

# FORVENTNINGSFRI SONE

Musikkundervisning i et recovery-perspektiv

Kari-Mette Elfstedt

Masteroppgave i musikkterapi

Norges musikkhøgskole

Våren 2018





## Forord

Musikken har alltid hatt en essensiell betydning i mitt liv. I barne – og ungdomsår var musikken mitt fristed. Heldigvis hadde jeg en pianolærer i ungdomsårene som så mine musikalske ressurser og forsto hvor viktig det var for mitt selvbilde at hun støttet oppunder dem. Hun gav meg frihet til å spille det jeg ønsket, slik at mitt repertoar i høy grad tok utgangspunkt i mine musikalske preferanser. I tillegg innstuderte jeg på egenhånd populære sanger som mine jevnaldrende kjente til. Av og til ble jeg bedt om å spille piano for klassen i musikktime, og da opplevde jeg at disse sangene forsterket min sosiale status.

Jeg brukte altså musikken aktivt, både som kilde til egen glede og rekreasjon og som hjelp til å være synlig for andre. Jeg brukte pianoet for å styrke min sosiale kapital, og musikken ble en viktig del av min identitet.

Som voksen utdannet jeg meg til klaverpedagog og jobbet deretter flere år i kulturskolen. Min drivkraft var ønsket om å bringe videre den ressursorienterte tilnærmingen til mennesket og vektlegge læring i et relasjonelt perspektiv.

Ideen om at det kunne være givende å bringe musikk og musikkaktiviteter inn i psykisk helsevern fikk jeg da jeg var i slutten av tenårene. Under studietiden noen år senere ble jeg introdusert for musikkterapi, som jeg opplevde en sterk interesse for.

20 år er gått siden den gang, og jeg har herved gjennomført et masterprosjekt med mennesker tilknyttet psykisk helsevern, hvor jeg har anvendt mine kunnskaper om undervisning innenfor en musikkterapeutisk kontekst.

Jeg vil rette en inderlig takk til min veileder Even Ruud, som har vært en uvurderlig hjelp og støtte. Din innsikt har vært til stor inspirasjon, og din tiltro til meg har gjort dette til en morsom skriveprosess.

Jeg vil også rette en stor takk til elevene som deltok i prosjektet. Deres åpenhet har beveget meg, og sammen med dere har jeg utviklet meg som pedagog og terapeut i et svært givende prosjekt.

Oslo, mai 2018

Kari-Mette Elfstedt

## **Sammendrag**

Tema for denne masteroppgaven er musikkundervisning i et recovery-perspektiv. Det er en kvalitativ studie, hvor jeg ønsker å finne ut hvordan musikkundervisning i et recovery-perspektiv kan bedre livskvalitet for mennesker med psykiske helseplager. Deltakerne i studien er seks personer tilknyttet psykisk helsevern. De er i alderen 20-30 år og fikk undervisning i lokalene på Norges musikkhøgskole med undertegnede som lærer. En av dem hadde undervisning på ukulele, mens de resterende fem hadde pianoundervisning.

Datainnsamlingsmetodene som denne studien baserer seg på er deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer. Analysen av datamaterialet er fenomenologisk-hermeneutisk fundert og ledet frem til fire kategorier: 1. Læring og mestring 2. Forventningsfri sone 3. Relasjonelle erfaringer 4. Musikkpreferanser og identitet. Disse kategoriene drøftes i lys av livskvalitet og recovery, der livskvalitet utgjør en egen kategori med følgende underkategorier: 1. Fritidsaktivitet 2. Glede / Mening 3. Egenomsorg 4. Sosial ressurs. I tillegg inneholder denne masteroppgaven et kapittel der aktivitetene og metodikken beskrives. Her redegjør jeg for valg av aktiviteter og deltakernes opplevelse av dem. Denne studien befinner seg i skjæringspunktet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk og kan således være et bidrag til begge fagfelt.

Emneord: Musikkterapi, musikkundervisning, recovery, livskvalitet, psykiske helseplager, pianoundervisning, forventningsfri sone.

Antall ord i oppgaven: 21.881.

## English title

# A zone with no expectations

## Music teaching in a recovery perspective

### **Abstract**

This master thesis is about music teaching in a recovery perspective. It is a qualitative study where I research how music teaching in a recovery perspective can improve quality of life for people with mental health problems. The participants are six persons associated with mental health care, who received tuition in piano and ukulele. Data collection methods of this study are participatory observation and semistructured interviews. Analysis of the data is phenomenologically-hermeneutically based and led to four categories: 1. Learning and mastery 2. A zone without expectations 3. Relational experiences 4. Music preferences and identity. These categories are discussed in light of quality of life and recovery. Quality of life forms a separate category with the following subcategories: 1. Recreational activity 2. Pleasure / Meaning 3. Self care 4. Social resource. In addition, this master thesis contains a chapter describing the activities and their methodology. Here I explain the choice of activities and the participants' experience of them. This study is at the intersection of music therapy and music education and can thus be a contribution to both disciplines.

Keywords: Music therapy, music teaching, recovery, quality of life, mental health problems, piano teaching, a zone without expectations.

# INNHold

<b>1. Innledning</b> .....	8
<b>1.1 Problemstilling</b> .....	9
<b>1.2 Begrepsavklaring</b> .....	9
1.2.1 Recovery-perspektiv .....	9
1.2.2 Livskvalitet .....	10
1.2.3 Psykiske helseplager .....	10
<b>1.3 Metode</b> .....	10
1.3.1 Utvalg og gjennomføring .....	10
1.3.2 Deltakende observasjon .....	13
1.3.3 Det kvalitative forskningsintervju .....	14
<b>1.4 Vitenskapsteoretisk bakgrunn</b> .....	16
1.4.1 Fenomenologi .....	16
1.4.2 Hermeneutikk .....	16
1.4.3 Min forforståelse .....	17
<b>1.5 Litteratursøk og teoretisk bakteppe</b> .....	18
<b>1.6 Etikk</b> .....	18
1.6.1 Ytterligere etiske refleksjoner .....	19
<b>1.7 Metodekritikk, relevans og validitet</b> .....	20
<b>1.8 Analyse av datamaterialet</b> .....	21
1.8.1 Systematisk tekstkondensering .....	21
<b>2. Arbeidsformer og elevenes opplevelse av undervisningen</b> .....	25
<b>2.1 Aktiviteter</b> .....	25
2.1.1 Gjenskaping .....	26
2.1.2 Improvisasjon .....	30
2.1.3 Lytting .....	34
2.1.4 Komposisjon .....	35
<b>2.2 Oppsummering</b> .....	36
<b>3. Elevenes opplevelse relatert til helse og livskvalitet</b> .....	37
<b>3.1 Læring og mestring</b> .....	37
3.1.1 Den terapeutiske betydningen av å lære .....	41
<b>3.2 Forventningsfri sone</b> .....	42

<b>3.3 Relasjonelle erfaringer</b> .....	46
<b>3.4 Musikkpreferanser og identitet</b> .....	48
<b>3.5 Oppsummering</b> .....	50
<b>4. Drøfting</b> .....	51
<b>4.1 Recovery</b> .....	51
<b>4.2 Livskvalitet i lys av recovery</b> .....	52
4.2.1 Fritidsaktivitet .....	53
4.2.2 Glede / Mening .....	54
4.2.3 Egenomsorg .....	55
4.2.4 Sosial ressurs .....	55
<b>4.3 Livskvalitet og recovery – en oppsummering</b> .....	56
<b>4.4 Intersubjektivitet og relasjonelle erfaringer</b> .....	57
<b>4.5 Forventningsfri sone</b> .....	58
<b>5. Avslutning</b> .....	60
<b>Litteraturliste</b> .....	61
Vedlegg 1: Intervjugal, 1. intervju .....	67
Vedlegg 2: Intervjugal, avsluttende intervju .....	68
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD .....	69
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring .....	72

# 1. Innledning

De senere årene har det skjedd en endring i menneskesyn og behandlingssyn innenfor norsk psykisk helsevern. Opptrappingsplanen for psykisk helse fra 1999-2008 hadde som mål å fokusere på samarbeid og brukermedvirkning (Major, 2009), og fokuset på brukermedvirkning bidro sterkt til at interessen for recovery økte (Bærum kommune, 2016).

I 2014 gav Helsedirektoratet ut den nasjonale veilederen ”Sammen om mestring”, hvor recovery-perspektivet er sterkt anbefalt. Her anses brukeren å være viktigste aktør gjennom brukerfokuset organisering og ivaretagelse av brukermedvirkning som grunnlag for å styrke empowerment. Kapittel 2.2.5 omhandler recovery med følgende innledning: ”Recovery er et faglig perspektiv som tar utgangspunkt i at bedring er en sosial og personlig prosess, hvor målet er at den enkelte kan leve et meningsfullt liv til tross for de begrensningene problemet kan forårsake” (Helsedirektoratet.no, 2014).

Recovery opptrer i to ulike betydninger: Klinisk recovery og personlig recovery (Slade, Oades & Jarden, 2017). Klinisk recovery kjennetegnes av dikotomien syk eller frisk, hvor terapeuten sitter med definisjonsretten og ekspertisen. Personlig recovery kjennetegnes av bedring som et kontinuum, og her er personen selv ekspert på sin egen bedringsprosess. Forskning viser at innenfor recovery-perspektivet kan musikkterapi være et viktig bidrag til den personlige bedringsprosessen (Solli, 2012), og personlig recovery er fokuset i denne masteroppgaven.

Tema for mitt masterprosjekt er musikkundervisning med voksne mennesker innenfor psykisk helsevern. Siden jeg er utdannet klaverpedagog hadde musikkundervisningen sitt utgangspunkt i pianoet, men jeg ville også favne de mennesker som ønsket å musisere på andre måter og med andre instrumenter.

Musikkens betydning for livskvalitet appellerer til meg, både gjennom egne erfaringer og ved å se hva musikken betyr for mennesker når de opplever den. Jeg ønsker å undersøke om det å musisere selv kan styrke musikkens betydning for livskvalitet.

Musikkundervisning for voksne mennesker innenfor psykisk helsevern er per i dag ikke et godt utbygd tilbud. De aller fleste kulturskoler begrenser sitt tilbud til å gjelde barn. Som voksen kan man få musikkundervisning privat, men det medfører gjerne større kostnader. Dessuten kan utfordringen med å kontakte en privatlærer være uoverkommelig hvis man i utgangspunktet er redd for å ikke innfri lærerens eventuelle krav og forventninger. I musikkterapifeltet arbeides det aktivt med samspill knyttet til band, men ikke i like stor grad



med musikkundervisning for den enkelte. Alle disse faktorene er grunnleggende for mitt ønske om å undersøke hvilke muligheter en individuell pedagogisk tilnærming kan ha.

## **1.1 Problemstilling**

I startfasen av prosjektet var min problemstilling slik:

Hvordan kan individuell musikkundervisning, med utgangspunkt i piano, være et tilbud for voksne mennesker innen psykisk helsevern?

Etter hvert som prosjektet fremskred forsto jeg at problemstillingen måtte justeres for å kunne stille tydeligere spørsmål til mine data. Ordet ”hvordan” har to ulike betydninger som danner grunnlag for to ulike kapitler i masteroppgaven. Disse to betydningene uttrykker handling og opplevelse. Hva jeg har gjort i forkant og underveis i prosjektet, og hvordan opplevelsen har vært for elevene.

Formuleringen ”Musikkundervisning, med utgangspunkt i piano” kom til nettopp fordi jeg ønsket å ta utgangspunkt i pianoundervisning, samtidig som jeg ønsket å være åpen for andre typer musisering. Som vi skal se, resulterte det i at en av mine elever lærte å spille ukulele mens de andre lærte å spille piano.

Ny problemstilling er:

Hvordan kan individuell musikkundervisning i et recovery-perspektiv bedre livskvalitet for mennesker med psykiske helseplager?

## **1.2 Begrepsavklaring**

Begrepene jeg ønsker å definere er *recovery-perspektiv*, *livskvalitet* og *psykiske helseplager*.

### **1.2.1 Recovery-perspektiv**

Som nevnt innledningsvis, har recovery-perspektivet innenfor psykisk helsevern blitt aktualisert de siste årene. Recovery fokuserer personens opplevelse av egen bedringsprosess og inneholder større grad av egenansvar og selvbestemmelse (<https://www.napha.no/content/13883/Recovery>).

### **1.2.2 Livskvalitet**

Folkehelseinstituttet har publisert artikkelen ”Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge” (Nes, 2017), hvor livskvalitet defineres som ”å oppleve glede og mening, vitalitet og tilfredshet, trygghet og tilhørighet, om å bruke personlige styrker, føle interesse, mestring og engasjement” (<http://www.fhi.no/artikler/?id=107961>). Denne definisjonen velger jeg å gjengi fordi jeg synes den sammenfaller med hvordan deltakerne i undervisningsprosjektet uttrykker at de har opplevd undervisningen. Helsedirektoratet har utgitt publikasjonen ”Well-being på norsk” (Carlquist, 2015:53), hvor forfatter Erik Carlquist skiller mellom ”subjektiv livskvalitet” og ”opplevd livskvalitet”. Jeg slår sammen disse to uttrykkene og mener ovennevnte definisjon støtter begrepet ”subjektivt opplevd livskvalitet”.

### **1.2.3 Psykiske helseplager**

På nettsiden til Folkehelseinstituttet (2015) er psykiske plager definert slik: ”Med psykiske plager mener vi tilstander som oppleves som belastende, men ikke i så stor grad at de karakteriseres som diagnoser”. Det er vanlig å skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser, der sistnevnte bare brukes ”når bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt” (ibid). Da jeg søkte informanter til mitt prosjekt brukte jeg betegnelsen ”psykiske helseplager” fordi jeg synes den favner bredere. Jeg vil i noen grad problematisere denne avgjørelsen under kapitlet om metodekritikk.

I det følgende vil jeg gjøre rede for gjennomføringen av prosjektet, samt forskningsmetode og vitenskapsteoretisk bakgrunn.

## **1.3 Metode**

### **1.3.1 Utvalg og gjennomføring**

Den første pianoeleven kom jeg i kontakt med da jeg var i praksis, og vi hadde 12 undervisningsganger gjennom min praksisperiode. Parallelt med dette undervisningsopplegget søkte jeg flere pianoelever. Jeg var i kontakt med to DPS'er hvor jeg opplyste om meg selv med plakater, samt informasjonsskriv til behandlere som de videreformidlet til pasienter det kunne være aktuelt for. Jeg formidlet dette som et fritidstilbud, ikke som del av en behandling, og jeg understreket at det ikke var nødvendig med forkunnskaper eller eget instrument. Inklusjonskriteriene var pasienter mellom 18 og 65 år, uavhengig av diagnose. Undervisningen var gratis og skulle foregå på Norges

musikkhøgskole. Undervisningsperioden skulle i utgangspunktet ha en varighet på 8 ganger. Hver time skulle vare i 20-40 minutter, tilpasset elevens ønske.

Jeg ble kontaktet av 10 personer, hvorav de syv første som kontaktet meg fikk tilbud. De resterende tre takket ja til å stå på venteliste, i tilfelle jeg skulle trenge flere informanter. Til sammen med eleven jeg hadde undervist i praksisperioden, hadde jeg nå 8 elever. To av dem trakk seg underveis i prosjektet. Datamaterialet mitt er således basert på seks elever, fire kvinner og to menn.

Undervisningsprosjektet ble innledet med et semistrukturert intervju. Uken etter startet undervisningen. Da åtte undervisningsganger var gjennomført fikk elevene tilbud om forlengelse. To av elevene valgte å avslutte etter åtte undervisningstimer, mens de resterende tre hadde 15-18 undervisningstimer totalt. Samtlige deltakere avsluttet prosjektet med intervju. Nå følger en presentasjon av de seks elevene som gjennomførte prosjektet. De var alle tilknyttet psykisk helsevern og hadde til dels store livsutfordringer. Av etiske hensyn ønsker jeg ikke å gå nærmere inn på spesifikke diagnoser hos den enkelte, men nevner generelt utfordringer som dårlig selvfølelse, sosial tilbaketrekning, samt vanskeligheter med følelsesregulering og konsentrasjon.

## **Solfrid**

Solfrid er i begynnelsen av 30-årene. Hun har spilt litt keyboard tidligere og prøvd å lære litt noter, men ikke noe systematisk og bare på egen hånd. Hun liker å synge og sang mye da hun var liten. Hennes musikkpreferanser er r&b, hip-hop, soul, jazz og gospel. Hun sier at musikk betyr alt for henne, og hun bruker musikk aktivt for å regulere følelsene sine. Hennes mål for undervisningen er å få en forståelse av piano hun kan bygge videre på. Hun ønsker å lære noter og forstå helheten. ”Jeg vil lære meg å tenke piano med hender, fot og ark samtidig”, sier hun. Samtidig forteller hun at hennes største utfordring er å akseptere den tiden det tar å lære. Å sette delmål er vanskelig. Hun sier hun trenger stykker av akkurat passe vanskelighetsgrad, slik at hun kan verdsette det hun får til uten å gi opp. Dette er en viktig balansegang for henne. Hun overlater til meg å foreslå sanger, og jeg foreslår sanger innenfor gospelsjangeren. Repertoaret hennes besto blant annet av ”Sometimes I feel like a motherless child”, ”Amazing Grace”, samt ”Lean on me” av Bill Withers. Den aller første sangen jeg foreslo var ”Vem kan segla” fordi jeg anså den for å være en fin og relativt enkel begynnersang. Solfrid hadde i tillegg ønske om å lære et klassisk stykke, og på siste pianotime ble ønsket oppfylt ved at hun lærte hovedtema fra ”Til Elise” av Ludwig van Beethoven.

### **Kristin**

Kristin er i begynnelsen av 30-årene. Hun har tidligere spilt fiolin og piano og lærte noter da hun var yngre. Også gitar og bass har hun spilt. Hennes musikkpreferanser er rock fra 60 – og 70-tallet, samt house-musikk, hip-hop, jazz og pop-musikk. Hun sier hun bruker musikk aktivt for å regulere følelsene sine og at hun blir glad av å høre på musikk. Den første sangen hun vil lære er ”Planet Caravan” av Black Sabbath. For øvrig lærte hun et stort antall sanger, blant annet ”Puff, the magic dragon” av Peter, Paul & Mary, ”Yesterday” av The Beatles, ”Imagine” av John Lennon og ”Greensleeves”.

### **Amalie**

Amalie er i midten av 20-årene. Hun er svært glad i musikk og har sunget mye. Hun ønsker å lære å spille piano og sier det kan være en fin ting å ha på CV'en sin. Musikkpreferansene hennes er blant annet The Smashing Pumpkins, The Beatles, Bob Dylan og Alf Prøysen. Hun er opptatt av hvordan musikk kan påvirke og regulere følelser og hvordan ulik musikk kan ha ulike funksjoner i så måte. Hennes ønsker for undervisningen er å lære instrumentale sanger, å synge og akkompagnere seg selv og lære noter. Den første sangen hun vil lære er ”Mellon Collie and the Infinite Sadness” av The Smashing Pumpkins. For øvrig besto repertoaret hennes av ”Thru the Eyes of Ruby” av The Smashing Pumpkins og ”Lillebrors vise” av Alf Prøysen.

### **Anette**

Anette er i midten av 20-årene. Hun har ikke spilt noe tidligere og kan ikke noter. Hun ønsker å lære ukulele. Musikkpreferansene hennes er blant annet Kings of Convenience og Thomas Dybdahl. Hun sier det betyr mye for henne å høre på musikk, og at hun bruker musikk aktivt for å påvirke sinnsstemninger. Hun er veldig glad i musikk og liker å oppleve ny musikk. Den første sangen hun vil lære på ukulele er ”Nothing Arrived” av Villagers. For øvrig besto repertoaret hennes av sanger som ”Stay With Me” av Sam Smith, ”Riptide” av Vance Joy og ”The Sound of Silence” av Simon & Garfunkel.

### **Petter**

Petter er i slutten av 20-årene. Han tok pianoundervisning i oppveksten, hvor han lærte noter og hovedsakelig spilte klassisk musikk. Han er god til å improvisere og har gjort flere innspillinger av sine improvisasjoner. Med vår pianoundervisning håper han å lære mer teori som han kan bruke når han improviserer. Skalaer, akkordanalyse og kvintsirkelen er temaer

han har noe kunnskap om fra før, men han opplever at han har store huller i denne kunnskapen. Han ønsker å lære mer om dette, og han ønsker å ta opp igjen stykker han spilte i pianoundervisningen tidligere i livet. Repertoaret besto således av ”Lyriske småstykker” av Edvard Grieg, improvisasjoner, samt ”Sing Me To Sleep” av Alan Walker hvor jeg sang og han akkompagnerte meg.

## **Johan**

Johan er i begynnelsen av 20-årene. Han begynte å ta pianoundervisning da han var 10 år og sluttet da han var 19 år. Hovedsakelig spilte han klassisk musikk med pianolæreren, og han likte å øve. Repertoaret besto blant annet av små klassiske stykker, men også ”Måneskinns-sonaten” og ”Sonate Pathétique” av Ludwig van Beethoven har han spilt. For øvrig spilte han sanger av Tom Waits, til dels på egenhånd. Han har dessuten lært sanger av Elton John og Billy Joel. Ambient-musikk er en viktig musikkpreferanse han kaller atmosfæremusikk. Han liker musikk som skaper stemninger hvor man kan drømme seg bort. Hva slags følelser musikken skaper er viktig for ham. ”Hvis jeg føler mye, er det bra musikk”, sier han og mener at musikken hjelper ham til å takle følelser. ”Jeg blir mer glad når jeg sitter og spiller”. Han er glad i filmmusikk og komponisten Erik Satie. ”Comptine d’un autre été” fra filmen ”Den fabelaktige Amélie fra Montmartre”, samt ”Gymnopédie nr. 1” og ”Gnossienne nr. 1” av Satie ble sentrale stykker i vårt undervisningsprosjekt. Da jeg spurte om han hadde et spesifikt stykke han ønsket å begynne med, valgte han ”Liebestraum nr. 3” av Franz Liszt.

### **1.3.2 Deltakende observasjon**

Deltakende observasjon er en sentral forskningsmetode innenfor kvalitativ forskning (Fangen, 2010), og Katrine Fangen skriver: ”Som det går frem av navnet, er deltagende observasjon en metode der du deltar – ikke bare som forsker – men også som menneske” (ibid.:14). I denne setningen ligger en anerkjennelse av det menneskelige møtet jeg selv tydelig erfarte. Metoden rommer mulighet for å fokusere på observasjon fremfor deltakelse, men i mitt forskningsprosjekt var høy grad av deltakelse og samhandling det naturlige valget. I undervisningsperioden ble jeg kjent med elevene gjennom vårt samarbeid. Jeg skrev logg fra timene og reflekterte over hva jeg observerte underveis. Disse undervisningsloggene utgjør en del av mitt datamateriale.

I tillegg var jeg forsker og deltakende observatør. Man kan snu om på begrepet deltakende observatør og drøfte om jeg kanskje vel så mye var en observerende deltaker

(Malterud, 2011). I lærerrollen var jeg en deltaker som observerte interaksjonen jeg hadde med elevene. Kanskje kan jeg også betrakte meg selv som observerende deltaker gjennom den reflekterte introspeksjon jeg hadde i den intersubjektive relasjonen.

### **1.3.3 Det kvalitative forskningsintervju**

I tillegg til deltakende observasjon har jeg i forkant og etterkant av undervisningsprosjektet anvendt semistrukturert intervju som forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordelen med denne intervjuformen er at den åpner for fri og ubunden samtale. Likevel hadde jeg spørsmålene og intervjuguiden (Vedlegg 1 og 2) for å sikre at vi holdt oss ”til saken selv”.

Et intervju kan være en lærerik opplevelse både for intervjueren og den som blir intervjuet. For meg var det viktig at informantene følte seg komfortable i situasjonen. Det innledende intervjuet foregikk uten bruk av båndopptaker fordi jeg ønsket et mer uformelt preg på samtalen. Dessuten syntes jeg selv at det kunne virke litt voldsomt å ha med båndopptaker på første møte.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) beskriver tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervju, hvorav ”positiv opplevelse” er et av aspektene (ibid.:51). Jeg var opptatt av at intervjuet skulle være en positiv opplevelse for informantene. Derfor valgte jeg i det innledende intervjuet å notere svarene de gav og mener dette var en vellykket tilnærming til en samtale hvor målet var å bli kjent med hverandre. Det avsluttende intervjuet ble utført med båndopptaker, etter frivillig samtykke.

Til det avsluttende intervjuet tilbød jeg intervju spørsmålene i forkant, hvis de ønsket å forberede sine svar. Tre av informantene valgte denne løsningen, og under intervjuet spurte jeg hvordan de opplevde dette. De svarte at det var fint å ha en forståelse av hva intervjuet skulle handle om, og at det var greit å få muligheten til å tenke gjennom svarene. Å tilby intervju spørsmålene i forkant, er noe disse tre vil anbefale.

Som intervjuguiden til første intervju indikerer, fokuserte spørsmålene på elevenes musikkpreferanser og hva de ønsket å lære (Vedlegg 1). Intervjuguiden til det avsluttende intervjuet viser spørsmål som fokuserer på informantenes opplevelse av undervisningen (Vedlegg 2).

I hvilken grad informantene sier sannheten kontra i hvilken grad de kanskje ønsker å glede intervjueren ved å si det de tror intervjueren vil høre, er et omdiskutert tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjorde meg noen tanker om dette. Den doble rollen som lærer og intervjuer kan medføre utfordring når det gjelder å få informantenes ærlige svar. Vi har dessuten delt noe som kanskje oppleves ulikt. En god opplevelse for meg kan være mindre

betydningsfull for informanten. Og informanten kan ha opplevd noe jeg ikke var klar over. I tillegg har informanten sitt liv uavhengig av hva vi har delt, og flere ting kan spille inn i informantens opplevelse når informantens liv i kontekst tas med i betraktning.

Transkripsjon av intervjuer gjorde jeg kort tid etter at hvert enkelt intervju var avsluttet fordi jeg ønsket å føle atmosfæren fra samtalen mens jeg gjorde transkripsjonen. Jeg gjorde en tilnærmet ordrett avskrift. Jeg la inn ”...” for å vise pauser i samtalen. Som regel skrev jeg ned gjentakelsene av ”eh..” og andre ord som brukes når man tenker seg om. Dette gjorde jeg for at transkripsjonen skulle bli mest mulig autentisk og for å gjøre den psykologiske fortolkningen enklere (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å gi meg selv mulighet til å komme inn i stemningen igjen når intervjuet på et senere tidspunkt skulle analyseres. Kvale og Brinkmann skriver at det er omdiskutert i hvilken grad forskeren skal transkribere ordrett eller ei. Det regnes for god skikk å ta bort ”tenke-ord” som er naturlige i muntlig form, men som kan virke fordummende når man ser dem på papir.

Jeg mener det i denne sammenheng var etisk forsvarlig å ikke bearbeide språket i transkripsjonen fordi den ikke skal vedlegges oppgaven. Dessuten mener jeg det er mest hensiktsmessig for analysen å gjøre transkripsjonen mest mulig autentisk.

Jeg bestemte meg for å ikke gjøre pilotintervju. I etterkant ser jeg at jeg kunne gjort nyttige erfaringer før intervjuet med informantene hvis jeg hadde hatt et pilotintervju hvor jeg fikk en tydeligere bevissthet om meg selv som intervjuer. Likevel er jeg fornøyd med de innledende intervjuene, i den forstand at de la et godt grunnlag for samarbeid. Målet var å finne tonen og bli kjent, samt kartlegge informantenes musikkpreferanser. Disse målene mener jeg ble innfridd.

I de avsluttende intervjuene utviklet jeg fremgangsmåten min underveis ved å kontinuerlig evaluere hva som kunne vært gjort annerledes. I første intervju stilte jeg bare med de faste intervju spørsmålene og regnet med at jeg skulle komme på gode oppfølgingsspørsmål underveis. Så skjedde ikke. Derimot kom jeg på de gode oppfølgingsspørsmålene i etterkant da det hele var over. Klok av skade gjorde jeg grundigere forberedelser til de neste intervjuene, hvor jeg med utgangspunkt i undervisningsloggen skrev ned alle tilleggsspørsmål jeg kom på. Dette utfylte mine faste spørsmål på en hensiktsmessig måte. Samtidig kunne jeg i større grad fokusere på hva informanten formidlet og stille oppfølgingsspørsmål til dette. Jeg gjennomgikk altså en positiv utvikling som intervjuer i løpet av prosessen, men jeg kunne nok ha vært bedre skodd fra starten av hvis jeg hadde gjennomført et pilotintervju.

## **1.4 Vitenskapsteoretisk bakgrunn**

Jeg er interessert i hvordan elevene opplevde undervisningen med tanke på læring, mestring og det å ha en fritidsaktivitet. Ved å ha fokus på deres opplevelse, velger jeg en fenomenologisk tilnærming til forståelsen (Thornquist, 2003). Videre tolker jeg deres erfaringer slik de uttrykkes eksplisitt, og denne tolkningen knyttes opp mot en bredere kontekst av teorier gjennom en hermeneutisk tilnærming (ibid). I det følgende vil jeg utdype disse to vitenskapsteoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk.

### **1.4.1 Fenomenologi**

”Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (Thagaard, 2013:40). Som forsker ønsker jeg å forstå elevenes opplevelse av undervisningen og hvilken betydning den har hatt for deres livskvalitet. Et fenomenologisk vitenskapssyn er opptatt av menneskets intensjonalitet (Thornquist, 2003). Vi har alle en bevissthet, og den er alltid rettet mot noe. Vi lever også i vår egen livsverden som vi intersubjektivt deler med hverandre. Edmund Husserl regnes for grunnleggeren av fenomenologi, og han står bak mottoet ”til saken selv”. En fenomenologisk analyse går ut på at forskeren setter sin forforståelse og egne interesser i parentes (epoché), slik at saken selv kommer til syne (ibid).

### **1.4.2 Hermeneutikk**

”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard, 2013:41). Forskerens oppgave er å formidle det informantene sier, men også å tolke dette i lys av kontekst og tidligere definerte teorier. Dersom forskeren begrenser seg til å gjengi informantenes utsagn, utgjør dette en førstegrads fortolkning (Fangen, 2010). Ved å tolke det informantene sier, introduserer jeg dobbel hermeneutikk ved at jeg gjør en fortolkning av noe de selv allerede har fortolket. Dobbelt hermeneutikk er et begrep benyttet innenfor sosiologi av Anthony Giddens (1976:162). Når jeg så knytter dette opp mot allerede eksisterende teorier og plasserer det i en historisk sammenheng med annen litteratur, gjør jeg en fortolkning av andre grad (Fangen, 2010). Jeg veksler således mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, i henhold til hvilket nivå av tolkning jeg befinner meg på.

For at kunnskapen jeg utvikler skal få et bredere perspektiv, er tolkning av andre grad nødvendig. Samtidig er dette et etisk dilemma dersom min tolkning blir så erfaringsfjern at



informantene ikke gjenkjenner sin egen stemme (ibid). Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet om etikk.

All menneskelig tolkning har sitt opphav i en forforståelse (Thornquist, 2003). Vi møter aldri noe med tomt hode, og all erfaring bygger på tidligere erfaringer. Innenfor en kvantitativ forskningstradisjon er idealet størst mulig grad av objektivitet. Kvalitativ forskning innehar en erkjennelse av at forskeren er et subjekt som i møte med sine informanter har med seg både egne tanker, erfaringer og lært teori i bagasjen. Det viktige er å kommunisere denne forforståelsen, slik at man både er bevisst den selv og at man formidler den til leseren. I tillegg er det viktig å være bevisst skillet mellom det jeg observerer og min forforståelse, og hvordan disse komponentene påvirker hverandre (Fangen, 2010).

Den hermeneutiske spiral illustrerer hvordan forforståelse utvikler seg til ny forståelse som igjen endrer forforståelsen. Ny innsikt og kunnskap erverves gjennom denne vekslingen og ved at forskeren utvikler sin innsikt ved å forstå delene ut fra helheten og motsatt, gjennom en spiralformet virksomhet (Thornquist, 2003).

### **1.4.3 Min forforståelse**

Kirsti Malterud (2011:40) skriver om forforståelse at: "Forforståelsen er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter". Forforståelsen påvirker hvordan forskeren samler og tolker data og består av tidligere erfaringer og den teori som danner bakteppe for studien (ibid). Min forforståelse tar utgangspunkt i egne erfaringer som pianoelev, samt arbeidserfaring fra kulturskolen og min teoretiske referanseramme. Det er ikke til å unngå at min forforståelse har påvirket valg og fremgangsmåter i undervisningen. Samtidig er den årsaken til at jeg ville forske på nettopp dette tema.

Et annet uttrykk for forforståelse er Hans Georg Gadamer sitt begrep for-dom (Thornquist, 2003). "Poenget er å erkjenne at vi aldri er forutsetningsløse; at vi *alltid allerede* har en forforståelse" (ibid.:142). Denne kan etter min mening være en positiv drivkraft for motivasjon, men den er viktig å være klar over slik at den ikke på ubevisst plan påvirker min nye forståelse. I tillegg er det viktig å kommunisere min forforståelse, slik at den kunnskapen jeg utvikler blir formidlet på en troverdig måte.

## 1.5 Litteratursøk og teoretisk bakteppe

Som følge av min problemstilling og forforståelse, har jeg fordypet meg i litteratur om ressursorientert musikkterapi (Rolvsvjord, 2010), samt litteratur som omhandler recovery (Slade, Oades & Jarden, 2017) og det relasjonelle perspektivet (Trondalen, 2016). I tillegg har jeg fordypet meg i pedagogisk-didaktisk litteratur (Hiim & Hippe, 1998). Jeg har hovedsakelig søkt i databasene google scholar og oria.no. Søkeordene jeg har anvendt er ”ressursorientert musikkterapi”, ”resource-oriented music therapy”, ”didaktikk” og ”recovery”. I all litteratur jeg har lest har jeg funnet gode henvisninger til annen relevant litteratur, og således har søket blitt utvidet gjennom ”snøballmetoden” ved å følge referanser i bøker og artikler.

Ved å søke ”didaktikk” i oria.no fant jeg boken ”Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk” (Hiim & Hippe 1998). Denne boken tar for seg ulike syn på vitenskap og kunnskap og hvordan disse danner grunnlag for de ulike didaktiske hovedretningene, hvilket igjen påvirker synet på elevenes læreforutsetninger, læreprosessen og forholdet mellom produktmål og prosessmål. Dette var en interessant bok fordi jeg plasserte meg selv som lærer i en større kontekst og forsto mer av min yrkesrolle.

Å gjøre et undervisningsprosjekt i terapeutisk kontekst innebærer en annerledes tilnærming til det å undervise. Jeg har blitt inspirert av å lese om ressursorientert musikkterapi og det relasjonelle perspektivet som er viktig for den mellommenneskelige samhandlingen.

I tillegg er jeg begeistret for recovery-tenkningen sitt syn på menneske og behandling. Å drøfte forskningsresultater i lys av recovery er å løfte undervisningen til et høyere nivå med utvidede perspektiver.

## 1.6 Etikk

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 3). Alle informanter ble informert skriftlig og muntlig om forskningsprosjektets vilkår, og samtlige undertegnet en samtykkeerklæring som informerte om konfidensialitet og retten til å trekke seg fra prosjektet (Vedlegg 4). Jeg har ikke brukt noen opplysninger fra de to informantene som trakk seg fra prosjektet. Navn er fiktive, og andre gjenkjennbare opplysninger er utelatt.

Min rolle i dette prosjektet var noe jeg jevnlig reflekterte over. Jeg var pianolærer i egenskap av å undervise i piano. Jeg underviste også i ukulele, men jeg opplevde ikke meg selv som kvalifisert lærer i like stor grad i denne rollen. Jeg hadde aldri tidligere spilt ukulele. Dermed var jeg i en læringsprosess, sammen med eleven. Denne tilnærmingen til

undervisning legger til rette for samarbeid, hvilket er et aspekt innenfor ressursorientert musikkterapi (Rolvsjord, 2010).

I og med at jeg hovedsakelig anser meg selv for å være lærer i dette prosjektet, blir det naturlig å omtale deltakerne som elever når jeg skriver om undervisningen, mens i forskningssammenheng blir det naturlig å omtale dem som informanter. Elevene var tilknyttet psykisk helsevern og slet med psykiske helseplager. Av den grunn hadde jeg, i rollen som musikkterapistudent fokus på hvordan musikkundervisningen kunne være helsefremmende.

I tillegg var jeg forsker, og denne utfordrende kombinasjonen av roller krevde bevissthet om metodikken. Hvis eleven hadde en vanskelig dag og hadde behov for å prate, var det viktigere for meg å være en god lytter enn å undervise i piano. Eleven selv uttrykte bekymring over at samtale ikke var en del av pianoundervisningen i mitt forskningsprosjekt, men jeg syntes i slike tilfeller det var viktig å formidle at pianotimene skulle følge elevens aktuelle behov der og da. For meg var dette hensynet fremtredende, og i disse situasjonene måtte forskeren vike plass for terapeuten. Katalytisk validitet, som er et begrep innenfor forskning, sier at en mulig målsetting for forskningen kan være å øke deltakerens innsikt (Fangen, 2010). I så måte var disse samtalene en del av forskningen.

### **1.6.1 Ytterligere etiske refleksjoner**

Thagaard (2013) skriver at det å delta i forskningsprosjekt kan være ekstra utfordrende for personer i en vanskelig situasjon, og at forskeren må passe på at deres deltakelse ikke volder dem skade. Dette hensynet er overordnet. Gjennom undervisningsperioden utviklet jeg et nært og fortrolig forhold til elevene. Dette gjenspeilet enkelte av intervjuene hvor jeg fikk åpenhjertige beretninger om livssituasjon. Noen av disse opplysningene kan belyse problemstillingen ytterligere og er således viktige for forskningen. Samtidig vurderer jeg hvorvidt bruken av disse opplysningene kan gjøre det vanskelig for elevene i etterkant, og jeg mener regelen om at informantene ikke må ta skade av å delta i forskningen veier tyngst i slike avgjørelser. Av samme årsak velger jeg, som tidligere nevnt, å ikke opplyse om spesifikke forhold knyttet til deres psykiske helse.

Tolkning av data innebærer etiske hensyn. Ved andregrads fortolkning bringes empirien til et nytt nivå og tolkes i lys av relevante teorier. I verste fall kan informantene føle at det de har sagt blir fremstilt på en måte de ikke kjenner seg igjen i. En mulig løsning kan i følge Thagaard være å samarbeide med informantene om tolkningen, men at dette kan lede til nye etiske dilemmaer. Kvale og Brinkmann (2009) mener at forskeren tydelig må skille

mellom informantens utsagn og egen tolkning. På den måten ivaretas informantens stemme, uten at det går på bekostning av forskerens tolkningsmuligheter.

Kvale og Brinkmann skriver også om hvordan tolkningsprosessen begynner allerede i transkripsjonen. Dette synes jeg er interessant. En avskrift er ikke bare en avskrift. Hvor jeg velger å sette punktum og komma indikerer en begynnende tolkningsprosess. Jeg var derfor bevisst på tegnsetting. Vurderingene baserte seg på hva jeg oppfattet som naturlig ut fra hvordan de pratet, hvor lang pause de hadde mellom setninger og setningsdeler – og hvilket tonefall de hadde.

## **1.7 Metodekritikk, relevans og validitet**

Som nevnt under definisjonen av begrepet psykiske helseplager, valgte jeg dette begrepet fordi jeg mener det favner bredere. Dessuten synes jeg det er mindre belastende enn begrepet psykiske lidelser. Flere av deltakerne har hva Folkehelseinstituttet definerer som psykiske lidelser, men jeg velger likevel å forholde meg til begrepet psykiske helseplager. Innenfor recovery-perspektivet er motarbeidelse av stigmatisering viktig (Jacobson & Greenley, 2001), og jeg mener psykiske helseplager er et bedre uttrykk i så måte. I tillegg er mitt fokus i denne oppgaven på livskvalitet, og jeg mener at den subjektive opplevelsen av hvordan psykiske helseplager påvirker livskvalitet ikke er diagnoseavhengig.

Et annet spørsmål jeg har stilt meg selv når jeg har sett med kritisk blick på egen forskning, er om denne type undervisning i en terapeutisk kontekst kan ha overføringsverdi. Utgangspunktet for forskningen var at deltakerne skulle lære favorittsangen sin i løpet av prosjektets begrensede varighet. Kan dette betegnes som en konstruert situasjon, designet for å få et godt resultat? På grunn av den begrensede tiden vi hadde til rådighet var det naturlig å fylle timene med det deltakerne prioriterte høyest. Men slik bør det vel være i all slags undervisning? Derfor tror jeg dette prosjektet har relevans og overføringsverdi til andre liknende prosjekter og til musikkundervisning i en musikkterapeutisk kontekst generelt. Malterud (2011:20) skriver: ”Som forskere ønsker vi at andre skal dra lærdom av det vi har gjort”. Kapittel 2 og 3 omhandler arbeidsformer og elevenes opplevelse av undervisningen, og bidrar således til å øke overførbarheten av kunnskapen som er utviklet i dette prosjektet.

Spørsmålet om validitet er vanskelig å besvare med et sikkert ja eller nei. Malterud skriver: ”I en kvalitativ studie tar vi utgangspunkt i en kunnskapsteoretisk erkjennelse av at det finnes mange ulike versjoner av virkeligheten som samtidig kan være gyldige” (ibid.:188). Forskeren kan velge å sende utskrift av det bearbeidede datamaterialet til deltakerne og få en

uttalelse som ytterligere kan belyse validiteten. Selv om dette kunne vært interessant å gjøre, var det ikke en reell mulighet innenfor min tidsramme. Steinar Kvale (1996) skriver om kommunikativ og pragmatisk validitet, hvorav sistnevnte styrkes når kunnskapen etterfølges av handling eller fører til endringer i atferd. Flere av deltakerne gav i det avsluttende intervjuet uttrykk for at de hadde lært mye om seg selv, og at de ønsket å gjøre endringer i sine liv. Dette mener jeg styrker den pragmatiske validiteten. Malterud (2011) skriver at den kommunikative validiteten styrkes gjennom en uttalt refleksivitet, der veien frem mot resultatene belyses. Dette har jeg forsøkt å tilstrebe etter beste evne.

## **1.8 Analyse av datamaterialet**

### **1.8.1 Systematisk tekstkondensering**

I min analyse av datamaterialet har jeg valgt metoden systematisk tekstkondensering. Malterud (2011) har modifisert denne analysemetoden som er inspirert av psykologen Amedeo Giorgi sin fenomenologiske analyse. ”Giorgi sier at formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og *livsverden* innenfor et bestemt felt” (ibid.:97). Under følger en punktvis oversikt over hvordan jeg gikk frem i analysen, etterfulgt av et eksempel fra selve analysen.

1. Jeg leser hele intervjuet med åpent sinn og setter min forforståelse i parentes.
2. Jeg noterer foreløpige hovedtemaer med tittel.
3. Jeg går systematisk gjennom teksten med utgangspunkt i hovedtemaene. Jeg lager kodegrupper med utgangspunkt i hvert hovedtema og plasserer meningsbærende enheter under hver kodegruppe.
4. Jeg tar for meg en kodegruppe og sorterer materialet i subgrupper.
5. Jeg lager et kondensat fra hver subgruppe.
6. Jeg lager et gullsitat som best mulig sammenfatter kondensatene. Informanten er representert i 1. person.
7. Jeg skriver en analytisk tekst hvor jeg sammenfatter kondensatene og omtaler informanten i 3. person.

Ut av dette arbeidet vokste det frem fire kategorier: 1. Læring og mestring, 2. Forventningsfri sone, 3. Relasjonelle erfaringer og 4. Musikkpreferanser og identitet. Jeg vil her gi et eksempel fra analysen som førte frem til kategorien ”Forventningsfri sone”.

Eksempel fra analysen:

#### Steg 1-2-3. Foreløpig tema: Forventningsfri sone

Det har vært en fin opplevelse å komme hit og ha undervisning.

Det er ikke noe press for å måtte gjøre noe bestemt eller øve.

Jeg kan spille når jeg vil og øve så mye jeg vil, når jeg føler for det.

Så det har vært en fin opplevelse.

Jeg følte ikke noe press før timene. Men jeg tenkte jo at jeg burde øve og komme videre. Men det var noe jeg hadde lyst til selv. Jeg ville ikke at det skulle stå helt stille.

Jeg forsto at det var et prosjekt med musikkterapi, at det handlet om at jeg skulle spille for å føle meg bra. Jeg tenkte ikke sånn veldig at jeg måtte øve mye for å få et resultat. Men når det er en sånn situasjon der en lærer skal instruere, da tenker du jo litt på.. at jeg har en oppgave jeg skal gjøre. Men det var ikke noe stress forbundet med det.

#### Steg 4. Kodegruppe: Forventningsfri sone

##### Subgruppe 1

Det har vært en fin opplevelse å komme hit og ha undervisning.

Det er ikke noe press for å måtte gjøre noe bestemt eller øve.

Jeg kan spille når jeg vil og øve så mye jeg vil, når jeg føler for det.

Så det har vært en fin opplevelse.

##### Subgruppe 2

Jeg følte ikke noe press før timene. Men jeg tenkte jo at jeg burde øve og komme videre. Men det var noe jeg hadde lyst til selv. Jeg ville ikke at det skulle stå helt stille.

##### Subgruppe 3

Jeg forsto at det var et prosjekt med musikkterapi, at det handlet om at jeg skulle spille for å føle meg bra. Jeg tenkte ikke sånn veldig at jeg måtte øve mye for å få et resultat. Men når det er en sånn situasjon der en lærer skal instruere, da tenker du jo litt på.. at jeg har en oppgave jeg skal gjøre. Men det var ikke noe stress forbundet med det.

#### Steg 5 Kondensat

##### Kondensat fra subgruppe 1

Det har vært en fin opplevelse å komme hit og ha undervisning hvor det ikke er noe press for å måtte gjøre noe bestemt eller øve, og jeg kan spille når jeg vil og øve så mye jeg vil når jeg føler for det.

### Kondensat fra subgruppe 2

Jeg følte ikke noe press før timene, men jeg tenkte at jeg burde øve og komme videre - og det var noe jeg hadde lyst til selv fordi jeg ville ikke at det skulle stå helt stille.

### Kondensat fra subgruppe 3

Jeg forsto at dette var et musikkterapiprosjekt hvor jeg skulle spille for å føle meg bra. Jeg tenkte ikke sånn veldig at jeg måtte øve for å få et resultat. Når det er en situasjon hvor læreren instruerer, tenker jeg jo litt på at jeg har en oppgave jeg skal gjøre, men det var ikke noe stress forbundet med det.

### Steg 6 Gullsitat

Det har vært en fin opplevelse å ha undervisning hvor det ikke var noe press og jeg kunne øve når jeg følte for det, og selv om situasjonen innebar at du instruerte og jeg hadde en oppgave, var det ikke noe stress forbundet med det.

## STEG 7. ANALYTISK TEKST

### Forventningsfri sone

Johan synes det har vært en fin opplevelse å ha undervisning. Det har ikke vært noe press for å måtte gjøre noe bestemt eller øve, sier han. Derimot følte han frihet til å kunne spille når han ville og øve så mye han ville, når han selv følte for det.

Ofte var det slik da Johan kom til timen, at han bemerket at han ikke hadde øvd så mye. Jeg spurte i avsluttende intervju om han hadde hatt forventninger til seg selv, og om dette hadde vært utfordrende. Johan svarte at han hadde tenkt han burde øve og komme videre, men det var fordi han ikke ønsket stillstand i utviklingen. Han følte ikke press fra meg før timene, men ønsket selv å øve.

Johan sier han forsto at dette var et musikkterapiprosjekt der han skulle spille for å føle seg bra. Han tenkte altså ikke veldig mye på at han liksom måtte øve for å få et resultat. Samtidig er jo undervisningssituasjonen lagt opp slik at lærer instruerer og eleven har en oppgave å gjøre. ”Men det var ikke noe stress forbundet med det”, sier han.

Problemstillingen og intervjuguiden viser at jeg i forkant av undervisningsprosjektet hadde spørsmål jeg søkte svar på. I tillegg hadde jeg, som tidligere nevnt, min forforståelse og teoretiske bakgrunn. Likevel hadde jeg ingen forhåndsdefinerte kategorier. Jeg startet prosjektet med åpent sinn og lot empirien vise vei. Slik sett har jeg hatt en induktiv tilnærming til mine data (Thagaard, 2013). I løpet av undervisningsperioden begynte jeg å se

konturene av kategorier, og det kan i noe grad ha påvirket hvordan jeg forholdt meg til prosessen videre. Min forskning knyttes til etablert teori i analysen, og jeg anser meg selv for å være i en mellomposisjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Thagaard skriver om abduksjon at det er et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg mener således at jeg har en abduktiv tilnærming til analysen av mine data.

Thagaard (ibid.) skriver også om forholdet mellom personsentrert og temasentrert analyse. I en personsentrert analyse har jeg oppmerksomheten rettet mot deltakerne i forskningsprosjektet. I en temasentrert analyse er temaene i forgrunnen. Jeg mener at jeg i min analyse gjør en kombinasjon ved at jeg presenterer temaene i form av kategorier, samtidig som informantene har en tydelig stemme.



## 2. Arbeidsformer og elevenes opplevelse av undervisningen

Jeg nevnte innledningsvis at ordet ”hvordan” i min problemstilling har to ulike betydninger. I dette kapitlet vil jeg utdype begrepet ”hvordan” ved å beskrive hva jeg har gjort i dette masterprosjektet. I og med at jeg står med en fot i musikkpedagogikken og en begynnende fot i musikkterapien, var det spennende å bringe musikkundervisning inn i psykisk helsevern. På den måten kunne jeg ta i bruk de kunnskaper jeg har om undervisning, og samtidig undersøke hvordan denne formen for undervisning fungerer i en musikkterapeutisk kontekst.

### 2.1 Aktiviteter

Dette masterprosjektet plasserer meg i skjæringspunktet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk. Formålet med prosjektet var i utgangspunktet pianoundervisning, men jeg var også åpen for andre aktiviteter og musisering på andre instrumenter. En av elevene spurte allerede ved innledende intervju om det var mulig å lære ukulele i stedet for piano. Jeg hadde aldri tidligere spilt ukulele, men jeg spiller gitar og regnet med at jeg kunne dra nytte av likheten mellom disse to instrumentene. Jeg lånte en ukulele og lærte meg gjennom å studere videoer på youtube.

Hele tiden tok undervisningen utgangspunkt i elevens musikkpreferanser. Hun fant sanger hun ville lære, og vi gikk veien sammen. Som tidligere nevnt, tilbyr denne tilnærmingen et samarbeid hvilket i noen grad utjevner skillet mellom lærer og elev. Randi Rolvsjord (2010:77) skriver følgende om samarbeid: ”The focus upon the client’s use of whatever the therapeutic setting can offer also leads, I think, to a conception of therapeutic actions more as collaborations than interventions”.

Innenfor didaktikken finner vi samarbeid i James Mursell (1954) sine undervisningsprinsipper. Om betydningen av læring i samarbeid, skriver han: ”No one can seriously doubt that the interplay of minds can have a very remarkable and beneficial effect on thinking and learning” (ibid.:142).

Kenneth Bruscia (2014) beskriver fire arbeidsformer i musikkterapi: Gjenskaping, improvisasjon, lytting og komposisjon. I undervisningssammenheng var det naturlig å anvende metoden gjenskaping i stor grad. Med utgangspunkt i sine musikkpreferanser lærte elevene å spille sanger på piano og ukulele. Improvisasjon var en annen metode som av og til var mer relevant i situasjonen. Hvis eleven ikke var i form til å konsentrere seg og lære, kunne det å improvisere være en god aktivitet. Hovedsakelig improviserte vi sammen på pianoet, hvor jeg la akkorder som tillot eleven å spille fritt på hvite eller svarte tangenter. Jeg opplevde

at dette var en aktivitet som passet svært godt for noen, mens andre ønsket å holde seg til innlæring av sanger.

Lytting var en tredje metode i dette masterprosjektet. Spesielt var det en av elevene som ikke alltid orket å delta aktivt med musisering selv, og da spilte jeg for ham. Bruscia (1987) har identifisert 64 teknikker til bruk for improvisatorisk musikkterapi. Innenfor ”Techniques of intimacy” omtaler han det å spille for klienten som å gi en musikalsk gave: ”Giving: presenting the client with a gift, such as a musical performance, instrument, etc.” (ibid.:535). Når det ble vanskelig å kommunisere med ord, var dette en god måte å styrke den intersubjektive relasjonen på (Røkenes & Hanssen, 2012). Intersubjektivitet innebærer å dele felles opplevelser, og når jeg møtte eleven med musikk delte vi opplevelsen non-verbalt i øyeblikket. Av og til snakket vi om opplevelsen i etterkant.

Komposisjon eller sangskrivning er en fjerde arbeidsform, men det ble aldri aktuelt med sangskrivning i dette prosjektet. Overskriften på prosjektet var undervisning, og tiden vi hadde til rådighet ble fylt med sanger elevene ønsket å lære. Om prosjektet hadde vart lenger, ville sangskrivning og komposisjon vært en viktig arbeidsform fordi det kan ha stor terapeutisk verdi å lage tekst og musikk. En av elevene hadde imidlertid en innspilt improvisasjon, hvilket ble til en komposisjon da jeg skrev den ned på noter til ham. Den samme eleven hadde tidligere spilt inn en sang som jeg fikk høre. Min tilbakemelding på denne sangen ble betydningsfull for eleven, og disse to hendelsene beskrives under arbeidsformen komposisjon.

I det følgende vil jeg gå dypere inn i beskrivelse av enkelte aktiviteter og hvordan elevene opplevde disse.

### **2.1.1 Gjenskaping**

Å spille ferdigkomponerte sanger var en viktig del av undervisningen. Dette var en essensiell aktivitet med alle elevene, men herunder vil jeg utdype undervisningen med Anette som spilte ukulele. Først kommer et utdrag fra min undervisningslogg. Denne beskriver hvordan jeg reflekterte over undervisningen. Deretter følger Anettes opplevelse av undervisningen slik hun beskrev det i avsluttende intervju.

#### Fra undervisningsloggen

Jeg hadde aldri spilt ukulele før, så dette ble ny læring for meg også. Vi tok sammen utgangspunkt i ukulele-tutorials på youtube, og jeg øvde hjemme på de sangene hun valgte for å ha tenkt gjennom på hvilken måte jeg best kunne undervise i dem. Rent pedagogisk hadde det sikkert vært mer fornuftig å starte med enklere rytmer / strummings og fått til en jevn progresjon. Og jobbet spesifikt med bestemte

utfordringer. Jeg var oppmerksom på dette under hele prosessen. Men jeg lot klienten vise vei. Hun valgte sanger av til dels høy vanskelighetsgrad og kastet seg på utfordringer. Jeg ønsket ikke å bremse dette initiativet. Hun sa at hennes fremgangsmåte var å synge og spille uten å bry seg om feil og vanskeligheter. Ved å spille sangene flere ganger ville de bli enklere. Jeg syntes dette var en god innstilling.

Samspill anså jeg for å være svært viktig, så jeg spilte med på gitar. Og vi sang. Av og til sang jeg alene, og av og til sang hun med. Jeg skrev sangene ut på tekst med besifring. Besifringen var notert over teksten, og melodien kunne hun fra før. Dermed var det enkelt å se hvor akkordskiftene skulle være.

Hun kjøpte ukulele og øvde hjemme. Hun sa ved flere anledninger at hun syntes dette var gøy. Mitt mål var nettopp dette; at det skulle være gøy og gi mestringsopplevelse. Og at hun skulle lære nok til å kunne utvikle seg videre på egenhånd.

I det avsluttende intervjuet sa Anette at hun synes det har vært gøy å lære å spille litt ukulele. Spesielt understreket hun hvor glad hun var for at hun kunne lære ukulele i stedet for piano. Videre trakk hun frem betydningen av at hun selv fikk velge sanger og at sangene var enkle, slik at hun kunne få et større repertoar:

Jeg har likt spesielt godt å velge sanger selv ut fra hva jeg synes er fine sanger som jeg ønsker å kunne på ukulele, og jeg likte sanger som er litt rolige og tilpasset ukulele slik at du liksom hører at det er *de* sangene.

Å ta utgangspunkt i elevens musikkpreferanser er et viktig element innenfor det didaktiske undervisningsprinsippet ”individualisering”, der undervisningsstoffet tilpasses eleven gjennom ulike typer differensiering (Hanken & Johansen, 2013). Nivådifferensiering innebærer hvilken vanskelighetsgrad sangene skal ha, og i dette tilfellet gav enkle sanger muligheten for et større repertoar. Stofflig differensiering inkluderer å ta hensyn til elevens musikkpreferanser (ibid). Dessuten er det en drivkraft til indre motivasjon å lære noe interessant og meningsfullt (Hiim & Hippe, 2009), og det er enklere å spille og mestre noe en har et forhold til, hvilket også kan forsterke motivasjonen.

Anette omtalte mestringsfølelsen under det avsluttende intervjuet i det at hun føler hun har bygd opp ulike grep slik at hun kan spille mange forskjellige sanger. Å lære ukulele var enklere enn hun trodde, sa hun. Akkordene var ikke så vanskelige, og det er få strenger på instrumentet. Anette mener disse faktorene virket inn på hvordan læringsprosessen ble. Ukulele har dermed vist seg å være et instrument som kan gi umiddelbar mestringsfølelse og mulighet for et stort repertoar av sanger ved bruk av relativt enkle akkorder.

Petter og Johan hadde tatt pianoundervisning tidligere i livet, og begge fant glede i å ta opp igjen stykker de spilte den gang. I tillegg lærte de teori som utfylte teorikunnskap de

hadde fra før. Under følger utdrag fra undervisningsloggen med Petter, samt mine kommentarer.

Utdrag fra undervisningsloggen, 3. time:

Jeg tok frem "Vals" av Grieg, og han satte seg begeistret til pianoet og spilte hele stykket! Feilfritt! Han sa han hadde spilt den før, men nå var det mange år siden sist. Likevel husket han den, sa han, fordi han hadde likt den så godt. Jeg var glad for at jeg traff med riktig valg av stykke. Han sa at han har spilt alle stykker i boka "Lyriske småstykker". Det var stas å spille Grieg. Han hadde den boka etter farmoren sin som også hadde spilt piano. Jeg var så imponert over hvor bra han spilte "Vals", og spurte hvor lenge siden sist det var han spilte den. Det var flere år siden sa han.

Neste time tok jeg med "Lyriske småstykker" av Grieg og noterte følgende om denne opplevelsen i undervisningsloggen:

Jeg hadde lagt frem mappen med notene våre, samt boka "Lyriske stykker" på bordet før han kom. Han grep boka og begynte å bla i den. Det var ikke den samme som han har. Den han har heter "Lyriske småstykker". Vi fant ut at de første stykkene i boka jeg hadde med er de samme som i "Lyriske småstykker", op. 12. Han ville spille med én gang og satte seg til pianoet. Han spilte: "Vektersang", "Alvedans", "Folkeviser" og "Norsk". Det var de han kunne, og han kunne dem godt! Med vakkert anslag og dynamikk og fin følelse i spillet. Jeg var også imponert over hvor godt han husket dem. Han sa at han likte dem så godt da han lærte dem, så han bare husker dem.

Etter timen sa han at det hadde vært spesielt bra å spille disse lyriske stykkene han kunne fra før. Å gjenskape stykker han allerede kunne, var altså av stor verdi for Petter. Han fikk kontakt med de sterke sidene i seg selv og opplevde mestring. Å fokusere på hans ferdigheter harmonerer med ressursorientert musikkterapi, der fokus på klientens ressurser og potensialer er et unikt og essensielt prinsipp (Rolvjord, 2008:133).

I tillegg betydde disse stykkene mye for Petter. Han forbant dem med sin farmor og knyttet dem til den pianoundervisningen han hadde i ungdomsårene. De var således en viktig del av hans identitet.

Petter ønsket å lære om akkordteori og kvintsirkel, til bruk for sine improvisasjoner. I 6. pianotime tok han frem kvintsirkel-arket jeg hadde gitt ham og ville gjøre en pianoimprovisasjon alene med utgangspunkt i kvintsirkelen. Her følger et utdrag fra undervisningsloggen:

Han sa jeg kunne sitte ved siden av ham og høre på. Så jeg var publikum til en ordentlig bra improvisasjon! Han startet med akkorder i F-dur og d-moll annenhver gang som han tok fra arket. Deretter spilte han videre i d-moll og brukte akkordene g-moll og A-dur. Fine melodier. Etterpå applauderte jeg og sa at jeg hørte helt tydelige mønstre i denne improvisasjonen og spurte om han var bevisst på det. Han svarte at F-

dur og d-mollakkordene var bevisst. Resten bare spilte han. Jeg forklarte at han brukte de 3 viktigste akkordene i d-moll ved å spille d-moll, g-moll og A-dur. Da så han det også og lette etter denne kombinasjonen i kvintsirkelen.

Etter 9. pianotime skrev jeg følgende i undervisningsloggen:

Han satte seg til pianoet og improviserte. Hovedsakelig over akkordene g-moll og D-dur. Jeg berømmet denne kombinasjonen og spurte om det var annerledes å improvisere nå, etter at han hadde begynt med pianotimer. Han svarte at nå vet han litt om hva han egentlig spiller.

Johan, som hadde tatt pianoundervisning i 9 år, tok også opp igjen gamle stykker med meg. Han startet med "Liebestraum nr. 3" av Franz Liszt, men fylte på med andre stykker etter hvert. Her er utdrag fra undervisningsloggen jeg skrev etter 3. time, der vi bestemte oss for å utvide repertoaret:

Vi snakket om å lære et annet stykke som ikke er så vanskelig, parallelt med "Liebestraum nr. 3". Jeg mintes tilbake til intervjuet, der han hadde nevnt Satie og jeg hadde nevnt "Comptine d'un autre été". Han sa han tidligere har spilt "Gymnopédie nr. 1" og "Gnossienne". Jeg hadde med note på førstnevnte og tok frem den. Han begynte å spille, men husket den ikke helt. Jeg tilbød meg å spille den for ham, og han kommenterte at den er vakker. Så spilte han halve, og da gikk det bedre. Han ville gjerne ha den med hjem.

Etter 4. pianotime skrev jeg:

En god oppdagelse hadde vært å finne ut at det var lettere å bytte mellom akkordene nå enn da han spilte "Gymnopédie nr. 1" med den forrige læreren sin. Han spilte den for meg og stoppet opp noen ganger. Kommenterte dette selv etterpå, og jeg spurte om han var nervøs for å spille for meg. Jeg hadde på forhånd understreket at dette ikke var en "høring av lekse" selv om han hadde øvd på den. Han svarte at han ikke var nervøs, bare litt ukonsentrert. Jeg korrigerer noen akkorder som han spilte annerledes enn det sto i notene. Og tenkte for meg selv at det er en vanskelig balansegang, dette. Det er ikke tradisjonell pianoundervisning, men pedagogen i meg trer frem allikevel. Jeg føler jeg ikke tar ham seriøst som pianist om ikke jeg jobber med stykkene og korrigerer og kommer med forslag. Vi studerte dynamikkangivelsene. Så på forhold mellom melodi og taktene mellom melodifrasene. Der er dynamikken anvist motsatt av hva man forventer. Jeg foreslo at om han ønsket, kunne han jobbe med dynamikken. Crescendo og decrescendo og få mer variasjon i dette.

Så ville han spille "Gnossienne". Spilte den fint og husket den godt fra da han spilte den med læreren sin. Vi fant ut at tonearten er f-moll. Og snakket om at f-moll er parallelltonearten til Ab-dur. Også her snakket vi om dynamikk. Terrassedynamikk. Plutselige overganger mellom sterkt og svakt. Og komponistens verbale anvisninger til tolkning. Jeg hadde oversatt anvisningene, og vi smilte litt av dem.

Jeg reflekterer her over min lærerrolle og hvordan vi jobbet slik jeg er vant til det fra kulturskolen. For meg var det naturlig å jobbe på denne måten, hvor det pedagogiske

landskapet ble tydeligere enn det terapeutiske. I avsluttende intervju sa Johan at det ikke var særlig forskjell på den pianoundervisningen han hadde hatt med meg og den han var vant med fra tidligere. Det jeg underveis hadde kjent på som en vanskelig balansegang hadde ikke han tenkt noe over, sa han. Derimot syntes han det var nyttig å lære mer om hvilke akkorder han brukte i de klassiske stykkene og hvilken funksjon de hadde. Han opplevde å bli mer bevisst, sammenliknet med tidligere hvor han bare hadde lest noter uten å tenke over hvilke akkorder han spilte. I tillegg var han fornøyd med å lære mer teori og bli mer bevisst på dynamikk.

Både Solfrid og Amalie lærte sanger fra hånd til hånd (Christie, 1983) ved at jeg viste hva de skulle spille. Denne metoden gir mer umiddelbar tilgang til musikken bak notene, og den innebærer kortere vei til mestringsfølelse (ibid). Solfrid lærte etter hvert sanger på noter ved at hun selv satte notenavn på. Begrepet aktiv læring kommer fra aktivitetspedagogikken. John Dewey utformet denne aktivitetspedagogikken med sitt slagord ”Learning by doing” (Gundem, 1998), og han knyttet sammen aktivitet og erfaring i et helhetlig læringsyn (ibid).

Solfrid og Amalie lærte dessuten om akkorder og deres omvendinger, og Amalie styrte i stor grad selv hvordan hun ønsket å utføre akkordene i en av sangene hun spilte. Min tanke bak dette var å styrke hennes autonomi og eierforhold til denne sangen som hun hadde valgt fordi den sto henne nær. I avsluttende intervju sier Amalie at denne valgfriheten ble utfordrende for henne. Av og til ble det på grensen til frustrerende å velge om hun skulle spille akkorder i høyre eller venstre hånd og hvilke omvendinger de skulle ha. Samtidig fremhever hun dette som noe av det mest lærerike.

### **2.1.2 Improvisasjon**

Improvisasjon var en sentral aktivitet med pianoeleven Kristin. Her kommer tre vignetter, hentet fra min undervisningslogg, som omhandler improvisasjon med henne. Jeg presenterer dem samlet, og kommentarer følger etter tredje vignett. Vignett 1 er vår første improvisasjon.

#### Vignett 1 fra 3. time

*Kristin klarte ikke konsentrere seg, og da foreslo jeg at vi bare kunne spille. At jeg kunne legge akkorder i bass-registeret, og hun kunne spille hva hun ville på hvite tangenter. Hun utbrøt ivrig at det ville hun gjerne gjøre. Og slik spilte vi lenge. Jeg la Cmaj7, Fmaj7 og vekslet mellom disse en stund, før jeg innlemmet flere akkorder. La til Dm7, Em7, Am7 og G6. Spilte på intuisjon, og det gjorde hun også. Det ble ordentlig vakkert! Hun lagde små melodier som hun av og til repeterte i et mønster. Rolig tempo. Og hun spilte og spilte. Kikket*

*på meg av og til og smilte litt. Jeg satt og tenkte på om hun egentlig ønsket å avslutte, men det virket ikke sånn. Etter hvert avrundet jeg. Og hun smilte og sa at dette var "kult".*

*"Meditativt", var et annet ord hun brukte. Jeg spurte om hun syntes improvisasjonen varte for lenge, men hun sa at hun bare ville spille mer. Før vi gjorde det, snakket vi litt om hvilke akkorder jeg hadde brukt. Hun kjente til stor og liten septim-akkord. Jeg spurte om hun har gjort dette før, og det har hun ikke. Vi begynte på en ny improvisasjon. Jeg spurte om hun eller jeg skulle ta initiativet til å avslutte. Hun ville at jeg skulle ta initiativet, men vi kunne godt spille lenge. Så vi gjorde det. Hun utforsket i enda større grad ulike små melodier. Vi varierte litt i tempo og dynamikk. Jeg varierte litt i rytmikken innimellom. Vi fulgte hverandre. Det var en spesiell opplevelse for meg også. Etterpå sa hun at det var gøy å lage små melodier. Og at det låt så fint. Hun berømmet meg for det jeg spilte, og jeg sa at det var jo hun som lagde melodiene. Jeg bare la akkordene. Vi bemerket at vi begge spilte på intuisjon. Og at det var en spesiell og god opplevelse. Selv om tiden var ute ønsket hun å spille mer. Så vi avsluttet med en kortere improvisasjon. Denne gangen ønsket hun å ta utgangspunkt i en toneart. Jeg spurte om hun har en favoritt-toneart, og hun svarte at det er e-moll. Jeg viste henne ren e-moll-skala, og vi spilte igjen.*

#### Vignett 2 fra 6. time

*Vi gjorde en ganske lang improvisasjon, der hun spilte fritt på hvite tangenter. Denne var nydelig. Mer dynamikk enn før. Gikk fra sarte toner til å spille sterkt. Mer variasjon enn tidligere. Jeg brøt også noen grenser, men det var hun som initierte det kraftfulle spillet. Mitt akkompagnement var mer rytmisk. Dette bygget seg også opp. Etterpå snakket vi om improvisasjonen. Om dynamikken og hva som var annerledes. Jeg spurte om hun syntes den ble for lang, men det syntes hun ikke. Så ville hun gjøre en improvisasjon til. Denne la vi i e-moll, for hun ville spille Fiss i stedet for F. Her spilte jeg mer enn på den forrige improvisasjonen. Mer jazza rytme. Også hun hadde mer jazza rytme.*

#### Vignett 3 fra 8. time

*Vi bestemte oss for å gjøre en improvisasjon på svarte tangenter. Jeg spurte om hun ville styre pedalen. Det ville hun. Bare bytte når du føler for det, sa jeg. Og det ble så fint!!! Utrolig flotte melodier hun fikk ut av de få svarte tangentene som er på et piano. Hun brukte etter hvert større register enn når hun spilte på hvite tangenter, så jeg spilte dype akkordtoner. Etterpå var hun begeistret over hvor fint det høstes ut. Vi var enige om at det startet litt impresjonistisk og gikk over i pentaton skala og litt folkemusikk-aktig. Hun sa at*

*dette virkelig er terapi. Å spille fritt. Noter og å lære sanger er også bra, men når hun improviserer kan hun bare spille uten å tenke og konsentrere seg så mye.*

Å akkompagnere en improvisasjon med akkordene Dm7-G7 når eleven spiller på hvite tangenter og Ebm7-Ab7 når eleven spiller på svarte tangenter, lærte jeg da jeg jobbet i kulturskolen. Med elevene i kulturskolen akkompagnerte jeg alltid med en rask rytme. Gjennom improvisasjonen med Kristin oppdaget jeg at også Cmaj7, Em7, Fmaj7, G6 og Am7 er fine akkorder å bruke når eleven improviserer på hvite tangenter. Jeg la for første gang akkordene i halvnoter og spilte dem i en rundgang, hvilket gav oss begge denne meditative følelsen. Dette var ikke en planlagt metodisk handling, men noe jeg gjorde intuitivt der og da.

Tony Wigram (2004) skriver at akkompagnering er en av de viktigste teknikkene for å gi støtte innen improvisatorisk musikkterapi. Han definerer denne terapeutiske metoden på følgende måte: *"Accompanying: Providing a rhythmic, harmonic or melodic accompaniment to the client's music that lies dynamically underneath the client's music, giving them a role as a soloist"* (ibid.:106). Wigram skriver i tillegg om improvisasjonsteknikken "holding", og han gjør det på følgende måte: *"Holding: Providing a musical 'anchor' and container for the client's music making, using rhythmic or tonal grounding techniques"* (ibid.:97). Også Bruscia (1987) skriver om denne improvisasjonsteknikken, men hans definisjon er utvidet slik at den inkluderer klientens følelser i improvisasjonen: *"Holding: as the client improvises, the therapist provides a musical background that resonates the client's feelings while containing them"* (ibid.:536).

Å improvisere sammen var en spesiell opplevelse både for Kristin og meg. Vi spilte på intuisjon og delte en indre følelsesmessig tilstand (Trondalen, 2016). I slike intersubjektive møter skapes en mental kontakt, og det er en av årsakene til man kan oppleve en særegen tilstedeværelse når man improviserer sammen. Daniel N. Stern (2004:75) skriver:

THE PRESENT MOMENTS that interest us most are those that arise when two people make a special kind of mental contact – namely, an intersubjective contact. This involves the mutual interpenetration of minds that permits us to say, 'I know that you know that I know' or 'I feel that you feel that I feel'.

I improvisasjonen eksisterer bare fellesskapet og tonene vi former i øyeblikket. Det er en intersubjektiv opplevelse i sin natur. Affektinntoning handler om å dele indre følelsestilstander og er essensielt i spedbarnets kontakt med omsorgsperson (Stern, 1985), men også i musikkterapi er affektinntoning essensielt i relasjonen. I improvisasjonen med



Kristin la jeg akkorder i halvnoter og rolig tempo og forsøkte med dette å matche hennes følelsestilstand, hvilket er en improvisasjonsteknikk for å uttrykke empati (Wigram, 2004).

I Vignett 2 var improvisasjonen i større grad preget av kraft og variasjoner i dynamikk og rytme, noe som gjenspeilte en sterkere vitalitet. Vitalitet gir oss følelsen av å være levende og er grunnlag for affektiv kommunikasjon, enten det er verbalt eller non-verbalt (Trondalen, 2016). Vi opplever hverandre gjennom dynamiske vitalitetsformer som bevegelse, kraft og retning (Stern, 2010), og vi opplever de dynamiske vitalitetsformene spontant. De går ikke veien om kognitive prosesser, og man kan lett komme i kontakt med dem gjennom musikk (Trondalen, 2016).

Affektiv kommunikasjon gir mulighet for følelsesregulering på et non-verbalt plan hvor det non-verbale uttrykkes gjennom en form for dialog. Bjørg Røed Hansen (2012:74) skriver: ”Affektdeling refererer seg til en ikke-språklig empatisk prosess knyttet til følelser og opplevelser”. I musikkterapi kan musikalsk samspill etterfølges av samtale for å bevisstgjøre og forsterke musikkopplevelsen (Trondalen, 2016). På den måten deles det som har vært gjort felles både mentalt og verbalt.

Under det avsluttende intervjuet utdypet Kristin hvordan hun opplevde denne typen improvisasjon. Hun sa at hun synes den improvisasjonen vi har gjort har vært veldig givende. Den var mer som en fri-lek, og uten fokus på selvutvikling, i den forstand at det bare var å spille toner på piano og være tilstede i akkurat det. Hun sa at hun opplevde å få tiltro fra meg når jeg la akkorder i bakgrunnen og hun kunne spille hva hun ville. Hun syntes at hennes toner sammen med mitt akkompagnement høstes skikkelig fint ut.

Kristin sammenliknet det å improvisere med det å spille ferdigkomponerte sanger. Hun sa at hun tror hun ble mer irritert på seg selv når hun spilte feil i en sang. Når vi improviserte betraktet hun spontane feilspill som en form for læring. En improvisasjon har ikke fasiten i en nedskrevet note, og alle toner formes spontant. Om hun trykket ned en tangent som høstes feil ut, registrerte hun bare dette og spilte videre. Hun sa at hun tror improvisasjon for henne innebar mindre krav, og at det var en god måte å redusere prestasjonsangst på. Likevel følte hun til en viss grad på indre restriksjoner, men siden jeg gjorde det så tydelig hvilke tangenter hun skulle spille på var det på en måte bare å spille i vei. Samtidig var hun litt nervøs, fordi hun skulle prøve å spille noe hun på forhånd ikke visste om kom til å høres fint ut: ”Jeg vet ikke om det går an å prøve noe man ikke vet noe om, og få det til å bli fint. Da må man nesten velge, føles det som”. Kanskje er nettopp dette kjernen i improvisasjon; det gode og det utfordrende. Man kan bli nervøs av å spille noe man på

forhånd ikke vet hvordan blir. Samtidig kan nettopp dette redusere forventningene til egen prestasjon hvis man aksepterer uforutsigbarheten i improvisasjonens natur.

Rent følelsesmessig opplevde Kristin å være i kontakt med en veldig skjør del av seg selv når hun improviserte. Hun ble ordentlig rørt og følte at det var barnet i henne selv som opplevde musikken. Hun sa hun var konsentrert og avslappet på samme tid og følte noen ganger at hun forsvant helt inn i musikken. Hun kunne oppleve å komme i en fullstendig ro-tilstand og syntes at improvisasjon var en fin måte å jorde henne på.

Kristin reflekterte over hvorfor hun kunne havne i denne meditative tilstanden når hun improviserte. Hun sa at hun hadde ikke tid til å tenke hvor fingrene skulle gå. I en improvisasjon føler hun at hun bare skjer og flyter rundt med det i den stunden hun spiller. Hun sa det handler om å få mer kontakt med hjertet eller sjelen, her og nå og tilføyer:

”Jeg synes at den improvisasjonen vi har gjort har vært veldig givende og mer som en fri-lek, der jeg har senket kravene til meg selv og vært tilstede her og nå i musikkens meditative ro-tilstand”.

### **2.1.3 Lytting**

En gang Petter kom til undervisning og hadde en særdeles dårlig dag, spurte han om jeg kunne spille for ham. Selv ønsket han bare å sitte og lytte. Dette er som tidligere nevnt en teknikk for å gi en musikalsk gave (Bruscia, 1987). Jeg improviserte en melodi på piano, mens Petter lyttet. Jeg ønsket å formidle trøst og godhet med tonene mine. Etter jeg hadde spilt, fortalte Petter at det var som om tonene mine fortalte ham at han var et bedre menneske enn han opplevde seg selv der og da. Gary Ansdell (1995:159) beretter følgende om improvisasjon med en klient: ”Another client told me how she experienced what she called ’getting a resonance’ when improvising with me.... She heard herself being heard,...”. Jeg mener Petter sin opplevelse vitner om noe av det samme. Jeg spilte i moll og prøvde å matche den stemningen jeg opplevde at han var i. Dette er en improvisasjonsteknikk, når terapeuten forsøker å gjenspeile klientens stemningsleie (Bruscia, 1987).

I tillegg var dette et intersubjektivt møte, hvor vi delte en indre psykologisk tilstand (Røkenes & Hanssen, 2012). Slike øyeblikk kalles ”signifikante øyeblikk” (Trondalen, 2016), og de kan gi en dyp opplevelse av å bli forstått og bekreftet og være grobunn for forandring. Hansen (2012:86) skriver om intersubjektivitet på ulike nivåer, der det fjerde nivået innebærer mentalisering. Hun beskriver mentalisering slik:

*Evnen til å attribuere følelser, intensjoner og tanker både til seg selv og andre (mentalisering), med andre ord et perspektiv på 'mentalt liv' som skaper forutsetninger for å reflektere og tenke om seg selv og andre utover det gitte her og nå (tertiær intersubjektivitet av annen orden, Bråten, 2007).*

I denne situasjonen så Petter seg selv som et bedre menneske, gjennom det han følte at tonene mine fortalte.

#### **2.1.4 Komposisjon**

Jeg har tidligere nevnt at komposisjon eller sangskrivning ikke var en arbeidsform vi brukte i dette prosjektet, men Petter laget ofte innspillinger av egne improvisasjoner. Han fortalte en dag at han ikke kunne spille disse improvisasjonene igjen, fordi de oppsto i øyeblikket og var kun festet til nåtiden via innspillingen. Han kunne ikke gjenskape det han hadde utført i improvisasjonen med mindre improvisasjonen ble nedtegnet på noter. Jeg tilbød meg å gjøre dette, og han fikk en improvisasjon nedskrevet.

En improvisasjon er noe flyktig som oppstår i øyeblikket, men i nedskrevet form blir den en komposisjon og kan spilles flere ganger. Den kan få symbolsk verdi, hvor de bakenforliggende følelsene kan gjenoppleves og eventuelt bearbeides. Ikke minst ble noten en verdifull bekreftelse på denne elevens musikalske ressurser. Rolvsjord (2010:74) omtaler viktigheten av ressursfokuset tilnærming i musikkterapi på følgende måte: ”In a resource-oriented approach to music therapy, the client’s resources are the center of attention, involving more than an additional element of resource activation in an otherwise problem-oriented interaction”.

Petter og jeg ble til dels kjent med hverandre gjennom å høre på hverandres sanger. Vi har begge laget tekster og melodier og hadde dermed et felles referansepunkt i vår relasjon. Vi gav hverandre ros for hverandres sanger og snakket om innfallsvinkler til komposisjon og betydningen av tekstformulering.

Da Petter fikk min tilbakemelding på sangen han hadde skrevet til kjæresten sin, ble han mer bevisst på hvor fin den sangen egentlig er. I og med at vi hadde en gjensidig anerkjennelse av hverandre som sangskrivere, var det kanskje enklere å ta til seg denne tilbakemeldingen fra en sangskriver til en annen. Han var allerede fornøyd med denne sangen, men ble enda mer stolt da han fikk min respons. Kanskje fikk han forsterket sin identitet som sangskriver.

## 2.2 Oppsummering

Da musikkterapi ble etablert i Norge på 1970-tallet, var mestrings - og ressursorientert musikkterapi knyttet til spesialpedagogikken, der man tilpasset nivået i henhold til den enkelte for å muliggjøre deltakelse og legge til rette for mestringsopplevelser (Ruud, 2008). Randi Rolvsjord (2008; 2010; 2013; 2015) er en av dem som har bidratt til å artikulere den ressursorienterte tilnærmingen i psykisk helsefeltet, med benevnelsen ressursorientert musikkterapi.

Arbeidsformene gjenskaping, improvisasjon og komposisjon er gunstige når det gjelder å legge til rette for mestringsopplevelser. Dette er også sentrale arbeidsformer innenfor musikkpedagogikk. Likhetene mellom de to disiplinene er altså flere, men ”forskjellen ligger i ’tenkemåten’, i målsettingen for arbeidet” (Ruud, 1990:27).

I sin oversikt over områder og nivåer i musikkterapi omtaler Bruscia (2014) bruk av opplevelsesbasert musikkklæring for å møte terapeutiske behov og plasserer dette under supplerende nivå. I skjæringspunktet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk ligger fokuset på mestringsopplevelser som bygger opp under selvfølelse og styrker identitet. Felles for begge fagfelt er også fokuset på relasjonen mellom henholdsvis klient-terapeut og elev-lærer. Gro Trondalen har skrevet om den terapeutiske relasjonen innenfor retningen relasjonell musikkterapi. Humanistisk / eksistensialistisk didaktikk (Hiim & Hippe, 1998) vektlegger relasjonen mellom elev og lærer. Dette kommer jeg tilbake til.

### 3. Elevenes opplevelse relatert til helse og livskvalitet

Foregående kapittel handlet om undervisningens innhold og hvordan elevene opplevde disse aktivitetene. Dette kapittelet fokuserer elevenes opplevelse i lys av deres helse og livskvalitet, med utgangspunkt i de kategoriene som utviklet seg gjennom analysen av intervjuene.

Følgende kategorier danner grunnlag for dette kapittelet:

1. Læring og mestring
2. Forventningsfri sone
3. Relasjonelle erfaringer
4. Musikkpreferanser og identitet

#### 3.1 Læring og mestring

Når Amalie forteller om hva slags læringsutbytte hun har hatt av undervisningen, handler det vel så mye om hva hun har lært om seg selv. Hun har blitt mer bevisst utfordringene sine med konsentrasjon:

Av og til når jeg tror at jeg tenker, så sitter jeg bare og er helt tom i hodet. Men med piano kan jeg på en måte - når den tomme følelsen kommer - så kan jeg bare fortsette å spille uten å hele tiden presse på at nå skal jeg liksom få til noe mer. Da kan jeg bare bli værende et sted og spille med hendene.

I forkant av undervisningsprosjektet tenkte hun at konsentrasjonen kanskje ville bli bedre av å ta pianoundervisning, men hun har oppdaget at hun i stedet har lært seg å akseptere den konsentrasjonen hun har og ta utgangspunkt i den.

Amalie sier hun i tillegg har blitt mer bevisst dualiteten hun har i seg selv. For eksempel synes hun det har vært bra å observere hvordan hun enten er veldig i det, eller hun legger det fra seg. Hun gir fort opp når hun ikke får det til. Samtidig ser hun at det finnes løsninger. Hun har erfart at det er flere måter å gjøre ting på som av og til fungerer og av og til ikke. Noen ganger er det greit å la en utfordring ligge, andre ganger gir det mestringsfølelse å kjøre på. I en periode var det behagelig å spille det hun allerede kunne. En annen periode var det kjedelig å spille det hun kunne, og da ville hun lære noe nytt. I møte med læringsprosessen og dens utfordringer og mestringsopplevelser har hun blitt mer oppmerksom på de slitsomme ytterkantene, og hun sier det er fint å finne den gylne middelveien.

Når det gjelder personlig læring synes Amalie det har vært bra å oppdage at hun kan bli sliten på en god måte. Det motsatte av å bli sliten på en god måte er enten at hun gjør masse og blir helt utbrent, eller at hun ikke gjør noeenting. Hvis hun ikke gjør noe blir hun trøtt

og lei, men samtidig rastløs fordi energien ikke har blitt brukt. Den har liksom bare kvernet innvendig. I pianoundervisningen fikk hun brukt en del energi, sier hun og forteller at det er gjennom pianoundervisningen hun har oppdaget det positive med å bli sliten på en god måte: ”Jeg tror jeg har gruet meg til å bli sliten fordi jeg har vært redd for å være sliten. Derfor blir jeg så positivt overrasket over at jeg blir sliten på en god måte”.

I utgangspunktet tenkte Amalie at det kunne være bra å få pianospilling som en ferdighet på CV'en sin. Underveis forsto hun at det ikke handler så mye om den CV'en, egentlig. Snarere handler det om at hjernen får noe å kverne over, og at det å bruke tankeaktiviteten på noe positivt er bra. Å lære handler dessuten om å bli bevisst sine læringsprosesser. Hun kunne få mestringsfølelse av å kjenne at det ble lettere, noe som hadde vært tungt og vanskelig. Av og til ble det sakte men sikkert lettere. Andre ganger gikk utviklingen i rykk og napp. Hun sier at den personlige læringen har vært vel så viktig som det å lære sanger på piano. Selv om hun ikke har oppnådd å spille masse låter uten problemer, har hun oppnådd veldig mye mer.

Amalie snakker om all den mestringsfølelsen hun fikk ved å spille noe som var veldig vanskelig fra starten av, og hun syntes det var gøy å kjenne hvor lite mestringsfølelse hun trengte for å få en flott dag. Stykkene hun valgte var av høy vanskelighetsgrad for en nybegynner på piano, og hun klarte å verdsette de fremskritt hun gjorde i læringsprosessen. Hun sier at hun søker mestringsfølelsen i større grad nå enn hun gjorde tidligere i livet. Fortsatt kan hun på dårlige dager være streng mot seg selv og ikke gi positiv oppmerksomhet til de tingene hun mestrer. Men i pianoundervisningen har hun merket hvor mye hun kan få ut av å kjenne på selv den minste mestringsfølelse, og hun har forstått at det er dumt å avfeie det. Hun sier: ”Det har vært fint å jobbe med meg selv og oppdage hvor mye jeg kan få ut av å kjenne på en sånn *liten* mestringsfølelse, og det å være stolt av de små tingene har vært veldig fint”.

For Amalie lå det også mestring i det å komme seg til pianotime og møte opp hver uke uten fravær. Hun forteller at da hun startet med pianotimer var hun på et punkt i livet hvor hun ikke trivdes med å gå ut av døra i det hele tatt. Derfor føler hun at det er å oppnå noe i seg selv, det at hun bare har trivdes med å ha pianotime en gang i uka. I forkant av mange av timene kjente hun at det var tungt å komme seg ut på en aktivitet, spesielt hvis hun ikke hadde vært i gang allerede den dagen. Men hun klarte da å snu på mynten og kjenne på den andre siden av det. Om hun gruet seg til å gå ut, gledet hun seg likevel til pianotime. Når hun snudde på mynten og kjente på den siden som gledet seg, klarte hun å komme seg ut.

Solfrid snakker om at hun har fått økt tilstedeværelse i eget liv gjennom pianoundervisningen og at hun har vekket hodet igjen. Hun hadde liksom skrudd av, men i løpet av prosjektet koblet hun seg gradvis på. Hun syntes det var godt å kjenne at hun hadde gjort noe morsomt som hun hadde lyst til å drive med. Solfrid forteller at økt tilstedeværelse fører til flere inntrykk fra omverdenen, hvilket gjør at hun føler seg ”litt sånn menneske igjen”.

Det å koble seg på, være tilstede i tanker og følelser og bli mer mottakelig for inntrykk har både en positiv og en negativ side for henne. Hun snakker om at når hun lærer noe nytt, må hun tenke. Da er det ikke nok å bare eksistere. Når hun kobler seg på for å lære, blir det en seriekobling. Hun ender opp med å føle på alt av positivt og negativt. De negative følelsene er ikke alltid enkle å forholde seg til, men hun sier at det likevel er bedre å være koblet på og tilstede i eget liv.

Det å lære har vært en god mestringsopplevelse for Solfrid. I innledende intervju sa hun om seg selv at hun ikke er flink til å sette delmål. Hun stiller krav til seg selv om at det hun gjør må være hundre prosent bra, og hun blir knust hvis hun ikke får det til. Dette var en opplysning jeg tok hensyn til gjennom hele prosessen. Jeg hadde et knippe av sanger i tråd med hennes musikkpreferanser, og hun valgte selv hvilke sanger hun ønsket å spille. Jeg presenterte ulike måter å spille venstre hånd på, og hun valgte selv å spille med treklanger fremfor kvintbass eller enkel basstone. Hele tiden var jeg bevisst på at alternativene jeg presenterte skulle være innenfor en differensiert vanskelighetsgrad, og jeg evaluerte dette med henne underveis i prosessen. I avsluttende intervju sier Solfrid at hun har klart å akseptere tiden det tar å lære noe nytt. Selv om hun vanligvis er stresset og utålmodig i slike situasjoner, har hun i denne pianoundervisningen sett det positive i hva hun har fått til. Hun sier hun har klart å snu utfordringer til oppfordringer ved å si til seg selv at hun bare må prøve litt til, så går det.

Lev Vygotsky er en sentral person innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring og kjent for begrepet om den ”proksimale utviklingssonen” (Imsen, 2014:192). Han mener det er en indre grense for hva eleven kan klare selv, og en ytre grense for hva eleven kan klare i samspill med en hjelper. Mellom den indre og den ytre grense ligger den proksimale utviklingssonen. Nå snakker riktignok Vygotsky om barn, men jeg mener likevel det har overføringsverdi fordi den proksimale utviklingssonen sier noe om hvordan undervisningen kan tilpasses i henhold til vanskelighetsgrad. I stedet for å tilpasse undervisningen til et nivå eleven allerede mestrer, kan man legge lista noe høyere for at eleven må strekke seg litt for å oppnå mestring. Mestringsfølelsen kan bli sterkere hvis man har måttet jobbe litt ekstra for å

få det til. Dette er imidlertid en balansegang, for hvis lærestoffet oppleves altfor vanskelig er det lett å gi opp.

Når jeg i avsluttende intervju spør om mestringsfølelse kontra utfordring, svarer Solfrid at hun ikke ville ha fått mestringsfølelse om hun hadde spilt enkle sanger. Hun sier at det må være en utfordring for at hun skal kunne se det positive i det hun har mestret. Hun sier også at det hun lærer må gi akkurat nok utfordring til at det fortsetter å være spennende. Aksept for tiden det tar å lære er altså en ny erfaring for Solfrid. Hun sier: ”Det har vært en morsom læringsprosess hvor det har vært godt å lære noe jeg hadde lyst til å lære, og kanskje kan jeg være åpen for å lære andre ting etter hvert”.

Kjell Magne Håkonsen (2014) skriver at læring er knyttet til følelser og at vi lærer mer når vi opplever læringsprosessen som spennende og kunnskapen nyttig og meningsfull. ”*Lyst, interesse og motivasjon* er ofte avgjørende for at læring skal finne sted og bli best mulig” (ibid.:137).

Kristin sier at notene kom tilbake til henne i dette undervisningsprosjektet. Hun hadde lært noter som barn, men trodde at det meste var borte. På første pianotime oppdaget hun at hendene husket det hun trodde hun hadde glemt og at hun intuitivt klarte å finne de notene hun følte seg usikker på. Dette overrasket henne, og hun syntes det var gøy å finne frem til det hun kunne fra før.

Kristin snakker om at det å få fokus på en konkret oppgave kan hjelpe for nervøsitet. Når hun konsentrerte seg om å spille, kunne nervøsiteten forsvinne litt. ”Når du spiller og synger har du ikke samtidig kapasitet til å gruble over ting”, sier hun. Det å flytte energien over til en konkret oppgave opplevde hun positivt.

De ulike sidene ved mestring inneholder grader av mestringsfølelse og mangel på mestringsfølelse for Kristin. Hun sier at hun har plukket opp igjen ting hun kunne for veldig lenge siden og opplevd at hun husker en del av det. Og hun snakker om hvordan det er å spille nå, sammenliknet med hvordan det var å spille da hun var barn. ”Nå er det enklere og nesten mer glede i det”, sier hun. Samtidig snakker hun om at hun av og til hadde en overveldende følelse av at hun aldri kom til å mestre. Hun kunne bli sur på seg selv om hun gjentatte ganger spilte feil i en sang, og spesielt hvis hun gjentok de samme feilene. Likevel føler hun at hun gjennom dette undervisningsprosjektet har fått en smakebit av at det går an å lære et instrument selv om hun er voksen, og at det kanskje ikke er for sent å begynne med noe kreativt.

Kristin sier at hun ble litt stolt av seg selv de gangene hun kjente at hun fikk til noen stykker og opplevde at det hørtes bra ut. Det å klare å spille en klassiker som ”Yesterday” gjør



hennes glad, sier hun. Hun synes også det var modig av henne å synge, for det er bare noe hun gjør når hun er alene. Kristin føler at hun har lært seg noen sanger og at hun kan lære mer hvis hun går inn for det. Hun klarte å gå på alle timene og er fornøyd med at hun har gjennomført et prosjekt. Hun sier hun har fått et glimt inn i en verden hvor hun er mer aktør i eget liv, og hvor hun fyller dette livet med meningsfulle fritidsaktiviteter.

### **3.1.1 Den terapeutiske betydningen av å lære**

Når man lærer noe nytt, bruker man energi på å konsentrere seg og utføre den nye handlingen. Da får hjernen noe å jobbe med, og tankeaktiviteten kan brukes til noe positivt. Kristin sier om læring at: ”Det krever mye av deg sånn konsentrasjonsmessig”, og Amalie snakker om hvor bra det er ”å bli sliten på en god måte”. Håkonsen (2014:146) skriver om de tre fasene man går gjennom når man lærer en ny ferdighet: Tankefasen, øvingsfasen og automasjonsfasen. Man blir introdusert for noe nytt, og etter øvingsfasen kan man utføre handlingen automatisk. Man blir altså kjent med seg selv og får erfaring med hvordan egen læringsprosess fungerer. Amalie sier: ”Jeg har ikke oppnådd å spille masse låter uten problemer, men jeg har oppnådd så veldig mye mer ved å lære om meg selv i prosessen”.

Mihaly Csikszentmihalyi (1997) snakker om at man er i flyt når man er engasjert i en aktivitet innenfor akkurat passe vanskelighetsgrad. Solfrid sier: ”Det må på en måte gi meg akkurat nok utfordring til at det fortsetter å være spennende”. Når det er akkurat passe vanskelig er det lettere å holde konsentrasjonen. Når det blir for enkelt, kan man miste interessen. Når det blir for vanskelig kan man bli frustrert. Amalie sier: ”Det har vært bra å observere når jeg blir frustrert og irritert, eller hvordan jeg på en måte faller inn og ut av interesse”. Jeg mener at å differensiere undervisningen til passe vanskelighetsgrad kan hjelpe til å finne balansen i dualiteten Amalie snakker om.

Å være i flyt innebærer en tilstedeværelse her og nå uten rom for tanker og bekymringer. ”Du bare flyter rundt med det”, sier Kristin når hun forklarer hvordan hun opplevde improvisasjon. Når man er i denne konsentrerte tilstedeværelsen kan man flytte energien fra angst til å fokusere på en konkret oppgave som tar bort den indre uroen. ”Musikken tar over hjernen fullstendig, sånn at det ikke er plass til noe annet styr”, sier Kristin. Amalie snakker om at vonde følelser og vanskelige tanker kan bearbeides mens man spiller: ”Jeg kan på en måte legge tankene vekk, og så får jeg bearbeidet følelsene ved å bare spille og være i det en stund”, sier hun.

Opplevelsen av å mestre blir sterkere hvis man mestrer noe man må jobbe litt ekstra for. Dette observerte jeg ofte hos elevene. De kunne bli oppslukt av å øve på én spesiell takt

eller en spesiell melodi. De var sterkt fokusert på oppgaven og sterkt tilstede i handlingen de utførte. Dette gav glede og mestringsfølelse, og de uttrykte at de var fornøyd med hva de hadde fått til. Å oppleve mestring kan styrke selvtillit og bidra til at en får et mer positivt syn på seg selv. I Maslows behovspyramide finner vi behovet for anerkjennelse og respekt (Imsen, 2014). ”Et menneske trenger å ha visshet i sitt indre om at en representerer noe godt og positivt, at en kan utrette noe, mestre noe, og at en som følge av det blir verdsatt av andre” (ibid.:310).

Det å lære noe nytt krever tilstedeværelse. Man må tenke, koble seg på og være tilstede i det man driver med. Når følelsene blir for vanskelige, kan det å skru dem av være en forsvarsmekanisme gjennom intellektualisering eller undertrykking (Håkonsen, 2014). Da kan man komme i en tilstand av eksistens uten å være påkoblet følelsesmessig. I en læringssituasjon er følelsesmessig tilstedeværelse aktivert, og følelsene kan i større grad gjøres tilgjengelige for bearbeiding. Solfrid sier: ”Jeg har vekket hodet igjen. I stedet for å bare eksistere har jeg blitt et menneske som mottar inntrykk og kjenner følelser”.

### **3.2 Forventningsfri sone**

Petter sier at denne pianoundervisningen har vært litt annerledes enn han hadde trodd det skulle bli. Årsaken til det er at jeg ikke har hatt forventninger til ham. Han har ikke følt noe press fra meg, og det synes han har vært veldig bra. Da jeg spurte om han var interessert i å få pianoundervisning, så han for seg lekser og forventninger fra meg om øving. ”Det er jo det man forventer når man sier pianoundervisning”, sier han. Men han har altså likt spesielt godt at det ikke har vært noen slike forventninger.

Amalie snakker om hvordan hun reagerer på andres forventninger. Hvis hun merker at folk bare forventer det minste av henne, kan hun kjenne et enormt press og det blir vanskelig. Men hun sier at jeg gjorde på en måte aldri det. Hun følte ikke et forventningspress fra meg, og hun opplevde at pianoundervisningen var et fristed. Det å komme til pianoundervisning har vært ”veldig sånn bauta”, sier hun og utdyper at det har vært noe trygt og stødig i livet:

Folk kan bare forvente det minste av meg før jeg kjenner et enormt press og synes det er vanskelig, men du gjorde på en måte aldri det, og jeg liker at pianoundervisningen var et lite sånn fristed.

Johan synes det har vært en fin opplevelse å ha undervisning. Det har ikke vært noe press for å måtte gjøre noe bestemt eller øve, sier han. Derimot følte han frihet til å kunne spille når han ville og øve så mye han ville, når han selv følte for det. Bjørg Brandtzæg Gudem (1998:315)

skriver om tre typer av motivasjon: Sakmotivering, pliktmotivering og kunstig motivering. Førstnevnte anvendes når elevens motivasjon springer ut av interesse for selve lærestoffet. Sistnevnte utgjør motsatsen; at ytre belønning eller negativ reaksjon er drivkraften bak læring. Pliktmotivering drives av ansvarsfølelse. En annen måte å dele inn motivasjon på er ved indre og ytre motivasjon, hvilket tilsvarer henholdsvis sakmotivering og kunstig motivering (ibid). Hilde Hiim og Else Hippe (2009) skriver at den indre motivasjonen styrkes når undervisningen tar utgangspunkt i elevens interesser. Mye tyder på at elevenes indre motivasjon ble forsterket av at jeg ikke stilte krav til øving og hadde fokus på progresjon.

Solfrid sier at hun synes det har vært greit å ikke presse seg selv. Ikke følte hun press fra meg heller, på at hun burde klare det bedre. Hun synes i det hele tatt at det har vært veldig avslappende å være på pianotime. I andre sammenhenger kunne hun ha blitt veldig stresset fordi hun ikke hadde keyboard og øvemuligheter og kanskje ikke hadde blitt bedre. Men i denne pianoundervisningen har hun ikke følt noe på det, og hun har ikke følt at hun har hatt noe å bevise til meg. Hun understreket at det er positivt for henne. Hvis hun hadde følt at hun hadde måttet bevise noe til meg, hadde hun blitt stresset og ikke klart å være så avslappet. Håkonsen (2014) skriver at opplevelsen av stress påvirker aktiveringsnivået i kroppen, og det kan virke på følgende måte: ”Når aktiveringen overstiger et optimalt punkt, reduseres evnen til konsentrasjon, til å tenke logisk, ta imot ny informasjon og lære” (ibid.:237).

En annen konsekvens av forventningsfri undervisning var elevenes opplevelse av å gjøre dette for sin egen del. Det var ikke for å bevise noe verken for meg eller andre. Flere av dem omtalte betydningen av dette aspektet. ”Det har liksom vært for meg. Ikke vært for alle andre”, sier Solfrid.

Kristin tenker tilbake på da hun var liten og skulle øve. Den gangen var det for å bli flink og for å spille for andre. Nå føler hun mindre prestasjonsangst, og det er en helt annen opplevelse: ”Det er noe jeg gjør fordi jeg har lyst og fordi det er morsomt å spille”.

Hun synes det har vært lite fokus på prestasjon fordi jeg har trygget henne på at det å spille feil bare er en del av prosessen. Denne undervisningssituasjonen har ikke inneholdt lekser eller forventninger fra meg. Ei heller har vi hatt fokus på selvutvikling og fremgang. Vi har bare laget toner, og Kristin føler at det har vært ”litt sånn frikvarter”. Hun synes det har vært gøy å oppdage at hun kan forme akkorder og høre at det blir fint. Selve opplevelsen av å spille og lage musikk har vært viktig. Det er fordi jeg som lærer har formidlet at spilling er gøy og noe man gjør for sin egen del, sier hun. I tillegg synes hun det er gøy at jeg også har vært nysgjerrig og utforskende, og at det ikke har vært så strengt. Det har vært rom for lek:

Jeg føler lett på prestasjonspress, men du har formidlet at spilling er gøy og gitt masse trygghet på at det å spille feil bare er en del av prosessen. Det at det ikke har vært forventninger eller lekser har gjort at det har vært litt sånn frikvarter, med rom for lek og forming av toner bare for min egen del.

Medaljens bakside var elevenes egne forventninger til seg selv. På tross av at jeg la opp til en forventningsfri undervisning, kjente flere av dem på egne forventninger og blandede følelser relatert til dette. Petter sier i avsluttende intervju at det var utfordrende å aldri jobbe med noe hjemme. Selv om han var fornøyd og lettet over å slippe forventninger fra meg, kjente han hver time på det faktum at han ikke hadde fått jobbet med noe han kunne vise til. I tillegg hadde han erfaring med pianoundervisning fra tidligere i livet og visste hvilken progresjon han kunne hatt om han hadde øvd hjemme. Jeg tenker at det kan være utfordrende å akseptere de mulighetene man har når man vet at livet kunne vært noe helt annet.

Johan bemerket ofte da han kom til pianotimen at han ikke hadde øvd så mye. I det avsluttende intervjuet spurte jeg om han hadde hatt forventninger til seg selv, og om dette hadde vært utfordrende. Johan svarte at han hadde tenkt han burde øve og komme videre, men at det var fordi han ikke ønsket stillstand i utviklingen. Han følte ikke press fra meg før timene, men ønsket selv å øve for å oppnå progresjon. Johan sier han forsto at dette var et musikkterapiprosjekt der han skulle spille for å føle seg bra. Han tenkte altså ikke veldig mye på at han måtte øve for å oppnå resultat. Samtidig er undervisningssituasjonen slik av natur at lærer instruerer og eleven har en oppgave å gjøre. ”Men det var ikke noe stress forbundet med det”, sier han.

Solfrid hadde ingen øvemuligheter da hun startet undervisningsprosjektet, men hun hadde blitt fortalt at hun skulle få et keyboard av ei hun kjente. Dette var tema under hele undervisningsperioden fordi hun ønsket seg veldig dette keyboardet. Da vi hadde 5 timer igjen var hun endelig den stolte eier av keyboard, og fra da av begynte hun å spille hjemme. Hun satte notenavn på noter hun fikk av meg, og pianotimene våre ble mer effektive. Hun kom med notene og ville ha notenavnene korrigeret, før hun spilte omtrent sammenhengende resten av timen. Det så ut til at hun ble mer motivert av å ha mulighet til å spille hjemme.

Under avsluttende intervju sier Solfrid at fordelene med å ha et piano hele undervisningsperioden kunne vært at hun hadde lært mer. Da kunne hun ha funnet de spørsmålene hun lurte på hjemme og tatt dem med og snakket om dem med én gang, i stedet for at vi sammen brukte timen på å finne det ut. Hun ser for seg at hun ville hatt en raskere fremgang om hun hadde hatt muligheten til å øve hjemme.

På den annen side mener hun at det kanskje var bra at hun ikke hadde piano hjemme fra starten av. Hennes forventninger til egen utvikling ville vært større om hun hadde hatt mulighet til å øve hjemme, sier hun. Jeg har tidligere nevnt Solfrid sine utfordringer med å akseptere at læring tar tid. Hun sier hun tror det hadde vært et større problem å anerkjenne fremgangen dersom hun hadde hatt mulighet til å spille hele tiden og ikke var kommet lenger enn nå. Når hun ikke har hatt piano hjemme har det vært lettere å akseptere at hun ikke kan bli bedre enn hun blir, og likevel se fremgang.

Kristin sier at selv om det har vært lite fokus på prestasjon og hun ikke har følt forventninger fra meg, har det likevel vært litt skummelt fordi hun har en forestilling om at alt skal bli bra når man prøver første gang. ”Å sitte ved siden av noen og føle at noen ser på meg mens jeg ikke får det til, det er litt utfordrende”, sier hun. Denne setningen har fulgt meg videre når jeg har vært i en undervisningssituasjon. Selv om jeg ønsker å være trygg og fokusere på det eleven mestrer, har de likevel sin egen opplevelse i øyeblikket. Jeg kan tilrettelegge etter beste evne, men jeg kan ikke fjerne utfordringene for eleven. Kristin sier at hun i tillegg har vært litt sur på seg selv for at hun ikke har øvd og gått mer inn i det. Hun tror hun hadde øvd mer hvis hun hadde begynt med musikkundervisning på et tidspunkt hvor hun hadde større tiltro til egne evner og var litt mer fornøyd med seg selv.

Amalie sier at hun hadde forventninger til seg selv og at det kan ha vært noe av årsaken til at hun delvis grudde seg til pianotime i starten. Jeg har tidligere skrevet om hennes blandede følelser til å gå ut på en aktivitet og hvor fornøyd hun var med at hun alltid klarte å komme til pianotime. Hun sier at hvis jeg hadde hatt forventninger til henne, hadde hun nok mistet interessen fordi hun stresser veldig over forventninger. Jeg tenker at mine forventninger ville ha kommet på toppen av hennes egne forventninger, noe som kunne gjort det enda vanskeligere å komme seg ut.

Mot slutten av undervisningsperioden spurte jeg om hun ønsket å ha pianolekse fordi hun var på god vei til å fullføre en sang hun uttrykte var viktig for henne å spille. Amalie sier i avsluttende intervju at hun syntes det var fint å bli tilbudt lekse. De forventningene hun følte i denne situasjonen kom fra hennes eget ønske om å lære denne sangen og ikke fra meg. Jeg skal innrømme at jeg hadde forventninger til meg selv om å tilby en best mulig undervisning, og jeg tenkte i denne forbindelse at det kanskje ville føles bedre for henne å vite at hun fullførte sangen enn at hun ikke ble ferdig med den. Samtidig sier hun i avsluttende intervju, at like viktig som å spille en hel sang var å bli kjent med pianoet sine muligheter og ikke minst seg selv i prosessen. Den innsikten gav meg en ny forståelse i møte med min forforståelse.

En forventningsfri sone innebærer altså tre typer forventninger: Den forventningen jeg ikke har til dem, den forventningen de likevel har til seg selv, samt den forventningen *jeg* har til meg selv med tanke på å tilby best mulig undervisning. Er da en forventningsfri sone en utopi, siden den kan fylles med så mange forventninger? Jeg tror selvfølgelig ikke det, men jeg tror det er viktig å være seg bevisst de forventninger som naturlig er der. Dette vil jeg diskutere nærmere i kapittel 4.

### **3.3 Relasjonelle erfaringer**

I det avsluttende intervjuet sier Amalie at hun opplevde et lite gjennombrudd i pianoundervisningen da jeg arrangerte ”Thru the Eyes of Ruby” av Smashing Pumpkins for piano. Dette er en bandlåt som nærmest er symfonisk i sitt uttrykk. Jeg skrev ned melodi og akkorder og tilpasset det til piano. Det var en artig jobb, hvor jeg fikk brukt mine kreative evner og ble godt kjent med en sang jeg ikke kjente fra før. Jeg uttrykte glede over dette arbeidet til Amalie og fortalte at jeg skulle sitte med denne sangen i helga. Underveis i innlæringen ønsket hun å transponere sangen opp for at den skulle bli enklere å synge, og jeg skrev den i ny toneart.

Amalie så hvor mye arbeid jeg la i denne sangen, og hun sier at det fungerte veldig godt for henne. I stedet for å tenke at hun møtte opp for at jeg skulle ha et grunnlag for masteroppgave, ble hun inspirert til å legge energi i dette prosjektet som for henne var musikkterapi. Hun sier hun har hatt litt problemer med å prioritere seg selv. Da hun så meg prioritere henne på den måten, var det lettere for henne også å gjøre det. ”Det at jeg kan jobbe med meg selv og likevel bringe folk rundt meg glede, det tror jeg var et lite gjennombrudd”, sier hun. Tidligere har hun følt seg litt forlegen med tanke på at dette prosjektet var for hennes skyld. ”Men når jeg ser at du har det kjempegøy med det her, var det fint å kunne bistå”.

Jeg tolker dette som at det var givende for henne å oppdage at hun kunne bringe glede i mitt liv gjennom å spille denne sangen. Plutselig var hun ikke bare mottaker av noe hun anså for å være et musikkterapeutisk tilbud, men hun kunne bidra med noe positivt i denne sammenheng. Rolvsjord (2010:79) skriver om viktigheten av gjensidighet i den terapeutiske relasjonen: ”Mutuality involves a person-to-person responsive relationship in which both client and therapist are directly and personally involved”. Også empowermentfilosofien vektlegger gjensidigheten i det at mennesker trenger å bidra og ikke bare være mottakere i en relasjon (Sprague & Hayes, 2000:683).

Amalie sier hun har lært mer om hvordan hun er i møte med andre mennesker gjennom våre pianotimer. I undervisningssituasjonen var hun konsentrert om å lære de taktene vi gjennomgikk og hun sa om seg selv at hun gikk ”inn i en boble”. Hun sa at hun var bekymret for om jeg ble lei av å høre de samme taktene om igjen. Jeg understreket at jeg absolutt ikke ble det. Og at dette er en naturlig fremgangsmåte i en læringsprosess. Hun sa i tillegg at hun var bekymret for om jeg trodde hun var uinteressert, eller ikke fulgte med når hun gikk inn i sin boble. Jeg svarte at jeg bare opplevde henne veldig fokusert og konsentrert, og at jeg syntes det var bra. Jeg tolket dette som at hun var trygg nok til å øve på den måten hun ønsket, og at hun torde å spørre meg om hvordan jeg opplevde henne. Finn Skårderud og Bente Sommerfeldt (2008:1066) skriver i en kronikk om mentalisering at: ”Det kan beskrives som å forstå andre innenfra og en selv utenfra, utenfra i den forstand at vi forsøker å forstå hvordan andre kan forstå oss”. Jeg mener ovenstående hendelse viser mentalisering i en intersubjektiv relasjon. Når jeg kom med komplimenter underveis i øvingen ble hun litt brydder og da, sier hun og begrunner det med at hun synes det er vanskelig å ta i mot komplimenter. ”Men så sitter det faktisk i, da. En lang periode etterpå”, sier hun.

Amalie snakker om hvordan hun føler hun bærer en maske når hun er ute blant folk. Det er slitsomt for henne, og hun sier hun holder mye tristhet inni seg som hun ikke viser til andre. På pianotimene har hun derimot ikke følt at hun trenger denne masken, og det synes hun har vært fint. Det har vært greit å være litt trist. ”Det er liksom ikke farlig”, sier hun.

Kristin fremhever improvisasjonene vi gjorde, hvor hun opplevde å ha tiltroen til å spille det hun ønsket med mitt akkompagnement i bakgrunnen: ”Jeg synes en del av det vi spilte ble fint på ordentlig”. Videre sier Kristin at jeg la improvisasjonene på et nivå hvor hun følte hun kunne delta med rom for utforskning. Hun tror heller ikke hun ville vært så usjenert med å synge hvis ikke jeg hadde vært så åpen. I tillegg betoner hun den verbale kommunikasjonen vi hadde:

Det å interagere med en person som deg. Og prøve å kommunisere om musikk og ulike ting. Jeg har blitt flinkere til å snakke om ting. På en eller annen måte så føler jeg at ordforrådet mitt har blitt større.

Johan trekker frem det å komme til pianotime som en hyggelig opplevelse. Han sier om meg at jeg er en rolig person, og han følte at han kunne være seg selv. Der var ikke noe press på å spille bedre, eller noe. Han kunne gjøre ting i sitt eget tempo. Det sier han var veldig fint.

I det avsluttende intervjuet spør jeg Petter hva han har likt best med denne pianoundervisningen. Petter svarer at han likte aller best å spille med meg når jeg sang fordi

vi jobbet sammen og det ble et samarbeid. I ressursorientert musikkterapi er samarbeid et grunnleggende aspekt. Rolvsjord (2010) skriver at samarbeid fremmer likhet i relasjonen med fokus på jevn maktbalanse fremfor terapeutisk intervensjon. Forskning viser at klienten selv og hvordan klienten nyttiggjør seg terapien er en av de viktigste faktorene for om terapien fungerer (Bohart, 2000). Dermed blir samarbeid naturlig, mener jeg. Ved siden av klienten selv, er den terapeutiske relasjonen en av de viktigste faktorene for at terapien skal fungere (Lambert & Barley, 2001). Når jeg ser den terapeutiske relasjonen i lys av intersubjektivitet, blir det tydelig for meg hvorfor den er så betydningsfull. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

### **3.4 Musikkpreferanser og identitet**

Kristin omtaler undervisningsperioden liksom en reise som har dratt henne tilbake i tid, tilbake til da hun var barn og lærte noter og piano første gang. Hun sier at hun gjennom dette prosjektet har blitt kjent med en mer seriøs side av seg selv, hvor hun tar seg selv litt mer på alvor. Hun har oppdaget at selv om det er mange år siden hun holdt på med musikk, sitter det noe i så hun husker det. Hun er genuint glad i musikk og ønsker å holde på med det på et eller annet nivå i fremtiden.

Kristin sier at det å spille sanger hun selv liker godt er noe som gir sjelen mat. Hun synes det har vært gøy å lære å spille ”Yesterday” og liknende klassikere. Hun fremhever sangen ”Yesterday” fordi hun synes den har så fin melodi. Men det Kristin likte aller best å lære var favorittsangen, ”Planet Caravan”. I innledende intervju spurte jeg om det var en spesiell sang hun ønsket å lære, og da var det denne hun valgte. Hun syntes det var ”superkult” å spille akkordene på en sang hun liker så godt.

Å spille sanger jeg liker godt selv gir sjelen litt mat, så det var superkult å lære ”Planet Caravan”, og i tillegg har det vært gøy å lære sånne klassikere som ”Yesterday” som har så fin melodi.

Solfrid sier at læringsprosessen har vært morsom, mye fordi hun har spilt sanger hun liker og har hatt lyst til å spille. Hun vet ikke om hun hadde fortsatt med pianoundervisning hvis repertoaret hadde bestått av sanger hun ikke hadde et nært forhold til. Hun begrunner det med at hun da ville opplevd undervisningen som et ytre press om å få til noe. Av samme årsak ville ”Lisa gikk til skolen”, ”Bjørnen sover” og andre vanlige nybegynnersanger gjort at hun mistet interessen. Jeg tolker denne uttalelsen slik at det å spille sanger hun hadde et forhold til gjorde undervisningen meningsfull for henne.



Jeg har på en måte spilt meg selv og det jeg ville ha hørt på i min egen sjanger. Å spille andre ting ville ha gjort at jeg gikk lei, fordi det ikke hadde vært meg i det hele tatt. Det ville bare ha blitt press for å få til noe jeg kunne bevise for deg at jeg hadde fått til.

Amalie lærte to av sangene til et av sine favorittband. Disse to sangene betydde mye for henne, men det var spesielt den ene av dem hun snakket om i avsluttende intervju. Hun sier at hun fikk veldig mye ut av det når hun mer og mer forsto hvorfor hun valgte å lære nettopp denne sangen:

Den sangen symboliserer mye jeg bare hadde en fornemmelse av i starten, men nå føler jeg at jeg klarer å bruke det til å si litt mer om hvordan jeg har det. Jeg føler det er en sang jeg kan forstå meg veldig på, og jeg tolker den veldig personlig og symbolsk.

Amalie beskriver deretter hvordan hun forstår seg selv gjennom de ulike strofene i sangen:

Det er noen strofer som sier meg sånn: ”Ah, det er *sånn her* jeg føler ting er”. Og så er det noen strofer som er sånn: ”Ja, den tingen der har jeg tenkt”. Men i møte med strofen, hopper jeg ikke automatisk til: ”og sånn *er* ting”. Men jeg blir klar over at jeg tenker sånn, uten at jeg kanskje har vært det.

Yngvar Kjøs, forsker på Institutt for medier og kommunikasjon, har nylig utgitt en bok om hvordan musikkopplevelsen endrer seg i takt med bruken av digital teknologi. Han mener at mentalisering kan forekomme i relasjonen mellom mennesket og musikken: ”It is likely that music can function as material for mentalization via both the act of creating the music and the act of listening to it” (Kjøs, 2018:33). Det er verdt å legge til at Kjøs sitt musikkbegrep inkluderer tekst, selv om dette ikke kommer frem av ovennevnte sitat. Tia DeNora (2000:44) skriver også om hvordan musikken kan brukes i en refleksiv prosess hvor vi gir den mening: ”... just as music’s meaning may be constructed in relation to things outside it, so, too, things outside music may be constructed in relation to music”.

I starten av pianoprojektet spurte jeg Johan om det var noen spesielle stykker han ønsket å spille. Etter få dager kom ønsket om ”Liebestraum nr. 3” av Franz Liszt. I avsluttende intervju er det nettopp dette stykket han sier han har likt best å jobbe med.

I tillegg ønsket Johan å ta opp igjen stykker han har spilt tidligere. Dette er noe han trekker frem som en god opplevelse i avsluttende intervju. Han oppdaget at det var enklere å spille disse stykkene nå enn tidligere, og han synes han spilte dem bedre.

Jeg likte veldig godt å spille "Liebestraum" av Franz Liszt som var et stykke jeg valgte selv. I tillegg var det bra å ta opp igjen stykker jeg har spilt før og oppleve at jeg spilte dem bedre nå.

Ovennevnte uttalelser vitner om viktigheten av å ta utgangspunkt i elevenes musikkpreferanser når man skal undervise i musikk eller være i musikalsk samhandling. Blant Mursell (1954) sine nevnte undervisningsprinsipper finner vi individualisering. Hans undervisningsmål er å ha fokus på elevens læring. Et viktig prinsipp i denne sammenheng er å tilrettelegge undervisningen ut fra den enkeltes behov og forutsetninger. Her gjelder det å komme frem til den måten å lære på som fungerer best for den enkelte elev, og Mursell mener eleven selv har svaret på det. Han skriver: "So, in general, meaningful learning must proceed in terms of the learner's own purposes, aptitudes, abilities, and experimental procedures" (ibid.:172).

Innenfor ressursorientert musikkterapi er anerkjennelse av klientens musikalske identitet et unikt og essensielt prinsipp (Rolvsvjord, 2008:133), hvilket kan knyttes til stofflig differensiering (Hanken & Johansen, 2013). Eleven trives ofte bedre med å spille noe hun har et forhold til. Musikk og identitet knyttes sammen gjennom historie, kultur og livsfortellinger (Ruud, 2013), og musikalsk kodefortrolighet blir viktig fordi musikkpreferanser knyttes til identitet (Ruud, 2008).

### **3.5 Oppsummering**

Dette kapittelet handler om hvordan elevene har opplevd undervisningen i lys av kategoriene læring og mestring, forventningsfri sone, relasjonelle erfaringer, samt musikkpreferanser og identitet. Disse kategoriene var ikke forhåndsbestemte, men utviklet seg i tråd med empirien og gjennom analysen av intervjuene. Siden jeg med dette prosjektet ønsket å ta utgangspunkt i elevenes musikkpreferanser, var det kanskje ikke overraskende at musikkpreferanser ble en kategori. Det som ble tydelig for meg var hvordan de opplevde seg selv gjennom sangene de valgte, og således ble musikkpreferanser og identitet en og samme kategori. Hvordan elevene anvendte musikk i sitt dagligliv var også et tema, og dette vil jeg belyse i kapittel 4. Likeledes betydningen av forventningsfri sone, samt relasjonen mellom oss vil bli drøftet ytterligere. Disse temaene hører til innenfor et enda større område, nemlig livskvalitet - livskvalitet i et recovery-perspektiv.

## 4. Drøfting

Vi har sett hvordan elevene opplevde undervisningen i henhold til kategoriene utviklet gjennom undervisningsperioden og analysen av intervjuene. Dette kapittelet vil drøfte elevenes opplevelse av undervisningen i forhold til recovery og livskvalitet, samt at jeg ytterligere vil utdype begrepet forventningsfri sone og sette det i en pedagogisk kontekst sammen med den terapeutiske relasjonen.

Jeg gjentar problemstillingen:

Hvordan kan individuell musikkundervisning i et recovery-perspektiv bedre livskvalitet for mennesker med psykiske helseplager?

### 4.1 Recovery

Jeg skrev innledningsvis at personlig recovery er et sentralt teoretisk perspektiv i denne studien. Fokuset på personens egen opplevelse av bedringsprosess samsvarer med forskning gjort innenfor psykoterapi om hvordan klienten nyttiggjør seg terapien (Bohart, 2000). De fem aspektene som kjennetegner personlig recovery er: Tilhørighet, håp og optimisme, identitet, mening og empowerment (Slade, Oades & Jarden, 2017:26). Opprinnelig stammer begrepet recovery fra en undersøkelse gjort på 1980-tallet der mennesker beskrev sine erfaringer med diagnostisert psykisk lidelse og hvordan de hadde klart å oppnå stabilitet eller bedring (Jacobson & Greenley, 2001). I forkant av dette hadde nedbygging av psykiatriske institusjoner ført til en ny måte å tenke oppbygging av sosiale tjenester og tilbud (Anthony, 1993). I tillegg til den personlige bedringsprosessen handler recovery om ytre forhold og hvordan samfunnet kan tilrettelegge for recoveryorienterte tilbud. Å motarbeide stigmatisering, fremme pasienters rettigheter og jobbe for like muligheter til utdanning, arbeid og bolig er viktig innenfor recovery i et samfunnsperspektiv (Jacobson & Greenley, 2001). William A. Anthony (1993:4) har den mest anvendte definisjonen av recovery:

Recovery is described as a deeply personal, unique process of changing one's attitudes, values, feelings, goals, skills, and/or roles. It is a way of living a satisfying, hopeful, and contributing life even with limitations caused by illness. Recovery involves the development of new meaning and purpose in one's life as one grows beyond the catastrophic effects of mental illness.

Anthony skriver at recovery er en bredspektret visjon som innebærer bedring i lys av empowerment, selvbestemmelse og styrket selvfølelse. Recovery er kontekstbasert, der støtte

fra venner, familie og andre i samme situasjon er viktig. Institusjoner som tilbyr fritidsaktiviteter, samt frivillige organisasjoner får dermed en betydningsfull rolle. Terapeuten tilrettelegger for bedringsprosess, og brukeren blir aktør i eget liv.

## 4.2 Livskvalitet i lys av recovery

Når det gjelder elevenes opplevelse av undervisningen i lys av recovery og livskvalitet, vil jeg ta utgangspunkt i hva de uttalte og knytte det til livskvalitet i et recovery-perspektiv. Dermed setter jeg livskvalitet som en 5. overordnet kategori, med underkategorier i følgende oppsett:

Livskvalitet
--------------

Fritidsaktivitet	Glede / Mening	Egenomsorg	Sosial ressurs
------------------	----------------	------------	----------------

Uttrykket velvære er det nærmeste jeg kommer det bedre beskrivende engelske ordet ”wellbeing”. Velvære kan fra langt tilbake knyttes til Aristoteles sitt begrep *eudaimonia*. Øyvind Varkøy (2017:113) skriver:

Ifølge Aristoteles er det klare forbindelser mellom menneskets realisering av seg selv som *logos*-vesen, med fornuft og tenkeevne, og oppnåelsen av lykke. Lykke i denne sammenhengen vel og merke forstått som *eudaimonia* – lykke i det lange løp, ’det gode liv’, ikke som *hedoné* – lykke på kort sikt, for eksempel ved umiddelbar behovstilfredsstillelse.

Selvbestemmelse er et viktig aspekt ved velvære. Det samme er verdiene som omfattes av positiv psykologi (Seligman, 2009), hvilket jeg kommer tilbake til.

Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2002) sin selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i de psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. Behovet for kompetanse springer ut av ønsket om å utøve og uttrykke våre evner i interaksjon med det miljøet vi er en del av. ”The need for competence leads people to seek challenges that are optimal for their capacities and to persistently attempt to maintain and enhance those skills and capacities through activity” (ibid.:7). Videre har vi behov for å være i relasjon med andre mennesker hvor vi erfarer tilknytning og kjærlighet. Autonomi handler om at vi trenger å leve i samsvar med det som er riktig for oss selv. Deci og Ryan skriver: ”Autonomy concerns acting from interest and integrated values” (ibid.:8). Dette har betydning for opplevd livskvalitet.

#### 4.2.1 Fritidsaktivitet

Kristin sier hun synes det er veldig gøy å ha en atspredelse som bare er for moro skyld. Pianoundervisning er noe hun har gått til fordi hun har hatt lyst, i motsetning til mye annet i livet som er pålagt henne. Jeg mener at hun opplevde å få styrket sin autonomi i denne pianoundervisningen. ”Jeg føler jeg i hvert fall har fått et glimt inn i en verden hvor jeg er litt mer sånn aktør i mitt eget liv”, sier hun. I tillegg sier Kristin at hun føler seg ”litt sånn normal” når hun kan ha fritidsaktiviteter hun tenker at folk flest har. Jeg kobler dette utsagnet til følelsen av stigmatisering mennesker tilknyttet psykisk helsevern ofte kan ha. Jacobson og Greenley (2001:485) skriver: ”... reducing social stigma will help reduce the internalized stigma that restricts the ability of some consumers to define a self apart from their diagnosis”. Det å ha en fritidsaktivitet kan således være av stor betydning når det gjelder å utvikle en selvfølelse som ikke er forbundet med diagnose.

Jacobson og Greenley (ibid.:483) skriver: ”In recovery it is the consumer who has taken control, who has become an active agent in his or her own life”. Dette fokus på at individet selv har kontroll finner vi også i empowermentfilosofien (Zimmermann, 2000), som er en viktig del av recovery. Videre skriver Jacobson og Greenley (2001:483): ”The tools needed to act autonomously include knowledge, self-confidence, and the availability of meaningful choices”. Kristin sier i avsluttende intervju at hun ønsker å prøve å skaffe seg et liv og fylle det med komponenter hun selv liker, for eksempel musikk. ”Og se at det kan jeg faktisk få til, å fylle livet mitt med sånne meningsfulle aktiviteter som gir meg noe”, sier hun. Med denne uttalelsen illustrerer hun sammenhengen mellom aktørskap og tro på egen kompetanse. Når hun får et glimt av seg selv som aktør i eget liv, ser hun også mulighetene for å realisere det livet hun ønsker å ha.

Flere av elevene snakket om viktigheten av å ha en fritidsaktivitet. Når livet i stor grad består av å være ”et kontinuerlig restitusjonsprosjekt”, sier Kristin, eller prøve å strekke til når det gjelder jobb og skole med ytre krav, kan fokuset på sykdom og det en ikke mestrer bli overveldende. For disse elevene var det altså svært betydningsfullt å ha en fritidsaktivitet.

Petter sier:

Jeg som har ganske lite å gjøre setter jo pris på det lille jeg får gjort, og når det er å få spilt piano, så er det positivt.

#### 4.2.2 Glede / Mening

Martin Seligman (2009) skriver at lykke består av to ulike former for glede han kaller ”nytelser” og ”tilfredsstillelser”. Og han skriver: ”*Tilfredsstillelsene* er aktiviteter vi liker å holde på med” (ibid.:109). I disse aktivitetene er det samsvar mellom ferdigheter og utfordringer, og Seligman skriver: ”Tilfredsstillende gleder underbygges av våre styrker og dyder” (ibid). Fokus på styrker er, som tidligere nevnt, også essensielt innenfor ressursorientert musikkterapi:

Resources are seen as an essential part of the focus of therapy at every stage of the therapy: in other words, they should be a significant part of the assessments, of the therapeutic collaborations, and of the evaluation of the therapy. (Rolvjord, 2010:74-75)

Amalie sier hun alltid har gledet seg til å komme til pianotime. Uansett om hun har hatt tunge eller fine uker, har det å komme til pianotime vært ”en oppløftende del av uka”. Solfrid sier at pianotimen var noe hun gledet seg til resten av uka. I tillegg til at det var gøy å lære piano, var det en aktivitet hun gjorde bare for sin egen del. Dermed følte hun ved prosjektets slutt at hun hadde gjort noe positivt for seg selv. Pianoundervisningen var altså en aktivitet som gav glede og tilfredsstillelse fordi de brukte sine ressurser og gjorde noe godt og meningsfullt for seg selv.

I sin teori om salutogenese skriver Aaron Antonovsky (2012:189) om opplevelse av sammenheng (OAS): ”Det er en grunnholdning som kommer til uttrykk på alle livsområder innenfor grensene av det som betyr noe for personen”. Han skiller mellom sterk OAS og svak OAS og anser dem for å være grunnleggende sett uforanderlige tilstander. Jeg kan ikke si meg enig i dette pessimistiske synet på menneskelig forandring, men støtter meg til viktigheten av å oppleve verden og livet som begripelig, håndterbart og meningsfullt. Jeg mener pianoundervisningen var både begripelig, håndterbar og meningsfull for elevene, og at det var en medvirkende årsak til at det ble en god fritidsaktivitet.

Mening er et aspekt innenfor recovery, gjennom å inkludere det religiøse og spirituelle (Slade, Oades & Jarden, 2017). I tillegg knyttes mening til fokus på personens verdier og fremtidsønsker for å oppnå personlige mål (Clarke, Crowe, Oades & Deane, 2009). Jeg mener at det å ha det hyggelig med musikk kan være meningsfullt i seg selv. Varkøy (2017:109) etterlyser ”den musikalske erfaringens egenverdi” i denne verden hvor alt skal være til nytte for noe. I det musikalske møtet blir musikk noe vi gjør sammen, hvilket er av stor betydning for mennesker som trenger å oppleve tilhørighet til andre. Kristin sier pianoundervisningen har gitt glede ved at det har vært morsomt å spille, og at det har vært en lystbetont aktivitet. Å

oppleve mestring har også vært kilde til glede for elevene, hvor det å lære om seg selv har vært ekstra meningsfullt.

### **4.2.3 Egenomsorg**

Solfrid snakker om hvor godt det har vært å gjøre noe bare for sin egen del. ”Det har vært veldig ålreit med tid til seg selv, hvor man kan si nei uten å ha dårlig samvittighet”, sier hun. Jeg fikk inntrykk av at Solfrid ofte møtte andre mennesker sine behov fremfor å ivareta sine egne. Å sette av tid til pianotime uten å ha dårlig samvittighet for å si nei til andre var således en ny og positiv erfaring for henne. I avsluttende intervju sier Solfrid at hun ønsker å bli bedre til å ivareta egne behov, også på andre områder i livet. Hun har erfart at det kan være bra å gjøre noe positivt for seg selv og at andre mennesker aksepterer det. Jeg mener hennes autonomi (Deci & Ryan, 2002) har blitt styrket gjennom denne pianoundervisningen.

### **4.2.4 Sosial ressurs**

Siste underkategori innenfor livskvalitet er sosial ressurs, og på hvilken måte elevene fikk styrket sin sosiale ressurs gjennom dette prosjektet. Simon Procter (2004; 2011) skriver om hvordan utvikling av musikalsk kapital også kan utvikle sosial kapital. Deltakelse gjennom musikk kan styrke følelsen av tilhørighet. Musikalsk kapital kan være noe vi deler, der vi blir sett og hørt i et sosialt fellesskap. Petter snakker om hvor godt det er å ha et sted hvor han kan snakke med andre mennesker og skape relasjoner. Han har også gledet de andre på dette stedet ved å fremføre ferdigskrevet og improvisert musikk.

Å føle tilhørighet og samhörighet med andre mennesker er helsebringende og et viktig aspekt innenfor recovery. Jacobson og Greenley (2001:483) skriver: ”The ability to forge connections with others is both a result of hope, healing, and empowerment and a way to make these internal conditions possible”. Amalie forteller at da hun startet med pianoundervisningen var hun på et punkt i livet hvor hun ikke trivdes med å gå ut av døra i det hele tatt. Å ha et sted å møte opp og gjøre noe er ”en arena for trening”, sier hun. Videre sier hun at hun tror all mulig trening øker livskvalitet.

Solfrid forteller at hun og broren hennes spilte keyboard sammen en hel kveld, og at det var veldig koselig. Kristin sier: ”Jeg har fått litt lyst til å kjøpe keyboard, og jeg synes det var kult å lære noen sanger som jeg har spilt for pappa”. Jeg mener disse uttalelsene viser at mennesker med store livsutfordringer har utbytte av en aktivitet som både er til hjelp for dem selv og samtidig er en ressurs i møte med andre. De kan få dypere tilknytning til sine ressurser og friske sider gjennom en styrket identitet.

### 4.3 Livskvalitet og recovery – en oppsummering

Amalie forteller at pianoundervisningen har gjort henne interessert i å finne flere opplevelser som gir mestring, gjerne aktiviteter der hun kan føle seg nyttig for andre. Solfrid sier at pianoundervisningen har bidratt til større åpenhet for å lære noe nytt, og Kristin har fått mer tro på et liv med meningsfulle, selvvalgte aktiviteter. Det ser ut til at de har fått tydeligere ønsker for fremtiden, hvilket kan forsterke håpet om et godt liv. Jacobson og Greenley (2001:483) skriver: "Hope is a frame of mind that colors every perception. By expanding the realm of the possible, hope lays the groundwork for healing to begin".

Flere av elevene sier de opplever musikken som et fristed hvor de kan legge bort tanker og bare være tilstede. Tia DeNora (2013:1) skriver:

I use the term 'asylum' to denote respite from distress and a place and time in which it is possible to flourish. By 'flourish' I mean the ability to feel as if one is in the flow of things, to be able to feel creative and to engage in creative play, to enjoy a sense of validation or connection to others, to feel pleasure, perhaps to note the absence, or temporary abatement, of pain.

Å være i flyt og være kreativ i samhandling med andre er viktige aspekter innenfor recovery. Ansdell (2014:275-276) skriver: "I've noticed over the years as a music therapist that hope is perhaps the most common if mysterious affordance of musicking – whether in everyday or more extreme situations". Når man føler glede og samhørighet, kan man også føle håp.

Amalie snakker om at hun har blitt mer bevisst på hvordan hun kan regulere sine følelser ved hjelp av musikken. Johan forteller om hvordan musikken kan påvirke humøret hans. Han utdyper musikkens kompleksitet og sammenhengen med følelsesregisteret: "Jeg synes at komplisert musikk som klassisk og jazz gir flere måter å uttrykke forskjellige følelser på", sier han. DeNora (2000) har skrevet om hva musikken tilbyr (affordance) og hvordan vi tar det i bruk (appropriation). Dette henger sammen med konteksten vi opplever musikken i og hvilke assosiasjoner vi får når vi lytter. På den måten kan musikk være del av selvrefleksjon. Jeg skrev tidligere om Amalie som fortalte hvordan hun kunne forstå seg selv bedre gjennom en betydningsfull sangtekst. Skårderud og Sommerfeldt (2008:1066) skriver: "Det viser seg at evnene til å forstå andres – og sitt eget – sinn er knyttet til god regulering av følelser og således til psykisk helse". Musikken viser seg her å være god hjelp, både til selvrefleksjon og som følelsesregulator.



#### 4.4 Intersubjektivitet og relasjonelle erfaringer

Grunnlaget for mentalisering legges i spedbarnsalderen, gjennom det Colwyn Trevarthen (1980:325) kaller primær intersubjektivitet. Primær intersubjektivitet utgjør den umiddelbare følelsen av felles oppmerksomhet og følelsesmessig synkronisering, og regulering hvilket oppstår gjennom gjensidig og kryssmodal utveksling av affekter. Når barnet blir eldre rettes oppmerksomheten mot noe utenfor seg selv, og man blir bevisst selve interaksjonen og det at man er delaktig i sin egen og hverandres verden: ”The behaviour of infants in relation to others shows that they possess a rudimentary but complex understanding of persons, and that they are adapted to co-operate in joint intentions” (Trevarthen & Hubley, 1978:226). Stein Bråten (2007:147) skriver at tertiær intersubjektivitet er å kommunisere gjennom symboler, samtale og narrativer. Tertiær intersubjektivitet av annen orden gir mulighet for å tenke om seg selv og andre på et utvidet mentalt plan gjennom mentalisering (ibid). Primær, sekundær og tertiær intersubjektivitet handler om barnets utvikling, men jeg mener at det kan overføres til ulike nivåer av improvisasjon.

Da Kristin og jeg improviserte var vi i intersubjektiv relasjon på nivå 1 og 2. Ved å utvide improvisasjonen til å inkludere variasjoner i dynamikk, kunne vi ha nådd nivå 3 også. Hvis hun hadde bestemt dynamikken i improvisasjonen, kunne hun ha fått en opplevelse av autonomi, som igjen kunne ha styrket hennes følelse av empowerment. Det ville gitt henne mulighet til å veksle mellom å plassere seg i forgrunnen og trekke seg tilbake, og hun kunne ha kjent på hva disse to plasseringene gjorde med henne rent følelsesmessig. Hvordan føles det å spille sterkt og uttrykke sin kraft, kontra det å spille svakt og være forsiktig? En slik improvisasjon kunne gitt grunnlag for refleksjon om seg selv på intrapsykisk og interpersonlig plan. En musikkterapeutisk tilnærming ville ha gjort en slik type improvisasjon naturlig. Min tilnærming var mer musikkpedagogisk, hvilket gjorde at ideen om en slik utvikling av improvisasjonen kom i etterkant av undervisningsprosjektet. Likefullt er det interessant med tanke på fremtidige improvisasjoner.

Hansen (2012) skriver om intersubjektivitet at det er sentralt innenfor eksistensialfilosofien, med blant annet Martin Buber sin møtefilosofi. Hiim og Hippe (1998) skriver at didaktikken i eksistensialistisk forståelsesramme anser møtet mellom lærer og elev for å være betydningsfullt for elevens personlige utvikling og betoner viktigheten av at eleven betraktes som likeverdig deltaker. Intersubjektivitet blir dermed en fellesnevner i skjæringspunktet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk, slik jeg ser det i mitt undervisningsprosjekt.

## 4.5 Forventningsfri sone

Petter var den første eleven i undervisningsprosjektet. Da vi startet vårt samarbeid var min grunnholdning bare at vi skulle være sammen og spille piano. Likevel uttrykte han uro i forhold til hvilke forventninger han trodde jeg hadde til ham. Han understreket at han ikke orket å ha lekser, samtidig som han unnskyldte seg for at han ikke hadde øvd. Da vi hadde vår 5. undervisningstime kom ordene ”forventningsfri sone” til meg. Umiddelbart så jeg hvordan han senket skuldrene, og fra dette øyeblikk opphørte hans uro over det han trodde var mine forventninger. Han uttrykte ofte lettelse over at jeg ikke stilte krav til ham etter denne samtalen.

Når jeg tar mine forventninger ut av undervisningen, kommer den terapeutiske betydningen av musikkundervisning til syne. Da kommer selve musikkopplevelsen, den musikalske relasjonen og mestringsopplevelser for å styrke selvfølelse og identitet i fokus. I tillegg blir motivasjonen for å lære indrestyrt. "When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards" (Ryan & Deci, 2000:56). Eleven opplever at det å lære knyttes til egenomsorg og blir meningsfullt i seg selv. På den måten styrker læringsaktiviteten elevens autonomi. "Intrinsically motivated behaviors, which are performed out of interest and satisfy the innate psychological needs for competence and autonomy are the prototype of self-determined behavior" (ibid:65).

Ryan og Deci skriver at indre motivasjon er noe vi har fra fødselen av. Vi er aktive, nysgjerrige og ivrige etter å lære og utforske omgivelsene. Dette knytter jeg til Stern (1985:130) som sier at spedbarnet har en medfødt intensjonalitet i kommunikasjon med sine omsorgspersoner. Også fenomenologien har menneskets intensjonalitet i sentrum: "Menneskets bevissthet er intensjonal i den forstand at den aldri er tom, at den alltid er rettet mot noe, den er alltid en bevissthet om noe" (Thornquist, 2003:84). I den sammenheng tenker jeg det er naturlig at vi mennesker har forventninger knyttet til oss selv, andre og forestående hendelser. Derfor stiller jeg spørsmålet om det er mulig å ha en forventningsfri sone, eller om det alltid vil være forventninger.

Jeg opplevde i flere tilfeller at elevene hadde forventninger til seg selv som de i større eller mindre grad følte at de oppfylte. Noen syntes det var utfordrende at de ikke orket å ha lekse, og de snakket om hvilken progresjon de kunne hatt om de hadde øvd hjemme.

Recovery-perspektivet innebærer å akseptere sin situasjon og leve med sykdommen på best mulig måte fremfor å ha mål om å bli klinisk frisk (Slade, Oades & Jarden, 2017:3). Det

er en god visjon, men jeg tror det kan være utfordrende å akseptere de mulighetene man har når man vet at livet kunne vært noe helt annet. Slik sett kan dette musikkundervisningstilbudet også oppleves som et terapitilbud der målsetningen er bedring.

Kristin sa i avsluttende intervju at det hadde vært ”kulere” om hun hadde møtt meg gjennom en aktivitetsskole fordi det er så mange ”prestasjonsrom” i livet hennes. Av den grunn assosierte hun også dette musikkundervisningstilbudet som et sted hvor hun skulle bli friskere hver gang. Dermed blir denne kombinasjonen av musikkundervisning og musikkterapi noe som implisitt kan oppfattes å være et sted med muligheter for - og likeledes forventninger om - bedring. Likevel tror jeg situasjonen hadde blitt ytterligere utfordrende om undervisningens tradisjonelle krav om progresjon hadde vært i fokus, slik at mine forventninger hadde kommet på toppen av deres forventninger.

På den annen side kan det være god terapi å bli stilt krav til. Om jeg ikke har noen forventninger, kan det virke som jeg ikke har tro på elevene. ”Jeg forventer ikke noe av deg, for jeg tror ikke på ditt potensiale”. Et slikt syn vil være sterkt i strid med ressursorientert musikkterapi og dens fokus på klientens styrker. Dermed er ikke forventningsfri sone ensbetydende med at jeg som lærer ikke skal tilby lekser. Men det er forskjell på å gi lekser basert på mine forventninger om hva eleven skal lære, og tilby lekser fordi eleven har egenmotivasjon. Amalie sier i avsluttende intervju at de forventningene hun følte kom fra henne selv og hennes ønske om å lære sangen i sin helhet før prosjektet var over. Da var det fint å bli tilbudt lekse. Om forventningene hadde kommet fra meg, hadde lekse blitt gitt på et grunnlag som kunne ha ført til press for henne. Det viktige er altså på hvem sine premisser undervisningen legges.

## 5. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg presentert metodikken bak undervisningen og deltakernes opplevelse av den, samt deres opplevelser i lys av helse og livskvalitet. Videre har jeg drøftet dette i et recovery-perspektiv.

Fokuset på forventningsfri sone skiller denne undervisningen fra musikkundervisning i pedagogisk kontekst. Grunnlaget for læring og mestringsopplevelser ligger i relasjonen mellom oss. Å vektlegge den andres ressurser er essensielt for at utvikling skal finne sted. Disse ingrediensene utgjør kjernen av undervisningen i dette masterprosjektet. Hva er det aller viktigste ved denne studien?

Jeg mener musikkundervisning som fritidsaktivitet har vist seg å være av stor betydning for deltakerne. Denne fritidsaktiviteten innebærer å gjøre noe lystbetont bare for deres egen del. I tillegg er det å ha en fritidsaktivitet forbundet med å tre ut av isolasjon og føle samhørighet med andre. Å ha en fritidsaktivitet kan dessuten bidra til å motarbeide følelsen av sosial stigmatisering.

Å lære og oppleve mestring har vist seg å være av stor betydning for deltakerne. Å lære innebærer følelsesmessig tilstedeværelse og at man blir sliten på en god måte fordi energien brukes konstruktivt. Å kjenne at man mestrer og utvikler sine ferdigheter bidrar til bedre selvfølelse og styrket identitet, hvilket kan ha overføringsverdi til andre områder i livet. Jeg mener at ”forventningsfri sone” er et nøkkelbegrep i denne sammenheng fordi det fasiliterer læring og mestring.

Musikkterapi og recovery er det skrevet en del om fra før, men kombinasjonen musikkpedagogikk og recovery har ikke vært tema i like stor grad. Jeg håper dermed at denne studien vil bidra både til det musikkpedagogiske og det musikkterapeutiske fagfeltet. I tillegg håper jeg musikkundervisning i recovery-perspektiv kan bli et fritidstilbud til mennesker med psykiske helseplager, i større grad enn det er i dag. Kanskje kulturskolene kunne utvide sitt tilbud til å gjelde voksne mennesker tilknyttet psykisk helsevern? Interessen jeg ble møtt med da jeg søkte deltakere til denne studien forteller meg at her er det behov som ikke dekkes av dagens ordninger. William A. Anthony (1993:7) skriver: ”Recovery from the consequences of the illness is sometimes more difficult than recovering from the illness itself”. Jeg mener at en ressursfokusert musikkundervisning harmonerer godt med recoveryorienterte tilbud og kan legge til rette for bedring når det gjelder disse livsutfordringene.

## Litteraturliste

- Ansdell, G. (1995). *Music for Life: Aspects of Creative Music Therapy with Adult Clients*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ansdell, G. (2014). *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*. Farnham: Ashgate.
- Anthony, W. A. (1993). Recovery From Mental Illness: The Guiding Vision of the Mental Health Service System in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 1-10. Hentet fra <https://www.psykiatri-regionh.dk/centre-og-social-tilbud/kompetencecentre/Rehabilitering-og-recovery/Om-rehabilitering-og-recovery/Documents/Recovery%20from%20mental%20illnes.pdf>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bohart, A. C. (2000). The Client Is the Most Important Common Factor: Clients' Self-Healing Capacities and Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10(2), 127-149. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/226083856\\_The\\_Client\\_Is\\_the\\_Most\\_Important\\_Common\\_Factor\\_Clients'\\_Self-Healing\\_Capacities\\_and\\_Psychotherapy](https://www.researchgate.net/publication/226083856_The_Client_Is_the_Most_Important_Common_Factor_Clients'_Self-Healing_Capacities_and_Psychotherapy)
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy* (3. utg.). University Park, Illinois: Barcelona Publishers.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bærum kommune (2016). *Veileder for ansatte i psykisk helse og rus*. Hentet fra <https://www.napha.no/multimedia/7002/Veileder-recovery>
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Utgitt av Helsedirektoratet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/971/Well-being%20på%20norsk%20IS-2344.pdf>
- Christie, A. (1983). *Vi spiller fra hånd til hånd: Erfaringer fra notefri begynnerundervisning*. Oslo: Egen utgivelse.
- Clarke, S. P., Crowe, T. P., Oades, L. G. & Deane, F. P. (2009). Do Goal-Setting Interventions Improve the Quality of Goals in Mental Health Services? *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32(4), 292-299. Hentet fra

[https://www.researchgate.net/publication/24257557\\_Do\\_Goal-Setting\\_Interventions\\_Improve\\_the\\_Quality\\_of\\_Goals\\_in\\_Mental\\_Health\\_Services](https://www.researchgate.net/publication/24257557_Do_Goal-Setting_Interventions_Improve_the_Quality_of_Goals_in_Mental_Health_Services)

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). Rochester, New York: The University of Rochester Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Farnham: Ashgate.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet, (2015). *Fakta om psykiske plager og lidelser hos voksne*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/psykiske-plager-og-lidelser-hos-vok/>
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.
- Gold, C., Mössler, K., Grocke, D., Heldal, T. O., Tjemsland, L., Aarre, T., Aarø, L. E., Rittmannsberger, H., Stige, B., Assmus, J. & Rolvsjord, R. (2013). Individual Music Therapy for Mental Health Care Clients with Low Therapy Motivation: Multicentre Randomised Controlled Trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82(5), 319-331. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/255951933\\_Individual\\_Music\\_Therapy\\_for\\_Mental\\_Health\\_Care\\_Clients\\_with\\_Low\\_Therapy\\_Motivation\\_Multicentre\\_Randomised\\_Controlled\\_Trial](https://www.researchgate.net/publication/255951933_Individual_Music_Therapy_for_Mental_Health_Care_Clients_with_Low_Therapy_Motivation_Multicentre_Randomised_Controlled_Trial)
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, B. R. (2012). *I dialog med barnet: Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet (2014). *Sammen om mestring: Veileder i lokalt psykisk helsearbeid og rusarbeid for voksne*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/410/Sammen-om->

[mestring-Veileder-i-lokalt-psykisk-helsearbeid-og-rusarbeid-for-voksne-IS-2076.pdf.pdf](#)

- Hiim, E. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, E. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobson, N. & Greenley, D. (2001). What Is Recovery? A Conceptual Model and Explication. *Psychiatric Services*, 52(4), 482-485. Hentet fra <https://ps.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ps.52.4.482>
- Kjus, Y. (2018). *Live and Recorded: Music Experience in the Digital Millennium*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillian.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lambert, M. J. & Barley, D.E. (2001). Research Summary on the Therapeutic Relationship and Psychotherapy Outcome. *Psychotherapy Theory Research & Practice*, 38(4), 357-361. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/232477357\\_Research\\_Summary\\_of\\_the\\_Therapeutic\\_Relationship\\_and\\_Psychotherapy\\_Outcome](https://www.researchgate.net/publication/232477357_Research_Summary_of_the_Therapeutic_Relationship_and_Psychotherapy_Outcome)
- Major, E. F. (2009). *Opptrappingsplanen for psykisk helse (1999-2008)*. *Hva ville vi oppnå?* Hentet fra Opptrappingsplanen for psykisk helse (1999 – 2008) Hva ville vi oppnå?
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mursell, J. (1954). *Successful teaching: Its Psychological Principles* (2. utg.). London: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Napha (2018). Recovery. Hentet fra: <https://www.napha.no/content/13883/Recovery>
- Nes, R. B. (2017). *Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge*. Hentet fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=107961>

- Procter, S. (2004). Playing Politics: Community Music Therapy and the Therapeutic Redistribution of Musical Capital for Mental Health. I M. Pavlicevic & G. Ansdell (Red.), *Community Music Therapy* (s. 214-230). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(3), 242-262.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08098131.2010.489998>
- Rolvsvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I G. Trondalen, & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 123-137). Oslo: NMH – publikasjoner.
- Rolvsvjord, R. (2010). *Resource-Oriented Music Therapy In Mental Health Care*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Rolvsvjord, R. (2015). What clients do to make music therapy work: A qualitative multiple case study in adult mental health care. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(4), 296-321. <http://dx.doi.org/10.1080/08098131.2014.964753>
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5-28). Oslo: NMH – publikasjoner.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seligman, M. E. P. (2009). *Ekte lykke: Den nye positive psykologien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, nr. 9, 2008; 128, 1066-1069. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>



- Slade, M. Oades, L. G & Jarden, A. (2017). Why Wellbeing and Recovery? I M. Slade, L. G. Oades & A. Jarden (Red.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health*. (s. 1-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slade, M. & Wallace, G. (2017). Recovery and Mental Health. I M. Slade, L. G. Oades & A. Jarden (Red.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health*. (s. 24-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solli, H. P. (2012). Med pasienten i førerretet: Recovery-perspektivets implikasjoner for musikkterapi i psykisk helsearbeid. *Musikterapi i psykiatrien online* 7(2), 23-44. DOI: <https://doi.org/10.5278/ojs.mipo.v7i2.114>
- Sprague, J. & Hayes, J. (2000). Self-Determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. *American Journal of Community Psychology*, 28(5), 671-695. <https://doi.org/10.1023/A:1005197704441>
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books, Inc.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton & Company.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori - for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year. I A. Lock (Red.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language* (s. 183-229). London: Academic Press, Inc.
- Trevarthen, C. (1980). The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants. I D. R. Olson (Red.), *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of Jerome S. Bruner* (s. 316-342). New York: Norton & Company.
- Trondalen, G. (2016). *Relational Music Therapy: An Intersubjective Perspective*. Dallas: Barcelona Publishers.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), s. 270-277. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wps.20238/epdf>
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators, and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Zimmermann, M. A. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analyses. I J. Rappaport & E. Seidman (Red.), *Handbook of Community Psychology* (s. 43-63). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

## Vedlegg 1: Intervjugal, 1. intervju

### TEMA

Alder

Utdanning

Arbeidssituasjon

Musikkbakgrunn

Musikkpreferanser

Musikkens betydning

Ønsker for undervisningen

Helsesituasjon

Forventninger

### SPØRSMÅL

1. Hvor gammel er du?

2. Hvilken utdanning har du?

3. Hva er din bakgrunn?

Er du i jobb nå for tiden?

Har du noen fritidsaktiviteter?

4. Hva er din musikkbakgrunn?

Synger du – eller spiller du et instrument?

5. Hva slags musikk liker du å høre på?

6. Hva betyr musikk for deg?

7. Har du noen spesielle ønsker for undervisningen?

Noe du ønsker å lære? Eller lære mer om?

8. Hvordan vil du beskrive din helse og livssituasjon?

9. Tror du det å drive med musikk kan ha betydning for din livskvalitet?

I så fall på hvilken måte?

10. Er det noe du lurer på – eller har du noe å tilføye?

11. Hvordan opplevde du dette intervjuet?

## Vedlegg 2: Intervjugal, avsluttende intervju

### TEMA

Opplevelse av undervisningen

Spesifisering

Personlig mening

Identitet

Betydning for helsesituasjon/livskvalitet

### SPØRSMÅL

1. Hvordan har du opplevd disse ukene med undervisning?
2. Er det noe du har likt spesielt godt?
3. Er det noe som har vært spesielt utfordrende?
4. Hva har du likt å spille/synge?
5. Har du erfart noe nytt om deg selv i forbindelse med musikkundervisningen?  
I så fall på hvilken måte?
6. Har disse ukene med musikkundervisning hatt betydning for din helse/livskvalitet?  
I så fall på hvilken måte?
7. Er dette en fritidsaktivitet du kunne tenke deg å fortsette med?
8. Er det noe du lurer på? Eller har du noe å tilføye?
9. Hvordan opplevde du dette intervjuet?

## Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



Even Ruud  
Norges Musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 15.03.2017

Vår ref: 52582 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52582</i>	<i>Musikkundervisning som helsefremmende aktivitet innenfor psykisk helsevern</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Even Ruud</i>
<i>Student</i>	<i>Kari-Mette Elfstedt</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, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kari-Mette Elfstedt karielv@hotmail.com



#### FORMÅL

Formålet er å undersøke hva det kan bety for mennesker innen psykisk helsevern å få musikkundervisning.

#### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget er voksne personer som er eller har vært innenfor psykisk helsevern. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivaretatt under rekruttering av utvalget. Per telefon 14.03.2017 har du forklart at én deltaker er rekruttert i forbindelse med praksis og at øvrige deltakere rekrutteres via DPS. Det at deltakere selv tar kontakt med deg etter å ha mottatt informasjon om prosjekter styrker frivillighetsaspektet.

#### DATAINNSAMLING

Datamaterialet innhentes gjennom intervju og deltakende observasjon under musikkundervisning.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Dersom du skal registrere opplysninger ved observasjon, forutsetter vi at du informerer om dette, herunder hvilken type opplysninger du vil registrere.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Norges musikkhøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***Musikkundervisning som helsefremmende aktivitet innenfor psykisk helsevern***

#### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er pianoundervisning innenfor psykisk helsevern. Jeg er interessert i å finne ut om pianoundervisning kan øke livskvaliteten hos personer med psykiske helseplager.

Jeg er utdannet klaverpedagog fra Musikkonservatoriet i Kristiansand. Av den grunn er pianoundervisning utgangspunktet for studien. Men det er også muligheter for musikalsk utfoldelse på sang og andre instrumenter.

#### Hvem kan være med?

Kanskje du har spilt piano tidligere i livet – eller kanskje du ønsker å lære noe nytt? Du trenger ingen forhåndskunnskaper. Du trenger heller ikke ha piano hjemme.

#### Sted og tid

Undervisningen er gratis og vil foregå på Norges Musikkhøgskole. Undervisningen vil bli gitt en gang i uka med oppstart i uke 18, og gå over 8 uker. Hver time vil vare mellom 20 og 40 minutter, etter eget ønske.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

For å finne ut om undervisningen kan føre til økt livskvalitet, vil jeg gjennomføre to intervjuer som tas opp på bånd. Det første intervjuet i forkant av undervisningsperioden og det siste når undervisningsperioden er over.

Intervjuspørsmålene vil omhandle ditt forhold til musikk, hva du ønsker å spille eller lære mer om – og i etterkant av prosjektet: Hvordan du har opplevd undervisningsperioden og om den har hatt betydning for deg og din livskvalitet. I så fall på hvilken måte.



### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Det vil ikke få noen innvirkning på ditt forhold til behandlere eller andre om du ikke vil delta i studien, eller om du senere velger å trekke deg.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Underveis i studien vil det bare være meg og min veileder som har tilgang til opplysninger om deg. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig i mai 2018.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på [REDACTED]. Eller send en epost til [Kari-Mette.Elfstedt@student.nmh.no](mailto:Kari-Mette.Elfstedt@student.nmh.no)

Kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig:  
Even Ruud, tlf. nr. [REDACTED].

Med vennlig hilsen

Kari-Mette Elfstedt

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)