

Viktige stemmer

En intervjuundersøkelse om hvordan noen ungdommer ved en
spesialscole opplever å delta i en skoleforestilling.

Master i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole.

Beate Gilje Tumyr

2012

Av personvern hensyn er noe av teksten endret.

TAKK

...for en spennende, utviklende, morsom og til tider krevende reise! Mange har hatt stor betydning for at jeg kom i mål:

Takk til informantene og deres foreldre, for at dere gav meg tillit og mulighet.

Takk og takk igjen til min veileder professor Gro Trondalen, for at du har fulgt og veiledet meg hele veien.

Takk til bibliotekansatte på NMH, som alltid er positive og behjelpelige.

Takk til mine medstudenter det første året. En spesiell takk til Henning og Hanne Cecilie, for felles og intens innspurt mot eksamen.

Takk til mine gode kollegaer på musikkavdelingen, for en fantastisk god arbeidsplass. Takk for entusiasme for prosjektet, og viktige innspill. Takk for faglige diskusjoner og terapeutisk improvisasjon på mange plan. Og takk til ledelsen ved skolen som har lagt til rette for at jeg fikk gjennomført prosjektet.

Takk til Kjersti, Marit, Ragnhild og Hilde i ”klobben” for at dere (og mor!) enstemmig vedtok at jeg skulle bli deltids masterstudent i en tid hvor det i grunnen var ”galskab” å sette i gang.

Og takk til mor og far som alltid tror og heier på meg og for praktisk hjelp og barnevakt.

Takk til svigermor, som er i nærheten, og alltid stiller opp når hun kan.

Takk til min gode Gunnar for nærvær, tålmodighet, kjærighet og stadig nye impulser. Og til vidunderlige Elise og Anna. Dere gjør livet mitt så rikt og herlig intenst.

Takk til min kjære søster, Lene, som gjennom din fantastiske og gode stahet viser meg veien til min. Dette arbeidet er tilegnet deg.

Oslo, 11.08.2012.

INNHold

1. INNLEDNING.....	7
1.1. Presentasjon av masterarbeidet.....	7
1.2. Avgrensning, mål og problemstilling.....	7
1.3. Oppgavens oppbygging.....	8
1.4. Litteratursøk.....	8
2. TEORI.....	9
2.1. Perspektiver på psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker	9
2.2. Barn og ungdom som deltakere.....	11
2.3. Musikkterapi.....	14
2.3.1. Et musikkterapeutisk musikksyn	14
2.3.2. Framføring.....	15
2.3.3. Bakgrunn for skoleforestilling i dette masterarbeidet.....	15
2.4. Samfunnsmusikkterapi.....	16
2.4.1. Framføring i musikkterapi: Erfaringer i fem dimensjoner.....	18
3. METODE.....	20
3.1. Det kvalitative forskningsintervju, og forskningsteoretisk bakgrunn...20	
3.2. Utvalg.....	22
3.3. Etikk.....	22
3.4. Metodiske hensyn og metodekritikk.....	23
3.5. Analyse.....	26
3.5.1. Lese og lese om igjen.....	27

3.5.2. Første notering	27
3.5.3. Utvikle fremtredende temaer.....	28
3.5.4. Søke etter sammenhenger mellom fremtredende temaer	28
3.5.5. Gå til neste case.....	28
3.5.6. Se etter mønster på tvers av casene.....	28
3.6. Validitet og troverdighet.....	29
4. RESULTAT.....	30
4.1. Opplevelse av seg selv i forestillingen.....	30
4.1.1. Seg selv.....	30
4.1.2. Kropp.....	31
4.1.3. Prosessen; før, underveis og etter.....	31
4.1.4. Musikk og dans.....	33
4.1.5. Behov for hjelp og medbestemmelse.....	36
4.2. Sammenheng.....	37
4.2.1. Alene eller sammen.....	37
4.2.2. Gi og få respons.....	38
4.2.3. Sosiale hensyn.....	41
5. DRØFTING.....	42
5.1. Opplevelse av seg selv.....	43
5.2. Seg selv i relasjoner.....	48
5.2.1. Relasjon til musikken.....	49
5.2.2. Relasjon til voksne.....	50
5.2.3. Relasjon til medelever.....	51
5.2.4. Relasjon til publikum.....	53
5.3. Oppsummering.....	56
5.4. Viktige stemmer: Veien videre.....	57
6. LITTERATUR.....	58

7. VEDLEGG.....	64
Godkjenning fra NSD.....	64
Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	66
Samtykkeerklæring.....	67
Taushetserklæring.....	68
Intervjuguide.....	69

1. INNLEDNING

1.1. Presentasjon av masterarbeidet

Som musikkterapeut har jeg hatt mange sterke opplevelser sammen med barn som utfolder og utvikler seg. Elevens egen medvirkning har hele tiden vært en drivkraft for å utvikle musikkterapeutilbudet; Hva tenker du som elev? Hvordan opplever du verden? Hvordan kan du være med å bidra med dine interesser, preferanser og ideer? Å lytte til elevens ønsker, ta dem opp i meg, og la dem være viktige for hvordan praksis endres og utvikles, har gått som en ”rød tråd” gjennom arbeidet. Elevens tanker som kilde til å utvikle mine tanker om arbeidet, har gjennom årene vokst frem som en viktig del av min identitet som musikkterapeut. Da jeg begynte på masterarbeidet, og videreutviklet det teoretiske landskapet, ble jeg nysgjerrig på om jeg kunne bruke denne tankegangen i forskning på praksis. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i *noen elevers opplevelse*.

Jeg har jobbet ved to spesialskoler for elever med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker, og i hverdagen som musikkterapeut har det vært en viktig oppgave å bidra med musikk og sang ved mange ulike tilstelninger. Elevenes prosess mot, og deltakelse i, framføring, det være seg foreldreavslutninger, interne markeringer eller skoleforestillinger, har vært en viktig del av virksomheten som musikkterapeut. Jeg har en opplevelse av at dette har betydd mye for de medvirkende elevene, og for menneskene rundt dem. Da jeg skiftet jobb til den spesialskolen hvor jeg nå er ansatt, kom jeg inn i en tradisjon med årlige skoleforestillinger, der nesten alle elever, ansatte i klassene, kunst- og håndverksavdelingen og musikkavdelingen samarbeider og medvirker.

Denne masteroppgaven handler om hvordan fem ungdommer opplevde å være med i en skoleforestilling ved denne spesialskolen.

1.2. Avgrensning, mål og problemstilling

En diskusjon om *framføring som metode*, er et fokus jeg har vurdert. Jeg har vurdert å intervju foreldre eller mennesker som jobber tett opp mot elevene om hvordan de opplever at framføring påvirker elevene.

Men jeg ble mer og mer sikker på at jeg ønsket å legge fokus på elevenes opplevelse. Jeg har på bakgrunn av dette kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever noen ungdommer med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker å delta i en skoleforestilling ved en spesialscole?

I undersøkelsen vil jeg fokusere på tanker og følelser som eleven måtte ha i forkant, underveis, og i etterkant av forestillingen. Jeg ønsker å belyse om de opplever at de er en del av en større sammenheng. Har deres deltakelse betydning for noen andre? Hvordan ser de på seg selv og sine medelever i forestillingen? Hva mener de om innholdet, og hva får de være med å bestemme? Jeg har altså søkt å få svar gjennom å spørre hvordan *noen* ungdommer opplever å delta i *en bestemt* skoleforestilling. Svarene danner grunnlaget for *min* analyse, og jeg setter dette inn i rammen av aktuell teori.

1.3 Oppgavens oppbygging

I tekstens første del gjør jeg rede for tema, bakgrunn, mål og problemstilling. I det følgende kapittelet defineres og presenteres sentrale begreper og teori. Dette gjelder barn og ungdom som deltakere, perspektiver på psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker, musikkterapi og samfunnsmusikkterapi. I kapittel tre gjør jeg rede for hvordan jeg har samlet og behandlet empiriske data. Her tar jeg for meg forskningsteoretisk bakgrunn, etikk, utvalg, metodiske hensyn og metodekritikk, samt analyseprosedyre. Deretter følger en presentasjon av resultatene fra analysen før jeg drøfter funnene mot relevant teori.

1.4. Litteratursøk

I arbeidet med det teoretiske rammeverket, søkte jeg i databasen bibsys. Der har jeg primært brukt søkeordene "kvalitativt forskningsintervju", "intervju", "intervju barn", "interview children", "intervju psykisk utviklingshemming". I arbeidet med temaet samfunnsmusikkterapi søkte jeg også på nettstedet www.voices.no.

Mye av litteraturen har jeg også fått kjennskap til gjennom pensum i master i musikkterapi, og gjennom tips fra veileder og kollegaer. I skriftserien fra Senter for musikk og helse har jeg for eksempel funnet mange relevante tekster, som igjen har gitt referanser til ny litteratur. Min erfaring er at det gjennom primærlitteraturen har dukket opp mye relevant litteratur som jeg har gått videre på. En del av litteraturen jeg har brukt har jeg blitt kjent med ved å lese andre masteroppgaver. Slik fant jeg også den analyseprosedyren jeg har valgt.

2. TEORI

I denne delen vil jeg presentere teori, dvs. definere og drøfte begreper og fagområder som er sentrale i dette masterarbeidet. Teorien gir viktige perspektiver til empirien, setter den i et rammeverk, og blir for meg som forsker en viktig drøftingspartner.

Først drøftes ulike perspektiver på begrepene psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker. Deretter beskriver jeg perspektivet på barn og ungdom som ligger til grunn for mitt arbeid som forsker og som musikkterapeut. Til slutt gjør jeg rede for teori knyttet til musikkterapi og samfunnsmusikkterapi.

2.1. Perspektiver på psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker

Informantene går på en skole for elever med utviklingshemming og har ulike diagnoser. Alle har store og sammensatte lærevansker og noen har diagnosen psykisk utviklingshemming. Sammensatte lærevansker er en betegnelse som brukes for å forklare at en person har utfordringer knyttet til flere ulike områder, som det språklige, kognitive, motoriske og/ eller det sosiale. Perspektivene presentert nedenfor vil derfor kunne gjelde for alle informantene. Jeg har valgt ikke å gå mer spesifikt inn på lærevanskene, men valgt å legge vekt på psykisk utviklingshemming for å beskrive utfordringene informantene kan ha. Dette har jeg først og fremst gjort av hensyn til anonymitet, men også av hensyn til tekstens omfang.

Det *kan* oppfattes som et paradoks å skrive om diagnoser innenfor en samfunnsmusikkterapeutisk kontekst som, slik jeg oppfatter den, er opptatt av å ha en viss avstand til patologien. Jeg vil likevel argumentere for den funksjon diagnoser *kan* ha innenfor en (samfunns)musikkterapeutisk sammenheng. Jeg definerer altså ikke spesifikke diagnoser i teksten, men viser til noen utfordringer som kan gjelde ungdom med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker.

Det er et viktig å skille mellom betegnelse ” psykisk utviklingshemmet ungdom” og ” en ungdom med psykisk utviklingshemming”. Ingen *er* en diagnose, man *har* en diagnose.

Horgen (2010) sier i sin tekst om barn med ulike funksjonsnedsettelse at poenget med en bestemt beskrivelse ikke er å skape en kategori, men å avgrense for å definere et fagområde. Fagområdet, poengterer hun, er den kunnskapen, kompetansen og væremåten som følger av dette, og som skaper kommunikasjon, livsutfoldelse og læring.

Psykisk utviklingshemming blir definert på forskjellige måter. En mye brukt definisjon er formulert av The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities:

Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18 (www.aaid.org, 15.10.2011).

World Health Organization/ International Classification of Diseases (WHO ICD-10) definerer utviklingshemming slik:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser (ICD-10 bok 2011: 380)¹.

Grue (2003) viser til tre ulike måter å definere psykisk utviklingshemming på; medisinsk, sosial og relasjonell. WHO's definisjon er et eksempel på en medisinsk tilnærming til psykisk utviklingshemming.

En sosial forståelse av begrepet kan sees på som en kritikk av den medisinske (Syvertsen og Sævik 2009). Her legges det vekt på at det er hindringer og barrierer skapt i samfunnet og omgivelsene som gjør at en funksjonsnedsettelse blir en hemming. Det blir understreket at ansvaret for likestilling må ligge hos samfunnet og ikke hos det enkelte individ (ibid.).

Jeg støtter meg til en relasjonell forståelse av psykisk utviklingshemming, som også er den mest utbredte i Norge og Norden (Kittelsaa 2008). Her kombineres den medisinske og sosiale forståelsen, og både barrierene i samfunnet og de medisinske forholdene blir tatt i betraktning.

Tidligere i dette avsnittet viser jeg til Horgens (2010) presisering om hvilken funksjon bruk av diagnoser og kategorier å plassere mennesker innenfor kan ha. Jeg mener, slik jeg finner støtte for hos Horgens, at diagnoser har en viktig funksjon. En funksjon er å gjøre omgivelsene klar over de utfordringer mennesker kan ha som følge av funksjonsnedsettelse, både medisinske og sosiale. På denne måten hjelper diagnosen mennesket det gjelder til å klargjøre behov for støtte og hjelp, og dermed gi omgivelsene mulighet til å gi hjelpen. En annen funksjon er å definere et fagfelt hvor det samles kunnskap og kompetanse. Men diagnosen må brukes med respekt og til noe konstruktivt, og aldri skygge for fokus på *mennesket* med sine *ressurser* og sitt *potensial*, slik jeg også presiserte innledningsvis. Asmervik (1996) sier noe om

¹ http://www.kith.no/templates/kith_WebPag_1145.aspx, 14.12.11

viktigheten av å forklare avvikene og samtidig si at ungdom først og fremst er ungdom, og ikke en diagnose.

Spesialpedagogikkens bivirkning er at det avvikende blir så fremhevet at man ikke lenger ser elevens ressurser. Dilemmaet (...) er at vi beskriver det elevene ikke kan. Med andre ord: de blir identifisert via sine funksjonshemninger (ibid.: 9).

Han sier videre at det er åpenbart at man må jobbe med elevenes svakheter, men at disse ikke må skygge for deres potensial. For å kunne legge til rette for at de kan fortelle ut fra sine forutsetninger, må vi vite hva det spesielle ved ungdommen er. Dette finner jeg støtte for i den relasjonelle definisjonen av psykisk utviklingshemming, og utfordringen i denne forklaringsmodellen blir å finne balansen mellom hvor mye vi skal vekte de ulike aspektene. (Jfr. Kristiansen 2007)

2.2. Barn og ungdom som deltakere

Ungdommene i studien er mellom 13 og 18 år. De faller derfor inn under kategorien *barn*, slik de i FNs barnekonvensjon paragraf 1 er definert til å være når de er under 18 år.² Når jeg i det følgende bruker betegnelsen *barn*, inkluderes også ungdom. Dette er fordi mye av litteraturen jeg baserer meg på ikke omhandler ungdom spesielt, men barn generelt.

At jeg har valgt å bruke de informantene jeg har, er en følge av at jeg gjennom min praksis som musikkterapeut har opplevd det svært utviklende å la barn gjennom *aktiv deltakelse* påvirke hvordan praksisen gjennomføres og endres. Jeg var også, slik jeg var inne på innledningsvis, nysgjerrig på hvordan det ville være å trekke denne tankegangen inn i forskning på praksis. Det er også i tråd med det barneperspektiv som har utviklet seg de siste tiårene, og som får og har fått store konsekvenser for hvordan vi forplikter oss til å høre barnets mening og faktisk tillegge det både vekt og innflytelse når vi utvikler oss som fagpersoner innen arbeid med barn og ungdom. Som i mye samfunnsforskning og pedagogisk forskning er det blitt vanlig å tenke at barn skal bidra med sine perspektiver og sin mening, som deltakere og meningsberettigede informanter i forsknings- og utviklingsarbeid. Dette

² (http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582)27.06.2012

finner jeg støtte for i litteratur om definisjon av barn og samfunnets syn på barn (Eide og Winger 2003; Midjo 1994).

Eide og Winger (2003) hevder at barn tidligere var i en slags ”utkantposisjon” i forhold til mer betydningsfulle aktører i samfunnet, og dette gjaldt spesielt grupper som ikke var sett på som direkte samfunnsproduktive. Barndom ble sett på som en vente- og kvalifiseringsposisjon.

Den aktuelle refortolkningen av barn og barndom er av en så omfattende karakter(...) at man kan karakterisere den som en gjennomgripende endring i forståelsen av barn (ibid 2003:23).

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon snakker man om et nytt paradigme når det gjelder synet på barn og barndom; fra marginalisering til deltaking (ibid.). Barn blir i større grad enn før sett på som aktører, som kan bidra med viktig informasjon både innen forskning og utviklingsarbeid. Christensen og James hevder at dette paradigmeskifte innebærer at barn har blitt subjekter, i stedet for objekter for forskning (Christensen og James 2000). I FNs barnekonvensjon paragraf 12 står det at ”Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barnets meninger skal tillegges vekt” (ibid). Konvensjonen sier også at barnet har rett til ”protection, provision and participation”, altså beskyttelse, forsørgelse og deltakelse. Fram til 1989 var det kun de to første rettighetene som var uttalt (Krüger 2011). ”Barnekonvensjonen fra 1989 er den første internasjonale avtalen som eksplisitt anerkjenner barns rett til deltakelse” (Ibid.; 18). I konvensjons paragraf 2 står det at dens rettigheter gjelder for *alle* barn uten forskjellsbehandling og uten hensyn til bl.a. barnet og dets funksjonshemming eller oppfatninger.³

Et annet perspektiv jeg finner interessant blir uttalt av Midjo (1994). Hun beskriver at institusjonaliseringen i samfunnet har gjort at barn har fått en mer selvstendig posisjon i ”det offentlige liv”. Mange barn er i barnehage, skole og skolefritidsordninger uten nærmeste omsorgspersoner rundt seg store deler av dagen, og må agere som selvstendige individer. Denne selvstendigheten medfører større ansvar for det enkelte barn, men også økte individuelle rettigheter til å bli sett og anerkjent nettopp som et individ (ibid.). Barn er i dette perspektivet selvstendige aktører som kan stå opp for egne meninger.

³ (http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582)25.10.2011

Jeg mener at perspektivene presentert ovenfor er gode argumenter for at barn skal bli hørt og at deres stemmer skal tillegges vekt og betydning. Slik jeg ser det er det argumenter for å bruke barn som informanter i flere studier. Det er store etiske utfordringer knyttet til dette, og jeg mener ikke at vi skal intervju barn for en hver pris. Jeg vil i metoddelen forsøke å redegjøre for noen hensyn jeg mener vi må ta for å kunne intervju barn og ungdom på en god måte.

Det har vært viktig for meg i problemstillingen å spørre hvordan noen elever ”opplever å *delta* i en skoleforestilling” nettopp for å kunne undersøke om vi ivaretar deltakerperspektivet i arbeidet med skoleforestillingen.

Jeg ønsker i denne sammenheng å presisere et grunnleggende etisk perspektiv som jeg mener er viktig i møte med ungdom med psykisk utviklingshemming. Nemlig den avhengighet som mange av ungdommene har til sine omsorgspersoner. Denne problemstillingen er aktuell både gjennom forskningsprosessen og i den praktiske hverdagen.

Barn og ungdom med psykisk utviklingshemming kan være ekstra sårbare, og er i større grad enn andre prisgitt menneskene rundt seg (Davis m.fl.2000). Flere forskere hevder at barn med psykisk utviklingshemming ikke får utvikle sine sosiale ferdigheter og sin selvfølelse fullt ut, fordi de har omsorgspersoner rundt seg som hemmer dem i interaksjonen med miljøet rundt dem (Morris 1997, Norwich 1997, Alderson and Goodey 1998 i Davis m.fl.). Dette asymmetriske maktforholdet fordrer en svært bevisst etisk holdning og bevissthet hos de som jobber med barn og ungdom med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker, både når det gjelder hvordan barna blir møtt og hvordan man tolker det de formidler.

Den danske filosofen og teologen Løgstrup (1956) er opptatt av at vi er født med en naturlig tillit til våre omgivelser. Han mener at alle mennesker lever i et dypt avhengighetsforhold til hverandre fordi vi alle har innvirkning på hverandres liv.

Voksne har gjennom erfaring lært å reservere seg og ikke blottstille seg helt, men dette har ikke nødvendigvis barn lært. Utryggheten og usikkerheten barnet opplever når den voksne ikke tar vel imot deres tillit, kan få vidtrekkende konsekvenser for barnet (ibid.).

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite (...), men det kan også være skremmende mye (ibid. 1956: 37).

2.3. Musikkterapi

Som grunnlag for mitt virke som musikkterapeut og forsker, ligger to definisjoner. Ruud skriver at ”Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter” (Ruud 1990:24). Den andre er Bruscia (1998) sin definisjon:

Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationship that develops through them as dynamic forces of change. (ibid.: 20)

Deres vekt på *nye handlemuligheter* (Ruud) og *relasjon og systematisk prosess* (Bruscia) er viktige aspekter i min egen praksis og innen for samfunnsmusikkterapi som er viktig i dette prosjektet.

2.3.1. Et musikkterapeutisk musikkssyn

Det er vanlig innenfor den nordiske musikkterapi tradisjon å støtte et pragmatisk musikkssyn (Bonde 2009). Musikken blir forstått som interaksjon, fokuset er på musikk som en aktiv handling og et sosialt fenomen. Man legger vekt på hvordan musikk virker i forhold til hvilken situasjon den blir brukt i. Det betyr at den er kontekststøttet. Ruud (1990) beskriver musikk i musikkterapi som ”kommunikasjon og samhandling”. Den engelske musikkforskeren Small (1998) brukte begrepet ”musicking” i et oppgjør med den rådende oppfatningen av musikk som et objekt, og understreker at musikk er noe vi *gjør* i dagliglivet:

The fundamental nature and meaning of music lies not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do. It is only by understanding what people do as they take part in a musical act that we can hope to understand its nature and the function it fulfils in human life. (ibid.; 8)

Å lytte til musikk representerer innenfor et slikt perspektiv også en aktiv handling.

Psykologen Gibson har brukt begrepene ”affordance” og ”appropriation” (i Bonde 2009) om de anvendelsesmuligheter et subjekt tilbyr et objekt, og som nyttiggjøres av subjektet på bakgrunn av erfaring, fantasi og kontekst. Musikk sosiologen De Nora (2000) førte begrepet videre inn i ”nyere musikkvitenskap” og beskriver hvordan mennesket bruker de muligheter musikken tilbyr. Slik kan musikken *tilby* ulike kvaliteter som vi kan *nyttiggjøre* oss. Den ”nyere musikkvitenskap” er konstruktivistisk på den måten at fokus ikke er på ”hva musikken betyr i seg selv, men på hva musikken ”gjør” som et dynamisk materiale i en sosial kontekst”

(ibid.: 175, min oversettelse). Det vil si at den er kontekstavhengig, som nevnt ovenfor. Både Ruud (1997) og De Nora (2000) er representanter for denne tradisjonen. De viser hvordan vi kan legge til rette for å bruke musikken i sosiale sammenhenger, og hvordan den er med på å skape oss som mennesker både kroppslig, bevissthetsmessig og åndelig. I tillegg viser de hvordan musikken spiller en aktiv rolle i hvordan vi konstruerer vår selvoppfatning og vårt sosiale liv (Bonde 2009). Innenfor et slikt konstruktivistisk perspektiv blir musikk forstått, ikke som et notert kunstverk, men som en *performance*, eller *framføring* her og nå (ibid.). Dette begrepet kommer jeg tilbake til gjennom teksten, og jeg vil derfor utdype det her.

2.3.2. Framføring

Kristiansen (2007) gir et forslag til en definisjon av musikalske framføringer:

Musikalske framføringer er situasjoner der et publikum overværer en planlagt, gjennomarbeidet og strukturert seanse, der en eller flere utøvere som har en selvstendig og avgrenset rolle fra publikum, presenterer musikk. (ibid.: 30)

I en videre betydning kan ordet framføring brukes om ”individets presentasjon av seg selv i dagliglivet”(ibid.). I engelsk språk brukes ordet *performance* om prestasjon, innsats eller utførelse (Kirkeby 1995), og i noen tilfeller vil den utvidede definisjonen av begrepet gjøre at poenget trer tydeligere frem (Kristiansen 2007). Han viser videre hvordan eksponering i en konsertsammenheng kan påvirke den måten eller de valgmulighetene et individ har til å presentere seg selv i dagliglivet. (ibid.) Framføringer på scenen kan dermed virke tilbake på ”framføringer” i det sosiale liv. På denne måten kan musikalske framføringer innen musikkterapeutisk praksis ha den terapeutiske konsekvensen som Ruud trekker fram i sin definisjon; ”å gi mennesker nye handlemuligheter” (1990:24). Framføring er et sentralt tema innen samfunnsmusikkterapi, og Ruud (2004) foreslår, som jeg kommer tilbake til, dette begrepet som et kjennetegn ved samfunnsmusikkterapi. I skoleforestillingen som blir omtalt i denne teksten brukes både dans, musikk og drama/skuespill. Det blir derfor naturlig at alle disse områdene blir berørt i analysen, og *framføring* kan dermed vise til alle disse områdene.

2.3.3. Bakgrunn for skoleforestillingen i dette masterprosjektet

Ved spesialskolen der jeg jobber, har det vært gjennomført skoleforestillinger hvert år de 7 siste årene. Dette masterarbeidet handler om en av disse forestillingene. Temaet for forestillingen blir avgjort i starten av skoleåret, og blir brukt som utgangspunkt for arbeidet

med forestillingen i klassene i flere fag. På denne måten er alle elevene og alle som jobber med dem involvert, og når forestillingen gjennomføres i mai har eleven fått kjennskap til temaet på ulike måter gjennom nesten et helt skoleår. Musikkterapeutene har forestillingen i tankene gjennom året. Innslag blir til gjennom arbeidet med elevene. Innslagene i forestillingen er gjerne resultatet fra langvarige prosesser mellom musikkterapeut og elev, og ressurser som kommer fram gjennom musikkterapitimene blir brukt i forestillingen. Elevkonserter og ukentlige korøvelser blir brukt til å øve inn fellessanger, og som en arena hvor elevene får øvelse i å stå fram på scenen. Hele denne prosessen munner ut i en stor forestilling hvor alle elevene (med mindre det er helt spesielle grunner til ikke å være med) er involvert. Slik jobbes det for å styrke fellesskapet og engasjementet blant elevene og i hele systemet rundt dem.

2.4. Samfunnsmusikkterapi

Samfunnsmusikkterapi har vokst frem som et fagområde, eller en diskurs, i norsk musikkterapi fra begynnelsen av 80-tallet. Mens Ruud definerer samfunnsmusikkterapien som et diskursfelt, framhever Stige dette som et fagområde. Jeg velger å bruke *diskurs* som betegnelse, og vil i denne delen vise til ulike perspektiver ved denne diskursen.

Norsk musikkterapi er ifølge Stige (2005) tradisjonelt sett samfunnsorientert, og Ruud (2004) viser til hvordan mange norske musikkterapeuter i mange år har arbeidet innenfor en musikkterapeutisk kontekst uten å kalle det for samfunnsmusikkterapi. Nå er samfunnsmusikkterapi uttalt og definert, eller forsøkt definert (ibid.). Stige gir en tredelt definisjon av samfunnsmusikkterapi; som praksis, fag og som yrke, hvor den første har mest aktualitet i denne sammenheng:

Som praksisfelt bygger samfunnsmusikkterapien på ein deltakar- og samarbeidsorientert prosess med sikte på individuell vekst og sosial endring, der musikkens evne til å skape helsefremmande relasjoner på ulike plan vert utforska på ulike arenaer.(Stige 2008; 147)

Slik ser Stige samfunnsmusikkterapien som en *forlengelse, utvidelse* eller *åpning* av mer *konvensjonell* musikkterapi, i betydningen mer vanlige former av musikkterapeutisk praksis med fokus på diagnose og patologi (Stige 2005). *Konvensjonell* blir i denne sammenheng brukt for å få frem typiske forskjeller mellom praksisformer inspirert av for eksempel medisinske, spesialpedagogiske eller psykoterapeutiske premisser versus mer samfunnsfaglige. Den samfunnsorienterte musikkterapien vil være påvirket av bl.a. samfunnspsykologisk, antropologisk og sosiologisk teori, mens virkelighetens praksis vil

være preget av tanker og metoder hentet fra ulike felt (ibid.). Innenfor et system som spesialskolen er, blir det slik jeg oppfatter det, brukt praksisformer influert av flere praksisfelt. Slik gir spenningen mellom de ulike feltene rom for både handling og refleksjon.

Samfunnsmusikkterapi trenger, ifølge Stige, både kritikk, forskning og fagutvikling, og mitt håp er at denne oppgaven kan være et bidrag i så måte.

En anerkjennelse av verdien av at mennesker står i sammenheng med hverandre og samfunnet (human connectedness), er en del av en samfunnsmusikkterapiens identitet (Stige og Aarø 2012). Dette står, slik jeg ser det, i en naturlig sammenheng med et pragmatisk syn på musikk, der musikken står i en sammenheng med bruker og kontekst.

Ruud (2004) foreslår *systemisk* og *framføringsbasert* som kriterier for å kunne kalle noe for samfunnsmusikkterapi når han foreslår følgende definisjon: "Samfunnsmusikkterapi er en reflektert bruk av framføringsbasert musikkterapi innenfor et systemisk perspektiv" (Ruud 2004; 33). Han mener at ulike arbeidsformer kan brukes innenfor samfunnsmusikkterapi, men at framføring alltid blir brukt som et ledd i prosessen, dvs. at "musikkterapirommet" åpnes, og at "de andre" får ta del i musikken. At dette skjer innenfor et systemisk perspektiv er helt avgjørende, sier han (ibid.):

Denne aktiviteten må være tenkt slik at deltakerne blir sett på en spesiell måte av omgivelsene og at dette fører til at de blir forbundet (connected) til sitt nærmiljø eller at nærmiljøet endres for å ta imot deltakerne. (Ruud 2004; 34)

Han anerkjenner, slik jeg ser det, med dette forestillingen som *terapeutisk mål*. Han fremhever også at vi innenfor samfunnsmusikkterapidiskursen kan diskutere betydningen av å "anerkjenne framføring som en *gyldig metode*" (Ruud 2008; 21).

Det som kjennetegner samfunnsmusikkterapi er i følge Ruud kontekst, kultur, sykdomsbegrepet og musikkterapidefinisjonen, samfunn og systemisk/økologisk perspektiv; Det er et sentralt premiss i litteratur om samfunnsmusikkterapi at den er *kontekstsensitiv*. I den improvisasjonsbaserte musikkterapien norske musikkterapeuter er utdannet innenfor, står nettopp denne musikalske sensitiviteten sentralt, nemlig evnen til å tilpasse seg klienters og situasjoners behov, sentralt (Ruud 2004).

Det samme gjelder ideen om at "musikkspråket" er noe som påvirkes av den *kulturelle sammenheng* den læres i (ibid.). For å oppnå kontakt med klienter gjennom musikk, er det derfor viktig å bruke de kodene klientene kjenner fra sin egen *kultur*. Ruud understreker at

kulturaspektet ikke er spesielt for samfunnsmusikkterapien, men at det er en rådende tankegang innen musikkterapi i Norge generelt.

Sykdomsbegrepet i musikkterapi tradisjonen er et annet aspekt som Ruud (2004) trekker frem. Hans definisjon om musikkterapi bygger på et bestemt sykdomsbegrep. I ”Et humanistisk perspektiv på musikkterapi”, beskriver Ruud (2008) hvordan *helse* innenfor dette perspektivet legger vekt på *helse som opplevelse*, og åpner for å forstå helse som en ressurs og en handling, noe som er i stadig forandring og som kan påvirkes (ibid.) Disse perspektivene på helse har vært med på å prege den norske musikkterapi tradisjonen, men har fått ny aktualitet gjennom samfunnsmusikkterapi.

Når Ruud snakker om et *systemisk/økologisk perspektiv*, er dette bygget på Aasgaards og Bruscias perspektiver (Ruud 2004.). De mener at virkningen av musikkterapi kan vise seg et annet sted i systemet enn der man satte inn tiltaket (Aasgaard 2004). Bruscia (1998) tar utgangspunkt i systemteori, mens Aasgaard (2004; 2008) har jobbet med miljøet innenfor en institusjon, og viser til endringer innenfor de lokale, institusjonelle kontekster, i hans eksempel en sykehusavdeling. Dette gir bakgrunn for å si at endringer kan skje i ulike deler av et system rundt en elev på bakgrunn av deltakelse i en skoleforestilling innenfor institusjonen spesialskole.

2.4.1. Framføring i musikkterapi: Erfaringer i fem dimensjoner

Den amerikanske musikkterapeuten og forskeren Jampel belyser framføring (performance) fra (musikk) psykoterapeutisk perspektiv, og forslår fem erfaringsdimensjoner som dekker det han mener er essensielle aspekter ved framføring i musikkterapeutisk praksis (Jampel 2011). Dette vil jeg komme tilbake til. Denne tilnærmingen mener han kan hjelpe klinikere til å beskrive, analysere og evaluere det som skjer både underveis og over tid, og er et forsøk på å bidra med et konsekvent verktøy for å kunne beskrive praksis (Jampel 2007 i 2011). Selv om hans utgangspunkt er psykoterapeutisk, mener jeg at dette lar seg overføre til en spesialpedagogisk sammenheng som mitt masterarbeid er innenfor.

Han belyser ulike sider ved å bruke framføring i musikkterapeutiske praksis, og peker på flere utfordringer. Han viser for eksempel til den australske kulturanalytikeren Hawkes (O`Grady 2008) som i et intervju med Katrina McFerran hevder at for mye fokus på å framføre med og for hverandre fører til at fokuset, energien og tilfredsstillelsen rettes mot kontakten med

publikum snarere enn mot klientene imellom. Hawkes er ikke imot framføring som sådan, men mener at målet først og fremst må være at deltakerne skaper musikk sammen, og at dette gjør at de kommer i kontakt med *hverandre*, og ikke primært med publikum. Som en følge av dette, bør framføring vokse fram som et behov eller mål *etter* at prosessen er i gang, ikke som et uttalt mål *før* prosessen starter(ibid.).

Et annet perspektiv som blir belyst av Ansdell (2005) er balansen mellom en individuell opplevelse og en gruppeopplevelse som en framføring gir. En opptreden er både en individuell prestasjon og en prestasjon som krever samarbeid. Arbeidet med framføring kan gi mulighet til å jobbe både med det individuelle og det relasjonelle nivået samtidig. Ansdell anerkjenner at en fare som kan oppstå for en som framfører er at opplevelsen blir preget av bedømmelse og konkurranse(ibid.).

Det som ifølge Jampel mangler i samfunnsmusikkterapi diskursen er en systematisk vurdering av hvem deres klienter er som utøvere(performers), hva som er målet for terapien og hvordan framføring kan bidra til å fremme disse. For å kunne kartlegge og vurdere målene både underveis og i etterkant, setter han, slik jeg nevnte innledningsvis, søkelyset mot fem dimensjoner. Disse er:

1. I første dimensjon "Connecting within to the music" legges det vekt på forholdet mellom musikeren og den musikken som blir spilt/framført
2. Andre dimensjon "Performers connecting with each other" vektlegger forholdet mellom musikere i betydning av hvordan de opplever å spille sammen på scenen
3. Tredje dimensjon "Connecting to the audience" vektlegger forholdet mellom utøver og publikum i betydning av den kontakt som oppstår mellom dem i begge retninger
4. Fjerde dimensjon "The audience within" vektlegger forholdet mellom utøver og de tanker han har/får under framføringen
5. I femte dimensjon "The totality of the experience" vektlegges den totale opplevelse av de foregående fire, sameksisterende tilstandene: Utøverens emosjonelle tilstand.

Når de fire første dimensjonene virker synergistisk, kan dette føre til det Maslow kaller "peak experience"(i Jampel 2011), en høydepunktsopplevelse. Når en eller flere av dimensjonene

blir forstyrret, blir opplevelsen mindre tilfredsstillende for utøveren og framføringen kan bli en negativ opplevelse. I dette perspektivet blir det et viktig mål for musikkterapeuten å identifisere problemområder innen de fire første dimensjonene som kan påvirke utøverens/klientens opplevelse av tilfredshet og mening, altså den femte dimensjonen.

Dimensjonene kan virke samtidig eller i ulike kombinasjoner, og synliggjør det komplekse samspillet mellom ulike faktorer som det å framføre musikk representerer (ibid.). Brukt som kartleggings og evalueringsverktøy, går det ut på å avdekke endringer i en eller flere av dimensjonene, slik at gjentakende negative mønstre kan åpnebastes, og mål kan legges til eller justeres underveis.

Jeg velger å bruke Jampels dimensjoner som viktige *fokusområder*. Ved å fokusere på de ulike dimensjonene, ivaretas viktige perspektiver som kan brukes til å belyse og drøfte det som har kommet fram i analysen.

3. METODE

I denne delen ønsker jeg å gjøre rede for hva det kvalitative forskningsintervjuet er, og hvilke tradisjoner som danner bakgrunn for de valg jeg har gjort i forhold til metode og analyseprosedyre. Deretter redegjør jeg for utvalg og noen etiske perspektiver. Videre har jeg valgt å gi tilrettelegging for gjennomføring av et forskningsintervju med ungdom innenfor målgruppen god plass i teksten, da jeg mener dette har vært viktig for å få et godt empirisk materiale. Tilslutt beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å bearbeide og analysere intervjuene.

3.1. Det kvalitative forskningsintervju og forskningsteoretisk bakgrunn

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale 2009; 19). Jeg vil forsøke å forstå hvordan noen ungdommer opplever å være med i en skoleforestilling og det ble derfor viktig å intervju dem. Kvale (1997) beskriver det kvalitative forskningsintervju som et produksjonssted for kunnskap:

Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (ibid.:17).

Forskningsintervjuet er basert på en hverdagslig samtale, men er en *faglig samtale* (ibid.).

Det er to hovedretninger som danner min forståelsesbakgrunn og som utleder de metoder jeg har brukt i innhenting, bearbeidning og analyse av empirien; *Fenomenologi* og *hermeneutikk*. I det følgende presenterer jeg noen begreper innenfor de to tradisjonene som har vært viktige for dette prosjektet.

Spradley beskriver den åpne, fenomenologiske tilnærmingen til et intervju på denne måten, og jeg synes det er beskrivende for det budskap jeg har ønsket å formidle i møte med informantene:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det? (Spradley i Kvale, 1997:73)

Det er en del av informantenes *livsverden* jeg har forsøkt å forstå gjennom dette prosjektet, og *livsverden* er et sentralt begrep innen fenomenologien. Det beskriver den verden vi lever i til vanlig, som vi har umiddelbar fortrolighet til, og erfaring med. Et mål i gjennomføringen av intervjuene har vært at informantene skal kunne fortelle så fritt som mulig og at jeg skal kunne lytte så åpent som mulig. Kvale (1997) beskriver hvordan det fenomenologiske idealet gir seg utslag i ”å lytte på en fordomsfri måte, og la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer med intervjuspørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære” (ibid: 81).

Hermeneutikk omtales gjerne som fortolkningslære, og beskjeftiger seg med spørsmål knyttet til *forståelse* og *fortolkning* (Thornquist 2008). *Den hermeneutiske spiral* er et sentralt begrep, og er slik jeg forstår den betegnende for den prosessen jeg har vært gjennom med masterarbeidet. I lys av de delene jeg stadig forstår på nye måter, ser jeg også annerledes på helheten, slik Mohlin (2009) sier at *den hermeneutiske spiral* beskriver forståelsen av ”at man for hver nye ”omdreining” kommer på et litt annet sted enn der man tidligere var”(ibid.; 73). Slik utvides forståelsen og innsikten blir dypere.

Mine erfaringer har gitt meg en forståelsesbakgrunn som jeg har gått inn i arbeidet med. *Hermeneutisk dialektikk*, sier Kjørup (1997), peker på spillet mellom forutsetninger – *forforståelse* - og konklusjoner, da det ikke finnes forutsetningsløs viten eller forutsetningsløse resultater (i Mohlin 2009). Kvale (1997) beskriver hvordan all kunnskap er avhengig av det erkjennende subjekt:

Når en erkjenner at forskning er en form for skapende virksomhet, at kunnskap alltid er et resultat av interaksjon mellom det erkjennende subjekt og det erkjente objekt, bringes forskerens forutsetninger og perspektiver, valg og vurderinger inn i bildet på nye måter (ibid: 197).

En fenomenologisk forståelsesbakgrunn lå til grunn for gjennomføringen av selve intervjuene, og måten å forholde seg til informantene og situasjonen på. Intervjuet var semistrukturert, dvs. organisert med noen hovedkategorier som informantene kunne snakke fritt ut fra, og med aktuelle oppfølgingsspørsmål dersom det ble nødvendig.

I den videre prosessen med analysen ble en analysemetode med både fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesbakgrunn benyttet (Smith, Flowers & Larkin 2009). Før jeg beskriver analyseprosedyren nærmere, vil jeg gjøre rede for utvalg og hvilke hensyn det ble viktig å ta i gjennomføringen av intervjuene.

3.2. Utvalg

Kriteriene jeg la til grunn var at informantene måtte kunne utrykke seg verbalt, ha en viss evne til å reflektere, kunne være kritiske, samt ha en stabil hverdagssituasjon. Jeg hadde selv jobbet en stund ved skolen og kjente noen av elevene. Mine kollegaer hadde tips til hvilke elever som kunne være aktuelle, og rektor var en viktig samarbeidspartner i forhold til å anbefale, godkjenne og opprette førstegangskontakt. Begge kjønn er representert i utvalget av informanter. Utvalget representerer en liten del av en stor og variert elevgruppe.

3.3. Etikk

Flere etiske forhold har vært viktige å ta hensyn til gjennom hele masterarbeidet. Noen er allerede behandlet, mens andre presenteres i dette avsnittet.

Noen utfordringer ved *å forske på egen kultur* kan være at forskningen blir påvirket av egen forforståelse, ønske om positivt resultat, mitt forhold til informantene, kollegaene med mer (Grimen 2004). Jeg forsker på min egen kultur, dvs. musikkterapeutisk praksis, og miljøet jeg forsker på er min egen arbeidsplass. Det kan føre til at jeg ikke ser det opplagte fordi dette er selvfølgeligheter for meg som musikkterapeut eller en del av miljøet. Dette har jeg forsøkt å redegjøre for på en så god måte som mulig.

På det tidspunktet da intervjuene ble gjennomført hadde jeg ikke direkte ansvar for elevene eller forestillingen, noe jeg mener skapte en nødvendig avstand til informantene. En styrke har vært at jeg har privilegert tilgang til både personer og prosesser fordi jeg selv er en del av miljøet. Grimen (2004) sier noe om utfordringen som ligger i den kvalitative forskningen som kjennetegnes av den samhandlingen som hele tiden er til stede mellom forskeren og dem som blir forsket på:

Dette innebærer at den kvalitativt orienterte forskeren møter på de fleste av de problemene som ligger i normal sosial samhandling mellom mennesker: Vennskap og fiendskap, nærhet og distanse, sannhet og løgn, makt og maktmisbruk, det å måtte betrakte ting innenfra og utenfra. (Ibid.; 245)

Som ansatt ved skolen jeg forsker på er jeg underlagt *taushetsplikt*, så denne gjelder også for forskningsprosjektet. Jeg sendte ut et informasjonsbrev til de ønskede informantenes foresatte(vedlegg 2). I dette brevet var også vedlagt et skjema med informert samtykke som de kunne undertegne og returnere dersom de ønsket å være med (vedlegg 3), samt en taushetserklæring underskrevet av meg (vedlegg 4). Jeg fikk underskrevet samtykkeerklæringer fra samtlige fem, to av dem etter at jeg tok kontakt pr. telefon etter at de hadde mottatt brevet, slik jeg hadde skrevet at jeg ville gjøre.

Jeg meldte prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste(NSD) med det svar at prosjektet *ikke* var meldepliktig (vedlegg 5). Førstegangskontakt med informantenes foresatte skjedde gjennom rektor etter anbefaling fra NSD.

Det har vært et mål å anonymisere og av hensyn til dette har jeg valgt å merke informantene med ”Informant” (I) og et tall (I1, I2 osv.), samt heretter å omtale alle i hankjønn, som ”ham/han”. Elevene lar seg lett identifisere dersom spesielle kjennetegn tilkjennegis så disse er ikke tatt med. Alle navn som oppgis i resultatdelen er fiktive.

3.4. Metodiske hensyn og metodekritikk

Et viktig perspektiv er at menneskene jeg omtaler i denne teksten først og fremst er ungdommer, og at det derfor er mange av de metodiske hensyn som gjelder for *alle barn og ungdommer*, ikke bare dem med psykisk utviklingshemming eller sammensatte lærevansker.

Videre kan man diskutere hvem og på hvilken måte informanten kan gjøre rede for sin opplevelse. Barn og ungdom med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker er en stor gruppe mennesker med store variasjoner. Jeg velger av hensyn til tekstens omfang ikke å gå videre inn i denne diskusjonen, selv om dette ville vært både relevant og viktig. I stedet velger jeg å ta for meg noen grunnleggende og generelle utfordringer som barn innen målgruppen kan ha. Noen av dem kan også gjelde for barn og ungdom generelt. I det følgende vil jeg redegjøre for utvalget av informanter og videre for noen faktorer det er viktig å ta hensyn til, samtidig som jeg gjennom eksempler fra egne intervjuer gir en metodekritikk.

Gjennom intervjuene opplevde jeg hvor forskjellige alle informantene var, og hvor ulikt de fortalte om sin opplevelse. Min erfaring er at *forberedelse* og *kunnskap om informanten* er viktig. Både rektor, kollegaer og den kjennskap jeg hadde til dem fra før var med på å gi den tilpasningen til hver informant som var nødvendig. Cederborg m.fl. (2003) understreker også at hver informant er unik, og at det kan være viktig å få informasjon om hvem barnet er, og hvordan det kommer til å fortelle om sine erfaringer og på denne måten skape forutsetninger for en bra kontakt med barnet (Cederborg m.fl. 2003).

I innledningen av hvert intervju klargjorde jeg for informanten hva som var formålet med intervjuet, hva det forventes av dem, hvordan jeg ville behandle opplysningene osv. (vedlegg 5). Dette støttes også av Mohlin (2009) og Cederborg m.fl.(2003) som understreker viktigheten av å *klargjøre forventninger*.

Barn med psykisk utviklingshemming (...) kan ha begrensede muligheter til å gi en sammenhengende og klar fortelling om sine erfaringer, men fortellingen kan likevel være korrekt (Cederborg m.fl 2009:28).

Måten spørsmålene stilles på har signifikant betydning for hva informanten gjengir og forteller. Dette støttes også av forskning (Lamb m.fl. 1996). Deres undersøkelser, viste at åpne og inviterende spørsmål gav lengre og rikere svar enn mer spesifikke, dvs. direkte, ledende og suggesive spørsmål (ibid., min oversettelse). Dette er også min erfaring. Aronsson og Hundeide (i Cederborg m.fl 2009) hevder at et barn ofte vil strebe etter å alliere seg med intervjueren og å holde den sosiale relasjonen aktiv under samtalen og de kan tilpasse sine svar ut fra det de tror at intervjueren vil høre. Dette berøres i denne samtalen om ærlighet:

I4: jeg er ganske vanskelig fyr å forstå egentlig. B: ja? Men jeg syns du har noen interessante... I4: meninger? B: meninger, ja, det syns jeg. I4: ja, og rare meninger, og slike meninger du kommer til å bli sinna for (B: latter) nei jeg tror ikke jeg kommer til å bli sinna. Jeg vil bare høre din ærlige mening, jeg, det syns jeg er bra. I4: ja... B: du virker som en person som sier ting veldig direkte, og det liker jeg. I4:ja.

Når jeg hører på opptaket av ett av intervjuene, tenker jeg at på et tidspunkt stiller så mange spørsmål at informanten ikke kommer til orde, og at han dermed mister tråden. Det er viktig for barnet at det får fortelle sin versjon uten at den som intervjuer styrer samtalen med påstander som barnet må ta stilling til (Cederborg m.fl. 2009). Han foreslår at en hovedregel kan være å lytte mer enn å prate, og gi barnet sjansen til å tenke over sitt svar uten å stille

oppfølgingsspørsmål. Dette er i tråd med idealene for et intervju forankret i den fenomenologiske tilnærmingen jeg tidligere har beskrevet, og min erfaring støtter også dette.

Tid er en annen viktig faktor. Selv opplevde jeg for eksempel at tilpassing av *tidspunkt* ble diskutert da jeg skulle avtale tid med en av informantene. Det viste seg at han hadde sin belønningstid med dataspill mot slutten av dagen da jeg ønsket å intervju ham. Hvis jeg hadde gjennomført intervjuet på dette, for ham ugunstige tidspunktet, ville en sannsynlig følge vært at han var svært umotivert for intervjuet.

Pauser og korte intervjuer kan være av betydning (Cederborg m.fl. 2009). En av informantene sier plutselig: "Har du mer på den lista der?" mot slutten av et intervju. I et annet gikk jeg glipp av utdypende informasjon om elevens forhold til musikk fordi han ble sliten og vi måtte avslutte.

Det var naturlig å velge skolen som *sted* for gjennomføring av intervjuene, siden tema for intervjuet var knyttet til en aktivitet som foregår der. Scott foreslår skole og hjem som gode arenaer for å gjennomføre intervjuer med barn.

Context is especially important in interviewing children because the expression of the child's personality, in terms of behaviour and attitudinal preferences, is often so context dependent (Scott 2000: 103).

Språk er en annen viktig faktor. Jeg vil i det følgende gi noen eksempler på hvor viktig det er å stille konkrete, presise spørsmål, og tilpasse språket etter barnets nivå (Jf. Borchgrevink 1996; Cederborg m.fl. 2003). Barn med psykisk utviklingshemming kan i tillegg ha diagnoser innenfor autismespekteret, og noe som kan kjennetegne barn med slike diagnoser er at de kan ha svært ujevn evneprofil. Dette kan gi seg utslag i et ordforråd som ikke står i stil med den språkforståelsen personen har. Et eksempel fra et av mine egne intervjuer er da jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til en informant: "Mener du i forestillingen nå, eller mener du generelt?" Eleven svarte " jeg mener... Hva betyr generelt?" Eleven har et ganske avansert ekspressivt språk, men ikke så god språkforståelse som man kan få inntrykk av at han har.

En av informantene uttrykker at han ikke alltid synes det er så lett å svare på spørsmålene mine ved at han spør tilbake:

Har du aldri opplevd at du har fått sånne spørsmål hva du gjorde på skolen i dag, "var det fint?" og så aner du ikke hva du skal si, de er likevel lette, men de er kjempevanskelig for deg? (I4)

Minne er en faktor som er viktig å ta hensyn til. I dette prosjektet ønsket jeg å høre noen elevers opplevelse knyttet til en konkret skoleforestilling. Det ble da viktig å intervjuere elevene mens opplevelsene ennå var ferske og lett tilgjengelige, dvs. samme dag eller i dagene etter forestillingen. Cederborg m.fl. (2009) hevder at muligheten til å få frem barnets perspektiv i et intervju øker hvis intervjuet skjer så tidlig som mulig etter en hendelse. Mange barn med psykisk utviklingshemming vil ha begrenset minnekapasitet, så også på denne bakgrunn vil nærhet i tid være en viktig faktor (ibid.). ”Minnespenn er det antall tilfeldige informasjonsenheter som kan oppfattes og holdes oversikt over på en gang” (Borchgrevink 1996:28). Minnespennet er ofte nedsatt hos mennesker med psykisk utviklingshemming (ibid.). Lavt minnespenn begrenser muligheten til å oppfatte lange setninger, og det kan derfor være nødvendig å bruke korte setninger, slik at man får fram poenget innenfor personens minnespenn (ibid.).

Hvis barnet har begrenset minnespenn, kan det på den ene siden være nødvendig med flere oppfølgingsspørsmål enn for et barn med lengre minnespenn, mens det på den andre siden kan virke forstyrrende. Dette ble hele tiden en vurdering for meg. Jeg måtte ofte sørge for å holde fokus ved hjelp av nye spørsmål eller ved å hjelpe barnet tilbake på sporet, ved for eksempel å fortelle at ”nå snakker vi om...”. Når jeg evaluerer et av intervjuene hører jeg at pausen som oppsto skyldtes at informantene tenkte seg om og ikke at de ikke visste hva de skulle svare. Jeg misforsto dette, stilte et oppfølgingsspørsmål, og informantene ”mistet tråden”.

For å skape *trygghet* for informantene, avtalte jeg et møte med hver informant i forkant av intervjuet hvor jeg besøkte dem i klassen og fortalte om hva jeg ville stille spørsmål om og hvorfor. Dette støttes også av Eide og Winger (2003) som sier at et slikt møte kan være med på å skape trygghet og skape positiv kontakt mellom intervjuer og informant. Hvis barnet trenger støtte, både for å skape trygghet, og/eller for å støtte kommunikasjonen, kan man tilby det å ha med en voksen han er trygg på (ibid.). Jeg spurte informantene i forsamlingen om de ville ha med seg noen som støtte under intervjuet, men alle ønsket å komme alene.

3.5. Analyse

Den analyseprosedyre jeg har valgt kalles Interpretive Phenomenological Analysis (IPA) (Smith m.fl. 2009.). Metoden brukes til å undersøke hvordan mennesker finner mening i sine livserfaringer, sin *livsverden*. Målet er å kunne finne ut hva som er den dype essensen ved en bestemt opplevelse for en bestemt person, og at dette kan gi lys til hva meningen eller

opplevelsen kunne være også for andre (ibid.). Metoden blir regnet som fenomenologisk fordi den prøver å forstå deltakernes levde erfaringer. Den er også hermeneutisk på den måten at den er opptatt av å se helheten i lys av delene og at man leter etter sammenhengen mellom helheten i intervjuet og de utsagn som åpenbares (ibid.). Metoden er ideografisk fordi den vil finne frem til hvordan *denne* opplevelsen er for *denne* personen og hvilken mening denne personen legger i det som skjer med dem (ibid.; 3, min oversettelse). ”Å bruke denne prosedyren betyr altså å ha tanker både fra fenomenologien og hermeneutikken med seg i prosessen, samtidig som man går nær den enkelte personens opplevelser” (Bovin De Labbé 2010; 18, min oversettelse).

Jeg valgte å følge disse 6 stegene i analyseprosessen som IPA foreslår: 1. Lese og lese om igjen, 2. Første notering, 3. Utvikle fremtredende tema, 4. Søke etter sammenheng mellom fremtredende tema, 5. Gå til neste case og 6. Se etter mønster på tvers av casene.

3.5.1. Lese og lese om igjen (Reading and re-reading)

Jeg forsøkte å stille meg så åpen som mulig før jeg lyttet til intervjuet, leste gjennom det og skrev ned tanker som kom under gjennomlesning. Smith m.fl. (2009) sier at man på dette stadiet skal forsikre seg om at det er informantene som står i fokus for analysen. Målet er en langsom prosess, og det anbefales å lytte til opptaket første gang det leses og videre høre for seg informantens stemme. Man kan gjerne skrive ned eller ta opp dersom man skulle få mange ideer, slik at førsteinntrykket bevares selv om man går videre. En forutsetning for å begynne på reisen inn i informantens verden, er å gå inn i et aktivt engasjement i datamaterialet. Når man leser gjentatte ganger, trer ofte en struktur av intervjuet frem som fremmer forståelsen av hvordan narrativ kan binde deler av intervjuet sammen (ibid.).

3.5.2. Første notering (Initial noting)

Også her stilte jeg meg så åpen som mulig, og skrev ned alle tanker og kommentarer som dukket opp i gjennomlesningene. Dette stadiet beskrives som det mest tidkrevende og detaljerte (Smith m.fl. 2009). Forskeren blir bedre kjent med informantenes måte å snakke, forstå og tenke rundt et tema. Målet er å produsere omfattende og detaljerte notater og kommentarer til hvert intervju. Det er viktig å være eksplorativ og ikke bare å kommentere det overfladiske, fordi målet er å komme i dybden. For å oppnå dette foreslås å skrive ned fortolkende kommentarer og engasjere seg i analytisk dialog med hver linje i intervjuet, stille

spørsmål om hva ordet, frasen eller meningen betyr for en selv og forsøke å forstå betydningen for deltakeren (ibid.).

3.5.3. Utvikle fremtredende tema (Developing emergent themes)

På dette stadiet så jeg etter fremtredende tema. Denne prosessen er en manifestasjon av den hermeneutiske spiral, der helheten i intervjuet blir til små deler, etter hvert som man kommer videre i analysen (Smith m.fl. 2009). Videre blir delene satt sammen til et nytt hele mot slutten av analyseprosessen (ibid.). Mitt fokus har til nå vært rettet mot informantene, mens i fortsettelsen trer jeg som forsker tydeligere fram. Det skjer ved at det nå er mine notater fra det informantene sier som danner grunnlaget for den videre prosessen. Resultatet utvikles som et samarbeid mellom informantene og forskeren (ibid.).

3.5.4. Søke etter sammenhenger mellom fremtredende tema (Searching for connections across emergent themes)

Jeg har til nå samlet en rekke temaer i den rekkefølge de dukker opp i teksten. I denne fasen foreslås å kartlegge hvordan de temaene som har dukket opp kan passe sammen (ibid.). Det kan vise seg at noen temaer fremtrer som viktigere enn andre, eller at noen forkastes. Fokuset må være hvilke temaer som er viktige for det man undersøker. Det er ingen bestemt oppskrift på hvordan man går frem i denne fasen, men målet er å finne et godt verktøy for å finne en struktur som viser de mest interessante og viktige aspekter ved informantens historier. Selv la jeg alle temaene utover et bord, og laget bunker etter de tema jeg synes hørte sammen. Deretter skrev jeg dette ned på lister organisert etter tema.

3.5.5. Gå til neste case

Det ble viktig og utfordrende å tilstrebe at hvert intervju fikk den plassen det fortjente og ble lest som et eget uavhengig case. Et mål i IPA er at nye tema kan dukke opp i hvert intervju. Det krevdes en pause mellom analysen av hvert intervju, og jeg forsøkte gjennom hele prosessen å legge til side funnene fra forrige case. På denne måten søkte jeg å holde meg til det ideografiske idealet som IPA tilstreber (Smith m.fl. 2003).

3.5.6. Se etter mønster på tvers av casene (looking for patterns between cases)

Her har jeg brukt samme fremgangsmåte som da jeg søkte etter sammenheng mellom fremtredende tema innenfor en case.

3.6. Validitet og troverdighet

Det er en stor diskusjon hvordan man kan vurdere hvordan kvalitativ forskning er valid (gyldig) og troverdig (pålitelig). Yardley (2000) presenterer fire prinsipper for å sikre god kvalitet i kvalitativ forskning; *sensitivitet for kontekst, forpliktelse og strenghet, gjennomsiktighet og sammenheng* og til slutt *gjennomslag og betydning* (Smith m.fl. 2009). *Sensitivitet for kontekst* innebærer en respekt og følsomhet for informanten som jeg hele tiden har etterstrebet. Informantene gir meg av egne opplevelser og meninger, og jeg har vært tydelig i min kommunikasjon om min taushetsplikt og anonymisering. Det innebærer også sensitivitet for teori, slik jeg ser at jeg gjennom hele prosessen har søkt ny litteratur slik at det jeg mener er kommet fram gjennom intervjuene belyses og drøftes på en best mulig måte. *Forpliktelse* handler for det første om en forpliktelse til å være oppmerksom i forhold til hver informant gjennom hele prosessen både før, under og etter intervjuet, slik at informanten føler seg trygg og ivaretatt. Jeg har bestrebet meg på å være nærværende og tilstede i bearbeidelsen av hvert intervju. *Strenghet* handler både kvalitet i intervjuet og fullstendighet gjennom analysen. Jeg hadde lite erfaring med å gjennomføre forskningsintervju, og opplevde en utvikling gjennom prosessen. Min erfaring med målgruppen gjorde likevel at jeg følte meg trygg i møte med informantene. Når det gjelder analysens fullstendighet har jeg søkt å følge de steg som IPA foreslår. Dette har slik jeg ser det vært et godt redskap for å få den avstand til empirien som jeg mener har vært nødvendig for resultatutviklingen. Min forforståelse var preget av et svært positivt syn på framførings- og forestillingsarbeid. Jeg ser det i dette perspektivet som en styrke at analysen har gjort resultat og drøfting mer kritisk enn hva jeg på forhånd hadde trodd.

Gjennomsiktighet henviser til hvor tydelig forskeren har beskrevet de ulike stadier i forskningsprosessen. Gjennom arbeidet med teksten har jeg hele tiden tilstrebet å få god *sammenheng* slik at den er lett å følge, at det som skrives er relevant. Arbeidet er ikke en ren IPA-studie, siden jeg ble kjent med metoden først da jeg skulle analysere datamaterialet. Jeg har derfor kun brukt metoden i analysen. At jeg har valgt å presentere resultatene i en egen del er av hensyn til gjennomsiktighet; at empirien kan stå for seg selv, og at leseren tydelig kan se de valg jeg har gjort videre i drøftingen.

Det er vanskelig å fastslå hva slags *gjennomslag og betydning* resultatet av dette masterarbeidet vil få og hvilken verdi det vil ha. Mitt håp er at jeg har klart å gi informantenes stemmer en troverdig og pålitelig behandling, slik at de kan inngå som viktige stemmer i arbeidet med forestilling og framføring i musikkterapeutisk praksis.

4. RESULTAT

I denne delen vil jeg presentere resultatene av analysen, organisert etter de tema som trådte fram gjennom analyseprosedyren. De to hovedtemaene med undertema er som følger:

- **Opplevelse av forestillingen:** Seg selv, Kropp, Prosessen; før, underveis og etter, Musikk og dans, og Hjelp og medbestemmelse
- **Sammenheng:** Alene eller sammen, Gi og få respons, Sosiale hensyn

4.1. Opplevelse av seg selv i forestillingen

4.1.1. Seg selv

En av informantene virker likegyldig til om det var viktig om han var med eller ei, og når jeg spør om det var noe han ikke likte, svarer han:

Nei, barna hadde det gøy, de voksne, foreldrene deres var glade, det er ikke noe *galt* i forestillingen, jeg er bare glad for forestillingen. Jeg er bare ikke den typen som vil være med akkurat (I4)

For en annen, oppleves det som viktig at akkurat han er med, ja det kan virke som han ikke syns han har noe valg:

Men jeg skjønner ikke hvorfor jeg alltid må være med. *Nå* skjønner jeg hvorfor. Jeg er faktisk *så* talentfull at man vil bare tvinge meg til å danse igjen og igjen og igjen.(I5)

Flere opplever at de er en ressurs i og et viktig bidrag til forestillingen:

Jeg blir jo valgt ut hvert år! (I2)

På spørsmål om hvorfor han syns det er bra å være med i forestillingen svarer han..

Fordi at det er jo veldig, det er jo veldig bra å bli spurt, og spesielt om å synge (I2)

Han forteller også at det er krevende å få en slik rolle:

Forberedelsene er slitsomme, spesielt for meg som er solist(I2)

Informanten opplever seg selv som spesiell, og tenker at omgivelsene er enige, han sier bl.a. at det er..

..typisk at jeg må gjøre noe alene, mens de andre i klassen gjør noe sammen med andre (I2)

Og:

Etter i går har jeg fått nytt kallenavn; Stjernen!

Når jeg spør hva han husker best i forestillingen svarer han:

Meg selv(I2)

En av informantene forteller om at hans rolle er å lage moro:

Jeg liker veldig å lage sånn moro stemning. Det fant jeg opp!

..forteller han stolt om et av de humoristiske påfunnene.(I4)

4.1.2. Kropp

På spørsmål om han kjenner det noe sted i kroppen når han står på scenen og framfører, svarer en av informantene:

Nei, jeg bare tenker det(I2)

Videre beskriver han at det er mye styr forbundet med forestillingen:

det er egentlig veldig deilig, (...) jeg skal ikke bli skuespiller, niks, det skal jeg ikke bli! Det kan hende jeg synger og sånn, men jeg skal ikke bli skuespiller, for tenk så mye styr det er. (...) man blir ganske svett. (...) for man må jo skifte til antrekk nesten hele tiden (I2)

For noen kan kroppen være et hinder hvis de sliter med ulike funksjonsnedsettelse:

... fordi at noen ganger når jeg er nervøs og sånn og spenner meg veldig. (I2)

Men erfaringen har gjort at informantene ikke er så spent i kroppen lenger når han opptrer:

..jeg hadde øvd meg på å ikke være så nervøs, for før var jeg så nervøs at man kunne høre det på stemmen (...) men jeg va`kke noe nervøs da de sa at jeg skulle syng (I2)

4.1.3. Prosessen; før, underveis og etter

Informantene har ulik opplevelse av forventninger. En sier:

Det er sånn jeg er, jeg pleier ikke glede meg spesielt på [sic] sånne ting. (...) Gruer meg heller ikke (...) hvis det blir sånn, så blir det sånn (I4)

Flere gleda seg: ”Dette blir vel gøy, tenkte jeg da” (I3), selv om det var knyttet en viss spenning til det også, når han videre sier at han hadde en litt vond følelse og...

..jeg ble litt uvel i magen.

En annen forteller:

Jeg tenkte mest på at jeg bare skulle gå ut og gjøre jobben min (...). B: Var det noe du gleda deg til eller grudde du deg? I1: Gleda meg til (...) Gleda meg fordi det er moro å underholde

Alle informantene hadde erfaring med å opptre fra før slik at de visste hva de gikk til:

Det var akkurat sånn jeg hadde trodd å være med (I3)

Har vært med før, så det var akkurat slik jeg trodde å være med(I1)

På spørsmål om han var nervøs før han skulle være med i forestillingen svarer en:

Selvfølgelig ikke. B: Er du aldri nervøs når du skal danse? I5: Jeg syns det er veldig morsomt og spennende, slippe ut vingene ut, følte jeg, eller som at vingene kom ut.

Om å stå på scenen foran de andre elevene, sier en:

Jeg grudde meg litt(I3)

En annen uttrykker at han ikke blir nervøs for andre foreldre eller elever som er yngre enn ham når han sier det er ”morsomt å stå foran de andre elevene” (I5). Men at det er verre med de elevene som er eldre enn ham(og ut fra helheten, tolker jeg at *store* i denne sammenhengen betyr *eldre*):

men hvis det er *store* gamle folk, B: ja? I5: da blir jeg litt nervøs (...) bare hvis det blir nye, store folk.

En blir ikke nervøs fordi han er rutinert. Siden han uttrykker at det ikke gjør ham noe å stå foran verken foreldre, medelever eller andre, spør jeg ham om han er vant til å opptre;

Ja. Vil jo si det egentlig. (...) Skal ha konsert på musikkskolen om en uke. (I1)

Samme informant knytter ingen spesielle følelser til å være med i forestillingen:

Hva jeg kjente? Jeg kjente egentlig ikke så mye (I1)

Han uttrykker videre at det er "greit" å være med i forestillingen og..

..helt greit å stå foran de voksne.

En annen forteller om forestillingen at..

..de voksne har det gøy og sånn. B: Og elevene da? I4: Jeg tror de har det gøy de også.

B: Og du da? I4: eh.. sånn mellomting

Han sier også at:

..barn får leke og ha det gøy (...) mange av barna liker å være på scenen. Kanskje fordi de får høre fin musikk og sånn. (...) det synes jeg er bra for barna. (I4)

Utviklingen er noe en av informantene stadig kommer tilbake til gjennom hele intervjuet. I2 forteller hvordan han har jobbet med seg selv i ulike sammenhenger for å forbedre pusten og stemmen:

..bare at jeg var ikke så veldig god før (...) jeg var ikke så veldig god på pusten og sånn.

Jeg øvde med Anne (musikkterapeuten) og så øvde jeg med støttekontakten min, hun er sangpedagog.

Det var i fjor jeg begynte å øve skikkelig på pust og sånn (...) For der (i en time kalt språk, lesing og pust, SPL) lærer man at man skal puste langt nedi magen, og det har jeg slitt med i veldig mange år, og det er veldig slitsomt.

Ja, for da gjør vi sånn før vi starter (å synge i musikktimen), så gjør vi sånn sj, skj, ff, ss, og sier sånne lyder og det hjelper litt.

4.1.4. Musikk og dans

Alle informantene trekker frem et spesielt innslag i forestillingen; rappen:

Rappen var spesielt bra.(...) Alt var bra med den (I3)

Flere av informantene kommer stadig tilbake til denne musikken i løpet av intervjuet:

Bra med hele forestillingen? Rappen (I3)

Likte godt rappen (I3)

..jeg elsker hvor de der Johan og Jonatan, de er liksom Erik og Kriss, de er ikke noe puslete, de bare kommer ut og bare begynner, og rocker i vei (I2)

Det er bare én av informantene som uttrykker stor aversjon mot rappen:

Den musikken var den *verste*. (...) Massevis gris og søl for meg. (...) Rytmen viser meg bare masse søppel og skrot.(...) Jeg følte at hele danse rommet ble fullt av søppel.(...) skrot og søle og skit. B: vet du hvorfor du syns det? I5: Det var så ekkelt og stygt men andre syns det var morsomt..

Han likte en annen bedre:

Glow (...) Glødesangen.

Glow var jo litt spennende.

Musikkens funksjoner er et annet tema som blir beskrevet. I5 beskriver hvordan musikken skaper struktur;

Men musikken skal jo temme, ikke være en vill okse.

Videre hvordan musikken lever uavhengig av utøver komponist:

...(artistnavn) lever ikke, men han lever jo *inni* musikken for å åpne hjerte.

Han knytter også musikken til en religiøs dimensjon når han svarer på mitt oppfølgingsspørsmål ”så musikken åpner hjertet?” Han svarer:

Det er noe musikk, sånn som i kirken eller veldig gammel musikk, da vil Gud gå inn i hjertet ditt.

At fantasi, følelser, minner og musikk kan henge sammen, uttrykker han på denne måten:

Ja, musikken skjuler noe inni seg (...), og hvis musikken åpner seg for deg, er det sånn at fantasi, følelser, ord og minner er i musikken.

Musikken har også rytme som hjerteslagene våre og gjør at hjertet åpner seg:

Musikken kan faktisk åpne, den har faktisk to nøkler. En: hjerteslag, hvis hjertet hamrer, så åpner hjerte. Så den andre: inn; og vips: dansen er løs!

Han uttrykker savnet etter å kjenne rask musikk i kroppen:

I kroppen vil jeg bare føle ”cha-ra-cha,-cha” (hører at informanten rister på kroppen rytmisk i raskt tempo mens han synger)

Kvalitet er også noe han er opptatt av. Han beskriver at barna kunne spilt litt mer ordentlig, og at de burde..

... få litt mer rytme. B: ja, det var litt feil rytme? I5: ja, det var litt merkelig, for de fleste barna hadde ikke rytme.

Flere av informantene uttrykker at det er for lite fornyelse av og variasjon i musikken på skolen, og her er et eksempel:

Det ser ut som vi har det gøy og sånn i musikktimen og sånn, men de vet ikke at vi at det nesten alltid er det samme her på skolen. (...) nesten alltid. Jeg: Hva er det som er det samme syns du? Er det dansene da, eller, musikken eller? I4: dansene. Og av og til musikken.

En annen uttrykker den behagelige siden ved ikke å fornye seg unødige:

Det er aldri stress på denne skolen her (...) det er jo nesten alltid det samme, så det er ikke så viktig å skynde seg (I4)

Forandring er likevel det som tydeligst trer frem som et behov. Ønsket om *mer liv* uttrykkes også i flere av intervjuene:

(de som har ansvar for)musikken skal begynne med noe nytt. Spennende liv i musikken (I5)

..og at det ”mangler mer liv i koret” (I5), og foreslår ”opplevelse” og ”riste løs” (I5)

Han kommer med konkrete forslag til fornyelse, og sier om et av forslagene at..

..den har mye fantasi og kraft, og er så fri.

Han gir flere ganger uttrykk for dette ønsket:

Mer risting og bevegelsesfull, (...) raskere og mer rock`n roll, (...) noe nytt trengs, (...) mer rytme, mer tempo, (...) spennende og nytt. (I5)

Flere sier at musikken og dansen henger sammen:

Jo, jeg har *musikk*(timer), for jeg har *dans* (I4)

En uttrykker hvor viktig han mener at dansen er:

Hvis man ikke har evnen til å danse, er balansen i livet litt vanskelig (I5)

Det er mye liv i dans, og jeg vil ha liv, ikke død (I5)

Han beskriver en *frihet* han opplever gjennom dansen:

Men det er sånn må gjøre at jeg må ha *fri vilje* for å gjøre bevegelse.

Hvis man danser uten glede føles det som et sort hull (I5).

..sier informanten og uttrykker på denne måten hvordan følelsene er sterkt forbundet med dansen.

4.1.5. Behov for hjelp og medbestemmelse

I4: Jeg liker best å lage ting og hjelpe til. For eksempel å ta frem ting istedenfor hva skal man si...øve på replikker og sånn. Jeg vil heller bære tunge ting og løfte og jobbe oppå taket og alt det der istedenfor dette. B: ja, men synes du at de voksne hører på deg da når du har sånne ønsker?(...) I4: Det er ikke så mye jeg får bestemme over på denne skolen her.

Slik forteller en informant om hva han egentlig har mest lyst til å gjøre i forestillingen. Flere av dem er klare på sine preferanser:

Jeg liker praktiske ting, ikke sånn skuespill og sånn. (I4)

Jeg er ikke så musikkreven, jeg liker mest å bygge ting og sånn. (I4)

Jeg liker best å synge, ikke si så mange ting (I2)

Noen opplever deltakelse i forestillingen som noe som ikke er til å komme bort fra:

I4: Hvis du har gått på denne skolen, så har du stått på scenen en gang, så det er ikke så spesielt(...) Tenk deg om; husker du noen som du kjenner på skolen av barn som *ikke* har tromma eller fløyta eller gjort *noe* på en forestilling?

Behovet for støtte fra voksne er et viktig tema for flere av informantene:

I4: Barna gjorde en del. Men de voksne måtte hjelpe en god del. B: ja, syns du det var greit, da at de hjalp til, eller syns du det ble for mye voksne? I4: nei, det ble det ikke. Hvis ikke de hadde vært der, så hadde alt gått galt. B: tror du det? I4: ja, jeg tror til og med veldig, veldig, veldig galt. B: Hva tenker du om det, da? I4: Em..., vet ikke helt.

En annen sier dette om sine medelever som ikke hadde lyst til å stå alene på scenen:

..altså, jeg syns gutta i klassen, for å si det helt ærlig, er litt pysete (I2)

For egen del, vil han gjerne klare seg selv, og sier dette om en situasjon hvor han måtte motta hjelp fordi han var fratatt et hjelpemiddel:

..så de måtte ledsage meg og si "her er vi" liksom, og det syns jeg var litt flaut, og så fant jeg ikke ut hvor jeg skulle stå(...) så de måtte ledsage meg hele tiden.(I2)

Samtidig setter han ord på at de voksne blir utilgjengelige for elevene når de er opptatt av forestillingen:

..og på onsdag den første dagen så ble det ikke vanlig skole, da satt vi i liksom, elevene satt på dataen og fikk gjøre hva vi ville mens de voksne var i rotunden og gjorde i stand.

Jeg spør informantene hvem som bestemte hva de skulle framføre, og fikk vite at det var andre enn dem som bestemte det:

Ellen og Grete. B: (...) lærerne i klassen? I3: ja

Videre kommer han med konkret forslag til hva han vil gjøre hvis han får bestemme selv: "Jeg vil synge alene", og deretter sier han navnet på rockesangen han vil synge.

En annen forteller at musikkterapeuten valgte sang, men at han selv likte valget.(I2)

4.2. Sammenheng

4.2.1. Alene eller sammen

I5 forteller at han har gode minner om en gang han danset alene. En annen beskriver at det er best å synge alene:

Det var første gang jeg sang solo og ikke med noen andre, faktisk, altså jeg har jo sunget solo før, men nå sang jeg hele sangen.(...) Det som var bra, var at det ikke

bryter inn folk, for det er da jeg er mest nervøs når det bryter inn folk, for da vet jeg ikke helt hvor jeg skal begynne og det blir litt sånn surr, så jeg likte best å synge solo helt alene.(I2)

En tredje sier at det er bedre å være skuespiller sammen med andre:

Jeg liker å prate sammen med noen andre(...)Det er finere med flere, det er bedre med to hoder enn med ett. (I4)

Et annet aspekt som en av informantene setter pris på er at alle er inkludert i fellesskapet:

Det beste (med forestillingen) var at de tok alle med. (I2)

Glede over fellesskapet blir også fremhevet av en som sier at det beste er å opptre sammen med andre. På spørsmålet om hva som er bra med det, svarer han "fellesskapet" (I1)

Fellesskapet er å foretrekke også for en av de andre, men ikke for en hver pris. Det må være en viss kvalitet:

Jeg liker best at alle sammen skal danse, (...) bare de som kan det ordentlig og kjenner samme kraften, den jeg har. (I5)

En opplever det dumt at ikke alle deltar like mye. Han sier

De minste får ikke gjøre så mye (I2)

4.2.2. Gi og få respons

De fleste informantene hadde mest positivt å si om forestillingen. En sier at det var..

..ingenting som ikke var bra (I3)

Ikke alle er så opptatt av hva medelevene har gjort, men én skryter av flere av innslagene på eget initiativ. Han husker ikke så mange detaljer, men når jeg spør hva det var han synes var fint med et innslag han nevner, svarer han..

..bare hele settingen (I1)

Videre skryter han av mange av medelevene sine: "Han med hodetelefonene, ja han var flink!", "Jeg var ganske imponert over Susanne også!", "Koret var veldig bra!", "Trommene var bra!" og "Han som "breaka" var veldig flink, altså!" Tilslutt oppsummerer han:

Alle var flinke på hver sin måte(I1)

Flere av informantene forteller at foreldrene gav gode tilbakemeldinger:

Kjempebra!(I1)

Flott! Fint!(I4)

På spørsmål om pappa hadde sagt noe om de andre som var med svarer informanten at..

..han syns den rappen og var bra

En annen forteller at

Mamma syns det var veldig bra... (I2)

På spørsmål om hva de andre voksne sa, svarer en:

Jeg fikk jo mange komplimenter fra lærerne og de voksne. (...) De sa at vi var kjempeflinke. Lisa sa at hun var stolt. (...) Og det sa Ida også (...) Tror også Øyvind var ganske stolt. (I1)

Et annet viktig aspekt som kommer frem i en av informantenes beskrivelser av responsen fra nære voksne i klassen, er utviklingen han har gjennomgått:

Ja, for det at Martin trodde ikke at det ble så bra, for i fjor var jeg mer anspent og sang ikke så rolig. På huskonserten var det også sånn at alle reiste seg opp, og han trodde ikke at jeg sang så bra, så bare ”wow, det var bra!”

De som jobber på skolen, de sier jo at jeg var veldig flink, men jeg tror ikke de hadde forutsett at jeg hadde jobbet så mye med pusten”. (I1)

Når jeg spør hvem han syns det var viktigst at fikk høre ham i forestillingen, svarer han:

Det var vel de voksne i klassen min, og så Øyvind sa rett ut at ” det der var strålende!”.

Han beskriver responsen som *gratulasjoner*, og beskriver at hans nærmeste medelever og voksne er stolte av ham:

De kom i dag tidlig de som ikke hadde rukket det og gratulerte og sa ”Å, så fint du sang i går!” Jeg merker at de i klassen min blir veldig stolte.(...) fordi at de står liksom sånn og smiler når noen kommer og gratulerer meg. (I2)

Responsen fra publikum trekkes frem som spesielt gøy under forestillingen:

Og så, og så, og så var det til forestillingen da, da hadde vi generalprøve til den virkelige forestillingen da, da sa de liksom at ”nå skal vi til Sverige”, og da kom jeg fram og begynte å synge, og da, da jeg var ferdig da hadde jeg liksom bare akkurat sånn jeg pleier å få, bare at jeg var ikke så veldig god før. B: hva var du ikke god på før? I2: jeg var ikke så veldig god på pusten og sånn, men folk reiste jo seg! De klappet og trampet og bare wow!

I2: det var jo veldig på pausen der da, for jeg sang jo, og da tenkte jeg at nå får jeg sikkert sånn applaus for pusten var ikke så bra(...), men folk reiste jo seg, og de som satt ved siden av Petter de bare satt og gråt, de klaret ikke bestemme deg for om de skulle reise seg... om de skulle gjøre noe.

Jeg spør en av informantene om han kunne merke stemningen i salen. Han svarer:

Ja, det merka jeg veldig B: Det var ganske bra? I1: ja, veldig

Responsen som elevene gir hverandre blir også reflektert over:

Og så sa jeg det til Julie, og da ble hun veldig glad, tror jeg.(I2)

Han sier også at..

..de i klassen min tror jeg fikk mest applaus, egentlig. (I2),

Og uttrykker en viss forlegenhet:

For det var så mye ros og jeg er ikke vant til å få så mye. (I2)

På spørsmål om informanten hadde gitt respons til noen av sine medelever svarer en:

Jeg burde ha gjort det når jeg tenker meg om, men det gjorde jeg ikke (...)B: hvorfor burde du gjort det, syns du? I4: De må jo få oppmuntring!

En annen har også gitt oppmuntrende kommentarer til sine medelever:

B: Hva sa du? I3: Bra jobba!

4.2.3. Sosiale hensyn

Det kommer fram mange eksempler på hvordan elevene tilpasser og regulerer seg til fellesskapet. Eget behov for å trekke seg tilbake er noe som uttales fra en av informantene når jeg spør om han synes det er bra å være med i forestillingen:

Jeg vil være litt i fred og ro, jeg vil gjøre noe for meg selv (...)men så begynner alle å snakke om alt jeg skal greie. Jeg bare gjør det fort, så jeg har litt mer tid for meg selv.
(15)

Men av hensyn til de andre sier han videre at han blir han med, fordi han skjønner at han er viktig for forestillingen:

Nå skjønner jeg hvorfor alle vil at jeg skal være med! (...) For jeg er veldig god til å danse!

I en situasjon hvor en av informantene *ikke* er fornøyd med kvaliteten i det som blir framført, bruker han ordet *stillhet* om ikke å si sannheten:

Jeg liker å være stille (...)Stillhet er viktig. (15)

Han sier videre at...

Det er best å si til andre at det var fint og hyggelig.

Og..

Jeg sier ikke stygge ord til dem

Han bruker *speilet* som en metafor for å beskrive hvordan han behersker seg i forhold til sine medelever:

Mine følelser var som et knust speil. (...) Musikken var så motbydelig, men jeg må likevel klappe for den i glede. Men baksiden av speilet var sånn: waaaaaaa (later som han skriker), jeg hater dette!!

Når jeg videre spør om hvorfor han uttrykker noe annet enn det han føler svarer han:

For å slippe mas

Lojalitet er et annet tema som dukker opp. En informant vil ikke si mer negativt om sine medelever:

Jeg vil ikke si så veldig mye om dem. (I5)

For en har forestillingen vært en tålmodighetsprøve:

Jeg måtte slite litt, så var det kjedelig fordi jeg må vente på tur. (I4)

5. DRØFTING

I denne delen skal jeg binde sammen teori og empiri for å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever noen ungdommer med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker å være med i en skoleforestilling ved en spesialscole?

Ut fra resultatene er det mange ulike opplevelser som informantene trekker frem. Det er, slik jeg ser det, opplevelser knyttet til to hovedkategorier som trer frem gjennom analysen. Det ene handler om *opplevelsen av seg selv* før, under og etter forestillingen. Det andre handler om opplevelser av å være *i relasjon*. Det kan være relasjon til musikken, til hverandre og til publikum. Jeg har på denne bakgrunn valgt å dele drøftingen inn i to hovedoverskrifter:

Opplevelse av meg selv og *opplevelse av meg selv i relasjon*. Samfunnsmusikkterapidiskursen gir også viktige perspektiver som drøftes i møte mellom diskursen og empirien.

Samfunnsmusikkterapien favner et individ-, gruppe- og et samfunnsnivå, som jeg opplever ivaretatt gjennom den inndelingen jeg har valgt.

Hvordan man opplever seg selv er avgjørende for forholdet man har til verden rundt seg. Når informantene snakker om sin opplevelse av forestillingen, åpenbares også noe av forholdet de har til seg selv, til "sin indre stemme" (Jfr. Jampel 2011), og til hvordan de tror de blir sett på av andre. Selvopplevelsen kan ha bakgrunn i tidligere erfaringer og av responsen de har fått fra sine omgivelser. Forskning⁴ viser at holdninger og vurderinger hos personer i nærmiljøet og i samfunnet blir avspeilet i det bildet mennesker med psykisk utviklingshemming har av seg selv (Brodin 1999). Innenfor psykologisk forskning har det både innen psykoanalytisk og utviklingspsykologisk teori vært en dreining fra synet på barnet som en passiv mottaker av inntrykk og fokus på drifter som primært motiv for psykisk utvikling, til å se på relasjon som

⁴ Brodin og Alemdar (2005 i Brodin 1999) gjorde en intervjuundersøkelse om selvbilde hos 24 voksne med moderat psykisk utviklingshemming som bl.a. viste at selvfølelsen ble påvirket av måten de ble møtt av sine omgivelser på.

meningsskapende fenomen (Trondalen 2008). Enkeltindividets virkelighet blir sett på som grunnleggende relasjonell, og i møte med andre får dets kontaktsøken gjennom initiativ og henvendelser gjensvar (ibid.). På denne måten spiller opplevelsen av en selv en viktig rolle for opplevelsen av verden rundt, og de relasjoner man har til andre og til verden rundt kan påvirke og endre synet på en selv. Denne gjensidige påvirkningsmuligheten syns jeg kommer til syne i informantenes fortellinger, og er av betydning for deres opplevelse av skoleforestillingen.

Jeg bruker betegnelsen *elev* om klienten, fordi konteksten er en skole. Når jeg referer til hva informantene har sagt, bruker jeg betegnelsen *informant*.

5.1. Opplevelse av seg selv

En av erfaringsdimensjonene som Jampel (2011) operer med er forholdet til ens egen ”indre stemme”, som eleven forholder seg til under framføringen. Uten å gå nærmere inn i Jampels forklaring av denne, velger jeg å definere ”den indre stemme” som forholdet man har til seg selv. Den kan være preget av summen av gode og dårlige erfaringer, noe som vil påvirke det forholdet man har til seg selv og omgivelsene.

En informant forteller om sin opplevelse av egen *kropp*. Mange elever ved skolen har fysiske funksjonsnedsettelse. Det kan være ulike grov- og finmotoriske utfordringer som krever hjelpemidler, og hindrer fri fysisk utfoldelse. Dermed kan for eksempel spørsmålet ”kjente du det noe sted i kroppen?” være vanskelig å svare på fordi det er problematisk å forholde seg til kroppen. Men informanten svarte ”jeg bare tenkte det!”. Han forteller videre at det er et ”styr” å være skuespiller. Det innebærer så mange kostumeskift, så ”skuespiller, niks, det skal jeg ikke bli!” For å unngå fokus på noe som vil tydeliggjøre fysiske utfordringer, velger informanten å fokusere på en ressurs han har, nemlig stemmen. Slik kan han presentere seg selv uten å forholde seg til de hindringene han har. Dette er et viktig perspektiv innenfor det humanistiske synet på *helse*, nemlig hvordan vi møter de livsbetingelsene vi er gitt, og hvordan vi møter hindringer med ressurser (Jfr. Ruud 2008; Rolvsjord 2008). Informanten har gjennom arbeidet med forestillingen blitt klar over nye sider ved seg selv som gjør at han kan presentere seg annerledes for omgivelsene. Hans handlemuligheter er utvidet (Jfr. Ruud 1990), og slik utøver han musikk som en helsefremmende handling (Jfr. Ruud 2008).

Samme informant er tydelig på at han har gjennomgått en god *utvikling*, ved at han har jobbet systematisk med stemme og pust. Mye øvelse ligger bak utviklingen, og han har øvd sammen

med musikkterapeut, i SPL⁵, i klassen og med støttekontakt. Han har gjennom forberedelsene til skoleforestilling erfart at øving og målrettet trening nytter: Det at han har slitt med pusten har tidligere vært ”veldig slitsomt”, men på grunn av forberedelsene til og arbeidet med skoleforestillingen, har dette blitt mye bedre. Han setter stor pris på at omgivelsene hører, ser og anerkjenner dette gjennom responsen de gir ham. Deltakelse i skoleforestillinger gjennom flere år, har vært en tydeliggjøring av informantens store ressurs; stemmen og sangen. På denne måten har skoleforestillingen vært en arena hvor han har bedret fokus, konsentrasjon og bygget selvtillit.

Et sentralt fokus i norsk musikkterapi har vært at den er *ressursorientert*, på den måten at den har en inkluderende holdning og senker terskelen for deltakelse slik det gir *mestringsopplevelser* til dem som deltar (Ruud 2008), og at dens mål er å styrke sterke sider og stimulere ressurser (Rolvsjord 2008).

Jeg mener at opplevelsene av å få fokusere på ressurser gjør at denne informanten ser på sin deltakelse som viktig. Opplevelsen av å bli tatt på alvor ved at ressurser fokuseres gjør noe med elevenes opplevelse av egen deltakelse. Slik kan ulike opplevelser av *betydningen av egen deltakelse* reflektere hvordan de føler at egne ressurser kommer frem. Noen synes det er viktig at de deltar, og har en opplevelse av å være en dyktig danser, en viktig ressurs, en ”stjerne”, en som skaper humor, en som skal underholde, en som er utvalgt og en som er talentfull og spesiell. Andre sier ”helt greit”, ”samma om jeg er med” og ”det er litegranne hyggelig”, om deltakelsen.

På samme måte som fokus på ressurser vil gjøre opplevelsen av deltakelsen positiv, vil det motsatte gi en mer negativ opplevelse. Flere av informantene uttrykker tydelig sine *egne interesser og preferanser*, uten at disse er tatt hensyn til. En sier: ”jeg er bare glad for forestillingen. Jeg er bare ikke den typen som vil være med akkurat”. Han har andre interesser, han sier senere at ”jeg liker best å lage ting og hjelpe til, for eksempel å ta frem ting istedenfor hva skal man si...øve på replikker og sånn”. Selv om de andre informantene uttrykker glede over å framføre musikk og dans i forestillingen, er det viktig å merke seg at en av dem faktisk ikke er så interessert i det.

Hawkes (i O`Grady 2008) er opptatt av at framføring ikke bør være et uttalt mål *før* prosessen er i gang, men eventuelt kan være et mål som vokser fram gjennom prosessen på bakgrunn av

⁵ SPL står for ”Språk, Pust og Lesetrening”, et fag utviklet av dramapedagog ved skolen eleven går på.

behov og interesse hos klienten. I dette perspektivet blir det problematisk at en skoleforestilling tar sikte på å involvere alle ved skolen på scenen, nesten uansett. Samtidig er skoleforestillingen et prosjekt hvor målet er at alle ved skolen, både voksne og barn skal gjøre noe sammen. Jeg tenker at det kan være viktig å høre med elevene hva slags ønsker de har. En informant sier om kameratene sine:

De andre gutta, de store, de liksom bare...(…) men de liker, de hjelper, de holder på med lyset og sånn heller B: de ville og helst hatt praktiske oppgaver, tror du? I4: ja, men de store de tar bare noen småoppgaver.(I4)

Et annet sted sier han ”barna hadde det gøy”, når han forklarer at mange involverte likte å være med i forestillingen selv om han selv ville gjøre noe annet enn å synge. Det kan virke som om han skiller mellom ”de store gutta” som han selv er en del av og ”barna”. Han er ikke et barn, men ”stor gutt”, og ”gutta” har kanskje lyst til å gjøre andre ting enn å framføre under forestillingen. Kanskje er det like viktig å tilrettelegge for oppgaver som eleven liker å gjøre, for eksempel ordne praktiske ting eller å bære ut og inn av scenen, slik eleven selv foreslår? Jeg tenker at innenfor konteksten skoleforestilling kan deltakelse *i og rundt* en forestilling være deltakelse i et samfunnsmusikkterapeutisk prosjekt. Slik mener jeg at ”guttas” ressurser også kan fokuseres på. Og slik kan deres deltakelse i skoleforestilling verdsettes og bli en bedre opplevelse. Å lytte til elevenes ønsker vil være viktig for å ivareta deres integritet, og dermed styrke deres identitet og selvfølelse (Jfr. Eide og Winger 2003). Dette kan både gjelde hvilke oppgaver de skal ha, slik jeg her har drøftet, men også i forhold til valg av musikk i forestillingen. Og valg av musikk vil jeg drøfte i det følgende.

Informantene uttrykker mange opplevelser knyttet til **relasjon til musikken**. Jeg vil i drøftingens andre del ”I relasjon” komme nærmere inn på forholdet til musikk. Jeg velger likevel å drøfte **den enkeltes opplevelse av valg** (eller mangel på valgmulighet) her, da dette er viktig for opplevelsen av seg selv.

Jampel (2011) beskriver under dimensjonen ”connecting to the music”, hvordan det å velge musikk vil være en viktig del av å kunne ta og stå for en beslutning. Innenfor et slikt perspektiv blir det viktig at elevene kan være med på å ta valg. Dette er også viktig i forhold til å ivareta en deltakerstyrt prosess. Det kan nødvendigvis ikke være slik at *alle* får *alle* forslag og ønsker igjennom, men det er viktig at alle kan bli hørt, og at prosessen på denne måten blir **mer deltakerorientert** og **deltakerstyrt**. Så vil det være en sosial trening å tilpasse seg andres ønsker og ikke alltid få det som man vil.

I prosessen fram mot skoleforestillingen opplever alle informantene at andre avgjør hva de skal framføre. ”Det er ikke mye jeg bestemmer over på denne skolen her” sier en. Andre forteller at det er lærer, dansepedagog eller musikkterapeut som har bestemt, og noen syns at det er greit. En av informantene er spesielt klar på sine ønsker og preferanser når det gjelder musikkvalg og flere kommer med konkrete forslag til forbedring fordi de ikke syns at musikken var bra nok. Et perspektiv som jeg ikke går videre inn på, men som jeg vil nevne, er at man selvsagt også må stole på de ansvarliges kompetanse til å ta (musikk)valg som elevene ikke alltid opplever som riktige, men som av ulike hensyn likevel må tas. Et annet perspektiv er at der er mange elever ved skolen som potensielt vil ha vanskeligheter med å uttrykke spesifikke ønsker om musikk. Jeg tror imidlertid at musikkterapeuter som jobber med målgruppen med den kunnskapen vi har (Jfr. Stensæth 2010) vil kunne tilrettelegge for at mange kan uttrykke ønsker og musikalske preferanser, og at vi kan ta dette med i arbeidet med å velge musikk.

En opplevelse som flere av informantene deler er forholdet til ”rappen”. Det er framføring som *alle* informantene har en mening om. Slik jeg tidligere har gjort rede for, er **kontekstsensitivitet og kultur** sentrale aspekter ved vår musikkterapitradisjon og innenfor samfunnsmusikkterapien (Ruud 1990; 2005). Sensitivitet for elevens individuelle situasjon og behov står dermed sentralt, i tillegg til tanken om **kodeforsikring**, som handler om at musikken er et ”språk ” vi har lært i en kulturell sammenheng (Ruud 2004). Disse aspektene understøtter argumenter om hvor viktig det er å ta elevenes musikksmak på alvor, og jeg tenker at det er noe av dette som kommer fram i elevenes opplevelse av ”rappen”. Dette er noe de kjenner! Det er musikk som deres jevnaldrende hører på, det er musikk som representerer en kultur de er en del av og/eller som de ønsker å være en del av. I tillegg ble rappen framført av to elever som var både godt fungerende og veldig dyktige rappere. Dette perspektivet mener jeg også handler om å forstå musikken som hva den ”gjør” som et dynamisk materiale i en sosial kontekst og hvordan den spiller en rolle i hvordan vi konstruerer vår selvoppfatning (Jfr. Ruud 1997; De Nora 2000; Bonde (2008)).

Hvis sangvalget føles feil, kan dette virke inn på forholdet mellom utøverne og forholdet mellom utøver og publikum (Jampel 2011). Dette kan være nok et argument for at elevene kan være mer delaktig i musikkvalg. Videre kan sangvalget virke inn på tankene som oppstår i den enkelte, og på den totale opplevelse av mestring og mening (ibid.). Opplevelse av mening fremmer **opplevelsen av sammenheng**, slik Antonovsky (2000) beskriver i teorien om ”opplevelse av sammenheng” (OAS). OAS i tilværelsen er en grunnleggende faktor for god

livskvalitet (i Bonde 2009). Ruud (1997) har vist hvordan ”musikkopplevelsen kan bidra til OAS i fire rom; det personlige, det sosiale, det transpersonlige og ”tidens og stedets rom”” (i Bonde 2009; 186). Flere informanter uttrykker at de *ikke* ser sammenhengen mellom det som skjer ukentlig på korøvelser, i dansetimer og resultatet i selve forestillingen.

Når en av informantene uttrykker mangel på fortrolighet med musikken som er valgt i forestillingen, mener jeg at han opplever mindre sammenheng og mening enn hva som kunne vært tilfelle om han opplevde å være fortrolig med musikkvalget. Dette forstår jeg ut fra helheten i intervjuet hvor han mener mye negativt om musikken og hva andre har prestert, samt har konkrete ønsker til annen musikk. Han ønsker bl.a. ”mer liv”, ”vil ha opplevelse og ”riste løs”. Dette kan skyldes flere faktorer, som for eksempel selvfølelse, forholdet til andre, evnen til å tilpasse seg et fellesskap, men *noe* kan handle om meningen og sammenhengen.

Informanten uttrykker samtidig hvor viktig dansen og musikken er for ham: ”Hvis man ikke har evnen til å danse, er balansen i livet litt vanskelig”. Musikk og dans er en viktig del av informantens identitet, og uten denne ville livet vært vanskeligere. Kanskje kunne det hjulpet på hans totale opplevelse om noe av ”hans” musikk ble tatt med i forestillingen? Musikkvalg kan knyttes til musikalsk identitet og tolkes som en måte å uttrykke seg i verden (Ruud 1997a og Skånland 2009 i Trondalen 2011). En anerkjennelse av musikkvalget kan på denne bakgrunn forstås som en måte å anerkjenne informantens identitet (ibid.). Slik kan også musikkvalg også være viktig for elevens *selvpresentasjon*.

Slik musikken kan tilby opplevelser i det personlige rom, kan framføringen av den være et bindeledd mellom det personlige og det sosiale rom (Jfr. Ruud 1997). På denne måten kan musikken bidra til at eleven kan stå frem som seg selv i det sosiale rom, i denne sammenhengen ”samfunnet”, representert gjennom skolen. Stensæth (2010) hevder at musikkterapeuter har mye relevant kommunikasjonskompetanse og en unik dialogkompetanse, og at dette medfører et etisk ansvar for å formidle dette til verden utenfor musikkterapirommet. Musikkterapeuten kan med den kompetansen hun har om barnet og hans måte å kommunisere på, være, ja nærmest være forpliktet til å være, et bindeledd mellom barnet og samfunnet (ibid). Jeg mener at arbeidet med skoleforestilling er en måte å ta dette ansvaret på.

Dette fører meg videre til neste del av drøftingen som jeg har valgt å kalle ”seg selv i relasjon”, for å belyse de perspektiver som handler om det som ligger utenfor ”meg selv”.

5.2. Seg selv i relasjoner

Informantene er tydelige om sin opplevelse av ulike relasjoner, og jeg vil i det følgende trekke frem noen eksempler jeg mener er viktige. Men først noen perspektiver fra teorien.

At relasjoner er sentrale for hvordan vi utvikler oss som mennesker, er et viktig premiss innenfor musikkterapeutisk praksis, og er belyst gjennom aktuell teori (Trondalen 2008; Bruscia 1998). Men hvilke relasjoner er det som vektlegges? I Bruscias definisjon, er relasjonen mellom musikkopplevelsene og klienten sentral. Gjennom Jampels dimensjoner har jeg belyst noen som er sentrale innen samfunnsmusikkterapien; relasjon til musikken, til medelever (medutøver), til sin ”indre stemme” og til publikum. Relasjonen til samfunnet er også et perspektiv (Jfr. Stige 2003, 2005, 2012; Ruud 2004, 2008). Publikum kan i denne sammenheng representere samfunnet.

Løgstrup (1956) beskriver, slik jeg har vært inne på, hvordan *tillit* er et grunnvilkår som vi alle er født med. Han beskriver videre at vi utfolder våre liv i relasjon; vi er sårbart utlevert i relasjoner og vi vokser gjennom relasjoner. Dette støttes slik jeg ser det gjennom spedbarnsforskningen (Trondalen 2008; Stern og Trevarthen i Bonde 2008) som understreker hvordan barnet i møte med omsorgspersoner søker etter kontakt og utvikler seg gjennom responsen det får. Løgstrup (1956) sier videre noe om hvor avhengige vi er av at vår tillit blir tatt vel imot av andre. Brudd på denne tilliten vil gjøre at mennesket trekker seg tilbake. Dette vil i et utviklingspsykologisk perspektiv være av negativ betydning for utviklingen av vår psykiske helse og i et filosofisk perspektiv (Jfr. Løgstrup) være en trussel for vår eksistens. I et slikt perspektiv vil det være avgjørende hvordan menneskene rundt barnet, i denne sammenhengen hvordan publikum (bestående av ansatte, medelever og familie), musikkavdelingen (bestående av musikkterapeuter og dansepedagog) og ledsagere møter eleven. Jeg tenker at vi her snakker om en *deltaker- og samarbeidsorientert prosess med sikte på individuell vekst og sosial endring* (Stige 2008).

Et viktig perspektiv her er makt. Den voksne må være klar over at han besitter makt i forholdet til den andre (Jfr. Løgstrup 1956), og at han i kraft av sin posisjon og handling er med på å bestemme om den andres verden blir lys eller mørk, truende eller trygg. Man må være seg bevisst det asymmetriske maktforhold som ligger i relasjonen mellom eleven og den voksne, og fremme at den voksne virkelig *orienterer seg mot deltakeren* med forståelse for at han ”holder noe av dets liv i sine hender.” slik Løgstrup (1956) hevder. Den voksne tilbys, slik jeg ser det, å påvirke viktige deler av elevens livsutfoldelse. Når dette skjer på en god

måte, kan *sosiale ferdigheter og selvfølelse videreutvikles*. Jeg mener at noen av fortellingene jeg presenterer, om opplevelsene fra forestillingen, handler om disse perspektivene jeg nå har utdypet og er knyttet til deltakerorientering.

5.2.1. Relasjon til musikken

Flere har et forhold til og *meninger om musikken*. En syns det var mye dårlig musikk, en annen at det var lite variasjon, mens flere syns ”alt var bra” og beskriver mange innslag som de likte. ”Man kan ikke være den samme fortid om og om igjen”, sier en av informantene, og setter dermed ord på en opplevelse som flere deler: ønsket om variasjon, fornyelse og nytt liv. Jeg tolker dette som en opplevelse av *mangel på forandring*. I spesialpedagogisk arbeid er det vanlig å tenke gjentakelse og gjenkjennelse som viktig. ”Eleven profitterer på gjentakelse”, er en setning som går igjen i mange evalueringer. Det må understrekes at for mange av elevene i målgruppen er faste rammer og/eller faste aktiviteter *avgjørende* for trygghet og gode opplevelser. Men det er ikke sikkert at elevene er avhengig av at ”det alltid er det samme”. En informant som har gått på skolen i mange år, uttrykker slik jeg ser det, et stort ønske om fornyelse. Han vil ha musikk med raskere tempo og i en annen stil enn det som brukes av musikkavdelingen. Jeg tenker at informantene, gjennom sine opplevelser, formidler en utfordring til å tørre å tenke mer nytt når det gjelder repertoar. Dette mener jeg er et viktig perspektiv for at prosessen kan bli mer *deltakerstyrt* (Jfr. Stige 2005). Ønske om fornyelse kan også henge sammen med at informanten er ungdom og at han i større grad ønsker musikk som er tilpasset hans *kultur* og hans *kodefortrolighet*, slik jeg var inne på tidligere i drøftingsdelen.

Opplevelsen av at *musikken og dansen har en viktig betydning* blir formidlet av flere av informantene.

En forteller at han ikke er nervøs for å danse i det hele tatt: Han ”syns det var veldig morsomt og spennende, slippe ut vingene ut[sic], følte jeg, eller som at vingene kom ut”. Jeg tenker at han har funnet et uttrykk som hjelper ham til å føle seg fri. Det er ingen steder i intervjuet hvor informanten uttrykker seg så positivt som når han beskriver seg selv i utfoldelse gjennom dans. Han beskriver for eksempel hvordan musikken strukturerer, når han sier: ”musikken skal temme, ikke være en vill okse”. Kanskje har musikken en viktig funksjon for å hjelpe ham å strukturere kaotiske inntrykk fra omverdenen. Slik som i dette tilfelle hvor

musikken strukturerer en gruppe mennesker i en felles dans. På denne måten blir en sosial sammenheng lettere for ham å forholde seg til.

Han sier også at ” musikken skjuler noe inni seg (...), og hvis musikken åpner seg for deg, er det sånn at fantasi, følelser, ord og minner er i musikken. Han knytter sine egne opplevelser, følelser og minner til musikken. Musikken kan på denne måten tilby ham en mulighet til å trekke det som rører seg i ham inn i musikken (DeNora 2000; Trondalen 2011).

5.2.2. Relasjon til voksne

Stige (2004) ser, slik jeg forstår ham, samfunnsmusikkterapeutisk praksis som en *forlengelse, utvidelse* eller *åpning* av mer *konvensjonell* musikkterapi. Ved å ”dra musikkterapien fram i lyset” gjennom en skoleforestilling eksponeres både klienten, men også terapeuten og deres felles relasjon. Trondalen og Bonde (2012) understreker hvordan den terapeutiske relasjon i musikkterapi er en etablert og utviklet gjennom musicking (ibid.; 19). Jeg har erfart at musikkterapeuter tar sjanser og eksponerer både elever og den terapeutiske relasjonen, men aldri opplevd at det har gått veldig galt under en fremføring. Snarere har vår relasjon gjort at eleven kan stå fram som seg selv. Med musikkterapeuten og en terapeutisk relasjon utviklet over tid, blir situasjonen kjent og trygg. Jeg synes likevel at det er viktig at risikoen for uønskede utfall vurderes. Det må diskuteres når det er riktig å eksponere klienten og relasjonen, og tenke etter hvilke motiver som ligger bak valgene. Skjer eksponeringen for elevens, for foreldrenes eller for musikkterapeutens skyld? En av informantene forteller om en tilbakemelding fra noen foreldre etter forestillingen: ”De sa at det var kjempebra jobba av musikk lærerne å få til alt, altså”. Når relasjonen mellom klient og terapeut eksponeres må det være elevens beste som står i fokus.

Ingen av informantene sier noe spesifikt om å bli eksponert sammen med musikkterapeut. Dette kan selvsagt skyldes at det var en musikkterapeut som intervjuet dem, men det kan også tolkes som at dette ikke var et problem for *disse* informantene i *denne* forestillingen. Flere deler imidlertid tanker om *relasjonen til ledsagere*⁶, En informant opplever det som ”flaut at de måtte ledsage meg hele tiden” i det han beskriver at han ble hjulpet ut på scenen, selv om

⁶ Betegnelsen *ledsager* blir her brukt om voksne personer som jobber med eleven i dagliglivet ved spesialskolen. Det kan være assistenter, pedagoger eller terapeuter.

han kunne klart seg godt selv. En annen av informantene er tydelig på at det hadde gått ”veldig, veldig, veldig galt”, dersom ikke de voksne hadde vært der og hjulpet til.

Mange i elevgruppen jeg omtaler i dette prosjektet er helt avhengig av hjelp. De er i større grad enn andre prisgitt menneskene rundt seg (Jfr. Davis m.fl.2000). Det stadige nærværet fra hjelperne kan hemme ungdommene i utvikling av sosiale ferdigheter og selvfølelse (Jfr. Morris 1997, Norwich 1997, Alderson and Goodey 1998 i Davis m.fl.). Når dette er en uttalt fare, mener jeg at informantenes sier noe om viktigheten av *deltakerorientering* (jfr. Stige 2005). Med deltakerorientering mener jeg i dette perspektivet å være orientert mot eleven i prosessen frem mot og i selve utfoldelsen på scenen. Det er viktig å legge til rette for at eleven kan være på scenen alene når han opplever det ”flaut når de måtte ledsage meg hele tiden”. I et annet tilfelle kan deltakerorientering bety å utfolde seg sammen med eleven i dansen, orientere seg etter eleven både fysisk, emosjonelt og musikalsk, og være var for hans signaler når det kanskje går ”veldig, veldig, veldig galt” uten hjelp.

5.2.3. Relasjon til medelever

Framføring kan gi gode opplevelser av samarbeid; En felles framføring kan på sitt beste være et godt balansert og gjensidig forhold mellom utøvere, sier Jampel (2011). Gjennom felles framføring løfter, holder, gir og tar vi plass, og deler en opplevelse (ibid.). Musicking handler om relasjonene som skapes gjennom å spille sammen. Relasjonene fremmer og nærer kommunikasjons- og lytteegenskapene og representerer et ideal med tanke på hvordan mennesker kan jobbe sammen og forholde seg til hverandre (ibid.). Jampel snakker her om gruppe i betydningen av et band. Jeg velger å se på *gruppen* som de involverte i skoleforestillingen som helhet. Alle involverte må jobbe sammen og forholde seg til hverandre som gruppe under framføringen av de forskjellige innslagene. Noen innslag involverer en stor gruppe, noen to personer, mens andre framfører et innslag alene.

Mange informanter deler opplevelsen av at det kan være krevende å *forholde seg til gruppa*. Det betyr å være sosial og å ta hensyn til andre. ”Jeg måtte slite litt, så var det kjedelig for de må vente på tur”, sier en av informantene og uttrykker på denne måten at det ikke alltid er lystbetont å ta hensyn til andre. En annen beskriver hvordan han tar seg sammen og ikke sier alt han mener fordi han forstår at det er viktig for andre at han ikke sier alt han mener. For eksempel velger han bevisst å holde sine meninger tilbake når han syns at ”de fleste barna hadde ikke rytme”. Han bruker ordene ”å skjule” og ”late som” når han beskriver hvordan han holder inne følelser om de andre deltakerne. Når en informant beskriver sine negative følelser

til noe av musikken som ”motbydelig!” sier han videre noe om hvordan han håndterer dem i en sosial sammenheng; ”jeg må likevel klappe for den i glede”. På denne måten lar han dem ikke gå ut over andre, men tar sosiale hensyn. ”Det er best å si til andre at det var fint og hyggelig”, sier han til slutt. En annen sier at han selv synes det var ”sånn passe”, men videre beskriver han at ”jeg bare er glad for forestillingen” fordi andre har det gøy. Slik uttrykker han, slik jeg forstår ham, en forståelse for at han er en del av en sammenheng som kan oppleves positivt for mange og som derfor totalt sett er positiv.

De fleste informantene hadde en positiv opplevelse av ”rappen”, slik jeg har beskrevet tidligere. Bare en av informantene har helt motsatt oppfatning. Han synes rappen er forferdelig:

Den musikken var den *verste*. (...) Massevis gris og søl for meg. (...) skrot og søle og skit. (I5)

Jeg spør: ”Vet du hvorfor du synes det” og han svarer: ”Det var så ekkelt og stygt men andre synes det var morsomt (...)”. Når jeg setter narrativene sammen, får jeg en helhet jeg mener kan ha flere tolkningsmuligheter. Informanten uttrykker en negativ opplevelse knyttet til musikken som blir framført og til dem som framfører den. Han er selv nervøs når han opptrer foran de samme elevene. Og han reagerer på at ”andre synes det var morsomt”. Kanskje ser han opp til dem, kanskje føler han seg vurdert, eller kanskje likte han bare ikke musikken? Ansdell (2005) anerkjenner at det er fare for at opplevelsen av framførelsen blir preget av bedømmelse og konkurranse. Jampel (2011) påpeker også denne faren når han snakker om den tredje dimensjonen ”performers connecting with each other”. Gruppen kan være hverandres beste støtte, men, ofte med bakgrunn i personlige utfordringer og historier, kan man bidra til rivalisering og konflikt, slik det er mulig å tolke denne informantens opplevelse.

En av informantene reflekterer over mange eksempler på medelever han synes var flinke under forestillingen, og forteller at han har sagt ”bra jobba” til noen av dem. En annen uttrykker at han opplevde at en av medelevene ble glad da han skrøt av hennes innsats i forestillingen. En ser at hans respons til andre i gruppa kan være positiv og dermed viktig:

Jeg burde ha gjort det når jeg tenker meg om, men det gjorde jeg ikke (gitt respons). B: hvorfor burde du gjort det, synes du? I4: De må jo få oppmuntring!

5.2.4. Relasjon til publikum

Flere informanter forteller om gode opplevelser av respons fra publikum. Publikum består under skoleforestillingen av familie, personale og medelever. Det er et velvillig publikum preget av en støttende holdning og en varm atmosfære. Gjennom sin respons får de en mulighet til å gi eleven en positiv opplevelse, og på denne måten kan en skoleforestilling tilby omgivelsene mulighet til å støtte opp om og heie fram "sine" ungdommer og sine medelever.

"*Connecting to the audience*" er Jampels fjerde erfaringsdimensjon. Dette området vektlegger forholdet mellom utøver og publikum i betydning av den kontakt som oppstår mellom dem i begge retninger. Tilstedeværelse av et publikum adskilt fra dem som opptrer, er unikt ved en framføringssituasjon. En opplevelse Jampel hadde gjennom sitt prosjekt var at deltakerne aktivt gikk inn og deltok som en del av publikum. På denne måten kunne de heie på hverandre og sette i gang applaus. Slik ble de hverandres beste publikum.

Ruud (2004) understreker at samfunnsmusikk skjer innenfor et systemisk perspektiv.

Denne aktiviteten må være tenkt slik at deltakerne blir sett på en spesiell måte av omgivelsene og at dette fører til at de blir forbundet (connected) til sitt nærmiljø eller at nærmiljøet endres for å ta imot deltakerne. (ibid.; 34)

Skolen hvor skoleforestillingen finner sted, er et økologisk system, slik Aasgaard (2004) viser til at en sykehusavdeling representerer et system. Han viser til hvordan endring kan skje et annet sted i systemet enn der hvor tiltaket settes inn. Tiltaket, nemlig at eleven deltar i skoleforestillingen, kan gjøre at foreldrene og andre viktige personer rundt eleven ser sitt barn i et nytt lys, og en eventuell endring i publikums bevissthet kan komme barnet til gode. Slik uttrykker en av informantene en fantastisk opplevelse av at "alle" har sett og hørt, og anerkjenner hans utvikling:

Da jeg var ferdig da hadde jeg liksom bare akkurat sånn jeg pleier å få, bare at jeg var ikke så veldig god før. B: hva var du ikke god på før? I: jeg var ikke så veldig god på pusten og sånn, men folk reiste jo seg! De klappet og trampet og bare wow! (I2)

Jampel (2011) hevder at applausen er det tydeligste tegnet på hver enkelt utøvers suksess, selv om opplevelsen for, i dette tilfellet eleven, vil farges av hans selvtillit og trygghet. Han hevder også at "den indre stemmen kan styrkes av *responsen* (ibid.). Samfunnsmusikkterapeutisk praksis kan gjennom framføringer da hjelpe til å utvikle ens evne til selvrefleksjon og styrke opplevelse av egen verdi (ibid.), slik jeg mener at informanten forteller om opplevelsen av at

hans egen utvikling blir bekreftet og feiret av omgivelsene. Dette ser og hører informanten i applausen og responsen han får. Elevene tilbys på denne måten en mulighet, som må nyttiggjøres (Jfr. Appropriation, De Nora 2000), nemlig til å la responsen få positiv betydning for ham.

Responsen fra nære voksenpersoner er noe flere informanter trekker frem som viktig. Bl.a. når en forteller om hvor stolte de virker av ham ”for at de står liksom sånn og smiler” når han får skryt fra publikum etter forestillingen. En informant sier rett ut at det som betydde mest var at de som jobber i klassen fikk sett ham og utviklingen hans, og uttrykker stor begeistring over å dele opplevelsen av suksess med dem. Jeg forstår det slik at behovet hos informantene for tilbakemelding fra sine nærmeste voksne trer tydelig fram. Det fokuset på å *dele gleden over suksess og utvikling* som er viktigst i informantenes fortellingen. Dette mener jeg for eksempel uttrykkes når en informant kaller responsen for ”gratulasjoner”. ”De kom og gratulerte meg!” sier han begeistret. Informanten opplever responsen fra publikum og har et ønske om å dele dette med sine nærmeste. Stensæth (2010) sier noe om dette når hun referer til pioneren i musikkterapi, Clive Robbins, som karakteriserer musikkterapi som en måte å feire klienten på. Robbins mente det nærmest var musikkterapeutens mandat å ”løfte klienten opp, halde henne høgt, sjå opp til henne og juble for livet hennar, personlegdomen, moglelghetane og helsa” (ibid; 105).

Når informanten ønsker å dele gleden med sine nærmeste, mener jeg at dette også kan være et resultat av at det *systemiske* aspektet (Jfr. Ruud 2004) er ivaretatt, fordi hele systemet rundt eleven er involvert i forberedelsene til prosjektet og i publikum, slik jeg beskrev tidligere. Denne informanten ønsker at opplevelsen av en felles prosess må deles.

Jeg tenker også at informanten beskriver hvordan han går ut i verden med styrket selvtillit. Dette støttes, slik jeg ser det, av Kristiansen (2007) som sier at framføringen kan virke tilbake på framføringen i det virkelige liv, på måten eller de valgmulighetene et individ har til å presentere seg selv i dagliglivet, altså en individuell vekst, sosial endring (Jfr. Stige 2008) og en ny handlemulighet (Jfr. Ruud 1997).

I den femte erfaringsdimensjonen (Jampel 2011), *den totale opplevelsen*, vektlegges den totale opplevelse av de foregående fire sameksisterende tilstandene i forholdet til musikken, til seg selv, medelevene og publikum: Utøverens emosjonelle tilstand (Jampel 2011). Den totale opplevelsen av en og samme framføring kan variere veldig fra utøver til utøver; som en høydepunktsopplevelse hvor ”alt klaffer”, en ”peak experience” (Maslow 1971 i Jampel), til

det totale nederlag. Disse variasjonene er nyttige som et evalueringsverktøy. Beskrivelsene i de fire erfaringsdimensjonene gir en presis beskrivelse av utøverens følelser, problemer, bekymringer og tanker. I en mer systematisk terapeutisk prosess, kan musikkterapeuten forfølge de tendenser som kommer opp i de ulike relasjonene for å avdekke hva som er den underliggende grunnen. På denne måten kan de fem dimensjonene fungere som et viktig verktøy for å endre uønskede og negative mønstre hos utøveren (ibid.). Deltakelse i skoleforestillingen *kan* føre til negative følelser og erfaringer (Jfr. Kristiansen 2007, Jampel 2011). Slik jeg i denne teksten bruker Jampels dimensjoner som *fokusområder* har informantenes fortellinger om hvordan en opplevelse innenfor for eksempel ett av områdene var negative, gitt mulighet til å avdekke noen underliggende grunner. De har også pekt på hvilke mønstre som eventuelt kan endres og jobbes med. Dermed kan de gi nye perspektiver til hvordan arbeidet med forestilling kan forbedres. På denne måten opplever jeg som forsker at fokusområdene har vært et godt verktøy.

En framføring i skoleforestillingen kan gi gjennombrudd og bevisstgjøring av seg selv og sin identitet (Jampel 2011, Stensæth 2011, Ruud 2005), slik jeg mener at den har gjort i denne informantens fortelling når han beskriver at ”alt klaffer” innenfor hvert fokusområde:

1. Bra valg av musikk (selv om han ikke hadde valgt det selv, så likte han valget)
2. Han opplevde at det å synge solo var det som fungerte best for ham. I denne forestillingen fikk han endelig ”synge solo helt alene”.
3. Han fikk enorm respons fra publikum. Han ressurser og utvikling ble feiret.
4. Hans indre stemme var ikke kritisk, han opplevde seg selv som ressurs og hadde tillit til at den ytre respons stemte.
5. Den totale opplevelsen var ekstatisk!

5.3. Oppsummering

Jeg har gjennom drøftingen forsøkt å binde sammen teori og empiri for å svare på problemstillingen *Hvordan opplever noen ungdommer med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker å være med i en skoleforestilling ved en spesialskole?*

Jeg har valgt ut sentrale perspektiver som jeg mener kom frem gjennom analysen.

Jeg har drøftet informantenes opplevelse av seg selv i forestillingen, opplevelse av kropp, ressurser og utvikling. Opplevelse av sin mulighet, eller mangel på mulighet, til å stå frem som seg selv med egne preferanser og ressurser. Jeg har drøftet viktigheten av deltakerorientering, gjennom å ta elevenes valg og kultur på alvor. Jeg har drøftet etiske perspektiver som makt og tillit, og hvordan disse kan ha betydning for informantens relasjoner. Jeg har drøftet informantenes relasjoner til musikken, til voksne, til medelever og til publikum.

Jeg har med bakgrunn i informantenes opplevelser løftet fram hvilke muligheter skoleforestillingen har som arena innenfor musikkterapeutisk praksis; for å fremme helse og utvide handlemuligheter.

Informantenes stemmer har gitt ordene deltaker og deltakelse ny klang. Det viktige er i hvilken grad de som jobber med målgruppen makter å orientere seg mot deltakeren, slik at han ikke bare blir en som tildeles og gjennomfører en rolle, men virkelig gis anledning til å være deltaker. Det er et perspektiv musikkterapifaget og musikkterapeuter i praksis kan mye om. Slik jeg forstår informantenes opplevelser, sier de noe om potensialet som ligger i deltakerorientering, og farene som ligger i det ikke å være deltakerorientert.

Det har kommet frem at elevene i større grad enn de nå gjør kan delta mer aktivt i prosessen fram mot skoleforestillingen og ha større innvirkning på innholdet i framføringen gjennom de ressursene de besitter. Slik kan de også bidra til at musikkterapeuter utvider sin musikalske kompetanse.

Det har kommet frem hvor stor betydning skoleforestillingen kan ha for hver enkelt deltakers helse og identitet. Og at dette kan ha stor betydning for hans selvpresentasjon og for omgivelsens syn på ham.

Jeg mener jeg har funnet grunnlag for å si at informantene har viktige stemmer som trengs for å gjøre praksisen bedre og diskursen rikere.

5.4. Viktige stemmer- Veien videre

Denne prosessen har utvidet min forståelse, og samtidig gitt meg nye spørsmål og perspektiver som jeg har lyst til å utforske videre.

Styrken i informantenes stemmer har overrasket. De tydelige kritiske stemmene har utfordret. Den glade klangen har inspirert. Jeg har kommet til en erkjennelse av at deltakerperspektivet (på mange plan) ikke nødvendigvis er ivaretatt i den grad vi er forpliktet til. Prosessen har vært spennende og utfordrende, fordi jeg har forsøkt å forstå hvordan noen ungdommer med andre forutsetninger enn mange andre ungdommer, opplever en del av sin verden. Opplevelsen er at det har vært viktig å spørre. Og at jeg har fått viktige svar.

På det praktiske plan, har informantenes stemmer, slik jeg ser det, gitt nye bidrag til diskursen om samfunnsmusikkterapi. Gjennom prosessen har jeg blitt klar over at jeg vil ta med meg informantenes stemmer om hvilke perspektiver vi i enda større grad kan vektlegge, belyse og endre i det videre arbeidet med skoleforestilling. Jeg håper at dette er et perspektiv som også kan inspirere andre som jobber med framføring og skoleforestilling, og på denne måten jobber innenfor en samfunnsmusikkterapeutisk kontekst.

Ut fra et forskningsmetodisk perspektiv har jeg fått økt bevissthet og kompetanse i forhold til å bruke barn og ungdom med psykisk utviklingshemming og sammensatte lærevansker som informanter. Jeg håper dette også kan inspirere andre. Det ville vært interessant å oppleve andre forskeres blikk og hørsel brukt på studier med relaterte fokus.

6. LITTERATUR

- Asmervik, S.(1996). Hva er spesialpedagogikk? I Asmervik, S., Ogden T. og Rygvold, A-L. (red.) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bonde, L.O. (2009). *Musikk og menneske, introduksjon til musikkpsykologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Borchrevink, H. M.(1996). Sakkyndig vurdering. Hva bør den inneholde? *Spesialpedagogikk* 1/96, 24-36
- Bovin De Labbé, M (2010). *Slagen från ditt hjärta er rytmen av din själ. En kvalitativ studie i musikkterapeutisk trumpraktik med gravida kvinnor*. Masteroppgave i Musikkterapi, Oslo: Norges musikkhøgskole
- Brodin, J.(1999). Självbild hos personer med utvecklingsstörning. I *Nordisk tidsskrift for Special Pedagogikk* nr 1, 1999
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*, Barcelona Publisher
- Christensen, P. and James, A. (2000). Introduction, Reseaching Children and Childhood: Cultures of Communication. In Christensen, P. and James, A. (ed.) *Reseach with Children. Perspectives and practices*. London and New York: Falmer Press
- Cederborg, A-C (red.), Gumpert, C. H. og Abbad, G. L. (2003). *Att intervju barn med intellektuella og neuropsykiatriska funktionshinder*. Lund: Studetlitteratur
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

- Davies, J., Watson, N. and Cunningham- Burley, S. (2000). Learning the Lives of disabled Children. Developing a reflexive Approach. In Christensen, P. and James, A. (ed.) *Reseach with Childre.Perspectives and practices*. London and New York: Falmer
- De Nora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: University Press
- Eide, B.J. og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Grue, L.(2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Trondheim: Abstrakt forlag AS
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horgen, T. (2010). Å sette seg selv i spill: Om ansvar, moral, etikk og utfordringer i møte med barn med multifunksjonshemming. I Stensæth, K., Eggen, A.T. og Frisk, R.S. (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH- publikasjoner 2010:2. Oslo: Unipub
- Jampel, Peter F. (2011). Performance in Music Therapy: Experiences in five dimensions, *Voices* vol 11, no 1: 2011
- Kirkeby, W.A. (1995). *Engelsk- Norsk Ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv, utviklingshemming, dagligliv og Selvforståelse*. Ph.D.- avhandling. Trondheim: NTNU.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagers framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kristiansen, F. Aa. (2007). *Muligheter og farere I rampelyset: en kvalitativ studie i bruk av framføringer i musikkterapeutisk arbeid med mennesker med psykisk utviklingshemming*. Masteroppgave i musikkterapi. Oslo: Norges musikkhøgskole

- Kröger, V. (2011). *Musikk- Fortelling- Fellesskap, En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltakelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Bergen: Griegakademiet, Universitetet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lamb m.fl (1996b). *International Journal of Behavioral Development* 19, 627-637
- Løgstrup, K.E. (1956 og 1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal. Norsk utgave (1999) J.W. Cappelens Forlag a/s
- Midjo, T. (1994). Den nye barndommen, individuering og subjektstatus. I Haugaløkken. O. K. (red.) og Aasen, P. *Bærekraftig pedagogikk, identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Miljeteig, P. Konvensjonen om barnets rettigheter: retorikk og realiteter. *Barn* 3-4, 10-25. Trondheim: senter for barneforskning
- Mohlin, M. (2009). *Hverdagsmusikk. En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asberger syndrom*. Ph.D.- avhandling, Oslo: NMH-publikasjoner
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I Trondalen og Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH- publikasjoner 2008:3. Oslo: Unipub
- Ruud, E.(2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I Trondalen og Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH- publikasjoner 2008:3. Oslo: Unipub

- Ruud, E. (2004c). Systemisk og framføringsbasert musikkterapi. *Musikkterapi*, 4-2004, s.28-34.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E.(1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum forlag
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schultz Jørgensen, P. (2000). Introduktion: Børn er deltagere- i deres eget liv. I Schultz Jørgensen, P (red.) og Kampman, J.(2000). *Børn som informanter*. Antologi. København: Børnerådet
- Scott, J. (2000). Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Methods. In Christensen, P. and James, A. (ed.) *Research with Children. Perspectives and practices*. London and New York: Falmer Press
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of performing and listening*. London: Wesleyan University Press
- Smith, Jonathan A., Flowers, P., Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis, Theory, Method and Research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Solheim, R. (1996). Psykisk utviklingshemming. I Asmervik, S., Ogden T. og Rygvold, A-L. (red.) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stensæth, K. (2011). ”Å skape sin egen veg heim”. Ein tekst om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialskule. . I Stensæth, K. og Bonde, L. O. (red.) *Musikk, identitet og helse*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2011:3. Oslo: Unipub

- Stensæth, K. (2010). ”Å spele for livet med hjartet i halsen”: Om helse, Bakhtinsk dialog og eksistensielle overtonar i musikkterapi med barn med multifunksjonshemming. I Stensæth, K., Eggen, A.T. og Frisk, R.S. (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH-publikasjoner 2010:2. Oslo: Unipub
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York and London; Routledge
- Stige, B. (2005). Om å få system på samfunnsmusikkterapien, *Musikkterapi* 1:2005, s.24-33.
- Stige, B. (2003). *Elaborations towards a Notion of Community Music Therapy*. University of Oslo: Faculty of Arts
- Syvertsen, M. T. og Sævik, S. (2009). *De utsatte barna: En kvalitativ studie basert på litteratur om seksuelle overgrep mot barn med psykisk utviklingshemming*. Masteroppgave i spesialpedagogikk: Universitetet i Oslo
- Thornquist, E. (2008). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Trondalen, G. og Bonde, L.O. (2012). Music Therapy: Models and interventions. I *Music, health and wellbeing*. Mac Donald, G., Kreutz, G. and Mitchell, L. Oxford: Oxford University Press.
- Trondalen, G. (2011). Musikere, identitet og helse: Musikklytting som identitetsstyrkende handling. I Stensæth, K. og Bonde, L. O. (red.) *Musikk, identitet og helse*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2011:3. Oslo: Unipub

Trondalen, G. (2008). Musikkterapi- et relasjonelt perspektiv. I Trondalen og Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH- publikasjoner 2008:3. Oslo: Unipub

Aasgaard, T. (2008). Nitten sanger fra isolatet- en casestudie om "livshistoriene" til sanger skapt av barn med ondartede blodsykdommer. I Trondalen og Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH- publikasjoner 2008:3. Oslo: Unipub

Aasgaard, T. (2004). A pied Piper among White Coats and Infution Pumps: Community Music Therapy in Paediatric Hospital Setting. I, Ansdell, G. og Pavlicevic, M. (red) *Case Study Designs in Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nettsider:

Ansdell, G. (2005). Beeing who you aren`t; doing what you can`t: Community music therapy and the paradoxes of performance. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, North America, 05.11.2005, <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/229/173> (16.06.2012)

O`Grady, L. (2008) The role of performance in music-making: An interview with Jon Hawkes. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, North America, 08.07.2008, <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/432/356> (22.07.2012)

http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582 (25.10.11, 22.06.12, 30.7.12)



Gro Trondalen
Senter for musikk og helse
Norges Musikkhøgskole
Slemdalsveien 11
0369 OSLO

Vår dato: 01.04.2011

Vår ref: 26660 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26660

Hvordan opplever noen ungdommer å delta i en skoleforestilling ved en spesialskole? En kvalitativ studie av skoleforestilling som metode i musikkterapeutisk arbeid belyst gjennom intervju med ungdommer med psykisk utviklingshemming
Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder
Gro Trondalen
Beate Gilje Tumyr

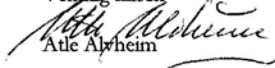
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Atle Alheim



Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beate Gilje Tumyr, Blåveisstien 13, 1346 GJETTUM

Aveidingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 58 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26660

Formålet med prosjektet er å belyse skoleforestilling som metode innenfor musikkterapeutisk arbeid med ungdom med psykisk utviklingshemming.

Utvalget består av 5 elever ved en spesialscole. Personvernombudet anbefaler at førstegangskontakt med foresatte opprettes via rektor ved skolen, jf. epost fra personvernombudet 01.04.2011.

Det skal samles inn opplysninger om elevers opplevelse av å være med i skoleforestillinger. Opplysningene blir samlet inn gjennom personlige intervjuer.

Det registreres ikke navn eller andre direkte personidentifiserende opplysninger om deltakerne.

Ombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Senest ved prosjektslutt 01.12.2012 skal datamaterialet anonymiseres. Ombudet minner om at for at datamaterialet skal være anonymt må lydopptak slettes, og i det skriftlige datamaterialet må eventuelle bakgrunnsopplysninger som kan gjøre enkeltpersoner identifiserbare (som navn på skolen, alder på elevene, osv) fjernes eller grovkategoriseres.

Vedlegg 2

INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER/FORELDRE/FORESATTE

Til og foreldrene/foresatte.

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

Jeg tar kontakt med dere fordi jeg ønsker å intervju barnet deres i forbindelse med min mastergrad i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole.

Jeg har vært ansatt som musikkterapeut ved skole siden 2008. I tillegg til jobben ved tar jeg en mastergrad i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole.

Jeg har jobbet som musikkterapeut ved ulike skoler siden 2000. Jeg har alltid likt å jobbe med skoleforestillinger. Ved er det, som dere vet, en tradisjon hvor nesten alle elevene er med i en skoleforestilling hvert år. I min masteroppgave ønsker jeg å intervju 5 elever om hvordan de opplever å være med i forestillingen. Jeg her kjennskap til hver av elevene jeg spør om å være med i undersøkelsen gjennom arbeidet som musikkterapeut. Det siste året har jeg vært i svangerskapspermisjon, så da har jeg vært borte fra jobben.

I intervjuene vil jeg ta utgangspunkt i ferdig formulerte spørsmål, men jeg ønsker at elevene også selv kan fortelle om det de opplever og synes er viktig innenfor de temaene jeg tar opp.

Intervjuene vil bli tatt opp på mini-disk, de vil bli skrevet ut i etterkant og anonymisert. De vil bli referert til, og delvis sitert i oppgaven. De som blir intervjuet vil bli anonymisert ved at de får fiktive navn og at skole eller bosted ikke oppgis. Lydopptakene er det kun jeg som skal høre på, de vil bli oppbevart innelåst, og de vil bli slettet etter at prosjektet er sluttført.

Min hovedveileder for prosjektet er Gro Trondalen, førsteamanuensis ved Norges Musikkhøgskole. Det vil bli aktuelt å drøfte mine funn med min veileder og kollegaer/medstudenter. I denne forbindelse vil informantene være anonymisert.

Jeg er underlagt taushetsplikt. Deltakelsen er helt frivillig, og informanten har rett til å trekke når som helst i prosessen dersom det blir aktuelt.

Jeg legger ved samtykkeerklæring, så kan dere underskrive og returnere denne dersom dere vil være med i prosjektet.

Intervjuene vil foregå i skole- eller SFO-tiden, og dette avtaler jeg med hver elev. Det vil ta ca en time pr. intervju.

Vedlagt finner dere taushetserklæring og samtykkeerklæring. Fint om dere returnerer samtykkeerklæringen innen en uke i vedlagt adressert og frankert konvolutt hvis dere synes det er greit at deres barn blir med på undersøkelsen.. Hvis dere lurer på noe er det bare å ringe! Håper også at det er greit om jeg ringer dere like etter påske for å følge opp.

Med vennlig hilsen Beate Gilje Tumyr, masterstudent ved Norges musikkhøgskole.

btumyr@gmail.com, telefon: 416 88 567.

Og, rektor vedskole

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Samtykkeerklæring ved deltakelse i intervjuundersøkelse og tillatelse til at informasjon fra undersøkelsen blir brukt som en del av masteroppgaven ved Norges Musikkhøgskole.

Prosjektleder: Førstemanuensis Gro Trondalen

Student: Beate Gilje Tumyr

Tema for intervjuene: Opplevelser knyttet til deltakelse i skoleforestilling.

Formål: å drøfte skoleforestilling som metode i musikkterapeutisk arbeid ved en spesialskole

Jeg samtykker i at mitt barn

- deltar i intervjuundersøkelsen om sine opplevelser knyttet til deltakelse i forestillingen ved skolen
- at studenten kan diskutere det innsamlede materiale i anonymisert form med sin veileder og eventuelt andre fagpersoner i forbindelse med prosjektet.
- At intervjuene blir tatt opp på mini-disk for senere å bli transkribert, at de i anonymisert form blir omtalt og delvis sitert i oppgaven, og at de i anonymisert form vil bli tilgjengelig for offentligheten, for eksempel masteroppgaven på biblioteket, publisert artikkel el.

Jeg er kjent med at

- Informantene i undersøkelsen vil få fiktive navn og at deres bostedskommune eller skole ikke vil bli oppgitt
- Lydopptakene ikke vil bli lagt ved oppgaven og at disse vil bli slettet etter at prosjektet er slutført.
- At deltakelsen er frivillig og at informanten når som helst kan trekke seg fra prosjektet.

Samtykke

gjelder.....(e
levens navn)

sted:.....dato:.....underskrift:.....

Vedlegg 4

TAUSHETSERKLÆRING

I forbindelse med intervjuundersøkelse som en del av en masteroppgave ved Norges Musikkhøgskole.

Prosjektleder: Førsteamanuensis Gro Trondalen

Student: Beate Gilje Tumyr

Tema for intervjuene: Opplevelser knyttet til deltakelse i skoleforestilling.

Formål: å drøfte skoleforestilling som metode i musikkterapeutisk arbeid ved en spesialskole.

Undertegnede student vil være den som har tilgang til opplysningene som samles inn i forbindelse med intervjuet, og som kan føres tilbake til enkeltpersoner.

Jeg erklærer herved at ingen sensitive personopplysninger som kommer meg i hende i forbindelse med prosjektarbeidet vil være tilgjengelig for andre. I forbindelse med utgivelse av en publikasjon vil kun anonymiserte opplysninger bli gitt ut.

Sted:.....dato.....navn:.....

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE

INNLEDNING:

Diverse informasjon til informantene om

- prosjektet: Jeg har lyst til å undersøke hvordan noen elever tenker om å være med i forestillingen på
- hva jeg skal gjøre: ta opp på bånd og skrive alt ned etterpå slik at jeg er sikker på å huske alt
- hvordan intervjuet skal gjennomføres: Nå har vi en time, og så bruker vi den tiden vi trenger. Jeg kommer til å spørre deg spørsmål, og så kan du svare det du syns. Det er du som bestemmer svaret og jeg vil høre det du mener.
- anonymitet: Jeg kommer ikke til å bruke navnet ditt, eller skolens navn i oppgaven min, så det er ingen som kan kjenne igjen hva du har svart når de leser oppgaven.

INTERVJUET:

Kan du fortelle litt om hva syns du om at du har vært med i forestillingen?

Hvordan kjentes det å være med?

Kan du kjenne det noe sted i kroppen?

Kan du beskrive hva du kjenner/hvordan du kjenner det?

Tenker du mye på at du har vært med i forestillingen?

Eventuelt hva tenker du?

Om forberedelse

Har du øvd mye?

- alene
- sammen med noen på skolen, ev. hvem?
- hjemme? Ev. hvem?

Kan du fortelle om innslaget du var med på?

Hva syns du er bra og hva er ikke bra med innslaget?

Hvem bestemte hvordan innslaget skulle være?

Fikk du bestemme selv eller være med på å bestemme hvordan innslaget skulle være?

Om forventninger

Tenkte du mye på at du skulle være med i forestillingen?

Eventuelt hva tenkte du?

Kan du fortelle litt om hva slags følelser du kjente før forestillingen?

For eksempel var du glad, redd, sint, stolt, flau, nervøs, rolig?

Hvordan merket du denne følelsen? Kunne du kjenne det noe sted i kroppen?

Under forestillingen

Kan du huske hva du kjente da du var med i forestillingen?

For eksempel er du glad, redd, sint, stolt, flau, nervøs, rolig?

Var du glad for å være med i forestillingen? Ev hvorfor? Hvordan merket du det?

Var du ikke glad for å være med i forestillingen? Ev hvorfor? Hvordan merket du det?

Etter forestillingen

Kan du fortelle litt om hva du kjenner nå etter at forestillingen er ferdig?

For eksempel er du glad, redd, sint, stolt, flau, nervøs, rolig?

Hvordan merker du denne følelsen?

Var det mange du kjenner som kom for å se på forestillingen?

Kan du fortelle hva de syns om forestillingen? Hva de sa etter forestillingen?

Kan du fortelle hva(alle som var der) sa om

- forestillingen
- om å se deg i forestillingen

Hva syns du om at de var der og så deg i forestillingen?

Kan du fortelle hva du syns om å stå på scenen foran elevene på skolen? Hva tror du de syns om å se/høre deg?

Har noen fortalt deg hva de syns om

- innslaget du var med på
- det du gjordet i forestillingen

- deg i forestillingen

Hva har.....fortalt?

Kan du fortelle hvordan du opplevde å stå på scenen foran de som jobber på skolen?

Har noen fortalt deg hva de syns om

- innslaget du var med på
- det du gjordet i forestillingen
- deg i forestillingen

Hva har fortalt?

Om selve forestillingen og helheten

Hva syns du var bra med

- forestillingen?
- forberedelsene?
- de andre som var med?
- det innslaget/ de innslagene du var med på?

Hva syns du ikke var bra med forestillingen?

- forberedelsene?
- de andre som var med?
- det innslaget/ de innslagene du var med på?

Er det noe spesielt du husker ekstra godt med forestillingen? Hvorfor?

Er det noe du savner i forestillingen?

Er det noe du skulle ønske var annerledes med forestillingen?

Er det noe du syns var spesielt bra? Hvorfor?

Er det noe du syns var spesielt dårlig? Hvorfor?