

«DET ER INGEN SOM DØMMER HER»

En kvalitativ studie av barn og unges opplevelse og
beskrivelse av å delta på en bandleir

Ingrid Dyrnes Svendsen

Masteroppgave i musikkterapi

Norges musikkhøgskole

Våren 2021

Antall ord: 21 945



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven omhandler barn og unges opplevelse og beskrivelse av å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære. Studien har et kvalitativt design, en hermeneutisk tilnærming og søker svar på følgende hovedproblemstilling: *Hvordan opplever og beskriver barn og unge å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære?* Og følgende underproblemstilling: *Skjer det en endring i deltakernes opplevelse av seg selv? Hvis ja, på hvilke måter?* Forskningsspørsmålene belyses gjennom datainnsamlingsmetodene vurderingsskjema med glidelinje og semistrukturert gruppeintervju. Analysen av datamaterialet resulterte i fire hovedfunn: 1) *deltakernes mestringsforventning økte gjennom deltakelse på bandleiren*, 2) *det sosiale aspektet/tilknytning til jevnaldrende var viktig for at deltakerne skulle beskrive sin opplevelse som positiv*, 3) *bandleiren kan være en positiv treningsarena for sosial deltakelse*, og 4) *samsvar mellom forventning og realitet var viktig for at deltakerne skulle beskrive sin opplevelse som positiv*. Funnene blir gjennom oppgaven diskutert i lys av aktuell teori og forskning.

Emneord: musikkterapi, bandleir, barn og unge, ungdom, jenter, trans, ikke-binær, feminisme, agens, mestring, deltakelse.

ABSTRACT

This master thesis explores how adolescents experiences and describes participating in a band camp for girls, trans and non-binary youth. The study has a qualitative design, a hermeneutic approach, and seeks to answer the following main research question: *How do adolescents experience and describe participating in a band camp for girls, trans and non-binary youth?* Additionally, investigating the following secondary research question: *Is there any change in the participants' perception of themselves? If yes, in what ways?* The research questions are explored through a modified version of the Session Rating Scale and a semi-structured group interview. Analysis of the data resulted in the following main findings: 1) *the participants' self-efficacy increased through participating in the project*, 2) *the social aspect / connection to peers was an essential factor for a positive experience*, 3) *the band camp can afford positive training for social participation*, and 4) *the connection between expectation and reality was significant for participants to describe their experience as positive*. The results are discussed in light of relevant theory and research.

Keywords: music therapy, band camp, youth, adolescents, girls, trans, non-binary, feminism, agency, self-efficacy, participation.

FORORD

Det føles litt uvirkelig å endelig ha mulighet til å skrive dette forordet. Det markerer slutten på noen veldig formative, spennende, utfordrende, fine og lærerike år ved Norges musikkhøgskole. I forbindelse med denne masteroppgaven er det flere som fortjener en stor takk.

Først og fremst; takk til alle informantene i studien, og alle LOUD!-deltakerne jeg har møtt gjennom fem år. Dere har bidratt til å forme både denne oppgaven, og meg som musikkterapeut. Takk til Sofie, Sassy, Ida, Vilde og alle andre gode kollegaer i LOUD!-teamet. Jeg har lært utrolig mye av dere.

En enorm takk til min veileder, Gro Trondalen. Dine gode tilbakemeldinger, ditt store engasjement og din tiltro til prosjektet har vært uvurderlig. Jeg setter stor pris på å ha hatt en medvandrer som deg i denne omfattende prosessen.

Mine fine medstudenter, takk for tre utrolige år på musikk og helse, og musikkterapi. Dere har alle formet meg og lært meg så mye, på hver deres måte. En særlig takk til Frida og Robin for utallige samtaler og oppmuntrende ord på «stillerommet» i oppgavens slutfase.

Takk til alle vennene mine, dere er gull! Jeg hadde ikke klart det uten dere, DIKT, Karoline og Hanna. Særlig takk til Kari og Olav, som har bidratt med korrekturlesing og tilbakemeldinger.

Familien min, dere er den største heilagjengen av dem alle. Fredrik og Ingunn, som alltid stiller opp med faglige råd, støttende ord, middag og hva det måtte være. Mamma, som alltid er tilgjengelig for en samtale, og sender oppmuntrende ord. Pappa, som heier på meg, og har bidratt med rettskriving og gjennomlesing. Henrik, som alltid har et smil på lur, og får meg til å le når jeg trenger det som mest. Marielle, Martine, Pelle og August, dere er de fineste tantebarna jeg kunne bedt om, og har hjulpet til mer enn dere vet selv.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	9
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	9
1.1.1 Hvorfor er dette temaet viktig?	9
1.1.2 Hvorfor er dette temaet viktig for meg?	10
1.2 <i>Presentasjon av prosjektet: LOUD! Bandleir</i>	10
1.2.1 Pedagogiske grunnprinsipp	11
1.2.2 Presentasjon av praktisk gjennomføring	13
1.3 <i>Problemstilling</i>	14
1.4 <i>Begrepsavklaring</i>	14
1.5 <i>Litteratursøk</i>	15
1.6 <i>Disposisjon av oppgaven</i>	16
2. Teoretisk rammeverk	17
2.1 <i>Musikkterapi, mestring og helse</i>	17
2.1.1 Musikkterapi og mestring.....	17
2.1.2 Samfunnsmusikkterapi og deltakelse	17
2.1.3 Helseforståelse.....	18
2.1.4 Aktuelle masteroppgaver i musikkterapi.....	19
2.2 <i>Feministisk teori</i>	20
2.2.1 Interseksjonell feminisme	21
2.2.2 Kjønnstereotyper i musikk.....	21
2.3 <i>Kritisk teori</i>	22
2.3.1 Normkritikk.....	23
2.4 <i>Ungdomstid, identitet, musikk og følelser</i>	24
2.4.1 Ungdomstid, musikk og identitet.....	24
2.4.3 Musikk, følelser og regulering.....	25
2.4.4 Agens, mestringsforventning og empowerment.....	25
3. Metode	27
3.1 <i>Et kvalitativt forskningsdesign</i>	28
3.2 <i>Hermeneutisk tilnærming</i>	29
3.3 <i>Session Rating Scale – vurderingsskjema med glidelinje</i>	30
3.3.1 Prosedyre for analyse av vurderingsskjema.....	32

3.4 Semistrukturert gruppeintervju.....	32
3.4.1 Prosedyre for tematisk analyse av intervjuet	33
3.5 Utvalg av informanter.....	35
3.6 Sammenstilling av datasettene.....	35
3.7 Metodekritikk, gyldighet og pålitelighet.....	36
3.7.1 Vurdering av vurderingsskjemaet.....	36
3.7.2 Vurdering av det semistrukturerte gruppeintervjuet	37
3.7.3 Vurdering av sammenstillingen av datasettene	38
3.7.3 Gyldighet og pålitelighet.....	39
3.8 Etikk.....	41
4. Resultat.....	43
4.1 Vurderingsskjema med glidelinje – Session Rating Scale.....	43
4.1.1 Individuelle resultater	45
4.1.2 Gjennomsnittlige resultater	56
4.1.3 Sammenlagte resultater per spørsmål	57
4.1.4 Stor positiv eller negativ utvikling.....	57
4.1.5 Vurderingsskjema nummer to	58
4.2 Semistrukturert gruppeintervju.....	59
4.2.1 Individuelle tema	59
4.2.2 Sosiale tema	64
4.2.3 Tema knyttet til samfunn	68
4.3 Sammenstilling av de to datasettene.....	71
4.3.1 Individuelle forhold	72
4.3.2 Sosiale forhold.....	73
4.3.3 Forholdet til samfunnet	74
5. Diskusjon.....	75
5.1 Styrking av mestringsforventning gjennom musikk.....	75
5.2 Det betydningsfulle samspillet med jevnaldrende	77
5.3 LOUD! som meningsfull treningsarena for sosial deltakelse.....	80
5.6 Når forventning og realitet ikke samsvarer	83
6. Oppsummering og videre perspektiver	84
6.1 Videre perspektiver	85

1. Innledning

D4: Alt er lov her (...). Det er ikke sånn dømmende.

D1: (...) Ja, annerledes enn på skolen.

Dette er et utdrag fra en samtale som oppsto under intervjuet i denne studien. Det symboliserer at barn og unge trenger trygge rammer, trenger å mestre og trenger å være en aktør i sitt eget liv. Og for noen er dette behovet kanskje større enn for andre.

Denne studien omhandler barn og unges opplevelse og beskrivelse av å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære. Gjennom masteroppgaven søker jeg å forstå mer av hvordan deltakerne opplever å delta, og se dette i lys av individuelle, sosiale og samfunnsmessige faktorer, relevant teori og forskning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I det følgende kapittelet vil jeg fortelle litt om bakgrunnen for valg av tema for denne masteroppgaven. Jeg vil starte med å fortelle om valg av tema i en samfunnskontekst, før jeg forteller om mitt personlige utgangspunkt.

1.1.1 Hvorfor er dette temaet viktig?

FN presenterte i 2015 sine bærekraftsmål som skal bidra til å «[...] utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030.» (FN-sambandet, 2021). Bærekraftsmål nummer fem er likestilling mellom kjønnene. I tilknytning til denne oppgaven er det interessant å se nærmere på musikkbransjen. I 2016 kartla NRK instrumentfordelingen på kulturskolene i landets åtte største kommuner. Der kom det fram at «9 av 10 som spiller fløyte eller tar sangtimer er jenter, og 9 av 10 som spiller trommer, bass eller gitar, er gutter» (Nilsen, Nilsen & Stokke, 2016). I 2018 var andelen kvinnelige artister på norske musikkfestivaler 25 % (Kleppe, 2019). Av de 50 mest spilte låtene på Spotify i Norge i 2019, var andelen kvinnelige låtskrivere 18,2 % og andelen kvinnelige produsenter 2,2 % (Spotify, 2020). Siden opprettelsen av Spellemannsprisen i 1985, har kun fem kvinner vunnet prisen «årets spellemann» (Spellemannsprisen, 2021).

Denne statistikken viser at musikkbransjen er en arena hvor det gjenstår mye arbeid for å oppnå FNs mål om likestilling mellom kjønnene innen 2030.

1.1.2 Hvorfor er dette temaet viktig for meg?

Gjennom studiet i musikkterapi og musikk og helse har musikk som verktøy for samfunnsmessig endring interessert meg. Jeg er feminist, og har et stort engasjement for tema som likestilling og mangfold. Dette var også noe av grunnen til at jeg i 2016 reiste på utveksling til Maputo, Mosambik, gjennom prosjektet MOVE, som arrangeres av JM Norway og NOREC (tidl. Fredskorpset). Jeg jobbet på et musikkcenter, og fikk tidlig mulighet til å jobbe med noe av det jeg brenner for: å fremme jenter og unge kvinners posisjon i musikkbransjen, og jobbe for økt likestilling for alle kjønn. Jeg jobbet tett med fire unge, kvinnelige musikere fra Mosambik. I samarbeid med JM Norway og den lokale partneren søkte vi midler til å starte opp en Mosambikisk versjon av JM Norway sitt prosjekt LOUD! Bandleir. Vi fikk tilslag, og det resulterte i en uke med låtskriving, bandsamspill og konserter for unge jenter fra Maputo. Etter hjemkomsten til Norge fortsatte jeg å jobbe med prosjektet både i Norge og Mosambik. Etter hvert som jeg fikk bedre og bredere kunnskap om musikkterapi, så jeg flere likhetstrekk mellom LOUD! sin metodikk og musikkterapeutisk praksis og teori. Engasjementet mitt, og de krysningpunktene jeg så mellom prosjektet og musikkterapien, var bakgrunnen for at jeg valgte å skrive min masteroppgave om nettopp dette prosjektet.

1.2 Presentasjon av prosjektet: LOUD! Bandleir

Denne studien tar utgangspunkt i et empirisk prosjekt, «LOUD! Bandleir», et musikktilbud for jenter, trans og ikke-binære barn og unge mellom 11-17 år. Leirens overordnede mål er å:

- Rekruttere jenter, trans og ikke-binære personer til norsk musikkliv
- Skape selvtillit gjennom mestring og samhold
- Synliggjøre gode forbilder
- Bygge et nettverk i musikk-Norge fra nybegynnere til profesjonelle aktører

(LOUD! Bandleir, u.å.)

Leiren ble arrangert for første gang i Norge i 2013, og er en del av det internasjonale nettverket Girls Rock Camp Alliance¹ (GRCA). GRCA har medlemsleire over hele den vestlige verden, samt en leir i Tokyo, «Girls Rock Tokyo», og LOUD! sin søsterleir i Mosambik; LOUD! Mosambik.

En tredjedel av plassene på den norske leiren er hvert år gratisplasser for barn og unge fra familier som har behov for et gratis sommerferietilbud. I tillegg jobbes det aktivt med rekruttering av barn og unge fra flere ulike sosio-økonomiske bakgrunner. Enkelte deltakere har derfor behov for ekstra oppfølging underveis.

1.2.1 Pedagogiske grunnprinsipp

I det følgende vil jeg presentere leirens seks pedagogiske grunnprinsipp som danner grunnlaget for de praktiske metodene som blir brukt på leir (LOUD! Bandleir, u.å., s. 6-15). Leiren underbygges av en normkritisk tilnærming, og de pedagogiske metodene bygger på en normkritisk pedagogikk (Røthing, 2016). Dette vil si at leiren søker å ha en «[...] bevissthet og et kritisk blikk på normer som skaper diskriminering, utenforskap og utrygghet.» (LOUD! Bandleir, u.å., s. 9) (Mer om normkritikk i kapittel 2.3.1).

1.2.1.1 Trygghet

Et pedagogisk grunnprinsipp på LOUD! er trygghet. Tanken bak dette prinsippet er at man gjennom å skape trygge rom og arenaer gjør mulighetene for læring og utvikling større. Gjennom å tilrettelegge for trygghet håper man at det blir lettere for deltakerne å utfordre seg selv og uttrykke sine meninger og behov.

1.2.1.2 Do It Together - DIT

Do It Together eller «gjøre det sammen» på norsk er et motsvar til punk-kulturen sin Do it Yourself – DIY. På LOUD! er tanken at man gjennom *samarbeid* får til mer enn man gjør alene. Dette er tanker vi kan finne igjen i utviklingsteorien, og da særlig Vygotsky (1962) sin teori om den proksimale utviklingszone. Dette er en teori som forklarer at mennesker lærer mer og bedre i samspill med andre.

¹ <https://www.girlsrockcampalliance.org/>

1.2.1.3 Humleeffekten

Humle-effekten er basert på en myte om at humler ifølge fysikkens lover har for små vinger til å kunne fly den store kroppen sin. Fordi humla ikke vet dette, flyr den allikevel. I LOUD!-sammenheng brukes dette som en metafor for at så lenge man har trua på seg selv, kan man få til hva man vil. Dette er særlig viktig å huske på for ledere, slik at etablerte strukturer og forventninger ikke styrer hva som er mulig. De som er ledere på leiren, er vanligvis utdannede musikere og pedagoger. Ledernes skolerte musikkforståelse kan virke hemmende på deltakerne. Derfor begrenses ledernes musikalske involvering, slik at deltakerne i minst mulig grad blir påvirket av de voksnes preferanser, tanker og kunnskap.

1.2.1.4 Prosessfokus

Prosessfokus poengterer viktigheten av å vektlegge veien framfor målet. For stort målfokus kan være skummelt og demotiverende for deltakerne. Prosessfokuset innebærer derfor å dele opp prosessen i mange små mål og oppgaver, slik at mestringsopplevelsene kommer tett og hyppig, og oppgavene ikke føles overveldende.

1.2.1.5 Handling fremfor snakking

På engelsk kjenner vi dette uttrykket som «learning by doing». Dette er et prinsipp som muliggjør prøving og feiling gjennom aktiv deltakelse. Hvis man gjør noe mange ganger, er det ikke så farlig om det ikke blir «riktig», fordi man kan prøve igjen. Målet med denne innfallsvinkelen er at musikk skal være tilgjengelig for alle – uavhengig av forkunnskaper.

1.2.1.6 Gode forbilder

Gode forbilder er et rammeverk som omslutter hele prosjektet. Alle ledere, instruktører, gjesteartister, musikk eksempeler og alt promoterings-materiale skal være representativt for leirens mandat. Man ønsker å vise et mangfold av ulike mennesker med særlig vekt på kjønnsidentitet og minoritetsgrupper. I tillegg poengteres det at ledere på leir skal være gode forbilder gjennom handling. Dette betyr for eksempel å være omsorgsfulle, inkluderende, og tørre å prøve noe nytt og utfordrende.

1.2.2 Presentasjon av praktisk gjennomføring

Jeg vil nå presentere det praktiske arbeidet som gjøres på leir, og sette det inn i en musikkterapeutisk kontekst.

1.2.2.1 Praktisk gjennomføring

Første dag på leir starter med lek og aktiviteter som gjør at deltakerne blir kjent med hverandre. Deretter får alle deltakerne mulighet til å teste alle bandinstrumenter (gitar, bass, trommer, vokal og keyboard) i en «instrumentkarusell». Alle lærer samme låt på alle instrumenter. Låta kan spilles med ulik vanskelighetsgrad tilpasset den enkelte. Senere på dagen blir låta brukt på en jam. Under jammen spilles låta så mange ganger som nødvendig, slik at alle deltakerne har vært oppe på scenen. Lederne heier og oppmuntrer alle til å spille, og følger særlig med på de deltakerne som kanskje trekker seg unna og ikke har så lyst til å stå på scenen. Målet med jammen er at alle skal ha stått på scenen minst én gang, og dermed fremført noe uten at de rekker å tenke over det.

Dag nummer to starter med en låtskrivings-workshop. Alle bandene får små, korte oppgaver som resulterer i at de lager rammeverket til en låt. Når dette er gjort viser alle bandene fram hva de har laget. Underveis i workshopen blir deltakerne delt inn i band basert på hvilket instrument de ønsker å spille, og hva lederne har observert underveis i «instrumentkarusellen». Alder og andre faktorer blir også medregnet. Resten av uka går med til bandøving, refleksjon rundt aktuelle tema, lek, workshops og besøk av profesjonelle musikere. Bandene og lederne går på «besøk» hos hverandre og lytter til låta og musikken underveis. På den måten blir terskelen for å stå på scenen stadig mindre. Siste dag har deltakerne lydprøver og konsert.

1.2.2.2 Leiren i en musikkterapeutisk kontekst

LOUD!-leiren er ikke et musikkterapeutisk prosjekt, og blir heller ikke presentert som dette for deltakerne. Det blir presentert som et musikktilbud som retter seg mot jenter, trans og ikke-binære. Min rolle på leiren var i første omgang å være bandlærer, men fordi jeg foretok datainnsamling var jeg også forsker. Deltakerne ble informert om mitt masterprosjekt i forkant av leiren, ved ankomst og i forbindelse med datainnsamlingsprosedyrene. Leirens mål og metoder har mange likhetstrekk med musikkterapeutiske tilnærminger. Dette vises særlig i leirens og musikkterapiens felles

fokus på trygghet, prosess, læring som sosialt samspill og ressurser. I tillegg har jeg som leder gjennom fire år sett at leiren kan potensielt ha helsefremmende virkning, og ikke minst fremme livskvalitet og mestring hos deltakerne.

1.3 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å få et innblikk i hvordan deltakerne på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære barn og unge opplever og beskriver å delta. Jeg har følgende hovedproblemstilling:

Hvordan opplever og beskriver barn og unge å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære?

Med følgende underproblemstilling:

Skjer det en endring i deltakernes opplevelse av seg selv? Hvis ja, på hvilke måter?

Forskningsspørsmålene blir belyst gjennom et vurderingsskjema med glidelinje (Duncan et. al., 2003), og et semistrukturert gruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2015). De diskuteres videre med utgangspunkt i teorier om musikkterapi, feminisme, kritisk teori, utviklingsteori og musikk.

1.4 Begrepsavklaring

I det følgende vil jeg kort redegjøre for noen av de mest sentrale begrepene i min hovedproblemstilling, nemlig *deltakelse*, *trans* og *ikke-binære*.

Deltakelse er et konsept som kan diskuteres på ulike nivåer, som individuell deltakelse, sosial deltakelse og samfunnsmessig deltakelse (Stensæth & Jensen, 2016). Deltakelse kan også knyttes til et rettighetsperspektiv som baserer seg på menneskerettighetene. I problemstillingen til denne oppgaven er deltakelse et konkret begrep som omhandler å delta i et spesifikt prosjekt. Begrepet baserer seg på den dagligdagse bruken av deltakelse (Stensæth & Jensen, 2016, s. 16). Deltakelse utforskes videre i tilknytning til samfunnsmusikkterapi og helseforståelsen denne oppgaven baserer seg på (Jfr. kapittel 2.1.2 Samfunnsmusikkterapi og deltakelse og 2.1.3 Helseforståelse).

Trans er en samlebetegnelse på mennesker som har et annet kjønnsuttrykk eller en annen kjønnsidentitet enn den de ble tildelt ved fødselen (Bufdir, 2017). *Trans* er det motsatte av *cis*. *Cis*-person er en person som identifiserer seg som det kjønnet den ble tildelt ved fødsel. For eksempel en jente som blir tildelt jente-kjønn ved fødselen og lever som jente/kvinne hele livet.

I verden i dag forholder vi oss i stor grad til et binært kjønnsystem som innebefatter to biologiske kjønn: kvinne og mann. Likevel finnes det mange mennesker som ikke definerer seg som hverken kvinne eller mann. For disse kan en kjønnskategori som *ikke-binær* være nyttig.

Jeg velger å bruke personlig pronomen *hen* gjennomgående i denne oppgaven. Dette fordi jeg av etiske hensyn ikke har spurt om deltakernes kjønnsidentitet.

1.5 Litteratursøk

Gjennom hele arbeidsprosessen med masteroppgaven har jeg fortløpende gjort litteratursøk for å finne relevant teori og forskning for å underbygge, videre utforske og utfordre min forforståelse og mitt arbeid. Jeg har søkt i databasene *Oria*, *Google Scholar*, *RILM* og *Article First*. Søkeordene varierte noe, og var gjerne spesifikke for det emnet jeg hadde ønske om å lese mer om. Jeg benyttet følgende søkeord i ulike kombinasjoner: «adolescents», «youth», «young adults», «girls», «music therapy», «health music*», «agency», «empowerment», «community», «community music therapy», «feminis*». I tillegg til litteratursøkene har jeg benyttet meg av «snøballmetoden» (Greenhalgh & Peacock, 2005), en metode hvor man finner litteratur gjennom referanselister i eksempelvis aktuelle artikler, bøker og rapporter.

Flere av søkene mine resulterte i litteratur som omhandlet musikkterapeutisk arbeid med barn og unge innenfor rammene av barnevernet eller psykisk helsevern. Det var noe utfordrende å finne litteratur som direkte utforsket temaet for min oppgave, nemlig et musikktilbud som retter seg spesifikt mot jenter, trans og ikke-binære barn og unge. Funn fra litteratursøket presenteres i teoridelen av denne masteroppgaven.

1.6 Disposisjon av oppgaven

Så langt har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema. Jeg har presentert det empiriske prosjektet som masteroppgaven tar utgangspunkt i, og presentert hovedproblemstilling, underproblemstilling og søkestrategi. Kapittel 2 tar for seg teorigrunnlaget som denne studien baserer seg på. Forskningsmetodiske valg vil bli presentert i kapittel 3, før resultatet presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene fra sammensettingen av de to datasettene i lys av relevant teori. I kapittel 6 oppsummerer jeg de viktigste funnene og gir noen tanker om videre utforskning av temaet.

2. Teoretisk rammeverk

I det følgende kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven. Jeg vil først presentere teorier knyttet til musikkterapi, mestring og helse før jeg redegjør for feministisk teori. Deretter vil jeg se på noen sentrale trekk ved kritisk teori før jeg til slutt ser på aktuelle teorier knyttet til ungdomstiden, identitet, følelser, musikk og agens. Teorien som presenteres tar utgangspunkt i min forforståelse, studiens tema og problemstilling.

2.1 Musikkterapi, mestring og helse

2.1.1 Musikkterapi og mestring

Musikkterapi er en praksis, en profesjon og et forskningsfelt (Stige, 2011). Musikkterapeutisk praksis handler om å bruke musikk til å fremme helse og livskvalitet, bygge trygge relasjoner og fremme opplevelse av agens (Bruscia, 2014; Johansson, 2019; Ruud, 2020; Trondalen, 2008). Musikkterapi baserer seg på et humanistisk menneskesyn og vektlegger en ressursorientert tilnærming, med mål om å fremme mestring (Rolvsjord, 2010; Ruud, 2008). Ressursorientert musikkterapi (Rolvsjord, 2010) forankres i en orientering mot deltakernes ressurser, styrker og individuelle faktorer for mestring. Ved å fokusere på deltakernes iboende ressurser, senkes terskelen for deltakelse, og man legger til rette for mestringsopplevelser på den enkelte deltakerens premisser (Krüger, 2012; Ruud, 2008).

2.1.2 Samfunnsmusikkterapi og deltakelse

Samfunnsmusikkterapi er en retning innenfor musikkterapien som er særlig opptatt av å se mennesket som en del av sin kontekst. Samfunnsmusikkterapien kjennetegnes blant annet ved deltakende tilnærminger, inkluderende arenaer og at den har som mål å skape endringer både på individuelt og samfunnsmessig plan (Stige, 2011, s. 452). Deltakende tilnærminger viser blant annet til hvordan musikk kan gi mulighet for individuell og sosial deltakelse (Stige & Aarø, 2011, s. 20). Storø (2016) forteller hvordan musikalsk deltakelse kan gi erfaringer som barn og unge drar nytte av for deltakelse på andre arenaer i samfunnet.

I arbeidet med denne studien har jeg vært usikker på hvordan man skal kunne plassere dette forskningsprosjektet inn i en musikkterapeutisk kontekst. Jeg har kommet fram til at i og med at jeg er musikkterapistudent, og denne studien er min masteroppgave i musikkterapi, er hele forskningsprosessen utformet med musikkterapeutiske metoder, teori og forskning som utgangspunkt. Musikkterapiens ressursorienterte tankegang stemmer godt overens med LOUD! sine pedagogiske grunnprinsipp. Lav terskel, prosessfokus, høy mestringsoppnåelse, og mindre fokus på «rett» og «feil» muliggjør mestring for den enkelte deltaker. I LOUD! Bandleir er også man opptatt av å jobbe for samfunnsmessige endringer, noe vi finner igjen i samfunnsmusikkterapien. Prosjektet som er utgangspunktet for forskningen, er derimot ikke et musikkterapeutisk prosjekt. Det kan likevel sies å være musikkprosjekt med musikkterapeutiske trekk, og potensielt helsefremmende effekt for deltakerne. På bakgrunn av dette vil jeg også redegjøre for hvilken definisjon av helse som ligger til grunn for denne studien.

2.1.3 Helseforståelse

Verdens helseorganisasjon (WHO, 1946, s. 16) har definert helse som "(...) a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity". Definisjonen har blitt kritisert for å være utopisk og uoppnåelig (Ruud, 2006; Stige, 2011). Definisjonen tar i stor grad utgangspunkt i biologi. Jeg velger å lene meg på Stige (2011) sin definisjon av helse sett innenfor rammene av samfunnsmusikkterapi. Stige bygger på en hermeneutisk kunnskapsforståelse når han foreslår at helse bør defineres ut ifra flere faktorer enn biologi.

Health is a quality of mutual care in human co-existence and a set of developing personal qualifications for participation. As such, health is a process of building resources for the individual, the community, and the relationships between individual and community (Stige, 2011, s. 202).

Definisjonen vektlegger deltakelse, og ser helse som et samspill mellom individet og dets omgivelser. I arbeid med barn og unge kan definisjonen ses i lys av et rettighetsperspektiv som blant annet er forankret i Norges Grunnlov og FNs barnekonvensjon. Perspektivet omhandler barn og unges rett til medbestemmelse og å *delta* i kunst- og kulturliv

(Barnekonvensjonen, 2003; Grunnloven, 1814, § 104; Krüger, 2009; Stige & Aarø, 2011; Wilhelmsen og Fuhr, 2019).

For å knytte denne helsedefinisjonen til musikk er det nyttig å se på Tia DeNora (2000) sine begreper «affordance» og «appropriation». Disse begrepene belyser at musikken kan tilby (*afford*) helsefremmende elementer, men kun ved å ta i bruk (*appropriate*) disse elementene, kan en eventuell forbedring av helse oppstå. Menneskers ressurser og evner til å ta i bruk musikkens helsefremmende potensial vil variere. Økonomiske, sosiale og psykologiske faktorer påvirker menneskers evne til å gjøre nettopp dette (Ruud, 2020).

Musikk og deltakelse i musikkaktiviteter kan altså være helsefremmende og bidra til deltakelse på andre arenaer i samfunnet. Jeg velger å benytte meg av denne kontekstsensitive helseforståelsen fordi LOUD! er et prosjekt som er opptatt av å skape endringer både på individuelt-, sosialt- og samfunnsplan. Hovedproblemstillingen i denne oppgaven retter seg mot barn og unges opplevelse og beskrivelse av nettopp å *delta*. En helseforståelse som forstår helse som mulighet for deltakelse er derfor naturlig å trekke inn.

2.1.4 Aktuelle masteroppgaver i musikkterapi

For å ytterligere plassere denne oppgaven inn i en musikkterapeutisk kontekst, ønsker jeg å trekke fram funnene fra to masteroppgaver i musikkterapi som omhandler lignende tema. Ovrud (2020) gjorde en kvalitativ studie basert på seks ungdommers opplevelse av å delta på et lavterskel musikktilbud for unge kvinner. Studiens resultater indikerer at deltakelse i musikkaktiviteten kan bidra til å bygge trygge fellesskap og sosiale nettverk, generere sosial kapital, forebygge psykiske helseplager og isolasjon, samt bidra til økt likestilling i et lite likestilt miljø på et aktivitetshus. I tillegg indikerer funnene at et slikt musikktilbud kan virke kriminalitetsforebyggende og minske utenforskap. Gustad (2019) gjorde en case-studie med tre unge, kvinnelige informanter på et forebyggende musikktilbud. Deltakelse i musikktilbudet ser ut til å ha påvirket deltakernes sosiale nettverk, relasjoner, identitetsarbeid, kulturelle kompetanse, emosjonelle velvære, samt stimulert deres refleksive evner.

2.2 Feministisk teori

Feminisme kan forstås som en ideologisk, politisk, filosofisk, teoretisk og forskningsbasert bevegelse som har som mål å arbeide for et mer likestilt og mindre undertrykkende samfunn (Holst, 2017; Rolvsjord, 2017). Rolvsjord og Hadley (2016) forklarer tre ulike anvendelser av feminismen i musikkterapeutisk sammenheng: feministisk terapi, feministisk teori og kritikk, og feministisk forskning.

Feministisk terapi eller praksis, bruker feminismen som en linse eller et rammeverk fremfor at det er én bestemt tilnæringsmåte. Feministisk terapi har fokus på kvinners perspektiver, egalitære tilnæringer, likestilling, empowerment (myndiggjøring), mangfold og interseksjonalitet (Bodry & Schwantes, 2021; Rolvsjord & Hadley, 2016, s. 481). *Feministisk teori og kritikk* er en diskurs som har vokst ut av feministbevegelsens teori og filosofi. I musikkterapeutisk sammenheng handler dette om kritiske, teoretiske diskusjoner knyttet til kjønnsstereotyper, binære kjønnsstilnæringer, normalisme, eurosentrisme og ny-kolonialisme for å nevne noe (Rolvsjord, 2017; Rolvsjord & Hadley, 2016). *Feministisk forskning* beskriver hvordan feminisme kan informere forskning i form av tema og metodologi (Rolvsjord, 2017). Rolvsjord & Hadley (2016) tydeliggjør at innenfor feministisk, musikkterapeutisk forskning, er det ikke én spesifikk forskningsmetode eller ett tema. Feministisk forskning søker å bidra til politisk, sosial og kulturell endring. Metode og tema bør derfor velges på bakgrunn av dette.

Denne studien er plassert innenfor en feministisk kontekst på alle tre nivåene som blir beskrevet over. Praksisen er feministisk fordi et av de overordnede målene for leiren er å bidra til økt likestilling for alle kjønn og økt mangfold i musikklivet (LOUD! Bandleir, u.å.). Tilnærmingene og de praktiske metodene vektlegger samhold, mestring og likestilling for alle kjønn. Kvinners (trans, og ikke-binæres) perspektiver sikres gjennom at alle musikkseksemplere på leiren er av kvinner, trans eller ikke-binære. Det samme gjelder for alle ledere. Feministisk teori er en sentral del av min forforståelse i utarbeiding av tema for masteroppgaven, og har påvirket forskningsprosessen fra start til slutt. Jeg har valgt å bruke forskningsmetodiske tilnæringer som fremmer deltakernes stemmer (som her er både kvinner og andre underrepresenterte kjønn). Vurderingsskjema og intervjuguide ble utviklet med utgangspunkt i feministiske perspektiv, i tillegg til at resultatene vil diskuteres i lys av feministisk teori (Rolvsjord & Hadley, 2016).

2.2.1 Interseksjonell feminisme

Feminismen har gjennom historien blitt kritisert for å være lite kontekstsensitiv og at den først og fremst jobber for frigjørelsen av bestemte grupper. Eksempelvis hvite, øvre-middelklasse-kvinner (Holst, 2017; Rolvsjord, 2017). Dette fører oss over til begrepet om interseksjonell feminisme. Interseksjonalitet er et begrep som ble introdusert av juristen Kimberly Crenshaw (1989) for å forklare hvordan svarte, amerikanske kvinner blir diskriminert både på bakgrunn av hudfarge *og* kjønn. Siden den gang har perspektiver som seksualitet, funksjonsnivå, økonomi og klasse også blitt inkludert for å understreke viktigheten av kontekst og sammenhenger i ulike typer undertrykkelse (Rolvsjord, 2017). Et eksempel på dette kan være at en person som er trans og sitter i rullestol vil ha flere utfordringer og større grunnlag for å bli diskriminert enn en person som kun er trans eller kun sitter i rullestol.

LOUD! har en uttalt mangfoldig og åpen kjønnsdefinisjon. Fokuset på normkritikk er også grunnet i interseksjonell feminisme og teorier om diskriminering.

2.2.2 Kjønnsstereotyper i musikk

Som nevnt innledningsvis kartla NRK i 2016 instrumentfordelingen ved kulturskolene i landets åtte største kommuner (Nilsen, Nilsen og Stokke, 2016). Én av ti som spilte fløyte eller tok sangtimer var gutter, og én av ti som spilte trommer, bass eller gitar var jenter. Rolvsjord og Halstead (2017) presenterer hvordan den elektriske gitaren har blitt fremstilt i medier. Instrumentet blir ofte seksualisert og sammenlignet med kvinnekroppen. De vektlegger også at instrumentets fysiske utforming gjør det mindre tilgjengelig for kvinner enn for menn. På bakgrunn av disse fremstillingene argumenterer de for at terskelen er høyere for at kvinner skal velge å spille elektrisk gitar.

Anne Lorentzen (2002) på sin side, beskriver hvordan maskuliniseringen av rockemusikk gjennom språk, fortellinger og opphøyning av maskuline trekk har gjort at få kvinner begynner å spille rockemusikk. Onsrud (2013) så på hvilken rolle kjønn spilte i musikkundervisningen på ungdomsskolen. Det viste seg at gutter valgte å spille tradisjonelle bandinstrumenter, og jenter ofte ville synge og danse. Onsrud mener

forbilder og kjønnsroller er noe av grunnen til dette. Hvis man forstår kjønn som noe man gjør fremfor noe man er, så blir ungdommenes streben etter å passe inn i kjønnsnormer og følge stereotyper en måte for dem å *utøve* sitt kjønn på (Onsrud, 2013).

I denne masteroppgaven er dette viktige perspektiver å ha med seg, da leiren aktivt jobber for å motvirke stereotypier og øke representasjonen av kvinnelige, trans og ikke-binære musikere.

2.3 Kritisk teori

Kritisk teori er en fortolkningstradisjon som har som mål å utfordre eksisterende samfunnsmessige sannheter (Alvesson & Sköldberg, 2009). Innenfor kritisk teori er en sentral mening at forskningen ikke kan stille seg nøytral og objektiv ovenfor samfunnet og den politiske diskusjonen. Den kritiske teorien ble utviklet som en respons på samfunnets urettferdighet, og påpekte at samfunnsforskningen burde stå i frigjørelsens tjeneste. Dette vil si at forskningen skal forsøke å utfordre undertrykkende strukturer som eksisterer i samfunnet

Innenfor musikkterapeutisk praksis og forskning finner vi eksempler på kritisk teori i Brynjulf Stige (2002/2011) sin doktoravhandling om samfunnsmusikkterapi, Lars Tuastad (2014) sin doktoravhandling om musikkterapi i rusfeltet, samt Adrian Wangberg Seberg (2020) sin doktoravhandling om musikkterapi i tvunget psykisk helsevern. I *Voices* (2019) sitt spesialnummer om «Queering music therapy» utforsker flere artikler hvordan skeive perspektiver kan og bør bli en del av musikkterapeutisk forskning, teoridannelse og praksis, og hvordan musikkterapi kan være anti-undertrykkende. Dette kan også knyttes til kritisk teori. Sue Baines (2013) drar også paralleller til kritisk teori i sin artikkel «Music Therapy as an Anti-Opressive Practice.»

I denne oppgaven er kritisk teori en del av min teoretiske forforståelse, og en fortolkningstradisjon som naturlig plasserer seg inn i studien av et prosjekt som LOUD! Bandleir. Grunnen til dette er leirens forankring i en normkritisk filosofi og pedagogikk. Samfunnsmusikkterapien er også grunnet i kritisk teori, noe som også underbygger betydningen av disse perspektivene i denne oppgaven.

2.3.1 Normkritikk

Normkritikk baserer seg på at normene i samfunnet vårt gir enkelte mennesker makt og privilegier, samtidig som dette går på bekostning av andre marginaliserte og minoritetsgrupper. Det kan også forklares som «[...] perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster» (Røthing, 2016, s. 34). Vi kan kategorisere normer som positive og negative. En positiv norm er for eksempel normen om å stå i kø. Normer som kan ha negativt utfall er for eksempel funksjonsnorm, hvithetsnorm eller heteronormativitet (Hadley, 2013; Torjussen, 2020). Felles for både positive og negative normer er at man kan oppleve sanksjoner ved å bryte de. I enkelte tilfeller, som ved at man ikke venter i kø, kan det være milde sanksjoner, som et oppgitt blikk eller en kommentar. I andre tilfeller kan dette føre til diskriminering og vold. Eksempler på dette ser vi i forbindelse med Black Lives Matter-kampanjen, politivolden og drapene på svarte amerikanere (Norris, 2020).

Normkritisk pedagogikk er en tilnæringsmåte som har utviklet seg i Sverige de senere årene (Røthing, 2016; Edström, 2016). Pedagogikken har som mål at elever og studenter skal lære seg å være kritisk til maktstrukturer og normer i samfunnet. I tillegg lærer de seg måter å anvende denne kunnskapen på i ulike situasjoner og praksisfelt (Røthing & Engebretsen, 2019). I en utredning fra Kunnskapsdepartementet trekkes normkritisk tilnærming fram som viktig for å bedre det psykososiale miljøet på skolene (NOU 2015: 2, s. 22). Det presiseres at det både bør innføres i utdanningen av lærere og rektorer, samt komme inn i læreplanene til elevene.

På LOUD! er normkritikk en bevisst praktisk-metodisk tilnærming, og et sentralt utgangspunkt for utviklingen av prosjektets pedagogikk. Eksempler på dette er at det kun er jenter, ikke-binære og trans som jobber på leiren. Alle eksempler på musikere er damer, trans eller ikke-binære. Leiren har også en normkritisk tilnærming til musikk. Dette vil si at man forsøker å ikke å la normer knyttet til hva som er «god» og «dårlig» musikk styre deltakernes musikalske valg.

2.4 Ungdomstid, identitet, musikk og følelser

Jeg vil nå presentere noen sentrale teorier knyttet til utvikling, musikk og identitet, musikk og følelsesregulering, og agens, mestringsforventning og empowerment.

2.4.1 Ungdomstid, musikk og identitet

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) definerer ungdomstiden som overgangsperioden fra å være barn til å bli voksen. Ungdomstiden er kontekstspesifikk, varierer ut ifra tid og sted og er derfor ikke aldersspesifikk (Krüger & Strandbu, 2015, s. 27; WHO, 2020). Ungdomstiden regnes ofte som perioden etter man har kommet i puberteten. Hos jenter starter puberteten ofte i 10-11 års alder (Norsk Helseinformatikk, 2021). I ungdomstiden er identitetsutvikling et sentralt utviklingstrekk (Lamont & Hargreaves, 2019; Tetzchner, 2012). Identitetsutviklingen skjer både gjennom sosial løsrivelse og sosial tilknytning. Ungdommer løsriver seg ofte fra familie og tradisjoner, og knytter seg til nye sosiale identitetsgrupper, som venner og kjærester. Å bli akseptert av sine jevnaldrende blir viktig, og man blir opptatt av å følge normene i de gruppene man identifiserer seg med, og føler tilhørighet til (Tetzchner, 2012, s. 693). «Ungdommer er derfor spesielt sårbare for avvisning fra jevnaldrende, og ofte bekymret for relasjonene med kameratene» (Tetzchner, 2012, s. 694). Lev Vygotsky (1962) har argumentert for at læring og utvikling skjer i barn og unges samspill med sine omgivelser. Deltakerne på LOUD! Bandleir er mellom 11-17 år gamle. Et stort flertall av deltakerne er jenter, og befinner seg derfor innenfor rammene av det som defineres som ungdomstiden.

Musikkens rolle i identitetsdannelsen er sentral for mange ungdommer. Dette fordi musikken gir deg tilknytning til ulike grupper, men også at musikken er et uttrykk for individuell identitet innenfor gitte sosiale grupper (Ruud, 2013; Saarikallio, 2019). Ungdomstiden er preget av at man liker en viss type musikk, og ikke minst misliker annen type musikk (Lamont & Hargreaves, 2019, s. 113). Musikk er for mange en identitetsmarkør som viser omverdenen hvilke sosiale grupper de tilhører, og ikke tilhører (Krüger & Strandbu, 2015; Ruud, 2013). Musikken blir en form for «identitetsfremføring» både gjennom lytting og musikkutøvelse.

2.4.3 Musikk, følelser og regulering

I forlengelsen av diskursen om løsrivelse i identitetsutviklingen sier Saarikallio (2007) at «The process of becoming independent includes learning self-regulation, and gaining emotional autonomy and control over one's life» (s. 17). Selvregulering betyr her evne til å regulere egne *følelser*, også kalt følelsesregulering. Gjennom barndommen hjelper primære omsorgspersoner barn med følelsesreguleringen (Gross, 2008). Ved normal utvikling blir dette med alderen en internalisert prosess som vi klarer å utføre selv, uten hjelp fra omsorgspersonene våre. Musikk påvirker følelsene våre på flere ulike nivåer. Helt fra underbevisste prosesser i hjernestammebarken, til høyst bevisste prosesser i prefrontal cortex (Brean & Skeie, 2019; Juslin, 2013).

Mennesker bruker ofte musikk for å regulere følelsene sine (Baltazar & Saarikallio, 2017; McFerran & Saarikallio, 2014; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Skånland, 2012; Skånland, 2013a; Skånland 2013b; van Goethem & Sloboda, 2011). Hos ungdom er ofte målet for følelsesreguleringen å føle seg bedre. I enkelte tilfeller kan musikklyttingen føre til at negativt humør eller at vonde følelser blir sterkere og/eller vare lenger (McFerran & Saarikallio, 2014; Saarikallio & Erkkilä, 2007). McFerran & Saarikallio (2014) påpeker at dette særlig gjelder ungdommer som er i sårbare situasjoner, og har utfordringer knyttet til psykisk helse. De fremmer musikkterapi som en god metode for å kunne avdekke usunn musikkbruk.

Musikkens evne til å påvirke følelsene våre kan altså være en positiv kraft, samtidig som det har potensielle negative utfall. I arbeid med ungdommer vil dette være mekanismer man bør være oppmerksom på (McFerran & Saarikallio, 2014). Musikk som følelsesregulering er derfor et gjeldene perspektiv i dette forskningsprosjektet.

2.4.4 Agens, mestringsforventning og empowerment

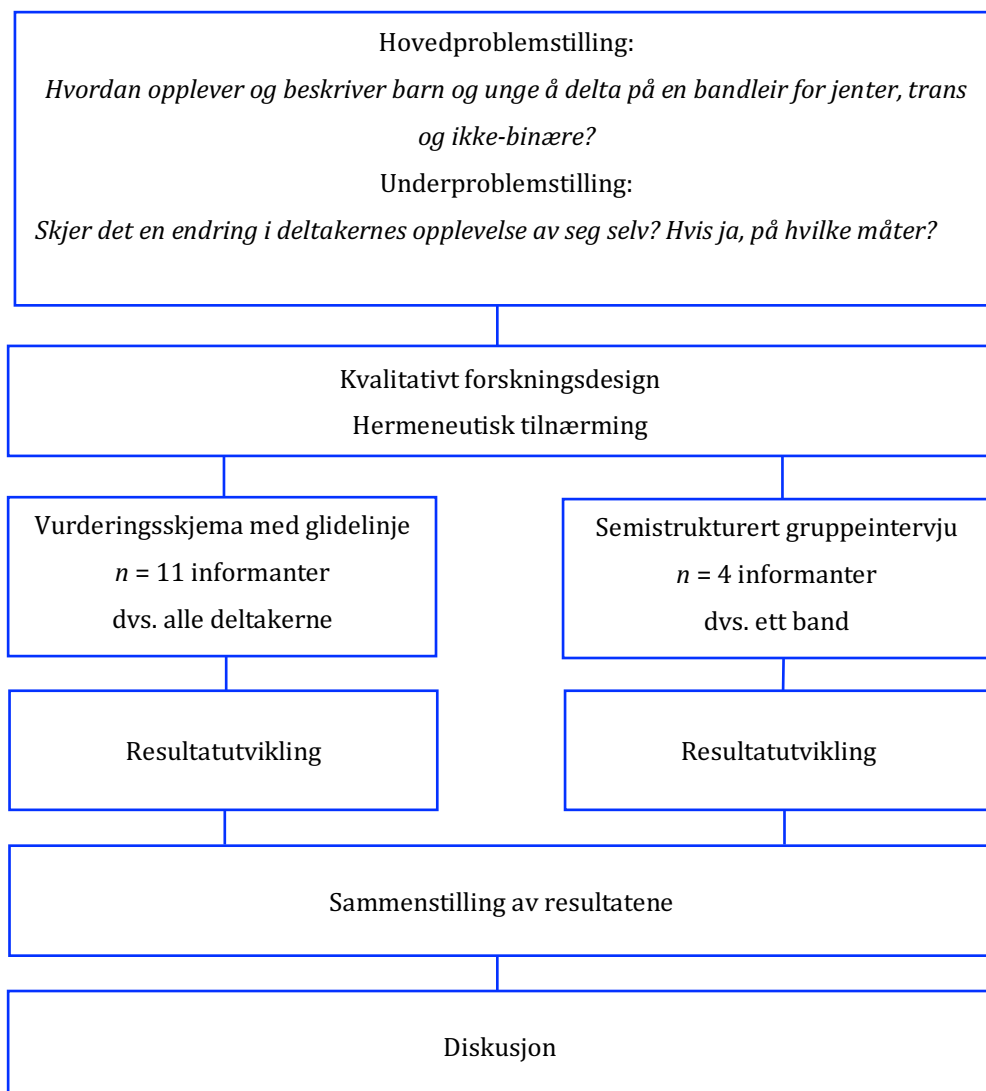
Agens er vår evne til å ta uavhengige valg og opplevelse av å være en aktør i vårt eget liv (Ruud, 2020; Saarikallio, 2019). Det omhandler å oppleve eierskap til sine følelser, tanker og handlinger. Menneskers opplevelse av agens påvirkes av samfunnet rundt og sosiale faktorer. Faktorer som sosio-økonomisk bakgrunn, kjønn, hudfarge og funksjonsnivå påvirker i hvor stor grad man opplever agens (Ruud, 2020, s. 104). I ungdomsårene er opplevelse av agens en avgjørende faktor for god utvikling (Saarikallio, 2019). Agens

henger også tett sammen med «self-efficacy» eller mestringsforventning (Bandura, 2010; Saarikallio, 2019). Mestringsforventning kan også forklares som opplevelse av egen mestringsevne. Mestringsforventningen påvirkes av fire faktorer: mestringserfaringer, sammenligning med andre, oppmuntring fra andre og emosjonell tilstand (Bandura, 1997, s. 79). Av disse faktorene er positive mestringserfaringer den faktoren som øker en persons mestringsforventning mest. Rollemodeller, observasjonserfaring, oppmuntring og støtte er også viktige forutsetninger for motivasjon og mestringsforventning. (Imsen, 2014, s. 353).

Ruud (2020) trekker fram musikkens evne til å påvirke følelsene våre og til å fremme følelse av empowerment som viktige for at musikken skal kunne øke vår opplevelse av agens. Ruud (2010) forklarer også at musikkens evne til å fremme empowerment tydelig kommer til uttrykk i ungdomsårene fordi man i denne perioden, gjennom sosiale og musikalske aktiviteter ofte på kort tid både lærer å spille et eller flere instrumenter, skrive låter, spille sammen og fremføre musikk (Ruud, 2010, s. 41). Dette kan direkte overføres til de praktiske metodene som benyttes på LOUD! bandleir. Deltakerne lærer på kort tid å spille et potensielt helt nytt instrument, skrive en låt, spille sammen i band, og fremføre musikken de har laget og øvd på. Leiren jobber også aktivt med å fremme mestring hos deltakerne. Leiren avsluttes med en konsert. Fremføringsbaserte tilnærminger kan også bidra til å fremme mestring og trening på sosial deltakelse (Jampel, 2011; Mitchell, 2019).

3. Metode

Denne studien søker svar på følgende hovedproblemstilling: *Hvordan opplever og beskriver barn og unge å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære?* Med følgende underproblemstilling: *Skjer det en endring i deltakernes opplevelse av seg selv? Hvis ja, på hvilke måter?* På denne bakgrunn vil jeg i det følgende kapittelet redegjøre for studiens forskningsdesign og valg av forskningsmetoder. Til slutt vil jeg trekke fram noen kritiske aspekter ved metodevalgene og reflektere rundt forskningsmetodiske, etiske overveielser som er gjort underveis i forskningsprosjektet. Det overordnede designet presenteres her gjennom et flytdiagram:



3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign. Forskningsspørsmålene, som er nevnt over, undersøkes gjennom en hermeneutisk tilnærming. Forskningsmetodene som er brukt for datainnsamling, er vurderingsskjema med glidelinje og semistrukturert gruppeintervju.

Tre trekk ved kvalitativt forskningsdesign er særlig relevant for denne oppgaven. For det første tar disse tradisjonene utgangspunkt i studiesubjektets opplevelse og beskrivelse, det vil si dennes perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 7). For det andre er man i kvalitativ forskning opptatt av den konteksten fenomenene er en del av, her bandleiren (Brottveit, 2018, s. 65). For det tredje er det viktig at studiens design gir grunnlag for fleksibilitet i kvalitativ forskning. Grunnen til dette er at fremgangsmåten må kunne endres underveis i prosessen basert på den informasjonen man får fra dataene (Thagaard, 2009, s. 48). I og med at denne studien består av to metoder for datainnsamling, har fleksibilitet vært særlig viktig i analysen, tolkningen og sammenstillingen av datamaterialet.

Da jeg skulle velge forskningsdesign for forskningsstudien var jeg innom flere alternativer. Med fokus på kontekst (prosjektet) og personer (deltakere) bestemte jeg meg for å samle inn dataene via et vurderingsskjema med glidelinje inspirert av Session Rating Scale (Duncan, et. al., 2003) og et semistrukturert gruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan forstås som én kvantitativ og én kvalitativ datainnsamlingsmetode, og det var naturlig å vurdere mixed method (Creswell & Clarke, 2018) som overordnet design. Imidlertid hadde forskningsspørsmålet hovedfokus på deltakernes *opplevelser og beskrivelser*, og datainnsamlingsmetodene, vurderingsskjemaet (med glidelinje) og gruppeintervjuet, hadde fokus på *subjektive* vurderinger og informantenes fortellinger om egen opplevelse. Jeg lot derfor forskningsspørsmålets *kvalitative karakter* styre overordnet forskningsdesign (Bruscia, 1995). På denne bakgrunn valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign.

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikken er en vitenskapsteoretisk retning som blant annet vektlegger fenomener i kontekst og forskerens forforståelse (Alvesson & Sköldberg, 2009). En av grunntankene i hermeneutikken er at en del kun kan forstås ut ifra sin helhet, og at helheten kun forstås ut ifra delene. Begrepet *den hermeneutiske spiral* (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 92) brukes for å forklare denne vekselvirkningen mellom deler og helhet. Gjennom å se på delene av et fenomen som en del av en helhet kan forskeren få bedre forståelse av hver enkelt del. På samme måte kan en utforsking av helheten i lys av delene, gi en bedre forståelse av helheten. Denne studien består av to ulike datasett. Jeg har benyttet meg av den hermeneutiske spiral gjennom å se enkeltfunn i datasettene i sammenheng med hele datasettet, sett de to datasettene i sammenheng med hverandre, og sett empirien i sammenheng med aktuell teori og forskning. Det har også vært viktig å belyse funnene gjennom den samfunnsmessige og sosiale konteksten informantene befinner seg i.

Innen kvalitativ og hermeneutisk forskning sees forskeren som et sentralt verktøy for forskningen. Forskeren søker å forstå og tolke fenomener ut i fra meningen mennesker gir dem. Samtidig skal forskeren gjøre disse fenomenene forståelige for verden utenfor. Derfor er det viktig at forskeren er bevisst sin forforståelse og sine antagelser i møte med forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2009; Brottveit, 2018; Wheeler & Kenny, 2005). Forskeren gjør dette gjennom å ha en refleksiv og fleksibel tilnærming som muliggjør et bevisst forhold til faktorer som påvirker forskerens tolkning. En annen måte å si det på er at forskeren tar konteksten og språklige, teoretiske, politiske og sosiale forhold med i betraktningen når hen tolker og konstruerer kunnskap og empiri (Alvesson & Sköldberg, 2009). I en hermeneutisk tradisjon argumenteres det for at en forsker aldri vil kunne «legge bort» sin forforståelse. Forforståelse vil alltid være grunnlaget for hvordan datamaterialet tolkes og forstås. Min forforståelse kommer frem i bakgrunn for valg av tema og det teoretiske rammeverket denne studien baserer seg på.

I arbeidet har jeg vært opptatt av deltakernes opplevelser og perspektiver, hvordan deltakerne formes av den sosiale virkeligheten de er en del av, samt etterstrebet et bevisst forhold til min rolle som tolkende forsker. Deltakernes opplevelser og perspektiver ble utforsket gjennom å benytte to metoder for datainnsamling (vurderingsskjema med

glidelinje og semistrukturert gruppeintervju). Metodene gir et bredt datagrunnlag. Gjennom hele prosjektet har jeg søkt å tilegne meg ny og oppdatert kunnskap om konteksten informantene er en del av. Denne kunnskapen omhandler både teoretiske perspektiver og sosiale og politiske påvirkninger. Jeg har gjort kontinuerlige litteratursøk om temaet for studien og tilegnet meg stadig mer kunnskap om blant annet musikk, utviklingsteori og feminisme. Det har også vært viktig å følge med på samfunnsutviklingen gjennom blant annet å lese oppdaterte rapporter om barn og unges situasjon i dagens samfunn (Lillejord et al., 2017; NOU 2015: 2; NOU 2019: 19).

Jeg har benyttet meg av en abduktiv forståelsesmodell i dette forskningsprosjektet. I motsetning til i induktive og deduktive modeller, så er det *datamaterialet* som styrer utfallet i den abduktive tilnærmingen. Forskeren observerer noe, og gir dette mulige forklaringer basert på sin forforståelse og teoretiske forankring (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Det vil alltid finnes flere ulike anvendbare teorier og forklaringer av fenomenene når man bruker en abduktiv modell. I resultatutviklingen av datamaterialet, har jeg forsøkt å se resultatene i lys av ulik teori og forskning. Gjennom å benytte den hermeneutiske spiral søker jeg å se datamaterialet fra ulike vinkler, som bygger på hverandre. Forforståelsen min er likevel grunnlaget for de tolkninger og forklaringer som blir benyttet i denne oppgaven.

Rent metodisk har jeg valgt å gjennomføre analyseprosedyren av datasettene hver for seg – og de presenteres også først hver for seg. Første datasett (vurderingsskjemaet) presenteres som linjediagrammer og tekst, og gruppeintervjuet presenteres som tekst. Først når resultatet er presentert hver for seg, gjør jeg en *sammensetning* av begge datasettene. I den siste delen av analyseprosedyren, setter jeg begge datasettene sammen i et tekstformat og ser etter mønstre på tvers av begge datasettene.

3.3 Session Rating Scale – vurderingsskjema med glidelinje

Første måleverktøy i studien var Session Rating Scale (SRS), som er et vurderingsskjema med glidelinje. Det er opprinnelig utviklet for at klienter skal kunne vurdere behandlingen sin underveis i terapien. På bakgrunn av klientenes vurdering kan terapeutene gjøre eventuelle endringer i terapien (Duncan et. al., 2003). Formålet med skjemaet er å si noe om den terapeutiske alliansen og relasjonen mellom terapeut og klient sett fra klientens

ståsted. Skjemaet har fire spørsmål og deles ut på slutten av hver terapitime. Det er utformet for å være enkelt og lite tidkrevende å forstå, og fylle ut.

Til bruk i denne studien tok jeg utgangspunkt i det originale vurderingsskjemaet, men utformet en revidert versjon av Session Rating Scale (Se vedlegg nr. 5 og 6). Formålet med vurderingsskjemaet i *denne* studien, er å synliggjøre eventuell *utvikling* av deltakernes oppfattelse av seg selv rent musikalsk, og deres forhold til musikk, samspill i band og fremføring. For å få tak i et nyansert bilde av deltakernes egen oppfattelse av seg selv, valgte jeg å utvide vurderingsskjemaet til å ha syv spørsmål. De to første spørsmålene undersøker deltakernes forhold til musikk og lytting. De to neste ber deltakerne vurdere egen evne til å spille instrumenter og synge. De tre siste spørsmålene undersøker deltakernes forhold til fremføring, om de tenker at de kan bli musikere, og hvor godt de liker å spille i band. Denne revideringen av det originale vurderingsskjemaet ble gjort av to grunner. For det første er det et fokus som svarer til forskningsspørsmålene på en best mulig måte. For det andre er ikke denne leiren i utgangspunktet et musikkterapi-prosjekt, selv om det kan argumenteres for at den kan ha terapeutisk virkning på individ- eller gruppenivå. I og med at skjemaet er utformet for å være enkelt å forstå og fylle ut, ble det vurdert som et godt måleverktøy for målgruppen i denne studien. Vurderingsskjemaet ble delt ut og besvart to ganger. Én gang ved ankomst til leir, og én gang på siste leirdag. Skjema nummer to ble delt ut før den avsluttende konserten på siste dagen, av praktiske hensyn. Til sammen ble to vurderingsskjema besvart av samtlige 11 deltakere.

For å fylle ut vurderingsskjemaet måtte informantene sette et kryss på en 10 cm lang glidelinje knyttet til hvert spørsmål. På vurderingsskjema nummer to valgte jeg å legge til et spørsmål for å se om deltakernes syn på seg selv som musiker har endret seg i løpet av de fire dagene på leir. Jeg la også til to tekstbokser på vurderingsskjema to. I tekstboks én fikk deltakerne mulighet til å beskrive kort hvordan deres syn på seg selv som musikere eventuelt hadde endret seg. I tekstboks to ba jeg deltakerne oppsummere hvordan det hadde vært å være med på LOUD!. Dette gjorde at jeg i analysen fikk en bredere forståelse av bakgrunnen for deltakernes utvikling. Deltakerne fikk gjennom dette grepet også mulighet til å kommentere deltakelsen med egne ord.

3.3.1 Prosedyre for analyse av vurderingsskjema

Analyse av vurderingsskjemaet ble gjort gjennom å tallfeste punktene på linjen hvor deltakerne hadde krysset av, i tråd med Session Rating Scale sin analyseform (Duncan et al., 2003). Glidelinjen er 10 cm lang. Man tallfester ved å knytte krysset som informanten har tegnet til nærmeste hele centimeter på linjen. Hvis et kryss er plassert på 5,3 cm på linjen blir verditallet for dette krysset 5. Midten av linjen (5 cm) utgjør et nullpunkt. Kryss til venstre for midten ble regnet som negative, og kryss til høyre positive. Jeg tallfestet kryssene ved bruk av linjal i to runder for å sikre at tallfestingen ble riktig.

Jeg brukte formelen *FINN.RAD(søkeverdi; matrise; kolonneindeks; [søkeområde])* i Excel for å gjøre om verdiene fra 1-10 til -5 til +5. Jeg analyserte hver enkelt informant sine svar, og så etter utvikling fra første til siste dag. Det er tre potensielle utfall av vurderingsskjemaet: positiv utvikling, ingen utvikling eller negativ utvikling. Jeg valgte å legge sammen antall svar med positiv utvikling, ingen utvikling og negativ utvikling og så på generell og gjennomsnittlig utvikling. Dataene ble fremstilt i en tabell for å se på stor positiv eller negativ utvikling. Stor utvikling ble da satt til at utviklingen var på mer enn ett verdital. For å regne ut dette brukte jeg formelen *ANTALL.HVIS.SETT(kriterieområde1; kriterium1; [kriterieområde2; kriterium2])* og satt kriterium1 til >1 for å regne ut stor positiv utvikling. For å regne ut stor negativ utvikling ble kriterium1 satt til <1. Dermed kunne jeg se om deltakeren hadde mer enn et verdital i utvikling fra vurderingsskjema en til vurderingsskjema to. Underveis i analysen noterte jeg meg mulige forklaringer på resultatene slik at jeg vil ha mulighet til å sammenstille resultatene fra vurderingsskjemaet med resultatene fra det semistrukturerte gruppeintervjuet. For å synliggjøre resultatene best mulig velger jeg å presentere de individuelle resultatene fra hver informant gjennom linjediagram. Utviklingen presenteres også gjennom tekst, både i resultatutviklingen og sammenstillingen av datasettene (jfr. kapittel 3.6 Sammenstilling av datasettene).

3.4 Semistrukturert gruppeintervju

For å få en bredere forståelse av deltakernes opplevelser, gjennomførte jeg et semistrukturert gruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Gruppeintervjuet ble gjennomført på siste dag av bandleiren, etter at deltakerne hadde levert inn

vurderingsskjema nummer to og spilt avsluttende konsert. Jeg utviklet en intervjuguide i forkant av intervjuet, med 11 veiledende spørsmål (se vedlegg nr. 4). Jeg valgte å ikke benytte meg av alle spørsmålene i intervjuguiden av to grunner. For det første fordi jeg fulgte opp interessante utsagn som informantene kom med, noe et semistrukturert intervju legger opp til (Kvale & Brinkmann, 2015). For det andre opplevde jeg at enkelte spørsmål ble besvart uten at de ble stilt helt direkte av meg. Intervjuet var ikke et dybdeintervju basert på spørsmålene i vurderingsskjemaet. Jeg ønsket å gi informantene mulighet til å snakke fritt og åpent om *deres* opplevelse av å delta på musikktilbudet. Samtidig var jeg opptatt av å fremme informantenes egne stemmer.

Ved å gjennomføre intervjuet i gruppe vil jeg også argumentere for at man potensielt vil kunne styrke gruppetilhørigheten innad i bandet. Dette kan sies å være en empowerment-teknikk i det metodiske grepet – semistrukturert gruppeintervju, som også potensielt vil gjøre intervjusituasjonen tryggere og mer positiv for informantene (Kvale og Brinkmann, 2015).

Intervjuet ble tatt opp med en opptaker uten internettilkobling, og lydklippet ble deretter lagret i Norges musikkhøgskoles skylagringsområde. Jeg fikk godkjenning av fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg nr. 1) for å lagre materialet på denne måten. Alle transkripsjoner av intervjuet ble lagret i samme skylagring.

3.4.1 Prosedyre for tematisk analyse av intervjuet

Gruppeintervjuet ble analysert gjennom Braun og Clarke (2006) sin sekstrinns-modell for tematisk analyse. De seks stegene er som følger (oversatt av Helga Eggebø, 2019):

1. Bli kjent med datamaterialet

I denne delen av prosessen jobbet jeg grundig med å transkribere og lese gjennom intervjuet flere ganger. Jeg noterte ned tanker jeg hadde underveis i transkriberingen og gjennomlesingen. I så stor grad som mulig prøvde jeg å unngå å tenke temaer i denne delen av analysen, noe som vektlegges i tematisk analyse.

2. Lag de første kodene

Steg nummer to gjorde jeg parallelt med de siste gjennomlesingene. Jeg markerte i margen de tingene jeg mente stakk seg fram som interessant å analysere videre. Dette gjorde jeg gjennom fargekoding i flere runder (Se vedlegg nr. 7). Jeg skrev ut intervjuet og gjorde fargekoding flere ganger for å unngå, i den grad det er mulig, å bli påvirket av de foregående kodene jeg hadde laget.

3. Let etter tema

Etter kodingsprosessen gikk jeg gjennom de ulike aspektene som hadde pekt seg ut for meg og så på hva som var mest relevant for min problemstilling. Braun og Clarke (2006) understreker at det ikke nødvendigvis er temaet som blir nevnt flest ganger som er det mest sentrale, eller at det i det hele tatt er viktig for forskningen. Derfor vil man se i resultatdelen at noen hovedtemaer har mange sitater knyttet til seg, mens andre har færre.

4. Gå kritisk gjennom tema

Etter at jeg hadde laget et førsteutkast til tema og undertema for gruppeintervjuet, omformulerte jeg og flyttet om på intervjuutdragene (sitatene) flere ganger for å finne ut hvilke hovedtema jeg ville ende opp med til slutt. Jeg gikk også kritisk igjennom de sitatene jeg hadde valgt for hvert undertema for å sikre at de passet til temaet og var relevante. På slutten av denne fasen satt jeg igjen med tre hovedtema og to undertema under hvert hovedtema. I denne fasen av analysen ble det klart at noen av sitatene overlappet temaene, og kunne passe inn under flere undertema.

5. Definer og gi temaene navn

Jeg gikk mange runder før jeg endte opp med de definisjonene og navnene på temaene som ble utgangspunktet for resultatdelen i min masteroppgave. Jeg søkte å finne tema som på en god måte bandt sammen gruppeintervjuet med problemstillinga, min teoretiske forståelse og hovedtemaene med hverandre.

6. Skriv rapporten

Siste steg i analyseprosessen er å skrive rapporten, som i mitt tilfelle er denne masteroppgaven. Resultatene blir presentert i resultatdelen og diskutert i diskusjonsdelen.

3.5 Utvalg av informanter

Det var totalt 11 deltakere på bandleiren. Alle 11 deltakerne samtykket – enten alene eller sammen med foreldre/foresatte – til å delta i studien gjennom både vurderingsskjema og intervju (Informert samtykke, vedlegg nr. 2 og 3). Deltakerne ble delt inn i fire band på leiren. Samtlige av de 11 deltakerne fra de fire bandene svarte på vurderingsskjemaet. Ett av bandene, til sammen fire deltakere, ble senere valgt ut til å delta i det semistrukturerte gruppeintervjuet. For å velge ut informantene til gruppeintervjuet, ble prinsippet om strategisk utvalg benyttet (Malterud, 2017, s. 58). Her var målet å velge en gruppe som på best mulig måte kan belyse problemstillingen for studien. De fire deltakerne ble valgt ut av tre grunner. For det første representerte de et aldersmessig gjennomsnitt blant de øvrige deltakerne på leiren. For det andre spilte de fire deltakerne i samme band, og for det tredje var det en gruppe jeg hadde jobbet tett med i løpet av leiren. Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram viktigheten av relasjon mellom forsker og intervjuobjekt for å skape et trygt rom hvor den/de som blir intervjuet føler at de kan snakke fritt og åpent. Informantenes relasjon til hverandre og meg som forsker ville derfor potensielt muliggjøre et trygt rom for en fri og åpen prat.

3.6 Sammenstilling av datasettene

Jeg valgte å sammenfatte funnene på tvers av datainnsamlingsmetoder til tekst for å kunne sammenstille resultatene (Malterud, 2017). Intervjuet ble transkribert for å kunne gjennomføre analyseprosedyren beskrevet ovenfor. Utviklingen og endringen (dvs. resultatene) i vurderingsskjemaene ble fremstilt som tall og linjediagrammer, og *forklart* som tekst.

Jeg brukte en tverrgående analyse hvor målet er å fortolke og sammenfatte likhetstrekk, forskjeller og variasjoner i erfaringer, følelser eller holdninger fra flere informanter (Malterud, 2017, s. 93). Temaene fra intervjuanalysen samt resultatet fra analysen av

vurderingsskjemaet ble brukt som grunnlag for sammenstillingen. Svarene fra intervjuinformantenes vurderingsskjema ble særlig knyttet opp mot sitater fra intervjuet for å sammenligne deres svar i vurderingsskjemaet og intervjuet. Senere kartla jeg likhetstrekk, forskjeller og variasjoner mellom intervjuet og alt materialet fra vurderingsskjemaet. Jeg skrev ned refleksive notater underveis i prosessen. Denne sammenstillingen ga meg et grunnlag for å diskutere og sammenligne funnene mine i diskusjonsdelen av oppgaven. Resultatet av sammenstillingen kommer frem i resultatdelen av oppgaven.

3.7 Metodekritikk, gyldighet og pålitelighet

Kvalitativ forskningsmetodes refleksive natur forutsetter en bevissthet og et kritisk blikk på valg gjort underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Jeg vil derfor presentere noen kritiske aspekter ved metodevalg og si noe om studiens gyldighet og pålitelighet. Deretter redegjør jeg for etiske overveielser gjort underveis i forskningsprosjektet.

3.7.1 Vurdering av vurderingsskjemaet

Et kritisk punkt ved vurderingsskjemaet er at det ikke favner så mange nyanser. Grunnen til dette er at skjemaet er utviklet til klinisk, terapeutisk bruk, og ikke ment som et forskningsverktøy (Duncan, et al., 2003). Likevel har det med godt resultat, også tidligere vært brukt i musikkterapeutisk forskning (Hovestøl, 2008). I og med at skjemaet var enkelt og tok kort tid å fylle ut, ble det også vurdert som at det ikke ville påvirke deltakernes opplevelse av å delta på leiren i for stor grad. Dette var viktig fordi en for stor påvirkning ville gjøre deltakernes opplevelse av å delta på leir mindre autentisk, og potensielt minske gyldigheten i datamaterialet. Hvis opplevelsen ble for farget av deltakelse i forskningsprosjektet ville ikke mine funn nødvendigvis ha noen overføringsverdi til andre situasjoner, eller til leiren generelt. Et annet kritisk aspekt er at utfyllingen av skjemaet gir rom for individuell tolkning. Informantene vil potensielt kunne ha ulik oppfatning av glidelinjen. For å sikre en så lik oppfatning som mulig, fikk alle en felles innføring i hvordan skjemaet skulle fylles ut.

I og med at dette er et individuelt vurderingsskjema som måler *subjektive opplevelser*, vil ikke gjennomsnitt nødvendigvis være en spesielt god indikator på utfall. Derfor er det

mest nytte i å sammenligne hver enkelt deltaker med seg selv, noe jeg også har gjort i resultatutviklingen. Likevel så jeg et behov for en slags «generalisering». Med dette mener jeg å se etter fellestrekk, og gjorde derfor en sammenstilling av resultatene i dette datasettet. Jeg valgte å se etter mønstre på kryss av de individuelle besvarelsene. Dette kan gjøre at man mister nyanser på detaljnivå, men det var viktig for å se tydelige tema eller mønstre. Skjemaet fanger opp eventuell endring i egen oppfattelse, men sier ingenting om hvorfor denne endringen eventuelt skjer eller ikke skjer. Derfor ble tekstbokser lagt til på vurderingsskjema to, slik at informantene skulle ha mulighet til å fylle ut sin besvarelse og beskrive deltakelsen med egne ord.

Skjemaet ble delt ut to ganger i løpet av de fire dagene, noe som gir mindre data enn hvis jeg for eksempel leverte det ut etter hver bandøving. Jeg har derfor også valgt å inkludere et semistrukturert gruppeintervju for å få mer et mer nyansert bilde av deltakernes opplevelse, og potensielt kunne si noe mer om grunnen til en eventuell utvikling i vurderingsskjemaene.

3.7.2 Vurdering av det semistrukturerte gruppeintervjuet

Jeg hadde en dobbeltrolle i dette prosjektet som både forsker og leder. Selv om jeg gjennom intervjuprosessen hadde et bevisst forhold til min dobbeltrolle, vil jeg poengtere at dette kan ha påvirket hvilke svar jeg har fått. Sjansen for at deltakerne har lyst til å si det de tror jeg – som forsker eller leder – har lyst til å høre er naturlig nok til stede. Samtidig vil jeg argumentere for at etiske utfordringer ble håndtert underveis, ikke minst fordi jeg som intervjuer hadde særlig oppmerksomhet rettet mot mulige utfordringer i min dobbeltrolle i prosjektet. Det ble derfor viktig for meg å poengtere at det var informantene som satt med alle de riktige svarene. I tillegg kan man tenke seg at det å ha en relasjon til informantene også åpner for muligheter for trygghet og enklere tilgang på informantenes tanker og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009).

Jeg var gjennom intervjuprosessen opptatt av å være stille og la deltakerne få snakke fritt, noe som kanskje gjorde at jeg gikk glipp av noen oppfølgingsspørsmål som kunne vært gode. Dette har nok med min uerfarenhet som forsker å gjøre. Intervjuferdigheter kommer først og fremst gjennom praksis (Kvale og Brinkmann, 2015), noe jeg har begrenset av som student. Dette kombinert med mitt fokus på fleksibilitet har ført til et

detaljrikt, men noe sprikende materiale i intervjuet. Samtidig tilbyr det detaljrike materialet en bredde i svarene samlet inn både gjennom intervjuet og vurderingsskjemaet.

Et annet aspekt som påvirket svarene jeg fikk, var at intervjuet ble gjort i gruppe og ikke individuelt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 180) påpeker at gruppesamspillet kan gjøre det enklere å få tak i meninger og utsagn som ellers ikke ville være tilgjengelige. Samtidig kan et livlig samspill mellom gruppedeltakere gjøre intervjueren ute av stand til å kontrollere intervjuet, og man kan ende opp med et noe kaotisk datagrunnlag. Jeg opplevde gruppesituasjonen som positiv fordi det avvæpnet intervjusituasjonen noe. Disse informantene hadde jobbet tett sammen de fire dagene på leir. Dette kan også ha ført til at intervjusituasjonen opplevdes som tryggere da de hadde noen de kjente godt sammen med seg. Ved enkelte tilfeller ble det nødvendig å stille spørsmål på nytt hvis informantenes svar beveget seg langt bort fra det opprinnelige spørsmålet. Jeg var samtidig opptatt av å la samtalen flyte, for å se om det kom frem betraktninger av verdi. Samtidig kunne samtalen mellom informantene føre til at de modifiserte sine svar etter å ha hørt en annen informant prate. I disse tilfellene ble det viktig for meg å stille oppfølgingsspørsmål for å prøve å klargjøre hva informantene egentlig mente.

Det semistrukturerte gruppeintervjuet var ikke et dybdeintervju av vurderingsskjemaet. Intervjuet ble valgt for å få et så bredt tilfang av datamateriale som mulig og en så bred forståelse informantenes opplevelser som mulig. Dette ble gjort med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming hvor målet har vært å forstå mine informanter som meningsskapende i lys av sin kontekst. Den abduktive forståelsesmodellen er også opptatt av å la datamaterialet styre utfallet, og en feministisk og kritisk tilnærming påpeker viktigheten av informantenes stemmer i forskningsarbeidet. Derfor var det også viktig å la informantene bruke sine egne ord, og få fritt rom til å beskrive sine opplevelser.

3.7.3 Vurdering av sammenstillingen av datasettene

En utfordring knyttet til empirien i dette forskningsprosjektet er sammenstillingen av de to datasettene. Det kan bli fristende å generalisere og sammenstille i for stor grad, slik at det individuelle utgangspunktet forsvinner.

Gjennom en hermeneutisk, abduktiv tilnærming har jeg vært opptatt av å se hver enkelt informant sine data i lys av hele datasettet og se datasettene i lys av hverandre (gjennom sammenstillingen). Jeg har etterstrebet å se alt datamaterialet i lys av relevant teori og samfunnskonteksten informantene befinner seg i. Jeg har søkt å være åpen for mange mulige forklaringer på resultatene fra både vurderingsskjemaet og det semistrukturerte gruppeintervjuet. Dette har vært viktig for å unngå en for stor grad av generalisering og sammenstilling.

Det er også betimelig å spørre seg om det virkelig *er* mulig å sammenstille disse to datasettene, som er basert på to ulike datainnsamlingsmetoder. For å muliggjøre en sammenstilling valgte jeg å sammenfatte resultatene på tvers av datainnsamlingsmetoder til tekst (Malterud, 2017).

3.7.3 Gyldighet og pålitelighet

En forskningsstudies gyldighet må sees i lys av hva studien ønsker å gi gyldig kunnskap om. Denne studien søker å belyse barn og unges opplevelser og beskrivelser av å delta på en bandleir. For at studien skal kunne kalles gyldig må derfor metoder for datainnsamling, teoretiske perspektiver, analyseprosedyre og presentasjon være valgt for å besvare studiens problemstilling på best mulig måte (Malterud, 2017, s. 192; Thagaard, 2009).

Forskningsspørsmålet i studien vektlegger deltakernes opplevelser. Dette er bakgrunnen for at studien har et kvalitativt design. For å få tak i deltakernes opplevelse ble to datainnsamlingsmetoder som vektlegger *subjektive opplevelser* valgt, nemlig vurderingsskjema med glidelinje og semistrukturert gruppeintervju. De teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen, prosjektet hvor datainnsamlingen foregikk, informantene og min forforståelse. Analyseprosedyren er tredelt. Vurderingsskjemaet analyseres med utgangspunkt i Session Rating Scale (Duncan et. al., 2003) sin analyseprosedyre. Intervjuet analyseres gjennom en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) for å sikre en fleksibel tilnærming til datamaterialet, og la deltakernes beskrivelser forme utfallet i så stor grad som mulig. Sammenstillingen av datamaterialet blir gjort gjennom en tverrgående analyse for å se på likhetstrekk, forskjeller og variasjoner mellom resultatene fra vurderingsskjemaet og intervjuet. Gjennom å bruke den hermeneutiske spiral har jeg

søkt å være åpen for flere mulige forståelser og tolkninger av datamaterialet. En abduktiv forståelsesmodell er valgt for å sikre at deltakernes opplevelser er førende for tolkningen av datamaterialet og resultatet. I presentasjonen av forskningsprosjektet (som er denne masteroppgaven) har jeg søkt å være grundig og gjennomsiiktig i presentasjon av metodiske valg, og ikke minst kritisk til de valgene som til enhver tid er tatt.

Forskerens relasjon til informantene påvirker en studies pålitelighet (Thagaard, 2009, s. 200). Som nevnt hadde jeg en dobbeltrolle i dette prosjektet. Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å ha et bevisst og kritisk forhold til min påvirkning og de valg jeg har tatt. Jeg var derfor opptatt av å forklare informantene at de kom til å bli de-identifisert i masteroppgaven, og at det kun var jeg som kom til å vite hvem som hadde svart hva i vurderingsskjemaet og intervjuet. I og med at jeg er en representant for leiren, i tillegg til å være forsker, vil det kunne oppleves som problematisk for informantene å kritisere leiren. Samtidig vil en god relasjon til informantene gi forskeren tilgang på datamateriale som ellers kan være vanskelig å få tak i (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å styrke forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet er en nøkternhet i behandlingen av dataene også viktig (Malterud, 2017). I mitt tilfelle handler dette om å ikke tillegge deltakerne meninger de ikke har på tross av mitt ønske om eller forforståelse av hvor viktig enkelte tema kom til å være i planleggingsfasen av prosjektet. En grundig beskrivelse av de faktiske forholdene er viktig for å ivareta oppgavens gyldighet (Thagaard, 2009). Dette gjøres gjennom en grundig beskrivelse av bandleirens grunnprinsipper og praktiske gjennomføring. En tydelig og gjennomsiiktig fremstilling av metodiske valg, utfordringer knytte til disse og redegjøring av min teoretiske forståelse.

Det var også viktig at forskningsprosessen ikke ble for overskyggende og inngripende på leir-opplevelsen (Malterud, 2017). Dette var av hensyn til informantenes opplevelse av å delta skulle være så genuin som mulig. Dette var også viktig for datainnsamlingens formål. En stor forstyrrelse av opplevelsen ville kunne gi meg datamateriale som i for stor grad var preget av deltakelse i forskningsprosjektet, og datamaterialet ville da potensielt kunne være lite gyldig. Vurderingsskjemaet ble derfor kun delt ut to ganger, var enkelt å forstå og tok kort tid å fylle ut. Jeg var også opptatt av å ikke overdrive betydningen av besvarelsen, samtidig som at deltakerne skulle være bevisst hva svarene deres ble brukt

til. Intervjuet fant også sted etter at leiren var avsluttet, og siste konsert var spilt. Dette bidro også til at forskningsprosessen ikke grep inn i deltakernes opplevelse mer enn nødvendig. Overføringsverdi er også en del av studiens gyldighet og pålitelighet. Jeg vil si at deltakernes opplevelser til en viss grad vil kunne ha overføringsverdi til andre, lignende musikkprosjekter ved at jeg knytter funnene til gjeldende utviklingsteorier og ferske rapporter om barn og unges tilstand i det norske samfunnet i dag (Lillejord et al., 2017; NOU 2015: 2; NOU 2019: 19). Samtidig er det viktig å bemerke at jeg kun snakker ut i fra ett prosjekt, og at potensielle variabler i metode (både forskningsmetode og praktiske metoder) vil kunne gi et annet utfall enn hva jeg har funnet i denne masteroppgaven. Det er også viktig å påpeke at jeg som forsker er det primære verktøyet for tolking av dette datamaterialet. Dette preger også funnene og utfallene i denne masteroppgaven.

3.8 Etikk

Jeg har gjennomført datainnsamling, noe som gjør at dilemmaer og problemstillinger knyttet til å ivareta informantene, er viktig (Del Busso, 2018, s. 118). I og med at jeg ville samle inn data fra deltakere som var under 15 år var jeg nødt til å be om samtykke fra deltakernes foreldre/foresatte. Deltakerne over 15 år hadde selv samtykkekompetanse. Samtykke ble delvis innhentet på forhånd, og delvis da deltakerne ankom leiren sammen med sine foreldre/foresatte. Alle fikk tilsendt samtykkeskjema (se vedlegg nr. 2 og 3) på forhånd for å kunne sette seg inn i prosjektet før ankomst.

Jeg var opptatt av å ha alderstilpassede spørsmål, og unngå fremmedord og vanskelige formuleringer for at informantene skulle forstå innholdet av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjaldt både for samtykkeskjemaet, vurderingsskjemaet og intervjuguiden. Fokuset på alderstilpasset språk er også bakgrunnen for at deltakerne har kunnet gi et informert samtykke (Malterud, 2017; Mohlin, 2008). Hos deltakerne hvor foreldre/foresatte var den som samtykket, var det fortsatt viktig å sikre at deltakeren selv forsto hva deltakelse i forskningsprosjektet innebar.

Jeg søkte Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) om godkjenning av prosjektet, vurderingsskjema og intervjuguide (Se vedlegg nr. 1). Alt datamaterialet ble oppbevart på Norges Musikkhøgskoles godkjente skylagring og vil slettes ved prosjektets slutt, senest

30.06.22 i samsvar med de opplysningene jeg har sendt inn til NSD. Informantene ble også de-identifisert gjennom transkripsjons- og analyseprosessen. Deltakerne hadde også mulighet til å trekke seg fra studien i løpet av hele forskningsprosjektets varighet, slik det fremkom i samtykkeskjemaet.

4. Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra dataanalysen. Resultatdelen består av to ulike typer datasett, et vurderingsskjema med glidelinje og et semistrukturert gruppeintervju. Først vil jeg presentere vurderingsskjemaet med glidelinje. Resultatene fra dataanalysen presenteres gjennom linjediagrammer, tekst og tabeller. Deretter vil jeg presentere resultatene fra analysen av det semistrukturerte gruppeintervjuet med et selektivt utvalg på fire informanter. Til slutt vil jeg slå sammen de to datasettene og se på likhetstrekk, forskjeller og variasjoner mellom funnene i de to datasettene.

4.1 Vurderingsskjema med glidelinje – Session Rating Scale

Første datasett i oppgaven er en versjon av Session Rating Scale (Duncan et. al., 2003). Jeg har valgt å kalle det et vurderingsskjema med glidelinje. I det følgende kapitlet vil jeg presentere resultatene fra vurderingsskjemaene. Først vil jeg legge fram hver enkelt deltaker sine resultater presentert i tekst og illustrert med linjediagrammer. Deretter vil jeg samle sammen resultatene og presentere noen gjennomsnittlige resultater. Dette individuelle vurderingsskjemaet måler deltakernes subjektive opplevelse. Dette betyr at gjennomsnitt ikke nødvendigvis vil være en spesielt god indikator på utfall. Jeg velger likevel å inkludere gjennomsnitt for å bidra til å få så rike data som mulig, og for å få et så bredt og nyansert bilde av resultatet som mulig. Jeg vil likevel argumentere for at hovedfunnene ligger i *den enkelte deltaker* sin sammenligning med seg selv. Linjediagrammene som vises i dette kapitlet har jeg valgt å legge med inne i teksten, ikke som vedlegg, for å illustrere hva som ligger til grunn for resultatutviklingen fra vurderingsskjemaet. Hovedvekten av rapporten ligger likevel i teksten.

1. Hvor mye lytter du til musikk?

Ingenting |-----| Veldig mye

2. Hvor viktig er musikk for deg?

Ikke viktig |-----| Veldig viktig

3. Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter

Ikke god |-----| Veldig god

4. Hvor god synes du at du er til å synge?

Ikke god |-----| Veldig god

5. Hvor godt liker du å stå på scenen?

Liker det ikke |-----| Liker det veldig godt

6. Tenker du at du kan bli musiker hvis du vil?

Nei |-----| Ja

7. Hvor godt liker du å spille i band?

Liker det ikke |-----| Liker det veldig godt

Figur 1: Vurderingsskjema nummer en

1. Hvor mye lytter du til musikk?

Ingenting |-----| Veldig mye

2. Hvor viktig er musikk for deg?

Ikke viktig |-----| Veldig viktig

3. Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter

Ikke god |-----| Veldig god

4. Hvor god synes du at du er til å synge?

Ikke god |-----| Veldig god

5. Hvor godt liker du å stå på scenen?

Liker det ikke |-----| Liker det veldig godt

6. Tenker du at du kan bli musiker hvis du vil?

Nei |-----| Ja

7. Hvor godt liker du å spille i band?

Liker det ikke |-----| Liker det veldig godt


8. Har synet på deg selv som musiker endret seg i løpet av disse dagene?

Nei |-----| Ja

Figur 2: Vurderingsskjema nummer to, side 1

9. Hvis du synes synet på deg selv som musiker har endret seg, kan du forklare på hvilken måte? Hva har endret seg?

10. Skriv kort hvordan det har vært å være med på LOUD! disse dagene:

 Tusen takk for at du svarte på dette vurderingsskjemaet!

Figur 3: Vurderingsskjema nummer to, side 2

4.1.1 Individuelle resultater

Jeg vil nå presentere hver enkelt deltaker sin utvikling, og illustrere dette med linjediagram som viser verditall på spørsmålene første og siste dag. Jeg vil presentere utviklingen per spørsmål, samt bemerke om det er noe ved resultatene til den enkelte som stikker seg ut. Jeg vil poengtere om noen av spørsmålene har stor utvikling, altså en endring på to verditall eller mer, i positiv eller negativ retning.

Deltaker 1:

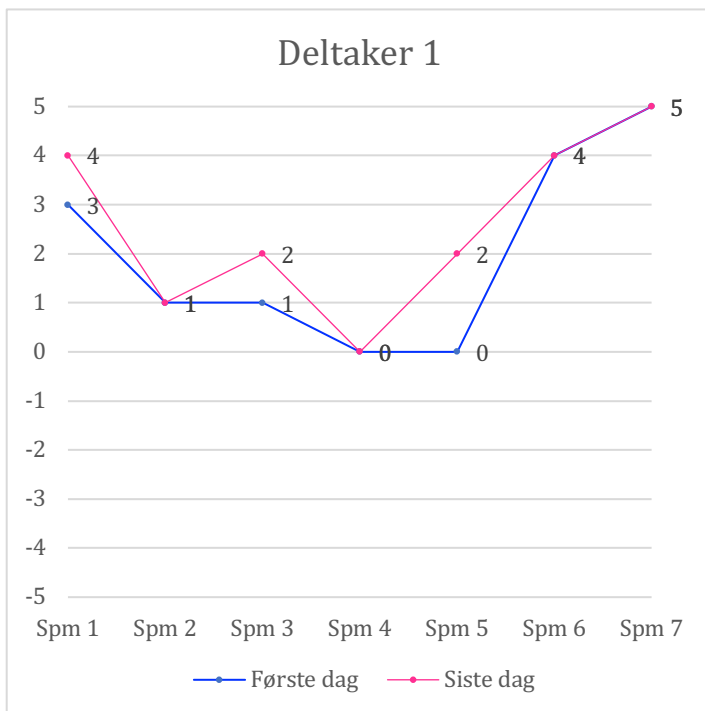


Diagram 1: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 1

Deltaker 1 er én av to som har positiv utvikling på spørsmål 1 «Hvor mye lytter du til musikk». Utover dette har deltaker 1 positiv utvikling på spørsmål 3 og 5, og ingen utvikling på spørsmål 2, 4, 6 og 7. Deltaker 1 har stor positiv utvikling (>1) på spørsmål 5; «Hvor godt liker du å stå på scenen?». På spørsmål 8 på skjema nummer to fikk deltaker 1 verditall 1. I tekstboks én svarer deltakeren: «Jeg har trodd mer på meg selv om å skrive egne låter». I tekstboks to svarer deltakeren: «Det har vært supergøy og morsomt. Synd at det var mindre dager på grunn av korona».

Deltaker 2:

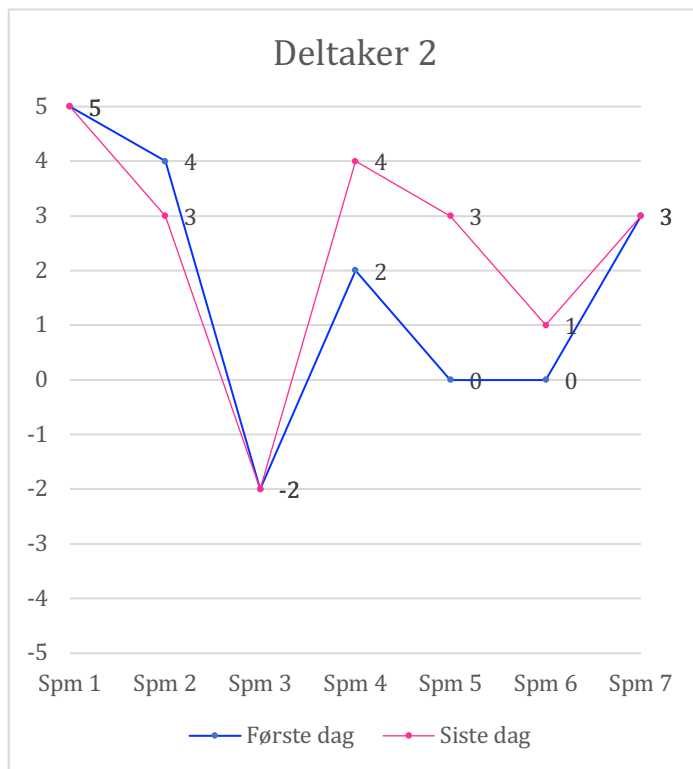


Diagram 2: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 2

Deltaker 2 har positiv utvikling på spørsmål 4, 5 og 6. Ingen utvikling på spørsmål 3 og 7, og negativ utvikling på spørsmål 2. I tillegg har deltaker 2 stor positiv utvikling (>1) på spørsmål 4 «Hvor god synes du at du er til å synge» og spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen». På spørsmål 5 har deltakeren gått fra nullpunkt til +3. Deltaker 2 har fått verditall 1 på spørsmål 8 (Har synet på deg selv som musiker endret seg i løpet av disse dagene). Deltakeren svarer i tekstboks én: «At jeg har blitt bedre til musikk». I tekstboks to: «gøy, og man får mange nye venner».

Deltaker 3:

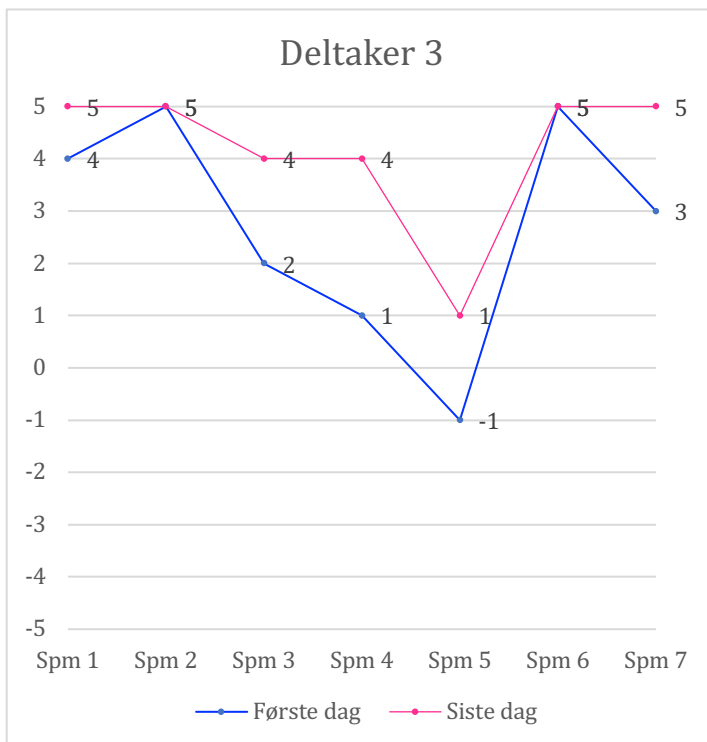


Diagram 3: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 3

Deltaker 3 har jevnt over høy verdi på tallene sine. Deltakeren har positiv utvikling på spørsmål 1, 3, 4, 5 og 7. Hen har ingen utvikling på spørsmål 2 og 6. Deltakeren har ingen negativ utvikling. Deltakeren har også fire spørsmål med høyeste verditall på skjemaet for siste dag. Deltaker 3 har stor positiv utvikling på spørsmål 3 «Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?», spørsmål 4 «Hvor god synes du at du er til å synge» og spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen?». På spørsmål 4 har deltakeren en økning på tre verditall. Deltakeren har fått verditall 5 på spørsmål 8. Deltakeren svarer i tekstboks én: «Jeg setter mer pris på musikken, og jeg har lært så mye nytt og nyttig!». I tekstboks to svarer deltakeren: «Det har vært kjempegøy! Jeg har lært så mye nytt. Skulle ønske vi kunne være her flere dager. Dette har vært gøy.»

Deltaker 4:

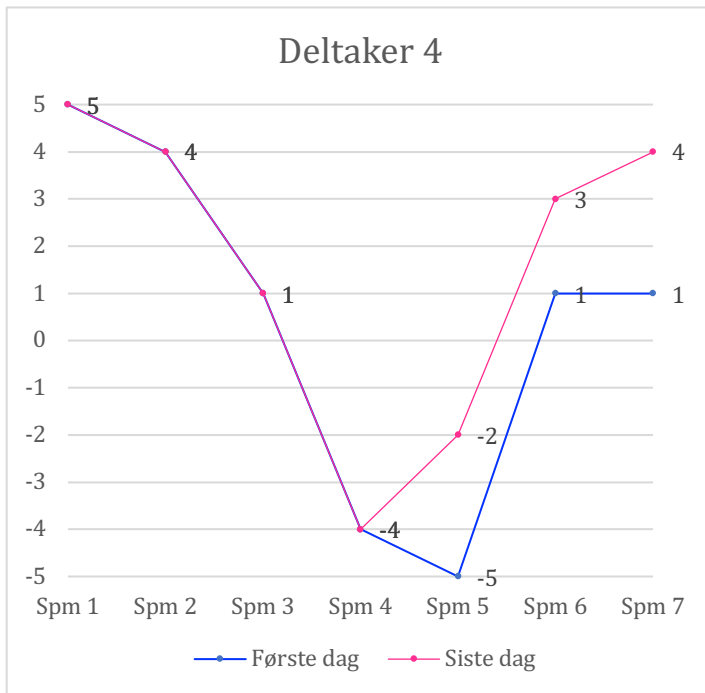


Diagram 4: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 4

Deltaker 4 har ingen utvikling på spørsmål 1-4 og stor positiv utvikling (>1) på spørsmål 5, 6 og 7. Deltaker 4 har ingen negativ utvikling. Deltaker 4 er den eneste som har stor positiv utvikling (>1) på spørsmål 6 «Tenker du at du kan bli musiker hvis du vil». Deltakeren har også en økning på tre verditall på spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen» og spørsmål 7 «Hvor godt liker du å spille i band». Deltakeren har lavt resultat på spørsmål 4 «Hvor god synes du at du er til å synge?». Deltakeren får verditall 4 på spørsmål 8. I tekstboks én svarer deltakeren: «Fordi jeg føler at jeg faktisk greier det». I tekstboks to svarer deltakeren: «Det har vært helt fantastisk. Det er ingen som dømmer her».

Deltaker 5:

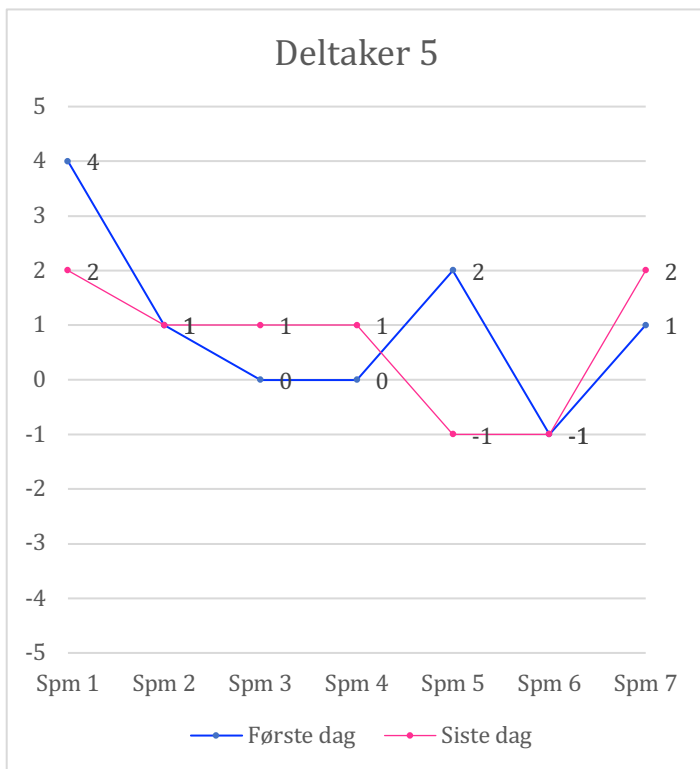


Diagram 5: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 5

Deltaker 5 har positiv utvikling på spørsmål 3, 4 og 7. Deltaker 5 er den eneste med stor negativ utvikling på spørsmål 1. Deltaker 5 er også den eneste med negativ utvikling på spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen?». Den negative utviklingen på spørsmål 5 er i tillegg stor. Den går fra +2 til -1, altså en endring på tre verditall. Deltakeren har ingen utvikling på spørsmål 2 og spørsmål 6. Deltakeren får verditall 2 på spørsmål 8. I tekstboks én svarer deltakeren: «Endret hvordan jeg gjør det eller at jeg synger». I tekstboks to svarer deltakeren: «Jeg synes det har vært gøy. Det er mye forandring først, når du er der da har du det gøy og blir kjent med andre».

Deltaker 6:

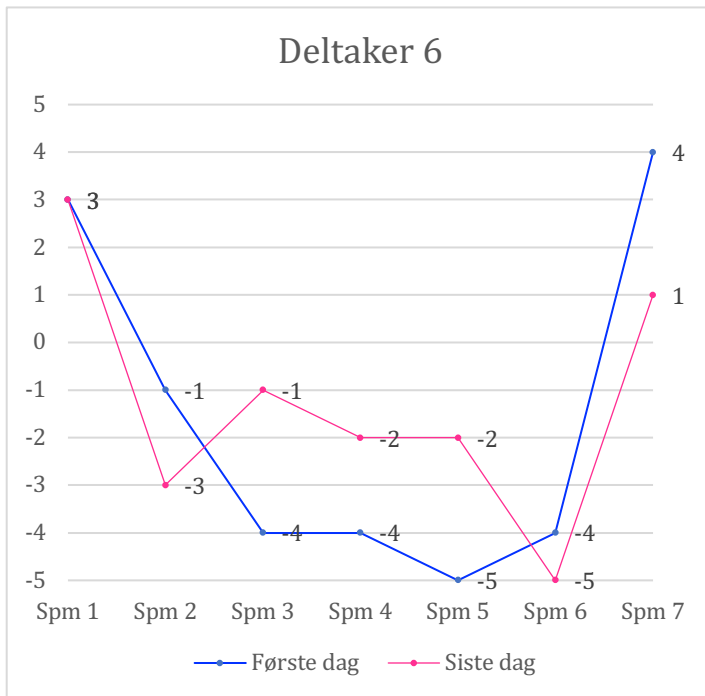


Diagram 6: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 6

Deltaker 6 har stor positiv utvikling (>1) på spørsmål 3, 4 og 5. Ingen utvikling på spørsmål 1, og negativ utvikling på spørsmål 2, 6 og 7. Deltakeren skiller seg ut ved at hen på spørsmål 2-6 har lave verditalle både første og siste dag. På spørsmål 1 «Hvor mye lytter du til musikk» og spørsmål 7 «hvor godt liker du å spille i band» har deltakeren langt høyere tall. Deltaker 6 har negativt verditalle på spørsmål 8, med -3 som resultat. Deltakeren har ikke avgitt noe svar i tekstboks én. I tekstboks to svarer deltakeren: «Det var gøy og lærerikt, med mange morsomme aktiviteter».

Deltaker 7:

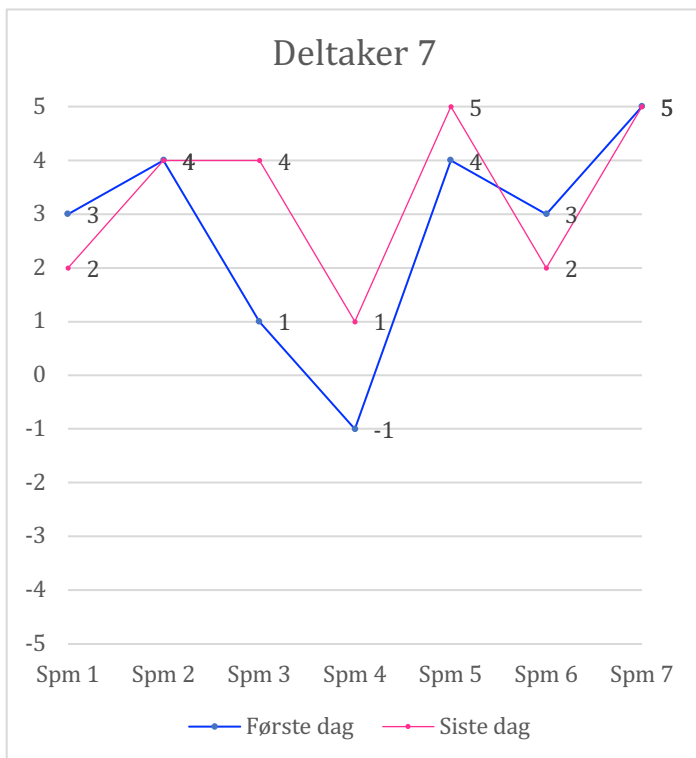


Diagram 7: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 7

Deltaker 7 har positiv utvikling på spørsmål 3, 4 og 5. Negativ utvikling på spørsmål 1 og 6, og ingen utvikling på spørsmål 2 og 4. Utviklingen på spørsmål 3 «Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?» er stor (>1). Deltakeren har positivt svar på spørsmål 8, med verdital 2 som resultat. I tekstboks én svarer deltakeren: «Jeg får spilt mere». I tekstboks to svarer deltakeren: «BRA!!!».

Deltaker 8:

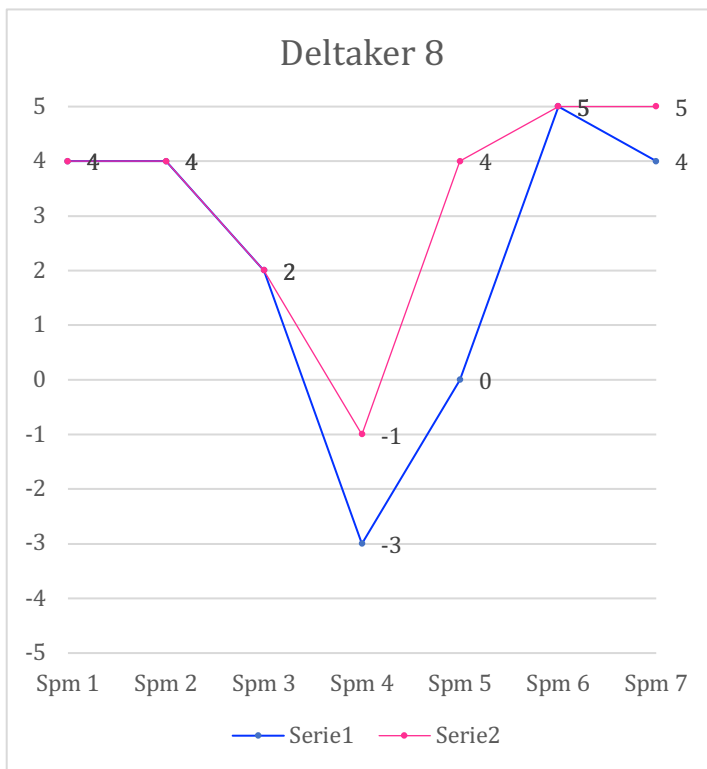


Diagram 8: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 8

Deltaker 8 har positiv utvikling på spørsmål 4, 5 og 7, ingen utvikling på spørsmål 1, 2, 3 og 6. Deltaker fire har ingen negativ utvikling. Deltakeren har en økning på 4 verditall på spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen?». Deltakeren har fått verditall 5 på spørsmål 8. I tekstboks én svarer deltakeren: «Jeg har oppdaget at gitar er kjempegøy å spille, og at det er dritgøy å spille i band sammen med hyggelige folk». I tekstboks to svarer deltakeren: «Jeg hadde jo sett for meg at det var på leir i Fredrikstad der, så det var litt skuffende at det ikke ble [overnattings]leir. Men det var kjempegøy, og tusen ganger bedre enn ikkeno'! Det har vært gøy å få i oppgave å lage en låt og nå skal vi spille den på konsert. Jeg har heller aldri opplevd snakk om den slags normer heller, dem som [leirledere] lagde sketskjer av. Jeg synes det er dritkult at dere tar opp sånne temaer.»

Deltaker 9:

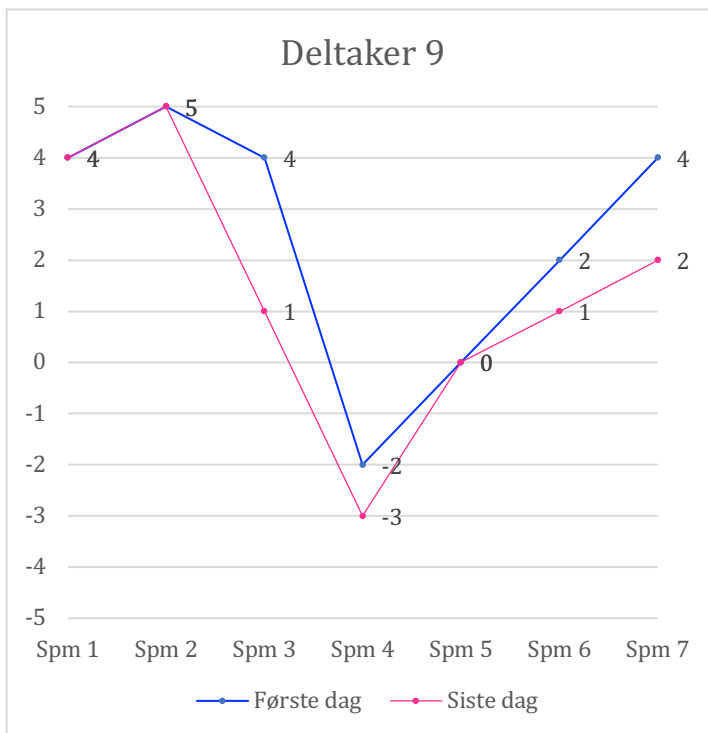


Diagram 9: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 9

Deltaker 9 har ingen utvikling på spørsmål 1, 2 og 5. Hen har negativ utvikling på spørsmål 3, 4, 6 og 7. Deltaker 9 er den eneste med negativ utvikling på spørsmål 3 «Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?» og spørsmål 4 «Hvor god synes du at du er til å synge?». Noe som skiller seg ut ved deltaker 9 er at hen kun har negativ eller ingen utvikling fra første til siste dag. Deltaker 9 får verditall -4 på spørsmål 8. I tekstboks én gir ikke deltakeren noe svar, i tekstboks to skriver deltakeren følgende: «Først var det ganske kjipt fordi jeg var mye eldre enn alle de andre, og vennene mine hadde tatt feil av ukene og skulle på LOUD! neste uke isteden. Derimot kom jeg i et veldig bra band og det har vært kjempegøy å lage sang de siste dagene.»

Deltaker 10:

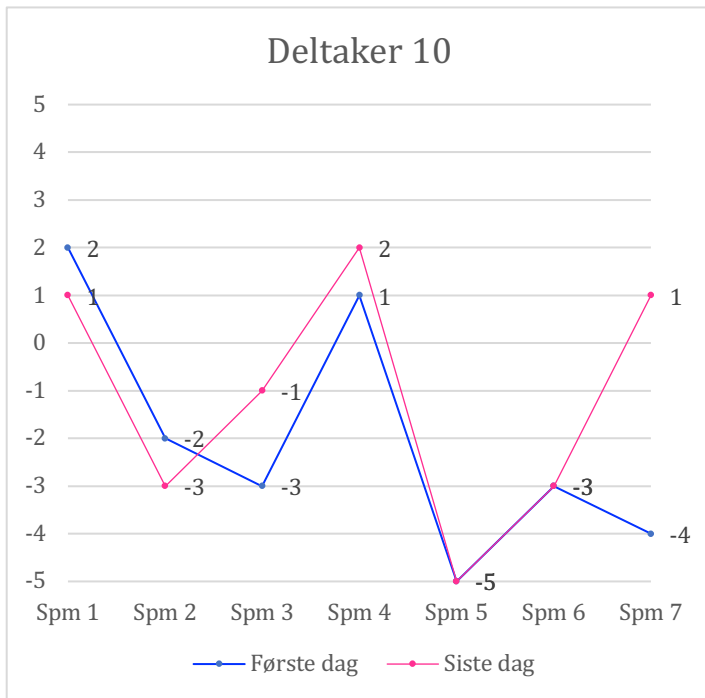


Diagram 10: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 10

Deltaker 10 har positiv utvikling på spørsmål 3, 4 og 7, ingen utvikling på spørsmål 5 og 6, og negativ utvikling på spørsmål 1 og 2. Deltaker 10 er den eneste som har fått verditall -5 på spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen?» på siste dag. Deltaker 10 har stor utvikling på spørsmål 7 «Tror du at du kan bli musiker hvis du vil?», med en økning på 5 verditall er dette den største positive utviklingen på noe spørsmål hos noen deltaker. Deltaker 10 får verditall -3 på spørsmål 8. I tekstboksene skriver deltakeren følgende. Tekstboks én: «INGENTING. Skjønner at trommer egentlig er i mange sanger.» Tekstboks to: «Det har vært morsomt. Jeg ble litt skuffet når jeg ikke fikk spille trommer. God lunsj ☺.»

Deltaker 11:

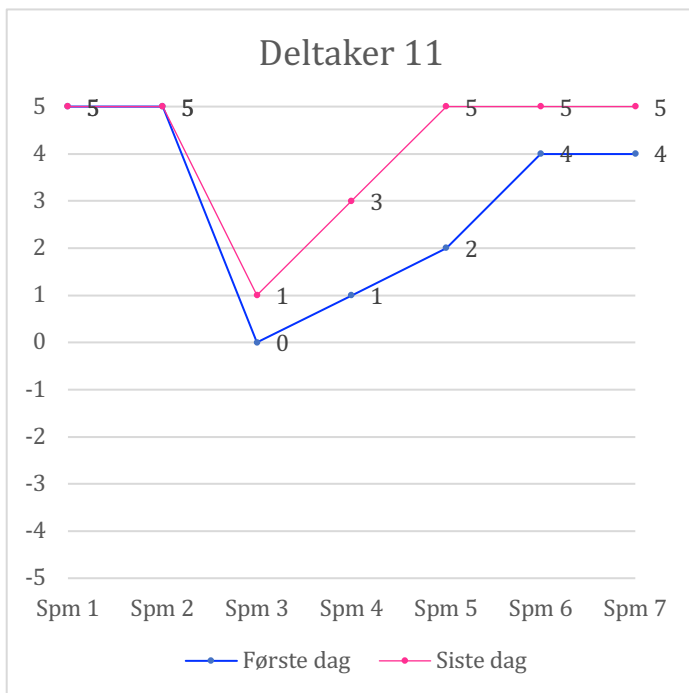


Diagram 11: Utvikling fra første til siste dag hos deltaker 11

Deltaker 11 har positiv utvikling på spørsmål 3, 4, 5, 6 og 7. Deltakeren har ingen utvikling på spørsmål 1 og 2, men disse har til gjengjeld høyeste verditall både første og siste dag. Deltaker 11 er den deltakeren med flest svar på høyeste verditall ved siste dag. Deltakeren har ingen negativ utvikling. Deltakeren får verditall 1 på spørsmål 8. I tekstboks én skriver deltakeren følgende: «Jeg føler meg veldig som en del av no', ikke bare meg og mine meninger.» I tekstboks to skriver deltakeren: «Det har vært veldig fint og lærerikt. Jeg har følt meg glad og avslappet og fri. Og jeg har møtt noen vakre mennesker. LOUD! er noe jeg kommer til å huske!»

4.1.2 Gjennomsnittlige resultater

Med 11 deltakere og syv spørsmål er det til sammen 77 svar per skjema. Av disse 77 svarene hadde 34 positiv utvikling fra første dag til siste dag. 29 hadde ingen utvikling, og 14 hadde negativ utvikling. Fem av deltakerne hadde kun positiv eller ingen utvikling på spørsmålene, fem av deltakerne hadde en blanding av positiv, negativ og ingen utvikling på spørsmålene. Én av deltakerne hadde kun negativ eller ingen utvikling fra første til siste dag.

4.1.3 Sammenlagte resultater per spørsmål

Ut i fra Tabell 1 kan vi se at svarene fordeler seg relativt likt mellom de ulike spørsmålene. Spørsmål 3, 4 og 5 har tydelig flest svar med positiv utvikling. Spørsmål 1 og 2 har flest uendret eller negativ utvikling. Mens på spørsmål 6 og 7 er svarene ganske jevnt fordelt mellom de tre mulige utfallene. Spørsmål 2 er det eneste spørsmålet som ikke har noen positiv utvikling.

Spørsmål	Antall positiv utvikling	Ingen utvikling	Antall negativ utvikling
1. Hvor mye lytter du til musikk?	2	6	3
2. Hvor viktig er musikk for deg?	0	8	3
3. Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?	7	3	1
4. Hvor god synes du at du er til å synge?	8	2	1
5. Hvor godt liker du å stå på scenen?	8	2	1
6. Tenker du at du kan bli musiker hvis du vil?	3	5	3
7. Hvor godt liker du å spille i band?	6	3	2
Sum	34	29	14

Tabell 1: Antall positiv, uendret og negativ utvikling i svar fra vurderingsskjema en til to

4.1.4 Stor positiv eller negativ utvikling

I den følgende tabellen ser vi antall svar med stor positiv eller negativ utvikling. Stor utvikling vil i dette tilfellet si at endringen er på mer enn 1 verditall endring i enten positiv eller negativ retning.

Spørsmål	Stor positiv utvikling >1	Stor negativ utvikling >1
1. Hvor mye lytter du til musikk?	0	1
2. Hvor viktig er musikk for deg?	0	1
3. Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?	4	1
4. Hvor god synes du at du er til å synge?	6	0
5. Hvor godt liker du å stå på scenen?	7	1
6. Tenker du at du kan bli musiker hvis du vil?	1	0
7. Hvor godt liker du å spille i band?	3	2
Sum	21	6

Tabell 2: Positiv eller negativ utvikling hvor endringen er på >1 verditall.

Her ser vi at det også er spørsmål 3, 4 og 5 som har flest svar med stor positiv utvikling. Mens spørsmål 7 skiller seg ut ved at den har nesten like stor andel stor negativ og stor positiv utvikling.

4.1.5 Vurderingsskjema nummer to

På vurderingsskjema to ble deltakerne bedt om å svare på et tilleggsspørsmål, samt fylle ut to tekstbokser. Tilleggsspørsmålet var: «Har synet på deg selv som musiker endret seg i løpet av disse dagene?»

Har synet på deg selv som musiker endret seg i løpet av de siste dagene?	
Deltaker	Svar
1	1
2	1
3	5
4	4
5	2
6	-3
7	2
8	5
9	-4
10	-3
11	1

Tabell 3: Svar per deltaker på spørsmål 8

Her ser vi at 8 av 11 deltakere mener at synet deres på seg selv som musiker har endret seg i en eller annen grad i løpet av uka på leir. 5 av 8 har satt kryss tilsvarende et verditall på 2 eller mer. Deltaker 3 og 8 er de to eneste deltakerne med høyeste verditall.

4.2 Semistrukturert gruppeintervju

I det følgende kapitlet vil jeg presentere resultatene fra den tematiske analysen av det semistrukturerte gruppeintervjuet. Gjennom en hermeneutisk tilnærming og en sekstrinns tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) ble de følgende hovedtemaer og undertemaer valgt:

Individuelle tema		Sosiale tema		Tema knyttet til samfunn	
Agens	Musikk til regulering	Positive sosiale opplevelser	Utfordringer knyttet til det sosiale	Sammenligninger med skole	Kjønn
<i>Trygg på seg selv, utfordre seg selv, musikeridentitet, positiv fremføringserfaring, fritt valg av musikk</i>	<i>Regulering av følelser, musikk til utkobling, følelser i musikk</i>	<i>Ikke dømmende, vil huske det sosiale</i>	<i>Å ikke kjenne noen, sosiale utfordringer utenfor leir, påmeldingsvegring, ting blir bedre når det sosiale løsner</i>	<i>Mindre dømmende, motivasjon, mindre stress</i>	<i>Forventninger fra gutter, å være seg selv, å slippe seg selv løs,</i>

Jeg har valgt å kategorisere deltakerne med nummer, som deltaker 1, 2, 3 osv., og intervju spørsmålene markeres med «I» i forkant. Pauser markeres på følgende måte: «...» og gjentakelser, eller annet fjernet materiale markeres slik «(...)». Det har i noen tilfeller vært behov for de-identifisering, eksempelvis hvis andre deltakers navn blir nevnt. Dette markeres på følgende måte «[endring]». Sitatene i seg selv er markert med innrykk.

4.2.1 Individuelle tema

Det første temaet jeg valgte å kategorisere var individuelle tema. Under individuelle tema førte analysen til følgende to undertema: agens og musikk til regulering. Gjennom

intervjuet var det flere av informantene som nevnte aspekter knyttet til det individuelle på leir og i hverdagen forøvrig.

4.2.1.1 Agens

Agens-temaet underbygges av følgende undertemaer: trygg på seg selv, utfordre seg selv, musiker-identitet, positiv fremføringserfaring og fritt valg av musikk.

Flere av utsagnene fra deltakerne kunne knyttes til ulike former for mestring eller *agens*. På individuelt nivå handlet disse mestringsopplevelsene ofte om å gjøre noe de ikke hadde turt tidligere, utfordre seg selv og overraske seg selv. Musikeridentitet ble nevnt, i tillegg til viktigheten av fritt valg av musikk.

Trygg på seg selv

Å bli mer trygg på seg selv, var noe to av fire deltakere nevnte i intervjuet. Ofte opptrådte disse temaene i sammenligninger mellom seg selv på leir og utenfor leir. Deltaker 1 nevnte at hver gang hen er med på leir, blir hen mer trygg på å skrive egne låter.

I: Hvordan har det vært å være på [leir] denne uka?

D1: Jeg har liksom blitt mer trygg på meg selv, og hver gang jeg er her, merker jeg at jeg blir mere trygg på å skrive egne sanger.

På spørsmål om hva de er stolt over å ha gjort i løpet av uka svarer deltaker 1:

D1: (...) og så er jeg glad for at, eller stolt over at jeg har trodd så mye på meg selv, på at jeg skal, eller om at jeg skal klare å lage egen låt sammen med bandet mitt.

Deltaker 4 nevner også det å bli mere trygg på seg selv som sentralt.

D4: (...) Jeg har blitt mer trygg på meg selv. (...) Og slippe meg selv litt løs hvert fall.

Utfordre seg selv

Deltaker 4 nevner også at det å delta på leir har gjort at det å presentere ting har vært enklere:

I: Hva er dere mest stolt av å ha fått til i løpet av leiren?

D4: Jeg er stolt over at jeg greier å presentere eller vise fram ting uten å bli så nervøs (...) Ja, på skolen så pleier jeg, eller så har det hendt noen ganger at jeg må spørre læreren om jeg kan droppe og presentere i stedet for å «pushe» meg enda mer som jeg har gjort nå.

I: Hva er det som har gjort at du har «pushet» deg da?

D4: Det er ikke dømmende her, så ingenting er perfekt liksom.

Her forteller deltaker 4 at opplevelsen av at ting ikke trenger å være perfekt, har vært sentral for at hen har turt å utfordre (pushe) seg selv.

Deltaker 3 forteller også om noe lignende hvor hen er stolt over å ha utfordret seg selv til å gjøre noe:

D3: Også er jeg stolt over at jeg har klart ting jeg kanskje ikke hadde lyst til fordi jeg trodde at jeg kanskje ikke var god nok eller noe sånt. (...) At jeg kanskje har turt å synge, eller spilt et instrument jeg vanligvis ikke spiller. Eller spilt trommer når jeg ikke klarte det i det hele tatt.

Her er utfordringen knyttet til konkrete ferdigheter på instrumenter. Deltakeren forteller også at hen har prøvd på ting hen ikke hadde trodd hen skulle klare.

Musikeridentitet

Identitet ble i liten grad diskutert i intervjuet, likevel nevner deltaker 3 på et tidspunkt noen personlighetstrekk som hen forbinder med det å ha musikk som interesse:

D3: Jeg føler at musikk er liksom det som gjør at folk kanskje ikke tenker at de må være så frekke eller må lage støy eller ... kaos for at det skal være bra.

Deltaker 1 sier seg enig, og bruker ung musiker som markør:

D1: Jeg har ikke tenkt på det, men nå som du sa det med at man ofte er roligere, eller (...) i blant, når man, når man er sånn ung musiker, så er jo jeg faktisk enig.

Positiv fremføringserfaring

Flere av deltakerne nevner at det å stå på scenen var mindre skummelt enn de hadde trodd, eller annerledes enn de var vant til at det er. Deltaker 1 forteller:

D1: Jeg er ganske stolt av at jeg ikke ble så nervøs før jeg skulle på scenen. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg rakk ikke å bli det!

Deltaker 2 nevner noe av det samme, at å stå på en scene tidligere har vært forbundet med panikk, men at det denne gangen var en positiv opplevelse:

D2: Før, jeg var sånn, jeg fikk kjempelett panikk da hvis jeg skulle stå [på] en scene. (...) Jeg vet ikke jeg bare følte at i løpet av tiden her, så har jeg blitt mindre flau.

Senere i intervjuet utbroderer deltaker 2 enda mer hva hen mener:

D2: (...) i løpet av tiden her så har jeg følt at jeg liksom har blitt sånn, alt er ikke like kleint liksom, man trenger ikke å bli flau for alt da. Så jeg klarte veldig godt å stå på scenen nå uten å være flau. (...) Jeg er også stolt av at på scenen da, så glemte jeg teksten og så klarte jeg liksom ikke å se ordentlig for jeg var liksom nervøs (...). Så klarte jeg å komme meg inn igjen i det da. Uten å liksom stoppe helt opp og (...) få "panicattack," liksom. Så det klarte jeg ganske bra.

Fritt valg av musikk

Et av punktene som også ble nevnt, var muligheten for å velge musikk sjanger selv, og at dette har vært en positiv opplevelse. Deltaker 3 forklare det på denne måten:

D3: Og det er også veldig deilig å ha fritt valg av liksom, at man kan velge hva man har lyst til å høre på selv. Sånn at det er ingen som sier, ja nå må du høre på rock liksom, eller ja. Det synes jeg også er veldig deilig.

Deltaker 1 sier seg enig, og legger til følgende:

D1: Det er nettopp det som er fint på bandleir er at man kan (...) gjøre sin sjanger og sine sanger (...) uten at noen andre trenger å si at det er dårlig.

4.2.1.2 Musikk til regulering

Musikk til regulering var et tema som underbygges av tre undertema: regulering av følelser, musikk til utkobling, og følelser i musikk.

Regulering av følelser

Gjennom intervjuet var det flere av deltakerne som nevnte at de bruker musikk i hverdagen til å regulere seg. Deltaker 3 forteller at hen bruker musikk i forbindelse med trening:

D3: (...) Jeg pleier å lytte veldig mye på musikk når jeg går på joggetur og sånn. (...) Og da merket jeg at dagen min ble jo mye bedre, og jeg fikk luftet litt sånn mentalt, og det synes jeg var veldig deilig. Så jeg føler at musikk kan (...) vise så veldig mange forskjellige følelser i en sang. Og det er det som er veldig rart, men også veldig bra.

Her forklarer deltaker 3 at musikken kan hjelpe hen med å få luftet ut tankene, og at musikken kan sammenfalle med de følelsene hen har inni seg. Deltaker 1 følger opp med følgende utsagn:

D1: (...) Musikk er ofte liksom, (...) noen ganger det man trenger. Hvis man er liksom veldig lei seg, så kan man høre på en sang som muntrer deg opp. (...) Eller hvis du liksom er veldig sur, så kan du høre på en veldig rolig sang for å roe deg ned.

Her forklarer deltaker 1 at musikken også kan være med å regulere følelsene fra negative til positive følelser.

Musikk til utkobling

Deltaker 4 forklarer at musikken også kan gjøre at man ikke trenger å tenke så mye:

D4: Når jeg hører på musikk så slipper jeg å tenke på noen ting liksom, (...) jeg bare kobler meg helt ut, eller jeg synes det er så deilig.

Følelser i musikk

Tre av deltakerne fortalte også at de synes musikken kunne åpne opp for samtale om mange ulike tema, særlig tema knyttet til følelser:

D2: (...) Med musikk så kan man liksom snakke om så mye rart, så mye forskjellig.

D3: Ja, det er et stort tema, rett og slett.

D2: Ja, det er sånn forskjellige musikksmaker...

D1: Glede.

D2: Sanger.

D3: Sorg.

D2: Det er så mye man kan snakke om, liksom om det da.

4.2.2 Sosiale tema

Aspekter knyttet til det sosiale var noe som ble nevnt flere ganger under intervjuet. Disse temaene har jeg valgt å kategorisere som positive sosiale opplevelser, og utfordringer knyttet til det sosiale.

4.2.2.1 Positive sosiale opplevelser

En del av sitatene som ble valgt ut til sosiale tema omhandlet positive sosiale erfaringer. Sitatene omhandlet temaer som at leiren ikke er dømmende, og at det sosiale er noe informantene kommer til å huske.

Ikke dømmende

I delen om individuelle tema viste det seg at det åpne og ikke-dømmende miljøet på leir var viktig for deltakerne. Temaet viser seg igjen i tanker rundt det sosiale. Dette kom blant annet frem gjennom sammenligninger med livet utenfor leir. Deltaker 3 forklarer:

I: Kult! Men dere sier at, det er mere fritt og åpent, og litt annerledes enn på skolen og (...) Hvorfor er det annerledes? Eller hva er det som gjør at det er annerledes tror dere?

D3: Det har jo bare vært hyggelig fordi ingen har sett rart på deg, ingen har syntes det var rart eller, akkurat. Alle har bare vært seg selv, og på en måte, gjort selvfølelsen og på en måte, følt at man... (...) er en høyere verdi, eller (...) Blir sett på og tenker høyere.

Deltaker 2 forteller at hen i løpet av tiden på leir har blitt mindre flau:

I: Hva er det som har gjort at du har blitt mindre flau da?

D2: (...) Her er det liksom sånn (...) folk prater til deg og sitter og hører på det du sier, og er hypre og løper rundt og leker og sånt. Og da blir jeg kanskje sånn, "ja, jeg kan godt være med på det", (...) «jeg kan ikke den leken så godt, jeg kjenner ikke de folka så lenge, men ja, jeg kan godt være med på det». (...) bare miljøet her har gjort alt (...) bedre på det der da.

Vil huske det sosiale

I spørsmål om hva deltakerne kommer til å huske best, og er mest stolt av å ha gjort på leir, kommer det sosiale fram i svarene til flere. Deltaker 1 sier:

D1: Jeg er ganske stolt over at jeg ble kjent med alle så fort.

Deltaker 3 nevner også det samme:

D3: Ja, jeg er stolt over at vi har blitt så godt kjent med mange på kort tid da.

På spørsmål om hva de kommer til å ta med seg og huske best fra leir svarer deltaker 3 følgende:

D3: (...) men det jeg mest av alt kommer til å huske er nok vennene da.

4.2.2.2 utfordringer knyttet til det sosiale

I tillegg til positive sosiale opplevelser, ble det også gjort noen betraktninger som jeg har valgt å kategorisere som utfordringer knyttet til det sosiale. Informantene forteller at det var vanskelig å ikke kjenne noen i starten, og at de kan kjenne på utfordringer knyttet til sosiale settinger utenfor leiren. I tillegg ble det nevnt at det kunne være utfordrende å melde seg på musikkurs eller leir, og at ting oppleves som enklere og bedre når det sosiale løsner.

Å ikke kjenne noen

Som resultat av at det sosiale miljøet har vært avgjørende for deltakernes trivsel har dette også ført til noen utfordringer for deltakerne. På spørsmål om det er noe som har vært vanskelig med å delta på leir, er det sosiale en gjenganger:

I: (...) Er det noe som har vært kjipt eller vanskelig med å ha vært på [leiren], da?

D2: Kanskje typ, første dagene, siden jeg kjente jo ingen. (...) det var ikke så vanskelig for folk var veldig sånn, flink til å ta i mot folk da, men kanskje få nye venner hvis man ikke hadde det fra før da.

Starten av leiren opplevdes som utfordrende for flere:

D1: Jeg kjente ingen her.

D3: Jeg følte alle var litt sjenerte på starten. Og...

D1: Ja, ja, det er sant!

D4: Ja, jeg turte ikke si noen ting.

D2: Ikke jeg heller.

I denne lille samtalen delte deltakerne opplevelser de hadde til felles knyttet til å være sjenert i starten av leiren.

Sosiale utfordringer utenfor leir

Deltakerne fortalte også at de kunne oppleve seg dømt eller å få negative tilbakemeldinger på oppførselen sin utenfor leiren, deltaker 4 sier:

D4: Men det er også litt sånn på gata hvis du hopper rundt eller gjør noe som ikke noen andre gjør, så blir det også litt sånn.. du får blikk.

Utfordrende å melde seg på

Deltaker 2 forteller at det å melde seg på har vært utfordrende i frykt for å ikke være på samme musikalske nivå som de andre deltakerne:

D2: Nei, altså jeg var også litt redd, ikke sant, fordi jeg er ikke så flink på noe med instrumenter, jeg har bare spilt litt ukulele innimellom, men er ikke sånn veldig flink. Og så, og så er jeg ikke sånn, har jeg ikke (...) brukt så mye mange (...) år av livet mitt på liksom sang da. Så jeg var litt redd for at (...) jeg (...) skulle komme hit og liksom være sånn, vet ikke jeg, ikke kunne så mye som alle sånn. Folk som liksom hadde gått på sånn trommer i sånn syv år, jeg vet ikke. Jeg var litt redd for at jeg skulle være den eneste som ikke hadde sånn veldig mye «connection» med musikk da, men ja.

Deltaker 4 forklarer også at hen ikke har turt å melde seg på musikkurs tidligere i frykt for å være alene:

D4: Men jeg har aldri liksom turt å melde meg på noe sånn kurs fordi jeg vil ikke være alene. Men ja, jeg skal tenke på det når jeg kommer hjem nå.

I: (...) hva var det som gjorde at du turte å melde deg på LOUD?

D4: Ehm, jeg har [kursdeltaker] her, og så følte jeg at eh.. jeg vet ikke. Det bare hørtes gøy ut.

En forutsetning for at deltakeren turte å melde seg på leir var at en venn også skulle være med.

Ting blir bedre når det sosiale løsner

Et annet punkt som jeg vil argumentere for at understreker viktigheten og utfordringer knyttet til det sosiale er at deltakerne opplever at når det sosiale løsner og blir bedre, så har dette mye å si for den generelle opplevelsen av å være på leir:

D3: Men det kom jo også etter dagene når man blir kjent med hverandre. Så man liksom sånn, okei, det er ikke noe farlig her liksom. Ingen biter, «hehe».

Deltaker 1 forklarer også hvordan leirens oppbygning gjør at det er lett å bli kjent med de andre deltakerne etterhvert:

D1: og så er det for eksempel, den ene som gjør noe , og så begynner de andre å le, og da føler kanskje de at den personen er veldig snill og morsom og at man kan være med den. (...) også blir det band, og da blir jo den bandgruppa kjent, og så viser vi [låtene våre] for hverandre, og da heier vi på hverandre og, ingen blir alene lenger.

4.2.3 Tema knyttet til samfunn

I tillegg til tema knyttet til det individuelle og det sosiale, diskuterte deltakerne tema som jeg har valgt å kalle *tema knyttet til samfunn*. Sammenligninger med skole var noe som gikk igjen. Ofte ble skolen omtalt som annerledes med negativt fortegn, og leiren ble omtalt som en positiv forandring til skolehverdagen. I tillegg ble deltakerne spurt om kjønnsaspektet ved leiren hadde noen betydning for deres opplevelse. De to undertemaene i dette hovedtemaet er *sammenligninger med skole og kjønn*.

4.2.3.1 Sammenligninger med skole

Informantene sammenlignet miljøet på leir med miljøet på skolen gjennom hele intervjuet. De sammenlignet også sin egen rolle på leir med deres rolle i skolehverdagen. Alle deltakerne hadde denne sammenligningen til felles, og det ble snakket om ved flere anledninger i intervjuet.

Annerledes enn på skolen

Et tilbakevendende tema omhandler følelsen av å bli dømt for ting man gjør, eller få negative reaksjoner på oppførselen sin. Disse overlapper litt mellom de individuelle, sosiale og samfunnstemaene. Her er en videreføring av samtalen som skjedde etter at deltaker 4 nevnte at ingen dømmer på leir:

D4: Det er liksom, alt er lov her liksom (...) Det er ikke sånn dømmende

D1: Nei! Ja, annerledes enn på skolen

D2: Ja, for på skolen er det veldig sånn uansett hva man gjør så er... Blir man liksom dømt for det.

D3: Eller sett rart på eller ja.

I dette utsnittet ser vi hvordan alle fire informantene enes om at man opplever seg selv mer dømt for ting man gjør på skolen, enn på leir.

Motivasjon

Deltaker 2 forteller om hvordan det å delta på leir, er noe hen forbinder med å ha det gøy, og at det oppleves som mer motiverende enn skolehverdagen er:

I: Kult! Men dere sier at det er mere fritt og åpent, og litt annerledes enn på skolen (...) Hvorfor er det annerledes? Eller hva er det som gjør at det er annerledes tror dere?

D2: (...) Det er kanskje sånn, annerledes miljø her da, enn det er på skolen. For her så er man her fordi man synes det er gøy og man har lyst til å være her og sånn, på skolen så er det sånn «åh, nå må jeg stå opp hver dag, og nå må jeg gå på skolen og gjøre det». Da er man kanskje litt sånn, litt mer sånn slappere og sånt da! Men her så er man liksom, man synes det er gøy og sånn.

Mindre stress

Flere av deltakerne forteller om stress og uro knyttet til skolehverdagen. Deltaker 4 forteller om dette i tilknytning til fremføring, og at hen i skolesammenheng ofte er nødt

til å be om å få slippe å presentere fremfor klassen. Deltaker 3 forteller også om hvordan hen forbinder skoledagen med stress og uro, og hvordan det å være på leir har hjulpet:

D3: (...) Jeg stresser (...) så sjukt mye på skolen at det er helt rart. Og så når jeg har kommet hit har det bare hjulpet helt. (...) mamma sier også at du må ikke stresse så mye, hvis ikke så får du problemer når du blir eldre. Jeg har på en måte ikke hatt tid til å stresse, eller har tenkt over noe. Så kanskje det eneste jeg har stresset litt for er kanskje sånn før jeg skulle på scenen, må jeg ha i øreplugger liksom, det var kanskje det eneste jeg var litt redd for, men. Hvis ikke- jeg har ikke stresset så mye heller (...). Så når det kommer til skole føles det som at det har hjulpet veldig mye å være her, når det kommer til stress.

4.2.3.2 Kjønn

Et annet tema som kom fram i intervjuene var tanker knyttet til kjønn. Det dukket opp uoppfordret ved én anledning, og ble videre diskutert da deltakerne fikk et direkte spørsmål knyttet til kjønnsaspektet.

Forventninger fra gutter

På spørsmålet om hva det er som gjør at leiren er annerledes enn livet utenfor, og da særlig skolehverdagen, trakk deltaker 1 uoppfordret fram kjønnsaspektet. Hen forteller:

D1: Ehm... Vi er jo alle jenter og da (...). Gutter er jo annerledes, for så vidt, iblant. Og da kan de liksom være, eller tenke mer på at de gjør det, og at jenter burde, liksom være litt mer sånn, kanskje litt mer for eksempel, kanskje høyere, eller kanskje flinkere i sport eller noe. Og her forstår vi hverandre.

Deltaker 3 var noe uenig i deltaker 1 sin antakelse om at kjønn var en av grunnene til at miljøet på leir var annerledes enn på skolen:

D3: Jeg tror ikke det har så veldig mye å si med kjønn, men jeg tror jo sånn det er interessene våre da. Om sånn, hva vi liker alle sammen, og alle på en måte som har vært her da, at de har likt musikk og likt å jobbe med det.

Deltaker 3 trekker her frem felles interesser som hovedgrunn til at det er annerledes miljø på leir, fremfor at kjønnsaspektet er sentralt.

Å være seg selv

Senere i intervjuer får deltakerne et direkte spørsmål knyttet at det ikke er noen gutter her. Da blir svarene noe annerledes:

I: (...) hva tenker dere om at det ikke er noen gutter her?

D3: Ja, jeg skal ikke være sånn kjønnsdiskriminerende her eller noe sånt, men ja, jeg synes jo at jentene har liksom, ehm, på en måte litt åpnere liksom, litt sånn, ikke sånn nødvendigvis tøffere måte, men liksom at de på en måte klarer å være seg selv.

Deltaker 4 følger opp med følgende kommentar:

D4: Ja, og så føler jeg at gutter i alderen vår driver og tøffer seg og sånn.

Å slippe seg selv løs

Deltaker 2 kommenterer videre på samme tema, og diskuterer litt grunner til at jenter og gutter kan være forskjellige:

D2: Ja, for jeg føler at gutter, altså, ikke alle gutter, men som oftest gutter er litt sånn litt redde for å vise seg liksom, hvordan de egentlig er, for de skal liksom tøffe seg for de andre guttene, fordi de vil være liksom, de kule. Da tør de liksom ikke å slippe seg selv løs og sånn.

4.3 Sammenstilling av de to datasettene

I det følgende vil jeg sammenstille resultatene fra vurderingsskjemaet med resultatene fra det semistrukturerte gruppeintervjuet. Først vil jeg presentere sammenligninger mellom informantenes vurderingsskjema og deres utsagn i intervjuet før jeg ser på om de resterende deltakernes resultater fra vurderingsskjemaet kan sammenfalle med de temaer og utsagn som fremkommer i intervjuet.

Jeg vil ta utgangspunkt i hovedtemaene fra den tematiske analysen av intervjuet som overordnet ramme for sammenstillingen. I vurderingsskjemaet kan de fire første spørsmålene (*Hvor viktig er musikk for deg, hvor mye lytter du til musikk, hvor god synes du at du er til å synge og hvor god synes du at du er til å spille instrumenter*) kategoriseres som individuelt fokuserte spørsmål. De tre siste spørsmålene (*hvor godt liker du å stå på scenen, tenker du at du kan bli musiker hvis du vil og hvor godt liker du å spille i band*) kan sies å ha et sosialt og samfunnsmessig aspekt ved seg, siden de ber informanten vurdere seg selv i lys av sosiale og samfunnsmessige fenomener som *fremføring, karriere og samspill*.

For å sammenstille disse to datasettene benyttes en tverrgående analyse, hvor formålet er å sammenfatte og forstå likhetstrekk, forskjeller og variasjoner i erfaringer, følelser eller holdninger fra flere informanter (Malterud, 2017). Dette er i tråd med en hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2009), som vektlegger en subjektiv forståelse og setter denne inn i en meningssammenheng.

4.3.1 Individuelle forhold

De to første spørsmålene i vurderingsskjemaet angår deltakernes personlige forhold til musikk. Det er ingen av de fire informantene fra intervjuet som har negativ utvikling på spørsmål 1 «hvor mye lytter du til musikk?». Deltaker 1 og 3 har positiv utvikling på dette spørsmålet. Deltaker 2 og 4 har svart høyeste verditall på dette spørsmålet både første og siste dag. I intervjuet gjenspeiles dette i praten rundt musikk til regulering. Alle informantene forklarer her at de bruker musikk til ulike former for regulering, eller at musikk kan være et utgangspunkt for samtale om følelser.

På spørsmål 2 (*Hvor viktig er musikk for deg?*) har deltaker 1, 3 og 4 ingen utvikling, men både deltaker 3 og 4 har høye verditall på begge skjemaene. De har henholdsvis verditall 4 og verditall 5. Deltaker 2 har derimot negativ utvikling på dette spørsmålet. I samtalen rundt musikk som middel for regulering er deltaker 2 den eneste som ikke spesifikt nevner hvordan hen bruker musikken for å regulere seg.

I intervjuet ble det diskutert hvordan deltakerne opplevde at de hadde turt å gjøre ting de ikke hadde trodd de kunne få til. Deltaker 3 forteller hvordan hen turte å spille

instrumenter som hen aldri hadde prøvd før. I vurderingsskjemaet har deltaker 3 gått opp tre verditall på spørsmål 3 (*Hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?*). Deltaker 2 og 4 har ingen utvikling på spørsmål 3, mens deltaker 1 har gått opp et verditall fra første til siste dag. Låtskriving fanges ikke opp i vurderingsskjemaet, men dette var noe deltaker 1 snakket en god del om i intervjuet, og som hen også har nevnt i tekstboks to på vurderingsskjema to.

Å være vokalist eller synge ble i liten grad diskutert i intervjuet. Samtidig har deltaker 2 og 3 hatt positiv utvikling på spørsmål 4 (*Hvor god synes du at du er til å synge?*). Deltaker 1 og 4 har ingen endring på dette spørsmålet. Gjennomsnittlig er spørsmål 3 og 4 to av de tre spørsmålene hvor flest av informantene har positiv endring fra første til siste dag.

Når det gjelder svarene til de øvrige informantene i vurderingsskjemaet kan vi se at det i gjennomsnitt er liten endring hos samtlige informanter på spørsmål 1 og 2. På spørsmål 3 (*hvor god synes du at du er til å spille instrumenter?*) har derimot informant 6 og informant 7 en positiv utvikling på tre verditall. På spørsmål 4 (*hvor god synes du at du er til å synge?*) har informant 6, 7, 8 og 11 en positiv utvikling på to verditall.

4.3.2 Sosiale forhold

Samtlige av de fire informantene fra intervjuet har positiv utvikling på spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen?». Dette var også et tema som ble diskutert en del i intervjuet. Flere nevnte at det å stå på scenen opplevdes mindre skummelt enn tidligere, og at fremføringer tidligere har vært knyttet til stress og uro. Dette er også et funn på tvers av alle vurderingsskjemaene. 8 av 11 deltakere har positiv utvikling på spørsmål 5.

På spørsmål 7 «Hvor godt liker du å spille i band?» har deltaker 1 høyeste verditall på begge skjemaene. Deltaker 3 og 4 har stor positiv utvikling på dette spørsmålet. Samspill i band ble ikke direkte nevnt i intervjuet. Likevel sier deltakerne at deltakelsen har vært overordnet positiv og at det sosiale miljøet har hatt stor betydning for deres trivsel.

Deltaker 11 har svart høyeste verditall på spørsmål 5, 6 og 7 på vurderingsskjema nummer to. I tekstboks en på side to av vurderingsskjema nummer to skriver deltakeren: «Jeg føler meg veldig som en del av no', ikke bare meg og mine meninger.» I tekstboks

nummer to poengterer informanten at hen har følt seg avslappet og fri, og har møtt noen vakre mennesker.

De øvrige informantene fra vurderingsskjemaet har jevnt over en positiv utvikling på spørsmål 5 «Hvor godt liker du å stå på scenen?» og spørsmål 7 «Hvor godt liker du å spille i band?». Deltaker 6, 8 og 11 har stor positiv utvikling på spørsmål 5. Deltaker 10 har stor positiv utvikling på spørsmål 7.

4.3.3 Forholdet til samfunnet

Av de syv spørsmålene på vurderingsskjemaet er det spørsmål 6 (*Tenker du at du kan bli musiker hvis du vil*) som har sterkest tilknytning til en samfunnsdiskurs. Deltaker 1 nevner ved et punkt termen *ung musiker*. Deltaker 1 har høy score på vurderingsskjemaet både første og siste dag. Av informantene i intervjuet er det kun deltaker 4 som har positiv utvikling på dette spørsmålet. De andre tre har ingen utvikling. Gjennomsnittlig er det flest informanter uten noen utvikling på dette spørsmålet og like mange med positiv som negativ endring fra første til siste dag.

Informant 8 har høyeste verditall på spørsmål 6 på vurderingsskjemaet én og to. Deltakeren nevner også samtalen om normer og normkritikk i tekstboks to: «[...] Jeg har heller aldri opplevd snakk om den slags normer heller, dem som [leirledere] lagde sketsker av. Jeg synes det er dritkult at dere tar opp sånne temaer.»

Tanker rundt kjønn og skole kom tydelig fram i intervjuet. Dette gjelder ikke vurderingsskjemaet. Ingen av spørsmålene i vurderingsskjemaet spør spesifikt om disse to temaene. Det er ingen som nevner disse to aspektene i tekstboksene heller. Informant 8 nevner normer i tekstboks to, som kan sies å ha en sammenheng med tanker om kjønn.

5. Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere funnene i lys av relevant teori og forskning. Jeg vil først se på hvordan resultatene kan knyttes til styrking av mestringsforventning gjennom musikk. Deretter vil jeg belyse det betydningsfulle samspillet med jevnaldrende. Så ser jeg på LOUD! Bandleir som meningsfull treningsarena for sosial deltakelse. Til slutt belyser jeg tilfeller hvor forventning og realitet ikke stemmer overens.

5.1 Styrking av mestringsforventning gjennom musikk

Av resultatet fra vurderingsskjemaet fremkommer det at deltakernes vurdering av seg selv som vokalister og instrumentalister er gjennomsnittlig høyere ved siste dag på leir enn ved første. Flere sitater fra intervjuet underbygger dette. Informantene i intervjuet forteller at de i løpet av de fire dagene på leir har gjort ting de ikke hadde trodd de skulle få til. Funnene knyttes til teorier om agens. Agens er følelsen av at man kan få til ting, være en aktør i sitt eget liv og ha kontroll på tanker, følelser og handlinger (Ruud, 2020). Et annet begrep som knyttes til agens er mestringsforventning (Bandura, 1997). At musikkaktiviteter kan føre til økt mestringsforventning finner vi igjen i litteratur knyttet til musikkterapeutisk arbeid med barn og unge (Mitchell, 2019; Saghaei & Mostafazadeh, 2019).

Funnene i denne studien indikerer at deltakernes mestringsforventning er større ved siste dag enn ved første. Samtidig er det viktig å merke seg at vurderingsskjemaet ikke sier noe spesifikt om mestring. I vurderingsskjemaet blir informantene bedt om å vurdere seg selv som sangere og instrumentalister. Jeg vil likevel argumentere for at å vurdere sin egen prestasjon som bedre vil kunne forstås som økt mestringsforventning. Mange av informantene har aldri spilt instrumenter før de kommer på leir. Dette kan være en av grunnene til at de vurderer seg som bedre ved siste dag enn ved første. Ruud (2010) forteller oss at den bratte læringskurven man kan oppleve i ungdomstiden, også bidrar til å fremme empowerment. Empowerment er en viktig faktor for at musikken skal kunne øke vår følelse av agens og mestringsforventning (Ruud, 2010).

Det er interessant å spørre seg om denne økte mestringsforventningen har overføringsverdi til andre deler av deltakernes liv, og i så måte kan bidra til å bedre

deltakernes livskvalitet og følelse av helse. Tidligere mestringserfaring er den faktoren som påvirker mestringsforventning i størst grad (Bandura, 1997). På bakgrunn av funnene og denne teorien kan det se ut til at det har overføringsverdi. Deltakerne har fått en mestringserfaring som kan øke deres mestringsforventninger. Leirens prosessorienterte pedagogikk og prinsipp om handling fremfor snakking, gir deltakerne mange muligheter for mestring (LOUD!, u.å.). Lederne og de andre deltakerne blir også oppfordret til å oppmuntre og bekrefte intensjon og innsats fremfor måloppnåelse, resultat eller iboende egenskaper. Sett i lys av verdien av rollemodeller, oppmuntring og støtte (Imsen, 2014), kan dette være bidragende faktorer til at deltakernes mestringsforventning har økt i løpet av leirdeltakelsen. Deltakerne får anerkjennelse og bekreftelse fordi de tør å prøve noe nytt, eller gjøre noe de i utgangspunktet ikke turte. Ledere har også stort fokus på hvilket språk som brukes i møtet med deltakerne. Ved å unngå å bruke ord som «riktig»/«feil» eller «bra»/«dårlig» rangeres ikke innsatsen til deltakerne etter en normativ forståelse av musikalsk kvalitet. I likhet med i ressursorientert musikkterapi (Rolvsvjord, 2010), påpekes viktigheten av å tilrettelegge for mestring på den enkeltes premisser på LOUD!. På denne måten kan alle deltakerne få mestringserfaringer, uavhengig av forkunnskaper.

Funnene fra vurderingsskjemaet og intervjuet forteller oss at deltakerne lytter mye til musikk. I intervjuet forteller informantene at de bruker musikk aktivt til å regulere seg eller å slippe å tenke. Informant 1 sier også at musikk av og til er det man trenger. Jeg tolket det som at deltakeren hadde et bevisst forhold til hvordan musikken påvirket hen, og at musikken kan være bekreftende, anerkjennende eller bidra til positive følelser. Litteraturen forteller oss at ungdommer ofte søker å komme i bedre humør ved å lytte til musikk (McFerran & Saarikallio, 2014; Saarikallio & Erkkilä, 2007). Dette kan oppnås både ved å bruke musikk til å aktivt endre stemningsleie og følelser, eller gjennom å lytte til/spille musikk som bekrefter og anerkjenner de følelsene man har. Disse aktivitetene kan føre til et utløp som igjen kan være utløsende og frigjørende. Deltaker 3 forteller at hen får luftet ut mentalt, eller får utløp for følelsene sine gjennom å lytte til musikk som bekrefter og anerkjenner, slik jeg tolker det. En tredje følelsesregulerende funksjon ved bruk av musikk er distraksjon (Baltazar & Saarikallio, 2017). I disse tilfellene brukes musikken for å distrahere lytteren eller musikkutøveren fra tanker, følelser eller situasjoner. Funksjonen handler også om å unngå kognitiv prosessering av følelser og

stemningsleie. Deltaker 4 beskriver denne funksjonen i intervjuet. Deltakeren sier at når hen lytter til musikk trenger hen ikke å tenke i det hele tatt, og at «det er så deilig.» Vurderingsskjemaet gir ikke informantene mulighet til å si noe om hvordan de bruker musikklytting, eller om den har en regulerende funksjon. Musikk evner å påvirke følelsene våre både bevisst og ubevisst (Brean & Skeie, 2019; Juslin, 2013). Derfor vil musikalsk aktivitet påvirke følelser uavhengig av om dette er målet med musikkaktiviteten eller ikke.

Musikk kan ha negativ effekt på følelsesregulering hos unge med begrenset evne til å regulere seg selv (McFerran & Saarikallio, 2014; Saarikallio & Erkkilä, 2007). Særlig hos ungdom med psykiske utfordringer kan musikken potensielt ha negativ effekt. I datamaterialet fremkommer det ikke at noen av deltakerne på bandleiren opplever utfordringer knyttet til dette. Dette kan skyldes at ikke alle deltakerne var med i det semistrukturerte intervjuet og fikk mulighet til å snakke om dette. Eller det kan tenkes at informantene ikke ville snakke om et såpass sårbart tema i intervjusituasjonen. En annen mulig forklaring kan være at ungdommene ikke har noen erfaringer med dette. Likevel kan det være viktig for musikkterapeuter eller andre som jobber med sårbare barn og unge, å avdekke usunn musikkbruk og være bevisst disse mekanismene (McFerran & Saarikallio, 2014).

5.2 Det betydningsfulle samspillet med jevnaldrende

Det sosiale aspektet blir trukket fra som viktig i ungdomstiden (Krüger & Strandbu, 2015; Tetzchner, 2012; Vygotsky, 1962). Funn fra intervjuet og vurderingsskjemaet indikerer at tilknytning til jevnaldrende er svært viktig for deltakerne. I ungdomsårene er identitetsdannelse gjennom sosiale grupperinger sentralt, og musikken kan være en viktig bidragsyter i ungdommers identitetsdannelse (Ruud, 2013; Saarikallio, 2019). Musikken gir ungdom mulighet til å plassere seg inn i ulike jevnalderfellesskap basert på musikkpreferanser, men også aktiviteter hvor identitet dannes og læring foregår (Enge & Stige, 2021; Krüger, 2012). McFerran (2020) trekker fram muligheten for opprettelse av jevnalderfellesskap i arbeidet med barn og unge i musikkterapi. Gjennom å delta i aktiviteter sammen med andre jevnaldrende kan deltakerne lære sosiale ferdigheter, og kjenne på at de er en ressurs for sine jevnaldrende. Jeg tolker mine informanter som at samspillet med andre oppstår både i selve musikkaktiviteten, og at musikken gir rom for

samtale om ulike tema som for eksempel følelser. Informantene trekker frem det sosiale som viktig for at de skal kjenne seg trygge og oppleve at bandleiren som positiv. Flere forteller også at de har turt å melde seg på fordi de kjente noen andre som skulle være med. Med et helsebegrep som vektlegger deltakelse (Stige, 2011), er det viktig å anerkjenne viktigheten av jevnalderfellesskapet for at deltakerne skal ha mulighet til å delta og føle seg trygge. Det kan se ut som at samspillet med jevnaldrende er viktigere enn relasjonen til de voksne på denne bandleiren. De voksne nevnes nesten ikke i intervjuet eller tekstboksene på vurderingsskjema to. Samtidig vil jeg påpeke at støtte av trygge voksne kan bidra i blant annet konfliktløsning og tilrettelegge for gode mestringsopplevelser for deltakerne (Imsen, 2014; Krüger & Strandbu, 2015).

Gjennom hele leiruka fremfører deltakerne musikk for hverandre, lederne og eksterne musikere. Dette gjøres for å senke terskelen for å fremføre og minske prestasjonsfokuset knyttet til den avsluttende konserten. Spørsmålet om hvor godt informantene liker å stå på scenen er et av spørsmålene i vurderingsskjemaet som har høyest grad av positiv utvikling fra første til siste dag. Informantene trekker også frem fremføringsaspektet ved flere anledninger i intervjuet. Peter Jampel (2011) har skissert fem opplevelsedimensjoner knyttet til fremføring innenfor rammene av samfunnsmusikkterapien: tilknytning til musikken, tilknytning mellom utøverne, tilknytning til publikum, publikummet inne i oss og helhetsopplevelse. Han argumenterer for at hvis man opplever forstyrrelser innenfor en eller flere av disse dimensjonene, vil hele fremføringsopplevelsen kunne oppleves som negativ. I og med at funnene i denne studien indikerer at fremføringsopplevelsen for de fleste av informantene har vært positiv, kan det være at deltakerne har hatt positive opplevelser knyttet til de fem dimensjonene. Jeg vil nå se på hvordan disse dimensjonene kan knyttes til LOUD! Bandleir og deltakernes beskrivelser.

Tilknytning til musikken oppstår ved at deltakerne selv lager sangen de skal spille, og at den hovedsakelig er basert på deltakernes egne preferanser og ønsker. Når det gjelder *tilknytning mellom utøverne* jobbes det gjennom hele uken med styrking av gruppesamhold innad i bandene. Dette gjøres gjennom lek, bli-kjent-aktiviteter og samarbeid innad i bandet. Store deler av publikumet i fremføringssituasjonene er de andre deltakerne og lederne på leiren. Både deltakere og ledere blir oppfordret til og lært

opp i hvordan man kan være et godt publikum. Fordi utøverne får støtte gjennom hele fremføringsprosessen, kan *tilknytningen til publikum* oppleves som god. *Publikumet inne i oss* handler om hvordan mennesker ofte kritiserer seg selv (Jampel, 2011). Dette er ofte knyttet til vurdering av egen prestasjon. Ved å fokusere på deltakelse fremfor prestasjonsmåling, senkes terskelen for å delta i fremføringsbaserte tilnærminger (Mitchell, 2019). Dette kan være en av grunnene til at informantene forteller at de har en positiv fremføringserfaring. På LOUD! anerkjennes intensjon og innsats. Det bidrar til at *deltakelsen* på konserten og ikke prestasjonen vektlegges. Dette kan også føre til at deltakernes kritikk av seg selv blir mindre. *Helhetsopplevelsen* omhandler deltakerens opplevelse av alle dimensjonene sammenlagt, og hvordan deltakeren beskriver sin opplevelse (Jampel, 2011). I intervjuet forteller informantene at fremføringserfaringen var positiv *på tross av* at de eksempelvis glemte tekst eller falt ut av musikken. Det fremstår som at informantene opplever fremføringen som positiv fordi de var mindre stresset og nervøse enn de pleier å være i andre lignende situasjoner. Nok en gang blir følelsen av å ikke bli dømt av andre, trukket fram som en viktig grunn. Informantene i intervjuet forteller at denne fremføringserfaringen skiller seg fra andre lignende erfaringer fra eksempelvis skolesammenheng.

Sett i lys av teori indikerer funnene i datamaterialet at deltakerne på LOUD! har hatt en positiv fremføringsopplevelse. Konteksten som fremføringen foregår i, vil kunne regnes som avgjørende for deltakernes erfaring. Erfaringen ville kanskje vært en annen dersom konserten foregikk på en etablert scene med et eksternt publikum. Informantene i vurderingsskjemaet har ikke valgt å trekke frem fremføringserfaringer i tekstboksene, men informantene i intervjuet snakket mye om dette aspektet. Sjansen for at informantene har begrenset fremføringserfaring er stor ettersom flere av de aldri har spilt instrumenter eller deltatt på musikkurs eller lignende tidligere. Kanskje er det nettopp derfor at vurderingsskjemaet indikerer at informantene liker bedre å stå på en scene ved siste dag: det er første gang de har prøvd det. Informant nummer 8 har negativ utvikling på spørsmålet om fremføring, og informant nummer 10 har gitt spørsmålet laveste mulige verditall ved både første og siste dag av leiren. Her ville det vært interessant om datainnsamlingsmetoden ga mulighet for videre utforskning av disse deltakernes erfaringer. Samtidig er det viktig å merke seg at vurderingsskjemaet på siste dag ble delt ut *før* avsluttende konsert av praktiske hensyn. Dette kan gi lite signifikante

svar på spørsmålet om fremføringserfaring, og gjør det vanskelig å vurdere hvilken fremføringserfaring informantene baserer svaret sitt på. Intervjuet ble derimot gjennomført etter at avsluttende konsert var spilt, og informantene refererer til konserten i samtale om fremføring.

5.3 LOUD! som meningsfull treningsarena for sosial deltakelse

Informant 4 nevner at hen ikke har turt å melde seg på musikkurs tidligere. Samfunnsmusikkterapeutisk arbeid er forankret i et rettighetsperspektiv med fokus på lik mulighet for deltakelse (Barnekonvensjonen, 2003; Grunnloven, 1814, § 104; Krüger, 2009; Stige & Aarø, 2011; Wilhelmsen og Fuhr, 2019). Krüger & Strandbu (2015) nevner at sosiale forskjeller og ulik tilgang på sosiale og kulturelle ressurser gir ulik mulighet for deltakelse i musikk- og kulturaktiviteter for unge. De forteller at for å tilgjengeliggjøre musikkaktiviteter må tilbudet være lavterskel, slik at krav til økonomi og forkunnskaper ikke oppleves som et hinder. Dette gjør LOUD! allerede ved at tilbudet ikke har noen krav til forkunnskaper, samt tilbyr en tredjedel av plassene gratis. Samtidig mener jeg deltaker 4 sin kommentar vitner om et annet aspekt, nemlig at man trenger å få en opplevelse av at dette er et trygt sted å være. Kjønnstereotyper knyttet til musikk kan være en bidragende faktor til manglende likestilling i musikkbransjen (Lorentzen, 2002; Nilsen, Nilsen og Stokke, 2016; Onsrud, 2013; Rolvsjord & Halstead, 2017). Dersom dette stemmer, vil kanskje et tilbud som retter seg spesifikt mot jenter og andre underrepresenterte kjønn, senke terskelen for deltakelse hos denne målgruppa. Dette er noe resultatene i Ovrid (2020) sin masteroppgave også tyder på.

Norris (2020) forklarer at musikkterapeuter ofte tar utgangspunkt i sitt eget narrativ og arbeider ut i fra en «one-size-fits-all»-mentalitet. Hun refererer til mangel på musikkterapeutisk teori, samfunns-baserte modeller og samfunnsorientert forskning som ivaretar historiene og synspunktene til interseksjonelle klienter. Hun forklarer at dette ensidige fokuset potensielt kan være skadelig for klientene våre, og at det må arbeides med mer kontekst- og kultursensitive tilnærminger for å ivareta alle klientene vi møter i arbeidet vårt. Å anerkjenne at vi har ulike narrativ og historier som utgjør vår livsfortelling, er viktig for å klare å tilrettelegge tilbud for et mangfold av deltakere (Hadley, 2013). Hvis vi skal klare å skape trygge rom for deltakere som bryter med normer i samfunnet, trenger vi musikkterapeuter og voksenpersoner som er bevisst disse

strukturene og jobber aktivt med kontekst- og kultursensitive tilnærminger (Hadley, 2013; Norris, 2020). Hvis man ser helse som en forutsetning for individuell og sosial deltakelse (Stige, 2011), vil det kunne argumenteres for at å tilrettelegge tilbud for et mangfold av deltakere er et helsefremmende tiltak.

Gjennom hele intervjuet sammenlignet informantene sin rolle på skolen med sin rolle på leiren. Dette fremkommer ikke av vurderingsskjemaet. Informantene uttrykte at de var mer stresset og urolig i skolesammenheng enn hva de var på leir. Skolerelatert stress og andelen rapporterte psykiske plager blant ungdom har økt de siste årene (Lillejord et al., 2017). Forklaringen på dette er at det er lite samsvar mellom krav og forventninger – fra elevene selv, lærere, foreldre og medelever – og det elevene faktisk klarer å prestere (Lillejord et al., 2017, s. 40). Det viser seg også at jenter oftere rapporterer om opplevd stress og psykiske plager enn gutter. Dette kan ha sammenheng med at jenter ofte har høyere forventninger til egne prestasjoner og at de ofte «tilskriver skolen større betydning enn det gutter gjør» (Lillejord et al., 2017, s. 36). I tillegg kan det se ut til at jenter er mer avhengige av gode, sosiale relasjoner i skolehverdagen. Informant 3 og 4 forklarer at de har stresset mindre på LOUD! enn hva de vanligvis gjør på skolen.

Normkritisk pedagogikk fremheves som viktig i bedringen av det psykososiale miljøet på skoler i en rapport fra Kunnskapsdepartementet (NOU 2015: 2). Her vektlegges det at elever som bryter med skolens eller samfunnets normer vil kunne oppleve sanksjoner. Eksempler på disse normene er heteronormen og kjønnsnormer knyttet til bekledning og oppførsel. Kunnskapsdepartementets rapport viser at ved skoler hvor elever og personalet har en felles oppfatning av hvilke normer og regler som gjelder på skolen, er forekomsten av mobbing lavere. Mindre mobbing har en klar effekt på det generelle psykososiale miljøet. På leir er alle deltakere og ledere med på å lage gruppeavtaler i små og større grupper igjennom leiren (LOUD! Bandleir, u.å.). I gruppeavtalene dannes positive normer for hvordan man ønsker å oppføre seg mot hverandre. Den felles forståelsen av leirens normer og regler kan være en av grunnene til at informantene sier de er mindre stresset på leir. Det kan også være noe av bakgrunnen for at informantene forteller at de ikke føler seg dømt. Samtidig er det viktig å poengtere at man på leir er langt flere voksne per barn enn det en lærer i et klasserom er. I tillegg har man heller

ingen læreplan å forholde seg til. Individuell tilpasning og oppfølging er derfor enklere på leir enn i klasserommet.

Kjønnsaspektet er gjeldende i denne oppgaven av tre grunner. For det første er kjønn et funn i intervjuet. For det andre har leiren et uttalt mål om å jobbe for økt likestilling og retter seg mot jenter, trans og ikke-binære som målgruppe. Den tredje grunnen er mitt ståsted innenfor en feministisk, kritisk og hermeneutisk tradisjon. En av informantene i intervjuet nevner kjønnsaspektet uoppfordret ved en anledning. Kjønnsaspektet utbroderes når jeg spør direkte om dette. Det fremstår som at informantene har et bevisst forhold til hvilke normer gutter og jenter føler de må forholde seg til. De forteller om et forventningspress fra gutter om at jenter skal oppføre seg på spesielle måter eller være opptatte av spesielle ting. De forteller også at de kan synes at jenter er mer åpne og at de tør å være seg selv. Det fremstår som at de tenker at både gutter og jenter er ofre for normative kjønnsroller og stereotypier. Jeg tolker informantene som at de ikke følger normene frivillig, men at dette er forventninger utenfra.

Informantenes tanker om kjønn stemmer godt overens med Kulturdepartementets rapport om likestillingsutfordringer blant barn og unge (NOU 2019: 19). Her forklares det at noe av den største utfordringen unge jenter møter på, er stress og press knyttet til prestasjon, utseende og oppførsel. Hos gutter er en av hovedutfordringene trange kjønnsnormer for maskulinitet og hva det vil si å være gutt. Gutter blir i mindre grad oppfordret til å delta i tradisjonelt jentedominerte fritidsaktiviteter og yrker. Jenter på sin side blir i større grad oppfordret til å delta i aktiviteter som tradisjonelt har vært guttedominerte (NOU, 2019: 19, s. 20).

Utvalget poengterer også at vi forholder oss til et binært kjønnssystem eller en tokjønnmodell. Ungdommer som bryter med heteronormen, cis-normen eller tokjønnmodellen gjennom å være trans og/eller ikke-binære, vil derfor ha et enda mer begrenset handlingsrom enn hetero, ciskjønnete barn og unge. Sjansen for å bli mobbet hvis man bryter med heteronormen, er også større (NOU, 2015: 2, s. 103). Derfor vil jeg argumentere for at et interseksjonelt, normkritisk fokus på likestillingsutfordringer vil være viktig i videre utforskning av disse forskjellene. Hvis man ser sitt arbeid gjennom en feministisk, kritisk og interseksjonell linse, vil også muligheten for å jobbe holistisk og

helsefremmende være større fordi man tar deltakernes ulike narrativ og forutsetninger med i betraktningen (Baines et al., 2019, s. 4; Norris, 2020). På bakgrunn av disse betraktningene kan det også være fordelaktig med tilbud som retter seg spesifikt mot disse gruppene, slik som LOUD! bandleir.

5.6 Når forventning og realitet ikke samsvarer

Så langt har denne masteroppgaven stort sett hatt fokus på hvilke positive utfall LOUD! Bandleir potensielt kan ha. Samtidig er det viktig å ta et steg tilbake og se på om empirien kan kobles til negativt utfall. Deltaker 9 har kun ingen utvikling eller negativ utvikling i vurderingsskjemaet. Deltakeren forklarer i tekstboksen at hen egentlig skulle deltatt på leir med vennene sine. En misforståelse gjorde at informanten endte opp sammen med en gjeng som var noe yngre enn det hen selv var. Dette understreker igjen hvor viktig det sosiale er for deltakerne. Samtidig forklarer informanten at hen havnet i et band hen satte pris på, og at det var gøy å skrive låter sammen med bandmedlemmene.

Vår forventning til hva som kommer til å skje, er basert på tidligere erfaringer og hvordan vi oppfatter oss selv i en gitt sosial situasjon (Imsen, 2014, s. 336). Vi har sett at i forbindelse med fremføringserfaring og stress og uro i skolen, er samsvar mellom forventninger og realitet viktig. Det er viktig både for å unngå stress, og for at aktiviteter skal oppleves som positive (Jampel, 2011; Mitchell, 2019, NOU, 2019: 19). I tilfellet ovenfor virker det som at informantens forventning til hva leiren skulle være og realiteten av hva det ble, ikke stemte overens. I og med at samsvar mellom forventning og realitet er viktig, kan det se ut som at dette er grunnen til at deltaker 9 kun har negativ eller ingen utvikling i vurderingsskjemaet sitt. Samtidig er det viktig å påpeke at vurderingsskjemaet ikke nødvendigvis fanger opp alle nyanser av deltakernes erfaringer, og at det derfor vil kunne finnes andre mulige forklaringer også.

På spørsmål 7 i («hvor godt liker du å spille i band») er det to informanter som har stor negativ utvikling fra vurderingsskjema én til vurderingsskjema to. Saarikallio & Erkkilä (2007) fant at musikkaktiviteter bør være frivillige for at ungdommer skal oppleve dem som positive. Enkelte av deltakerne vil kunne oppleve å ikke få spille det instrumentet de hadde mest lyst til å spille, eller ikke komme i band med de man hadde mest lyst til. Igjen er vi tilbake til misforhold mellom forventninger og realitet. De to deltakerne med stor

negativ utvikling på spørsmål 7 har begge en del tidligere erfaring med å spille musikk og spille i band. Deres forventning (som er basert på tidligere erfaring) til hva bandsamspillet skulle være, samsvarte kanskje ikke med realiteten i den nye samspill-situasjonen.

I intervjuet fremstår det ikke som at leiren har noen særlige negative konsekvenser for noen av deltakerne. Deltakerne fremstiller opplevelsen av å delta på leir som overordnet positiv. Det er godt mulig at akkurat disse fire deltakerne har hatt en mer positiv opplevelse enn andre. Dette gjenspeiles i informantenes positive utfall i vurderingsskjemaene. Likevel vil det være en mulighet for at min dobbeltrolle som leder og forsker har påvirket empirien min. Jampel (2011) forteller at selv om flesteparten i gruppen er fornøyd med fremføringen, må man som terapeut være åpen for at det finnes individuelle forskjeller. Dette kan være vanskelig å få øye på. Terapeuten ønsker kanskje å se at musikkaktiviteten har hatt positiv effekt. Jeg vil også påpeke at selv om det er viktig å ta med i beregningen at leiren kan ha potensielle negative utfall, er nøkternhet i behandling av dataene sentralt (Malterud, 2017). McFerran (2020, s. 84) forklarer at man må passe på å ikke undervurdere verdien av positive opplevelser. De fleste ungdommer forteller at musikkterapi eller musikkaktiviteter er morsomt og meningsfylt for dem. Dette gjelder også for informantene i dette prosjektet. Både individuelle utfall i vurderingsskjemaet, utsagn hentet fra tekstboksene på vurderingsskjema to og funnene fra intervjuet, tilsier at deltakerne har hatt en positiv opplevelse av å delta på LOUD! bandleir.

6. Oppsummering og videre perspektiver

I denne masteroppgaven har jeg gjennom et vurderingsskjema med glidelinje og et semistrukturert gruppeintervju søkt svar på følgende hovedproblemstilling: *Hvordan opplever og beskriver barn og unge å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære?* Og følgende underproblemstilling: *Skjer det en endring i deltakernes opplevelse av seg selv? Hvis ja, på hvilke måter?* Jeg vil nå oppsummere resultatene jeg har kommet fram til i utforskningen av disse forskningsspørsmålene før jeg foreslår noen perspektiver for videre utforskning av dette temaet.

Det fremstår som at deltakelse på bandleiren har *styrket og utviklet deltakernes mestringsforventning gjennom musikk*. Informantene forteller at de har turt å prøve nye ting, og at en grunn til dette er at de ikke har følt seg dømt i løpet av leiren. Et flertall av informantene vurderer seg selv som bedre til å synge og spille instrumenter ved siste dag, enn de gjorde ved første dag. Funnene tyder på at informantene lytter mye til musikk, og bruker musikk for å regulere seg i hverdagen.

Det betydningsfulle samspillet med andre er særlig viktig for at deltakerne skal ha en positiv opplevelse av å delta på bandleiren. Funn fra både vurderingsskjemaet og intervjuet, indikerer at erfaringen med fremføring har vært positiv for nesten alle deltakerne. At deltakerne har skrevet musikken selv, blir godt kjent med hverandre, har god tilknytning til publikum og i liten grad føler seg dømt av andre, fremstår som viktig for denne positive opplevelsen.

Studien viser at *LOUD! Bandleir kan være en meningsfull treningsarena for sosial deltakelse*. Informantene sammenligner i stor grad sin rolle og miljøet på skolen med sin rolle og miljøet på bandleiren i intervjuet. Informantene forteller om stress og uro knyttet skolehverdagen, og at de har begrensende roller som de føler de må passe inn i på skolen og i hverdagen. En normkritisk pedagogikk kan sies å være en god måte å minske forventningspress og bedre det psykososiale miljøet på. Dette kan ha overføringsverdi til skolesammenheng. Informantene reflekterer også over hvilke roller og normer henholdsvis gutter og jenter må forholde seg til, som kan være begrensende.

Det er i midlertid *ikke alltid at forventninger og realitet stemmer overens*. Misforhold mellom forventninger og realitet kan potensielt gjøre opplevelsen av deltakelse mindre positiv. Forventningsavklaring kan være en viktig bidragsyter for en positiv opplevelse.

6.1 Videre perspektiver

I denne studien har jeg utforsket hvordan barn og unge opplevde og beskrev å delta på en bandleir for jenter, trans og ikke-binære. I videre forskning ville det vært interessant å se enda mer på overførbarheten av de positive mestringsopplevelsene deltakerne har på leir til andre arenaer i deltakernes liv. I forlengelsen av dette ville det vært særlig spennende å se på om rapportert stress og uro i skolen minsker etter deltakelse på denne typen

musikkprosjekt. Av etiske hensyn har jeg ikke valgt å spørre disse unge deltakerne om kjønnsidentitet. Det kunne vært interessant å utforske nærmere hvilken betydning det har at barn og unge som bryter med samfunnsnormer, får delta i fellesskap der de ikke skiller seg ut eller trenger å bli dømt for identiteten sin. Denne oppgaven har belyst viktigheten av normkritiske og kontekstsensitive tilnærminger. Jeg vil påstå at disse perspektivene burde belyses i større grad på mastergradsstudiet i musikkterapi.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. (2. Utg.) Sage Publications.
- Baines, S. (2013). Music therapy as an anti-oppressive practice. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.003>
- Baines, S., Pereira, J., Hatch, J. & Edwards, J. (2019). Queering the Curriculum. Why Music Therapy and Other Creative Arts Therapy Trainings Need Queer Theory. *Voices – A World Forum for Music Therapy* 19(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v19i3.2676>
- Baltazar, M. & Saarikallio, S. (2017). Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model. *Musicae Scientiae*, 23(2), 177-195. <https://doi.org/10.1177/1029864917715061>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2010) Self-efficacy. I I. B. Weiner & W. E. Craighead. (Red.). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Wiley Imprint. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening-fulltekst/>
- Bodry, K. & Schwantes, M. (2021). Clinical applications in feminist music therapy: An overview of the litterature .*Nordic Journal of Music Therapy*, 30(2), 106-130. <https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1753230>

- Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen. Om musikken magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.
- Brottveit, G. (2018) Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. (s. 84-106). Gyldendal Akademisk.
- Bruscia, K. E. (1995). Topics, Phenomena, Purposes in Qualitative Research. In B. L. Wheeler (Ed.), *Music Therapy Research. Quantitative and Qualitative Perspectives* (s. 313-328): Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy* (3. Utg.) [Apple Books]. Barcelona Publishers.
- Bufdir. (2017, 17. mars). *Transperson*.
https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/T/Transperson/
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Utg.). Sage Publication.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Del Busso, L. (2018) Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. (s. 118-128). Gyldendal Akademisk.

Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J. & Johnson, L. D. (2003). The session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a “Working” Alliance Measure. *Journal of Brief Therapy* 3(1).
https://www.researchgate.net/profile/Scott-Miller-32/publication/280569078_Duncan_Miller_et_al_2003/links/55ba62d608ae9289a09272fa/Duncan-Miller-et-al-2003.pdf

Edström, J. D. (2016, 17. februar). *Normkritisk pedagogik lär mig att våga ifrågasätta mig själv, min kunskap, min undervisning.* Lärarförbundet.
https://www.lararforbundet.se/bloggar/forstelararbloggen/att-bli-bevandrad-i-den-normkritiska-pedagogiken?fbclid=IwAR1A9FpyhQ19pH35WnlC5wVH26G2DZpujnyCAiK_HPzVnxPzFDmrS3pFuU

Edgebø, H. (2019, 18. juni). *Tematisk analyse. Metodeartikkelen som løyser alt.* Helga Edgebø. <http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>

Enge, K. E. Aa. & Stige, B. (2021). Musical pathways to the peer community: A collective case study of refugee children’s use of music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1891130>

FN-sambandet. (2021, 8. januar). *FNs bærekraftsmål.* <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>.

Greenhalgh, T. & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *BMJ*. 331, 1064-1065.

Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. I M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Red.), *Handbook of emotions* (3. utg., s. 497-512). Guilford publications.

Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata
<https://lovdata.no/lov/1814-05-17>

- Gustad, E. M. O. (2019). *Kvinne - flerkulturell - låtskriver - musikanter. Erfaringer gjort av tre unge kvinner med innvandringsbakgrunn i forbindelse med et forebyggende musikktilbud for ungdom. En kvalitativ undersøkelse gjennomført i Oslo.* [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Hadley, S. (2013). Dominant narratives: Complicity and the need for vigilance in the creative arts therapies. *The Arts in Psychotherapy* 40(2013). 373-381.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.05.007>
- Holst, C. (2017) *Hva er feminisme?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hovestøl, M. (2008) *"Jeg skulle gjerne spilt mye mer, jeg": en undersøkelse av betydningsfulle aspekter ved deltakelse i musikkgrupper på et ressursenter for rusmisbrukere.* [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: en innføring i pedagogisk psykologi.* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jampel, P. F. (2011). Performance in Music Therapy: Experiences in Five Dimensions. *Voices: a World Forum for Music Therapy*, 11(1).
<https://doi.org/10.15845/voices.v11i1.275>
- Johansson, K. (2019). *Musikkterapi som del av oppsøkende og forebyggende arbeid med utsatt ungdom og unge voksne. Rapport om musikkterapitilbudet i Uteseksjonen i Oslo. NMH-publikasjoner 2019:5.* Norges musikkhøgskole.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of life reviews*, 10(3), 235-266.
<https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Kleppe, B. (2019). *Arrangørundersøkelsen 2018* (TF-notat nr. 28/2019).
<https://www.konsertarrangor.no/media/2250238/nasjonal-arrangoerstatistikk-2018.pdf>

- Krüger, V. (2009). Musikkterapi som hjelp til selvhjelp i kontekst av barnevernsarbeid. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. (s. 171 – 185). NMH-publikasjoner 2009:5.
- Krüger, V. (2012). *Musikk - Fortelling - Fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Krüger, V., & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse: musikk i forebyggende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamont, A. & Hargreaves, D. (2019) Musical preference and social identity in adolescence. I K. McFerran, P. Derrington & S. Saarikallio (Red.) *Handbook of Music, Adolescents, and wellbeing* (s. 109-117). Oxford University Press.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen: en systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 4/2017). Kunnskapssenter for utdanning.
- Lorentzen, A. (2002). Om kjønn i rock og pop. I J. Gripsrud (Red.), *Populærmusikken i Kulturpolitikken* (Norsk Kulturråd rapport 30, s. 226-257). Norsk Kulturråd.
- LOUD! Bandleir. (u.å.a) *Lederhåndbok*. [Brosjyre]. AKKS & JM Norway.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- McFerran, K. S. (2020) Adolescents and Music Therapy: Contextualized Recommendations for Research and Practice. *Music Therapy Perspectives*, 38(1), 80-88. <https://doi.org/10.1093/mtp/miz014>

- McFerran, K. S. & Saarikallio, S. (2014). Depending on music to feel better: Being conscious of responsibility when appropriating the power of music. *The Arts In Psychotherapy*, 41(1), 89 – 97. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.007>
- Mitchell, E. (2019). Community Music Therapy and Participatory Performance. *Voices: a World Forum for Music Therapy*, 19(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v19i1.2701>
- Mohlin, M. (2008). Ethiske aspekter ved musikkterapeutisk forskning og utviklingsarbeid. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Nilsen, R. E., Nilsen, K. S. & Stokke, L. (2016, 12. desember). Fortsatt «gutte- og jenteinstrumenter» på kulturskolene. *NRK*. https://www.nrk.no/kultur/fortsatt_gutte--og-jenteinstrumenter_-pa-kulturskolene-1.13270931
- Norris, M. S. (2020). A Call for Radical Imagining: Exploring Anti-Blackness in the Music Therapy Profession. *Voices: A world forum for music therapy* 20(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v20i3.3167>
- Norsk Helseinformatikk (2021, 14. april). *Pubertet og ungdomstid*. <https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Ligestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/pdfs/nou201920190019000dddpdfs.pdf>

- Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Ovrid, S. G. (2020). *Musikken, søsterskapet og jeg. En kvalitativ studie basert på seks deltakers fortellinger om egne opplevelser fra et musikktilbud for unge kvinner*. [Masteroppgave]. Norges Musikkhøgskole.
- Rolvjord, R. (2010). *Resource Oriented Music Therapy In Mental Health Care*. Barcelona Publishers.
- Rolvjord, R. (2017). FFV-artikkel: Feministiske perspektiver i musikkterapi. *Musikkterapi* 1(2017), 8-21. <https://www.musikkterapi.no/musikkterapi-1-2017/2017/6/29/ffv-artikkel-feministiske-perspektiver-i-musikkterapi>
- Rolvjord, R. & Hadley, S. (2016). Critical inquiries: Feminist perspectives and transformative research. I B. L. Wheeler & K. M. Murphy (red.), *Music therapy research* (3. Utg.), (s. 477-490). Barcelona Publishers.
- Rolvjord, R. & Halstead, J. (2017) The gendering of musical instruments: what is it? Why does it matter to music therapy? *Nordic Journal of Music Therapy* 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/08098131.2015.1088057>
- Ruud, E. (2006). Musikk gir helse. I T. Aasgaard (red.), *Musikk og Helse* (s. 17-30). Cappelen Akademisk Forlag.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I Trondalen, G. & Ruud, E. (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5 - 28). Skriftserie fra Senter for musikk og helse: NMH-publikasjoner 2008:3.
- Ruud, E. (2010). *Music Therapy: a perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2020). *Toward a Sociology of Music Therapy: musicking as a cultural immunogen*. Barcelona Publishers.

- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole* 3(2016). 33-37.
- Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? En undersøkelse av omfang og anvendelse i ulike programplaner. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk* 42(3). 251-261.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>
- Saarikallio, S. (2007) Music as mood regulation in adolescents. [Doktorgradsavhandling]. University of Jyväskylä.
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. I McFerran, K., Derrington, P. & Saarikallio, S. (Red.) *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. (s. 89-97). Oxford University Press.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88 – 109.
<https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Saghaei, S. & Mostafazadeh, A. (2019). The Effectiveness of Music Therapy on Anxiety Sensitivity and Self-Efficacy in Adolescents with Leukemia in Tehran, Iran. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 6(2), 112–117.
<https://doi.org/10.22122/ijbmc.v6i2.163>
- Seberg, A. W. (2020). *A liberating music therapy: A qualitative study on music therapy in the meeting with Norwegian compulsory mental healthcare*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Skånland, M. S. (2012). *A technology of well-being: A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Skånland, M. S. (2013a). A young woman's narrative on the role of mobile music in coping with everyday life. I L. O. Bonde, E. Ruud, M. S. Skånland & G. Trondalen

(Red.), *Musical Life Stories: Narratives on Health Musicking*. (s. 59-74). Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse: NMH-publikasjoner; 2013:5.

Skånland, M. S. (2013b) Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20595>

Spellemannsprisen (2021). Arkiv. <https://spellemann.no/arkiv/?aar=&klasse=%C3%85rets+Spellemann&artist-tittel=>

Spotify. (2020). *A Spotify initiative to fuel equality in the music industry*. Spotify. <https://equalizer.byspotify.com/>

Stensæth, K. & Jensen, D. (2016). «Deltagelse» - en diskusjon av begrepet. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), *I transitt – mellom til og fra: om musikk og deltagelse i barnevern* (s. 15-35). Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9 NMH-publikasjoner 2016:4

Stige, G. (2011). *Ellaborations Toward a Notion on Community Music Therapy*. Barcelona Publishers. (Opprinnelig utgitt 2002).

Stige, B., & Aarø, L. E. (2011). *Invitation to community music therapy*. Routledge.

Storø, J. (2016) Møteplasser for deltagelse, egenutvikling... og musikk, i ettervern. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), *I transitt – mellom til og fra: om musikk og deltagelse i barnevern* (s. 49-62). Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9, NMH-publikasjoner 2016:4

Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Torjussen, S. (2020, 25. juni). *Hva er normkritiske perspektiver?* Balansenkunst. <https://balansekunstprosjektet.no/nyheter/2020/6/24/hva-er-normkritiske-perspektiver>
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I Trondalen, G. & Ruud, E. (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 29-48). Skriftserie fra Senter for musikk og helse: NMH-publikasjoner 2008:3.
- Tuastad, L. (2014). *Innanfor og utanfor: Rockens rolle innan kriminalomsorg og ettervern*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- van Goethem, A. & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208–228. <https://doi.org/10.1177/1029864911401174>
- Voices – A world forum for Music Therapy. (2019). Special Issue on Queering Music Therapy. *Voices: A world forum for music therapy* 19(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v19i3>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (Hanfmann, E., & Vakar, G. Overs.). M.I.T. Press.
- Wilhelmsen, C. & Fuhr, G. (2019). Musikkterapi som relasjonsarbeid med ungdommer i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(1-2), 22 - 38. <https://doi.org/10/18261/ISSN-1891-1838-2019-01-02-03>
- Wheeler, B. & Kenny, C. (2005) *Principles of Qualitative Research*. I Wheeler, B. (Red.), *Music Therapy Research* (2. utg., s. 59-71). Barcelona Publishers.
- WHO (1946). *Official Records of the World Health Organization*, no. 2. WHO/FN. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf?jsessionid=605E6882F12DE73B0607F5A22E15CD16?sequence=1
- WHO. (2020, 19. oktober) *Adolescent health and development*. Verdens helseorganisasjon. <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/adolescent-health-and-development>