illustrere dette viser jeg til figur 1 *Hermeneutisk sirkel med horisontbegrepet* [Krogh 2003, s. 249].



Figur 1.

Innenfor hermeneutikken etter Hans Georg Gadamer er det et poeng at alle mennesker bringer sin forståelseshorisont med inn i enhver forståelsesprosess. Forståelseshorisonten består av absolutt alle de holdninger og oppfatninger man har, både bevisste og ubevisste.

Forståelseshorisonten påvirker den enkeltes forståelse av for eksempel et teaterstykke; hver og en vil alltid forstå stykket i lys av sin egen forståelseshorisont. Man kan ikke kvitte seg med forståelseshorisonten, fordi den utgjør totaliteten av de fordommer, holdninger og oppfatninger man til enhver tid har, og som igjen er resultat av tidligere erfaringer. Etter Gadamer har man innenfor hermeneutikken særlig fokusert på det poeng at forskeren skal tydeliggjøre om forståelsen av mening kan avgrenses til avsender eller til mottaker<sup>4</sup>. Jeg vil i kapittel 3 gå inn i intervju spørsmålene som jeg har stilt og ha med meg det hermeneutiske perspektivet i forhold til å forstå de ulike spørsmålene som er stilt i intervjuet.

---

<sup>4</sup> [http://www.snl.no/forst%C3%A5else/psykologi\\_filosofi\\_pedagogikk](http://www.snl.no/forst%C3%A5else/psykologi_filosofi_pedagogikk) fra 15. april 2010

## 2.3 Litteraturstudiet

Musikklitteraturen som jeg har gjennomgått har innføring i sentrale områder av musikkterapeutisk teori og belyser musikkterapiens faglige forankring i musikkvitenskapen, den historiske framstillingen og systematiske drøftingen av musikkens virkninger på mennesket. Litteraturen vil bli essensiell i å vise til forskjeller mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. Jeg har også valgt litteratur som omhandler musikk som kommunikasjon og samhandling, og dessuten gått til ulike områder i musikkterapilitteraturen for å finne områder som omhandler betydningen av musikk. Jeg har dertil lett etter litteratur som utfordrer de tradisjonelle grensene og definisjonene av musikkterapi. Denne litteraturen vil se på denne studien fra en annen vinkel. Ettersom studien også vil utfordre musikkterapeutisk tankegang, er det naturlig å ha denne typen litteratur med. Jeg er som nevnt orientert innenfor musikkterapeutisk litteratur og ser at områdene omhandler både musikkfilosofi og musikkpsykologi. Litteratur som omhandler tema som kommunikasjon, kultur og samfunn har også vært viktig å innhente i denne studien, samt ulike perspektiver på norsk musikkterapi og sentrale kjennetegn ved humanistisk musikkterapi.

Jeg har også lest rapporter og masteroppgaver som omhandler tema fra intervjuene og som har gitt meg noen holdepunkter i praktiske undersøkelser som allerede er gjort, for eksempel: ”Personlig og sosial vekst i band: et prosjekt med samspillgrupper for voksne mennesker med spesielle behov”, ”Læring gjennom deltakelse i et rockeband: et instrumentalt case studie om situert læring i musikkterapi” og ”Music therapy and Music in Special Education”.

## 2.4 Liknende arbeid

Musikkterapilitteratur har i mange år vært preget av å definere sitt eget virke. Beskrivelsen av forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk i et praksisfelt hvor en jobber med musikkteknologiske virkemidler finnes det ikke mye litteratur om. Gjennom denne studien er jeg blitt gjort oppmerksom på at det finnes ulike miljøer i både England og Nederland som jobber ved bruk av musikkteknologiske verktøy i både undervisningssammenheng og musikkterapeutiske sammenhenger.



Fra 1979 til 1982 ble bruken av Fricke Synthesizer i musikkutdanningsprogram for svært fysisk funksjonshemmede studenter undersøkt på The University of Cologne of Musicology og på The University of Cologne Seminar of Music Education for the Handicapped (tidligere lærerutdanningen). Her undersøkte man muligheten for å bruke synthesizer med barn med alvorlige fysiske funksjonshemminger. Studiens mål inkluderte musikalske og kognitive mål, og programmet var delt i tre: Barna skulle lære å spille og lese en tone, barna skulle spille utenat og de skulle improvisere på instrumentet sitt. Antakelsen som lå til grunn for studien var at musikkensemblet er glimrende fora for kommunikasjon med andre mennesker, en sosial aktivitet som til vanlig er vanskelig for de fleste mennesker med alvorlig funksjonshemming. Hensikten med studien var å gjøre elever med alvorlig funksjonshemming i stand til å spille et instrument som var spesielt modifisert for deres funksjonshemming og integrere disse elevene inn i musikkskoler og ensemblet med mennesker uten funksjonshemminger.

Prosjektet beskrevet av Fergers, Fricke, Minkenberg og Moog [First Research Seminar of the ISME Commission on Music Therapy and Music in Special Education Proceedings of 1986, s. 69-84], har lignende hensikter som prosjektet min studie henviser til. Ulikhetene er nyere teknologi og tydeligere musikalske mål. I forhold til problemstilling 2, forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk, avgrensers jeg meg her med å si at det finnes ulike forfattere som skriver om dette tema. Jeg nevner Wigram /Nygaard Pedersen/Bonde 2002, Ruud 1990, Bruscia 1998.

Jeg oppfatter også at det tidligere var mye snakk om musikk i spesialundervisning i musikkterapeutiske miljø, men nå er det heller snakk om musikkterapi for disse elevene fordi det ofte er musikkterapeuter som underviser dem. Noen av informantene jeg intervjuet hadde også denne oppfatningen. For å avgrense oppsummerer jeg med at det finnes liknende arbeid og litteratur som skriver om liknende problemstillinger som jeg har i denne studien. Det er likevel ikke studier som i denne sammenheng kan bygges videre på, men som kan gi fragmenter av ulike perspektiver til utvikling av min studie.

## **2.5 Valg av informanter**

Som musikkterapeut og musikkpedagog har jeg kjennskap til arbeidsfeltet jeg ønsker å se nærmere på. Jeg har forståelse av arbeidsfeltet gjennom selv å ha arbeidet med liknende tilfeller. Jeg arbeider i dag som leder for en institusjon hvor dette prosjektet er en del av institusjonen. Jeg har valgt informanter som alle på hver sin måte arbeider innenfor prosjektet og ser på prosjektet med egne øyne, med sin kompetanse og interesse. Jeg har valgt å intervju alle som jobber innenfor dette prosjektet. Intervjukandidatene blir derfor mine informanter. Dette utgjør til sammen 5 informanter, og det gjenspeiler også ressursene som er til rådighet i prosjektet. Ingen av informantene er fra samme sted i landet, men jobber nå innenfor samme institusjon. Informantene er alle musikkpedagoger som arbeider innenfor tilpasset musikkopplæring. Dette er en forutsetning for denne studien, ettersom jeg ser på forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk.

Siden jeg er interessert i musikkpedagogens syn på eget arbeid, og på om dette arbeidet kan gi terapeutisk virkning/effekt, er jeg i første omgang opptatt av å kunne benytte meg av pedagogens forståelse av sitt syn på eget arbeid. Jeg har valgt å ikke ta med elevens syn i denne studien, men noen observasjoner er blitt gjort for å synliggjøre elevens perspektiv. Slik jeg ser det, vil ikke studien gi noen negative konsekvenser for intervjupersonene, men kan tvert i mot bidra til å utvikle deres eget fagområde. Jeg har vurdert informantene som tydelige, reflekterte, voksne mennesker som klart gir selvstendige svar og som i sin selvstendighet også har fått være kritisk til mitt arbeide. Jeg har i selve intervjuet forsøkt å benytte meg av spørsmål som gir egenvurderte fortellinger tilbake. Jeg har hele tiden vært opptatt av hva informantens meninger er og også uttrykt dette under hele intervjuet. Jeg har benyttet meg av en intervjuguide som har gitt meg ledetråder for spørsmål, men måtte også gå utenom denne guiden for å finne de svarene som kunne ligge nærmest informantene.

## **2.6 Etiske problemstillinger**

Metoden byr på ulike etiske problemstillinger. Mine informanter er også de jeg er satt til å lede i min rolle som leder. Vil det å intervju sine medarbeidere føre til at den som blir intervjuet ikke svarer genuint, men tar hensyn til hva vedkommende tror lederen ønsker å

høre? Jeg ser problemstillingen, men har klarert min egen rolle overfor informantene og understreket at det er jeg som privatperson som gjør denne studien. Informantene har gitt samtykkeerklæring, og de har hatt anledning til å trekke seg når som helst under prosessen. Informantene har gitt uttrykk for at dette var en fin anledning til å reflektere over eget arbeid.

En annen side ved rolleavklaring er at jeg som musikkterapeut intervjuer en musikkpedagog innenfor et spesialpedagogisk felt. Under intervjuene merket jeg meg at informantene noen ganger konkretiserte forskjellen i min og deres utdanning når de skulle forklare seg i praksisfeltet. Selv om jeg ikke oppfattet dette som noe hinder i intervjuet, vil jeg bemerke dette fordi det kan ha noe med tryggheten til informantene og være en kilde til usikkerhet mellom informantene og meg som intervjuer. Jeg ser at et prosjekt av denne karakter, hvor arbeidet er så spesielt, kan gjøre at informantenes konfidensialitet blir vanskelig å ivareta. Jeg har tatt hensyn til dette ved å anonymisere den transkriberte teksten av intervjuet og ved å ha nok informanter, slik at det ikke blir tydelig hvem som sier hva. Ettersom jeg også fungerer som leder for disse informantene, hadde jeg allerede kunnskap om deres arbeid. Diskusjonene rundt problemstillingene har likevel ikke vært så fokusert og tydelige som i denne studien. Det vil alltid være et dilemma når jeg vil tolke de svarene jeg har fått inn i en sammenheng som ikke kan kontrolleres av informantene.

Med dette mener jeg at jeg har redegjort for alle informantene og fått samtykke for intervjuene. Jeg har gitt anledning til å se transkripsjoner av intervjuene og også at den intervjuede kan trekke seg når som helst. Men når jeg så har benyttet meg av den kunnskapen jeg har fått, er det selvsagt et dilemma at selve tolkningene og opplysningene jeg sitter med kanskje blir brukt annerledes enn hva den intervjuende har tenkt over. For øvrig ser jeg ikke noen etiske problemstillinger knyttet til informantenes deltakelse. Jeg har vurdert de etiske problemstillingene som svært små, ettersom denne studien ikke vil berøre enkeltindivider, men ha en utviklingsprofil på en problemstilling som kan oppfattes som generell.

## **2.7 Reliabilitet**

Definisjonen av reliabilitet er i følge Kvale er ”En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre

tidspunkter av andre forskere ved hjelp av den samme metoden” [Kvale 2009, s. 325]. Arbeidet med denne studien har vist meg at det ikke er mulig å gjenta studien for å oppnå samme resultater. Dette av den enkle grunn at metoden jeg har brukt, kvalitativt forskningsintervju, går inn i en ramme av tid og sted, og at jeg har benyttet meg av informanter som i ettertid vil ha en egenutvikling som kan føre til nye erkjennelser og ny kunnskap. Selv om jeg ikke tror det er mulig å finne de samme resultatene dersom en slik studie blir gjentatt, tror jeg den kvalitative metoden kan gi resultater av utviklingsorientert materiale som kan benyttes i nye, liknende studier for å oppnå videreutviklende resultater. Virkeligheten er et resultat av interaksjon mellom mennesker, i dette tilfelle informantene. Tolkningen av denne interaksjonen er subjektiv, noe som igjen stiller spørsmål om gjentakelse er mulig. Vi lærer å se sannhet og virkelighet som samme sak, men det er viktig å poengtere at det finnes flere sannheter – og hva er sannhet? For å gå inn i dette spørsmålet må vi gjennom ulike paradigmer som igjen er kritiske til både seg selv og hverandre.

I positivismen var det viktig å skille mellom det vi ser og det vi tror vi ser. Sannheten kunne dermed tolkes mer ut fra kvantitative resultater. Går vi raskt over i fenomenologien hvor vi går nærmere inn på livet og opplevelsen finner vi spenningsforhold mellom språk og kontekst. Språket klarer ikke alltid uttrykke konteksten vi opplever livet gjennom, og sannheten vil være avhengig av å ha en plattform å opptre på. Hermeneutikkens sannhet kom som en opposisjon til positivismen. Her ser vi forståelse og fortolkning som bærebjelker i paradigmet, likevel kan forskerens funn bli tillagt for mye i de aktuelle sammenhenger, og tydeligvis er det også forskeren som velger fokus. Hvilke sannheter oppstår egentlig i det hermeneutiske paradigmet? Erkjennelsesteorien til hermeneutikken bygger på den hermeneutiske spiral som uttrykker ulike forståelser basert på at ny kunnskap møter forståelse hvor da forståelsen endres og det oppstår ny forståelse for så å nå til en ny kunnskap (tidligere beskrevet i figur 1). Slik vokser kunnskap lag på lag og danner stadig ny kunnskap. Det er denne utviklingen jeg ønsker å fokusere på i min studie, den hvor sannheten stadig blir utfordret og utviklet gjennom møter med nye forståelser og ny kunnskap.

Kritiske paradigmer er hvor sannhet ofte opptrer som en del av språk, kommunikasjon og kultur. Her må vi også huske på at sannheten er influert av ulike interesser og verdier. Vi gir ulike forforståelser ut fra hva forskeren søker etter.

I strukturalismen kan et tegn representere en viss mening, som igjen reflekterer en viss sannhet. Her vil en også ha med seg opprinnelse og utvikling, eller ta hensyn til historiske forløp. Dette kan fortone seg som en ekstra utfordring, siden historiske sammenhenger ikke alltid kan forbindes med nåtidens ideer, modeller og metoder.

Til slutt kan vi nevne den postmoderne retningen, hvor det finnes variasjoner av verdier og/eller tilnærminger. Her utfordres troen på uavhengige ytre realiteter, og mange teoretiske perspektiver blir satt opp i mot hverandre. Her ser vi på mange måter endeløse teoretiske argumenter og opplever ofte en form for pessimisme i forskningen.

Jeg har nå forsøkt å vise at det finnes ulike tankemønstre for å finne en sannhet og at sannheten varierer ut fra de ulike ståstedene man har. Jeg ser videre at jeg ikke kan definere denne studien som en enkelt sannhet, ettersom man hele tiden kan se studier fra ulike vinkler og paradigmer. Reliabiliteten til dette studiet må derfor ses i sammenheng med den kontekst jeg har valgt å framskaffe data i, samt de ulike paradigmene jeg beveger meg inn og ut av i mitt fortolkningsarbeid.

## **2.8 Validitet**

Om validitet sier Kvale: ” Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke” [Kvale 2009, s. 326]. Kvale sier også at det er viktig å se produktvalidering som en kontinuerlig prosessvalidering. Dette betyr at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og ikke hører spesielt til en undersøkelsesfase [Kvale 2009, s. 253]. I denne studien så vil også min metode være aktuell å vise til når vi snakker om validitet. Derfor kan vi også her knytte oss til Kvales syv stadier [Kvale 2009, s.253 og 254], som gir en oversikt over validitetsaspektet gjennom en hel intervjuundersøkelse. Det første stadiet er tematiseringen. Her snakker Kvale blant annet om at gyldighet avhenger av hvor solide studiens teoretiske forutantakelser er og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er.

Ut fra et musikkterapeutisk og musikkpedagogisk ståsted mener jeg at mitt virke som musikkterapeut og musikkpedagog de siste 10 årene viser at jeg både har teoretiske og praktiske forutsetninger for problemstillingene og at gyldigheten for tematiseringen er solid i form av erfaringsbasert kunnskap og teoretiske kunnskaper. Det neste stadiet er planlegging. Her sier Kvale at det fra et etisk perspektiv bør benyttes en forskningsdesign som minimaliserer skadelige konsekvenser. I lys av dette har jeg funnet det formålstjenelig og etisk riktig å ikke involvere elever. Problemstillingen kunne vært belyst fra et elevperspektiv så vel som fra lærerperspektiv, men hensynet til elevene og mine egne kunnskaper om elevene gjorde at jeg valgte å fokusere på personer som ikke har verbale kommunikasjonsproblemer. Gyldigheten av dette kan selvsagt diskuteres, og det kan settes opp mot andre metoder, men i slike studier må det også foretas noen valg av praktiske og tidsmessige hensyn.

Intervjupersonenes troverdighet bør omfatte en grundig utspørring om meningen om det som blir sagt. Dette er et stadium som jeg mener jeg har vært nøye i forhold til, ettersom jeg har benyttet bekreftende tilbakemeldinger til informantene som ” ... er det riktig at det du sier er ...?”. Ved å stille slike kontrollspørsmål ville jeg i tillegg til å sikre meg at informanten hadde forstått mitt spørsmål også gi refleksjon på informantens svar, slik at det ble mulighet for å reflektere over svaret som ble gitt. Dette gir en større gyldighet i informasjonshenting. Valget av transkribering reiser spørsmål om hva som gir en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Her har jeg valgt å transkribere slik at jeg kan sammenlikne tekster i bokmål. De ulike nyansene som nøling, latter og usikkerhet har vært viktige å ta med for også å gi de spontane sikre utsagnene større kraft.

I analysen har jeg som nevnt tidligere benyttet deler og helhet som logiske fortolkninger av teksten. Valideringen i intervjuet gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante. Som nevnt ovenfor er valideringen i denne studien en kontinuerlig prosess som hele tiden skaper nye spørsmål, utsagn og resultater som må kontrolleres. I denne studien finnes det også en veileder som kontrollerer både mine teoretiske forankringer og metoder og tekst.

Rapporteringen skal tilslutt i en intervjuundersøkelse stille spørsmål om det er gyldige beskrivelser av hovedfunnene i studien og om leserens rolle som validitetsbedømmer av resultatene. Dette betyr for meg at det blir viktig å få fram en tekst som gir leseren mulighet for å bedømme resultatene av intervjuene.

Å validere er altså å kontrollere. Det blir viktig å stadig stille spørsmål om egne funn og gi en objektiv beskrivelse av dem. Dette er noe som i seg selv kan gi utfordringer i validiteten. Det finnes ulike måter å kontrollere de ulike funnene på. ”Kvalitative forskere har foreslått ulike måter å kontrollere funn på. Glaser og Strauss’ (1967) erfaringsbaserte teori benytter et undersøkende gyldighetsbegrep. Det foretas kontinuerlige kontroller av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet” [Kvale 2009, s. 254]. Miles og Huberman (1994) fremhever at det ikke finnes noen gudgitte eller ufeilbarlige regler for hvordan validitet skal etableres i den kvalitative forskningen [ibid.]. Sistnevnte taktikk omfatter å studere ett og samme fenomen ved hjelp av forskjellige metoder eller synsvinkler for å oppnå dybde og bredde, også kalt triangulering.

Validering er også å stille spørsmål. Lettere å forstå i forhold til validitet er slik Kvale sier ” ... om en undersøkelse undersøker det den søker å undersøke...” [ibid, s. 256]. Her blir gyldigheten av selve spørsmålene viktig. I denne studien stilles det to hovedspørsmål for å kunne svare på en helhetlig problemstilling, men i selve intervjuet stilles det ytterligere spørsmål for å få fram nyanser og detaljer i problemstillingene, samt å belyse og hente ut informasjon til problemstillingene. Vi må selvsagt ta med oss kritikken mot forskningsintervjuene som sier at intervjupersonenes informasjon kan være usanne. I denne studien er jeg opptatt av informantenes opplevelse av egen virkelighet, og det vil derfor ikke være mulig å kontrollere om opplevelsen er sann eller usann, ettersom en opplevelse er individuell og må forstås som subjektiv fortolkning av en virkelighet. Likevel kan vi stille spørsmål ved opplevelsen for å få tak i nyanser i selve opplevelsen. Dette gir ikke grunnlag for å si om opplevelsen er sann eller usann, men kan gi en større refleksjon rundt opplevelsen og dermed også en større gyldighet av den.

Validitet dreier seg også om å teoretisere. ”Verifisering av fortolkninger er ifølge grounded theory en integrert del av teoriutviklingen” [ibid, s. 257]. En grounded theory er ifølge Kvale ”en systematisk strategi for teoriutvikling uten en foregående teoretisk referanseramme; teorier av typen grounded theory utvikles ved å binde kjensgjerningene sammen via begrepsgjøring snarere enn ved hjelp av slutninger og hypotesetestning” [ibid, s. 323]. Altså en mer fenomenologisk tilnærming til gyldighet. I musikken kan vi snakke om at musikalsk mening oppstår i møtet mellom musikken, utøveren og lytteren. I intervjusituasjonen kan vi overføre dette til gyldigheten mellom intervjueren, den intervjuede og tema for intervjuet. Jeg velger å avslutte temaet validitet og påpeker at gjennom hele denne studien har

validitets spørsmålet vært en kontinuerlig prosess. Jeg henviser til Miles og Huberman (1994) om at det ikke finnes én sannhet om hvordan validitet kan ivaretas og konstaterer samtidig at Kvaales stadier for validering i intervju har vært en av prosessene for validering i denne studien.



## **DEL 2**

Som jeg tidligere har nevnt, vil denne delen omhandle behandlingene av problemstillingen i del 1. Jeg har kategorisert alle mine intervju og vil i denne delen presentere de data jeg finner relevante fra intervjuene. Samtidig vil jeg bruke musikkterapeutisk teori for å drøfte de ulike kategoriene. Til slutt vil jeg i denne delen konkludere med hva studien har vist meg og samtidig vise noen nye spørsmål som jeg anser som viktige i en eventuell videre utvikling av disse problemstillingene.

## KAPITTEL 3

### 3. 0 Resultater fra intervjuene

*Hva kjennetegner tilpasset musikkopplæring med mennesker med funksjonshemninger innenfor et undervisningsprosjekt med bruk av musikkteknologi som verktøy?*

og

*Hvordan er forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi innenfor dette prosjektet?*

For å gå nærmere inn i problemstillingene, har jeg analysert intervjuene og samlet svarene innenfor ulike tema. Disse tema kan vise seg å gi grobunn for nye spørsmål. Jeg kan ikke gi en besvarelse på alle disse spørsmålene, men belyse dem i tråd med problemstillingene. Jeg kom fram til at svarene handlet om tema innenfor disse områdene:

1. Hvordan jobber pedagogene?
2. Teknologien i prosjektet
3. Mål og ideologier
4. Helsekonsekvenser av tilbudet
  - a) Selvbestemmelse
  - b) Mestring
  - c) Sosiale ferdigheter
  - d) Identitet

Jeg har også valgt å diskutere musikksyn og noen musikkbegreper i dette kapittelet fordi jeg mener dette er tema som omhandler det generelle i en undervisningssituasjon.

### 3.1 Hvordan jobber pedagogene?

Verktøyet bryterstyrt musikkteknologi, som jeg har forsøkt å beskrive i spilleoppsettet i kapittel 1.5.6 og kapittel 3.2, gir eleven mulighet til å finne egne lyder som settes sammen med andre egendefinerte lyder. Til sammen resulterer det i en komposisjon. Eleven gis muligheter til å ta sine egne valg og finne de lyder, skalatoner, intervaller osv. som skal benyttes i senere musikalske resultater. Arbeidet er svært tidskrevende, men både pedagogene og elevene arbeider målrettet slik at komposisjoner kan benyttes både i samspill og i større produksjoner. Komposisjonene har både vært brukt på konserter og på festivaler med et internasjonalt nivå. Pedagogene jobber både med enkeltindividet og med gruppen.

Pedagogene benytter seg av blant annet akkordinstrumenter sammen med musikkteknologiske løsninger som igjen gir sine elever muligheten til å improvisere seg fram til egne melodiske og tekstlige uttrykk. Jeg har fått oppleve at pedagogene har jobbet med det musikkteknologiske verktøyet på en måte som har gitt elevene med multifunksjonshemming muligheten til å ta egne valg. Pedagogene har ved bruk av teknologiske bryterstyrte musikkverktøy gitt elevene mulighet til å være sammen med andre musikkutøvere for å skape sine egne komposisjoner og utøve musikk.

#### 3.1.1 Valg av metode

Metoden pedagogene jobber etter har vist seg å være klar. En informant valgte å uttrykke seg slik: *”Vi har jo vært veldig bevisst i dette prosjektet på å ha en musikkpedagogisk vinkling på det, for vi ville at musikken skulle være i fokus som mål i seg selv og at vi først og fremst skulle rette oss mot funksjonshemmede elever som hadde lyst å holde på med musikk for musikkens del. Og da har liksom tanken vært at da er det kanskje på en måte er musikkopplæring disse elevene trenger og ikke musikkterapi. Det er vel begrunnelsen for at vi har holdt denne vinklingen på det.”*

Vi ser tydelig at denne informanten har en klar formening av hvilken metode som er valgt, noe som igjen gir følger for hvordan pedagogen arbeider med sine tanker rundt det han gjør. Undervisningsmetoden benyttes som en overordnet metode, innenfor denne metoden forteller en informant videre: *”... når vi jobber med disse elevene forsøker vi å gjøre slik vi gjør med*

*andre elever, gi tilbakemeldinger om hva som var bra og hva som var feil, samt hva eleven må gjøre en gang til.”*

Dette sitatet sier noe om at pedagogen jobber innenfor et tradisjonelt læringssyn, hvor læring ved prøving og feiling er en metode som ofte benyttes. Innenfor humanistisk psykologisk grunnsyn ser en mennesket som et fornuftig vesen med positive iboende muligheter til egenutvikling. Viktige drivkrefter er nysgjerrighet, interesse, skapertrang, vilje til mening og ønske om selvaktualisering. Sosiologien har vært opptatt av å belyse typiske mønstre i forholdet mellom grupper av mennesker, de institusjonene menneskene har skapt og hvordan vi organiserer vårt samfunn. Informantene i dette tilfellet bekrefter et humanistisk grunnsyn med troen på at mennesket har positive iboende muligheter til egenutvikling, det forventes like mye av elever med funksjonshemminger som elever uten funksjonshemminger.

Videre finnes det selvsagt mange fokus for pedagogen, og i intervjuene viser det seg at pedagogen også har klare formeninger om hva han/hun gjør i sitt arbeid. Pedagogene gir altså et inntrykk av å jobbe med tilpasset musikkopplæring med det samme utgangspunktet som med andre elever, slik en av informantene sa: ” *vi må lære disse elevene å holde puls og spille med begge hender*”.

Dette sier meg at lærerne trolig tenker innenfor de tradisjonelle opplæringsmønstrene som finnes i musikkundervisningen. Totalbildet jeg får gjennom intervjuene er at pedagogene jobber med musikalsk kommunikasjon med en tradisjonell pedagogisk forankring og et nytt musikkteknologisk verktøy.

### **3.2 Teknologien i prosjektet**

Når jeg snakker om teknologien i prosjektet mener jeg både de musikkteknologiske løsninger som ligger innenfor et dataprogram og også innretninger som gjør det mulig for mennesker med ulike funksjonshemminger til å benytte seg av ulike dataprogram. Elevens instrument er ofte en bryter eller en sensor. En bryter kan variere fra å være bryterputer (se illustrasjonsbildet) til mikrobrytere. En bryter er en inntretning på noe som slås på eller av, starte eller stoppe. En sensor er en innretning som måler fysiske kvantiteter og konverterer dette inn i et signal som kan bli lest av et instrument eller en observatør. I dette prosjektet blir

sensorer for det meste benyttet til å måle retning og avstand, slik at det igjen gir mulighet til å gi fysiske signaler på for eksempel toneavstand og dynamikk. Mennesker som på grunn av fysiske begrensninger ikke har mulighet til å spille et instrument gis muligheten til dette ved hjelp av musikkteknologiske løsninger. Fra å være en nokså passiv lytter kan teknologien gi en mulighet for aktiv deltakelse. Målet er at alle skal ha muligheten til å skape musikk ved å bruke de bevegelsene de har.



### 3.2.1 Muligheten i teknologien

Teknologi kan gjøre det mulig for mennesker med ulike funksjonsnedsettelse å fremføre, komponere og lære om musikk. Teknologien gir også muligheten til å avansere i progresjon i forhold til for eksempel en komposisjon. Fra å komponere med få toner og instrumenter kan eleven komponere med mange toner og mange instrumenter. For eksempel kan eleven ved hjelp av en bryter eller sensor sette i gang en serie med noter, akkorder eller fraser etter hverandre. Disse tonene kan eleven igjen utvikle ved å gjøre ulike menyvalg på et dataprogram som kan redigere musikalske valg for tonene (som dynamikk, tempo, klang etc.) og slik gå gjennom prosesser for å komponere og redigere musikk. Musikken kan også fremføres ved bruk av bevegelser hvor ulike sensorer er festet rundt eleven som gir respons for eksempel for en hode- eller fingerbevegelse.

På samme måte kan man kontrollere scene-lys, lydeffekter, andre musikalsk uttrykk, projiserte bilder og video, noe som gjør at det vil være mulig å utvikle hele interessefeltet innen musikkformidling, fra tone til konsert/performance.

Elever som ikke kan lese fra en skjerm på grunn av nedsatt syn eller synsforstyrrelse får alle menyer opplest.

Pedagogene har gode resultater ved å benytte musikkteknologien til elever med lærevansker. Her kan man tilpasse små keyboard gjennom og benytte en bryter for å spille gjennom en melodi note for note, eller frase for frase. Hvis de ikke kan trykke så ofte på en bryter, kan frasen gjøres lang, men de har fortsatt kontroll over musikken som fremføres. De kan også bruke en, to eller flere brytere for å spille individuelle toner eller akkorder.

Teknologien tillater også å jobbe med elever uten stemmelyd. Her vil det være mulig å sample en stemmelyd for så og koble dette til en bryter eller sensor. Når en elev for eksempel ønsker å være med på en sangsamling på sin skole, kan eleven få ”synge” noen deler av sangen ved å delta aktivt. Et eksempel pedagogene fortalte meg var sangen ”Min hatt den har tre kanter” hvor eleven kunne delta i sangen ved å trykke på sin bryter når ordet ”hatt” skulle synges.

### 3.2.2 Hvordan teknologien i prosjektet benyttes og fungerer

Teknologien kan beskrives i tre kategorier:

- *Å ta i bruk bevegelser*
- *Omgjøre hendelser eller posisjoner til musikalske hendelser*
- *Omgjøre musikalske hendelser til lyd og effekter*

#### *Å ta i bruk bevegelser*

Når det gjelder å ta i bruk bevegelser er det svært viktig at det finnes teknologi som kan fange opp respons på en fungerende kroppsdel eller en kroppsdel som lar seg trene opp til å utføre en handling. For elever med fysiske funksjonshemminger er dette svært viktig for deltakelse. Ulike sensorer fanger opp posisjoner eller handlinger (f. eks. trykke på en bryter) og sender informasjonen til en datamaskin. Pedagogen bruker deretter hovedsaklig to teknologiske systemer for å fange opp elevens bevegelser: Apollo og Desktop Soundbeam.

Apollo-systemet kan bruke mange ulike sensorer. Noen kan fange opp svært små bevegelser helt ned til noen få millimeter. Dette gjør at eleven kan spille mange toner eller instrumenter samtidig, eller variere tonene i dynamikk, tempo osv. Apollo kan også benyttes til å kontrollere scenelys, projiserte filmklipp og bilder.

Desktop Soundbeam-systemet bruker hovedsaklig en ultralydstråle som fanger opp bevegelser fra 30 cm til 10 m i et rom.

Begge systemene har en boks der man kan koble til brytere og sensorer for mange musikere. Systemenes programvare gir mulighet til å kontrollere hvordan den gjør om bevegelser til musikalske hendelser.

#### *Omgjøre hendelser eller posisjoner til musikalske hendelser*

Når teknologien skal omgjøre hendelser eller posisjoner til musikalske hendelser er det behov for et dataprogram som omgjør hver hendelse eller posisjon til musikalske hendelser.

Eksempler på slike hendelser kan være at en bryter som trykkes ned kan sette i gang en note, akkord eller frase eller gå gjennom en serie med noter, akkorder eller fraser etter hverandre.

Ulike sensorer kan deretter ved hjelp av elevens ulike fysiske posisjoner endre lyden, for eksempel klang eller volum. Ulike posisjoner kan sette i gang ulike toner fra en tonerekke eller en skala. Et brytertrykk kan også endre tonerekke/skala som er i bruk.

Pedagogene bruker hovedsaklig dataprogrammet E-Scape, som gir en mer avansert kontroll over det musikalske materialet. For eksempel kan en elev velge mellom ulike variasjoner av musikalsk materiale, for å improvisere kan det spilles fremover og bakover.

Med E-Scape kan elevene endre eller bearbeide sitt eget materiale og under fremføring få visuell tilbakemelding på hva som spilles. En pedagog/leder/dirigent for en gruppe kan kontrollere hva den enkelte eleven i gruppen skal kunne gjøre til en hver tid.

### ***Omgjøre musikalske hendelser til lyd og effekter***

For å omgjøre musikalske hendelser til lyd og effekter bruker pedagogene lydmoduler (keyboard eller synthesizer) som omgjør informasjon om musikalske hendelser fra datamaskinen til instrumentlyder. Lydene sendes til et miksebord og derfra til høyttalere. For å ha fleksibilitet og god kvalitet på instrumentlydene bruker pedagogene ulike programvarer på separate datamaskiner som bruker digitalt samplede lyder, bølgeformer og synthesizer - systemer som produserer lyd for den enkelte elev. Lyden mikses og sendes til høyttalere, men kan også sendes til monitorer nær musikernes ører slik at de kan høre sin egen lyd.

Programvarer som er mest i bruk er Reason og Ableton Live.

Prosjektet bruker flere ulike systemer for å gjennomføre disse operasjonene. Dette kan være både hardware "bokser" eller dataprogrammer, eller en blanding av begge deler. Noen systemer kan til en viss grad gjøre alle operasjonene innenfor sitt system. Dette kan gjøre den enkelte elev i stand til å ha et enklere og billigere system til privat bruk. I prosjektet bruker pedagogene vanligvis mer avanserte oppsett der flere systemer er koblet sammen.

### **3.2.3 Spilleroppsettet i prosjektet**

Et typisk oppsett som pedagogene bruker vil bestå av tre eller fire datamaskiner (eller mer) sammenkoblet via MIDI-adaptore (se også kapittel 1.5.6).



Datamaskin 1 kjører Apollo-systemet (sensorer, hardware interface pluss programvare) for å fange opp musikernes bevegelse.

Datamaskin 2 kjører Desktop Soundbeam (sensorer, hardware interface pluss programvare).

Datamaskin 3 kjører E-Scape programvare for å lage og fremføre musikalske hendelser.

Datamaskin 4 kjører Live og Reason programvare for å skape lyder og effekter.

Ved større installasjoner (f.eks. festivaler) eller utprøvinger til komposisjoner har elevene og pedagogene tatt i bruk ennå flere datamaskiner for å kunne spilling ved hjelp av touch-skjerm.

### **3.3. Musikksyn og musikkbegreper**

Informantene forteller meg indirekte noe om deres menneskesyn. Jeg legger til grunn for at dette synet ligger innenfor den humansistiske tradisjonen. Det informantene ikke reflekterer over er hvordan menneskesynet gir konsekvenser for et musikkensyn. Musikkens kraft og troen på at musikk i seg selv er kjernen til tilpasset musikkopplæring, er noe en terapeut og en musikkpedagog kan enes om, men ulike musikkensyn er også viktig å belyse i denne sammenheng.

Det vil være nødvendig å diskutere musikkensynet til musikkpedagogene i dette prosjektet i forhold til det arbeidet som gjøres. Når en elev kommer til prosjektet, starter arbeidet med å finne de musikalske elementene som skal arbeides med i en komposisjon. Ved hjelp av musikkteknologi og datateknologiske løsninger kan elevene selv velge ut fra et spekter av ulike klanger, melodier, rytmer, lyder m.m. som musikkstykket eller komposisjonen skal inneholde. Dette gir elevene ulike valgmuligheter. Det er viktig for læringsmålene at elevene selv finner materialet som skal benyttes i en komposisjon. Likevel vil læreren noen ganger måtte styre disse valgmulighetene, og slik vil lærerens påvirkning alltid være tilstede. I denne sammenheng er det viktig å definere musikkpedagogenes og prosjektets musikkensyn. Basert på intervju med musikkpedagogene og min tolkning av arbeidet deres, vil jeg påstå at dette prosjektet arbeider innenfor flere musikkensyn.

Pavlicevic (1997) snakker om tre ulike syn på musikalsk mening eller betydning. Det første er det absolutte musikkensyn, der musikken ikke gir noe annen mening enn seg selv. Musikken referer ikke til noen eller noe, musikkens vesen er spesifikk estetisk og følger musikkens egen

lov. Flere av lærerne uttrykker at det i noen tilfeller er musikken i seg selv som er viktigst i arbeidet med elevene i dette prosjektet.

Det andre handler om det referensielle musikkynet hvor musikken representerer, symboliserer eller uttrykker fenomener utenfor musikken, som menneskelige følelser, idéer, opplevelser, historie m.m. Musikkens betydning er knyttet til dem som skaper den, og musikken er et vitnesbyrd om livet. I forhold til dette prosjektet ser jeg et slikt musikkynet når informantene reflekterer over tilbudets betydning.

Det tredje musikkynet som Pavlicevic snakker om, er det ekspressivistiske musikkynet som uttrykker et kompromiss mellom, eller en syntese av det første og det andre musikkynet. Det grunnleggende her er at musikken er et estetisk fenomen, men samtidig at musikkens estetiske komponenter er beslektet med og deler kvaliteter med grunnleggende menneskelige erfaringer. Den estetiske opplevelsen er nøkkelen til en forståelse av mennesket – og omvendt.

I det ekspressivistiske musikkynet har musikken verdi i seg selv, men opptrer samtidig også som meningsfull for eleven og som et symbol for menneskets egenverdi. Dette er også i tråd med den musikkcentrerte undervisningen som gis av pedagogen.

Vi må heller ikke glemme det reseptive i denne sammenheng, der det lyttende opptrer som viktig. Et av prosjektets mål er å komponere musikk til en festival hvor elevenes komposisjoner får en musikkformidlingsarena der konsertformen dyrkes, og det lyttende perspektivet til musikken blir viktig.

Vi kan videre kort nevne det pragmatiske musikkynet og musikkynet fra antropologien. Ordet pragmatisk holder seg til sak og fakta og er konkret og praktisk i sin holdning. Forstår vi dette i forhold til informantenes arbeid innenfor didaktikken i dette prosjektet ser vi at grunnsynet nærmer seg det Hiim og Hippe (1998) snakker om i sin undervisningsplanlegging for yrkeslærere, et mer kritisk pragmatisk grunnsyn på didaktikk. Jeg velger å knytte dette synet til også å gjelde musikkynet, hvor et musikkynet også kan orienteres rundt pedagogens resultatorientering mot dem hun jobber med. I praksis jobber pragmatikeren med innstudering og framføringen og de omkringliggende faktorene som kan gi eleven en god konsertopplevelse. I dette prosjektet ser vi også dette synet da musikkteknologiens

kompleksitet gjør det nødvendig med god tilrettelegging, iherdig testing og nøye planlegging for å få fram de gode opplevelsene for eleven. Dette pragmatiske musikkynet kan ses i en elevsentrert undervisning som informantene forteller om i sine intervju.

I antropologiens musikkyn har musikken en funksjon i samfunnet, musikken skal oppdra folk og har på mange måter også politiske funksjoner. Dersom virkningene av deltakelse ved f.eks en festival kan være med på å oppdra mennesker til å se ressurser i andre, vil også dette synet kunne være representativt i dette prosjektet. Pedagogene jobber ikke bare med elevsentrerte målsettinger, men også samfunnsentrerte målsettinger.

Til slutt er det viktig å rette blikket mot at musikkynet også henger sammen med hvilket menneskesyn du har. Even Ruud sier: ”Menneskesynet vårt vil også ha konsekvenser for hvilket musikkyn vi velger oss, med andre ord hva vi grunnleggende sett mener er musikkens natur og oppgaver” [Ruud 2008]. Her snakker Ruud om at det humanistiske perspektivet i musikkterapien bygger på et flerdimensjonalt menneskesyn, det vil si et menneskesyn som behandler mennesket som organisme, som person og samfunnsvesen. Det viser seg å være viktig og ikke redusere menneske- og musikkynet for musikkterapeuter til én dimensjon ved tilværelsen, men framheve tverrfagligheten, det sammensatte ved musikkterapeutisk disiplin. I følge Ruud betyr dette oppslutning om et kompleksitetsparadigme snarere enn et enhetsparadigme [ibid.].

### **3.3.1 Musicing og Affordance**

Grunnen til at jeg har med noen musikkbegreper er fordi det kan være vanskelig å beskrive musikk. Jeg vil i denne sammenheng ta med to begreper som kan klargjøre noe i diskusjonen innenfor dette prosjektet.

#### **Musicing**

En informant klarer ikke å definerer musikkterapi, informanten mener å ikke ha vokabular for dette. En annen ønsker å holde seg til musikkpedagogikken, mens en tredje bekrefter helseforholdet i forhold til selvrealisering. Likevel jobber alle pedagogene innenfor musikkens begreper, og det fører meg til verbet *musicing*. I sin bok ”Musikkliv” diskuterer den svenske musikkvitenskapsprofessoren Lars Lilliestam begrepet *musicing*, et ord som

innbefatter alle aktiviteter hvor musikk inngår. Musicing kan være det å lytte til musikk, spille musikk, danse, prate om musikk o.s.v. Det hele handler om hva vi gjør med musikk.

Musikkforskeren Helmut Rösing har presentert en modell hvor han tenker seg at ”reception av musikk och därmed mening skapas i ett samspel mellan musiken, människan (den som lyssnar) och situationen” [Lilliestam 2009, s. 66]. Musikken betyr her hvordan musikken låter, tekstinnhold og visuelle koder, hvem som framfører den og lignende. Mennesket er den som lytter, hans personlige historie, kulturtilhørighet, erfaringer, kunnskaper, kompetanse, forventninger, fordommer, hvordan man har det i øyeblikket og hvor reseptiv og mottakelig man er. Situasjonen handler om i hvilke omgivelser man lytter til musikken, når, hvor, hva musikken brukes til, om den er levende eller en innspilling [ibid., s. 67 (fritt oversatt)].

Forholdet mellom *hva* vi gjør med musikken og *hvordan* vi gjør med musikken er det jeg i uttalelsene til informantene tolker som meningen med deres tilbud. For meg er resultatet av dette forholdet noe som kan likne en musikkterapeutisk arbeidsform.

### **Affordance**

Begrepet *affordance* benyttes ofte innenfor samfunnsmusikkterapien og knytter seg til en kvalitet eller handling et objekt kan ha. I dette tilfellet er det musikkens ressurser og hva dets materiale kan gi. Da kan vi snakke om at musikken kan gi stemninger, beskjeder, ulik energi, handling som igjen kommer an på de ulike og unike områder som musikken opptrer i. Gary Ansdell sier: ”The important thing to understand about an ”affordance”, however, is that it does not just mean that music has certain abstract qualities – say, slowness and mellowness. Rather, an affordance stands in relation to a possible use by somebody.” [Ansdell 2004].

Jeg har tidligere nevnt at pedagogene i dette prosjektet blant annet jobber musikkcentrert. Gjennom samtale med pedagogene er det også min oppfatning at musikkens kvaliteter ikke bevisst blir benyttet for å oppnå personlig vekst, men skape nye musikalske læringsmål. Her kan vi se at pedagogen skiller seg fra terapeuten ved å ikke gi musikkens den samme legitimering i sammenheng med personlig vekst.

### 3.4. Mål og ideologier

Når vi snakker om mål og ideologier i denne sammenheng er dette knyttet til min tolkning av intervjuene. Målene er informantenes klare tanker og ideer rundt prosjektet, og ideologiene er deres helhetlige tankesett. Som vi så i teksten ovenfor så vi den tradisjonelle holdning til undervisning, hvor det å prøve og feile var en metode.

Mestringsopplevelser er viktig for mennesket. Det å mestre starter allerede ved fødselen og fortsetter hele livet. Mestring handler om selvstendighet og tilfredsstillelse i å løse ulike oppgaver i livet.

En informant sier: *"...(elevene må) jobbe med sine mål del for del slik at dette skaper gode mestringsopplevelser."*

Pedagogen mener at det viktig å ha delmål for sin undervisning og benytte seg av mestringsfølelsen som motivasjon.

En annen informant trekker også inn gleden sammen med mestringsfølelsen: *"... jeg leste en gang - "når gleden er målet"- noe jeg synes er en god tittel, fordi noen ganger så synes jeg at musikkpedagogikk skal være generelt en kombinasjon mellom mestring og glede, og det bør den også være"*

Her sier pedagogen tydelig at kombinasjonen mellom mestring og glede også bør også være i målsettingen i dette prosjektet.

En tredje informant sier følgende om retningen han tenker seg at prosjektet handler om : *"... så er det å bli bedre som musiker, lære seg bedre samspill, musikk som kommunikasjon, det å kunne lytte til andre og bli kjent med mer musikk."*

Det er tydelige læringsmål pedagogen jobber etter, og her kan vi også skimte fellestrekk med musikkterapien hvor musikk som kommunikasjon også er vesentlig.

Even Ruud sier at ”musikalsk kommunikasjon kan betraktes som en spesiell måte å utveksle informasjon på, som et særtilfelle av menneskelig kommunikasjon” [Ruud 1990, s. 23]. Utveksling av informasjon viser seg å være et godt begrep i dette pedagogiske arbeidet. Det å finne hverandres ulike musikalske koder, gir mening både for musikkpedagogen og eleven.

Til daglig har pedagogene hovedfokus på at det skal skje en læring. Hovedfokuset er altså ikke en terapeutisk virkning, men informantene gir uttrykk for at de er bevisste på at den finnes.

På spørsmålet om det finnes utenommusikalske mål hos musikkpedagogene svarte en av informantene: *”Ja, det tror jeg det gjør i all undervisning”* og fortsatte ... *”Det varierer jo litt igjen i fra den enkelte elev og gruppe, men vi har for eksempel det rockebandet, - de synger og/eller spiller med brytere og sensorer. Og dette er ungdommer fra 12 år til 20 år. Her ser vi at det sosiale er veldig viktig. De knytter seg veldig til hverandre sosialt. Jeg har lagt merke til for eksempel på facebook at de skriver ’jeg skal på bandøvelse i kveld’ og ’nå skal vi spille den låta med bandet’. Så det blir en litt viktig del alt dette. Altså må det jo bli et mål for oss også å bygge det sosiale, samtidig som det å spille i lag. Jeg tror at veldig mange av elevene som går på skole for så å ha sine fysioterapitreninger, så har de sine legeundersøkelser, så det å ha noe som er ’normalt akseptert’ og forstått i ungdomsmiljøet, som gir litt status, er veldig viktig.”*

Musikkpedagogen jobber innenfor dette prosjektet med mange sider av eleven. Han jobber eklektisk og er opptatt av hele mennesket. Likevel er det tydelig at resultater og målstyringen er drivkrefter i hvordan pedagogene jobber.

### **3.5 Helsekonsekvenser**

I dette kapitlet har jeg sett på det informantene sier om de helsemessige konsekvensene av tilbudet. Da jeg spurte informantene om det finnes utenommusikalske mål for undervisningen, begynte de å reflektere over sin egen undervisning på en annen måte. De ulike svarene handler etter mitt syn om ulike helsekonsekvenser av tilbudet som gis med bryterstyrt musikkteknologi. Jeg har i den videre teksten kategorisert disse helsekonsekvensene i ulike

tema som de drøftes innenfor. Jeg minner om at helsebegrepet er et kulturelt anliggende. Jeg snakker om helse som kan oppnås gjennom egen innsats, forståelse og egenutvikling ved å benytte utradisjonelt pedagogisk verktøy.

Som jeg tidligere har nevnt, er den ”terapeutiske effekten” et uttrykk som informantene selv har benyttet seg av. Jeg velger å knytte dette opp mot de ulike helsekonsekvensene som finner sted som en følge av aktivitetene som foregår i prosjektet.

En informant velger å uttrykke den terapeutiske effekten slik: *”Det jeg tror, jeg må holde meg til folkelige definisjoner, det at man over tid ser at en lykkes med noe, ser at man er noe mer enn det man var for to år siden. Det må være en terapi i det, den erkjennelsen at en går på nytt – blir noe mer. Det kan være kortere ting – oppleve svingninger i sinnsstemninger der og da. ...”*

Informanten beskriver her at tilbudet inneholder noe mer enn selve opplæringen og reflekterer rundt personlig vekst hos mennesket.

### **3.5.1 Selvbestemmelse**

Innenfor dette prosjektet ser vi at informantene har ulike perspektiv på sin undervisning. Den såkalte frigjørende musikkpedagogikken står likevel sentralt i måten å jobbe med mennesker på. Her handler det om å ha fokuset på å fremme selvbestemmelse for eleven. I dette prosjektet vil den pedagogiske tilretteleggingen i form av musikkteknologisk verktøy være med på å gi eleven selvbestemmelse. Ettersom mye av lærerutfordringene vil være å tolke elevens signaler, vil en også kunne diskutere ordet selvbestemmelse. Min tolkning av både elever og lærere er at det er ønske om selvbestemmelse og at de musikkteknologiske verktøyene fremmer dette i form av selvstendighet i komposisjonsprosessen og musikkutøvingen.

### 3.5.2 Mestring

Det er imponerende å observere hva pedagogene i dette prosjektet har ervervet seg av kunnskap i forhold til å benytte musikkteknologiske verktøy for å skape nye muligheter for funksjonshemmede.

*”De fleste instrumenter utvikles for mennesker med hender og føtter. Den konvensjonelle musikkteknologiutviklingen er jo tilgjengelig, men vi gjør dette tilgjengelig for mennesker med ulike forutsetninger. Og akkurat der kan vi bli god også på å dokumentere dette – musikkfaglige framskritt på elevene. Jeg innbiller meg at der er et stort potensial. Ved å ha fokus på våre elever og gode måter å arbeide med disse på, så vil vi kunne ha større fokus på å lykkes på tvers av fysiske forutsetninger.”*

Det at pedagoger vil gi elevene mulighet til å delta i sin egen musikalske skaperprosess gjennom de teknologiske tilpasningene som må gjøres, er imponerende. At det også finnes rom for den mer tradisjonelle musikalske kommunikasjonen, gjør etter min vurdering dette til en god kombinasjon mellom musikkteknologi og annen type musikalsk verktøy. Ved å gi muligheter for mestring innenfor både tradisjonell og nyere musikalsk kommunikasjon skapes viktig vekst for mennesket.

### 3.5.3 Sosiale ferdigheter

De sosiale ferdighetene handler om hvordan mennesket klarer seg som en del av det sosiale fellesskapet, som en del av samfunnet. Hvilke sosiale verdier er det som forankres i utøvelsen av musikk og i dette prosjektet? Jeg viser til noen av informantenes tanker rundt dette:

*”Det er jo veldig rørende å se at det har en slik virkning på eleven, og at man kan skape en arena som blir en normalitet uten å trenge å nevne at de sitter i rullestol, der det viktigste blir at her er de musikere og her spiller de i band og jobber med å utvikle seg som musikere, at det blir en viktig setting.”*

Informanten fortsetter i forhold til å sette dette i et samfunnsperspektiv: *”Elevene, som alle oss andre, har et behov for å ha en arena hvor de kan slappe av og holde på med og utvikle sine interesser... og kanskje er det spesielt viktig også i tillegg på grunn av det sosiale, å*



*gjøre noe i lag og oppleve noe i lag, det gir et sosialt grunnlag både innenfor gruppa og senere for å ha noe og fortelle om.”*

En annen informant valgte også å trekke fram det sosiale ved å være med i et rockeband:  
*”...bandet blir en enhet av de ulike typene som er i bandet. Når de snakker med hverandre, eller, det skjer på en måte en overgang mellom en som sitter i rullestol og trenger veldig mye hjelp, til en som er med og spiller tøff musikk i et rockeband.”*

På spørsmål til en av informantene om hvordan vi kan plassere vår egen undervisning i et større perspektiv, fikk jeg dette svaret : *”Klassekamerater på videregående skole er ikke så interessert i å høre om da du var på legetimen og hva du gjorde hos fysioterapeuten. Hvis du kan fortelle om de låtene du øver på og de konsertene du skal gjøre, så har du noe å snakke med folk om og kan også bygge sosiale relasjoner videre.”*

Det er også min oppfatning at når jeg ser elevene i aksjon i dette prosjektet så merker jeg at der finnes en sosial interaksjon mellom eleven og de ulike aktørene de er involverte i. Dette sier noe om at det informantene snakker om handler om å utvikle sosiale ferdigheter.

### **3.5.4 Identitet**

Jeg opplever at informantene snakker om identitet og bekreftelse av sitt jeg. Dette kan igjen ses på som livskvalitet i form av tilhørighet til andre og samfunnet for øvrig, som i andre rekke kan handle om at mennesker med funksjonshemming kan unngå isolasjon og ensomhet. Vi kan til og med trekke det så langt at dette også handler om samfunnets syn på menneskets forskjellighet. Jeg opplever at pedagogene her jobber med samfunnsrettede målsetninger, så vel som individuelle målsetninger. De musikalske tilretteleggingene går ikke på bekostning av at det låter kult når du hører bandet spille. Dette kan være med på å gi pedagogen ekstra kraft i sin undervisning.

En informant sier følgende: *”Man holder jo på med identitetsbygging hele livet, og de får en ny identitet, ny sosial setting, og kanskje opplever mange små seirer. Jeg tenker at den nye identiteten er som musiker, i kraft av seg selv og god tilrettelegging så får en et tillegg til det en har, enten en spiller i rockeband, eller individuelt, det å holde en skolekonsert for andre*

*elever i et skolemiljø... Men det er mange små seirer som man kan bygge seg en ny identitet på, som vises ganske tydelig for de som kjenner deg fra før. Og sikkert også for de som får se at noen som sitter i rullestol er musikere.”*

Pedagogen har et inntrykk av at han også bygger opp identitetsfølelsene hos sine elever. Det å skape mestringsopplevelser for slike elever gjør igjen at eleven vokser som mennesker og opptrer med nye erfaringer for omverden. I et slikt perspektiv kan dette medføre at omverdenen ser på eleven med nye øyne.

## KAPITTEL 4

### 4.0 Sykdom, terapi, helse

Dette kapitlet handler om prosjektet sett fra et musikkterapeutisk perspektiv. Her ønsker jeg å rette fokuset mot prosjektet sett ut fra min egen yrkesutdanning som musikkterapeut. Først noen innledende tanker rundt begrepene sykdom, terapi og helse.

#### Sykdomsbegrep

Selv om vi ikke diskuterer sykdom i dette prosjektet, vil det være naturlig å diskutere dette i forbindelse med musikkterapeutisk tankesett. I det pedagogiske paradigme er man naturlig nok ikke opptatt av sykdomsbegrepet, men informantene er opptatt av menneskers like muligheter til å utfolde sin musikalitet. Likevel er det vanskelig å gi ett innblikk i hva terapi innebærer uten også å komme inn på sykdomsbegrepet. For å kunne komme inn på hovedproblemstillingens spørsmål, ” *Hvordan er forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi innenfor dette prosjektet*”, er det viktig å si noe om at helsefremmende aktiviteter også må ses på i forhold til et sykdomsbegrep. Jeg mener denne studien også viser at musikkpedagogene viser tanker rundt helsefremmende musikkaktiviteter, men samtidig sier lite om sykdomsbegrepet. Ved å trekke inn sykdomsbegrepet ser vi tydelige forskjeller mellom terapi og pedagogikk i dette prosjektet.

Ruud sier at det hermeneutiske sykdomsbegrepet oppfatter ”sykdommer som biologiske forhold eller handlingsmessige/kommunikasjonsmessige forhold med betydning for menneskets fundamentale situasjon i verden” [Ruud1990, s. 29]. Ruud påpeker at dersom vi trekker samfunnet inn i denne sammenhengen, vil vi oppdage at det vi ofte betegner som sykdom, kan være resultat av sosiale og økonomiske blokkeringer av individers mulighet til livsutfoldelse [ibid., s.31]. Her har informantene på sin side uttrykt at de ikke jobber med sykdom, og at de vil gi det samme tilbudet til disse elevene som andre elever. Hvordan vi definerer sykdom blir da også et bilde på hvilket tilbud vi gir, det være seg innenfor musikkpedagogikken eller musikkterapien.

Samfunnet vil uansett spille en stor rolle når det kommer til de økonomiske forhold, som i sin ytterste konsekvens kan skape sykdom ved å ikke gi mulighetene for livsutfoldelse hos enkeltpersoner.

## Terapibegrepet

Jeg har i kapittel 1 definert hva som ligger i begrepet musikkterapi. I denne sammenheng ser jeg på pedagogens arbeid knyttet til musikkterapeutisk tankesett.

Knytter vi ordet handlemulighet fra Ruuds musikkterapidefinisjon til dette prosjektet opplever jeg at pedagogene jobber innenfor å skape nye handlemuligheter som igjen kan skape terapi for sine elever i form av økt livskvalitet.

Terapibegrepet knyttes ofte mot ordet behandling. I denne sammenheng vil jeg heller oversette ordet terapi med ”å hjelpe”. Det å hjelpe mennesker til og hjelpe seg selv for og oppnå bedre helse er for meg i denne sammenheng en bedre forståelse av terapibegrepet.

## Helsebegrep

Slik jeg har sagt tidligere i teksten ovenfor er helsebegrepet i denne sammenheng et kulturelt anliggende. Jeg snakker om at helse oppnås gjennom egen innsats, forståelse og egenutvikling ved å benytte utradisjonelt pedagogisk verktøy.

Det viser seg å være seg vanskelig å gi en endelig definisjon av selve helsebegrepet fordi dette blir brukt på flere måter. For å gi en definisjon av helse viser jeg til verdens helseorganisasjons definisjon; ”Helse er definert som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser”<sup>5</sup>

Denne definisjonen sier også noe om at helse innebærer en styrke og motstand overfor sykdom. Det viktige i denne sammenhengen, hvor pedagoger jobber med helsebegrepet, er å knytte helse til livskvalitet og handling. Dette sier Ruud er koblingen mellom å trekke kultur og kulturaktiviteter inn i forebyggende helsearbeid. ”Handling er den kulturfaktoren som kan gi forklaringer på hvordan aktiv deltakelse innenfor kultursektoren, hvorfor eller hvordan det å beskjeftige seg for eksempel med musikk, kan bidra til å opprettholde følelsen av å være ved god helse” [Ruud, 2001, s. 36].

---

<sup>5</sup> [http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/internasjonalt\\_helsearbeid/verdens-helseorganisasjon-who.html?id=435126](http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/internasjonalt_helsearbeid/verdens-helseorganisasjon-who.html?id=435126) fra 6. feb. 2011.

Jeg har tidligere gitt ulike definisjoner av terapi, og vi ser at Ruuds handlebegrep knytter seg opp mot helsebegrepet.

Bruscias praksisområder nevner også healing som et av sine seks praksisområder for musikkterapi. Ruud velger å kalle begrepet healing med musikalsk egenomsorg. Dette området handler om det som vokser fram rundt hverdagsbruken av musikk. Her vil jeg trekke inn de egne musikkkomposisjonene som prosjektets elever med enkle midler kan ta med seg for å høre på i sin egen stue eller sammen med venner/familie. Hva er så hensikten med dette? Dersom en ser for seg mennesker med multifunksjonshemming, så er det å kunne vise til noe selv gjort viktig i forhold til sosial kapital, integrering i familie eller økt selvfølelse. Det å styrke selvfølelse og egen identitet styrker også motstand mot sykdom eller bekrefter og skaper god livskvalitet.

#### **4.1 Relasjon og kommunikasjon**

Relasjon og kommunikasjon står sentralt innenfor det humanistiske perspektivet på musikkterapi.

Relasjonsbygging gjennom musikk står svært sentralt i utøving av musikkterapi. Også gjennom musikkpedagogikk foregår det relasjonsbygging, men da som en effekt av selve opplæringen. Vi ser også at musikkpedagogikken gjennom foreninger som ”Musikk fra livets begynnelse” har tidlig kommunikasjon som basis i sin undervisning og musikkformidling.

Å jobbe med tilrettelagt musikkundervisning innebærer for meg som musikkterapeut å gå tilbake til den tidlige utviklingen hos mennesket for å legge merke til hvordan barnet naturlig kommuniserer med andre. Edit Cobbs uttrykker at ”barnet tar seg fram i virkelighetens ytre verden innenfor rammen av et hele som det ennå ikke kjenner, men som det likevel er en selvfølgelig og umiddelbar del av” [Bjørkvold 1996, s. 40]. Cobbs måte å uttrykke barnet på gir oss en fremstilling på det økologiske barnet som forankres i fysisk liv, formidlet i kulturelle former og symboler. Her føler barnet seg hjemme, fordi det er her, i helheten, de hører hjemme i sin lek [ibid., s. 41]. I musikkterapien vil forståelsen av barnets naturlige, helhetlige liv spille en stor rolle for hvordan musikkterapeuten vil forstå barnet og deretter kunne gi barnet et godt terapeutisk tilbud. I musikkpedagogikken vil også forståelsen av

barnets helhet være underforstått, og forståelsen av informantene i dette prosjektet viser at pedagogen arbeider med hele mennesket og trekker inn de elementene som handler om den musikalske opplæringen.

Jon Roar Bjørkvold snakker om hvor viktig barnesangen er for identitet og trygghet også i voksen alder. Relasjonen som musikk kan skape er viktig og viser at den bør stå sentralt i musikkpedagogikken for at vi skal kunne ha et læringsfokus som er tilrettelagt. Det pedagogiske tankesett viser oss at i tidlig musikkopplæring er også musikkens virkning og de menneskelige relasjonene viktig. Det å være menneske gjennom andre mennesker er nødvendig for egen utvikling.

Jeg har observert at mye av kommunikasjonen foregår i relasjon mellom lærer og elev, elev og elev, elev og publikum (samfunn). Ettersom noen i elevgruppene er multifunksjonshemmede, hvor kommunikasjonen ofte foregår på et nonverbalt stadium, finner jeg det naturlig å trekke inn spedbarnsforsker Daniel Stern, som er opptatt av det Colwyn Trevarthen kaller ”kommunikativ musikalitet”. Stern har jobbet med forholdet mellom spedbarnet og den voksne. Han bruker musikalske betegnelser på de ulike elementene i denne førspråklige kommunikasjonen. Turtaking, regulering av tonehøyde og klangfarge er noen av elementene han trekker inn [Randi Rolvsjord, 2002].

Informantene i prosjektet viser at samspill i band er viktig også for den sosiale dimensjonen i mennesket. Informantene forteller meg at ved å jobbe med tilrettelagt musikkundervisning foregår det også mye kommunikasjon gjennom musikkopplæringen.

## **4.2 Mestrings- og ressursorientert musikkterapi**

Musikkterapi skal kunne styrke mennesket og tilrettelegge for aktivitet uansett sykdom. I ressursorientert musikkterapi snakker man om empowerment og enabling som har med å sette folk i stand til å gjøre noe ut av eget liv. Disse uttrykkene hentes også stadig fram i pedagogiske fora hvor elevens egne ressurser diskuteres. Musikkteknologien i denne studien er et godt eksempel på hvordan elevene settes i stand til å gjøre noe ut av sitt eget liv. Her gis muligheter til å skape sitt eget, til tross for sin funksjonshemming.

Informantene i dette prosjektet snakker om å skape mestringsopplevelser gjennom en komposisjon. Det at hjelpemidlene er så gode, gjør at terskelen for deltakelse i prosjektet er svært lav. Pedagogene setter også elevene i stand til å kunne utføre dette arbeidet og samtidig gi tilbud om utdanning og arbeidsliv.

### 4.3 Sosiale nettverk

Gjennom observasjon og intervju har jeg sett og hørt hvordan man i prosjektet jobber med ulike systemorienterte målsettinger. Jeg tenker her på målsettinger som inkluderer og involverer elevene i festivaler, konserter, ulike demonstrasjoner av det musikkteknologiske verktøyet og lignende. Denne arbeidsformen gir pedagogene naturlige møtepunkter med ulike grupper i samfunnet, som igjen åpner opp for ny samhandling mellom elev og samfunnet. Slik jeg ser det har informantene i dette prosjektet forsøkt å vise til hvordan de jobber med ulike sider av den pedagogiske utviklingen, dette med et læringsperspektiv. Når jeg da belyser teori fra samfunnsmusikkterapien og knytter dette opp mot prosjektets målsettinger, er det med viten om at musikkpedagogen har et annet utgangspunkt enn samfunnsmusikkterapeuten. Utgangspunktet musikkpedagogen har er elevsentrerte og musikksentrerte målsettinger, og følgene av dette gir samfunnssentrerte målsettinger. Å se dette prosjektet i parallell med samfunnsmusikkterapi gir et godt grunnlag for å se ulikheten mellom de to faggruppene. Derfor vil jeg belyse dette arbeidet gjennom litteratur som handler om samfunnsmusikkterapi.

Samfunnsmusikkterapien er et musikkterapeutisk felt i utvikling, så det finnes mange forsøk på å definere hva det innebærer. I artikkelen ”Community Music Therapy: Culture, Care And Welfare” [Stige 2004, s. 91] siterer Brynjulf Stige Alan Twelvetrees: *”I cannot tell you what community work is, only what it is for me, and perhaps for some other people, in the hope that this will help you work it out for yourself.”*

Jeg velger å oversette community music therapy med samfunnsmusikkterapi. Stige sier at samfunnet ikke bare er en kontekst å jobbe i, men også en kontekst å jobbe med. Med andre ord er samfunnsmusikkterapeuter også opptatt av å arbeide med den sosiale og kulturelle forandringen knyttet til samfunnet for øvrig [ibid., s. 93]. Jeg vil komme videre inn på dette i kapittel 5.

#### 4.4 Musikk som identitet og mening

Informantene har jobbet med funksjonshemmede både individuelt og i grupper som for eksempel i rockeband, en aktivitet som beskrives som selvutviklende på mange områder. Identitetsutvikling for mennesker med funksjonshemming er selvsagt naturlige virkninger av tilbudet som prosjektet gir. Ruud sier at ”våre tidligste opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet” [Ruud 1997,s. 67]. Det å jobbe med mennesker i alle faser som musikkpedagog eller som terapeut gjør at vi må ta stilling til elevers eller klienters følelser. Musikk er på mange måter et følelsspråk og et nonverbalt språk som krever at de som jobber innenfor musikkfeltet, må være aktsom for individets særegenhet. Kanskje spesielt aktsom med mennesker som ikke har et språk eller mulighet til å velge sine musikalske preferanser. Ruud sier videre: ”Musikken utløser tidlig følelser i oss, fra de vage kroppsforfølelser til de mer eller mindre presise kategoriale følelser...” [ibid.]. Ruud snakker om de personlige følelsene som han også kategoriserer innenfor det personlige rom. ”Samtidig gir musikken rom for opplevelser av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter [ibid.].

Musikk og identitet handler mye om musikkens plass i individet, og jeg opplever i dette prosjektet at musikken blir en del av individets språk for å kunne uttrykke seg selv, og dermed også et verktøy for å kommunisere. Det er derfor at musikkens betydning i møte med mennesker blir så stor, den får en så viktig funksjon som å bidra til og forankre individets identitet, samtidig som den er med på å uttrykke denne identiteten. Ruud snakker om dette i forhold til det sosiale rom: ”... måten vi tilkjenner vår musikksmak på, gir (...) samtidig uttrykk for en rekke holdninger og verdier som indirekte finner sin mulige korrespondanse i det sosiale feltet” [ibid., s. 105]. Ruud refererer til sosiologen Ivar Frønes som anser *sosial basiskompetanse* som nødvendig for å hevde seg i vårt kompliserte og flerkulturelle samfunn. I musikk sammenheng viser denne sosiale basiskompetansen seg når en både opplever og utøver musikk.

I dette prosjektet ser vi tydelig identitetsfremmende aktiviteter som kan utvikle denne sosiale basiskompetansen. Det å være med i en festival hvor internasjonale musikere bidrar med sine komposisjoner, eller det å få anerkjennelse ved å komponere et musikkverk til et stort performance-stykke er på mange måter med på å utvikle og befeste den sosiale basiskompetansen for mennesker i dette prosjektet.



Det at mennesker med funksjonshemming også opptrer for andre kan gi et bidrag til det Frønes kaller den kommunikative kompetansen som defineres som ”evnen til å reflektere over egne identitetsvalg og et utvidet vokabular for fortolkning av sosiale samhandlinger” [ibid]. Denne gruppens evne til å reflektere over egne identitetsvalg skal jeg ikke gå inn på her, men arbeidet med musikkpedagogen gir et bidrag til dette og et utvidet vokabular. I en observasjon i prosjektet fikk jeg være med på ei blind jentes musikktime hvor hun sang i en improvisasjon:

*”Ååå det er greit å være blind, selv om man ikke er født slik”.*

Her ga musikkens verktøy et handlingsrom for refleksjon i en sosial samhandling med gruppen, noe som tydelig er med å utvikle og identifisere egen identitet.

Identitet knytter seg også opp mot tid og sted, hvor du kommer fra, hvilken tid du lever i, samt tidsforløpet som allerede er gjennomlevd. Knytter vi dette til musikkopplevelsen som vi forutsetter finnes i pedagogens undervisning, kan musikken utløse minner og på den måten fungere som viktige markører for ”tid-sted”- opplevelser for den individuelle lytters egen livshistorie [ibid., s. 145].

For utviklingen av denne gruppens identitet er den jobben pedagogene eller terapeutene gjør særdeles viktig. Det å jobbe med de skapende prosesser kan gi opplevelser knyttet til både kropp og følelser som igjen gir en bekreftelse av hvem man er og sin egen historie. Ved at pedagogene gir muligheter til å utvide handlingsrommet til mennesker med funksjonshemming, blir mulighetene for å markere ”tid-sted”-opplevelsene større.

Til slutt snakker Ruud om det transpersonlige rom. Når identitet er forankret i noe utenfor oss selv, vil mange oppleve seg selv som en del av noe større, en helhet, en sammenheng. Felles for slike dimensjoner er de intense følelser som kan vekkes i møte med musikk. Ruud knytter psykologen Maslows ”høydepunktsopplevelser” til disse intense musikkopplevelsene. Det å stille seg spørsmålet om mennesker med funksjonshemninger får høydepunktsopplevelser i møte med pedagogene eller terapeutene, kan være interessant. Og/eller: Hvordan kan vi klare å kartlegge disse følelsene hos mennesker uten stor evne til selvrefleksjon? Jeg lar spørsmålene

ligge. Uansett er det grunn til å tro at når noen er med på store begivenheter, kan det være med på å skape uforglemmelige opplevelser. Musikken skaper mening.

Det finnes måter å konstatere at musikkopplevelsen er knyttet til fysiske, emosjonelle, eksistensielle eller transcendentale opplevelser som på hver sin måte gir mulighet til å bidra til personlig utvikling [Ruud 1997, s. 179]. Denne virkningen kan både pedagogen og terapeuten bidra til. Jobber vi konkret med identitetsutvikling, vil vi nok karakterisere dette som nærmere terapeutisk enn pedagogisk arbeid. Jobber vi med pedagogiske tilnærminger og virkningen av dette bidrar til personlig utvikling, jobber vi ikke terapeutisk.

I dette prosjektet kan vi se at arbeidsmetodene for arbeidet med identitetsutvikling kan være det samme, men målene og begrunnelsene for arbeidet er ulikt. Jeg som musikkterapeut ville definert at jeg jobbet med identitetsutvikling gjennom musikk, mens pedagogen ville jobbet med musikkopplæring og fått identitetsutvikling som en virkning av opplæringen. Jeg fikk en oppfatning av at informantene er opptatte av læringsmålene og utvikling av elevens eget selvbylde. Pedagogene mente at det finnes en sammenheng mellom elevenes musikktilbud og elevens livskvalitet. Samtidig er det læringsfokuset som må spille hovedrollen i undervisningen, og den forbedrede livskvaliteten for elever med ulike funksjonshemninger kommer som en konsekvens av selve undervisningen.

Både lærer og terapeut jobber bevisst og ubevisst for å utvikle identitet hos dem vi jobber med. Det er identitetsbyggende å synge en sang og være menneske gjennom musikken. Jeg tror at uansett terapi eller læring, ser vi at prosjektets komposisjoner stadfester og samtidig utvikler elevens egen identitet gjennom musikkens egenart.

## KAPITTEL 5

### 5.0 Musikkterapi versus musikkpedagogikk

I dette kapitlet oppsummerer jeg ved å belyse det pedagogiske praksisfelt og ulike perspektiver innenfor samfunnsmusikkterapi knyttet opp mot prosjektet. Jeg skriver noen tanker om kompetanse og utdanning før jeg konkluderer i forhold til problemstillingene.

Jeg har stilt meg spørsmålene:

*Hva kjennetegner tilpasset musikkopplæring av mennesker med funksjonshemninger innenfor et undervisningsprosjekt med bruk av musikkteknologi som verktøy?*

og

*Hvordan er forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi innenfor dette prosjektet?*

Spørsmålene dreier seg vel så mye om hva musikkterapi er og hvilke metoder vi benytter oss av, som spørsmålet om hvordan forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk er.

I dette prosjektet er det viktig å være klar over at tilbudet er ment som et pedagogisk tilbud og ikke kan gi et terapeutisk tilbud så lenge målsettingene innenfor tilbudet er som de er i dag.

Virkningene av dette tilbudet er selvsagt utviklende både for samfunnet og individet.

Jeg snakker ofte om helse i teksten ovenfor for å belyse at det tydelig har helsemessige virkninger for eleven at pedagogene er gode tilretteleggere. Samtidig har ikke pedagogen gjort seg bekjent av å drive et terapeutisk arbeid, han/hun har verken et terapeutisk yrke eller kompetanse innenfor dette. Jeg mener at disse pedagogene driver et godt pedagogisk tilbud, og tilbudet kan skape debatt om hvilken plass mennesker med ulike funksjonshemninger skal ha i vårt samfunn.

Spørsmålet jeg stiller er om alt skal være terapi? Svaret på dette i denne sammenheng er nei, alt skal ikke være terapi. Vi må skille mellom aktiviteter som musikkopplæring eller musikkformidling for barn, unge eller voksne med ulike funksjonshemninger. Prosjektets pedagoger uttrykker enighet med Ruud om at det er viktig å påse at ikke alle kulturelle tilbud overfor funksjonshemmede blir å regne som terapi [Ruud, 1990].

Studien om dette prosjektet handler om å definere profesjon og praksis. Jeg har i begrepsavklaringene vist til at det finnes ulike definisjoner av musikkterapi. Fra en

praksisrettet definisjon (Ruud) til nærmere profesjonsrettet definisjon (Bruscia) til et mer vitenskapelig arbeidsfelt (Stige).

## **5.1 Det pedagogiske praksisfelt**

Mens musikkpedagogikken gir den intensjonale eller funksjonale opplæringen kan vi på den andre side si at musikkterapien gir større deltakelse innenfor en prosess av relasjonelle, personlige og helsemessige forandringer som finner sted over tid. I dette prosjektet finner vi pedagogens ulike metoder for å arbeide med målsettinger som omhandler utvikling gjennom musikalsk læring. Pedagogen gjør tilnærminger til eleven enten gjennom elevsentrerte aktiviteter hvor fokuset ligger på elevens egne utfordringer eller gjennom musikk-sentrerte aktiviteter hvor eleven utfordres gjennom de musikalske parametrene som finnes i opplæringen.

Kenneth Bruscia har definert seks ulike praksisområder for musikkterapeutisk arbeid. Bruscia sier at disse praksisområdene må ses i en kontekstuell sammenheng mellom tid og sted. Vi kan se forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk ved å trekke inn det pedagogiske praksisfeltet som er ett av Brucias ulike praksisområder.

Mange musikkterapeuter jobber i dag innenfor det pedagogiske arbeidsfeltet. Bruscia kaller ett av de musikkterapeutiske praksisområdene for "didactic" og sier følgende: "Didactic practices are those focused on helping clients gain knowledge, behaviors, and skills needed for functional, independent living and social adaptation. In all of these practices, some form of learning is in the foreground of the therapeutic process" [Bruscia 1998, s. 159].

Bruscia sier at en eller annen form for læring vil være i forgrunn for den terapeutiske prosess. I prosjektet for denne studien er det nettopp læringen som er i fokus. Eleven blir hjulpet til å få kunnskap og ferdigheter innen musikk med musikkteknologiske verktøy. Det er likevel vanskelig å skille mellom musikkterapi og musikkpedagogikk i prosjektet fordi begge yrkesgrupper vil jobbe med relasjon og kommunikasjon, mestring og selvfølelse, sosial utvikling og identitetsfremmende aktiviteter.

Både musikkterapeuten og musikkpedagogen jobber innenfor læringsprosessen, hvor målsettingen er personlige vekst og læringsutbyttet i forhold til faget. Selvsagt vil graden av personlig vekst og læringsutbytte være avhengig av hvilket utgangspunkt (yrkesgruppe) en har for jobbingen.

Når vi også legger til Ruuds grunnforståelsen i musikkterapi ser vi enda tydeligere at pedagogens arbeid i dette prosjektet kan likne det arbeidet en musikkterapeut gjør, men med ulik legitimering for arbeidet. Ruud sier om grunnforståelsen: ”Musikkterapi atskiller seg fra musikkundervisningen helt klart ved at musikkterapeuten med utgangspunkt i den enkelte elev og med en målsetting som er utviklings- eller personlighetsfremmende, søker å oppnå denne målsettingen. Musikken defineres som et middel i en slik sammenheng. Det er ikke av vesentlig betydning for musikkterapien om det foregår musikalsk læring” [Ruud 1990, s. 27].

Et annet viktig poeng er at et kulturtilbud ikke må kalles terapi dersom det ikke er meningen å gi terapi. Det kan skape unødige barrierer overfor grupper av befolkningen, stenge personer ute fra tilbud – i dette tilfellet kulturtilbud – som foreligger som tilbud for hele befolkningen [ibid., s. 28].

Selv om man i dette prosjektet tilsynelatende bruker arbeidsmetoder som også musikkterapeuter benytter seg av, synes det likevel ikke å være et terapeutisk tilbud. Jeg ser tydelig at dette prosjektet også er et kulturtilbud som gis av pedagoger med læringsprosesser som basis.

## **5.2 Samfunnsmusikkterapi**

Stige knytter samfunnsmusikkterapien til begrep som velferd og helse. Han sier at velferd og helse er begrep som i et økologisk perspektiv gir mening for å definere hva samfunnsmusikkterapi innebærer. Her nevner han agenda, arena, agenter, aktiviteter og artefakter; perspektiver som til sammen opptrer i helsereasjonelle konsept i samfunnsmusikkterapien. Dette skaper etter Stiges mening en høy kvalitet innenfor praksisområdet samfunnsmusikkterapi.

Jeg vil ta for meg disse fem perspektivene og knytte dem opp mot prosjektet som en del av min konklusjon for denne studien.

### 5.2.1 Agenda

Stige sier at "the agenda of a therapy process defines what to work with and how" [Stige 2004, s. 106]. Jeg har tidligere reflektert over at pedagogenes resultater kan gi eleven en terapeutisk virkning og har referert til Even Ruuds forklaringer om forholdet mellom terapi og pedagogikk [Ruud 1990, s. 26-28]. Jeg vil fortsatt holde fast ved dette, men ser at Stiges artikkel kan utfordre dette forholdet med tanke på å se virkningene av et pedagogisk tilbud. Stige snakker om at *agenda* kan være intrapersonal (det jeg her tolker som personlige forhold) og interpersonal (det jeg tolker som mellommenneskelige forhold). Disse vil måtte relateres til samfunnet og ulike kulturer. Stige sier videre at i samfunnsmusikkterapi kan sosiale forandringer i et samfunn være en del av en agenda [Stige 2004 (fritt oversatt)]. Her tenker jeg at i forhold til dette prosjektet er det pedagoger som jobber med endringer av samfunnsstrukturer og premisser for å gjøre mennesker med funksjonshemming i stand til å delta i samfunnets strukturer. Å utdanne mennesker med multifunksjonshemming sier noe om at agendaen er satt for å promotere nye samfunnsforholdninger og konkrete endringer i strukturer, regler og ritualer i et samfunn. Hva blir neste skritt etter å ha gitt denne gruppen en universitetsutdanning? Det blir selvsagt å gi denne gruppen en jobb.

Agenda er å lage et enda bedre undervisningsopplegg for enkeltindividene, eller gi disse individene samme handlemuligheter som sine øvrige elever, som igjen kan gi virkninger som økt livskvalitet og bedre helse. Stige sier om dette: "A balance will often be sought between agendas that foster the enabling and empowering of users and clients and agendas that promote more concrete change in the structures, rules, and rituals of community" [ibid., s. 106].

### 5.2.2 Arena

"In Community Music Therapy an important element is to assess what different accessible arenas may afford of new possibilities for action, experience, and acknowledgement" [ibid.]. I dette prosjektet er dette akkurat hva disse pedagogene har gjort. De har sett etter og fanget

opp arenaer som festivaler og større kulturarrangement hvor det blir naturlig at også funksjonshemmede er med på å skape faglige fora med ulike mennesker. Dette skaper ny sosial basiskompetanse for disse elevene og kan gi muligheten for interaksjon med andre mennesker innenfor samme arena. Dette er som tidligere nevnt også et virke for identitetsutvikling.

### 5.2.3 Agenter

“Community music therapists accept and use positively the possibility of other human agents gaining importance that at points exceeds that of the therapist. Such agent could be local musicians, neighbors, fellows clients of circumstantial community, etc.” [ibid.]. Det Stige mener er hvordan andre mennesker kan bli en ressurs for terapeuten i samfunnsmusikkterapien.

Han sier videre: ”At times the role of the music therapist changes for that of being a conventional therapist to, for instance, becoming a facilitator, an advocate, a project coordinator, a consultant, or simply part of the caring and supportive social network” [ibid.]. Her sier Stige at rollen som musikkterapeut kan forandre seg fra den konvensjonelle terapeuten til å bli en terapeut som tilrettelegger, koordinerer, konsulterer eller er støttende både innenfor nettverk og i sosiale sammenheng.

Dersom jeg her drar parallellen til prosjektet kan jeg hypotetisk sett si at dersom en musikkterapeut hadde startet dette musikkteknologiske prosjektet og samtidig benyttet seg av pedagogen som en agent for å få gjennomført de ulike tiltakene, ville muligheten være til stede for å kategorisere dette tilbudet innenfor samfunnsmusikkterapien. Dette under forutsetning av at musikkterapeuten fungerer som en veileder for prosjektet. I dag er jeg faglig ansvarlig for dette prosjektet i kraft av min ledelsesfunksjon og er som sagt både musikkpedagog og musikkterapeut. Betyr dette at jeg da kan benytte pedagogene som agenter for å få utført samfunnsmusikkterapi? Spørsmålet besvares ikke i denne sammenhengen annet enn at det også må finnes mange ulike komponenter for terapeutisk arbeid. I samfunnsmusikkterapien åpnes det opp for arbeid med nye metoder for å oppnå helse i en økologisk sammenheng. Jeg ser i denne sammenheng viktigheten av å diskutere forholdet

mellom terapi og pedagogikk fordi man ikke kan utelukke at prosjekter som dette også er svært helsefremmende for eleven selv om legitimeringen av tilbudet er annerledes.

#### **5.2.4 Aktiviteter**

Stige snakker her om de ulike aktivitetene i musikkterapi, som å lytte, spille, komponere osv. Han sier at i samfunnsmusikkterapi kan man i en gruppe utvikle ”performing activities” som gjenspeiler musikkens senere fase. Jeg tolker dette som konserten. En konsert kan gi ringvirkninger som igjen kan styrke samfunnet.

Her vil jeg nevne et eksempel fra mitt arbeid i en liten kommune i Norge hvor jeg jobbet med det frivillige musikkliv og psykisk helsearbeid. Jeg lagde et prosjekt med mennesker med psykiske lidelser og det frivillige musikkliv. I prosjektet kunne jeg definere sykdom og jobbe individuelt med mennesker med psykiske lidelser for å skape et samspill med det øvrige kulturlivet i kommunen. Dette arbeidet ble en form for aktivitet hvor utfallet ble en offentlig konsert som bidro til å styrke samholdet i samfunnet på tvers av ulike samfunnsgrupper. Svarene fra spørreskjemaer som ble delt ut i etterkant av prosjektet viste at det å jobbe ressursorientert bidro til å øke forståelsen om mennesker med psykiske lidelser, samt gi nye samarbeidsarenaer for det frivillige musikkliv.

Arbeidet med dette har gitt meg et musikalsk samfunnsperspektiv. De musikalske prosesser i dette arbeidet gav meg forståelsen av relasjoner mellom ulike samfunnsgrupper og det frivillige kulturliv i kommunen. Gjennom musikkaktiviteter deltar vi altså i samfunnet ved samfunnsintegrering, nettverksbygging og sosial deltakelse. Putnam snakker om sosial kapital, som handler om hva som binder et samfunn sammen, om gjensidighet mellom mennesker, om sosiale nettverk [Ruud, 2008]. Det finnes likhetstrekk mellom det arbeidet som skisseres ovenfor og det pedagogene i denne studien arbeidet med.

Pedagogene arbeidet fra det individuelle til de store konsertene hvor bl.a. kjente artister har bidratt til å gi en forestilling som kan styrke samfunnets syn på at mennesker med få ressurser kan bidra stort innenfor musikk, bare det finnes gode arenaer, agendaer og ikke minst gode tilretteleggere.



### **5.2.5 Artefacts (teknologien i prosjektet)**

“Cultural artefacts, such as musical instruments, technical equipments, songs and language are important in a person’s development of self and identity in relation to a community. How artefacts afford is again relative to both person and community, that is, to biography and to the cultural history of the community” [Stige 2004, s. 107].

I dette prosjektet er de teknologiske hjelpemidlene verktøyet for å utvikle elevenes identitet til samfunnet for øvrig. Dette hjelpemidlet har gitt både individet og samfunnet nye muligheter til å oppnå samhandling gjennom det musikalske landskap.

## **5.3 Kompetanse og utdanning**

I denne studien har jeg fått refleksjoner knyttet til kompetanse og utdanning som gir grunnlag for nye spørsmål.

### **5.3.1 Kompetanse**

Informantene har fortalt at de ønsker at de hadde mer kompetanse fra sin utdanning innenfor dette feltet. Er det slik at utdanningsinstitusjoner prioriterer vekk denne opplæringen til fordel for andre viktige tema i sin utdanningsprofil? Dette fører igjen med seg etiske dilemma om hva som er viktig å prioritere innen opplæring av musikkpedagoger. Kan studenter velge bort å lære om tilpasset opplæring for mennesker med funksjonshemming? Kan det tenkes at kompetansen om tilpasset opplæring for funksjonshemmede kan brukes på andre områder?

Spørsmålene her er mange, og jeg ønsker ikke å gå inn på disse, men la de ligge åpne. Det er nok i denne sammenheng å konstatere at det ligger stadig behov for ny kompetanse også innenfor utdanningsinstitusjoner som utdanner musikkpedagoger.

Musikkpedagogene innenfor dette prosjektet viser variasjonene innenfor kompetanse.

Samtlige pedagoger etterspør mer kompetanse, men dette viste seg å være på ulike nivå. Det å tilegne seg nødvendig kompetanse er for noen lettere dersom grunnutdanningen er god. Er det

i dette prosjektet opp til arbeidsgiver å gi denne kompetansen, eller bør arbeidsgiver forvente at den finnes fra før?

Informantenes intervjuer viste meg at dette også henger sammen med personlig interesse. Jeg finner en interesse for fagfeltet tilrettelagt musikkundervisning hos noen av disse informantene som gjør at ny kompetanse utvikles og nye muligheter virkeliggjøres. Jeg vet ikke om denne interessen kommer på grunn av eller på tross av et godt utdanningstilbud, men uten personlig engasjement for en kompetanse nytter verken arbeidsgivers kompetanseheving eller utdanningsinstitusjonenes satsning innen tilrettelagt musikkundervisning.

Det denne studien peker i retning mot er behovet for større forståelse mellom to yrkesgrupper. Disse to yrkesgruppene, musikkpedagogen og musikkterapeuten, jobber innenfor samme målgruppe; tilrettelagt musikkopplæring, og bør derfor også vite om hverandres metoder og tilnærminger til elevene. Denne grunnleggende forståelsen vil kunne gjøre noe med rolleavklaringen mellom yrkesgruppene og dermed også skape et bedre tilbud for eleven/klienten.

### **5.3.2 Utdanning**

Når vi snakker om samfunnet som en kontekst, må vi heller ikke glemme utdanningssystemet som må gi både pedagoger og terapeuter de forutsetningene de trenger for å utvide sine fokus. På spørsmål om informantene ville legge til noe på slutten av intervjuet, svarte en informant følgende: *”Ulempen med musikkpedagogene som driver denne type opplæring er at det finnes utrolig lite i den generelle utdanningen hvor du blir forberedt på denne type undervisning. Det burde være flere muligheter for å utvikle seg videre som musikkpedagog.”*

Forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk har jeg også tolket i lys av dette og mener prosjektet gir grobunn for nye spørsmål som blant annet går til arbeidsgivere og utdanningsinstitusjoner.

For arbeidsgivere kan det bli vanskelig å finne den rette kompetansen, musikkpedagog eller musikkterapeut. I sin ytterste konsekvens; Skal arbeidsgiver velge og sette fokus på personlig

utvikling (terapeutisk kompetanse) eller på målrettet musikkundervisning (pedagogisk kompetanse)?

I utdanningsinstitusjoner finnes det mange ulike begrensninger for å gi mennesker med funksjonshemming en utdanning som senere kan benyttes i en arbeidssituasjon. Staten og samfunnet må også ta stilling til de økonomiske kostnadene dette har og ikke minst arbeidsgivere må finne plass på sine budsjett for å ha tilrettelagte arbeidsplasser. I dette tilfellet har det vært diskutert mulighet for faste arbeidsplasser som innebærer de samme rettigheter og plikter som andre arbeidstakere. I skrivende stund ser det ut til at pedagogenes arbeid for å gi et tilrettelagt musikktilbud har gitt så store følger som resulterer i varige kompetansearbeidsplasser for sine elever/studenter. Dette er altså i ferd med å skape en samfunnsendring.

## 5.4 Konklusjon

Jeg har i denne studien utforsket problemstillingene:

- 1. Hva kjennetegner tilpasset musikkopplæring med mennesker med funksjonshemninger innenfor et undervisningsprosjekt med bruk av musikkteknologi som verktøy?*
- 2. Hvordan er forholdet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi innenfor dette prosjektet?*

Jeg har undersøkt problemstillingene gjennom å observere praksisfeltet og intervjuer alle pedagogene i prosjektet. I forhold til problemstillingene tolket jeg informantenes uttalelser som ulike, men med en klar felles holdning mot et målrettet musikkpedagogisk arbeid ved hjelp av teknologisk verktøy. Dette musikkpedagogiske arbeidet hadde store virkninger for elevens selvutvikling, både innenfor den sosiale, men også den individuelle utviklingen. Til tross for at det tilrettelagte musikktilbudet kunne gi store individuelle gevinster i forhold til den personlige veksten, vil det ikke være riktig å definere tilbudet som terapeutisk. Dette har flere begrunnelser.

Når vi sammenlikner det terapeutiske og pedagogiske tankesettet, vil terapeuten jobbe nærmere de psykologiske prosesser enn pedagogen, selv om virkningen av tilbudet kan gi

tilnærmet de samme resultatene for eleven med tanke på sosialt fellesskap og tilhørighet. Fokuset på helse vil trolig være et mer terapeutisk anliggende enn pedagogisk. Dette bekreftet også informantene.

I denne sammenheng nevner Ruud en terapeutisk tilnærming hvor det skapes en ramme rundt opplevelse av tilhørighet og fellesskap. Dette mener Ruud er to viktige forutsetninger for sosial integrering. En slik opplevd tilhørighet (psykologisk integrering), som gjerne er knyttet til forpliktelser og ansvar i forbindelse med musikalsk deltakelse, går langt dypere enn såkalt organisatorisk integrering (fysisk tilstedeværelse sammen med andre). Såkalt pedagogisk integrering, hvor alle deltar samtidig ut fra egne forutsetninger, kan oppfylles både i og utenfor institusjoner ved hjelp av de arbeidsmetodene som er utviklet av musikkterapeutene. [Ruud 1990, s. 28].

Informantene har snakket mye om den gode opplevelsen, de fine relasjonene mellom elevene og musikkteknologiens muligheter til kommunikasjon. Selv om dette ikke var i hovedfokus for pedagogen, så var det en del av virkningene av selve tilbudet. Virkningene av tilbudet kan også skape ulik mening for elevene. Disse meningene kommer ofte i form av at musikkens egen kraft baner vei for at elevene i noen tilfeller kan få en større helsemessig virkning av tilbudet enn de opplæringsmessige forhold. I dette prosjektet tolker jeg informantene slik at musikkens virkning ga rom for nye sosiale forhold for eleven og styrket individets sosiale rom gjennom deling av erfaringer fra musikktimen på bl.a. facebook.

Terapeuten bør lære av disse pedagogers arbeid i å skape større grobunn for den terapeutiske prosessen i form av nye måter å tilrettelegge på. Pedagogene bør lære av terapeuten de ulike metoder som i dag eksisterer for å jobbe innenfor tilrettelagt musikkundervisning.

Når vi ser utdanningsinstitusjoners problemstilling ved å forfordle studieplasser til spisskompetente mennesker med multifunksjonshemming til fordel for ordinære studieplasser, reiser dette ikke bare utdanningspolitiske spørsmål, men også kompliserte etiske problemstillinger. I dag finnes det flere slike elever som venter på et tilbud. Bør utdanningsinstitusjoner gi politiske føringer til å utdanne flere pedagoger/terapeuter som kan arbeide i dette området? Skal det være opp til pedagogene og terapeutene og gi dette tilbudet til flere – hvem skal gjøre prioriteringene for disse tilbudene? Et større samarbeid om disse

spørsmålene synes fortsatt å være nødvendig slik at flere i disse yrkene hjelpes til å finne riktig arbeidsarena for å utøve sin rolle som musikkpedagog eller musikkterapeut.

Sett fra en musikkterapeutisk vinkling har jeg forsøkt å argumentere for at dette arbeidet likner arbeidet som gjøres innenfor samfunnsmusikkterapien, men slik som samfunnsmusikkterapien blir beskrevet i litteraturen stiller jeg meg spørsmål om det er musikkterapi i samfunnsmusikkterapi eller om det er en konstruksjon av begreper som ikke har realitet i virkeligheten? For meg tyder det på at det relasjonelle og kommunikative perspektivet ikke er godt nok forankret innenfor samfunnsmusikkterapien.

Vi må her rette et kritisk blikk mot denne musikkterapeutiske retningen som i teorien omhandler konstruksjoner av begreper og kanskje i mindre grad har noe med virkeligheten å gjøre. Dette prosjektet viser oss at virkeligheten kan fortone seg ustabil og svært sammensatt, samtidig som den består av ulike verdispørsmål og politiske valg. Det bør derfor i musikkterapeutisk sammenheng ikke konstrueres sosiale virkeligheter for å skape nye musikkterapeutiske arena slik at musikkterapi taper sin forankring som egen profesjon.

## **5.5 Avslutning**

I arbeidets avsluttende fase har jeg gjort meg noen betraktninger omkring arbeidsprosessen jeg har vært gjennom. I praksissituasjonen kan det være vanskelig å skille mellom de terapeutiske og pedagogiske arena. Gjennom samtale med andre musikkterapeuter og musikkpedagoger synes det for meg som om at dette temaet også er interessant for andre. Jeg mener jeg har oppfylt hovedmålet med denne studien; Å bidra til en kunnskapsutvikling på forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk. Jeg har fått dypere forståelse av pedagogens arbeid innenfor tilrettelagt musikkundervisning og den virkningen denne musikkundervisningen har på mennesket. Jeg har også fått en bredere forståelse av hvordan musikkpedagogen reflekterer omkring egen praksis, mål for undervisningen og generelle musikkpedagogiske spørsmål. Jeg har fått bekreftet at det kan være vanskelig å skille mellom musikkterapi og tilrettelagt musikkundervisning fordi målsettingene i de ulike fagområdene lett kan flettes i hverandre. Jeg håper at også leseren, etter å ha lest masteroppgaven, sitter

igjen med ny kunnskap og en dypere forståelse av forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk.

## Litteratur

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg 1994 *Tolkning og refleksjon*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, Jon- Roar 1989 *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bruscia, Kenneth E. 1998 *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- Erdal, Kerstin Dyblie og Liv Birgit Hovden 1999 *Personlig og sosial vekst i band: et prosjekt med samspillgrupper for voksne mennesker med spesielle behov*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Fangen, Katrine 2004 *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- First Research Seminar of the ISME Commission on Music Therapy and Music in Special Education 1986. Bad Honnef, West-Germany.
- Fuglesth og Skogen 2006 *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir 1998 *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelens akademiske.
- Kenny, Carolyn og Stige, Brynjulf 2002 *Contemporary Voices in Music Therapy: Communication, Culture, and Community*. Unipub forlag.
- Krogh, Thomas mfl. 2003 *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krüger, Viggo 2004 *Læring gjennom deltagelse i et rockeband: et instrumentalt case studie om situert læring i musikkterapi*. Hovedoppgave, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kvale, Steinar 2009 *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Lilliestam, Lars 2009 *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. 2. rev. uppl. Göteborg: Bo Ejeby.
- Ogden, Terje 1987. *Adferdspedagogikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget AS.

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

Pratt, Rosalie Rebollo og Hesser, Barbara 1989 *Music Therapy and Music in Special Education*. The International State of the Art, International Society for Music Education. (ISME Edition; Number 3)

Romøren, T. I. 2000 *Innledning*. I Romøren, T. I (red): *Usynlighetskappen Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akribe Forlag.

Ruud, Even 1990 *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Solum Forlag.

Ruud, Even 1997 *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget AS.

Ruud, Even 2001 *Varme øyeblikk*. Unipub forlag.

Stige, Brynjulf 2002 *Culture-centered music therapy*. Barcelona Publishers. *International Society for Music Education; ISME*.

Stige, Brynjulf 2004 *Community music therapy: Culture, Care and Welfare*. I Pavlicevic, Mercedes og Ansdell, Gary *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Trondalen, Gro 2004 *Klingende relasjoner*. NMH publikasjoner.

Trondalen, Gro og Ruud, Even 2008 *Perspektiver på musikk og helse*. Oslo: NMH publikasjoner nr.3.

## **Internettider**

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34\\_1996-97/2.html?id=191144](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34_1996-97/2.html?id=191144)

Lagt inn 4. april 1997 av Statens forvaltningstjeneste, ODIN-redaksjonen

[<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>] pr. 15. April 2010

[http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk#Den\\_hermeneutiske\\_sirkel](http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk#Den_hermeneutiske_sirkel) hentet 11. April 2010

[http://www.snl.no/forst%C3%A5else/psykologi\\_filosofi\\_pedagogikk](http://www.snl.no/forst%C3%A5else/psykologi_filosofi_pedagogikk) fra 15. april 2010 fra 15. april 2010

## **Vedlegg 1-1: Samtykkeerklæring**