

Musikkterapistudenten i prosess

*En kvalitativ studie med fokus på studentens egne erfaringer med å
lede en samspillsgruppe på en spesialskole*

Line Kåsa

Master i musikkterapi

Norges Musikkhøgskole

Våren 2017



FORORD

Å endelig kunne skrive dette forordet føles absurd – nå er jeg faktisk ferdig! Skriveprosessen har vært tung og lang, og i den anledning er det mange jeg ønsker å takke. Først og fremst - takk til elevene som ble med i prosjektet. Tusen takk for deres deltakelse i åtte morsomme og lærerike samspillstimer. Takk også til spesialskolen og musikkterapeuten ved spesialskolen som tilrettela for at jeg kunne gjennomføre dette prosjektet. Spesielt takk til min veileder Rita Strand Frisk for støttende og inspirerende veiledning både i samspillsprosjektet og gjennom masterskrivingen. Takk til Tom Næss for lån av videokamera og til Emilie for lån av ekstra laptop til arbeid med videoanalysen. Tusen takk til Kjetil for uvurderlig hjelp med å rydde i både tanker og tekst i innspurten, og til Kristin for korrekturlesning. Takk til Eystein ved IT-avdelingen på NMH for teknisk hjelp i innspurten og til de ansatte ved NMH-biblioteket for god hjelp gjennom skriveprosessen. Ikke minst – takk til alle mine fantastiske medstudenter for tre fine år sammen!

Alle mine flotte venner og min kjære familie fortjener en spesiell takk for å heie på meg i en prosess som har vært tung. Jeg gleder meg til å gi dere alle en klem.

Oslo, 12. mai 2017.

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven beskriver en musikkterapistudents egne erfaringer med å lede en samspillsgruppe på en spesialskole. Studien fokuserer på hvilke prosesser studenten går gjennom for å møte elevenes behov i gruppen. Studien har et kvalitativt design med deltagende observasjon og elementer fra aksjonsforskning som metode. Videopptak og logg utgjør datamaterialet som ble analysert med en eksplorativ og hermeneutisk tilnærming. Funnene kan oppsummeres i syv kategorier som omhandler i hvilken grad, og hvordan, studenten gav rom for elevenes meninger, rom for valgfrihet, rom for sensitivitet, rom for spontanitet, rom for samtale, rom for flere roller og rom for følelser. Kategoriene drøftes i lys av teori om gruppeterapi og betydningen av fleksibilitet i musikkterapi. Teori om relasjonskompetanse og utvikling av andre relasjonelle egenskaper løftes frem for å understreke hvilke prosesser det er vanlig å gå gjennom som en uerfaren student. Studiens funn viser at veiledet egenpraksis kan danne grunnlag for personlig vekst og utvikling i musikkterapirollen for å bedre forstå klienters behov.

Emneord: Musikkterapi, student, refleksiv prosess, selvrefleksjon, gruppeterapi, egenpraksis, relasjonskompetanse

English title

The Music Therapy Student's Process – A qualitative study focusing on the student's own experiences in leading a music group on a special needs school

SUMMARY

This master thesis describes a music therapy student's own experiences in leading a music group on a special needs school. The study focuses on the processes that the student goes through in order to meet the pupils' needs in the group. The study has a qualitative design with participatory observation and elements from action research as methods. The data material consists of video recordings and log notes, these were analyzed with an exploratory and hermeneutic approach. The findings are summarized in seven different categories that shows to what extent, and how, the student provided space for the pupils' opinions, freedom of choice, sensitivity, spontaneity, conversation, roles and emotions. Theory about the relationship between music therapy and music education, group therapy and music therapists' relational qualities are used to discuss these categories. The findings of the study shows that field practice with supervision can be a valuable part of a student's personal growth and development in becoming a music therapist and understanding clients' needs.

Keywords: Music therapy, student, reflexive process, self-inquiry, group therapy, field practice

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og hensikt med studien.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Om gruppen.....	3
1.3.2 Gruppens struktur.....	4
1.4 Begrepsavklaringer.....	5
1.5 Litteratur.....	6
1.6 Oppgavens struktur.....	7
2. Metode og analyse.....	8
2.1 Hermeneutikk.....	8
2.2 Metode.....	8
2.2.1 Deltagende observasjon.....	8
2.2.2 Aksjonsforskning og en eksplorerende tilnærming.....	9
2.3 Data.....	10
2.3.1 Video.....	10
2.3.2 Logg.....	11
2.4 Analyse av data.....	11
2.4.1 Analysenivåer.....	12
2.5 Forskningsetikk.....	13
2.6 Validitet.....	14
3. Teori.....	15
3.1 Musikkterapi i gruppe.....	15
3.1.1 Organisering av grupper.....	15
3.1.2 Gruppeutvikling: Forming, Storming, Norming, Performing.....	17
3.1.3 Musikkterapi grupper i spesialpedagogisk kontekst.....	18
3.2 Fleksibilitet i musikkterapi grupper.....	20
3.2.1 Musicking.....	21
3.2.2 Fleksibilitet i valg av metoder og aktiviteter.....	21
3.2.3 Musikkterapi gruppens her og nå.....	22
3.3 Musikkterapeuten i prosess.....	23
3.3.1 Relasjonskompetanse.....	24
3.3.2 Læringsfaser i utvikling av relasjonskompetanse.....	26
3.3.3 Intuisjon og spontanitet – et spørsmål om erfaring?.....	27
3.3.4 Veiledning.....	28
4. Funn og drøftinger.....	30
4.1 Rom for elevenes meninger.....	31
4.2 Rom for valgfrihet.....	35
4.3 Rom for sensitivitet.....	39
4.4 Rom for spontanitet.....	41
4.5 Rom for samtale.....	43
4.6 Rom for flere roller.....	45
4.7 Rom for følelser.....	49
5. Avsluttende refleksjoner og veien videre.....	53
Litteraturliste.....	55
Vedlegg.....	58

1. Innledning

1.1 Problemstilling og hensikt med studien

Denne masteroppgaven handler om de refleksive prosessene en nyutdannet musikkterapeut går gjennom i et samspillsprosjekt. Studien er et bidrag til forskning der musikkterapistudenten evaluerer og reflekterer over sitt eget arbeid i egenpraksis. Studien fremhever hvilke utfordringer som kan ligge i å etablere en musikkterapeutisk praksis for en kommende og nokså uerfaren musikkterapeut. Jeg opplever derfor at studien har et ganske annerledes fokus enn majoriteten av kvalitativ forskning innen musikkterapifaget ettersom den i høyere grad fokuserer på musikkterapeutens prosess og opplevelse fremfor klienten(e)s prosess og opplevelse.

Jeg hadde et personlig ønske om å gjennomføre dette prosjektet for å lære og prøve ut mine idéer til samspillsaktiviteter mens jeg ennå var under utdanning og kunne få veiledning av en lærer fra Norges Musikkhøgskole. Min personlige hensikt med studien var derfor å få mer praktisk erfaring innenfor det jeg særlig interesserer meg for – samspill, gruppeterapi og skole som kontekst. Med denne studien håper jeg også å kunne klargjøre for fagfeltet hvilken unik rolle veiledet egenpraksis kan ha for studenters personlige og faglige utvikling i rollen som kommende musikkterapeuter. Studien er også et bidrag til hvorfor musikkterapi fortsatt bør fremmes i det spesialpedagogiske feltet.

Dette er noe av bakgrunnen for at jeg i mitt prosjekt valgte å ha band- og samspillsgruppe på en spesialskole. Jeg tok initiativ til prosjektet selv og inngikk en avtale med den gjeldende skoles ledelse. Prosjektet foregikk over åtte samlinger høsten 2016, med fire av skolens elever som mine informanter. Mellom hver samling fikk jeg veiledning av en utdannet musikkterapeut ved Norges Musikkhøgskole. Disse veiledningssamtalene hadde stor betydning for min utvikling, mine refleksjoner rundt det som skjedde i gruppen og min egen opplevelse av å være ”musikkterapeut”.

Da jeg startet prosjektet hadde jeg en problemstilling som omhandlet hvordan band- og samspillsaktiviteter både kunne styrke elevenes sosiale kompetanse samt relasjonene innad i gruppen. Da dataen var samlet inn og prosjektet avsluttet, forsto jeg at dette ville bli for omfattende å svare på. Jeg mener det ville blitt påståelig å drøfte om jeg kunne se en endring hos elevene etter åtte ganger med dem.

Jeg brukte utallige timer på å se gjennom videomaterialet mitt og var en stund fokusert på oppvarmingssekvensene i videoen. Her kunne jeg se hvordan både gruppen og jeg som musikkterapeut hadde en utvikling i det musikalske samspillet. En god stund var jeg bestemt på at oppgaven skulle omhandle disse oppvarmingssekvensene, men jeg fant fort ut at dette ikke favnet helheten ved prosjektet som jeg egentlig ønsket å formidle. Å bare skulle ta utgangspunkt i oppvarmingssekvensene mener jeg ville blitt en kunstig fremstilling av prosessene vi gikk gjennom som gruppe. Det ble derfor naturlig å ta utgangspunkt i alle loggene jeg hadde skrevet i tillegg til videoene. Ved å gjøre det kunne jeg i større grad favne helheten ved prosjektet og prosessene jeg gjennomgikk.

Opplevelsene jeg hadde mens jeg var sammen med gruppen, refleksjonene jeg gjorde meg mellom samlingene, samtalene med veileder og justeringene jeg gjorde fra gang til gang utgjorde til sammen bildet av en prosess. Det er denne prosessen jeg ønsker å redegjøre for i oppgaven. Den endelige problemstillingen lyder slik:

Hvilke prosesser går en musikkterapeutstudent gjennom for å evne å møte elevenes behov i en samspillsgruppe?

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for band og samspill springer ut fra egne livserfaringer med å spille i band. Helt siden ungdomsskolealderen har jeg deltatt i ulike band med mennesker jeg både kjenner og ikke kjenner. Disse erfaringene har beriket meg både som person og musiker. Det skjer noe spesielt i et øvingsrom. Mennesker knyttes sammen på måter de ikke gjør over en kaffekopp. Det vi har felles, musikken, kan gi fantastiske opplevelser som er vanskelig å sette ord på, men som likevel følger oss livet ut.

Da jeg gikk på ungdomsskolen deltok jeg i et valgfag som het ”Band”. I disse timene fikk jeg noen av mine første erfaringer med å spille låter sammen med andre. Jeg fikk prøvd meg på alle instrumenter og jeg fikk være delaktig i utformingen av prosjektet. Læreren i dette prosjektet inspirerte meg fordi han skilte seg fra de andre lærerne på skolen. Han var opptatt av hva vi ønsket å bruke tiden på, han var interessert i å høre om våre interesser og vår musikksmak, han gav rom for humor og hverdagslig prat. I disse timene kjente jeg aldri på krav om prestasjon, det dreide seg først og fremst om å ha det gøy med musikk sammen. Denne erfaringen har inspirert meg i prosjektet som denne oppgaven tar for seg.

I Norge har musikkterapi historisk sett i høy grad vært rettet mot det spesialpedagogiske feltet. Også i dag jobber svært mange musikkterapeuter innenfor pedagogiske kontekster: barnehager, ordinære skoler, spesialskoler, voksenopplæring og i kulturskoler (Trondalen, Rolvsjord & Stige, 2010). Som tidligere utdannet spesialpedagog er jeg særlig opptatt av at skolen skal legge til rette for aktiviteter som fremmer mestring, glede og sosialisering for alle elever. Jeg har tro på at fag som fordrer kreativ utfoldelse og lek kan gjøre dette. Her mener jeg musikkrommet er en unik arena og at musikkterapifaget har mye å bidra med. Gjennom utdanningsperioden har jeg ofte undret meg over grensegangen mellom musikkterapi og musikkundervisning. Spørsmål knyttet til dette var fremtredende for meg også i dette prosjektet og vil bli belyst med teori og i drøfting.

1.3 Om gruppen

For å gi leseren innsikt i hva prosjektet dreide seg om vil jeg videre redegjøre for samspillsgruppen og hvordan elevene ble rekruttert til prosjektet, strukturen og innholdet i gruppesamlingene våre.

Målene for gruppen var å spille sammen og fremme sosial samhandling gjennom musikalske aktiviteter. Jeg ønsket at samspillsgruppen skulle generere positive opplevelser for elevene og fremme deltakelse, kreativitet og lek. Mitt håp var også at samspillsgruppen kunne være et positivt tilskudd i elevenes skolehverdag og en arena som skilte seg fra andre de andre skolefagenes krav om prestasjon. En annen viktig intensjon var å fremme deltakelse ved å møte elevenes ønsker for hva disse gruppesamlingene skulle inneholde, å vise interesse for deres musikalske preferanser og legge opp musikalske aktiviteter ut fra dette.

Gruppen bestod av fire elever tilknyttet spesialskolen jeg hadde egenpraksis på. Elevene ble rekruttert til prosjektet i samarbeid med spesialskolens musikkterapeut. Musikkterapeuten kjente mange av elevene på skolen og rekrutterte elever hun mente ville ha utbytte av et samspillstilbud. Jeg hadde ingen krav til at elevene skulle ha noen forkunnskaper knyttet til å spille instrumenter.

Gruppen bestod av tre gutter og ei jente. Elevene kalles i denne teksten for "Sara", "Anders", "Mohammed" og "Martin". Elevene gikk i forskjellige klassetrinn, og hadde ulike erfaringer med musikkinstrumenter. Forutenom at elevene gikk på en spesialskole, hadde jeg ingen informasjon om deres bakgrunn, vanskeområder eller eventuelle diagnoser. Jeg anså ikke dette som relevant til dette prosjektet og oppsøkte heller ikke slik type informasjon. Samtlige av elevene hadde et godt verbalt språk og fungerte motorisk godt.

1.3.2 Gruppens struktur

Samspillsgruppen var en lukket gruppe som foregikk til samme tid og samme sted hver uke. Med lukket gruppe menes at medlemmene i gruppen er faste og forventes å møte opp til hver gruppesamling (Pavlicevic, 2003). Øktene varte i 1 time og 30 minutter og elevene ble tatt ut av ordinær undervisning for å være med på det. Samlingene foregikk på skolens musikkrom som var utstyrt med bandinstrumenter; trommesett, keyboard, bassgitar, gitarer, forsterkere, mikrofoner og et PA-anlegg. I tillegg hadde rommet et godt utvalg av rytmeinstrumenter (djembe, congas, maracas, claves, xylofon).

Samlingene fulgte en struktur som var delvis planlagt fra min side. Vi varmet opp ved å ha en improvisasjonsøvelse. Denne øvelsen varierte fra gang til gang. De første gangene hadde vi trommesirkel der vi imiterte hverandres lyder og rytmer og byttet på å "lede" samspillet, utover i prosessen hadde vi mer groovebaserte improvisasjoner der jeg spilte elgitar og elevene var frie til å velge seg bandinstrumenter (trommesett, keyboard, bass) i tillegg til rytmeinstrumenter.

Etter oppvarmingen fulgte hoveddelen i økten. Den bestod av en samspillsaktivitet der jeg ledet gruppen i å spille på bandinstrumenter som de fikk rullere på. Instrumentene vi stort sett brukte var bass, keyboard, trommesett og xylofon. Vi fokuserte på tre akkorder; C, G og Am. Jeg fant sanger som hadde tre akkorder eller som kunne forenkles til å ha tre akkorder. Inspirert av Steinmo og Næss' (1996) samspillsmetodikk som tar i bruk farger, teipet jeg opp fargene gul, rød og grønn på toner som passet til disse akkordene på bass, piano og xylofon og festet fargeplansjer på tavlen som elevene kunne spille etter.¹ Jeg fungerte som en dirigent i disse øvelsene ved at jeg stod foran tavlen, telte takten, sang og pekte med en trommestikke på fargene de skulle spille på. Sangene vi spilte var "Imagine" av John Lennon, "Shake it off" av Taylor Swift og "Roar" av Katy Perry.

Vi hadde en lyttedel i de fleste samlingene hvor elevene fikk velge sanger fra Youtube. Noen ganger spilte eller danset til det vi hørte på, andre ganger slappet vi av ved å sette oss godt til rette på stolen eller legge oss på gulvet. Disse lyttesekvensene ble ofte lagt inn som en pause fra samspillsaktivitetene.

Mot slutten av økten brukte vi noe tid på å rydde og oppsummere dagen. Her forsøkte jeg å få muntlige tilbakemeldinger fra elevene på hvordan de synes økten hadde vært. Utover dette var det ingen fast struktur på økten. Samspillsaktivitetene tok mesteparten av tiden i

¹ I boken "Letrock" beskrives hvordan bruk av fargekoder og konkretsymboler kan brukes som erstatning for noter. Se Steinmo & Næss (1996).

hver samling og kunne gå over i en ”jam” der vi spilte på fargene og utforsket instrumentene vi brukte.

1.4 Begrepsavklaringer

Jeg vil nå redegjøre for begrepene jeg har valgt å bruke i min problemstilling. *Prosess* er en viktig del av denne teksten. Teksten fokuserer på musikkterapeutens *refleksive prosess* som i hovedtrekk dreier seg om bevisstgjøring rundt, evaluering av og justering av egen praksis (Bruscia, 2014). I teorikapittelet vil jeg videre utdype begrepet refleksiv prosess.

Med *musikkterapistudent* menes meg som leder av prosjektet. Jeg vil ellers i oppgaven omtale meg selv i jeg-form. Som utdannet musikkterapeut i Norge stiller jeg meg under den humanistiske tradisjonen av musikkterapi. Med det følger verdier og menneskesyn som fokuserer på individets rett til selvbestemmelse og autonomi. Mennesket er et komplekst vesen som kan forstås som en *organisme* – en kropp som reagerer, tolker, handler og oppfatter, en *person* – et vesen som kan gjøre seg forstått gjennom språk og refleksjon og et *samfunnsvesen* – et vesen som har tilhørighet til et samfunn og andre sosiale systemer (Ruud, 2008). Jeg forholder meg til Ruuds velkjente definisjon av musikkterapi; ”å gi mennesker nye handlemuligheter gjennom musikk” (Ruud, 1979, s. 34).

Informantene kalles for ”elever” i denne oppgaven. Jeg var lenge bestemt på å omtale dem som deltakere for å slutte meg til et begrep som bedre beskriver menneskers mulighet til å aktivt delta i og påvirke tilbudet de selv har valgt å bli med på (Krüger & Strandbu, 2015). Jeg bestemte meg for at begrepet ”elever” er naturlig i sammenhengen ettersom prosjektet var tilknyttet spesialskolen som de gikk på, og fordi oppgaven fokuserer på diskusjonen om forholdet mellom pedagogikk og terapi.

Min problemstilling dreier seg om hvordan musikkterapeuten evner å møte elevenes *behov*. Teksten har en vid forståelse av dette begrepet. Med behov menes i denne sammenheng hva elevene *ønsker seg*, hva elevene gir uttrykk for at de *trenger*. Behov forstås også ut fra teori om gruppeutvikling og hva en *gruppe* kan ha behov for at en gruppeleder gjør for å tilrettelegge for eksempelvis samhandling og deltakelse. Behov for å ”høre til” og oppleve seg anerkjent i en gruppe er et eksempel på behov som kan anses som et grunnleggende menneskelig behov (Maslow, ref. I Bø & Helle, 2008; Kjølstad, 2004). I problemstillingen spør jeg hvordan musikkterapeuten *møter* disse behovene. Med dette menes hvordan jeg *handler* for å bedre tilrettelegge for elevene.

Med ”samspillsgruppe” menes informantene som tilsammen dannet en gruppe på fire elever. Før oppstarten av prosjektet var jeg bestemt på å kalle dette et bandprosjekt, men ”samspill” ble mer naturlig ettersom vi tok i bruk andre typer instrumenter enn kun klassiske bandinstrumenter som keyboard, bass, gitar og trommesett. Jeg støtter meg til Christopher Smalls (1998) forståelse av musikk som en aktivitet – ”musicking”: ”To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called performing), or by dancing” (Smalls, 1998, s. 9). Med andre ord er man aldri kun en passiv mottager av musikk. Alle aktiviteter, inkludert lytting, kan anses som en aktiv handling.

1.5 Litteratur

I tidlige faser av skriveprosessen var jeg innstilt på å fokusere på gruppeutvikling, derfor var mine litteratursøk hovedsakelig knyttet opp mot dette. I 2016 skrev jeg en fordypningsoppgave om hvordan tilrettelegge for musikkterapi i gruppe og gjorde litteratursøk med ord som ”music therapy”, ”group” ”improvisation”. Litteratur som jeg brukte i denne oppgaven blir også brukt her.

Litteratur om studenters egne prosesser og opplevelser i musikkterapeutisk praksis har derfor ikke blitt en del av mitt teoretiske rammeverk, men lignende funn fra følgende studier blir brukt for å sammenligne noe av det jeg selv fant i det avsluttende kapittelet. Databasene jeg hovedsakelig har tatt i bruk er NMHs-biblioteksider (Oria), Google Scholar og ProQuest.

For å finne studier som beskriver studenters opplevelser fra praksis, brukte jeg søkeord som ”student”, ”practice”, ”music therapy” og ”own experience”. Blant funnene er Vågans (2014) masteroppgave særlig relevant. Han beskriver egne opplevelser og utfordringer knyttet til blant annet egen usikkerhet i egenpraksis i psykisk helsevern. Wheeler (2002) gjorde en studie der hun intervjuet musikkterapistudenters opplevelser fra praksis og fant at mange studenter uttrykte frustrasjon rundt planlegging av terapisesjoner, evne til å være fleksibel og at mange av studentene var særlig opptatt av å møte klientenes behov. Miller (2012) fant i sin studie med intervjuer av musikkterapistudenter at mange studenter snakket om balansen mellom egne behov og klientenes behov i musikkterapisesjonene. Disse studiene viser til funn som i høy grad kan relateres til funnene i denne oppgaven.

For å finne litteratur knyttet til personlig utvikling i terapeutrollen og utvikling av relasjonskompetanse har jeg beveget meg utenfor musikkterapilitteraturen og funnet kilder fra

andre helsefag som er overførbare til min tekst (Røkenes & Hanssen, 2012; Aubert & Bakke, 2008). Yalom & Lezcz (2005), Kjølstad (2004), Bruscia (2014) og Pavlicevic (2003) brukes aktivt i teksten til å redegjøre for gruppeterapi, gruppeutvikling og musikkterapi i gruppe. Disse forfatterne danner det teoretiske rammeverket for denne oppgaven.

1.6 Oppgavens struktur

I innledningskapittelet har jeg redegjort for bakgrunnen og hensikten med denne studien, samt definert viktige begreper i min problemstilling. Videre følger et metodekapittel, deretter en teoridel hvor jeg skriver om musikkterapi i en pedagogisk kontekst, gruppeterapi og refleksive prosesser med et særlig fokus på utvikling av egenskaper som relasjonskompetanse, spontanitet og intuisjon. Etter teoridelen vil jeg redegjøre for mine funn og drøfte disse fortløpende. Det avsluttende kapittelet består av øvrige refleksjoner og en oppsummering av teksten.

2. Metode og analyse

I dette kapittelet vil jeg beskrive valg av metode for studien, hva slags data jeg samlet inn og hvordan jeg analyserte dataen. Utgangspunktet for studien var kvalitativ metode. I kvalitativ forskning ønsker vi å opparbeide kunnskap om og innsikt i menneskers *opplevelser*. Som forskere forholder vi oss subjektivt til vårt datamateriale og fortolker våre informanternes utsagn, handlinger og væremåter (Thornquist, 2003). Jeg har støttet meg til hermeneutikk i gjennomføringen av studien og i analyseprosessen. Videre vil jeg derfor redegjøre for hermeneutikk.

2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en filosofisk tradisjon som beskjeftiger seg med tankesett og metoder for forsøke å forstå og fortolke vår omverden (Thornquist, 2003). I hermeneutikk ønsker vi å komme frem til gyldige fortolkninger ved å være oss bevisst vår egen forforståelse. Vår forforståelse vil ifølge nyere hermeneutikk alltid være preget av tiden vi lever i, kulturen vi har vokst opp i og livet vi har levd (Thornquist, 2003). Å studere menneskers ytringer, handlinger og opplevelser er noe som best lar seg *forstås*, og kan ikke på samme måte som naturvitenskapen *forklares*, ifølge Wilhelm Dilthey (ref. i Thornquist, 2003). I hermeneutikken forsøker vi å forstå virkeligheten ved å ta deler ut av helheten, og å se helheten ut fra delene vi studerer. Dette er en dynamisk prosess som også kalles den hermeneutiske spiral. Gjennom å gå frem og tilbake mellom delene og helheten vil vi oppnå en større forståelse av fenomenet vi studerer (Thornquist, 2003). I min studie har jeg beveget meg mellom observasjonene i den opplevde erfaringen (deltagende observasjon), videoopptakene, loggene og teoristudier. Dette la grunnlaget for min fortolkning. Jeg vil videre redegjøre for studiens metode og datamateriale.

2.2 Metode

2.2.1 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon i forskning dreier seg om å aktivt involvere seg i samhandling med informantene sine, samt observere og iaktta hva informantene foretar seg (Fangen, 2004).

Som forsker inntar du med andre ord to ulike roller: observatør og deltaker. I mitt prosjekt var jeg en deltaker i kraft av å være musikkterapistudenten som ledet gruppen, og observatør i kraft av å være forsker. Deltagende observasjon muliggjør at en som forsker kommer nært inn på informantenes virkelighet gjennom samhandling og samtale (Fangen, 2004). Denne førstehåndserfaringen gir grunnlag for en rikere forståelse av fenomenet en studerer. Forskere som benytter deltagende observasjon kan bruke egne inntrykk og følelser som en del av sitt datamateriale, noe jeg har gjort i mitt prosjekt. Fangen (2004) påpeker videre at deltagende observasjon i stor grad dreier seg om å studere hva mennesker sier og gjør i situasjoner som ikke er strukturert av forskeren, hvilket skiller seg noe fra mitt prosjekt der jeg i stor grad var igangsetteren av aktivitetene. Likevel vil jeg kalle dette et prosjekt der jeg var deltagende observatør ettersom jeg ikke strukturerte eller bevisst dreide gruppen i en retning som kunne svare på min problemstilling. Da jeg stod i situasjonen med å lede gruppen var jeg først og fremst en musikkterapistudent som i samarbeid med elevene forsøkte å legge til rette for gode musikkopplevelser. Observasjonene jeg gjorde meg underveis, førte til ny innsikt og bidro til en ny problemstilling.

Fangen (2004) understreker at deltagende observasjon krever at forskeren aktivt reflekterer og selvransaker sitt eget arbeid. Videre vil jeg redegjøre for hvilke elementer av aksjonsforskning jeg har latt meg inspirere av – som i høy grad dreier seg om nettopp å reflektere over eget arbeid.

2.2.2 Aksjonsforskning og en eksplorerende tilnærming

”Action research is a form of inquiry that enables practitioners everywhere to investigate and evaluate their work” (McNiff & Whitehead, 2006, s. 7). Aksjonsforskning består av ulike steg der forskeren gjennom erfaring og utprøvelse tilegner seg ny kunnskap og justerer sin praksis ut fra disse erfaringene. Prosessen kan illustreres som en spiral også kalt ”en aksjons-refleksjonssyklus” (McNiff & Whitehead, 2006, s.9, min oversettelse):

Observere → Reflektere → Handle → Evaluere → Modifisere/justere → Gå i nye retninger

Dette er en pågående prosess der forskeren beveger seg mellom stegene ettersom hun opparbeider seg mer innsikt og erfaring. I mitt prosjekt var jeg særlig opptatt av å evaluere og reflektere rundt det som skjedde i gruppen og jeg støttet meg til elementer av aksjonsforskning. Video og logg ble brukt aktivt i denne prosessen. Etter hver gruppesamling skrev jeg logg umiddelbart for å bevare min umiddelbare opplevelse. Video fra gjeldende

samling ble så sett gjennom. Jeg skrev også logg da jeg så gjennom video fra hver samling. I disse loggene noterte jeg hva jeg måtte være bevisst på i neste samling og hva jeg kunne gjøre annerledes, eksempelvis for å aktivisere elevene.

Prosjektet utviklet seg likevel til å bli av mer *eksplorerende* art ettersom jeg ikke var konsekvent i å modifisere/justere mitt arbeid. En eksplorativ tilnærming dreier seg blant annet om å være åpen for ny innsikt, å stille spørsmål og å generere nye ideer og hypoteser (Robson, 2002). Jeg vil ikke kalle bandtimene for *aksjoner* – bandtimene utviklet seg ved at jeg reflekterte, stilte meg selv spørsmål og i større og større grad mestret å tilpasse timene ut fra tilbakemeldingene fra deltakerne; både det de uttalte verbalt, og det de *ikke sa*, men viste med handlinger og kroppsspråk. Altså forsøkte jeg å ha en åpen tilnærming til hva disse samspillstimene skulle være, og hva de kunne bli. I forskningsprosjekter med en eksplorerende tilnærming kan problemstillingen komme til underveis i arbeidet med datainnsamlingen (Fangen, 2004). I mitt tilfelle hadde jeg en problemstilling i forkant av prosjektet som ble endret underveis ettersom jeg anså andre spørsmål mer aktuelle og interessante.

2.3 Data

2.3.1 Video

Jeg var tidlig bestemt på å bruke video som datamateriale i denne studien. Ved å bruke video kunne jeg observere kroppsspråk, bevegelser og mimikk i etterkant av samlingene. Hver gruppesamling ble i sin helhet filmet av et kamera som ble plassert langs en av veggene i rommet. Kameraet fanget opp mesteparten av rommet og gav derfor en grei oversikt over det som skjedde i gruppetimene.

Videopptak som datamateriale gir mange muligheter. Som forsker har en mulighet til å gå i dybden på detaljer ved å stoppe, se igjen og zoome inn. Som Stensæth (2008) påpeker er videopptak først og fremst en rekonstruksjon av en situasjon. Å se på video kan gi oss følelsen av å være tilstede i en situasjon ettersom vi både kan se og høre hva som skjer. Det er likevel viktig å være seg bevisst at andre sanser utelates når vi ser et videopptak og at vi står i fare for å overfortolke det vi ser (Stensæth, 2008). I mitt prosjekt brukte jeg kun ett kamera som ofte var plassert bak ryggen min. Dermed utelates mitt ansikt og min mimikk. Dette er et godt eksempel på at jeg ikke ser hele situasjonen og dermed står i fare for å tolke mitt eget kroppsspråk uten å egentlig ha grunnlag for det – siden jeg ikke kan se hele meg.

Jeg valgte å gjøre videoopptak av hver gruppesamling i sin helhet, i hovedsak fordi jeg ønsket at elevene tidlig skulle bli vant til kameraet og ikke la seg påvirke av det. Stensæth (2008) påpeker at videokameraet kan skape stress og gjøre at mennesker oppfører seg annerledes enn de vanligvis ville gjort. Det er det mulig at elevene i mitt prosjekt også gjorde, men inntrykket mitt var at de raskt så ut til å glemme kameraet så fort vi hadde snakket litt om hvorfor det var der.

Bruk av video i mitt prosjekt dreide seg i stor grad om å bruke det som hjelp til å huske, som en forlengelse av loggen jeg hadde skrevet og for muligheten til å se interessante hendelser om igjen. Jeg anser loggene som vel så viktige i dette prosjektet, dette vil jeg videre redegjøre for.

2.3.2 Logg

Etter hver gruppesamling skrev jeg logg der jeg forsøkte å skille mellom mine to roller; musikkterapistudenten og forskeren. Jeg skrev loggen samme dag for å huske så godt som mulig og bevare den umiddelbare opplevelsen jeg selv hadde av gruppesamlingen vi nettopp hadde hatt. Jeg forsøkte å være objektiv og beskrive hva som skjedde, men noterte meg også hendelser jeg opplevde som viktig med tanke på min problemstilling. I forskerdelen av loggen forsøkte jeg i større grad å se på arbeidet mitt fra utsiden. Jeg stilte spørsmål til hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde og kommenterte ting jeg mente kunne bli gjort annerledes til neste gang, i tråd med aksjons-refleksjonssyklusen (McNiff & Whitehead, 2006). Jeg loggførte også da jeg så gjennom videoene for hver samling og noterte meg øyeblikk jeg opplevde som interessante.

Jeg satt dermed igjen med en stor mengde data; åtte videoer med 90 minutter, 8 logger skrevet umiddelbart etter hver samling og 8 logger med notater knyttet til det jeg observerte da jeg så på videoene. Videre vil jeg redegjøre for min analyse av datamaterialet.

2.4 Analyse av data

Min analyse av data begynte som nevnt idet prosjektet startet, ettersom jeg allerede da så gjennom alle videoopptakene og gjorde notater til disse. Da prosjektet var avsluttet, forsøkte jeg å skape en distanse til datamaterialet og lot det ligge i to-tre måneder. Da jeg så begynte å se på videoene og loggene igjen, tok jeg i bruk Rønholts (2003) analysenivåer og støttet meg delvis til disse. Denne formen for analyse kan kalles induktiv, hvilket enkelt sagt innebærer at

en som forsker først og fremst tar utgangspunkt i datamaterialet, og ikke i teorien (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Videre vil jeg redegjøre for denne prosessen og hva det førte frem til.

2.4.1 Analysenivåer

I første analysenivå så jeg på videoene og noterte meg hva som skjedde uten et overordnet fokus. Rønholt (2003) beskriver dette som en intuitiv og tilfeldig prosess der forskeren får mulighet til å forholde seg nysgjerrig og åpen til sitt materiale. På dette nivået ble det tydelig for meg at det var oppvarmingssekvensene i videoene jeg opplevde mest interessant med tanke på hva jeg kunne observere av kroppslig og musikalsk engasjement i gruppen. Jeg beveget meg da inn i andre analysenivå hvor jeg reduserte datamengden til oppvarmingssekvensene. Ifølge Rønholt (2003) er en slik fokusering og reduksjon en forutsetning for videre analysearbeid. Jeg transkriberte oppvarmingssekvensene fra fire av samlingene og noterte meg hva som fremsto som essensielt i disse transkripsjonene. Rønholt (2003) understreker utfordringene knyttet til å transkribere video til tekst. Jeg opplevde selv at det var utfordrende å skulle beskrive alt som skjedde i tekst: fem personers kroppsspråk, mimikk, stemmer som snakket/sang samtidig, bevegelser og lyder. For meg ble det tydelig at det var umulig å skulle gjengi alt som skjedde på en objektiv måte. Rønholt (2003) bruker begrepet fortellinger fremfor transkripsjoner nettopp grunnet disse utfordringene. Dette støtter jeg meg til, og jeg vil fra nå kalle mine transkripsjoner for fortellinger. I fortellingene gjengir jeg ordrett hva jeg og elevene sier.

Jeg beveget meg inn i tredje analysenivå der jeg gjennomgikk en ”intratekstuell analyse”: ”Gennem en *'intratekstuel' analyse*, hvor fortællingerne genlæses for at finde fænomener, der ligner eller modsiger hinanden, kan alle fortællinger bidrage til at nuancere forståelser og betydninger af det enkelte fænomen” (Rønholt, 2003, s. 133). Jeg fant da en interessant utvikling i mine fortellinger knyttet til hvordan jeg som leder tidlig i gruppeforløpet hadde en streng og uengasjert måte å lede gruppen gjennom oppvarmingene, til å observere at jeg senere i prosessen i høyere grad slapp kontrollen, åpnet opp for deltakelse og i høyere grad engasjerte meg. Dette så ut til å prege også elevene i gruppen: deres deltakelse og engasjement fremsto som betydelig høyere sent i prosessen. Jeg kategoriserte disse funnene inn i fire ulike faser:

Usikkerhet – Utforskning – Økt trygghet – Etablerte relasjoner.

Etter denne kategoriseringen beveget jeg meg inn i analysenivå fire som består av tematisering og teoretisering av funnene (Rønholt, 2003). I dette nivået innså jeg at jeg måtte

gå en ny runde med analyse. Jeg opplevde det som unaturlig at oppvarmingssekvensene alene skulle danne bildet av en prosess, uten å ta i bruk andre viktige hendelser fra gruppen. Jeg beveget meg derfor tilbake til andre nivå. Denne gangen leste jeg gjennom alle loggene samtidig som jeg så på video for å finne hendelser som hadde fremstått som viktig for meg hele veien – også da jeg stod i situasjonen med å lede gruppen. Dette førte meg til hendelser i datamaterialet som jeg opplevde at i større grad viste prosessen jeg ønsket å formidle i denne oppgaven. Igjen transkriberte jeg hendelsene jeg valgte meg ut, men denne gangen tok jeg også i bruk sitater fra loggen. Gjennom en ny intratekstuell analyse kom jeg frem til syv funn som omhandler i hvilken grad jeg som musikkterapeut *gav rom for* eller utviklet meg *i rom for* eksempelvis følelser. Jeg anser altså disse funnene som ulike prosesser. Underveis i prosessen med å utvikle disse kategoriene, gikk jeg til teorien for å finne litteratur som omhandler fagpersoners utvikling i arbeid med mennesker. Teori om grupper hadde jeg som utgangspunkt fra starten. Prosessen med å finne teori ble altså gjort i hovedsak underveis i oppgaven.

Under følger en oversikt over mine funn som vil bli redegjort for i kapittelet med funn og drøftinger.

- Rom for klientenes meninger
- Rom for valgfrihet
- Rom for sensitivitet
- Rom for spontanitet
- Rom for samtale
- Rom for flere roller
- Rom for følelser

2.5 Forskningsetikk

Prosjektet ble meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) før det var igangsatt. Da jeg fikk godkjenning, sendte jeg i samarbeid med skolens ledelse ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevene og deres foresatte.² Etersom informantene i mitt prosjekt var under 18 år, behøvde jeg samtykke både fra informantene og deres foresatte. Alle informantene som fikk tilsendt informasjonsskriv samtykket til å bli med i

² Se vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.
Se vedlegg 2. Godkjenning fra NSD.

forskningsprosjektet. Jeg gjentok mye av informasjonen om prosjektet også under gruppesamlingene: Jeg forklarte hvorfor videokameraet var der og at jeg kom til å skrive en stor oppgave om dette prosjektet som ville bli publisert offentlig. Jeg understrekte da at opplysninger om de ville bli anonymisert og at det ikke ville være mulig å kjenne de igjen. Elevenes navn har blitt endret til fiktive navn i denne teksten, hvilket gjør at elevenes kjønn kan kjennes igjen. Forutenom dette og at de går på en spesialskole i Norge, er alle andre personopplysninger anonymisert. Jeg mener derfor at jeg har ivaretatt elevenes personvern.

2.6 Validitet

Først og fremst vil jeg påpeke at jeg i denne oppgaven har forsket på meg selv. Med det følger mange problemer og utfordringer. Jeg vil aldri kunne forholde meg objektivt til meg selv som person. Jeg husker hva jeg følte og tenkte da jeg stod i situasjonen, og det vil selvsagt farge mitt inntrykk av å se meg selv på video. Kanskje har jeg overtolket mitt eget kroppsspråk, og min opplevelse er muligens helt annerledes enn elevenes opplevelse. Det elevene sa og gjorde kan jeg ha stått i fare for å ha misforstått eller overfortolket. Jeg snakket ikke med elevene på enmannshånd, all samhandling foregikk i gruppe. Dette kan muligens ha hatt noe å si for hva de ønsket å fortelle meg og hva de eventuelt lot være å fortelle meg.

Å plukke ut korte sekvenser fra en datamengde på 12 timer med videoopptak har gjort det utfordrende å skulle presentere et helhetlig bilde av prosjektet. Jeg har ofte følt meg overveldet av mengden med data, hvilket førte til en analyseprosess som opplevdes lang og tung. Min avgrensning er muligens helt annerledes enn hvordan en annen forsker ville behandlet det, og jeg har vært helt alene med å plukke ut mine sekvenser. Dette i seg selv gir grunn til å stille spørsmål om forskningen kan kalles valid.

Måten jeg fremstiller mine funn på er på en beskrivende måte og den tar ikke konsekvent utgangspunkt i fortellinger fra video. Fortellinger fra video og utdrag fra loggene blir brukt der jeg mener det er hensiktsmessig. Jeg mener denne fremgangsmåten har vært nødvendig for å gi leseren et innblikk i prosessene jeg ønsker å formidle. Én fortelling ville ikke vært nok for å beskrive en prosess, ettersom en prosess innebærer en utvikling. Jeg har derfor plukket ut eksempler fra datamaterialet som viser utviklingen – fra et utgangspunkt → til en refleksjon → til en endring - og forsøkt å skrive de om på en så kort og objektiv måte som mulig.

3. Teori

Teorikapittelet består av to hoveddeler. Den første delen fokuserer på musikkterapi i gruppe og betydningen av fleksibilitet i musikkterapi i gruppe, den andre fokuserer på musikkterapeuten i prosess.

3.1 Musikkterapi i gruppe

I følgende avsnitt vil jeg redegjøre for musikkterapi i gruppe og hvordan en som musikkterapeut kan organisere en musikkterapigruppe.

3.1.1 Organisering av grupper

Hvordan en gruppe organiseres kan ha mye å si for den terapeutiske prosessen. Pavlicevic (2003) skiller mellom *åpne* og *lukkede* grupper og grupper med lang eller kort "levetid". I en lukket gruppe er deltakerne de samme og de forventes å dukke opp hver gang, i en åpen gruppe kan deltakere komme og gå. En må da som terapeut belage seg på at nye medlemmer kommer til, mens andre slutter å dukke opp. Noe av utfordringen med åpne grupper er at en som terapeut kan føle at en "begynner på nytt" hver gruppesamling (Pavlicevic, 2003; Solli, 2003). En typisk kontekst for lukket gruppe er i skolesammenheng der elevene tilhører faste klasser og går på samme skole over lang tid.

I lukkede grupper med kort levetid, eksempelvis slik gruppen i mitt prosjekt hadde (ukentlige møter over 8 ganger, med faste gruppemedlemmer), er det viktig å huske på at medlemmene vil danne relasjoner selv om gruppemøtene er få. Dette gjelder også i kontekster der gruppemedlemmene kjenner hverandre fra før: i gruppen vil de bli kjent med hverandre på en ny måte. Pavlicevic (2003) påpeker videre at grupper med kort levetid ofte har en intens dynamikk som krever at terapeuten holder et øye med relasjonene som dannes og eventuelle allianser og klikker som oppstår. Særs viktig er dette for å oppnå en god avrundning på en gruppeterapi som har foregått over en så kort og intens periode.

I grupper med lang levetid, eksempelvis ukentlige møter over ett år, understreker Pavlicevic (2003) at det er nok av tid til å bli kjent og til å få gode musikalske opplevelser sammen. Her får deltakerne ofte dypere kjennskap til hverandre enn i grupper med kort levetid.

I en lukket gruppe kan det være aktuelt å sette noen kriterier for hvem som skal kunne delta i gruppen. Yalom & Leszcz (2005) kaller dette inklusjons- og eksklusjonskriterier. Et grunnleggende inklusjonskriterie er at personen selv ønsker å delta i gruppeterapien og er motivert for deltakelse (Yalom & Leszcz, 2005). Sett fra perspektivet om en humanistisk musikkterapi stemmer dette godt overens med individets selvbestemmelse og autonomi som grunnleggende verdier - at en person *velger* å delta i gruppeterapi kan i seg selv sees på som en ressurs og et godt utgangspunkt for en terapeutisk prosess. Jeg kunne gått mer i dybden på hva som kan gjelde som inklusjonskriterier til gruppeterapi, men velger å ikke vie dette mer plass ettersom Yalom & Leszcz (2005) skriver om dette ut fra et psykoterapeutisk perspektiv.

Med tanke på min oppgaves fokus på musikkterapi i skolen er det mer naturlig å vie plass til hvilke valg en som terapeut tar når en "komponerer" en gruppe (Yalom & Leszcz, 2005). Er det ønskelig med en heterogen eller homogen gruppe? Forskjellen på heterogene og homogene grupper er hvor store variasjonene er blant medlemmene og eksempelvis deres livssituasjon, kjønn, alder eller seksuelle legninger (Yalom & Leszcz, 2005). I en homogen gruppe deler deltakerne i høyere grad *noe felles* enn i heterogene grupper. Ifølge Yalom & Leszcz (2005) synes det å virke som at homogene grupper ofte har høyere deltakelsesstatistikk, at gruppen preges av mer samhold, mindre konflikter og av støttende relasjoner enn i heterogene grupper. Med andre ord er det derfor grunn til å forsøke å komponere grupper der deltakerne deler noe felles. Yalom & Leszcz (2005) eksemplifiserer her med kjønn. De påpeker at menn ser ut til å dele mer av seg selv og er mindre aggressive i grupper der det både er kvinner og menn, mens kvinner derimot ser ut til å delta mindre aktivt og oppføre seg mer "høflig" i grupper der det er menn. Det er ifølge Kjølstad (2004) ofte meningsfullt at både kvinner og menn er representert i grupper – men en tommelfingerregel er at det da er omtrent like mange av begge kjønn slik at en gruppe unngår å bli manns- eller kvinnedominert.

Valg av antall gruppeterapeuter kan ifølge Kjølstad (2004) gi konsekvenser for terapigruppen. Han problematiserer det å være alene som gruppeterapeut og påpeker at en erfaren og dyktig gruppeterapeut fint kan lede en gruppe på egenhånd, men at det her finnes mange fallgruver. Gruppen blir svært avhengig av at denne ene lederen alltid er frisk og tilstedeværende på gruppemøtene. Terapeuten kan stå i fare for å gro fast i uheldige mønstre fordi hun ikke har noen å spille på eller noen til å korrigere seg. Han påpeker at veiledning fra andre og bruk av video her kan ha en verdi for å evaluere seg selv. Likevel mener Kjølstad (2004) at idealet for gruppeterapi er å ha to ledere som kjenner hverandre og er trygge på hverandre.

I dette avsnittet har jeg kort redegjort for noen måter å organisere en gruppe på. Ifølge Bruce Tuckman går en gruppe ofte gjennom de samme prosessene. Prosess i *gruppe* kan forstås som ”the nature of the relationship between interacting individuals – members and therapists” (Yalom & Leszcz, 2005, s. 143). Tuckman laget en modell bestående av fire stadier som viser noen av prosessene det er vanlig at en terapigruppe går gjennom. Denne modellen vil jeg kort redegjøre for, ettersom en som musikkterapeut kan dra nytte av å gjenkjenne hvilke stadier ens gruppe er i (Pavlicevic, 2003). Modellen beskrives ut fra Chapman (2013) og Pavlicevics (2003) gjengivelse av Tuckmans modell.³

3.1.2 Gruppeutvikling: Forming, Storming, Norming, Performing

I første fase av en gruppeprosess, *forming*, preges gruppen av en usikkerhet rundt hva gruppen skal være og formålet med den. Terapeuten må her være en tydelig leder som aktivt leder gruppen gjennom aktiviteter og svarer på spørsmål fra gruppedeltakerne. I denne fasen søker gruppemedlemmene etter hva de har til felles med hverandre.

I andre fase, *storming*, begynner relasjoner innad i gruppen å etablere seg. Formålet med gruppen virker å være tydeligere for medlemmene, men det hersker fortsatt mye usikkerhet blant medlemmene. I dette stadiet kan maktbalansen utfordres, og medlemmene søker nå etter hva de *ikke* har til felles med hverandre. Dette er et stadium der konflikter ofte oppstår. Som terapeut er det viktig å fokusere og hjelpe gruppen til å jobbe mot målene for å unngå konflikter.

I tredje fase, *norming*, har medlemmene i gruppen funnet sine roller og akseptert sin plass i gruppen. I dette stadiet evner medlemmene å samarbeide, og gruppen er i større grad en ”enhet”. Som terapeut kan en trekke seg noe tilbake og la gruppen jobbe på egenhånd.

I fjerde fase, *performing*, kan gruppens anses som en selvstendig enhet som deler en bevissthet rundt hvorfor de gjør det de gjør. Her viser medlemmene i gruppen omsorg til hverandre. Terapeuten fungerer i dette stadiet mest som en støtte når medlemmene trenger hjelp til personlig utvikling, ellers fungerer gruppen i høy grad på egenhånd. (Chapman, 2013; Pavlicevic, 2003).

Disse stadiene er på ingen måte en fasit på hvordan en gruppe utvikler seg, men de kan være en ramme for forståelse for gruppeterapeuter. Modellen kan fungere som en måte å

³ Primærkilden ”Developmental sequences in small groups” av Bruce Tuckman, 1965, var ikke mulig for meg å oppdrive. Kildene jeg har tatt i bruk er en nettside Ruth Eckhoff har vist til i sine forelesninger om gruppeterapi + Pavlicevics (2003) beskrivelser fra boken ”Groups in music”.

forberede seg som gruppeterapeut – for eksempel på begynnende konflikter (Pavlicevic, 2003).

3.1.3 Musikkterapi grupper i spesialpedagogisk kontekst

Bruscia (2014) skiller mellom seks praksisområder innenfor musikkterapi; medisinsk, økologisk, rekreasjonell, helende, psykoterapeutisk og didaktisk. Sistnevnte område, didaktisk praksis, er relevant for denne teksten. Didaktikk kan defineres som ”undervisningskunst” og er et begrep ofte brukt i pedagogisk kontekst. (Bø & Helle, 2008, s. 53). Bruscia (2014) beskriver at læring og utvikling står sentralt i didaktisk musikkterapi: ”Didactic practices are those focused on helping clients to gain knowledge, behaviors, and skills needed for functional, independent living, social adaptation, and quality of life” (Bruscia, 2014, s. 210). I didaktisk musikkterapi jobbes det altså med mål som det ellers jobbes med i skolen: å tilegne seg kunnskap og å fremme ønsket atferd. Det er derfor grunn til å stille spørsmål til hva som egentlig skiller musikkundervisning fra musikkterapi. Ved å ta utgangspunkt i tre ulike forfattere, Pavlicevic (2003), Kleive & Stige (1988) og Bruscia (2014), vil jeg kort redegjøre for hvordan disse forfatterne skiller mellom musikkundervisning og musikkterapi.

Bruscia (2014) skriver at undervisning og terapi er like i at de begge hjelper mennesker å ta til seg kunnskap og ferdigheter. Med andre ord kan undervisning fremme helse på lik linje med terapi ved at innlæring av ny kunnskap og nye ferdigheter gir opplevelser av eksempelvis mestring og glede. Bruscia (2014) påpeker videre at undervisning ikke alltid er terapi, og at terapi ikke alltid kan kalles undervisning. Først og fremst dreier det seg om at målene er forskjellige: I undervisning er innlæring av kunnskap og ferdigheter målet i seg selv, mens i terapi anses innlæring av kunnskap og ferdigheter som et middel til å oppnå mål som dreier seg om personens helse og livskvalitet. Pavlicevic (2003) skisserer i sin modell en lignende oppfatning der hun skiller mellom musikkterapi, musikkundervisning og samfunnsmusikkterapi. Hun skiller mellom hovedmål og sekundære mål. Eksempler på hovedmål i musikkterapi (fortrinnsvis for grupper) er å ”utforske emosjonelle/relasjonelle utfordringer”, ”å reparere skade”, ”å adressere konflikter/traumer/sykdom/utfordringer”, ”å jobbe forebyggende mot forverring av en tilstand eller sykdom”, ”å utvikle sosiale/kognitive/språklige etc ferdigheter”, ”å fremme kreativitet/selvtuttrykk” og ”å opprettholde helse” (Pavlicevic, 2003, s. 94, min oversettelse). Under hovedmål for musikkundervisning har hun plassert to av de samme målene; å utvikle sosiale ferdigheter samt å fremme kreativitet og selvtuttrykk. Målene som skiller seg fra de musikkterapeutiske er å ”utvikle musikalske ferdigheter”, ”å spille musikk” og ”å utvikle gruppemusikalske

ferdigheter” (Pavlicevic, 2003, s. 94, min oversettelse). Ifølge henne kan altså det å spille musikk i seg selv være et mål i musikkundervisning, ikke i musikkterapi.

Kleive & Stige (1988) skiller mellom musikkpedagogikk, musikkterapi og kulturarbeid på bakgrunn av Gloppen-prosjektet på 1980-tallet der de jobbet med å integrere mennesker med funksjonshemning inn i det lokale musikkmiljøet.⁴ Ifølge dem dreier musikkpedagogikk seg om å legge vekt på selve musikkutøvelsen og dets ulike funksjoner. En musikkpedagog vil uansett undervisningsmetodikk ha som mål å skape et godt musikalsk produkt – altså gode musikkutøvere. Dette gjelder både i individuell undervisning og i gruppesammenheng. De understreker at den individuelle prosessen er viktig i musikkpedagogikk og trekker da frem øving, arbeidsdisiplin og oppdagerglede som viktige faktorer i denne prosessen.

I musikkterapi hevder de derimot at det musikalske produktet og de musikalske ferdighetene kun er viktige i ”den grad det går inn som ein del av ein terapeutisk prosess” (Kleive & Stige, 1988, s. 84). Her eksemplifiserer de med at dersom en person har gode musikalske ferdigheter men ellers har store lærevansker, kan en musikkpedagogisk tilnærming være et godt fokus for å styrke personens selvtillit og mestring – som igjen vil kunne påvirke pågangsmotet og selvtilliten i andre fag. ”Dette kan ein seie er ei musikkpedagogisk tilnærming med terapeutiske konsekvensar” (Kleive & Stige, 1988, s. 84). Altså kan musikkpedagogiske tilnærminger være relevant for elever som strever med skolefag, nettopp for å mestre læring og utvikling i et annet ”fag” – musikk. I likhet med Bruscia (2014) skriver Kleive & Stige (1988) at det er først når musikken brukes som et middel til å oppnå ikke-musikalske mål, som for eksempel språk og kommunikasjon, at det kan kalles rent musikkterapeutisk arbeid.

Bruscia (2014) er den eneste av de nevnte forfatterne som trekker frem relasjonens betydning i forsøket på å skape et skille mellom musikkterapi og musikkundervisning. Han hevder at et lærer-elev forhold er betydelig annerledes enn et klient-terapeut forhold: en elev bringer ikke med seg personlige problemer til sin lærer med mindre det går utover hennes læring, en klient bringer ikke med seg problemer knyttet til undervisning og læring til sin terapeut med mindre det har konsekvenser for terapiforløpet. Videre hevder han at en lærer ikke aktivt engasjerer seg i en elevs personlige problemer med mindre disse problemene har konsekvenser for elevens læring – det gjør derimot en terapeut (Bruscia, 2014). En lærer gir

⁴ Gloppen-prosjektet foregikk på 1980-tallet og var en prøveordning i Sogn og Fjordane der mennesker med funksjonshemning ble integrert i det lokale musikkmiljøet og blant annet fikk delta i den ordinære korpsmusikken. Se Kleive & Stige (1988).

elever kunnskap om *verden*, en terapeut gir klienter tilgang til innsikt til *seg selv* og sin måte å være i verden på (Bruscia, 2014).

Musikkterapi dreier seg altså om å ta i bruk musikk for å oppnå ikke-musikalske mål som fremmer personers helse og livskvalitet, mens musikkundervisning først og fremst dreier seg om å lære og utvikle musikalske ferdigheter. En musikkterapeut og en musikkpedagog kan ha like mål for sine elever og klienter; å fremme kreativitet, selvuttrykk og sosiale ferdigheter gjennom musikalsk aktivitet. Musikkterapeuter tar i bruk pedagogiske metoder og tilnærminger der det er naturlig – eksempelvis for å fremme mestring og glede gjennom innlæring av ny kunnskap.

Ruud (1997, ref. i Ruud, 2015) påpeker at det ikke er sikkert det finnes noe ”vesenskilte” mellom pedagogikk og terapi. En pedagog kan ha personsentrerte mål for sine elever, eksempelvis ved å bruke musikk for å ”nå ny erkjennelse, ny forståelse av seg selv og verden, og dermed skape et grunnlag for å gripe inn i sitt eget liv og i verden på en ny måte” (Ruud, 1997 ref. i Ruud, 2015, s. 15) – hvilket jo gir *handlemuligheter*, på lik måte som målene i musikkterapi er.

3.2 Fleksibilitet i musikkterapigrupper

Som musikkterapeuter er vi opptatt av å være ressursorienterte og løfte frem klientenes egne ønsker for sitt terapiforløp (Ruud, 2008; Rolvsjord, 2008). Som terapeuter følger vi derfor først og fremst *klientens* initiativ, og ikke andre styringsdokumenter som eksempelvis læreplanene i skolen. Dette gjør at vi må være fleksible i møte med klienten. Evne til fleksibilitet gjør seg muligens særlig gjeldende i gruppemusikkterapi, der en som musikkterapeut forholder seg til flere klienter med ulike utgangspunkt og behov. Gode gruppeterapeuter har et stadig øye åpent for stemninger, ansiktsuttrykk og bevegelser i gruppen for å ”overvåke” gruppen og hvordan det står til med hvert enkelt gruppe medlem (Kjølstad, 2004). Det er nærmest umulig å skulle se og være tilstede for ethvert gruppe medlem på samme tid, men en god kjøreregul er da å bruke tiden og ta seg tid til å ”spole tilbake” dersom et gruppe medlem eksempelvis gir uttrykk for at han føler seg glemte eller oversett (Kjølstad, 2004). Dette er et eksempel på måter å være fleksibel som gruppeterapeut.

Betydningen av å være fleksibel med tanke på det musikalske i en musikkterapigruppe vil jeg nå videre redegjøre for. Musicking som begrep kan hjelpe oss til å tenke fleksibelt rundt hva musikalsk deltakelse egentlig er.

3.2.1 Musicking

Først og fremst kan en utvidet forståelse av hva deltakelse i musikalsk aktivitet er hjelpe oss til å være fleksible med tanke på metoder og aktiviteter i en musikkterapigruppe. Christopher Smalls' begrep *musicking* er her nyttig. Med musicking menes at musikk er noe vi gjør og noe vi deltar i med den forutsetningen vi har. Jeg gjentar her hans definisjon av begrepet musicking: "To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called performing), or by dancing" (Smalls, 1998, s. 9). Knytter en begrepet musicking til deltakelse vil det altså si at enhver person, uansett funksjonsnivå, har evne til musicking. Som musikkterapeuter er det vårt ansvar å legge til rette for musikkaktiviteter som vår klientgruppe har mulighet til å delta i, uavhengig av deres forutsetninger. Det dreier seg altså om å ha et fleksibelt forhold til musikk og på hvilken måte våre klienter deltar i musiseringen. Mine erfaringer i samspillsprosjektet viste at det fantes flere måter å delta i det musikalske samspillet. Å anerkjenne at en elev eksempelvis vil delta i musiseringen ved å styre lydpuken fremfor å spille på et instrument, er et eksempel på hvordan musicking kan fremme fleksibilitet.

3.2.2 Fleksibilitet i valg av metoder og aktiviteter

Goodman (2007) skriver at musikkterapeuters fleksibilitet er viktig i musikkterapigrupper i det spesialpedagogiske feltet. Med dette menes at vi kan ha en klar plan og struktur for en terapisesjon, men denne planen må først og fremst fungere som et *utgangspunkt*. En erfaren musikkterapeut evner å være fleksibel og respondere spontant på de initiativene som kommer i en terapisesjon. Dette kan bety å "kaste planen" og ta nye avgjørelser hva gjelder metoder og aktiviteter. Kjølstad (2004) påpeker også at det å improvisere underveis i en terapisesjon kan være nyttig. Her trekker han eksempelvis inn varighet på en terapisesjon – noen ganger kan en gruppe ha behov for å bruke lenger tid til å fordøye inntrykkene i dagens økt, andre ganger trengs mindre tid.

Det er altså nyttig å ha en plan og struktur som et utgangspunkt for en gruppeterapisesjon. Borczon (1997) deler en musikkterapisesjon for grupper inn i tre deler; oppvarming, hoveddel og avslutning. Wigram (2004) foreslår ulike måter å varme opp en gruppe på; musikalsk aktiv eller musikalsk reseptiv oppvarming, aktiviteter med kroppslig bevegelse, samtale, sang eller avslapningsøvelser. Borczon (1997) hevder at en samtale i oppstarten av en terapisesjon kan være et godt utgangspunkt for å finne et fokus for dagens gruppetime. Noe avhengig av funksjonsnivået i en gruppe kan en samtale gjøre at en som musikkterapeut får innblikk i hvordan gruppemedlemmene har det, energinivået deres, hva som har skjedd i livene deres siden forrige gruppetime, om medlemmene har noe de ønsker å fortelle – og en kan åpne opp for humor som en god start på en terapisesjon (Borczon, 1997). En god oppvarming kan bidra til å klargjøre gruppen for midtdelen av terapisesjonen hvor hovedaktiviteten foregår. Terapisesjonenes hoveddel i mitt prosjekt bestod av metoder og aktiviteter som kan kalles ”re-creative” (Keith, 2013). Med ”re-creative” metoder menes aktiviteter der klientene blant annet lærer å spille sanger og får utdelt instrumenter og roller.

Borczon (1997) skriver at det er viktig å lede opp mot en avslutning ved å indikere at vi som gruppe nærmer oss slutten av dagens terapisesjon. En god måte å avslutte en terapisesjon på er å ha en oppsummeringsrunde der hver enkelt deltaker får si noen ord om hvordan de har opplevd dagens terapisesjon (Borczon, 1997).

3.2.3 Musikkterapigruppens her og nå

En terapisesjon foregår i et gitt tidsrom, på et gitt sted og sammen med en bestemt gruppe mennesker. Ifølge Yalom & Leszcz (2005) er terapeuters evne til å holde gruppen i et *her og nå* viktig i alle former for gruppeterapi. Den terapeutiske effekten av *her og nå* er avhengig av to faktorer: At gruppen utvikler sterke følelser for hverandre, for terapeuten og for gruppen som helhet, og at de føler at de er i *prosess* ved å reflektere over hva som skjer i gruppen (Yalom & Leszcz, 2005).

Musikken synes å kunne spille en viktig rolle i å holde gruppen i et her og nå. Ruud (2013) beskriver hvordan sterke musikkopplevelser ofte er kroppslig forankret og umiddelbare – hans informanter kunne beskrive hvordan musikken gjorde at de bare måtte danse med eller ”flyte av gårde’ uten å tenke” (Ruud, 2013, s. 108). Slike opplevelser tyder på at musikk kan fremme følelsen av tid og sted, her og nå. Eckhoff (1996) foreslår at det trolig er lettere for musikkterapeuter enn andre verbalterapeuter å holde gruppen i et her og nå: ”Musikken skjer alltid i nuet, også når man improviserer over en hendelse fra fortiden. Å

ta del i musikkterapeutisk improvisasjon er i seg selv en trening i å være tilstede her-og-nå, hvilket for en stor del vil si å være i sin kropp” (Eckhoff, 1996, s. 18). Eckhoff snakker altså om musikkterapeutisk improvisasjon som en unik måte å fremme en gruppes følelse av her og nå. Bruscia (2014) beskriver improvisasjon i musikkterapi slik:

In improvisational music experiences, the client makes up music while playing or singing, extemporaneously creating a melody, rhythm, song, or instrumental piece. (...) The client may use any musical medium within her capabilities (e.g., voice, body sounds, percussion, stringed or wind instruments, keyboard, and so forth). (Bruscia, 2014, s. 130).

Ruud (2008) trekker frem improvisasjonens mulighet til å øke vår handleberedskap og utfoldelse. I improvisasjoner gis det muligheter til at alle parter i en terapigruppe er ”gitt de samme muligheter til å påvirke samspillet” (Ruud, 2008, s. 11), hvilket er noe vi ønsker i musikkterapi grupper.

Utdannede musikkterapeuter får gjennom studiet trening på å improvisere med instrumenter, kropp og stemme. Wigram (2004) understreker at dette er noe vi må være bevisst på i møte med klienter. Kanskje er det som klient særlig utfordrende å skulle være spontan og fri i en musikalsk improvisasjon i en gruppe med mennesker man mer eller mindre kjenner fra før. Som musikkterapeut er det derfor viktig å lede mennesker inn i improvisasjonsaktiviteter med en viss sensitivitet og varsomhet (Wigram, 2004).

Gode gruppeterapeuter evner å legge merke til stemninger og følelser i gruppen og bruke dette som utgangspunkt til å vite hvor man går videre (Kjølstad, 2004). Dette kan muligens sies å være kjernen i en gruppeterapeuts evne til fleksibilitet – å bruke informasjonen som gruppemedlemmene gir her og nå, både de verbale og de kroppslige uttrykkene, til å lede gruppen videre på en hensiktsmessig måte.

3.3 Musikkterapeuten i prosess

I denne delen vil jeg redegjøre for hva refleksive prosesser innebærer. Måter å evaluere seg selv og sin praksis vil diskuteres i lys av refleksive prosesser.

Bruscia (2014) opererer med en definisjon av musikkterapi der begrepet refleksiv prosess står sentralt: ”Music therapy is a reflexive process wherein the therapist helps the

client to optimize the client's health, using various facets of music experience and the relationships formed through them as the impetus for change. (...)” (Bruscia, 2014, s. 36). En refleksiv prosess krever at musikkterapeuten selv anstrenger seg for å stadig evaluere sitt eget arbeid:

To employ a reflexive process, the therapist makes continuous efforts to bring into awareness, evaluate, and, when necessary, modify his work with a client – before, during, and after each session, as well as at various stages of the therapy process. This is accomplished through self-observation, self-inquiry, collaboration with the client, consultation with experts, and professional supervision.

(Bruscia, 2014, s. 36)

En refleksiv prosess dreier seg altså om stadige vurderinger av terapiprosessen gjennom bevisstgjøring, evaluering av og eventuell justering av egen praksis. Refleksive prosesser dreier seg også om å gjenkjenne om målene for terapien og metodene som brukes i terapien samsvarer med klientens behov og ressurser. Bruscia (2014) understreker at musikkterapeuter aldri kan forstå fullt og helt hva en klient trenger og har behov for, og at en som musikkterapeut må være forsiktige med å tenke at en har oppnådd suksess og ”gitt” en klient alt det han trenger. Vi streber etter å møte klientens behov ved å ha en autentisk interesse for den andre og stille oss selv undrende spørsmål underveis i prosessen – medvitende om at vi aldri fullt ut kan kjenne til ”dybden” hos klienten (Trondalen, 2016a).

Etter tre år med utdanning opplever jeg at forutenom den musikalske kompetansen musikkterapeuter besitter er medmenneskelige kvaliteter som *empati, ektehet og varme* essensielle i humanistisk musikkterapi. Vi ønsker å danne trygge relasjoner til våre klienter gjennom musikalsk samhandling. I tillegg til den musikalske kompetansen kreves altså relasjonelle ferdigheter som på mange måter er en del av vår personlighet og væremåte, men som samtidig kan utvikles gjennom erfaring og selvrefleksjon. Videre vil jeg redegjøre for relasjonskompetanse og hvordan relasjonskompetanse utvikles.

3.3.1 Relasjonskompetanse

I arbeid med mennesker er kompetansen til å etablere relasjoner til den andre nødvendig. I humanistisk musikkterapi er relasjonen mellom klient og musikkterapeut en sentral faktor for den terapeutiske prosessen (Ruud, 2008; Trondalen, 2008). Med utgangspunkt i Røkenes &

Hanssen (2012) og Aubert & Bakke (2008) vil jeg nå redegjøre for hva relasjonskompetanse er og hvordan relasjonskompetanse utvikles.

”Relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10). Relasjonskompetanse er sammensatt og dynamisk: Den endrer seg i takt med prosessen med en klient. Det dreier seg om evner til å ivareta den andres interesser, å forholde seg til den andres behov og legge vekk sine egne, å være sensitiv for konteksten en arbeider i, å legge til rette for god kommunikasjon og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). Som i humanistisk musikkterapi ligger det visse verdier og menneskesyn til grunn for relasjonskompetanse. Mennesket anses som et handlende subjekt med fri vilje og rett til selvbestemmelse. Som terapeuter forsøker vi derfor å møte den andre som et likeverdig individ: den andre er en selvbestemmende, handlende aktør i eget liv. Den andres følelser og opplevelser er sanne og gyldige for henne uansett hva slags kunnskap jeg som terapeut besitter – vi er to likeverdige parter.

I praksis dreier det seg om kompetanse til å kommunisere med den andre slik at den andre opplever seg som forstått, fri og spontan i dialogen (Aubert & Bakke, 2008). Aubert & Bakke (2008) illustrerer slik kommunikasjon med et eksempel der den andre er et barn med funksjonshemming. En relasjonskompetent fagperson vil forsøke å samhandle med barnet på dets premisser, slik at barnet i minst mulig grad støter på egne begrensninger. Det kan i denne sammenheng bety at fagpersonen formulerer seg tydelig i språket, bruker visuelle tegn for å understøtte ordene sine, viser tålmodighet og gir tid til barnets respons, er observant og ser etter tegn til at barnet uttrykker noe og tillegger dette mening – alt med en empatisk holdning til grunn, slik at barnet opplever seg som sett og forstått (Aubert & Bakke, 2008).

Relasjonskompetanse dreier seg også om selvinnsikt og det å kjenne seg selv (Røkenes & Hanssen, 2012). Hvem vi *er* og hvem vi *fremstiller* oss for å være er to forskjellige ting – og som terapeuter bør vi etterstrebe prosesser der vi blir kjent med den vi *er* gjennom å utforske vår forforståelse, våre livserfaringer og vår væremåte. Vår historie, vår kultur, våre gener og personlighetstrekk preger oss og hvordan vi handler i ulike situasjoner, også som terapeuter (Røkenes & Hanssen, 2012). Gjennom å granske oss selv kan vi bli kjent med våre ressurser og svakheter, og med dette tenke over hvilke situasjoner som kan gjøre at vi handler på lite hensiktsmessige måter. Er det dermed kanskje slik at det å kjenne seg selv er en del av det Bruscia (2014) kaller refleksive prosesser - ved at vi er bevisste på hvordan vår *personlighet* og *væremåte* spiller inn i den terapeutiske prosessen? Å være seg selv i møtet med den andre legger grunnlag for kongruent kommunikasjon, hvilket vil si at det er

”samsvar mellom den du er, og den du framstår som” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 78). Å være kongruent i kommunikasjonen dreier seg om å være i kontakt med egne følelser og ikke fornekte disse, heller ikke i møte med den andre.

3.3.2 Læringsfaser i utvikling av relasjonskompetanse

Jeg vil videre redegjøre for Aubert & Bakkes (2008) ulike læringsfaser som er naturlige å gå gjennom i utvikling av profesjonell relasjonskompetanse. De understreker at dette er relevant både for studenter, nyutdannede og erfarne yrkesutøvere. Nye arbeidsplasser og praksiser kan utfordre selv erfarne yrkesutøvere og bringe dem tilbake til de første nivåene i denne modellen. Jeg velger å bruke begrepene ”musikkterapeuten” og ”klienten(e)” når jeg nå redegjør for denne modellen.

I første læringsfase, ”Novise”, beskriver Aubert & Bakke (2008, s. 186) en musikkterapeut som først og fremst er opptatt av om hun er *god nok* i arbeidet hun gjør. Fasen preges av utilstrekkelighet og en selvsentrering som gjør at musikkterapeuten ikke evner å ta inn over seg det som skjer rundt henne, eksempelvis klienten(e)s behov og perspektiv. Musikkterapeuten føler seg bundet til regler og oppskrifter og har liten forståelse for konteksten hun står i.

I andre læringsfase, ”Briste eller bære”, kaster musikkterapeuten seg i høyere grad ut i det usikre terrenget. Hun er fortsatt selvsentrert, men i mindre grad enn i første læringsfase. Problemer og utfordringer som klientene tar med seg inn i terapirommet tar hun lett inn over seg, og hun sliter med å skille mellom egne og andres behov. Hun har et stort følelsesmessig engasjement for klienten(e) og tar ofte med seg ”den andres” problemer hjem (Aubert & Bakke, 2008).

Tredje læringsfase preges av mindre usikkerhet og forvirring – musikkterapeuten begynner nå å se visse mønstre i situasjoner der hun tidligere så kaos. De fleste studenter som nærmer seg avslutningen i sitt studie befinner seg ofte på dette stadiet. Musikkterapeuten føler seg fortsatt bundet til regler og vet ikke helt hva hun skal gjøre selv om hun har en større forståelse av situasjonen. I denne fasen kan musikkterapeuten anses som en ”kompetent utøver” (Aubert & Bakke, 2008, s. 187).

I fjerde læringsfase evner musikkterapeuten å både forstå og å handle ut fra forståelsen – her handler hun analytisk og intuitivt og er i mindre grad avhengig av regler. Gjennom faglig og personlig vekst er musikkterapeuten i større grad i stand til å reflektere over sitt eget arbeid og lære av erfaringene hun gjør seg.

I femte læringsfase er musikkterapeuten en ekspert: kunnskapen hennes er kroppslig forankret, hun handler intuitivt og trenger ikke regler, hun har en ”flytende, helhetlig og sammenhengende forståelse som resulterer i handling uavbrutt av analytiske overveielser” (Aubert & Bakke, 2008, s. 188). Musikkterapeuter i denne fasen evner også å formidle faget sitt og veilede andre.

Disse fasene viser hvordan fagpersoner gjennom erfaring og refleksjoner i høyere grad stoler på egne vurderinger fremfor regler. Evnen til genuin tilstedeværelse ser ut til å utvikles gjennom erfaring og lavere grad av selvcentrering. Med andre ord er det en bratt og utfordrende læringskurve en som fagperson går gjennom for å bli en ”ekspert”.

3.3.3 Intuisjon og spontanitet – et spørsmål om erfaring?

Som Aubert & Bakke (2008) påpeker evner en mer erfaren fagperson å stole på egne vurderinger fremfor regler. *Hun handler intuitivt*. Hvordan kan vi forstå intuisjon i musikkterapeutisk praksis? Hvordan bruker vi vår intuisjon for å møte våre klienter?

Trondalen (2016a) beskriver hvordan musikkterapeuters valg av metoder og prosedyrer i musikkterapeutisk praksis påvirkes av flere egenskaper: ”...her immediate, affectively attuned awareness, with its inherent tacit knowledge (empathy, professional skills, experience and intuition), which is perceived and performed in the here-and-now” (Trondalen, 2013, ref. I Trondalen, 2016a, s. 99). Trondalen snakker altså om musikkterapeutens tause kunnskap som består av empati, profesjonalitet, erfaring og intuisjon. Denne tause kunnskapen hjelper oss til å ta hensiktsmessige valg underveis i en terapisesjon, og er en del av vår fleksibilitet.

Intuisjon er altså naturlig å videre redegjøre for. Hva er det som gjør oss intuitive, og hva er egentlig intuisjon? ”In sum, intuition in music therapy is an immediate and creative mobilization of the total and unified experience that the music therapist possesses” (Trondalen, 2016a, s. 99). Trondalen trekker videre inn *erfaring* og *tilstedeværelse* som viktige elementer i intuisjon som egenskap: ”An ”old hand” develops through practice the ability to be present musically, therapeutically, and personally, as an active listener and participant at the same time” (Trondalen, 2016a, s. 99). Jeg forstår Trondalens metafor ”en gammel hånd” som et bilde på en erfaren fagperson. Med andre ord er erfaring en forutsetning for utvikling av taus kunnskap; empati, profesjonalitet og intuisjon.

Er evnen til å være spontan en del av vår tause kunnskap og intuisjon? Jeg velger her å støtte meg til Morenos definisjon av spontanitet: ”Spontaneity operates in the present, now and here; it propels the individual towards an adequate response to a new situation or a new

response to an old situation.” (Moreno, 1953, s. 42). Spontanitet skjer altså i et her og nå og dreier seg om å respondere på en adekvat måte i en ny situasjon, eller å respondere på en ny måte i en kjent situasjon. Å være spontan i en terapeutisk kontekst kan altså bety å gjøre nye valg, å åpne opp for nye veier for en klient, å gjøre forandringer i den opprinnelige planen som en har for en terapisesjon til fordel for andre mer passende metoder eller aktiviteter.

Jeg har nå redegjort for egenskaper som relasjonskompetanse og hvordan dette utvikles. Betydningen av erfaring har blitt pekt på i utvikling av egenskaper som danner den tause kunnskapen, eksempelvis intuisjon og spontanitet. Videre vil jeg trekke frem betydningen av veiledning for musikkterapeuters profesjonelle utvikling.

3.3.4 Veiledning

Yalom & Leszcz (2005), Trondalen (2016b) og Eckhoff & Grøndahl (2008) skriver om betydningen av profesjonell veiledning for kommende/utdannede (musikk)terapeuter ut fra noe ulike perspektiver. Yalom & Leszcz (2005) mener kommende gruppeterapeuter har behov for veiledning for å utvikle kliniske ferdigheter, samt for å utvikle verdier og etisk bevissthet rundt eget arbeid. Trondalen (2016b) trekker frem veiledning som en del av musikkterapeuters måte å ta vare på seg selv i et yrke der en står i fare for å brenne seg ut. Eckhoff & Grøndahl (2008) peker på noe av det samme og anser profesjonell veiledning, eller ”supervisjon”, som en måte å forebygge mot utbrenthet. Eckhoff & Grøndahl (2008) bruker begrepet ”supervisjon” som innebærer at man ”betrakter noe ovenifra” (s. 351). De mener at relasjonen i supervisjon har overføringsverdi til eksempelvis klient-terapeut relasjonen og kan fremme bevissthet rundt disse relasjonene for musikkterapeuter. En supervisors oppgave er ”å ta ansvar for – og bære omsorg for – den andre, supervisanden, å fremme et overskuende blikk hos supervisanden, samt å bidra til å fremme bevissthet rundt maktforhold også i andre sammenhenger som har betydning for det som skjer i musikkterapien” (Eckhoff & Grøndahl, 2008, s. 352). Det er grunn til å tro at profesjonell veiledning kan anses som en viktig del av en musikkterapeuts utvikling av relasjonelle ferdigheter, gjennom diskusjon og samtale med en erfaren fagperson som evner å se situasjonen ”ovenifra”.

I dette teorikapittelet har jeg gjennom to hoveddeler redegjort for måter å organisere musikkterapi i gruppe på. Gruppeutviklingsfaser har blitt redegjort for, samt betydningen av å være en fleksibel musikkterapeut som fokuserer på *her og nå* i gruppeterapi. I andre hoveddel som omhandler musikkterapeuten i prosess har jeg redegjort for hva refleksive prosesser innebærer. Viktige egenskaper som relasjonskompetanse, intuisjon og spontanitet har blitt

redegjort for. Betydningen av erfaring, selvrefleksjon og veiledning for å utvikle slike egenskaper er blitt tydeliggjort. Videre vil jeg nå gå inn i mine funn og drøfte disse fortløpende.

4. Funn og drøftinger

Funn og drøftingskapittelet viser hvordan jeg gjennom prosessen ble mer bevisst på hva jeg trengte å jobbe med for å lede gruppen på en så god måte som mulig. Jeg ønsket å være en god leder som klarte å inkludere alle i de musikalske aktivitetene, jeg ønsket at de skulle være så delaktige som mulig, og jeg ønsket å møte deres ønsker og idéer for hva vi kunne bruke tiden til.

Disse forventningene til meg selv (og til gruppen) i kombinasjon med at jeg følte meg usikker og redd for å på en eller annen måte mislykkes, gjorde at jeg tidvis ikke evnet å være genuint tilstede for gruppen. Mine funn dreier seg om hvordan dette viste seg i praksis, og hvilke bevisstgjøringsprosesser det satt i gang hos meg. Disse prosessene førte til både bevisste og ubevisste justeringer i praksisen som jeg opplevde at kom gruppen til gode. For ordens skyld gjentar jeg her problemstillingen: *Hvilke prosesser går en musikkterapistudent gjennom for å evne å møte elevenes behov i en samspillsgruppe?*

Funnene vil bli presentert ved å beskrive prosessen ut fra loggene, videoene og beskrivelser av egne opplevelser. Jeg har delt spesifikke fokusområder inn i ulike kategorier jeg kaller *rom*. Konseptet rom er passende ettersom det diskuteres i hvilken grad og hvordan jeg *gir* rom for eksempelvis følelser. Fortellinger fra video og sitater fra logg blir brukt der det er hensiktsmessig. Hver rom-kategori vil belyses og drøftes med teori. Jeg gjentar her en oversikt over funnene for å klargjøre leseren for de ulike rommene jeg nå skal redegjøre for:

- Rom for klientenes meninger
- Rom for valgfrihet
- Rom for sensitivitet
- Rom for spontanitet
- Rom for samtale
- Rom for flere roller
- Rom for følelser

4.1 Rom for elevenes meninger

Jeg forsøkte så godt jeg kunne å inkludere elevene i utformingen av prosjektet ved å stille dem spørsmål om hva de hadde lyst til å gjøre i samlingene. Det som etter hvert ble tydelig var at tilbakemeldinger som omhandlet *her og nå* i større grad fremmet spontane ønsker fra elevene, som dermed fremmet elevenes medbestemmelse. I informasjonsskrivet som elevene fikk utdelt før oppstart av prosjektet, ble prosjektet fremstilt slik:

”I bandrommet kommer vi til å gjøre felles musikkaktiviteter og fokusere på instrumenter som piano, gitar, bass, trommer og sang. Vi skal spille musikk som elevene har et godt forhold til, men også musikk som elevene ikke kjenner fra før. Hvis det er interesse blant elevene kan vi jobbe med å skrive tekst og komponere sanger sammen.”⁵

Intensjonen var altså å blant annet spille musikk som elevene hadde et godt forhold til. Utover dette forsøkte jeg å stille meg åpen for forslag og ønsker som elevene hadde ved å spørre om dette i oppsummeringsrundene. I den første samlingen fortalte jeg elevene at jeg gjerne ønsket at de skulle være delaktige i utformingen av prosjektet. Jeg spurte elevene hva de tenkte og hvilke forventninger de fikk da de meldte seg på prosjektet. Elevene svarte da at de ønsket å spille trommer, piano og bass, hvilket var ønsker de i høy grad fikk oppfylt.

Utover disse ønskene, opplevde jeg det som utfordrende å inkludere dem i utformingen ettersom jeg fikk få konkrete forslag til sanger eller aktiviteter de gangene jeg spurte.

Følgende fortelling fra andre samling viser en oppsummeringsrunde der elevene evaluerer dagens økt. Gruppen har nettopp vært gjennom en samspillsaktivitet der de har lært å spille akkordene G-dur og C-dur på bass og keyboard. ”G” og ”C” ble skrevet på tavla og jeg pekte med en trommestikke for å vise når de skulle bytte mellom disse to akkordene, og elevene ble etter hvert med på å rope ”G!” og ”C!” mens vi spilte. Når jeg fikk følelsen av at elevene selv visste når de skulle bytte, gikk jeg til trommesettet og spilte sammen med de. Da fortsatte de å rope ”G” og ”C”.

Utdrag fra video, samling 3.

Jeg: ”Da vil jeg bare ta en runde på hvordan dere syns det har vært i dag?”

Anders: ”Dårlig.”

⁵ Se vedlegg 1 ”Informasjonsskriv og samtykkeerklæring”.

Jeg: "Kan duu, Anders du kan begynne. Hva syns du har vært bra, og hva syns du kunne vært bedre?"

Anders: (sier ingenting)

Jeg: "Hva syns du var gøy? Var det noe du syns var gøy?"

Anders: (hvisker) "Ingenting", smiler.

Jeg: "Ingenting? Nei?"

Anders rister på hodet mens han smiler.

Jeg: "Hva var det du syns var kjedelig da? Hvorfor var det kjedelig?"

Anders: "Folk sier G og C og folk blir forvirra når alle sier det, kan ikke bare én si det? Nå var det tre som sa det."

Jeg: "Okey."

Anders: "Da hører man ikke hva – G, C, G, C – tre sier det og de sier det lavt."

Jeg: "Okey, syns du det var lettere når jeg stod og pekte da?"

Anders: "Ja."

Jeg: "Okey. Ja. Men er det noe du syns vi skal gjøre annerledes neste gang, noe annet du har lyst til å gjøre?"

Anders: "Mohammed, din tur."

Jeg: "Okey, Mohammed, var det noe du syns var gøy i dag?"

Mohammed: "Nei.. (mumler noe uhørbart)"

Jeg: "Hva sa du?"

Mohammed: "Den der du-du-du-du-du". Han beveger hånda som om han spiller piano.

Jeg: "Den da vi tromma i starten?"

Mohammed: "Nei."

Jeg: "Den på slutten?"

Mohammed: "Ikke den G – C. Jeg liker ikke G - C når alle spiller den. Blir forvirra."

Jeg: "Nei... Men hva var det du syns var ålreit, da? Var det noe du syns var gøy?"

Mohammed: "Ja. Den Elise-spillet."

Jeg: "Ja, å lære å spille piano? M-m. Er det noe du har lyst til å gjøre mer av neste gang?"

Mohammed: "Ikke alle skal si det G, C."

Jeg: "Ja, er det bedre at jeg peker da? Er det bedre at en står og peker?"

Anders: "Nei, hvis bedre hvis du sier det."

Mohammed: "Hvis noen sier det og du sier det er det greit men ikke sånn "G! Og C!" Da orker jeg ikke."

Jeg: "Nei. Er det fordi at – da hører man ikke musikken, da hører man bare at noen roper, at det er litt sånn kjedelig?"

Anders: "Ja".

Sara nikker.

Jeg: "Ja. Er alle enige i det eller?"

Flere sier "m-m", alle i gruppen nikker.

Jeg: "Er det noe mer du har lyst til å si?", vender meg mot Mohammed.

Mohammed: "Nei."

Jeg: "Nei. Sara, hvordan syns du det var i dag?"

Sara: "Eeh, det var littegrann gøy, det var bittelitt... Gøy."

Jeg: "Bittelitt gøy?"

Sara: "På slutten så var det litt kjedelig."

Jeg: "På slutten, ja? Hva var det som var kjedelig?"

Sara: "Når vi skulle spille så, dra-dra-dra-dra... Og det var for varmt."

Jeg: "Hm?"

Sara: "Det var for varmt her!"
 Jeg: "Det var for varmt her inne, ja! Du blei sliten i hodet, kanskje?"
 Sara: "Jeg bare "haa" (hun sukker)"
 Jeg: "Okey, nå på slutten her eller?"
 Sara: "Ikke nå, ista, når vi skulle (mumler noe uhørbart)"
 Jeg: "Okey. Da skal jeg huske på å lufte bedre. Men er det noen aktiviteter som du har lyst til å ha med neste gang som vi ikke har hatt med i dag, for eksempel?"
 Sara: "Eeh, ingenting."
 Jeg: "Nei.. Ingen forslag?"
 Sara: "Jaa eeh, Martin sin tur."
 Jeg: "Okey, Martin, hvordan syns du det var i dag?"
 Martin: "Eeh, jeg syns det var gøy å spille bass, men litt forvirring."
 Jeg: "Ja, på G og C?"
 Martin: "M-m."
 Jeg: "Hva kunne gjort det bedre da?"
 Martin: "Trene litt og, eeh.. Spille samme rytme vi har, følge med. Hadde vært kanskje litt bra."
 Jeg: "Å øve, trene som du sier. Det tar litt tid å lære seg nye ting som du sier. Så man må gjøre det mange ganger. Det tar tid å lære seg instrumenter, så man må øve litt. Det kan være litt vanskelig når vi er så mange her, ikke sant. Når én skal lære seg noe så må de andre sitte og vente. Jeg skjønner hvis det blir litt kjedelig. Jeg skjønner det. Men var det noe du syns var gøy i dag da, Martin?"
 Martin: "Mmm, ja. Jeg klarer ikke tenke, jeg er litt sliten. Jeg forsov meg i dag."
 Jeg: "Ja, jeg skjønner det. Har du noe forslag til ting vi kan gjøre neste gang da?"
 Martin: "Jeg veit ikke jeg..."

I dialogen ser vi at flere av elevene uttrykker frustrasjon over G og C-samspeillet. Dette var en konkret og konstruktiv tilbakemelding – de ønsket at én skulle lede samspeillet slik at ingen behøvde å "rope" med. Én elev uttrykker at det var for varmt i rommet, hvilket også er en konkret tilbakemelding. Disse tilbakemeldingene tok jeg med meg videre og var blant grunnene til at jeg fra neste samling valgte å fokusere på å spille på farger fremfor å bruke navnene på akkordene.

Dialogen viser også at jeg ivrig spør etter om noen har forslag til aktiviteter neste gang, og at ingen har slike konkrete forslag. Jeg reflekterer rundt dette i ettertid og innser at jeg stiller litt for høye forventninger til elevene. Det kan virke som spørsmålene som stilles blir for store, og at mine forventninger til at *de* skal ha konkrete forslag til et prosjekt de aldri har vært med på før, er urealistiske. Det kan være flere grunner til manglende forslag i dialogen. Først og fremst kan det skyldes at jeg ennå ikke har klart å oppnå et tillitsforhold eller nok entusiasme i gruppen til at de skal kunne oppleve prosjektet som noe de vil være delaktige i. Det andre kan også dreie seg om strukturelle årsaker, som at jeg legger opp til en lang oppsummeringsrunde på slutten av økten. Mitt (kanskje egoistiske) ønske om

tilbakemeldinger gjennom et forsøk på lang dialog kan ha virket påtrengende på elevene mot slutten av en økt, og det kan tenkes at de var for slitne.

I fjerde samling bestemte jeg meg dermed for å gjøre oppsummeringen kortere. Jeg viser her til min egen logg for å beskrive hvordan mine refleksjoner førte til denne beslutningen:

Det er noe tid igjen og jeg foreslår å lytte til en helt rolig sang til slutt. Mohammed har også denne gangen spurt meg om "Til Elise" og prøvd å spille den på piano. Jeg foreslår at vi hører på den, dette for å ta ønsket hans på alvor. Når den er ferdig går jeg mot døra for å ta oppsummeringen der, jeg vil ikke "dra ut" denne pratinga (ser på videoopptaket at det har lite for seg, det gjør bare elevene urolige og ukonsentrerte). Jeg ber de si én ting som de tar med seg fra denne timen (Sitat fra logg, fjerde samling).

Denne måten å oppsummere dagen på så ut til å gi elevene en mer positiv avslutning på økten. Det så ut til at de gikk ut av rommet med mer energi enn etter å ha sittet i en lang dialog om hva som var bra eller dårlig. Men tilbakemeldingene de gav meg, som nå kunne være "Bra", eller "Greit", gav meg fortsatt ingen klar oppfatning av deres behov eller ønsker for samspillstimene.

Senere i prosessen forsøkte jeg å gi elevene mulighet til å være delaktige ved å spørre om ønsker som de hadde i et her og nå-perspektiv. En av elevene uttrykker i en av samlingene at han har vondt i hodet. Dette møter jeg ved å spørre "Hva trenger du nå?". Eleven svarer at han vil høre på rolig musikk. Vi lyttet da på rolig musikk for å møte hans behov for å slappe av. Etter en oppvarmingsimprovisasjon spør jeg "Hva tenker dere, er vi ferdig oppvarmet? Er vi varme og gode i kroppen?". En elev foreslår da spontant at vi skal strekke ut på kroppen for å bli ferdig oppvarmet. Jeg bekrefter ønsket hennes ved å la henne lede utstrekkingen.

Dette er eksempler på hva som skjedde da jeg endret måten jeg ba om tilbakemeldinger og ønsker fra elevene på – fra å nærmest legge ansvaret på elevene for hva vi skulle gjøre, til å bruke våre opplevelser her og nå til å kjenne etter hva vi har behov for. Mine observasjoner viser at elevene oftere hadde konkrete forslag og ønsker dersom spørsmålene dreide seg om her og nå, og ikke om hva vi skulle gjøre neste gang. Prosessen dreide seg altså om å slippe mine forventninger til at elevene skulle være med på å utforme hovedaktivitetene i samspillsgruppene, men heller gi rom for ønsker og behov i et her-og-nå perspektiv ved å stille elevene spørsmål underveis i samlingen. Jeg opplevde at dette fremmet medbestemmelse i større grad enn ved å ha lange oppsummeringsrunder på slutten av økten.

Dette bekrefter muligens det Yalom & Leszcz (2005) mener om betydningen av å holde gruppen i et her og nå som utgangspunkt for en god gruppeutvikling.

Samtidig bemerker jeg meg at mine forventninger til elevenes deltagelse ikke står i samsvar med profesjonaliteten som kreves av en musikkterapeut. I arbeid med grupper kan det være utfordrende å møte alles behov og ønsker. I musikkterapi ønsker vi å ta utgangspunkt i elevenes ressurser og behov, og gjennom dette fremme autonomi og selvbestemmelse (Ruud, 2008). Dette forsøkte jeg å ha i bakhodet gjennom hele prosjektet ved å gi elevene mulighet til å være delaktige i utformingen av samlingene våre. Det blir likevel et misforstått prinsipp dersom en som musikkterapeut forsøker å ”presse” klienten til å vise vei, noe jeg muligens gjorde da jeg forsøkte å presse ut tilbakemeldinger. I første samling fortalte de at de ønsket å spille bass, piano og trommer. Dette krever at jeg, med min musikalske kompetanse, møter dette ønsket ved å legge opp til aktiviteter med bass, piano og trommer som de kan mestre og ha utbytte av. Jeg kan ikke forvente at elevene selv har forslag til måter å gjøre dette på, for det er jo en del av min profesjonelle bakgrunn å ha kompetanse til å vise de hva vi kan gjøre med disse instrumentene.

Trondalen (2010) understreker terapeutens ansvar i en relasjon der én er hjelper og den andre er hjelpetrengende: ”Det er faktisk slik at et terapiforhold også vil være preget av at én er hjelper og én er hjelpetrengende. Å avvise en slik tanke på det kliniske plan, vil etter mine begrep være og ikke ta inn over seg det ansvar det er å være terapeut” (Trondalen, 2010, ingen sidetall). Til tross for at Trondalen her skriver om terapiforhold på et dypere plan, er prinsippet fortsatt relevant i denne sammenhengen ettersom musikkterapeuten har et ansvar for å ta i bruk egen kompetanse og legge til rette for aktiviteter der elevene får møtt sine ønsker og behov. Ved å tvinge frem tilbakemeldinger kan man kanskje si at jeg brøt med dette prinsippet ettersom jeg dermed ubevisst likestilte ansvarsforholdet.

Jeg fant altså at jeg måtte senke *mine* forventninger til at elevene skulle ta ansvar for noe som i bunn og grunn var *mitt* ansvar: utformingen av hovedaktivitetene. Jeg måtte ta innover meg at elevene antageligvis hadde visse forventninger til *meg*, selv om disse forventningene ikke nødvendigvis ble uttalt muntlig.

4.2 Rom for valgfrihet

Selv om ett av mine mål med prosjektet var at elevene i høy grad skulle få være delaktige og få sine ønsker møtt, så jeg i videoanalysen at jeg slet med å slippe kontrollen. Mitt behov for å

vite hva som skulle skje, gjorde at jeg ikke gav elevene den valgfriheten jeg i utgangspunktet ønsket at de skulle ha. Her kan vi igjen trekke frem eksempler fra oppvarmingsøvelsene.

Følgende fortelling er fra første samling der jeg har samlet elevene i en tett ring. Vi skal ha en rytmelek der intensjonen er å herme etter hverandre.

Utdrag fra video, samling 1.

Jeg: "Nå skal vi bare bruke kroppen. Ingen instrumenter. Så da kan vi begynne åå.. Trampe sammen." Jeg begynner å trampe. Deltakerne ser på bena mine, alle deltakerne begynner å trampe med meg. Jeg teller med på takten: "To, tre og fir. Een, to, tre og fir."

Jeg starter altså improvisasjonen ved å sette tempoet og bestemme at alle deltakerne skal trampe med meg. Jeg instruerer bestemt "Nå skal vi bare bruke kroppen". Elevene har få valgmuligheter – de blir bedt om å trampe, og de må følge min rytme. Når jeg teller takten, oppleves det som en måte å kontrollere gruppen på slik at de ikke faller ut av rytmen.

Videre i improvisasjonen gir jeg en ny instruksjon der jeg introduserer en spilleregul. Jeg kaller det "Hermegåsa", som innebærer at jeg skal gjøre noe som deltakerne så kan herme etter. Også her er jeg *instruerende* i stilen:

Utdrag fra video, samling 1.

Jeg: "Nå tenkte jeg at vi kunne haa hermegåsa. At jeg (peker på meg selv) gjør noe først, også kan dere (peker på deltakerne) gjøre etter meg." Anders ser på meg, smiler og hermer min bevegelse: Peker på seg selv når jeg peker på meg selv. Han svarer "Greit". Mohammed mumler noe uhørbart mens han ser på Martin. Alle deltakerne stopper å trampe når jeg gir beskjeden om hermegåsa. Jeg sier med bestemt tonefall: "Men vi må fortsette å trampe. Vi må holde rytmen. Okey?" Deltakerne begynner å trampe igjen. Jeg: "Okey, da lytter dere på meg først, også gjør dere etterpå. Er dere klare?"

Jeg tolker det som at jeg introduserer "Hermegåsa" på en inviterende måte : "Nå tenkte jeg at vi kunne ha hermegåsa", og "også kan dere gjøre etter meg". Når deltakerne stopper å trampe, blir jeg bestemt og formulerer meg på en mer autoritær måte: "Vi må fortsette å trampe, vi må holde rytmen" og "Da lytter dere på meg først, også gjør dere etterpå".

Videomaterialet viser lignende funn fra de tre påfølgende samlingene der jeg i høy grad styrer hva elevene skal gjøre, hvor de skal sitte og hvilke instrumenter de får spille på. I femte gruppesamling begynner jeg å slippe noen av de strenge rammene jeg har hatt for oppvarmingen. Denne samlingen starter slik:

Utdrag fra video, samling 5.

Jeg: "Kan alle finne seg et rytmeinstrument?"

Sara: "Kan jeg ta trommer?" (beveger seg mot trommesettet).

Jeg: "Det er fint om vi sitter i ringen... Nei okey, du kan ta trommer!"

Sara løper til trommesettet.

Fortellingen viser at jeg nå lar elevene bevege seg friere i rommet og utforske andre instrumenter i improvisasjonsøvelsene. Tidligere har de kun fått spille på bestemte rytmeinstrumenter og jeg har samlet dem i en tett ring. Jeg tar selv i bruk elgitaren til denne oppvarmingsøvelsen, og inviterer deltakerne til å bli med:

Utdrag fra video, samling 5.

Jeg: "Jeg tenkte dere kunne bli med på en sang som jeg kan, jeg! Og der er det et refreng som dere kan være med og synge på. Blir dere med på det?"

Jeg *inviterer* i høyere grad deltakerne til å bare "bli med", i motsetning til tidligere hvor jeg *instruerer* de til å bli med. I syvende samling starter jeg den felles improvisasjonen ved å bare begynne å spille gitar og spørre:

Utdrag fra video, samling 7.

Jeg: "Kan jeg få litt rytmer her eller?"

Deltakerne begynner å spille på instrumentet de sitter ved. Jeg har nå ikke bedt elevene velge et instrument i forkant. Eleven som ikke har et instrument går og kobler bassen til forsterkeren. Jeg inviterer videre:

Utdrag fra video, samling 7.

Jeg: "Skal vi synge litt om vinteren?"

Elevene begynner å improvisere tekst og melodi. Det utvikler seg til å bli en humoristisk og livlig improvisasjon der vi synger om vinter, sommer og hva vi liker å spise.

I analysearbeidet observerer jeg at elevene i høyere grad engasjerer seg og kommer med kreative innspill i de senere improvisasjonsøvelsene der jeg har en mer inviterende holdning.

Min opplevelse er at elevene i høyere grad engasjerte seg i det musikalske samspillet når de fikk mer valgfrihet. Ved å ha en inviterende holdning fremfor en instruerende holdning ivaretar vi i høyere grad klienters selvbestemmelse. Vi ønsker å fremme autonomi og selvbestemmelse hos våre klienter innenfor humanistisk musikkterapi (Ruud, 2008). Jeg opplevde som nevnt utfordringer knyttet til å fremme selvbestemmelse i mitt prosjekt, ettersom elevene svært sjeldent hadde ønsker de uttrykte verbalt. Jeg mener det hjalp at jeg inntok en mer inviterende holdning og lot noen av de strenge rammene mine slippe. Dette så ut til å få elevene til å faktisk tenke gjennom hva de hadde lyst til å gjøre, og ta valg basert på dette.

Ettersom jeg observerte at elevene i høyere grad deltok aktivt i oppvarmingsimprovisasjonene i de siste samlingene, kan det være grunn til å diskutere om det dreier seg om at gruppemedlemmene gjennom prosessen fikk en økt forståelse for det å improvisere. Ifølge Wigram (2004) er det viktig å minne seg selv på at majoriteten av klienter vi møter ikke er vant til å improvisere på samme måte som utdannede musikkterapeuter. Han understreker viktigheten av å lede mennesker inn i improvisasjonsøvelser med sensitivitet og varsomhet – vi kan ikke forvente at klienter har lett for å kaste seg inn i improvisasjon. Vi må være forsiktige med å tolke en klients manglende respons eller delaktighet i improvisasjon som motvillighet eller manglende lyst. Det kan dreie seg om følelser av å ikke være trygg i en situasjon som krever en viss spontanitet (Wigram, 2004). Igjen er det naturlig å trekke inn kontekst: Er barn *vant* til å være spontane i undervisningssammenheng? Blir barn *utfordret* til å være spontane i undervisning?

Med Wigram (2004) og kontekst i bakhodet vil jeg trekke frem betydningen av tydelige rammer for improvisasjon de første gangene en gruppe improviserer sammen, slik at klienter opplever det som trygt og overkommelig å være med på. Kanskje kan utviklingen vår som gruppe derfor ha hatt en naturlig utvikling. Jeg hadde i starten tydelige rammer for improvisasjonen, men slapp mer og mer opp for disse tydelige rammene utover i prosessen slik at elevene i høyere grad kunne være frie og spontane i improvisasjonene.

I lys av gruppeutvikling er det naturlig å nevne Tuckmans modell som tidligere er redegjort for (Chapman, 2013; Pavlicevic, 2003). Jeg som leder i denne gruppen var tydelig og nokså streng i starten av gruppeprosessen, men slapp mer og mer opp for denne kontrollen og lot elevene ta mer styring. Ettersom de så ut til å bli vant til å musisere sammen, lytte til hverandre, velge instrumenter de likte selv, kunne jeg trekke meg tilbake og fungere mer som en likeverdig gruppedeltaker som la få rammer for oppvarmingsimprovisasjonen. Forstår vi dette ut fra Tuckmans modell, beveget vi oss som gruppe fra stadiet forming – der gruppen er

avhengig av tydelig ledelse og direksjon, til *norming* der gruppen fungerer godt på egenhånd og terapeuten kan trekke seg noe tilbake (Chapman, 2013; Pavlicevic, 2003).

4.3 Rom for sensitivitet

En av bevisstgjøringsprosessene jeg gjennomgikk dreide seg om å legge merke til hva elevenes kroppsspråk fortalte meg, eksempelvis når de virket slitne og når det var behov for å ta en pause fra samspillsaktivitetene. En pause i dette prosjektet kunne være å lytte til en sang mens vi slappet av, snakke sammen eller å gå ut i skolegården sammen.

I tredje samling spilte vi en sang som elevene kjente til hvor vi rullerte på instrumenter. Aktiviteten krevde konsentrasjon. Jeg stod foran og pekte på fargeplansjer på tavla, mens elevene skulle spille på tonene med samme farge på sitt instrument. Det var tre forskjellige farger (akkorder) elevene skulle bytte mellom. Elevene byttet på å spille trommer, bass og piano. Denne aktiviteten holdt vi på med over en lengre periode. Intensjonen var å repetere sangen mange ganger slik at alle elevene kunne henge med og huske den til neste gang. Jeg ønsket at alle skulle være inkludert og mestre utfordringen jeg hadde gitt dem. Jeg følte der og da at dette gikk ganske fint, at elevene var konsentrerte og at jeg var en tydelig ”dirigent”.

I tråd med aksjonsforskning så jeg gjennom videoen fra gjeldende samling et par dager senere. Jeg oppdaget da noe som jeg ikke oppdaget da jeg stod i situasjonen, nemlig at samtlige deltakere gjesper og vrir seg på stolen etter en stund i samspillet.

** Alle deltakerne gjesper! De ser rett og slett slitne ut. (Sitat fra logg, tredje samling).*

Selv om ingen av elevene uttrykket verbalt at de var slitne, var det tydelig at kroppene deres uttrykket det. Jeg reflekterte rundt dette, og forsto denne observasjonen som et eksempel på at jeg var mest opptatt av å gjennomføre aktiviteten slik at *jeg* kunne føle at vi fikk det til. Da jeg så på videoen oppdaget jeg med andre ord at jeg fulgte mitt eget behov, og ikke gruppens. Det var tydelig at *de* trengte en pause.

Denne oppdagelsen førte til at jeg til neste samling var mer varsom på deres kroppslige uttrykk, og jeg var bevisst på å ikke dra ut samspillsaktivitetene for lenge. Loggen blir her brukt for å vise hvordan mine refleksjoner førte til en bevisst justering:

Merker at de føler seg ferdig med sangen etter hvert. Forrige video viste at samtlige elever satt og gjespet og var tydelige slitne, derfor var jeg denne gangen bevisst på å ikke dra ut disse samspillsdelene for langt. Jeg foreslo at vi kunne lytte til sanger å slappe av til, og at de kunne velge seg hver sin. Alle fikk velge (Sitat fra logg, fjerde samling).

Å gi rom for pauser når det trengs ble herfra et viktig fokus for meg, men enda viktigere var det å bli bevisst på elevenes kroppsspråk. Videre vil jeg derfor drøfte hvorfor tilstedeværelse og sensitivitet er viktige egenskaper for å kunne møtes klienters behov – når kroppen sier noe annet enn det klientene verbalt sier.

Gode gruppeledere bruker hele sanseapparatet sitt for å observere stemninger og klientenes kroppsspråk, bevegelser og ansiktsuttrykk (Kjølstad, 2004). ”Vi må altså bokstavelig talt se oss rundt og forsøke å registrere hvordan det står til andre steder i gruppen enn der det åpenbart foregår noe” (Kjølstad, 2004, s. 118). Jeg observerte at samtlige elever gjorde det jeg ønsket de skulle; å spille. Som ”dirigent” var jeg opptatt med å stå og peke på fargeplansjer på tavlen, holde takten og vite hvor i sangen vi var. Jeg evnet i dette tilfellet ikke å åpne mitt sanseapparat og være observant på hva mine elever fortalte meg med kroppsspråket sitt, fordi jeg var opptatt med å dirigere.

Trondalen (2016a) diskuterer som tidligere nevnt hvordan *intuitive* musikkterapeuter evner å være tilstede og observante i møtet med sine klienter. ”...it is an immediate awareness emerging from the music therapist’s consciousness” (Trondalen, 2016a, s. 99). Hun beskriver hvordan musikkterapeuter *deltar* i musikkterapien ved å være bevisst og tilstede med klientene, samt *lytter* ved å observere og tolke klientens opplevelse.

”In clinical practice, the music therapist’s choices of methodology and procedures in the session are informed by her immediate, affectively attuned awareness, with its inherent tacit knowledge (empathy, professional skills, experience and intuition), which is performed in the here-and-now” (Trondalen, 2016a, s. 99).

Trondalen trekker altså frem erfaring som en viktig komponent i den tause kunnskapen. Som fersk musikkterapeut hadde jeg svært få erfaringer med å lede en gruppe elever i samspill. Jeg var lite reflektert rundt hvor mye konsentrasjon denne øvelsen krevde, og var muligens derfor ikke mottagelig til å legge merke til det faktum at de følte seg slitne. Denne erfaringen gjorde at jeg ble mer observant på elevenes kroppsspråk til neste samling og så etter tegn til om noen

begynte å føle seg slitne. Denne erfaringen minnet meg på og styrket min evne til å åpne sanseapparatet mitt, og dermed bli mer sensitiv på elevenes kroppsspråk.

4.4 Rom for spontanitet

I situasjoner der jeg merket at elevene ble slitne av å spille, hadde jeg sjeldent noen idéer til hva vi kunne finne på. Jeg som leder hadde et ønske om at vi skulle spille så mye som mulig, for dette var jo en *samspillsgruppe*. Mine intensjoner for gruppen var altså å legge til rette for gode samspillsaktiviteter, men jeg oppdaget at å utelukkende gjøre dette ble for slitsomt for elevene. Jeg pleide da å spørre elevene om hva de kunne tenke seg å gjøre for å slappe av, og det ble som regel til at vi hørte på sanger fra Youtube. Dette fungerte ofte, men jeg fikk inntrykk av at flere elever synes dette var kjedelig. Jeg forhørte meg med andre medstudenter og spurte om tips til aktiviteter å fylle tiden med dersom elevene blir tydelig slitne eller ser ut til å kjede seg. Jeg gjorde en innsats for å utvide min egen ”verktøykasse” med musikalske aktiviteter som passer for grupper.

I en av gruppesamlingene prøvde jeg å lære gruppen leken ”Hi-Ha-Ho”, som er en lek der vi står i ring, bruker kroppen aktivt og lager lyder. Leken utløste god stemning og mye latter. Det opplevdes som at elevene synes det var fint med et brudd fra det vi vanligvis gjorde – spille på instrumenter. I en annen samling lagde jeg en konkurranse der elevene skulle gjette hvilken sang jeg satt på fra Youtube. Denne konkurransen utløste også god stemning, og samtlige elever konsentrerte seg for å klare å kjenne igjen sangen jeg satte på.

Under samtale med veileder uttrykket jeg at jeg noen ganger slet med å fylle tiden. Hun tipset meg om gode gruppeaktiviteter, men påpekte også at samspills- og improvisasjonsaktiviteter kan oppleves som uttømmende for klienter og at en som terapeut bør kjenne etter dersom klienter kan ha like godt av å avslutte før tiden fremfor å fylle resten av tiden ”bare fordi” man har et tidsrom å fylle. Kjølstad (2004) skriver som tidligere nevnt om betydningen av å kunne improvisere med hvor lang en terapisesjon skal være ut fra gruppemedlemmenes behov, hvilket min veileder altså påpekte for meg. Denne tanken hadde ikke engang slått meg. Jeg hadde egenpraksis på en skole, og følte meg bundet til den tiden jeg hadde fått utdelt. Jeg tekstet lærerne til elevene og spurte om det var greit om jeg avsluttet gruppen før tiden dersom dette var hensiktsmessig, og fikk et ja fra alle. Dersom vi ønsket å avslutte gruppen tidligere, kunne elevene gå tilbake til sin ordinære undervisning. Nest siste samling avsluttet vi litt før tiden.

Disse eksemplene mener jeg dreier seg om grad av fleksibilitet – hvordan en som musikkterapeut tilpasser seg situasjonen og behovene i gruppen. Som fersk musikkterapeut opplevde jeg noen ganger vanskeligheter med å være fleksibel fordi jeg sjeldent hadde idéer til hva vi kunne gjøre utenom det jeg hadde planlagt for gruppen. Jeg opplevde at min ”verktøykasse” var mangelfull og at jeg i liten grad klarte å være spontan. Sånn sett kan man kanskje si at erfaring nærmest blir en forutsetning for spontanitet.

Forstår vi spontanitet slik Moreno (1953) definerte det, dreier spontanitet seg altså om å handle adekvat i en ny situasjon, eller å handle på en ny måte i en kjent situasjon. Knytter en dette til gruppemusikkterapi kan det dreie seg om evne til å være fleksibel og finne *nye* løsninger i situasjoner der en som leder av en gruppe må ta en avgjørelse for gruppen. I mitt tilfelle ble det lett å gå til den ”gamle og trygge” løsningen – å la elevene velge en sang fra Youtube. Hva er det som fremmer spontanitet hos terapeuter? Som jeg selv erfarte var det godt å ha en plan for øktene våre, men jeg forsøkte å la denne planen fungere mer som et utgangspunkt som kunne endres dersom jeg merket at gruppen hadde andre ønsker og behov. Knytter vi dette til Aubert & Bakkes (2008) læringsmodell ”Fra novise til ekspert”, kan det virke som at fagpersoner som er i en tidlig fase i utvikling av profesjonell relasjonskompetanse sliter med å tenke utenfor boksen og ta hensiktsmessige valg – fordi de er opptatt av å være *gode nok*. Konteksten i mitt prosjekt var spesialskole. Når man jobber på en skole, kan det å være *god nok* knyttes til om en klarer å holde styr på elevene, å få elevene til å gjøre det de skal, å følge planen sin og oppnå læringsmålene. Her var jeg muligens farget av min egen for-forståelse og erfaringer med å jobbe i skole. Med andre ord er det grunn til å tro at konteksten hemmet min evne til å være spontan.

Jeg opplevde også at for å være spontan, måtte jeg kjenne til andre løsninger enn de jeg hadde planlagt. Her opplevde jeg at min manglende erfaring begrenset min evne til å være spontan – jeg hadde få idéer. Altså ønsket jeg så gjerne å være spontan og finne nye aktiviteter til gruppen, men klarte ikke å være det fordi jeg ikke kom på passende aktiviteter. Jeg tror derfor evne til spontanitet i musikkterapi også dreier seg om å ha et visst repertoar å spille på med tanke på aktiviteter, leker, sangleker, rytmeleker som kan passe for grupper. Vi kan *ønske* å være spontane, men vi kommer til kort dersom tanken stopper der og vi ikke har noe å være spontane *med*.

4.5 Rom for samtale

Denne kategorien dreier seg om i hvilken grad jeg gav rom for samtale. Denne prosessen dreier seg om at en som leder går fra å være styrt av aktiviteter og en følelse av stress med å komme i gang med musikken uten for mye prat i forkant – til å innse at samtalen kan ha en viktig plass for relasjonsbyggingen og for en god oppstart på en økt.

Følgende eksempel viser at jeg i begynnelsen av prosjektet er opptatt av mine egne regler: hver økt skal starte med en oppvarmingsimprovisasjon, uten for mye prat i forkant. Jeg var regelstyrt, slik Aubert & Bakke (2008) beskriver en novise i sin læringsmodell som tidligere er redegjort for. I samling syv handler jeg derimot mer intuitivt ved å legge merke til at gruppen ennå ikke er ferdig med å snakke når jeg inviterer dem til å bli med på å spille. Her følger jeg i høyere grad deres initiativ og behov, og legger vekk mine.

Hver gruppesamling startet som nevnt med en oppvarmingsøvelse som var en form for improvisasjon. Denne improvisasjonen startet vi med så fort alle elevene var på plass i rommet. Intensjonen var å samle gruppen gjennom noe musikalsk og å følge en fast struktur på økten. Disse improvisasjonsøvelsene opplevdes i de første samlingene som utfordrende å lede. Jeg følte meg usikker på hvordan jeg skulle lede de, og jeg var alltid spent på om elevene ville engasjere seg i samspillet. Vi kunne ha korte samtaler i forkant og etterkant av improvisasjonene, men som oftest satt jeg gruppen i gang med noe nytt raskt. Jeg følte meg styrt av planene jeg hadde laget for gruppen og var redd for at det skulle oppstå for mye ”dødtid”. Mine erfaringer med for mye dødtid er at en som leder fort mister kontrollen over gruppen. Dette hemmet meg i å være genuint tilstede og være sensitiv for gruppens energinivå og behov.

Ettersom gruppen ble vant til å improvisere sammen – og jeg vant til å improvisere sammen med gruppen – slappet jeg mer av i oppvarmingsøvelsene. Jeg får flere erfaringer med at oppvarmingsimprovisasjonene fungerer fint og at elevene ser ut til å engasjere seg i det musikalske. Dette ser man tydelig om man sammenligner de første videoopptakene med de siste. I første video sitter jeg rett i ryggen og er stiv i bevegelsene, i tillegg er tonefallet mitt bestemt og monotont når jeg gir elevene instruksjoner om hvordan de skal improvisere. I samling syv er jeg betraktelig mer tilbaketrukket i kroppsspråket og i mindre grad styrt av tanken om å måtte ”komme i gang”. Det er tydelig at dette smitter over på elevene.

I samling syv har jeg ingen konkret plan for oppvarmingsimprovisasjonen og opplever at jeg slapper av. Elevene finner en plass i rommet og vi begynner å samtale. Jeg stiller spørsmål som ”Hva har du gjort i helga” og ”Har dere merket at det har begynt å bli kaldt

ute?”. Jeg oppdager at elevene har mye på hjertet. Vi blir sittende og prate om helt hverdagslige temaer i mange minutter. Vi deler historier, stiller hverandre spørsmål og tuller. Samtalen dreies rundt et her-og-nå: vi snakker om tiden vi er i, at det er kaldt ute, at det snart blir vinter og hva det medfører. Vi må blant annet kle oss godt:

Utdrag fra video, samling 7.

Jeg: ”Jeg har tatt på meg stilongs i dag, jeg.”

Sara: ”Halloo! Jeg også!” Hun smiler med store øyne, drar opp det ene buksebeinet og viser oss stilongsen sin.

Jeg: ”Jeg også! Har du på deg ull?” Jeg retter meg mot Mohammed. ”Du da Mohammed?”

Mohammed: ”Nei...”

Martin: ”Jeg har det.”

Jeg: ”Aah lurt”, jeg ler litt. Vender meg mot Mohammed igjen, sier ”Du burde ta på det du óg.” Vi ler.

Martin: ”Se, du kan se”, viser at også han har stilongs.

Sara: ”Jeg har på meg også ullgenser. Ullgenser og sånn.”

Jeg opplever at stemningen i rommet er god og at elevene deler mer med meg enn noen gang tidligere. Etter flere minutter med samtale, tar jeg opp gitaren og sier at jeg tenker vi kan spille en sang som vi har spilt tidligere. Jeg forsøker altså å invitere elevene med på å starte en oppvarmingsimprovisasjon. Elevene retter da blikket mot meg, men fortsetter å snakke om temaene vi har vært inne på. Jeg forsto denne responsen som et initiativ fra deres side: *Vi er ikke ferdige med å snakke sammen.* Jeg lar gitaren ligge i fanget. Vi fortsetter å prate og tulle.

Oppvarmingen denne morgenen var *samtalen*. Vi brukte tid på å snakke om det som opptar oss *nå*. Når musikken omsider kommer i gang, glir denne samtalen over i en improvisasjon der vi svarer hverandres fraser og synger om temaene vi har snakket om:

Utdrag fra video, samling 7.

Jeg: ”Skal vi synge litt om vinteren eller?”

Sara synger: ”Vinter og sommer, sola går ned.

Vinter og sommer, sola går ned.”

Mohammed synger: ”Det er så kaldt ute, det er så kaldt ute.”

Jeg synger: ”Jeg må ha på stilongs!”

Sara synger: ”Det er bra.”

Mohammed synger: ”Vinter er ikke braa.”

(...)

Improvisasjonen utvikler seg videre til å bli en lang, humoristisk sang der latteren sitter løst og alle elevene deltar aktivt enten ved å spille på et instrument, ved å synge eller danse.

Denne hendelsen fikk meg til å reflektere rundt samtalens plass i musikkterapi og at jeg i liten grad hadde gitt rom for det tidligere. Mine forventninger til meg selv om å komme i gang med musikken gjorde at jeg ikke gav rom for å starte økten på en avslappet måte med rom for samtale – slik som i eksempelet ovenfor.

Gjennom å bruke tid på å snakke fikk også jeg roet meg og fokusert på gruppens her og nå fremfor å være fokusert på hva neste aktivitet skulle være – jeg kunne ”lande” i rommet, sammen med gruppen. Dette tror jeg også bidro til at vi i større grad samlet oss som en gruppe med likeverdige roller, der gruppens initiativ betydde like mye som mine – *vi er ikke ferdige med å snakke*. Erfaringen jeg gjorde meg viste også at å gi tid til hverdagslig samtale på ingen måte er ”dødtid”: Gruppen var i et her og nå, og det gav de uttrykk for at de ville fortsette å være.

Som Borczon (1997) beskrev i sin måte å dele en terapisesjon inn i oppvarming, hoveddel og avslutning, kan en samtale fungere godt som en oppvarming. I en samtale kan en som terapeut få innsikt i gruppens energinivå og hva som opptar gruppelemmene her og nå. Jeg erfarte i dette eksempelet at samtalen klargjorde gruppen for å musisere. Vi brukte samtalens tema som utgangspunkt for vår improvisasjon, og jeg tror dette bidro til at gruppen fikk et eierskap til improvisasjonsøvelsen. Improvisasjonen ble ikke bare noe jeg instruerte dem til å bli med på, vi fikk en felles hensikt: å synge om vinteren.

I forrige kategori drøftet jeg muligheten for at spontanitet dreier seg om erfaring og det å ha tilgang til et repertoar aktiviteter som kan passe for en musikkterapigruppe. I eksempelet jeg har redegjort for i denne kategorien ser vi at verktøykassen min spilte liten rolle. Jeg evnet her å være spontan og ”lage” en ny aktivitet, sammen med gruppen – å synge om vinteren. Dette kom som en konsekvens av at jeg roet meg, slapp forventninger til meg selv og tok utgangspunkt i elevenes behov: Å snakke om hverdagslige temaer. Jeg ser derfor at spontane handlinger også kan komme som en konsekvens av at en i høyere grad slapper av og gir tid til det som måtte komme, uten å måtte lene seg på en verktøykasse med aktiviteter.

4.6 Rom for flere roller

En av prosessene jeg gjennomgikk var å åpne opp for flere roller i musikkrommet. Etersom jeg opplevde utfordringer med å engasjere samtlige elever i det musikalske samspillet, forsto

jeg at andre ressurser, som eksempelvis å hjelpe til med det lydtekniske, var noe jeg måtte fokusere på.

En av elevene i prosjektet, ”Anders”, opplevde jeg tidvis som vanskelig å engasjere i samspillsaktivitetene. Særlig i oppvarmingsimprovisasjonene var dette tydelig. Da jeg ba elevene velge seg et rytmeinstrument, endte han ofte opp med å ikke velge seg noe instrument. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å inkludere han ved å motivere og la han bli med på egne premisser, men jeg fikk inntrykk av at han ikke alltid hadde lyst til å være med. En av gangene presset jeg han nærmest til å bli med ved å legge en tromme i fanget hans. Igjen handlet dette muligens om mitt eget behov og ønske om at alle elevene skulle være inkludert og føle seg inkludert i det musikalske samspillet.

En ressurs jeg oppdaget hos han var at han var en dyktig lydtekniker. De gangene jeg måtte få lyd i mikrofonen og PA-anlegget, var han rask med å komme bort og hjelpe meg. I starten ba jeg han om å la være. Planen min var at jeg selv skulle ha ansvaret for lyden og ikke la elevene fikle for mye med det tekniske utstyret – jeg ønsket å bevare kontrollen. Jeg reflekterte rundt dette og oppdaget at dette var noe jeg burde anerkjenne som en ressurs hos han. Dette noterte jeg meg i loggen:

Jeg legger merke til at Anders er god på lydanlegget. Han løper fort bort til mikseren for å skru på, sier han har gjort dette før. Mens jeg er der tenker jeg på at dette er en sterk ressurs hos han – han vil ordne klart for de andre. Er det en idé å bruke han mer aktivt til det lydtekniske? Han er den i gruppa jeg føler er vanskelig å inkludere i det musikalske. (Sitat fra logg, 2. samling.)

Under oppvarmingsimprovisasjonen i fjerde samling, ville ikke Anders velge seg rytmeinstrument. Han sitter med hetta foran ansiktet når vi er ferdige med å spille og jeg tolker kroppsspråket hans som at han ikke har lyst til å være med på det vi gjør. Mohammed skal vise en sang fra Youtube som vi skal slappe av til ettersom flere av elevene har gitt uttrykk for at det hadde vært godt å slappe av. Anders har nå gått av stolen sin og lagt seg ned på gulvet, med ryggen til gruppen. Han svarer meg ikke når jeg snakker til han. Jeg tolker det som nok et tegn på at han ikke har det greit i gruppen akkurat nå, og jeg føler meg fortvilet for at jeg ikke klarer å inkludere han. Følgende fortelling fra video beskriver situasjonen videre:

Utdrag fra video, samling 4.

Jeg og Mohammed står ved pcen og lydpuhlen for å finne sangen og sette den på på anlegget. Mohammed: ”En rolig en...”. Jeg: ”Okey, kan du finne en..?”. Martin og Sara tuller sammen, Anders ligger på gulvet med ryggen til oss andre. Jeg: ”Men

*lydmann! Anders? Lyden er ikke på, jeg lurte på om du kunne hjelpe meg med det?"
Jeg beveger meg vekk fra lydpuhlen for å frigjøre denne plassen og "gi den" til
Anders. Anders beveger seg rolig opp fra gulvet med blikket rettet mot lydpuhlen. Han
går til lydpuhlen og hjelper Mohammed å sette på sangen.*

Anders holder seg ved lydpuhlen store deler av dagen, og jeg bruker han aktivt til å hjelpe oss med å få lyden vi ønsker når vi skal spille sammen. Under oppsummeringsrunde samme dag tolker jeg det som at Anders satte pris på å få rollen som "lydmann":

Utdrag fra video, samling 4.

Jeg: "Okey, men, er det noe dere vil ta med dere herfra i dag? Kan alle si ett ord hver?"

Sara: "Eeh..."

Mohammed: "Det var.. litt bråkete i dag, da."

Jeg: "Litt bråkete. Sara, hva vil du si?"

Sara: "Littegrann... Bra."

Jeg: "Du da, Anders? Hva vil du ta med deg?"

Anders: "Lydmann. Lydmann."

Jeg: "Lydmann. Bra. Og Martin, da?"

Martin: "Jeg syns det var bra."

De resterende gruppesamlingene var Anders alltid på plass for å hjelpe til med lyden de gangene vi trengte lyd i anlegget og mikrofonen. Jeg lot han få plassen og oppfordret han til å ta den, for jeg fikk inntrykk av at han var stolt av å ha en rolle som ingen av de andre i gruppen hadde. Dette førte til at også de andre elevene kunne dra nytte av hans rolle og kompetanse. De gangene Sara behøvde lyd i mikrofonen, pleide hun å spørre meg om hjelp. Da ba jeg henne bevisst om å heller spørre "lydmannen" vår om hjelp.

Å finne denne ressursen hos han og ta den i bruk var en prosess for meg. Som musikkterapeut i en samspillgruppe var jeg opptatt av at alle elevene skulle føle seg inkludert i det musikalske samspillet og ta i bruk instrumenter som de opplevde at de mestret å spille på. Anders sitt *instrument* var ikke et rytmeinstrument eller et bandinstrument, det var miksepulten. Anders sin *rolle* ble lydmannen.

Musicking dreier seg som tidligere nevnt om en utvidet forståelse av musikk – det er noe vi *gjør*. Gjennom musicking vil jeg si at eleven i dette eksempelet fikk nye *handlemuligheter*: Anders fikk en ny rolle i gruppen som lydmann der han fikk delta aktivt ved å bruke sine *ressurser*. Humanistisk musikkterapi er ressursorientert – vi ønsker å fremme klienters sterke og friske sider gjennom å fokusere på og anerkjenne klienters ressurser,

potensialer og kompetanse (Rolvjord, 2008). Jeg opplevde at det var utfordrende å inkludere samtlige elever i alle samspillsaktivitetene. Jeg fikk følelsen av at Anders ikke ønsket å være med på det musikalske samspillet fordi han ikke følte at han mestret det – kanskje følte han at de andre hadde en bedre rytmesans enn han selv, at andre tok mer plass og fikk mer oppmerksomhet for det de bidro med musikalsk. Jeg vil påstå at uansett hvor mye vi tilrettelegger for at alle skal mestre å bidra med noe musikalsk, kan vi ikke styre klienters følelse av at andre er ”bedre” enn de selv. Dette gjelder kanskje særlig i prosjekter med pedagogiske tilnærminger, slik som i mitt: Elevene spilte etter farger, de måtte forholde seg til min direksjon og til sitt instrument, og de måtte konsentrere seg om rytme og harmoni. Det er naturlig at noen mestrer slike utfordringer bedre enn andre, avhengig av eksempelvis tidligere erfaringer med å spille instrumenter. Jeg støtter meg til Solli i at musikkterapi ikke dreier seg om å være ”musikalsk” eller ”fink” men om ”musikalsk samhandling og samvær uten krav om prestasjon” (Solli, 2003, s. 13). Likevel vil jeg påstå at det er vanskelig å beskytte klienter i gruppe fra følelser av at andre ser ut til å ha sterkere musikalske ressurser enn andre, og at det derfor er enda viktigere å tenke utenfor boksen og åpne for flere roller enn det som muligens var tiltenkt i prosjektet. Da jeg åpnet opp for at Anders kunne få ansvaret for lyden, fikk han ta i bruk *sine* ressurser og tidligere erfaringer. Det var tydelig at dette styrket hans følelse av å ha en viktig plass i gruppen.

I dette tilfellet vil jeg også si at musicking fremmet samhandling mellom elevene. Anders ble den vi gikk til de gangene vi trengte hjelp med lyden – jeg kunne trekke meg tilbake. Å fremme samhandling mellom gruppedeltakere kan bidra til at ”gruppen lever som den skal, i et levende samspill mellom de viktigste aktørene” (Kjølstad, 2004, s. 130). Formålet med samspillsgruppen var blant annet å fremme deltakelse og selvbestemmelse, hvilket jeg mener jeg oppnådde i dette eksempelet.

For å se dette fra den andre siden er det muligens påståelig å hevde at dette utelukkende opplevdes positivt for Anders. Det at han av uvisse grunner ikke ønsket å delta i det musikalske samspillet med musikkinstrumenter, slik som de andre elevene, gjør at jeg fortsatt reflekterer rundt hva jeg kunne gjort annerledes for å gi han lyst til å ta i bruk et musikkinstrument. Jeg mener fortsatt det var viktig at han fikk denne nye rollen, samtidig er det grunn til å stille spørsmål til om han *egentlig* følte seg inkludert i selve aktiviteten ettersom hans rolle var annerledes enn de andres. Dette er spørsmål jeg muligens ville fått svar på dersom prosjektet hadde vart over lengre tid og gruppen ble enda mer vant til det å være sammen som gruppe og musisere sammen.

4.7 Rom for følelser

I denne kategorien vil jeg redegjøre for oppbyggingen til en konflikt som muligens kunne vært unngått dersom jeg som leder tok på alvor elevens følelser i starten av prosjektet.

I andre gruppesamling var gruppen fulltallig. Den ene eleven, Sara, var ikke tilstede ved første gruppesamling. Hun var den eneste jenta i gruppen og hun la selv merke til dette i starten av samlingen. Følgende fortelling fra video viser hvordan jeg møter hennes kommentar om at hun er eneste jente i gruppen:

Utdrag fra video, samling 2.

Elevene settter seg på stolene jeg har satt frem slik at vi sitter i en ring.

Jeg: "Dere tre gutta var jo her forrige gang, men Sara, du var ikke her".

Sara rister på hodet.

Jeg: "Nei. Fint at du er her i dag, da!"

Sara peker på hver gutt, som om hun teller de, ser så ned i gulvet.

Sara: "Tre gutter og en jente."

Jeg: "Tre gutter og en jente, sånn er det..."

Sara har nå blikket vendt vekk fra de andre elevene.

Jeg: "Syns du det er greit?"

Hun hever øyenbrynene, ser ned i gulvet og sier lavt "Greit."

Jeg: "M-m. Kjenner dere hverandre godt?"

Elevene svarer i munnen på hverandre, Sara sier "Jeg kjenner..." og peker på to av guttene. Jeg sier at vi må ta en ny runde på navn.

Sara legger merke til og kommenterer at hun er den eneste jenta i gruppen. Jeg tolker kroppsspråket hennes som at hun synes dette er leit. Måten jeg møter det på er at jeg bekrefter det hun har lagt merke til, og sier "Sånn er det" uten å åpne opp for en samtale rundt dette. I ettertid ser jeg at jeg burde åpnet for det ettersom dette så ut til å bli problematisk for henne i senere samlinger. Sara kunne plutselig kommentere "Jeg er eneste jenta her" i aktiviteter der vi drev med noe annet. I ettertid ser jeg at det kunne virke som hun hadde behov for å snakke om dette og tok initiativ ved å nevne det. Hun ble ikke møtt på det – jeg kunne svare ved å si ting som at i virkeligheten er det ofte sånn at man er eneste jente i et band og at jeg hadde mange erfaringer med det selv.

Det skal også sies at jeg gjorde meg erfaringer med at hun kunne komme inn i rommet og virke tydelig sint for noe som hadde skjedd før hun kom inn, men ofte var den som engasjerte seg mest når vi først var i gang med musikken – da så hun ut til å ha glemt det hun var misfornøyd med. Jeg var derfor ofte rask til å komme i gang med musikken for å "avlede" henne.

I gruppesamling syv oppstår en konflikt der Sara løper ut av rommet. Det kunne virke som det faktum at hun var eneste jente i gruppen bidro til at hun fikk denne reaksjonen. Tidvis hadde Anders og Sara en tendens til å krangle, noe som jeg også tror bidro til at hun stormet ut av rommet. Følgende fortelling viser oppbygningen til konflikten.

Utdrag fra video, samling 7.

Jeg sitter og spiller djembe og spør elevene hvilken kake de har lyst til at jeg skal ta med neste gang. Dette er nest siste samling. Elevene kommer med forskjellige ønsker og virker entusiastiske til at jeg skal ta med kake neste gang.

Sara: "Seriøst, må jeg være med disse guttene?"

Anders: "Ja, det må du."

Sara: "Ajajaja", vendt mot Anders, hermer det han sa.

Jeg: "Sara, åssen har det vært å være eneste jenta i gruppa her?"

Sara holder gensen foran ansiktet sitt.

Anders: "To jenter, det er to", han peker på meg.

Jeg: "Ja, men Sara er den eneste eleven som er jente."

Sara mumler noe uhørbart om "dritt".

Jeg: "Er det dritt?"

Sara: "Ja." Jeg ser på henne og nikker. Jeg vender meg mot Anders og spør "Åssen syns du det har vært her da, Anders? Med tre gutter og en jente?"

Anders: "Tre gutter og en jente, bra." Jeg nikker og ser tilbake på Sara.

Anders sier noe uhørbart til Sara, hvorpå hun svarer "Hold kjeft!"

Mohammed: "Ikke bann."

Sara: "Jeg stikker!", hun reiser seg opp fra stolen, løper ut av rommet og låser seg inne på et toalett.

Fortellingen viser at Sara nærmest ut av det blå spør om hun må være med "disse guttene". Jeg forsøker å møte dette ved å spørre hvordan hun synes det har vært å være eneste jenta i gruppen, hvorpå hun svarer "Dritt". Jeg henvender meg så til en annen elev for å spørre hvordan han har opplevd det, uten å gå dypere inn i Saras opplevelse.

For ordens skyld vil jeg nevne at konflikten i samling syv ble løst ved at vi snakket sammen og jeg forsikret meg om at alle elevene var ferdige med det som ble dumt denne dagen. Sara oppsummerer dagen med disse ordene med et smil om munnen: "Jeg har vært litt sur, og litt flink".

Dette eksempelet bekrefter muligens hva Yalom & Leszcz (2005) og Kjølstad (2004) mener om at en gjennomtenkt sammensetning av medlemmer til en gruppe kan ha mye å si for gode gruppeprosesser. Å være en minoritet i en gruppe, slik Sara var, kan føre til følelser av isolasjon og marginalisering for vedkommende (Yalom & Leszcz, 2005). Slik sett kan man si at sammensetningen av gruppen i mitt prosjekt burde vært annerledes. Enten kunne den vært en *homogen* gruppe med tanke på kjønn (kun gutter eller kun jenter), eller en mer

heterogen gruppe (like mange gutter som jenter). Når gruppen likevel ble som den ble – hva kunne jeg gjort annerledes? Jeg har stilt meg selv spørsmål til hvordan jeg kunne møtt Saras følelser bedre, og dette er en prosess jeg fortsatt står i. Jeg ser i ettertid at jeg ikke gav rom for hennes følelser og at konflikten i syvende samling muligens kunne vært unngått dersom hun tidligere i gruppeforløpet følte seg møtt på disse følelsene. Jeg undres om jeg, grunnet usikkerhet, ikke turte å gå inn i Saras opplevelser fordi jeg ikke visste hvordan jeg skulle ha håndtert det. Det var muligens enklere å avfeie det og fokusere på musikken.

Å senke farten trekkes frem som et viktig prinsipp for vekst i grupper (Kjølstad, 2004). Med dette menes å gi hver klient tid til å fortelle om hva de har på hjertet, og ikke minst være sensitiv på når det passer seg å gå videre til en ny aktivitet eller rette fokuset mot en annen deltaker i gruppen. Det kan tenkes at Sara ikke var ferdig med å snakke om at hun var eneste jente da hun tok det opp første gang. Gode gruppeterapeuter tar seg tid til å ”spole tilbake” dersom de får følelsen av at en klient føler seg oversett (Kjølstad, 2004). Saras kroppsspråk fortalte meg allerede første gangen hun tok det opp at hun ikke var ferdig med temaet etter min respons om at ”Sånn er det”. Denne responsen kom muligens som en konsekvens av at jeg befant meg på en skole hvor elever stadig vekk må forholde seg til læreres regler og godta at ”Sånn er det”. Da jeg befant meg i situasjonen, hadde jeg ingen gode svar å gi henne – jeg evnet ikke å være spontan og handle intuitivt. Jeg var redd for at å gå inn i temaet bare ville forsterke hennes følelse av å være alene som jente, mens jeg i ettertid har tenkt at en samtale rundt temaet kunne løst opp i problematikken. I første samling kunne vi hatt en samtale om jenter og gutter: Hva er det som gjør oss forskjellige fra hverandre, hva er det som gjør oss like hverandre? Hvordan oppleves det å være eneste jente i en gruppe med gutter, og hvordan oppleves det å være gutt i denne gruppen? Vi kunne ha improvisert rundt temaet for å leke med tanker om typiske kjønnsroller og forsøke å bryte disse gjennom musikalsk samspill. Kanskje ville Sara følt at hun da ble tatt på alvor og klar til å gå videre. Jeg ser i ettertid at jeg ikke gav henne et valg ved å stadfeste at ”Sånn er det!”.

Det er heller ikke uvanlig at konflikter, allianser og klikker kan oppstå sent i en gruppe med kort levetid (Pavlicevic, 2003). Sara visste at syvende samling var nest siste samling. Ifølge Pavlicevic (2003) er grupper med kort levetid ofte preget av intense relasjoner innad i gruppen. Elevene i min gruppe omgikk hverandre daglig og hadde en relasjon til hverandre utenom samspillsgruppen. Pavlicevic (2003) påpeker at allerede eksisterende relasjoner og dynamikk mellom personer vil påvirke hva de tar med seg til gruppen, noe jeg var lite sensitiv for i dette prosjektet. Jeg visste lite om hva som skjedde *mellom* våre gruppesamlinger, og kjente lite til hvordan relasjonen mellom elevene var *utenom* samspillsgruppene. De gikk jo

på samme skole og så hverandre fem dager i uken, jeg så de kun en og en halv time én gang i uken. Hadde jeg hatt en større forståelse og bevissthet knyttet til elevenes allerede eksisterende relasjoner og eventuelle konflikter, kunne jeg muligens møtt dette bedre ved å tørre å gå inn i problematikken fremfor å avfeie Saras opplevelse av å være i mindretall ved å respondere ”Sånn er det!”.

I dette kapitlet har jeg redegjort for mine funn og drøftet dem i lys av teori om særlig gruppeutvikling og utvikling av profesjonell relasjonskompetanse. Ved å gjøre oppdagelser i situasjonen, ved å se på video, gjennom samtale med veileder og egne refleksjoner underveis i prosessen fikk jeg styrket min evne til å være en mer observant musikkterapeut som i høyere grad så og forsto hva elevenes behov var. Disse prosessene dreide seg om å gi rom for/utvikle meg i rommene for elevenes meninger, valgfrihet, sensitivitet, samtale, spontanitet, flere roller og følelser.

Funnene viser hvilken betydning fokuset på her og nå kan ha i en terapigruppe. For å holde *gruppen* i et her og nå, forsto jeg at *jeg selv* måtte evne å være tilstede i et her og nå. For å klare dette måtte jeg først bli kjent med gruppen og bli tryggere på meg selv gjennom å få flere erfaringer med å mestre.

5. Avsluttende refleksjoner og veien videre

Denne masteroppgaven har beskrevet mine egne erfaringer med å lede et samspillsprosjekt på en spesialskole. Gjennom å bruke video og logg har jeg observert, analysert og gått gjennom en refleksiv prosess for å forstå hvordan jeg bedre kunne møte elevenes behov i samspillsgruppen. Teori om gruppeterapi, fleksibilitet i gruppeterapi og musikkterapeuters relasjonelle egenskaper har blitt belyst og brukt for å drøfte mine funn som omhandlet i hvilken grad og hvordan jeg gav rom for elevenes meninger, valgfrihet, sensitivitet, spontanitet, samtale, flere roller og følelser. Samspillet mellom musikkundervisning og musikkterapi har blitt redegjort for og tidvis diskutert i drøfting. Dette viste at konteksten (i dette tilfellet, skolen) kunne prege og påvirke hvordan jeg tenkte og handlet i terapisesjonene.

På bakgrunn av dette vil jeg konkludere med at veiledet egenpraksis spilte en viktig rolle for min utvikling i rollen som kommende musikkterapeut. Prosessene jeg har redegjort for mener jeg danner et bilde av en students personlige og faglige utvikling i egenpraksis. Funnene i denne studien kan sies å være overførbare ettersom utvalgte studier viser at andre musikkterapistudenter er opptatt av de samme tingene som jeg selv var i praksissituasjoner. Blant disse er behov for å oppleve mestring i terapisesjonene, å finne metoder for å senke sitt eget stressnivå for å bedre møte klientenes behov i en terapitime, behov for å kunne planlegge aktiviteter, og frustrasjon knyttet til opplevelser av å ikke vite hva man gjør når ting ikke går etter planen (Miller, 2012; Wheeler, 2002). Vågan (2014) beskriver i sin masteroppgave noe av den samme usikkerheten som jeg selv opplevde, hvilket er forenlig med Aubert & Bakkes (2008) læringsmodell. Med andre ord kan det tyde på at usikkerhet er en fase som er vanlig å gå gjennom som fersk musikkterapeut. Jeg vil påstå at denne fasen er *nødvendig* å gå gjennom for å utvikle seg i terapeutrollen. Noe som spilte en viktig rolle for meg for å håndtere denne usikkerheten, var de ukentlige samtalene med veileder. I disse samtalene opplevde jeg å få støtte og anerkjennelse for det jeg faktisk gjorde bra – veilederen min hjalp meg til å tenke ressursorientert mot meg selv. På bakgrunn av dette vil jeg videre fremme hvorfor veiledet egenpraksis bør være en obligatorisk del av masterutdanningen i musikkterapi.

I musikkterapiutdanningen ved Norges Musikkhøgskole er ikke veiledet egenpraksis en obligatorisk del av masterprogrammet.⁶ Praksis er en obligatorisk del av profesjonsdelen

⁶ Med veiledet egenpraksis menes praksis der studenten selv utfører musikkterapi. Veiledningssamtaler gis av en lærer ved Norges Musikkhøgskole. Veiledet praksis er praksis der studenten følger en musikkterapeut i sitt arbeid og observerer og deltar i hans/hennes arbeid på en institusjon. Se studieplan for mastergradsstudiet i musikkterapi på <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2016/studier/masternivastudier/mastergradsstudiet-i-musikkterapi>

av studiet, men da under veiledning av en utdannet musikkterapeut (Norges Musikkhøgskole, 2016). Slik jeg forstår det har studiet åpnet mer opp for egenpraksis der det er hensiktsmessig, eksempelvis som i mitt eget tilfelle der jeg selv tok initiativ til ønsket praksis. Gjennom egenpraksis har studenter dermed fått mulighet til å være med på å påvirke praksisfeltet. På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn til å fortsette å fremme egenpraksis som en obligatorisk del av utdanningen, slik det eksempelvis er ved Aalborg Universitet.⁷ Å bli kjent med seg selv som musikkterapeut gjøres først når en får prøvd seg ute i feltet, det gjøres ikke ved å kun observere eller delta i en annen musikkterapeut sitt arbeid. Det ser vi tydelig i læringsmodellen til Aubert & Bakke (2008) som tidligere er redegjort for.

I 2004 fant Eckhoff & Grøndahl (2008) i en undersøkelse at kun 27 av 87 utdannede musikkterapeuter i Norge mottok veiledning på sin arbeidsplass på tidspunktet de svarte på undersøkelsen. 59 av disse hadde erfaring med veiledning etter endt utdanning. Altså er det ingen selvfølge at veiledning gis i arbeidslivet. Dermed er det muligens et poeng at studenter får erfaring med egenpraksis og veiledning i et tidlig stadium av yrkeskarrieren. Først og fremst kan man si at dette er viktig for egen utvikling, men det kan også sies å ha verdi som en del av en forberedelse til arbeidslivet som musikkterapeut. Som nevnt tidligere i oppgaven er det å være musikkterapeut et yrke der faren for utbrenthet er reell. (Trondalen, 2016b; Eckhoff & Grøndahl, 2008). Veiledning fremmes av nevnte forfattere som en forebyggende faktor for dette.

I en tid der autorisasjon av musikkterapeuter er av høy fagpolitisk art (Eide, 2016), vil videre forskning på praksis og studenters opplevelse av praksis vil være nyttig for å fremme faget og for å kvalitetssikre praksisplassene.

⁷ Viser til studieplanen for kandidatutdannelsen i musikkterapi ved Aalborg Universitet, Danmark. Egenpraksis er her en obligatorisk del av 9. semester. Se <http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/musikterapi>

Litteraturliste

- Aalborg Universitet. (ingen årstall). Musikterapi, Kandidat. Hentet 11. mai, 2017 fra <http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/musikterapi>
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borczon, R.M. (1997). *Music Therapy: Group Vignettes*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy* (3. utg). University Park: Barcelona Publishers.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. (2. Utg). Universitetsforlaget: Oslo.
- Chapman, A. (2013). Bruce Tuckman's 1965 Forming Storming Norming Performing team development model. Hentet 3. Mai 2017 fra <http://www.businessballs.com/tuckmanformingstormingnormingperforming.htm>
- Eckhoff, R. (1996). Intersubjektivitet og interkroppslighet i gruppemusikkterapi med psykiatriske pasienter. *Nordisk tidsskrift for Musikkterapi*, 5 (1). 13-23.
- Eckhoff, R. & Grøndahl, S. B. (2008). Supervisjon som ressurs for ferdigutdannede musikkterapeuter. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.) *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Eide, I. (2016). Fagpolitikk på dagsorden. *Norsk Forening for Musikkterapi*, 29. april 2016. Hentet fra <http://www.musikkterapi.no/fagpolitisktidskrift/2016/4/29/fagpolitikk-p-dagsorden>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodman, K. D. (2007). *Music therapy groupwork with special needs children*. Springfield: Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Keith, D. R. (2013). Mild to moderate intellectual disability. I Hintz, M. (red.). *Guidelines for music therapy practice in developmental health*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Kjølstad, H. (2004). *Gruppeterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleive, M. & Stige, B. (1988). *Med lengting, liv og song*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage Publications.
- Miller, E. (2012). Music Therapy Students' Experiences of Interaction with Young Clients During Fieldwork Placements. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 12(2). doi:10.15845/voices.v12i2.626
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive?* Beacon: Beacon House Inc.
- Norges Musikkhøgskole (2016, 13. juli). Studieplan for mastergradsstudiet i musikkterapi: startkull høst 2016. Hentet 7. mai fra <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull2016/studier/masternivastudier/mastergradsstudiet-i-musikkterapi>
- Pavlicevic, M. (2003). *Groups in music. Strategies from Music Therapy*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. (2.utg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. i Trondalen, G. & Ruud, E. (red.) *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1979). *Musikk i skolen*. Flisa: Flisa boktrykkeri.
- Ruud, E. (1997) Nye Handlemuligheter. I Ruud, E. (2015) *Fra musikkterapi til musikk og helse. Artikler 1973-2014. Bind 1*. NMH-publikasjoner. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. i Trondalen, G. & Ruud, E. (red.) *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte*. (3. Utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritasjoner. I Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M. *Video i pædagogisk forskning*. København: Hovedland.
- Solli, H.P. (2003). Twist and shout. *Musikkterapi*, 2. 10-20.
- Smalls, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Steinmo, B. & Næss, T. (1996). *Lettrack: En lettfattelig samspillsmetode*. Nesoddtangen: Musikkpedagogisk forlag.
- Stensæth, K. (2008). *Musical Answerability*. (Doktoravhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.

- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori – for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.) *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Trondalen, G. (2010). Fløyta og jeg: The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM) med en ung mann. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Vol. 3, No 3. doi:10.15845/voices.v10i3.356
- Trondalen, G. (2016a). *Relational Music Therapy: An Intersubjective Perspective*. Dallas: Barcelona Publishers.
- Trondalen, G. (2016 b). Self-Care in Music Therapy: The Art of Balancing. I Edwards, J. (red.) *The Oxford Handbook of Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Trondalen, G., Rolvsjord, R. & Stige, B. (2010). Music Therapy in Norway – Approaching a New Decade. *Voices Resources*. Hentet 29. April, 2017 fra <http://testvoices.uib.no/community/?q=country-of-the-month/2010-music-therapy-norway-approaching-new-decade>
- Vågan, T. (2014). *Praksis i musikkterapi - Et autoetnografisk narrativ om en musikkterapistudent i egenpraksis i psykisk helsevern*. (Masteroppgave). Universitet i Bergen.
- Wheeler, B. L. (2002). Experiences and concerns of students during music therapy practica. *Journal of Music Therapy*, 39 (4), 274-304. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1095840?accountid=12821>
- Wigram, T. (2004). *Improvisation : Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. (5.Utg.). New York: Basic Books.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Du/ditt barn er i samarbeid med skolens ledelse ved (...) skole, valgt ut til å delta i prosjektet.

Prosjektets tittel

”Musikkterapi som tiltak i spesialundervisningen med fokus på band og samspill”

Formål og problemstilling

Prosjektet er del av min mastergradsstudie i Musikkterapi på Norges Musikkhøgskole.

Studien har til hensikt å forstå hvilke muligheter band og samspill kan tilby for elevers sosiale kompetanse på en spesialscole.

Problemstillingen er: *Hvordan kan et band/samspillsprosjekt på en spesialscole bidra til å styrke sosial kompetanse hos deltakerne og relasjonene innad i gruppen?*

Gjennomføring

Planlagt tidsrom for studien er 8 tirsdager høsten 2016, to undervisningstimer pr gang, med til sammen 4 deltakere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i studiet kreves det at elevene møter opp på bandtimene. I bandrommet kommer vi til å gjøre felles musikkaktiviteter og fokusere på instrumenter som piano, gitar, bass, trommer og sang. Vi skal spille musikk som elevene har et godt forhold til, men også musikk som elevene ikke kjenner fra før. Hvis det er interesse blant elevene kan vi jobbe med å skrive tekst og komponere sanger sammen.

Video

Bandtimene vil bli filmet og opptakene vil utgjøre studiets datamateriale. Data vil bli transkribert og analysert for å besvare studiets problemstilling. Bandtimene i seg selv vil gi meg den informasjonen jeg trenger. Som leder av gruppen vil jeg naturlig nok stille spørsmål til deltakerne underveis i prosessen som vil være viktig informasjon for å svare på studiets problemstilling.

Hva skjer med informasjonen om deltakeren?

Deltakerne i studien vil ikke bli gjenkjent i min masteroppgave. All informasjon vil anonymiseres. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg og min veileder Rita Strand Frisk på Norges Musikkhøgskole vil være de eneste som har tilgang til videoopptakene. All datamateriale knyttet til prosjektet vil lagres i et låst skap på Norges Musikkhøgskole.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen september 2017. All datamateriale vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du/dere kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom det skjer, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Annet

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Dersom du ønsker å delta og har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent Line Kåsa på mobil 93013679.

Prosjektansvarlig og veileder, universitetslektor Rita Strand Frisk på mobil 99503075.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Jeg som foresatt har mottatt informasjon om studien, og samtykker at mitt barn får delta

(Signatur foresatt, dato)

Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD.



Rita Strand Frisk
Senter for musikk og helse Norges musikkhøgskole
Slemdalsveien 11
0369 OSLO

Vår dato: 22.06.2016

Vår ref: 48669 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48669	<i>Musikkterapi som tiltak i spesialundervisningen - med fokus på band og samspill</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rita Strand Frisk</i>
Student	<i>Line Kåsa</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48669

FORMÅL

I følge informasjonsskrivet er formålet med prosjektet å forstå hvilke muligheter band og samspill kan tilby for elevers sosiale kompetanse på en spesialscole.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (barna og deres foresatte) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

BARN I FORSKNING

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

REKRUTTERING

I følge meldeskjemaet skal barna rekrutteres via skoleledelsen. Aktuelle barn vil få med seg et skriv hjem til sine foresatte. Det vil ikke opprettes kontakt mellom barna/foreldrene og studenten før de har ytret ønske om å delta i prosjektet. Personvernombudet mener rekrutteringsformen er tilstrekkelig for konfidensialitet og at frivilligheten ved deltagelse ivaretas gjennom prosessen.

VIDEO- OG BILDEOPPTAK

I følge informasjonsskriv og meldeskjema skal personopplysninger samles inn ved bruk av video- og bildeopptak. Personvernombudet forutsetter at det utelukkende er de fire barna som skal delta i prosjektet som er tilstede under filming. Hvis andre personer (feks barn eller lærere) er tilstede under filming skal disse informeres og samtykke til deltagelse.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Vi vurderer at det vil kunne komme frem helserelevante opplysninger om informantene. Vi har derfor endret dette punktet i meldeskjemaet til at det kan behandles sensitive opplysninger.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Ettersom det skal behandles sensitive personopplysninger, er det viktig at dere krypterer opplysningene tilstrekkelig.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

