

Musikkterapeuten i det frivillige musikklivet

Om inkludering av barn med spesielle behov i skolekorps

The music therapist in the voluntary music life
– about the inclusion of children with special needs in marching bands

Kristin Rolstad
Masteroppgave i musikkterapi
Norges Musikkhøgskole
Våren 2017



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Forord

Å føle mestring er viktig for alle. Mestring kommer ikke nødvendigvis uten innsats, motgang, frustrasjon og de mange små, gledelige gjennombruddene – og det å skrive en masteroppgave er intet unntak. Det har vært interessant å fordype seg i korpset som inkluderingsarena. Jeg har selv vært en del av korpsmiljøet og kjenner til de mange gledene ved å være del av et felleskap. Dette prosjektet har forsterket min oppfatning av viktigheten rundt det å være en del av et felleskap – uansett forutsetninger.

Ved prosjektets slutt er det mange som skal takkes. Jeg vil aller først rette en stor takk til min veileder Ruth Eckhoff. Din hjelp har vært uunnværlig i arbeidet med dette prosjektet. Det har alltid vært enkelt å stille spørsmål når noe har vært utfordrende. Takk for at du har vært så tilgjengelig. Videre vil jeg takke Henning Bøgh for deltakelse i intervju, litteratur og for å ha vist interesse for prosjektet i startfasen. Jeg vil også sende en stor takk til de ansatte ved biblioteket ved Norges Musikkhøgskole som alltid gjør en ekstra innsats.

Jeg vil takke familie og venner som har heiet meg fram nå mot slutten. Nå er jeg ute av boblen og jeg gleder meg til å kunne tilbringe mer tid med dere.

Til slutt vil jeg takke Jo Fredrik. Takk for samtaler om prosjektet, motivasjon og ros når jeg har trengt det. Takk for all interesse og støtte du har vist fra start til slutt i denne prosessen.

Oslo, 7.mai, 2017

Kristin Rolstad

Innhold

Sammendrag	7
Abstract	9
1. Introduksjon	11
1.1 Bakgrunn	11
1.2 Formål og aktualitet	12
1.3 Problemstilling	13
1.4 Sentrale begreper	13
1.4.1 Musikterapi	13
1.4.2 Skolekorpsdirigent	14
1.4.3 Erfaringer	14
1.4.4 Innstillinger	14
1.4.5 Spesielle behov	15
1.4.6 Inkludering	16
1.5 Struktur og lesevei	16
2. Metode og fremgangsmåte	17
2.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?	17
2.2 Vitenskapsteori	19
2.3 Metoden i prosjektet	21
2.3.1 Spørreundersøkelse	21
2.3.2 Utvalg til spørreundersøkelse	21
2.4 Bearbeiding av data	23
2.5 Etske aspekter	23
2.6 Kritisk blikk på egen forskning	24
3. Teori	27
3.1 Litteratursøk	27
3.2 Deltakelse og fritid	28
3.2.1 Deltakelse	28
3.2.2 Inkludering og demokratiutvikling	30
3.2.3 Fritid	31
3.2.4 Har det frivillige musikklivet plikt til å inkludere?	33
3.3 Musikterapi i utvikling	34
3.3.1 Musikterapeutisk arbeid med personer med spesielle behov i det frivillige musikklivet ..	34
3.3.2 Musikterapeuten i samfunnet.	37
3.3.3 Kulturskolen og barn med spesielle behov	38
3.4 Musikterapeutisk og musikkpedagogisk kompetanse	39
3.4.1 Fagspesifikk kompetanse	40
3.4.2 Overlappende kompetanse og felles basiskompetanse	40
4. Resultater	45
4.1 Presentasjon av resultater fra del 1	45
4.2 Presentasjon av resultater fra del 2	48
4.3 Presentasjon av resultater fra del 3	52
4.4 Presentasjon av resultater fra del 4	54
4.5 Oppsummering av resultater	61

5. Drøfting	63
5.1 Erfaringer	63
5.1.1 Barn med spesielle behov i skolekorps.....	63
5.1.2 Tilpasset musikkopplæring	64
5.2 Innstillinger	66
5.2.1 Korpsdeltakelse for barn med spesielle behov.....	66
5.2.2 Korpsets samfunnsansvar	69
5.3 Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra til en skolekorpspraksis tilpasset et større mangfold av behov?	70
5.3.1 Musikkterapeutens kompetanse i skolekorps	70
5.3.2 En samfunnsmusikkterapeutisk praksis?	72
6. Oppsummering, avsluttende tanker og veien videre	75
6.1 Oppsummering	75
6.2 Avsluttende tanker og veien videre.	76
7. Litteraturliste	77
8. Vedlegg	81

Sammendrag

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan musikkterapi kan anvendes i arbeid med inkludering av barn med spesielle behov i skolekorps, med utgangspunkt i skolekorpsdirigenteres erfaringer og innstillinger. Et av delmålene har vært å kartlegge om det finnes et behov for musikkterapeutens kompetanse i denne delen av det frivillige musikklivet.

Det teoretiske grunnlaget i dette prosjektet tar utgangspunkt i litteratur om liknende arbeid, inkludering og deltakelse, og hvordan retningen samfunnsmusikkterapi arbeider for å bryte ned samfunnsbarrierer. Prosjektet er en kvalitativ studie med en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen, hvilket har ført til at prosjektet har utviklet seg underveis. Empirien blir dannet av en spørreundersøkelse med et representativt utvalg norske skolekorpsdirigenter.

Undersøkelsen har vist klare tendenser på at det etterspørres samarbeid på tvers av yrkesgrupper for å styrke inkludering i skolekorpsene. Skolekorpsdirigentene peker på at det er rom for barn med spesielle behov i skolekorpsene, men at deres kompetanse og korpsenes ressurser ikke strekker til. En musikkterapeut med en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming vil ikke bare være en ressurs for barn med spesielle behov, men også en faglig samarbeidspartner med skolekorps og skolekorpsdirigentene, i arbeidet med å skape gode holdninger og tilrettelegge for inkludering i et skolekorps for alle.

Abstract

The purpose of this research project has been to investigate how music therapy can be used to include special-needs children in marching bands, based on the experiences and attitudes of directors. A sub-goal has been to survey whether there is need for music therapist's competence in this part of the voluntary music life.

The theoretical foundation is based on literature on similar work, inclusion and participation, and how Community Music Therapy approach works to break down social barriers.

Being a qualitative study with an abductive approach to the research process, the project has developed continuously along the way. The empirical material is formed by a survey with a representative selection of Norwegian directors. The survey has shown clear tendencies that co-operation is called for across professions to strengthen inclusion in the marching bands. The directors point out that there is room for special-needs children in the marching bands, but the resources in the band and the directors' competence are inadequate. A Community Music Therapist will not only be a resource for special-needs children, but also a professional partner with marching bands and directors, in the work of creating positive attitudes and facilitating inclusion in a marching band for everyone.

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Skolekorps er noe de fleste har et forhold til. Om man ikke har spilt selv kjenner man mest sannsynlig noen som har spilt i et korps. I likhet med mange andre, fikk jeg selv mitt første møte med et organisert musikktilbud gjennom skolekorpset. Minnene fra tiden i skolekorpset bærer preg av spilleglede, moro, samspill og gode mestringsopplevelser, en trygg arena hvor alle fikk delta. I løpet av tiden som musikkterapistudent har jeg fått erfare hvordan musikk kan bringe frem ressurser hos mennesker med ulike spesielle behov, og fremfor alt se muligheter i mennesket og ikke begrensninger. Tankene rundt dette prosjektet kom for alvor frem i forbindelse med et sitat av Brynjulf Stige:

Skal ein konsentrere seg om å få musikkterapi integrert i dei etablerte helsetenestene, eller skal ein – utifrå eit helseperspektiv – også tenkje på musikkterapien som ein del av arbeidet med å utvikle levande lokalsamfunn, gode skular, og meningsfylte aktivitets- og kulturtilbod?

(Stige, 2008, s. 142)

Sitatet fikk meg til å tenke på hvordan skolekorpsevene forholder seg til inkludering av barn med spesielle behov. Tankene har vokst og nysgjerrigheten rundt hvordan skolekorpsevene arbeider med dette dannet grunnlaget for dette prosjektet.

Korps har i Norge vært en stor del av befolkningens fritidstilbud i mange år. Nordmenn blir omtalt som korpsfolk, da ingen andre land i verden har en høyere andel av befolkningen som spiller i korps (Wiig, 2010). Selv om korpsenes popularitet har sunket de siste tiårene er korpsbevegelsen, Norges Musikkorps Forbund (heretter NMF), Norges største frivillige kulturorganisasjon (NMF, 2016, 04.04). I dette prosjektet ønsker jeg å ha fokus på skolekorpsevene, i og med at man ofte introduseres for korpsdeltakelse som barn og ikke som voksen. Skolekorpsevene har lenge hatt et godt rykte med tanke på mangfold og inkludering. Spørsmålet jeg ønsker å få svar på er hvor vidt barn med spesielle behov har like muligheter til å delta i korps som alle andre.

Skolekorpset består av mange ulike personligheter som alle har en felles interesse: musikken. Utover dette finner man store forskjeller, som alder, ferdighetsnivå, læringsstil, så vel som sosiale og kulturelle ulikheter. Skolekorpsdirigenten får derfor en mangesidig og tidvis svært

krevende oppgave når hun eller han skal motivere og møte alle musikantene på best mulig måte.

1.2 Formål og aktualitet

Med utgangspunkt i tankene over har formålet med dette prosjektet rettet seg mot om skolekorpset er en arena hvor musikkterapeutens kompetanse er nyttig. For å kunne få kartlagt et eventuelt behov har jeg valgt å ta utgangspunkt i skolekorpsdirigentenenes egne erfaringer med inkludering av barn med spesielle behov. For å unngå misforståelse er det et poeng å nevne at hensikten ikke er å påpeke eller hevde at dirigenter i norske skolekorps ikke gjør sin jobb godt nok, på lik linje med at hensikten ikke er å hevde at musikkterapeuter kan gjøre dirigentjobben bedre enn dirigentene selv.

I et historisk perspektiv ble det på 1980-tallet et økt fokus på integrering av personer med spesielle behov. I tråd med dette arbeidet norske musikkterapeuter med integrering av personer med spesielle behov i det frivillige musikklivet (Almås, 2008, 236). Dette vitner om at musikkterapeuten allerede for flere tiår siden hadde et profesjonsmandat hvor inkludering og deltakelse var viktig. Nå, flere tiår senere, står fortsatt musikkterapeuten i en rolle hvor musikk og deltakelse skal fremme helse hos mennesket. Deltakelse i et større samfunn er viktig for det enkelte individ, hvilket også peker i retning av at musikkterapeutens rolle går langt utenfor terapirommet og inn i ulike miljøer av samfunnet. I formålet med dette prosjektet ligger det også implisitt å drøfte om musikkterapeutene kan bidra til økt deltakelse for barn og unge med spesielle behov i skolekorpssene. Musikkterapeuten burde på den måten stå som et naturlig supplement til NMF sine grunnverdier: ”Engasjerende, inkluderende og inspirerende”. Et poeng som også er viktig å nevne er at det å etablere egne særskilte tilbud til barn med spesielle behov overalt, vil være nærmest umulig. For eksempel vil det nok være vanskeligere å danne spesialkorps i distriktene, enn i byer. Derfor reiser ønsket seg om å skape et rom for refleksjon rundt musikkterapeutens mulighet til å gi skolekorpssene og deres dirigenter større kunnskap og verktøy for å takle utfordringer de møter blant skolekorpssenes deltakere.

1.3 Problemstilling

Det er mange spørsmål knyttet til temaet barn med spesielle behov i skolekorps som kan være interessante å fordype seg i. Etter å ha overveid grundig hva prosjektets kjernetematikk skulle være har jeg avgrenset det til å dreie seg om det er et behov for et samarbeid mellom musikkterapeuter og skolekorpsdirigenter og om dette kan bidra til at flere barn og unge med spesielle behov kan få mulighet til å delta i skolekorps.

Problemstillingen for dette prosjektet er derfor formulert slik:

Hvordan kan musikkterapifaget anvendes i skolekorpsarbeid?

For å operasjonalisere problemstillingen har følgende forskningsspørsmål blitt stilt:

1. *Hvilke erfaringer med og innstillinger til korpsdeltakelse for barn med spesielle behov har et utvalg norske skolekorpsdirigenter?*
2. *Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra til en skolekorpspraksis tilpasset et større mangfold av behov?*

Prosjektet avgrenser seg ut fra forskningsspørsmålene til å gjelde skolekorpsdirigenter erfaringer fra og tanker om egen praksis og korpsdeltakelse for barn med spesielle behov. En slik formulering utelukker blant annet barna eller korpsdeltakernes synspunkter, men på grunn av oppgavens rammer har jeg sett meg nødt til å velge bort denne siden av temaet. Prosjektet avgrenser seg videre til å handle om musikkterapeutens helhetlige kompetanse snarere enn hvordan en musikkterapeut ville løst ulike utfordringer rent praktisk.

For å tilnærme meg problemstillingen har jeg valgt å tilegne meg kunnskap gjennom spørreundersøkelse, musikkterapiteori og allerede etablerte erfaringer innen musikkterapifaget om dette arbeidsfeltet.

1.4 Sentrale begreper

1.4.1 Musikkterapi

Jeg ønsker i dette prosjektet å støtte meg til Even Ruud sin definisjon av musikkterapi: ”Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter” (Ruud, 1990, s. 24). Denne beskriver verken feltet, praksisen eller profesjonen og sier lite om *hva* musikkterapeuter gjør. Likevel viser den til et tankesett og en profil for den norske

musikkterapien. Den introduserer et samfunnsperspektiv som viser til at et individs handlemuligheter ikke bare må ses i sammenheng med dets funksjon, men også må knyttes til hvordan samfunnet kan hindre individets rom for handling. Man kan si at Ruuds definisjon vektlegger verdier, noe som også passer dette prosjektet mer enn en detaljert og svært konkret definisjon med fokus på hva musikkterapeuten gjør.

1.4.2 Skolekorpsdirigent

”Dirigenten har ansvar for å legge det pedagogiske og metodiske grunnlaget for musikalsk utvikling i korpset”, heter det på NMF sine nettsider (NMF, 2016, 05.04). Dirigenter innen det frivillige musikklivet, her innen skolekorps, har mange ulike utdanningsbakgrunner og er ikke nødvendigvis utdannet som verken dirigenter eller musikkpedagoger. Likevel utøver de som dirigenter for skolekorps en musikkpedagogisk praksis. Det vil derfor i teorikapitlet gjøres rede for musikkpedagogisk kompetanse.

1.4.3 Erfaringer

For å vite om musikkterapifaget kan gi noe nytt til skolekorpsdirigenten praksis må man først undersøke hvilke erfaringer de allerede har. *Erfaringer* er et velkjent begrep for mange, men kanskje et begrep som ikke er så lett å forklare helt konkret. Ruth Eckhoff og Silvia Grøndahl (2006) peker på sammenhengen mellom erfaring, læring og utvikling. Ordet erfaring består av prefikset *er* som betyr ”å komme til noe eller å oppnå noe gjennom noe”. Den siste delen av ordet kommer av å reise eller fare, det viser til en bevegelse. Man beveger seg altså fra gammel forståelse til ny forståelse når man gjør seg en erfaring. Erfaring gjøres gjennom sansene våre og erfaringen er basert på læring gjennom gjentatte sanseopplevelser (Eckhoff & Grøndahl, 2006, s. 38-39).

1.4.4 Innstillinger

I boka *An Introduction to Social Psychology* (2012) beskrives innstillinger som en evaluering av tema, personer, grupper eller andre objekter i vår sosiale verden. Innstillinger påvirker hvordan vi tar innover oss verden og den påvirker vår adferd (Hewstone, Jonas & Stroebe, 2012, s. 172). Evalueringen vi gjør om et objekt er basert på kognitive, affektive og atferdsmessige komponenter (Hewstone, et.al., 2012, s. 173). Med kognitive komponenter menes det tanker som assosieres med objektet. Med affektive komponenter refereres det til

hvilke emosjoner og følelser som assosieres med objektet. Den tidligere atferden du har vist i forhold til objektet utgjør den atferdsmessige komponenten (Hewstone et.al., 2012, s. 180).

1.4.5 Spesielle behov

For bare kort tid siden kunne personer med spesielle behov bli betegnet som *krøplinger*, *åndssvake* eller *mongoloide*. I dag blir disse betegnelsene oppfattet som svært diskriminerende og stigmatiserende. Etter hvert kom betegnelser som *funksjonshemmet* eller *psykisk utviklingshemmet*. Disse blir også lite brukt i dagens samfunn. Senere har man tatt i bruk termen *menneske med funksjonshemming* eller *menneske med psykisk utviklingshemming* for å vise til at dette er mennesker med interesser, evner og personlighet på lik linje med andre.

Den mest brukte betegnelsen i dag er *mennesker med spesielle behov* (Morken, 2013, s. 155). Morken (2013) omtaler spesielle behov som mindre belastende begrep enn f.eks. funksjonshemming. Likevel er den mer uklar siden spesielle behov er et uttrykk som kan romme så mye. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet mener at dette uttrykket ikke bør brukes fordi personen sitt ”spesielle behov” kun er helt vanlige behov som trenger spesielle løsninger. De bruker heller uttrykket personer med nedsatt funksjonsevne (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017, 16.02). Jeg velger likevel å i hovedsak bruke begrepet spesielle behov i oppgaven. Dette er fordi det i utgangspunktet ikke viser til feil og mangler og heller ikke knyttes til spesifikke diagnoser. Likevel vil nedsatt funksjonsevne og personer med utviklingshemming eller funksjonshemming forekomme, da jeg bruker litteratur av ulik alder og fra ulike fagtradisjoner.

Når det gjelder barn med spesielle behov i skolekorps, må man ta høyde for at ikke alle personer med spesielle behov *kan* delta i skolekorps. Noen barn har så tunge diagnoser og funksjonsnedsettelse at korpsdeltakelse vil være svært vanskelig både for dem selv og andre. Dette kan for eksempel gjelde barn med store multihandikap eller alvorlig grad av psykisk utviklingshemming. Det er imidlertid et langt spenn fra dette til det som er såkalt normalt eller funksjonsfriskt, og i dette spennet kan det være mange barn med spesielle behov som kunne hatt mulighet til å delta i skolekorps.

1.4.6 Inkludering

Inkludering er kanskje det viktigste begrepet for dette prosjektet. I Stortingsmelding 10, *Kultur, deltakelse og inkludering*, står det at inkludering er å fjerne barrierer for deltakelse, anerkjenne ulike stemmer og skape like muligheter for alle individer og grupper på alle samfunnsområder. Alle som bor i Norge skal ha like muligheter og plikter til å bidra og delta i fellesskapet (Meld. St. 10, (2011-2012), 2011, s.11). På 1990-tallet ble inkluderingsbegrepet tatt i bruk som erstatter av integrering. Integrering kan forklares som å sette enkelte deler sammen til en helhet (Dalen i Morken, 2012, s. 119), eller som et slags fysisk plasseringstiltak (Morken, 2012, s. 120). Dette kan da assosieres med at mennesker som er utenfor skal *inn til* fellesskapet. Inkludering derimot, hevder alle *er* en del av fellesskapet og at alle har en naturlig plass der.

1.5 Struktur og lesevei

I neste kapittel vil prosjektets metode og fremgangsmåte presenteres. Her vil også prosjektet plasseres innenfor en vitenskapsteoretisk tilnærming og etiske aspekter samt et kritisk blikk på forskningen vil også gjennomgås. Videre i tredje kapittel vil teori for dette prosjektet presenteres. Teorien omhandler blant annet perspektiv på deltakelse og inkludering og en gjennomgang av musikkterapeutisk inkluderingsarbeid av personer med spesielle behov i kulturtilbud. Til slutt kommer sammenligning av musikkterapeutisk og musikkpedagogisk praksis. I analysekapitlet vil resultatene fra spørreundersøkelsen gjennomgås. Til slutt i et drøftingskapittel vil resultatene og funnene fra analysekapitlet drøftes i lys av teori.

2. Metode og fremgangsmåte

I dette kapitlet vil jeg gå inn i metodiske aspekter knyttet til dette prosjektet. I arbeidet med prosjektet har det dukket opp utfordringer som har ført til konkrete valg og endringer i forhold til prosjektets utførelse. Endringer og valg som har hatt særlig betydning for prosjektet vil jeg begrunne og komme konkret inn på senere i kapitlet. Prosjektet tar i bruk elementer fra både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetodikk, men er i hovedsak å se på som et kvalitativt forskningsprosjekt. Av den grunn vil jeg i dette kapitlet vektlegge teori om kvalitativ tilnærming til forskning. Videre vil jeg plassere prosjektet innen en vitenskapsteoretisk tilnærming og til slutt drøfte etiske spørsmål og prosjektets gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

2.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

”En vanlig oppfatning är att frågan om val av kvantitativ respektive kvalitativ metod inte kan ställas abstrakt utan måste relateras till forskningsproblem och- objekt” (Hughes & Månsson i Alvesson & Sköldbberg, 2011, s. 18). Mitt forskningsobjekt har hele tiden vært bestemt til å være skolekorpsdirigenter. Forskningsproblemet derimot, har endret seg litt. Det var i utgangspunktet tenkt å ha intervju med en spesialkorpsdirigent og en spørreundersøkelse for alle skolekorpsdirigenter i Norge som metode for innsamling av data. Det skulle være fokus på hvordan spesialkorpsdirigenter og skolekorpsdirigenter jobbet med barn med spesielle behov, og fokuset lå på det metodiske og pedagogiske. Etter hvert som spørreundersøkelsen ble utformet så jeg et stadig større behov for å stille åpne spørsmål der deltakerne hadde mulighet til å svare med egne ord. Dette gjorde at jeg måtte ta et valg angående antallet forespørsler som skulle sendes ut. Konklusjonen ble at med så mange åpne spørsmål, ville datamengden bli for stor, dersom alle Norges skolekorpsdirigenter skulle delta. Av den grunn ble antall deltakere til spørreundersøkelsen redusert, og spørreundersøkelsen endret til å få et mer kvalitativt preg. Etter hvert som svarene på undersøkelsen kom inn viste en annen tematikk seg mer relevant. Nå er forskningsproblemet vridd vekk fra det praksisnære, og vender seg heller mot hvordan musikkterapi kan styrke inkludering i skolekorpene. Intervjuet med spesialkorpsdirigenten som ble gjennomført i forkant av denne dreiningen viste seg dermed lite relevant for prosjektets tematikk. Dette gjør at metoden for datainnsamling jeg sitter igjen med er et spørreskjema med både kvantitative og kvalitative spørsmål.

I kvalitative studier søker forskeren å forstå menneskelig virksomhet, menneskers opplevelses- og meningsverden, sosiale og kulturelle systemer og prosesser, praksiser og relasjoner (Tornquist, 2003, s. 205). Tornquist (2003) benevner forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode med stikkord som dybde og innsikt mot bredde og oversikt. Man ønsker i kvalitative studier å få en dybdekunnskap sammen med en helhetlig forståelse gjennom færre enheter. I kvantitative studier ønsker man å få kunnskap om omfang og utbredelse. I spørreundersøkelsen til dette prosjektet ønsket jeg å få begge deler. Jeg har ønsket å få innsikt i hvordan hver dirigent opplever å være musikalsk og pedagogisk leder i et skolekorps der barn med spesielle behov er medlemmer, samtidig som jeg har ønsket å se om disse opplevelsene stemte for flere.

Thagaard sier at de mest utbredte kvalitative metodene er observasjon og intervju. Den kvalitative forskningen kjennetegnes også av direkte kontakt mellom forsker og informant. Hun plasserer spørreskjema innenfor en kvantitativ metode da denne metoden ikke preges av direkte kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2003, s. 18). Likevel mener jeg mitt spørreskjema faller i mellom disse to retningene, da jeg både har måttet forholde meg til tall på den ene siden og deltakernes egne formulerte svar på den andre siden. Denne innfallsvinkelen støttes blant annet av Christoffersen og Johannessen (2012) som hevder forskning ikke må være enten kvalitativ eller kvantitativ. Det kan være forskjellige grader av hvor kvantitativ eller kvalitativ forskningen er, og det er også mulig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Thagaard (2003) sier også noe av det samme, at det ofte kan foregå overlapping mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative data har alltid et tekstlig format, men kan suppleres med tall i tillegg til tekst. Kvantitative studier kan knytte utsnitt av tekster til talloversikter. Kombinasjonen av kvantitative og kvalitative metoder kalles *triangulering* (Thagaard, 2003, s. 17). Metodetrianguleringen i dette prosjektet bidrar til å danne en mer mangetydig og åpen empiri, noe som er et kjennetegn ved kvalitativ forskning og underbygges av Alvesson & Sköldberg (2011, s.19).

Et av de kvantitative trekkene ved denne spørreundersøkelsen er at det ikke har vært noen direkte kontakt mellom forsker og deltakere i løpet av forskningsprosessen (jf. Thagaard, 2003). En av hovedforskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ metode er grad av fleksibilitet, og kvantitative metoder er lite fleksible. Deltakere i en spørreundersøkelse blir stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge, og svaralternativene er oppgitt på forhånd. Når

det er liten grad av fleksibilitet vil det gi mening å sammenligne svar på tvers av deltakere og situasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Svarene på disse spørsmålene vil vises som tall eller diagrammer, men det er også åpne spørsmål i spørreundersøkelsen der deltakerne besvarer spørsmålene med egne ord. En del av spørsmålene bygger på hverandre og deltakernes svar. Dette gjør at de kvantitative svarene kan ses på som en mer helhetlig indikasjon, mens de kvalitative svarene underbygger og forklarer. Dataene som dannes er et resultat av trianguleringen og er til dels avhengige av hverandre, men de kvalitative svarene vil gi innsikt som er direkte knyttet til problematikken i problemstillingen i dette prosjektet.

2.2 Vitenskapsteori

Man kan si at mange fenomener er meningsfulle, noe som betyr at de uttrykker en mening eller har en betydning. Man sier også at tekster, menneskelige handlinger, språklige uttrykk og kunst har en mening. Respondentenes egne formulerte svar på spørsmål i spørreundersøkelsen og litteratur på teori knyttet til temaet er tekstene jeg skal forholde meg til i mitt prosjekt. Det som er karakteristisk for meningsfulle fenomener er at om de skal forstås, må de fortolkes (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Forsøkene på å tydeliggjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig, og hvilke spesielle utfordringer fortolkning av meningsfulle fenomener bringer frem går under navnet hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993, s. 143).

Hermeneutikken har siden starten hatt tolking av tekster som utgangspunkt. Tekstene det dreide seg om den gang var bibelske og antikke tekster. I dag har tekstbegrepet blitt utvidet og rommer også øvrige litterære tekster, handlinger, talte ord og estetiske objekt. Innen musikkterapi kan *tekst* da dreie seg om musikkterapeutiske samhandlinger, improvisasjoner eller talte ord i et intervju (Johansson, 2016, s. 10; Ruud, 2005, s. 36). Innen hermeneutikken mener man at *meningen av en del kan kun forstås om den settes i sammenheng med helheten*. Man kan altså bare forstå en bibeltekst om den settes i sammenheng med hele Bibelen. Men det er også motsatt. For å forstå helheten må man også forstå delene. Dette danner den *hermeneutiske sirkelen*, et uttrykk som stammer fra den objektive hermeneutikken, som er én av hermeneutikkens flere retninger (Alvesson & Sköldberg, 2011, s. 193).

Forståelse er et kjernebegrep innen hermeneutikken, men hva dette innebærer er det ulike meninger om blant hermeneutikkens teoretikere. Blant annet har de ulike retningene og

teoretikerne forskjellige syn på subjekt-objekt (Johansson, 2016 s. 10). I den objektive hermeneutikken så man et behov for et skille mellom forskerens subjektivitet og objektet som skal forskes på. Innen en annen retning, aletisk hermeneutikk, har man en annen type hermeneutisk sirkel. Senere har *sirkel* blitt byttet ut med *spiral* (Ruud, 2005, s. 36). Den hermeneutiske spiral innen den aletiske retningen innebærer forholdet mellom forståelse og ens forforståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2011, s. 194). Jeg skal ikke lenger gå inn på bestemte retninger innen hermeneutikk da jeg ikke ser det som relevant for denne oppgaven. Jeg vil heller konsentrere meg om hermeneutikkens grunnprinsipper og hva dette har å si for min oppgave.

En viktig teoretiker innen hermeneutikken, Gadamer, innførte begrepet forforståelse. I vår forforståelse inngår det flere komponenter som språk og begreper, trosoppfatning og individuelle personlige erfaringer. Hvert menneske vil ha en forforståelse som påvirker vår tolkning av meningsfulle fenomen. Forforståelse er dynamisk, eller reviderbar, og som forsker må man være bevisst sin egen forforståelse og hvordan denne kan forandres i møtet med verden og med nye erfaringer. Den hermeneutiske spiralen betegner da at all fortolkning består i stadige vekslinger mellom det som skal fortolkes og vår forforståelse (Gilje & Grimen, 1993).

Forforståelsen påvirker hva man leter etter og hvilke funn man finner i sine data. Med min bakgrunn og mine erfaringer som korpsmusiker og musikkterapistudent har jeg på forhånd gjort meg opp noen tanker om hva jeg ønsker med prosjektet og forventninger rundt hva respondentene vil svare på undersøkelsen. På denne måten kan mitt prosjekt være en *deduktiv* studie. En deduktiv studie innebærer at man som forsker går "fra teori til empiri". Man har en hypotese på forhånd som man tester ut ved hjelp av empiriske data. Likevel passer ikke disse rammene helt for mitt prosjekt og min fremgangsmåte. Dette prosjektet kan også knyttes til en *induktiv* tilnærming, som kan beskrives som det motsatte av deduksjon. Her går man "fra empiri til teori" (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Svarene jeg får i spørreundersøkelsen vil føre meg til hva slags teori som er relevant og hvilken vei prosjektet tar. Det er imidlertid en tredje posisjon som på et vis forholder seg mellom disse to, nemlig *abduksjon*. Her vil etablert teori representere et utgangspunkt for forskningen og analyse av data vil gi grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2003, s. 177). Dette bekrefter også min hermeneutiske tilnærming til prosjektet (Alvesson & Sköldbberg, 2011 s. 55). Jeg har med min forforståelse erfaring og teori i ryggsekken, hvilket gjør at jeg har en hypotese om

hva som kommer til å være utfallet av oppgaven. På den andre siden ønsker jeg å være åpen og la meg påvirke av empirien. Forforståelsen er dynamisk, og ny forståelse vil gi nye innsikter.

2.3 Metoden i prosjektet

For å kunne svare på problemstillingen har det vært nødvendig å bryte den opp i to forskningsspørsmål. Det ene forskningsspørsmålet ble vurdert til å best kunne besvares ved hjelp av en spørreundersøkelse. Det andre forskningsspørsmålet vil besvares på bakgrunn av både spørreundersøkelsen og litteraturstudie. Jeg kommer ikke til å gjennomgå litteraturstudie som metode da et hermeneutisk utgangspunkt også vil gjelde i tilnærmingen til litteraturstudiet. Jeg vil i det følgende gjennomgå spørreundersøkelsen og hvordan denne ble utformet. Skolekorpsdirigentene vil benevnes som respondenter.

2.3.1 Spørreundersøkelse

Gustav Haraldsen (2010) skriver i sin bok om spørreskjemametodikk at de to viktigste elementene for at forskeren skal få svar på det man er ute etter er *hvem man skal spørre* og *hvordan spørsmålene bør stilles* (2010, s. 19). Når man som forsker møter disse utfordringene møter man dem med teorier og verktøy fra to ulike fagtradisjoner: matematisk statistikk og kognitiv psykologi. Førstnevnte vil holde seg innenfor en kvantitativ metode, mens kognitiv psykologi vil være innenfor den kvalitative metoden. Til tross for at disse kan virke fjerne for hverandre består de av at vi i begge tilfeller bygger på informasjonsteori. Haraldsen (2010) mener det er en formidlingsjobb å skulle lage gode spørsmål. Den kognitive psykologien hjelper oss å forstå hvordan personen som skal besvare spørsmålet tolker informasjonen som ligger i spørsmålsformuleringen, og hvordan personen bringer frem fakta og opplevelser og formulerer svaret sitt (Haraldsen, 2010, s. 19). Man må også ta hensyn til at forutsetningene for å nå ulike mottakere, og mottakerens forutsetninger for å forstå budskapet, varierer i ulike deler av befolkningen. Det er derfor relevant å ha et sosiologisk informasjonsperspektiv i tillegg (Haraldsen, 2010). Når det gjelder matematisk statistikk, vil dette gjennomgås i neste kapittel.

2.3.2 Utvalg til spørreundersøkelse

En populasjon i en undersøkelse er den institusjonen, grupper av personer eller andre fenomen som man ønsker kunnskap om. Det er sjelden man klarer å innhente empiriske data fra hele

populasjonen, da skal populasjonen i utgangspunktet være veldig liten. Om populasjonen er stor blir man derfor ofte nødt til å gjøre et utvalg som kan representere en miniatyr av populasjonen, eller et representativt utvalg (Befring, 2002, s. 93). Om man klarer å trekke ut et representativt utvalg har man også gode vilkår for å generalisere funnene til å gjelde hele populasjonen. Befring trekker frem tre faktorer som har innvirkning på representativiteten av et utvalg: Utvalgsmetoden, homogeniteten og størrelse (Befring, 2002, s. 94).

Populasjonen for min undersøkelse er skolekorpsdirigenter i Norge. Dette er den eneste egenskapen ved populasjonen som skiller den fra resten av befolkningen. De var heller ikke nødt til å ha erfaring med korpsdeltakelse for barn med spesielle behov for å kunne delta på undersøkelsen. Når det er liten variasjon i egenskaper i populasjonen, har populasjonen stor *homogenitet*. Dette gjør at man lettere kan trekke en representativ stikkprøve av populasjonen (Befring, 2002, s. 94). For å få tak i skolekorpsdirigenterne henvendte jeg meg til NMF og fikk en liste over kontaktinformasjon til alle skolekorpsene i Norge.

Jeg ønsket å få svar fra skolekorpsdirigenter over hele landet. Antallet skolekorps i Norge er nå så vidt i underkant av 900, og som tidligere nevnt ble det ikke aktuelt å skulle nå ut til så mange. Jeg ble derfor nødt til å gjøre et *utvalg*. Etter samtale med veileder ble det enighet om at forespørsler til ca. 120 skolekorps ville gi en overkommelig datamengde for mitt tilfelle. *Utvalgsmetoden* ble et *stratifisert utvalg*. Et stratifisert utvalg brukes for å styrke vilkårene for representativitet. Dette betyr at man på forhånd deler populasjonen etter sentrale variabler (Befring, 2002, s. 94). I dette tilfellet ble det tatt utgangspunkt i NMF sine åtte korpsregioner for å sikre deltakere fra hele landet. Disse regionene er: Øst, Hedmark og Oppland, Sør, Rogaland, Hordaland, Nord-Vest, Trøndelag og Nord-Norge. Det er stor ulikhet i regionenes korpsantall og det ble derfor satt en nedre grense på sju skolekorps fra hver region. Etter forsøk i regneark ble 14% av skolekorpsene fra hver region tilsammen det antallet som passet best til det antallet forespørsler som hadde blitt bestemt på forhånd. Dette endte med 126 forespørsler, med en ønsket svarprosent på minst 40%, altså 50 besvarelser eller mer. Nasjonalt utgjør *størrelsen* på utvalget ca. 14 % av alle Norges skolekorps. De 14 prosentene av korpsene fra de ulike regionene ble valgt ut ved tilfeldig uttrekning med utgangspunkt i listen over skolekorpsene fra NMF. Listen var i et Microsoft Excel-ark og korpsene lå i rekkefølge etter regioner. Numrene på radene ble lagt inn i et randomiseringsprogram. I alt var det 63 respondenter på spørreundersøkelsen, men 19 av disse valgte å ikke fullføre. Det er altså 44 respondenter som har gjennomført hele undersøkelsen. Svarene fra alle 63

respondentene er likevel registrert i programmet. Dette gjør at spørreundersøkelsen har flere svar i starten av undersøkelsen enn den har mot slutten.

2.4 Bearbeiding av data

Jeg har analysert de kvantitative og kvalitative dataene fra spørreundersøkelsen hver for seg. De kvantitative dataene i spørreundersøkelsen er analysert i analyseprogrammet i Survey Xact. Svarene er registrert som søylediagram og viser antall respondenter per svaralternativ og hvor stor prosent dette utgjør. De kvalitative dataene fra spørreundersøkelsen er basert på tekstanalyse. Fremgangsmåten for tekstanalysen er inspirert av det Aksel Tjora (2017) kaller induktiv empirinær koding. Dette består av at det er empirien, teksten i seg selv, som gir kodene svarene sorteres under. Dette vil si at det skal brukes begreper som allerede ligger i datamaterialet. Her reduseres forskerens påvirkning fra egne antagelser og forventninger om teori (Tjora, 2017 s. 197). Analysen ble gjennomført i dataprogrammet Microsoft Excel. Hvert spørsmål ble lagt inn i et Excel-dokument, med nytt ark for hvert spørsmål. I første kolonne i Excel-dokumentet ble hver enkelt respondent nummerert og i neste kolonne ble svaret i sin helhet skrevet inn. I de påfølgende kolonnene ble det laget kategorier direkte ut ifra respondentenes svar og disse delene av svarene ble skrevet inn under de ulike kategoriene. Resultatene fra hvert spørsmål ble sammenfattet i et eget dokument sammen med kommentarer, tanker og refleksjoner fra min side.

2.5 Ethiske aspekter

Forskerens etiske ansvar i kvalitative studier kan knyttes til tre hovedprinsipper: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2003, s. 23). Et *informert samtykke* går ut på at informanten har krav på kjennskap til prosjektet og formålet med undersøkelsen. Med dette kan informanten vurdere fordeler og ulemper ved deltakelse før han eller hun gir sitt samtykke. Informanten har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Thagaard, 2003). Respondentene til spørreundersøkelsen fikk en e-post med informasjon om prosjektet. Her stod det at man ved å svare på undersøkelsen også samtykket til å delta på den. I vedlegget stod det også at informantene kunne velge å trekke seg fra prosjektet når som helst. Siden dette var en elektronisk undersøkelse var det å trekke seg underveis i prosessen meget enkelt, man fullfører ikke undersøkelsen.

Konfidensialitet går ut på at de som er gjenstand for forskning har krav på at informasjonen de gir ut vil bli behandlet konfidensielt. Forskeren har ansvar for å hindre at bruk og formidling av informasjon kan skade enkeltpersoner. Identiteten skal holdes skjult (Thagaard, 2003, s. 24). Respondentene i spørreundersøkelsen er helt anonyme. For det første ble henvendelsen til deltakerne sendt via deres respektive skolekorps sin kontaktadresse. Når dirigenten klikker på koblingen i den videresendte e-posten fra skolekorpset, vil det i SurveyXact-programmet stå hvilket *skolekorps* som har besvart, ikke hvilken skolekorpsdirigent. Nå har jeg i imidlertid gjort innstillinger i SurveyXact-programmet slik at jeg heller ikke ser ”hvilket skolekorps” som har svart hva. Dermed er de anonymisert også for meg. For å anonymisere ytterligere vil jeg heller ikke sitere de egne formulerte svarene på de åpne spørsmålene.

Det tredje hovedprinsippet handler om respondentenes *konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet*. Det skal arbeides ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og forskingen skal respektere individets frihet og selvbestemmelse. Menneskene som er gjenstand for forskningen skal ikke utsettes for økt risiko for belastning eller skade fysisk eller psykisk. Dette innebærer at forskeren skal beskytte integriteten til disse menneskene og at forskningen ikke skal gi negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2003, s. 26). Jeg kan ikke se noen negative konsekvenser for respondentene ved å delta i dette prosjektet, siden de ikke vil bli gjenkjent i studien. Jeg ønsker heller ikke å legge fram deres respons på en måte som kan skade deres integritet.

Da dette prosjektet ble meldt til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) var prosjektet tenkt som et mixed method-design. Dette designet inneholdt metodene observasjon, intervju og spørreundersøkelse. Siden har observasjon frafalt og deltakerne i spørreundersøkelsen har blitt ytterligere anonymisert enn det ble skissert i søknaden til NSD. Jeg har derfor ikke sett det som nødvendig å søke på nytt, da vilkårene for deltakerne er bedre og retningslinjene for meg som forsker er gjort strengere.

2.6 Kritisk blikk på egen forskning

Kvalitet på forskning knyttes til kriteriene om pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Med forskningens gyldighet menes hvorvidt svarene man finner i forskningen korresponderer med de spørsmålene forskeren forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232). Gyldigheten kan styrkes ved tydeliggjøring av hvordan forskningen praktiseres ut fra spørsmålene som stilles, hvordan

spørsmålene formes ut fra temaer man ønsker å utforske og hvordan man forholder seg til allerede etablert kunnskap om disse temaene (Tjora, s. 234). På grunn av endring i kjernetematikk for prosjektet ble noen av spørsmålene i undersøkelsen valgt bort i analysen da disse ikke lenger var relevante for problemstillingen. På grunn av lite erfaring med programmet SurveyXact ble også svarene på noen av spørsmålene samlet på en annen måte enn jeg hadde sett for meg, og diagrammene ble umulige å lese. Heldigvis var heller ikke disse spørsmålene særlig relevante lenger på grunn av at prosjektet hadde fått en annen tematikk. Jeg vil påpeke at prosjektets tematikk ble endret på bakgrunn av respondentenes svar, da jeg så at flere svar pekte i en retning jeg etter hvert fant mer interessant enn et teknikk- og metodikknært tema. Spørreundersøkelsen tok opp mange tema, derfor mener jeg ikke det har noe å si for prosjektet slik det er nå at noen tema og noen av spørsmålene i undersøkelsen ble kuttet ut. Det er fortsatt en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn.

Forskningens *pålitelighet* handler om intern logikk og sammenheng gjennom forskningsprosjektet. Det handler også om forskerens posisjon. Innen kvalitativ forskning er det naturlig at forskeren har et engasjement for temaet som forskes på og fullstendig nøytralitet er vanskelig å oppnå (Tjora, 2017, s. 235). Slik har det også vært i dette prosjektet. Jeg er farget av min erfaring som korpsmusiker, instruktør og musikkterapistudent, men jeg har ønsket å være så lite forutinntatt som mulig i utformingen av hele prosjektet med dets problemstilling, tema og spørsmålene i undersøkelsen. I analyseprosessen har jeg også etterstrebet å ikke bare lete etter det jeg ”ønsker å finne”, men også vært forberedt på å justere min forståelse underveis. Som følge av lengre fartstid i korpsmiljøet har jeg også knyttet bekjentskap til mange dirigenter og korpsmusikanter rundt om i landet. På grunn av dette valgte jeg å anonymisere respondentene også for meg som forsker, da jeg med dette kunne forsikre meg om at mitt eventuelle kjennskap til korps eller dirigent ikke skulle stå i veien for en rettfærdig og nøytral tilnærming til respondentene og deres svar. Et annet element som er viktig å nevne er at respondentene ikke fikk definert begrepet spesielle behov. Jeg anser at dette er en fordel fremfor en svakhet for dette prosjektet av den grunn at respondentene selv får komme med sine synspunkt, uten å være begrenset til en konkret definisjon.

I forhold til generaliserbarhet har jeg forsøkt å gjøre et så representativt utvalg som mulig av skolekorpsdirigenter i Norge¹. Oppslutningen på starten av undersøkelsen var på 50 %, mens den falt til 35 % da flere av respondentene valgte å ikke fullføre. Hvis man tenker at alle skolekorps har hver sin dirigent utgjør 44 respondenter omtrent 5 % av alle skolekorpsdirigenter. Nå er det imidlertid slik at dirigenter ofte jobber for flere korps. Det at 19 respondenter valgte å ikke fullføre kan være forståelig da undersøkelsen inneholdt mange spørsmål og tok litt tid å gjennomføre. Det kan også hende at de ikke fant temaet interessant. Undersøkelsen var åpen for besvarelser i en måned. Jeg kunne valgt å sende ut flere påminnelser for å få flere respondenter, men valgte å ikke gjøre det da jeg fikk noen e-poster med negative reaksjoner på undersøkelsen. Haraldsen (2010) skriver at en svarprosent på 70-75 % er akseptabelt. Om svarprosenten er under dette mener han man ikke bør legge for mye i resultatene. Han legger likevel til at med mindre de som ikke svarte ville svart helt annerledes på undersøkelsen, trenger ikke frafallet bety så mye. Jeg mener dette gjelder for min undersøkelse. I og med at utvalget mitt er såpass representativt tror jeg man kan peke på *tendenser* selv om det bare er 44 dirigenter som har svart, men grunnlaget for å generalisere er ikke godt nok.

¹ Se tilbake til kapittel 2.3.2 for utvalgsmetode.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den teoretiske forankringen for prosjektet. På grunn av den abduktive tilnærmingen til prosjektet er noe av teorien valgt ut med utgangspunkt i hva respondentene har lagt vekt på i sine svar, mens noe av teorien er valgt ut på bakgrunn av mine egne perspektiver på temaet. Først vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har kommet frem til litteraturen som er brukt i denne oppgaven.

3.1 Litteratursøk

Litteraturen til denne oppgaven har jeg funnet på flere vis. Mesteparten av litteraturen har jeg funnet ved å gå gjennom litteraturlister på masteroppgaver med beslektede tema. Annen litteratur har jeg kommet fram til ved å lese relevante bøker og artikler og deres kildehenvisninger. Noe av litteraturen hadde jeg også kjennskap til fra før gjennom pensum på musikkterapistudiet. Jeg har gjort litteratursøk henholdsvis i databasene Oria og NMH - Brage. Det var på disse databasene jeg fant mest litteratur passende til mitt tema. Det ble også gjort søk i Google Scholar, MEDLINE og WorldCat, men resultatene var ikke relevante nok i denne sammenheng. I litteratursøkene var jeg i størst grad ute etter musikkterapilitteratur, men mange av søkeresultatene var også litteratur i musikkpedagogikk og andre fagretninger. Jeg har valgt å i hovedsak legge vekt på norsk litteratur i denne oppgaven da korps som fritidsaktivitet er særegent for den norske befolkningen. Søkeordene jeg benyttet var: *korps, school band, field band, disabilities, utviklingshemming, funksjonshemming, spesielle behov, samfunn, samfunnsressurs*. De fleste søkeordene var kombinert med *musikkterapi* eller *music therapy*.

Til tross for mange søkeord var det likevel lite litteratur som var ny for meg og som omhandlet det jeg ønsket å finne. Etter det jeg har kunnet oppdrive av litteratur synes det å være skrevet lite i musikkterapien om korps og barn med spesielle behov. Det var lite ny litteratur om musikkterapi og det frivillige musikklivet generelt og det kan virke som om dette temaet har vært lite forsket på siden 1990-tallet under Ansvarsreformen og arbeidet med prosjektet *Aktiv musikk for alle*. Det vil derfor være relevant å gå grundig inn i arbeidet fra den gang, i og med at mye kan tyde på at det ikke har vært et tema for forskning i senere tid. Det nyeste og mest relevante søkeresultatet jeg fikk i forhold til denne oppgaven var Guro Høimyr sin masteroppgave i musikkterapi fra 2009 om inkludering av barn med spesielle

behov i kor. Oppgaven tar for seg et utvalg barnekordirigenters erfaringer med barn med spesielle behov i kor og gir noen retningslinjer for hvordan en barnekordirigent kan gå fram om et barn med spesielle behov deltar i koret. Hun drøfter også hvor vidt det er barnekoret og dirigentens ansvar å inkludere eller om dette er noe som bør ligge som et politisk krav til korenes organisasjon. Høimyr legger avslutningsvis til at inkludering av barn med spesielle behov i andre arenaer av det frivillige musikklivet også bør undersøkes.

Selv om jeg først og fremst har ønsket å fordype meg i norsk musikkterapilitteratur om korps eller det frivillige musikklivet, har også noe utenlandsk litteratur blitt undersøkt. Jeg velger her å trekke frem Christine Lapkas artikkel fra *Musical Educational Journal* fra 2006 hvor hun beskriver et samarbeid mellom en musikk lærer for et high school band og en spesialpedagog. Musikk læreren og spesialpedagogen jobber for at studenter med spesielle behov skal kunne delta i korpset på skolen. Korpset er i denne sammenhengen ikke en fritidsaktivitet hvilket det er i norsk sammenheng. Lapka (2006) skisserer en fem-steps modell for hvordan inkludering av disse studentene kan oppnås. For det første må musikk lærerens holdninger om å inkludere studentene med spesielle behov være positive. For det andre må det være et samarbeid hvor det er gjensidig deling av erfaringer og kunnskaper mellom spesialpedagogen og musikk læreren. Det tredje steget er å tilpasse noter og repertoar etter studentens forutsetninger. Fjerde steg går ut på å finne andre måter å lære bort på enn tradisjonelle metoder. Siste ledd innebærer at studenten med spesielle behov må ha en *peer tutor*, som betyr at en medelev både kan fungere som musikalsk støttespiller og rollemodell (Lapka, 2006). Denne modellen vil jeg komme tilbake senere i oppgaven.

3.2 Deltakelse og fritid

3.2.1 Deltakelse

Som en start på dette delkapitlet ønsker jeg å sitere Kulturutredningen for 2014: "Deltakelse i kulturaktiviteter gir den enkelte opplevelser og mulighet til utvikling som menneske og samfunnsdeltaker. Kulturaktivitetene gir arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap" (NOU 2013:4, 2013, s.11). Her er det flere momenter å ta tak i som har relevans for mitt prosjekt. For å knytte det direkte til prosjektet med en gang, kan man se for seg at *kulturaktivitet* i denne sammenhengen er et skolekorps. Når det gjelder begrepet *deltakelse* viser bruken av ordet i denne setningen at begrepet innebærer noe større med en dypere mening enn man legger i det i vår daglige tale.

Brynjulf Stige hevder også i sin artikkel *On a Notion of Participation in Music Therapy* (2006) at det ligger mer til begrepet deltakelse. Han mener at deltakelse er mer enn "å være der" (being there) og "å bli med" (joining in) (Stige, 2006, s. 122). Stige (2006) foreslår et relasjonelt og kultur-sentrert perspektiv på deltakelse da litteraturen han har tatt utgangspunkt i peker på at opplevelsen og effekten av å være der og å bli med er komplekse forhold mellom de involverte deltakerne, aktiviteter og artefakter. Stige har sett på deltakelsesbegrepet opp mot andre disipliners forståelse av begrepet. Han konkluderer med at deltakelse, være seg det er sett opp imot helse, musikk eller læring har noen fellestrekk i at de peker på at individet må forstås innen relasjonelle vilkår (Stige, 2006 s. 133).

Innen helse knytter han det til teorier som hevder deltakelse i sosiale aktiviteter eller i samfunnet generelt fremmer helse og velvære (Stige, 2006, s. 133). Deltakelse trekkes frem som involvering i egen livssituasjon og helse blir definert ut ifra i hvor stor grad man er i stand til å delta eller ikke (Stige, 2006, s. 130). Innen musikkvitenskapelige studier vises det til at *musikk* i seg selv inviterer til deltakelse. Her blir det trukket fram teorier med bakgrunn i spedbarnsforskning som hevder vi har musikalsk kompetanse allerede fra livets begynnelse gjennom mor-barn interaksjon. Christopher Smalls begrep om musikk som deltakelse og fremføring, *musicking* eller verbet *to music*, blir også nevnt i sammenhengen mellom deltakelse og musikk. Å delta i musikk, eller *ta del i* musikk, gjør man enten man utøver, fremfører, komponerer, danser, lytter eller øver. Det gir et perspektiv på musikk som en sosial og situert aktivitet. Den musikalske meningen ligger ikke i musikken i seg selv, men i relasjonene som blir til gjennom den felles aktiviteten som musikk er (Stige, 2006, s. 128) Om deltakelse innen *læring* referer Stige til Jean Laves og Etienne Wengers begrep *situert læring*. Situert læring innebærer at man ser på læring som deltakelse i en sosial praksis i stedet for å se på læring som en individuell aktivitet der individet selv tilegner seg kunnskap. Man ser heller på læring som en konsekvens av økt deltakelse i et praksisfellesskap (Stige, 2006, s. 126).

Stige skriver med henblikk på musikkterapilitteraturen og mener man gjennom den kan si det er et skille mellom deltakelse som individuell aktivitet og deltakelse som felles aktivitet. Som individuell aktivitet kan man si den rommer det å være der, f.eks. det å møte opp på musikkterapitime eller korpsøvelse, og å bli med og delta aktivt. Som en felles aktivitet har

Stige et forslag til definisjon:

Participation is a process of communal experience and mutual recognition, where individuals collaborate in a socially and culturally organized structure (a community), create goods indigenous to this structure, develop relationships to the activities, artefacts, agents, arenas, and agendas involved, and negotiate on values that may reproduce or transform the community.

(Stige, 2006, s. 134)

Selv om Stiges artikkel omhandler en definisjon av deltakelse innen musikkterapi virker teoriene han trekker frem likevel overførbare til deltakelse i skolekorps. Skolekorps er et fritidstilbud og en sosial aktivitet. Det er også en pedagogisk setting, man kan si at det er et praksisfellesskap med sine strukturer og verdier, der deltakerne utvikler relasjoner til hverandre gjennom en felles aktivitet, musikken. Stiges definisjon av deltakelse og teoriene som har blitt trukket frem underveis virker også gjeldene for sitatet fra Kulturutredningen 2014 jeg startet dette delkapitlet med: “Deltakelse i kulturaktiviteter gir den enkelte opplevelser og mulighet til utvikling som menneske og samfunnsdeltaker. Kulturaktivitetene gir arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap” (NOU 2013:4, 2013, s.11). Her kan man se perspektiv på læring og utvikling gjennom deltakelse. Man kan se det blir vektlagt å være deltakende i samfunnet, å være involvert i eget liv, noe som fremmer helse. Det sosiale og relasjonelle ved deltakelse i en kulturaktivitet, som å ta del i musikk, blir også vist til.

3.2.2 Inkludering og demokratiutvikling

Deltakelse i samfunnet for personer med spesielle behov er, og har lenge vært et politisk tema. Personer med spesielle behov sine rettigheter og muligheter har forandret seg gjennom tidene, og dette henger sammen med menneskesyn. På starten av 1800-tallet trodde man at utviklingshemmede kunne ”kureres” ved hjelp av sansestimulering og opplæring. Dette skulle føre de tilbake til samfunnet som produktive og normale mennesker. Mot slutten av århundret endret dette seg til at personer med utviklingshemming ble sett på som en trussel mot samfunnet. Det var en rasehygienisk tenking der personer med spesielle behov ble ansett som mindreverdige. I moderne tid, rundt midten av 1900-tallet, ble betydningen av personer med utviklingshemming sitt sosiale miljø sett på som viktig for deres utvikling (Gomnæs og Rognhaug, 2012).

I dag etterstrebtes det en inkluderingsstrategi overfor personer med spesielle behov. Et inkluderingsperspektiv omhandler fellesskap og mangfold som det normale. Det dreier seg om at alle passer inn i fellesskapet, og at egentlig ingen er verken integrert eller inkludert (Morken, 2012, s. 128). Morken (2012) forteller at begrepet integrering skaper assosiasjoner om at noen mennesker er utenfor og skal integreres, mens inkludering poengterer alles naturlige plass i fellesskapet. Dette gjelder også innenfor skolesammenheng. Forhåpningen med en inkluderende skole for alle er at elever, til tross for ulik sosial og kulturell bakgrunn, livssyn og forutsetninger, skal bli kjent og tilpasse seg hverandre. De skal lære at mennesker er ulike med forskjellige forutsetninger og behov, men likevel oppleve alle som likeverdige. Dette bygger på verdier som demokrati, respekt og toleranse (Morken, 2012, s. 128).

Inkludering og en skole for alle stiller også krav til tilrettelegging og differensiert opplæring. Det skal legges til rette for alles læring og aktive deltakelse både sosialt, faglig og kulturelt. Morken (2012) skriver at det derav ligger en forutsetning om vilje og evne til å møte elevene ut fra bakgrunn, læringsforutsetninger og interesser. Dette er prinsippet om tilpasset opplæring. Alle elever har krav på tilpasset opplæring, enten det er elever med særskilt gode læringsforutsetninger eller elever med lærevansker (Morken, 2012, s. 129). En skole for alle må ha blick for den enkelte, og inkludering og tilpasset opplæring må derfor ses på som komplementære prinsipper (Morken, 2012, s. 130).

3.2.3 Fritid

Viggo Krüger (2012) skriver i sin doktoravhandling om viktigheten av barn og unges fritid. Han mener vi må se på barn og unges fritid som mer enn bare fri - tid, og fritidstilbud som mer enn bare å ha det gøy og å få utfolde seg i sin hobby. Fritidstilbud er der barn og unge bygger sosiale nettverk både med voksne og jevnaldrende og utvikler sosiale ferdigheter. Disse ferdighetene og sosialiseringssprosessene kan overføres til andre arenaer som skole, familie eller arbeid. Krüger hevder dette er betydningsfulle forhold som kan ha stor verdi senere i livet (Krüger, 2012, s. 162). I et rundskriv fra Regjeringen i 2011 presiseres også viktigheten av fritid, her med særlig vekt på kulturtilbud for barn og unge²:

² Et rundskriv er orienteringer fra departementet til berørte parter om tolkninger av lover og forskrifter (https://www.regjeringen.no/no/dokument/lover_regler/rundskriv/id1762/). Dette er det senest daterte rundskrivet ang. dette temaet jeg har klart å oppdrive.

Gode kulturtilbud og tilgang til kulturopplevelser er viktig. For å sikre dette må det satses på gode aktivitets- og kulturtilbud og åpne og inkluderende møteplasser for alle. Mange fritidsarenaer kan også være viktige mestringsarenaer for ungdom som faller ut av skolen. Også utsatte barn og ungdom må ha muligheter til deltakelse i et positivt fritidsmiljø.

(Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2011).

Rundskrivet baserer seg på menneskerettigheter og FNs barnekonvensjon som blant annet omhandler barns rett til deltakelse og fritid. Videre nevnes det at kommunene har ansvar for å forebygge sosiale problemer og at barn og unge i sosialt og økonomisk vanskeligstilte familier skal få en så normal oppvekst som mulig. Det skal også etableres tiltak for barn og unge med nedsatt funksjonsevne eller for de som er utsatte eller i marginaliserte posisjoner. Det vises deretter til FNs konvensjon om mennesker med nedsatt funksjonsevnes rett til deltakelse i kulturliv, fritidsaktiviteter, fornøyelser og idrett (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2011).

”Funksjonsfriske bruker fritidstilbud i langt større grad enn personer med funksjonsnedsettelse” skriver Ellen Lühr (1998) i sin bok *Fri-tid – funksjonshemmet ungdom og fritid*. Flere undersøkelser og rapporter av nyere dato viser at personer med funksjonsnedsettelse fortsatt i mindre grad tar i bruk fritidstilbud enn resten av befolkningen (NOU 2001:22, 2000, s.283; Løvgren, 2009; Molden, Tøssebro & Wendelborg, 2009; Ramm & Otnes, 2013; Gjørum, Melbøe, Pettersen & Riise, 2015). Dette er synd, da fritidstilbud fungerer som møteplasser der man kan oppnå sosial kontakt, og er viktig for livskvaliteten (Lühr, 1998, s. 12). Det å delta på en aktivitet kan ha en positiv virkning på mange måter da man gjennom det sosiale får en tilhørighet og en fellesskapsfølelse. Med de fysiske aspektene kan man få bevegelseserfaring, i tillegg til styrking av selvfølelse, identitet, konsentrasjon og kreativitet i de psykiske aspektene (Lühr, 1998, s. 7). Funksjonsnedsettelse sier ingenting om personlighetstrekk og ønskene om og behovet for ulike fritidsaktiviteter er like stort hos barn og unge med nedsatt funksjonsevne som hos funksjonsfriske barn og unge (Lühr, 1998). Men om alle skal kunne delta er det viktig med økt tilgjengelighet og tilrettelegging av innhold i fritidstilbudet. Lühr (1998) trekker i imidlertid frem at man må være oppmerksom på at fritidstilbudet ikke skal bære preg av opplæring og behandling. Hun mener barn og unge med funksjonsnedsettelse bør ha et fritidstilbud som ikke går ut på å øve på det man ikke

kan. Behandling, opplæring og fritidstiltak bør sees på som hver for seg (Lühr, 1998, s. 27). Ellen Lühr mener musikk er et fritidstilbud som kan være mulig å gjøre tilgjengelig og tilrettelegge for barn og unge med funksjonsnedsettelse. I flere tilfeller vil ikke en funksjonsnedsettelse være et hinder for musikkutøving, men kanskje ikke alle vil kunne delta på samme nivå som andre (1998).

3.2.4 Har det frivillige musikklivet plikt til å inkludere?

I avsnittet om fritid ble Rundskrivet Q-12/2011 presentert. Dette skrivet legger vekt på kommunens ansvar for å legge til rette for barns fritidsmiljø. De trekker frem blant annet kulturskolens rolle i kommunen og viser til opplæringsloven om at: *"Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles"* (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2011, s. 11). Ut fra dette kan man forstå det som at alle skal ha mulighet til å delta i et variert kulturtilbud. Det kommer ikke frem av dette rundskrivet hvorvidt skolekorps og andre frivillige drevne kulturtilbud skal fremme inkludering. Videre, i sammenheng med barns rett på et godt oppvekstmiljø, blir ansvaret med å tilrettelegge for barns deltakelse og innflytelse lagt til kommunens lokale forutsetninger og ressurser (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2011, s. 8).

Om man kort skulle konkludere kan man her se en årsak til at kulturtilbudene er såpass varierende, siden de er tuftet hvorvidt kommunene har muligheter og ressurser. På den andre siden jobber NMF gjennom for å styrke hvert enkelt korps ved å bidra med kompetanse og veiledning rundt korpsets utfordringer. NMF har også et sterkt fokus på inkludering, men dette gjelder da i størst grad inkludering av det flerkulturelle mangfoldet (Musikkorps.no). Et annet aspekt å sette fingeren på er hvor stor frihet dirigenten alene har til å kunne tilrettelegge for barn med spesielle behov. Hva som er forventet av dirigenten og hvilke premisser og rammer for hva som skal innfris av krav er ikke bare satt av henne eller ham. Her er det systemiske faktorer som spiller inn og det ligger makt i flere instanser, både foreldre, styret, lokalmiljøet og organisasjonen i seg selv. En fagperson må forholde seg til formelle lover og regler, arbeidskulturens normer og sine egne verdier (Skau, 2013 i Ihlhaug, 2016 s. 26).

3.3 Musikkterapi i utvikling

For å kunne sette dagens inkluderingstankegang i sammenheng med det frivillige musikklivet er det et poeng å se på hvordan norske musikkterapeuter har jobbet med dette tidligere. I det følgende vil jeg komme inn på noen betydningsfulle prosjekter som har bidratt til å gi et bredere syn på hvordan inkludering kan foregå i det frivillige musikklivet. Videre vil jeg komme inn på musikkterapeutens rolle i samfunnet med vekt på retningen samfunnsmusikkterapi. Til slutt vil jeg komme inn på kulturskolens vektlegging av opplæring av barn med spesielle behov.

3.3.1 Musikkterapeutisk arbeid med personer med spesielle behov i det frivillige musikklivet

Kort tid etter musikkterapiens oppstart i Norge begynte arbeidet med målet om et *musikkliv for alle*. Dette handlet om å gi personer med funksjonshemming mulighet til å delta i det ordinære fritidsmusikklivet. På denne tiden var musikkterapeutene stort sett å finne innenfor spesialskoler og institusjoner. Arbeidet med et musikkliv for alle dreide seg i stor grad om å holde kurs og å jobbe utenfor institusjonene, og virksomheten stod dermed i kontrast til musikkterapeutens tradisjonelle praksis på denne tiden (Almås, 2008, s. 233). Målgruppen for disse kursene var personer som ønsket mer kunnskap om hvordan de kunne tilrettelegge musikktilbud for elever med særlige behov (Almås, 2008, s. 235).

Et kursmateriell som ble utviklet i forbindelse med disse kursene var *Praktisk musikkopplæring for elever med særlige behov* (1985) av Bente Almås, Rita Strand Frisk og Even Ruud. I forordet til dette heftet står det at "Vårt musikkliv er i dag i overveiende grad organisert ut ifra de såkalt "vanlige" elevers forutsetninger. Barn og unge med særlige behov faller ofte utenfor" (Almås et. al., 1985, s. 2). Målet med heftet var å forsøke og fjerne unødvendige barrierer og heller peke på mulighetene hos disse barna. Forfatterne kommer med alternativer til tradisjonell notelæring, tips til kreativ tenking rundt samspillsituasjonen og hvordan velge instrument ut ifra ulike forutsetninger og behov (Almås et. al., 1985). Heftet ble i tillegg distribuert til alle grunnskoler i Norge.

På samme tidspunkt, fra 1983 til 1986, foregikk et prosjekt i Gloppen kommune i Sogn og Fjordane. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom musikkterapeuter og flere instanser i kommunen. Målet med prosjektet var å legge et grunnlag slik at personene med

funksjonsnedsettelse i kommunen skulle få delta i musikk- og kulturlivet (Kleive & Stige, 1988, s. 13). Denne kommunen hadde et rikt amatørmusikkliv med både kor, korps og spelemannslag, samt en musikk-skole og en videregående musikklinje. Likevel var det mange av innbyggerne som falt utenfor. Det var en HVPU-institusjon i kommunen, en internatskole for barn med lærevesker, flere barn og voksne med funksjonsnedsettelse som bodde hjemme og en virksomhet for voksne i varig skjermet arbeid eller rehabilitering. Disse personene tok ikke del i musikklivet i kommunen (Kleive & Stige, 1988, s.15). Under prosjektet ble det gitt tilbud i musikk både i og utenfor institusjonene. Det ble gjort en toveis-integrering mellom personer med funksjonsnedsettelse og funksjonsfriske ved å lage samspillgrupper i regi av musikk-skolen ved hver institusjon, eller ved at personer med funksjonsnedsettelse skulle få mulighet til å ta del i det frivillige sang- og musikkmiljøet lokalt (Kleive & Stige, 1988, s. 104). Musikkterapeutene jobbet i kombinerte stillinger som var fordelt utover instanser som den kommunale musikk-skolen, på spesialskole eller institusjon, i det frivillige musikklivet og som veileder i fylket (Kleive & Stige, 1988, s. 105). Stillingenes innhold skulle reflektere en idé om at musikkterapeuten skulle være en ressurs i samfunnet generelt, og spesielt i musikk- og kulturlivet (Almås, 2008, s. 235).

1980-tallet var altså en tid der det politiske fokuset på integrering var stort. Det ble i løpet av dette tiåret vedtatt å utvikle HVPU³ og ansvaret for den enkelte person ble lagt i hjemkommunene. Dette ble kalt Ansvarsreformen. Personer med funksjonsnedsettelse skulle ha samme rettigheter som andre innbyggere i kommunen, dette gjaldt også innen kultur- og fritidstilbud. Ansvarsreformen trådte i kraft fra 1.1.1991 og både før dette og etter var musikkterapeutene aktive i arbeidet med å gi ut informasjonshefter og kurspakker med særlig vekt på musikklivets plass i reformen. Dette ble distribuert til alle landets kommuner og til amatørmusikklivet (Almås, 2008, s. 238).

”*Aktiv musikk for alle*” var et prosjekt som ble til i forlengelsen av Ansvarsreformen og ble gjennomført i perioden 1993-96. Målgruppen i dette prosjektet var musikk-skoler, korps, kor, orkestre og viseklubber. Prosjektet hadde en informasjons- og holdningsskapende agenda. Det skulle stimuleres til konkrete tiltak i kommunene og fylkene ble oppmuntret til å opprette veiledningstjeneste for musikkterapi. Seks metodiske kurs ble utviklet og det ble også gitt

³ Helsevern for psykisk utviklingshemmede

økonomisk støtte til pedagogisk utviklingsarbeid, som metodisk materiell og prosjektevalueringer (Almås, 2008, s. 238).⁴

Det ble utviklet et metodisk materiell for integrering av personer med spesielle behov i korps. Metodikkheftet ble skrevet av spesialkorpsdirigent og musikkterapeut Henning Bøgh og heter *Kom- Bli med* (1995). Heftet er praktisk orientert, men tar også opp hvordan struktur internt i korpset bør endres. Mange av momentene Bøgh nevner kan sammenlignes med tidligere nevnte Christine Lapkas (2006) fem-steps modell for integreringsarbeid med studenter med spesielle behov i et high school band. Lapkas første steg handler om at dirigenten må ha en positiv innstilling til å undervise personer med spesielle behov. Bøgh (1995) legger til at også de andre musikantene i korpset og styret må være positivt innstilt og at alle må være informert om situasjonen. Det andre steget i Lapkas modell går ut på å samarbeide med andre yrkesgrupper og dele av sin erfaring. Bøgh mener også at mer kunnskap og eventuell kompetanseheving kan være aktuelt i arbeidet med inkludering av personer med spesielle behov i korps. Han binder dette sammen med holdninger og hevder at usikkerhet overfor integreringsarbeid har sitt utspring i mangel på kunnskap og erfaring (Bøgh, 1995, s. 4). Steg tre i Lapkas modell omhandler å tilpasse noter, repertoar og instrumenter etter musikantens forutsetninger. Bøgh gir i sitt hefte mange tips og triks om hvordan man kan tilpasse både instrumenter og repertoar. Han gir også eksempel på bruk av håndtegnsystem i stedet for noter. Det fjerde steget går ut på å finne andre måter å undervise på enn tradisjonelle metoder. I Bøghs hefte står det at man må starte med å ta utgangspunkt i musikantens funksjonsnivå og hva musikanten *kan*, ikke hva musikanten ikke kan. En *peer tutor* er Lapkas siste steg i modellen og går ut på at en medmusikant både kan være til musikalsk hjelp og en rollemodell for musikanten med spesielle behov. Korpset som Bøgh gir eksempler fra i heftet har flere instruktører som både spiller sammen med musikantene i korpset, men som også gir instruksjon hver musikanter. Til tross for elleve år mellom Bøghs hefte og Lapkas artikkel virker temaet, metodene og innfallsvinklene like aktuelle. Hvordan er situasjonen i dag elleve år etter Lapkas artikkel?

⁴ Se Almås, B. (2008) s. 238 for liste over alle titler gitt ut i prosjektet «Aktiv musikk for alle».

3.3.2 Musikkterapeuten i samfunnet.

Som et resultat av de politiske endringene og arbeidet som ble gjort på 1980- og 90-tallet kan man se at arenaene hvor musikkterapeuten har hatt sitt virke har utviklet seg. Bente Almås hevder dette arbeidet kan ses på som en forløper til det som i dag kalles samfunnsmusikkterapi (Almås, 2008, s. 239). Det var imidlertid ikke bare norske musikkterapeuter som på denne tiden hadde et fokus på musikkterapi i et samfunnsperspektiv. I Brynjulf Stiges og Leif Edvard Aarøs bok *Invitation to Community Music Therapy* (2012) vises det til en systemisk og sosiokulturell vending i en del av musikkterapiteorien også internasjonalt fra sent 1970-tall til slutten på 90-tallet (Stige & Aarø, 2012, s. 36). Stige trekker frem at flere musikkterapiteoretikere ytrer en nødvendighet om å se utenfor institusjonene og reflektere rundt hvordan musikkterapi kan være en ressurs i samfunnet. De sosiale og kontekstuelle rammene rundt individet blir også vektlagt i større grad enn før (Stige & Aarø, 2012, s. 37). Uttrykket samfunnsmusikkterapi ble ikke tatt i bruk i Norge før etter år 2000, mens det i land som USA, da som community music therapy, har eksistert siden 1960-tallet. Likevel ble ikke den internasjonale litteraturen om samfunnsmusikkterapi etablert før etter år 2000 (Stige, 2008, s. 139). Det var Gary Ansdells essay *Community Music Therapy & The Winds of Change* publisert på musikkterapiforumet *Voices* i 2002 som for alvor satte samfunnsmusikkterapien på det internasjonale kartet (Stige & Aarø, 2008, s. 147).

Stige og Aarø presenterer de ulike kvalitetene ved samfunnsmusikkterapi gjennom akronymet *PREPARE*. *PREPARE* står for participatory, resource-oriented, ecological, performative, activist, reflective og ethics-driven (Stige & Aarø, 2012, s. 18). På norsk blir dette deltakende, ressursorientert, økologisk, performativt, aktivist, refleksiv og etikkdrevet⁵. Av hensyn til prosjektets begrensninger velger jeg å ikke komme med en utdypende forklaring på de ulike ordene, men heller komme med en helhetlig oppsummering på Stige og Aarøs forståelse av samfunnsmusikkterapibegrepet. Det første aspektet som blir tydelig er bredden og allsidigheten som samfunnsmusikkterapibegrepet favner om. Deltakelse er som tidligere nevnt en vesentlig del, og bør forstås i tråd med det allerede etablerte deltakelsesbegrepet. Man beveger seg altså vekk fra den tradisjonelle klient-terapeut-settingen og over i at musikkterapeuten fungerer som en deltaker i en prosess med de øvrige deltakerne. Ressursbegrepet i denne sammenhengen refererer til deltakernes samlede og individuelle forutsetninger og erfaringer, uavhengig om de er kulturelt eller sosialt betinget. Et annet ord

⁵ Egne oversettelser til norsk

som kan hjelpe til med forståelsen er å bruke ordet *kapital*, som tydeligere viser til de iboende egenskapene hos de enkelte deltakerne (Stige & Aarø, 2012, s. 21). En annen side av samfunnsmusikkterapibegrepet er at det vektlegges at mennesket utvikles gjennom handlinger og relasjoner både i mindre grupper og miljøer så vel som i lys av et større samfunn. I og med at man i praksis i tar stilling til samfunnet øvrig får musikkterapeuten også et ansvar i å forvalte en del etiske problemstillinger. Både gjennom personlige holdninger og gjennom å vektlegge menneskers rettigheter til å delta, men også å arbeide med å rive ned barrierer som hindrer og preger ulike individer eller gruppers deltakelse. Samtidig er samfunnsmusikkterapien i seg selv en prosess hvor samarbeid med andre disipliner, fokus på forskning, og refleksjon om egen praksis skaper fremdrift i takt med samfunnets utvikling er en del av prosessen.

Kort oppsummert kan en derfor si at akronymet PREPARE i seg selv viser til det todelte formålet til samfunnsmusikkterapien; å forberede individet til å delta i samfunnet og å forberede samfunnet til å akseptere og støtte opp om individet (Stige & Aarø, 2012, s. 20; Bruscia, 2014, s. 249).

3.3.3 Kulturskolen og barn med spesielle behov

I følge Opplæringsloven er alle kommuner i Norge pålagt å ha et musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge (Opplæringsloven, 1997). Derfor er det et poeng å se på hvilke politiske føringer som blir gitt dagens kulturskole i sammenheng med barn med spesielle behov. Kulturskolerådet kom i februar 2016 med en ny rammeplan for kulturskolen. En rammeplan angir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisning (Hanken & Johansen, 2013, s. 140). En rammeplan er imidlertid lite styrende siden den gir lærere og elever handlefrihet til å tilrettelegge innenfor ganske vide rammer (Hanken & Johansen, 2013, s. 141). Likevel utgjør den som en formell læreplan et grunnlag for hva som skal skje i den (musikk)pedagogiske virksomheten (Hanken & Johansen, 2013, s. 140). Kulturskolen har siden 1997 vært hjemlet under Opplæringsloven og har visjonen *Kulturskole for alle* (Norsk kulturskoleråd, 2016). Med dette gjelder også kravet om tilpasset opplæring. Når det gjelder barn med spesielle behov er undervisningsopplegg for denne elevgruppen gjort svært lite rede for i rammeplanen. Derimot er talentutvikling og fordypningsprogram for elever med særlige forutsetninger viet betydelig større plass. I rammeplanen står det at kulturskolen skal kunne ta

imot og legge til rette undervisning for barn med spesielle behov. I denne sammenhengen blir også spesialpedagoger og musikkterapeuter kort nevnt. De blir beskrevet som fagpersonale som kan bidra i tilrettelegging av undervisning i samarbeid med kunstfaglærerne. Musikkterapi blir ikke eksplisitt presentert som et eget selvstendig tilbud (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette kan være en liten detalj å stoppe opp ved, siden musikkterapeuter har hatt kulturskolen som arbeidsfelt over lengre tid (Trondalen, 2004, s. 12). I en undersøkelse gjort av Ingrid Hodne i 2007 om musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge vises det at det største arbeidsfeltet for musikkterapeuter er innen det spesialpedagogiske feltet (Hodne, 2008, s. 255). Innen det spesialpedagogiske feltet kan kulturskoler være en arbeidsplass (Hodne, 2007, s. 17). Rammeplanen tar utgangspunkt i at alle skal ha mulighet til tilrettelagt undervisning, også barn med spesielle behov. I denne sammenheng blir det trukket frem både musikkterapi og spesialpedagogikk, men det kommer ikke frem hvordan kulturskolen benytter seg av disse ressursene.

Rammeplanen for kulturskolen er også relevant for skolekorpsdirigenter. En undersøkelse fra 2009 viser at mange skolekorpsdirigenter lønnes gjennom kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2009). Det kunne vært interessant å vite om kravet om tilpasset opplæring også gjelder i praksisen som utøves i skolekorpset.

Om man skal oppsummere dette kapitlet er det særlig noen punkter det er verdt å nevne. Selv om musikkterapeuter arbeider i kulturskolen, kan det se ut som at deres rolle og fagfelt ikke er synliggjort nok for andre yrkesgrupper. Dette kan ha sin årsak i at musikkterapeuten historisk sett har vært nokså knyttet til institusjoner, men nå faller mellom to stoler, hvor de på den ene siden arbeider klinisk som terapeuter og på den andre siden som kulturarbeidere.

3.4 Musikkterapeutisk og musikkpedagogisk kompetanse

I dette kapitlet vil jeg komme inn på hvordan man kan definere musikkterapeutisk kompetanse i forhold til musikkpedagogisk kompetanse. Dirigenter i skolekorps kan ha ulike utdanninger, de trenger verken være utdannet musikkpedagoger eller dirigenter. Likevel er de musikalsk og pedagogisk ansvarlige for et skolekorps og utøver en musikkpedagogisk praksis. Det vil derfor være relevant å se hva musikkpedagogisk kompetanse er. Lauvås & Lauvås (2004) viser til at den tradisjonelle måten å snakke om kunnskapsformer og –områder på ofte er gjennom å bruke kompetansebegrepet. Begrepet kompetanse brukes for å favne et bredere

spekter av grunnlag for profesjonell virksomhet (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 140). For å sammenligne to eller flere disipliner i lys av et tverrfaglig samarbeid deles kompetanse inn i tre områder: Fagspesifikk kompetanse, overlappende kompetanse og felles basiskompetanse (Stiberg & Olstad i Lauvås & Lauvås, 2004, s. 140).

3.4.1 Fagspesifikk kompetanse

Fagspesifikk kompetanse er den unike fagkompetansen den enkelte har med seg inn i et samarbeid. Dette representerer grunnlaget for de faglige perspektivene vedkommende tilfører det tverrfaglige samarbeidet (Stiberg & Olstad i Lauvås & Lauvås, 2004, s. 140). Om man skal gå inn på det unike ved musikkpedagogikken, kan man ta utgangspunkt i et todelt perspektiv. Hanken og Johansen hevder musikkfaget går under to dimensjoner. Den ene er knyttet til kunsten, de praktiske og utøvende sidene av musikken. Den andre beskrives som de intellektuelle og analytiske sidene av musikken, for eksempel musikkhistorieanalyse og musikkbegreper (Hanken & Johansen, 2013, s.31). Det unike i denne sammenhengen er hvordan basisfaget musikk skal læres bort. Musikkpedagogen skal altså undervise i musikkfaget. For å komme til det unike med musikkterapien vil jeg her bruke Kenneth E. Bruscia sin definisjon fra 2014: ”Music therapy is a reflexive process wherein the therapist helps the clients to optimize the client’s health, using various facets of music experience and the relationships formed through them as the impetus of change (...)” (Bruscia, 2014, s. 36). Det essensielle fra denne definisjonen er hvordan musikkterapien gjennom musikalske erfaringer og relasjoner danner grunnlag for endring i klientens helse. Det unike for musikkterapien er altså hvordan basisfaget musikk kan brukes til å fremme helse.

3.4.2 Overlappende kompetanse og felles basiskompetanse

Overlappende kompetanse er kompetanse som deles av flere i et tverrfaglig team (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 140). Rent historisk har kanskje ikke musikkpedagogikk og musikkterapi hatt mest samarbeid. Men hva har profesjonene til felles? Begge har som nevnt kompetanse i basisfaget musikk. I tillegg arbeider de tett opp mot mennesker med et mål om en type utvikling. Målene om utvikling er dog forskjellige. Dette påpeker Kleive og Stige (1988, s. 81) gjennom å sammenligne musikkpedagogikk og musikkterapi med utgangspunkt i profesjonenes fokus på det musikalske produktet og den individuelle prosessen. Her snakker de for øvrig om musikkpedagogen innenfor den praktiske, utøvende siden av musikken. De hevder en musikkpedagog alltid vil ha som mål å skape gode musikkutøvere, altså at det

musikalske produktet er målet (Kleive & Stige, 1988, s. 81). For en musikkterapeut vil det musikalske produktet og musikalske ferdigheter komme i andre rekke med mindre dette går inn som en del av den terapeutiske prosessen. En elev med lærevansker kan ha svært gode musikalske ferdigheter. Ved å legge vekt på den musikkpedagogiske siden av arbeidet kan dette styrke elevens selvtillit og være overførbart til andre situasjoner der oppgaver skal løses (Kleive & Stige, 1988, s. 84). Den individuelle prosessen er også viktig for musikkpedagogen. Gleden over å lære, mestringsfølelse og ulike måter å uttrykke seg på gir eleven mulighet til å vokse som menneske (Kleive & Stige, 1988, s. 82). Disse faktorene er også viktig i musikkterapeutisk arbeid, men Kleive og Stige påpeker at dette ikke nødvendigvis må ligge i det musikalske. Det kan være trening av andre funksjoner som språk og kommunikasjon. Her blir musikken brukt som middel for å oppnå disse målene (Kleive & Stige, 1988, s. 84). Det er altså prosessen som først og fremst står i fokus hos musikkterapeuten, ikke det musikalske produktet (Ruud, 2008, s. 20).

At musikkpedagogen og musikkterapeuten deler kompetanse om musikkfaget gjør at de får noe felles *basiskompetanse*. Felles basiskompetanse dreier seg om holdninger, språk, relasjonskompetanse, etikk, samarbeidskompetanse og kunnskap om lover og retningslinjer som regulerer virksomheten (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 140). Når det kommer til relasjonskompetanse skiller musikkterapi seg noe fra musikkpedagogikk. Ruud hevder at musikkterapeuten i mye større grad må ta hensyn til elevens totale situasjon. For musikkterapeuten fører dette til at det legges mer tid i å forstå elevens situasjon før musikkarbeidet begynner, både i forhold til elevens forhold til seg selv, familie, skole og venner. I tillegg kan det komme samtaler med foreldre, eleven, eventuelt psykolog og andre lærere (Ruud, 2015a, s. 455). Musikkterapeuter og musikkpedagoger deler naturlig nok noen felles holdninger, blant annet i et felles menneskesyn. Dette kommer frem av rammeplanen for kulturskolen, hvor kulturskolen bygger sin virksomhet på et humanistisk menneskesyn (Norsk Kulturskoleråd, 2016). Musikkterapien i Norge tar også utgangspunkt i et humanistisk menneskesyn (Ruud, 2008). Jeg velger å nevne dette eksplisitt, da musikkterapien ikke blir videre omtalt i rammeplanen for kulturskolen 2016.

Hanken og Johansen drøfter hvordan musikkpedagogens grunnsyn kommer til uttrykk i syn på faget, på musikk og musikalitet, på eleven, på egen rolle og på kunnskap og læring (2013, s. 54). Syn på faget vil være avgjørende for hvordan planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen gjøres. Om man ser på musikkfaget som et estetisk fag vil man føre en

annen fagprofil enn om man ser på det som et trivselsfag (Hanken & Johansen, 2013, s. 54). Jeg velger også å trekke frem synet på musikalitet som viktig. Synet på musikalitet og hvem som betraktes som musikalske er en del av musikkpedagogens grunnsyn og er relevant med tanke på elevforutsetninger. Noen mener at musikalitet er en egenskap bare et mindretall besitter (Hanken & Johansen, 2013, s. 55). Lars Ole Bonde hevder dette er en folkelig oppfatning av musikalitet som den vestlige verden historisk sett har vært knyttet til. Dette synet har fokus på ferdigheter og særlig gode forutsetninger innen musikk. Han mener musikkpedagogikken til dels har støttet seg til en slik tankegang (Bonde, 2009, s. 294). Å knytte musikalitet utelukkende til ferdigheter gir et endimensjonalt bilde på hva musikalitet er. Om man ikke synger rent kan man likevel være flink til å bruke musikken som et verktøy for å finne ro (Bonde, 2009, s. 294). Andre hevder at musikalitet er noe allmennmenneskelig, noe vi alle har bare i kraft av å være mennesker (Hanken & Johansen, 2013, s. 55).

Musikalitet i denne sammenhengen betegner evner mennesket har til å kommunisere gjennom lyd og bevegelse (Stige & Aarø, 2012, s. 122). Hanken og Johansen sier disse to ulike synene på musikalitet vil ha konsekvenser for hvem som skal få musikkundervisning: Skal det satses kun på elevene med de beste forutsetningene eller skal alle få mulighet til å utvikle seg musikalsk (2013, s. 55)?

Ruud hevder dette var en av grunnene til framveksten av musikkterapi i Norge.

Musikkpedagogikken ble fra 1950-tallet og fremover gjort om fra sangfag i skolen til musikkfag. Musikkfaget ble da definert som et estetisk fag der det musisk spesifikke var i forgrunnen. Dette betydde større vekt på kunnskapsbegrep knyttet til musikkhistorie, musikkteori og motoriske ferdigheter (Ruud, 2015b, s. 468). De estetiske verdiene ble en bestemt form for sosial og musikalsk praksis som var styrt av konsertsalenes konvensjoner for læring, framføring og sosial organisasjon (Ruud, 2015b, s. 468). Dette stilte strenge krav til hvem som skulle få utøve musikk og ikke. Dette kan oppsummeres og konkluderes i det Ruud hevder at overgangen fra sang til musikk i skolen betydde en overgang fra elevsentrert og muntlig musikkultur til en skriftlig og notebasert musikkmetodikk med krav om et nivå på motoriske og intellektuelle funksjoner. Dette førte ekskludering av alle med lærevansker knyttet til det emosjonelle, det sosiale og det intellektuelle (Ruud, 2015b, s. 469). Videre peker Ruud på at også de såkalte demokratiske musikalske bevegelsene, som for eksempel korpsene, var bygd opp på disse estetiske verdiene og holdningene om hvem som skulle få delta (Ruud, 2015b, s. 471). Det var dermed ikke rom for verken personer med lærevansker eller funksjonshemmede i musikkundervisningen.

Ruud forteller at det var i dette kulturelle skillet musikkterapien kom inn og skapte et kulturelt rom for dem som ble holdt utenfor. Musikkterapeutene ønsket å vise at det ikke var funksjonshemninger som stod i veien for å kunne musisere, men snarere var det musikkformidlerens holdninger som skapte et hinder for musikalsk deltakelse (Ruud, 2015b, s. 470). Musikkterapeuten ble på den måten en ressurs for personer med funksjonshemninger og personer med lærevansker. Dette blir synlig når Ruud presenter musikkterapien som et prosjekt med eleven i sentrum hvor musikken er et spesialpedagogisk verktøy eller middel i en terapeutisk intervensjon, sammen med at den er fritatt fra normer om estetiske krav til musikken (Ruud, 2015b, s. 471). Det åpnes også for andre samspillmetoder, og improvisasjon blir ofte brukt som en metodisk retningslinje. Her er utgangspunktet elevens medbrakte musikalske kompetanse, enten det er lyder eller resepsjonsforutsetninger. Ruud (2015b, s. 742) hevder dette gir en musikalsk prosess og et musikalsk produkt som virker inspirerende og motiverende for eleven, noe som gir et godt utgangspunkt for videre læring. Den musikkterapeutiske metodikken omhandler også gehørbaserte eller muntlige musikalske former, innføring av nye instrumenter, omskriving av spillesatser og strukturerende lederteknikker (Ruud, 2015b, s. 473).

Med et slikt elevfokus kan man hevde at musikkterapeuten blir en ressurs hvor poenget er å heve eleven, uansett vanske eller hemming. Ved å være fritatt fra de estetiske kravene til musikken vil dette føre til et annet syn på hva som er god og dårlig musikk. Kvaliteten på musikken må alltid ta utgangspunkt i problemene eller ressursene eleven har (Kleive & Stige, 1988, s. 84).

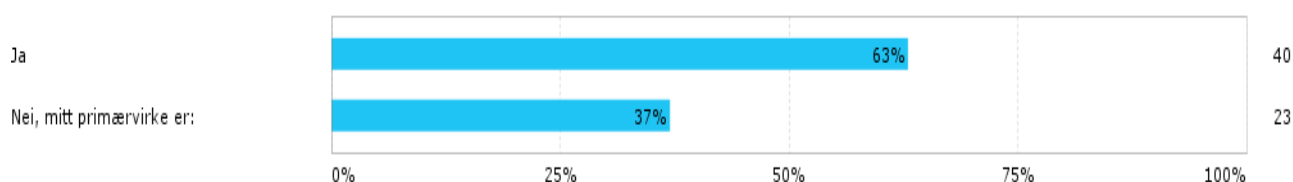
Kleive og Stige (1988, s. 35) beskriver det prinsipielle skillet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi som klart, men at det i praksis er flytende grenser. De hevder det trengs grenseopp ganger, men ikke avgrensninger som hindrer utvikling. For å få utvikling trenger man samarbeid og deling av kunnskap og erfaringer. Lauvås og Lauvås (2004, s. 17) hevder at tverrfaglig samarbeid er nødvendig i det moderne samfunnet vi lever i siden vår kompetanse blir mer og mer spesialisert.

4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet for dette prosjektet. Antallet respondenter som har svart på hvert spørsmål vil merkes på denne måten: ($n=xx$). På høyresiden av hvert diagram kan man se hvor mange respondenter som har svart på hvert svaralternativ. De kvantitative dataene er kun presentert gjennom søylediagram, da jeg syntes denne typen diagram ga best lesbarhet.

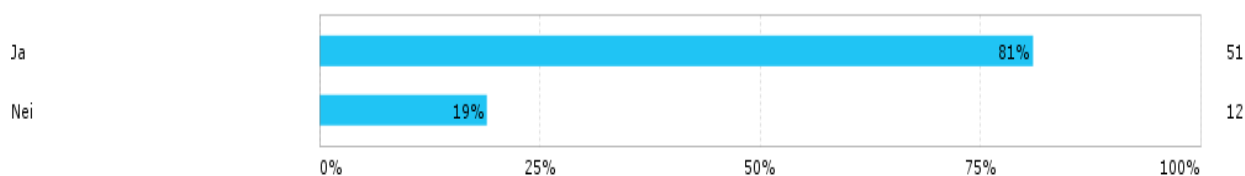
4.1 Presentasjon av resultater fra del 1

1. Er musikken ditt primærvirke? ($n=63$)



Svarene viser at 63% av respondentene har musikken som primærvirke. Det man ikke får vite gjennom å stille dette spørsmålet er hvor stor del av respondentens totale jobbverdag virket som skolekorpsdirigent representerer. Respondentene som har svart at musikk ikke er deres primærvirke har yrker som strekker seg fra omsorgssektoren, til håndverksfag og til yrker innen skole og utdanning. Dette viser at man som skolekorpsdirigent ikke nødvendigvis trenger å være utdannet innen verken musikkpedagogikk eller direksjon.

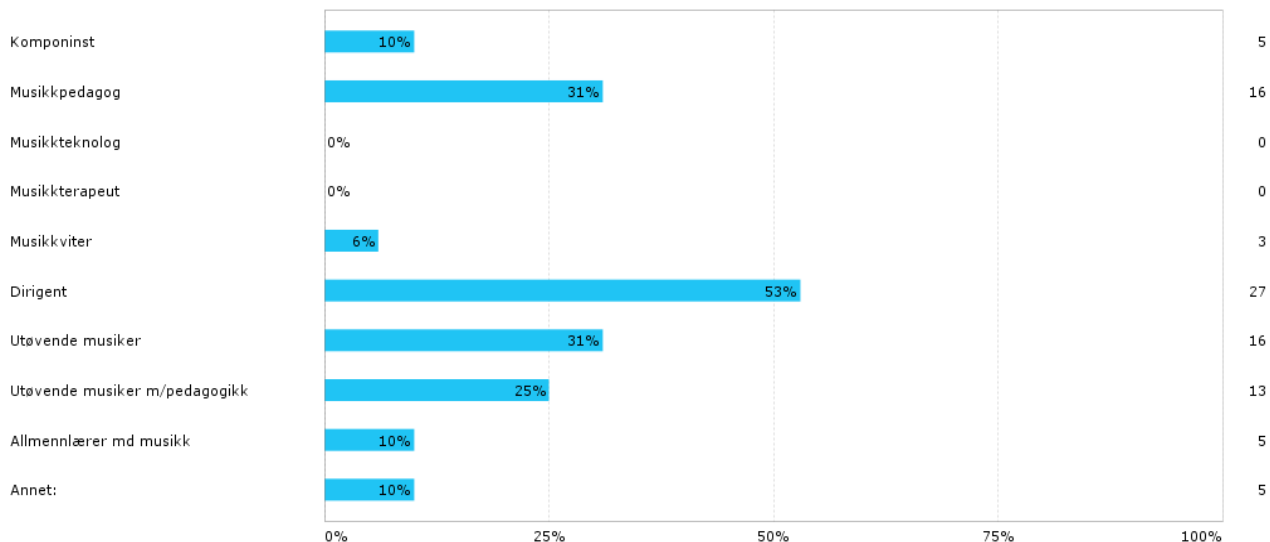
3. Har du utdanning innen musikk? ($n=63$)



Over 80% av respondentene har altså en utdanning innen musikk. Dette kan vi knytte tilbake til spørsmål 1 om musikken som primærvirke og se at ikke alle som er utdannet innen musikk har dette som største delen av jobben sin.

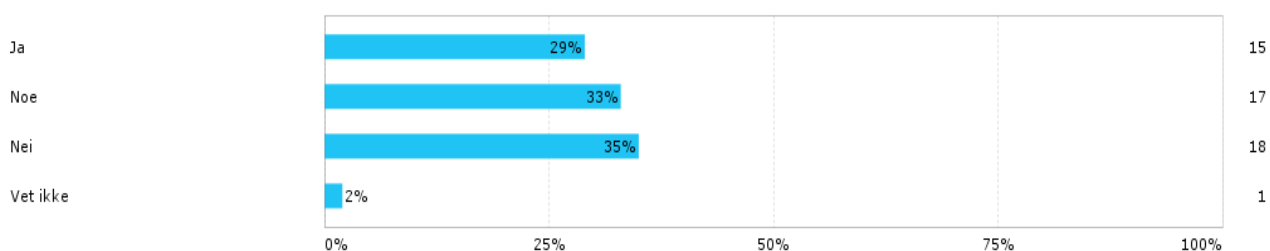
Avhengig av hva respondentene svarer på dette spørsmålet vil de bli sendt til to ulike deler av undersøkelsen. Svarer man *ja* på spørsmål 3 vil man bli stilt de to følgende spørsmålene.

4. Hva slags musikkutdanning har du? ($n=51$)



Her vises det at respondentene har mange ulike utdanninger innen musikk, da flere av respondentene har valgt flere ulike svaralternativer. Over halvparten har dirigentutdanning, mens de to nest mest besvarte alternativene er utdanning som utøvende musiker og musikkpedagog. Jeg merker meg naturligvis at ingen av de 51 respondentene er musikkterapeuter. De respondentene som har valgt svaralternativet *annet* har spesifisert i egen tekstsaks i undersøkelsen. Her kommer det fram at de har vært elever i kulturskole og korps, samt folkehøgskoler og opplæring i NMF. Med dette kan man se at spørsmål 3 om utdanning innen musikk har blitt misforstått av noen av respondentene. Det jeg var ute etter var i hovedsak å vite hva slags *høyere utdanning* respondentene hadde innen musikk. Dette burde selvsagt vært formulert i spørsmålet.

5. Har du lært om tilpasset musikkopplæring i din utdanning? ($n=51$)

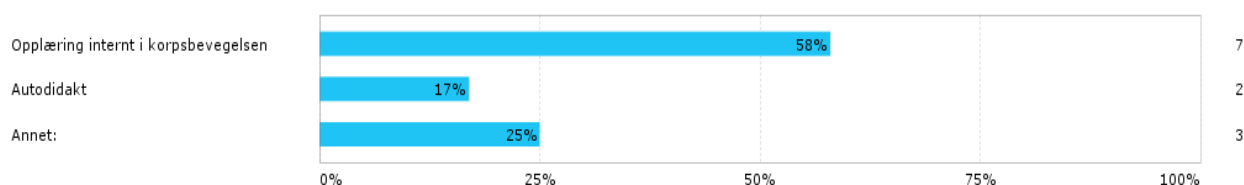


Her er svarene veldig jevnt fordelt. Årsaken til at en stor del av respondentene har svart *nei* kan ha sammenheng med at mange av musikkutdanningene ikke har en pedagogisk profil. Det at mange av respondentene har svart *ja* eller *noe* kan skyldes at mange har utdanning innen

musikkpedagogikk eller utøvende musiker med pedagogikk i tillegg. Disse svaralternativene er til gjengjeld litt overlappende. Det at man svarer *noe* betyr også at man har lært om tilpasset musikkopplæring, og *ja* kan også bety at man har lært *noe* om tilpasset musikkopplæring. Det vil si at størsteparten av respondentene har svart at de *har* lært om tilpasset musikkopplæring i sin utdanning, selv om disse fordeles ut over to svaralternativer.

Respondentene som svarte på spørsmål 3 at de *ikke* har utdanning innen musikk fikk følgende spørsmål:

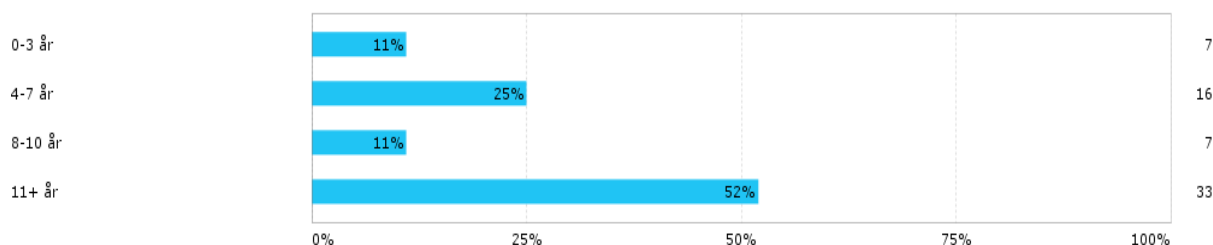
6. Hvor har du fått dine kunnskaper og ferdigheter som skolekorpsdirigent fra? ($n=12$)



NMF legger mye vekt på dirigentutvikling og arrangerer hvert år dirigentkurs i samarbeid med Universitetet i Stavanger (NMF, 2017, 03.04). I tillegg arrangerer hver korpsregion sommerkurs for korpsmusikanter. Der tilbyr noen av regionene dirigent- og instruktøropplæring (NMF, 2017, 02.04). NMF har også et veiledningsprogram for korps som går under navnet *Bli Bedre*, her tilbys blant annet dirigentveiledning (NMF, 2017, 01.04). Dette kan utgjøre noe av det som ligger innen svaralternativet *opplæring internt i korpsbevegelsen*. De som har svart *annet* har hatt opplæring fra videregående, opplæring privat og gjennom valgemner på andre utdanningsretninger og folkehøgskoler.

Etter dette spørsmålet stilles igjen alle respondentene de samme spørsmålene.

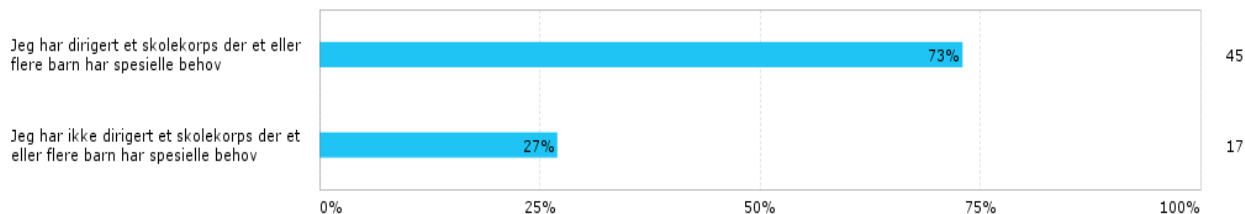
7. Hvor lenge har du dirigert skolekorps? ($n=63$)



Her ser man at mange skolekorpsdirigenter har hatt dette som jobb lenge. Hele 52% av respondentene har svart at de har vært skolekorpsdirigenter i elleve år eller mer. Mange

skolekorpsdirigenter har altså ganske lang fartstid. Det nest mest besvarte alternativet er fire til sju år.

9. Kryss av på alternativet som passer for deg. ($n=62$)



73% av respondentene har opplevd å ha barn med spesielle behov i sitt skolekorps, mens 27% har ikke det. Her vil det da være opptil respondentene selv å definere hva de mener er spesielle behov eller ikke, da jeg som nevnt ikke definerte dette for dem i forespørselen.

4.2 Presentasjon av resultater fra del 2

Denne delen av spørreundersøkelsen gjelder for de som svarte i spørsmål 9 at de hadde dirigert et skolekorps der et eller flere barn med spesielle behov var medlemmer. Fra denne delen av undersøkelsen er det flere spørsmål jeg har valgt å utelate fra presentasjonen av data. Noen spørsmål og svar blir også formulert i tekst i stedet for vist i diagram. For en begrunnelse av dette, se tilbake i metodekapitlet under kapittel 2.6.

10. Hvor mange barn med spesielle behov har du instruert i ditt korps? ($n=44$)



Her ser man at for respondentene som har svart på denne delen av undersøkelsen har det i gjennomsnitt vært fire barn med spesielle behov. Det dette tallet først og fremst viser er at det finnes barn med spesielle behov i skolekorpsene. Man kan også spørre seg om dette tallet viser om det er rom for flere barn med spesielle behov i skolekorpsene, eller om behovet er dekket.

11. Hva var barnets alder da du møtte det? ($n=41$)

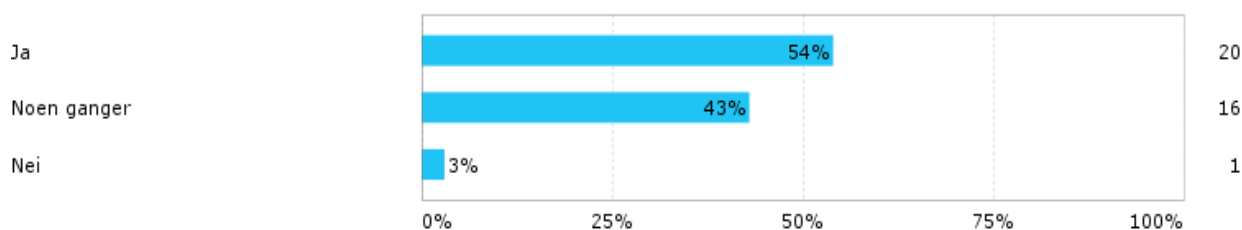
På dette spørsmålet viser gjennomsnittsutregningen fra alle tre diagrammene at barnet var ca. 10 år da dirigenten møtte barnet. Dette kan enten bety at foreldrene valgte å la barnet vente et par år før det fikk starte, eller det kan bety at barnet allerede hadde startet da dirigenten

begynte å jobbe i korpset. Det kan også være indikasjon på at denne dirigenten kun dirigerer hovedkorpset og at barnet hadde startet i korpset i en alder av åtte år og frem til da hadde vært i aspirant- og juniorkorps. Det dette i alle fall indikerer er at barn med spesielle behov starter i korps i samme alder som andre barn, og dermed ønsker å delta på samme fritidstilbud som klassekamerater og andre jevnaldrende.

12. Hva var barnets spesielle behov? ($n=38$)

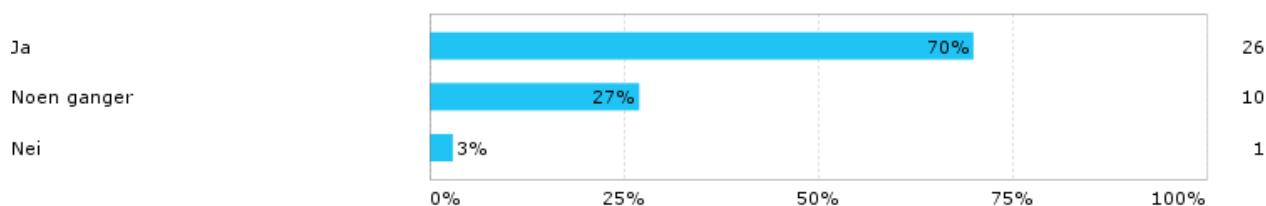
Det nevnes ofte flere diagnoser eller utfordringer per barn. Vanskeligheter med sosial samhandling, oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker er en gjenganger. Det som beskrives aller mest er diagnoser som ADHD og Autismespekterlidelse. Det vises også i få tilfeller til diagnoser som Downs syndrom og Cerebral Parese, samt hørsels- og synshemming. Skrive- og lærevansker nevnes også.

13. Tilpasset du musikkopplæringen til disse barna? ($n=37$)



Her har 20 respondenter svart *ja*, at de tilpasser opplæringen til barnet. 16 har svart at de gjør det tilpasser opplæringen *noen ganger*. En respondent har svart *nei*.

14. Tok du tak i barnas ressurser ut fra der de var ferdighetsmessig? ($n=37$)



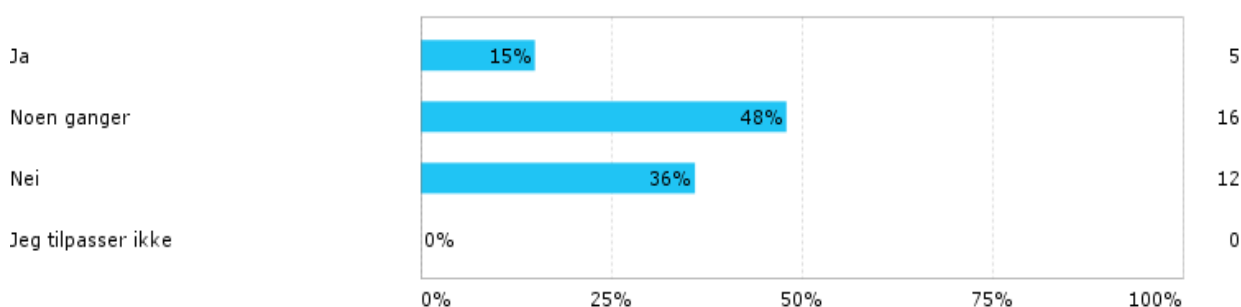
Innen musikkterapien er ordet *ressurser* ofte knyttet til egenskaper ved individet. I andre miljøer kan ressurser ofte knyttets til for eksempel hjelpemidler (snl.no). Om spørsmålet hadde blitt stilt på denne måten: ”Tok du tak i barnas ressurser?”, kunne dette muligens ført til en misforståelse. De kunne for eksempel tro at ressurser var barnas foreldre eller støttekontakt. For at respondentene ikke skulle misforstå vinklet jeg spørsmålet inn på ferdigheter. Her har 70% av respondentene svart at de tok tak i barnas ressurser. 27% har svart at de gjør det *noen ganger*. Én respondent har svart *nei* på dette spørsmålet.

To respondenter har henvendt seg til musikkterapeut.

17a. Søkte du hjelp til å løse disse utfordringene? Annet: (n=9)

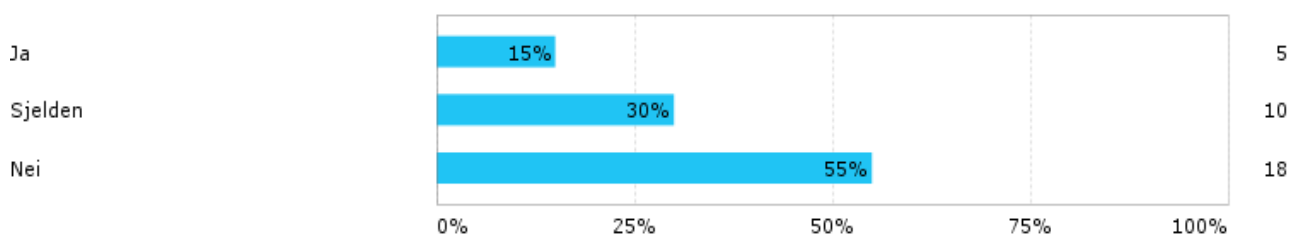
Noen respondenter sier her at de har spurt om hjelp fra korpsets styre og diskutert med andre instruktører i korpset. Andre nevner å ha spurt en spesialist for å få hjelp til å forstå barnet bedre. Noen har tatt kontakt med læreren til barnet eller snakket med barnet selv. Det blir også nevnt et samarbeid med kulturskolen der barnet får individuell opplæring.

18. Dersom du gjør tilpasninger, føler du dette går på bekostning av de andre korpssmedlemmene? (n=33)



Her har de fleste svart at tilpasningene *noen ganger* kan gå på bekostning av de andre korpssmedlemmene. Det som er positivt er at nesten like mange har svart at det *ikke* går på bekostning av de andre. Noen har også svart *ja* på dette spørsmålet.

19. Får du tid/ekstra ressurser til å tilpasse/tilrettelegge for barn med spesielle behov? (n=17)

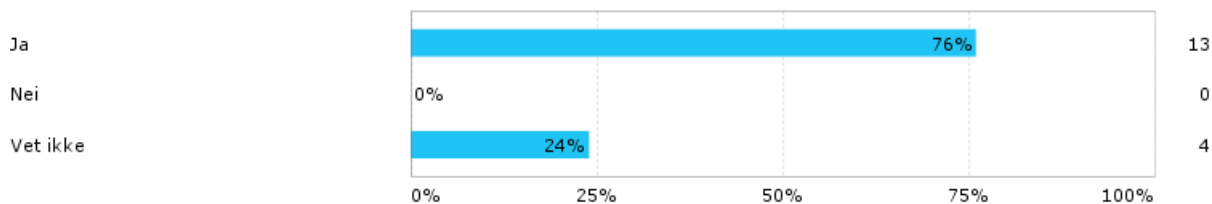


Det er positivt at noen respondenter får ekstra tid til å tilrettelegge for barn med spesielle behov. Dette tyder kanskje på at korpset ønsker å gjøre en innsats for at alle skal ha mulighet til å være med. Mindre positivt er det at de mest besvarte alternativene går ut på at dirigenten ikke får ekstra tid til tilrettelegging i sitt arbeid.

4.3 Presentasjon av resultater fra del 3

Denne delen av undersøkelsen gjelder for de som i spørsmål 9 svarte at de ikke hadde dirigert et skolekorps der et eller flere barn har spesielle behov var medlemmer.

22. Ville du syntes det var greit å instruere et barn med spesielle behov? ($n=17$)

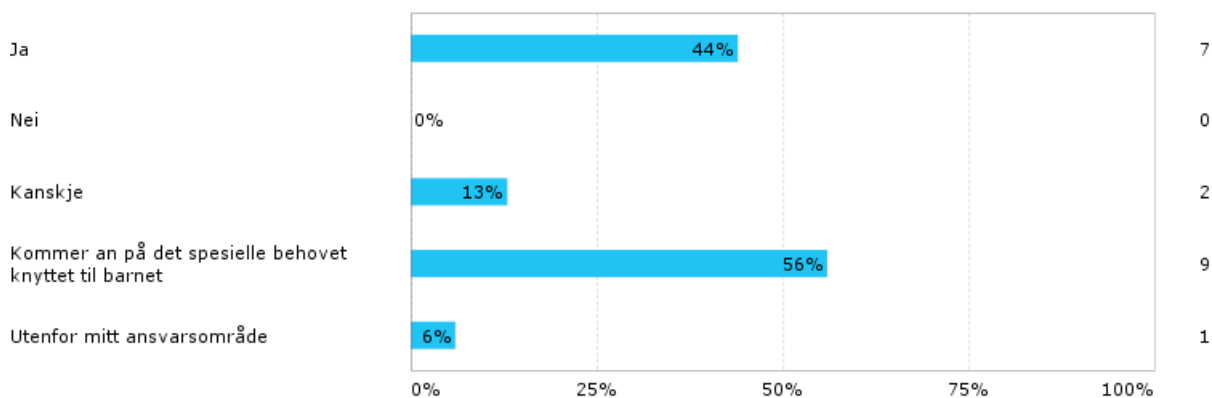


Her har flesteparten svart at de syntes det hadde vært greit å instruere barn med spesielle behov. Ingen har svart *nei*, mens noen har svart at de *vet ikke* om de ville syntes det var greit. Dette spørsmålet har et valgfritt oppfølgingsspørsmål hvor respondentene har formulert svaret selv.

22a. Hvorfor/hvorfor ikke? ($n=4$)

Her er det flere som skriver at alle barn burde få muligheten til å lære og spille og kjenne mestringsfølelsen man kan oppnå gjennom musikk. Noen nevner også at tilpassingen som blir gjort ikke må gå utover og stjele oppmerksomhet fra de andre barna.

23. Om et barn med spesielle behov hadde vært medlem av ditt korps, ville du ervervet deg kunnskap om tilpasset musikkopplæring for at barnet skulle fått deltatt på best mulig måte? ($n=19$)



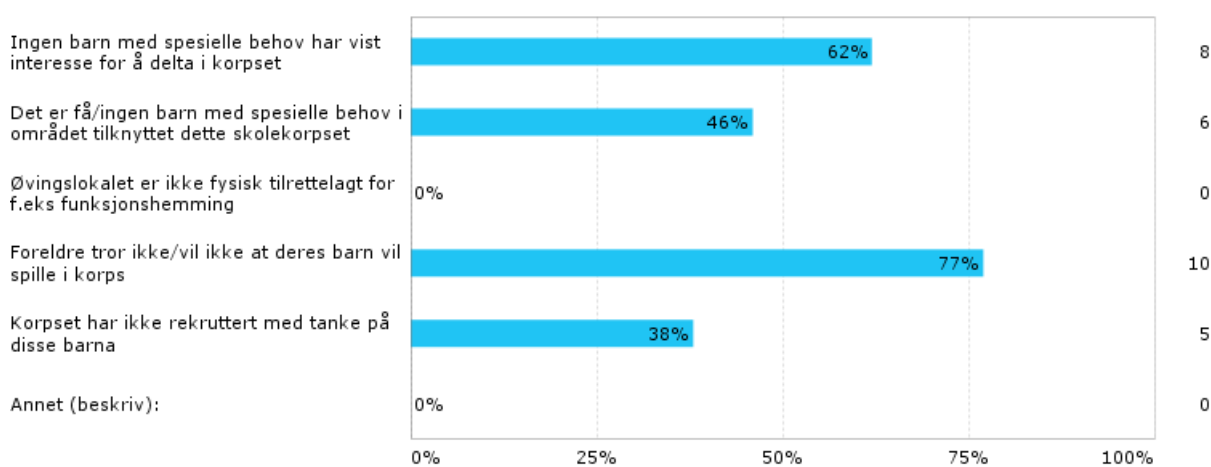
Her er det også flere svaralternativer som overlapper hverandre. Svaralternativet *utenfor mitt ansvarsområde* kan vise til at dirigenten ikke mener dette er innenfor hans eller hennes

fagområde. Svaralternativet *nei* trenger ikke være ensbetydende med alternativet om ansvarsområde da dette svaret *nei* også kan innebære at man vet mye om det fra før. *Kanskje og kommer an på det spesielle behov knyttet til barnet* er derimot alternativ som overlapper.

24. Gi eksempler på hvilke tiltak du som dirigent ville gjort om barnet ikke hadde mestret sine musikalske oppgaver. (n=13)

Mange av respondentene sier at de ville tilpasset det musikalske så barnet kunne deltatt etter sine forutsetninger og at barnet skal få mulighet til å mestre noe. I tilpassing av det musikalske foreslår de å forenkle stemmer eller omarrangere musikken. Noen foreslår å bruke fargekoder på noter eller ulike signaler. Andre respondenter skriver også at barnet kunne fått bare melodistemmen eller fått flere enetimer med instruktør. Respondentene skriver også at de ville prøvd å få til et samarbeid med skole for å vite om tiltak som gjøres der og ellers hatt kontakt med foreldre. En respondent ville tatt kontakt med musikkterapeut.

25. Hva tror du kan være grunnen til at ditt skolekorps ikke har/har hatt barn med spesielle behov som medlemmer? (n=29)

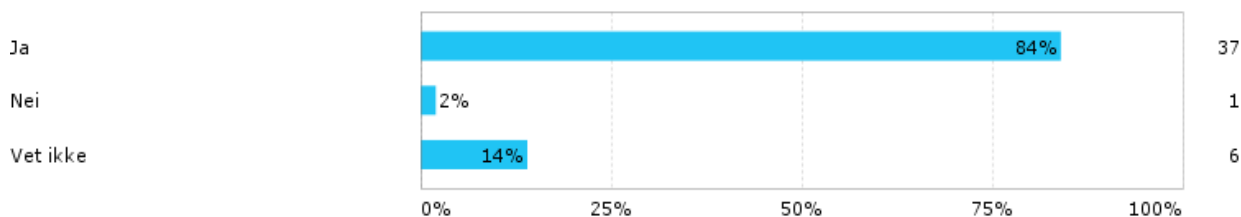


På dette spørsmålet er flere kryss mulig og det er grunnen til at tallet på respondenter har økt fra 13 til 29. Hvor mange som egentlig har svart er derfor umulig å vite. Her tror de fleste respondentene at det er foreldrene som er grunnen til at barnet med spesielle behov ikke spiller i korps. Det at ingen barn med spesielle behov har vist interesse for å delta i korps kan også skyldes foresatte. For å vise interesse må man nødvendigvis oppsøke korpset, og som barn er ikke dette lett uten forelder.

4.4 Presentasjon av resultater fra del 4

Denne delen av spørreundersøkelsen gjelder alle respondentene og alle blir stilt de samme spørsmålene.

26. Ser du på korpsdeltakelse som en fritidsaktivitet passende for alle med interesse for det? (n=44)



Her mener 84% av respondentene at korps som fritidshobby er noe som passer for alle med interesse for det. Én respondent har svart *nei*, mens seks stykker har svart at de ikke vet.

27. Hva kan være betydningsfulle faktorer for barn og unge, uansett behov, ved å delta i korps? (n=44)

Her skriver mange av respondentene om det sosiale aspektet ved å ha korps som hobby. De skriver om opplevelsen av sosial tilhørighet, gruppetilhørighet og samholdet barna og ungdommene har på tvers av aldre. Det å dele musikkinteressen med andre, jobbe mot felles mål og skape noe sammen blir også trukket frem som betydningsfulle faktorer. Veldig mange respondenter nevner mestringsfølelse – man lærer seg å spille et instrument og man lærer noter.

28. Hva kan være betydningsfullt med korpsdeltakelse for barn med spesielle behov? (n=44)

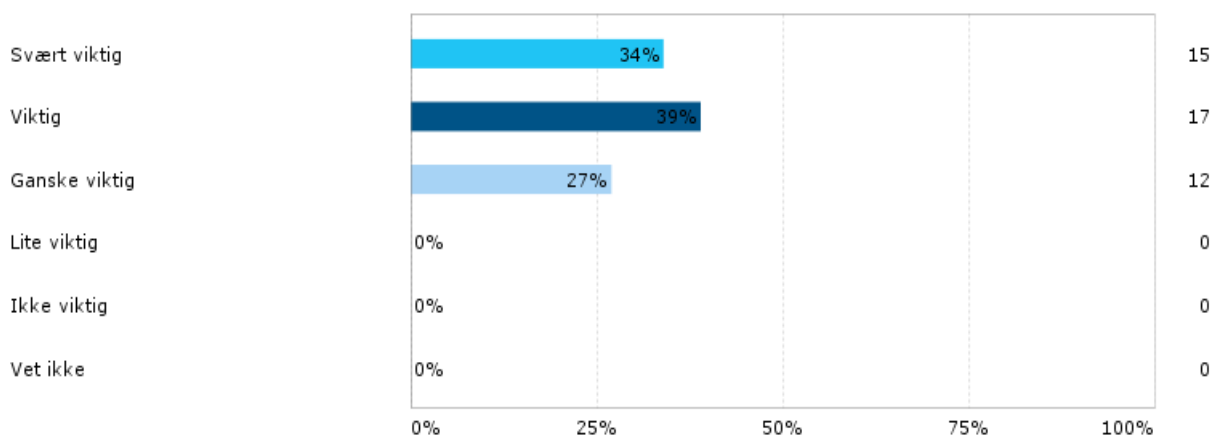
Mange av respondentene legger vekt på at barnet med spesielle behov får en arena der det stiller mer på lik linje enn i andre sammenhenger som for eksempel på skolen. Dette kan også gi større sosial aksept og barnet med spesielle behov vil lære sosiale koder samt lære å være i et miljø. De legger også til at mestringsfølelsen kan bygge både selvtillit og selvbilde.

29. Hva kan være negativt med korpsdeltakelse for barn med spesielle behov? (n=44)

På dette spørsmålet svarer respondentene at det kan være en fare for at barnet ikke mestrer sine musikalske oppgaver og ikke klarer å være på samme musikalske nivå som sine medmusikanter. Noen sier dette kan gi et dårligere selvbilde og dårlig selvtillit.

Respondentene sier også at det kan være utfordrende hvis andre medmusikanter eller andre foreldre ikke forstår situasjonen for barnet med spesielle behov. Dette gjelder da hvis barnet for eksempel får noen form for særbehandling av styret eller dirigent. Videre mener respondentene dette kan føre til at barnet med spesielle behov blir holdt utenfor sosialt i korpset av de andre barna. Mange respondenter trekker også inn at forstyrrelser og uro fra barnet med spesielle behov kan føre til at det blir mindre tid til de andre barna i korpset. Mange respondenter nevner dette momentet som en vanskelig prioriteringssak. Noen respondenter skriver at barnet med spesielle behov enten kan føle, få skylden for eller faktisk være grunnen til at korpsets musikalske nivå ikke heves. Respondentene vektlegger derfor at det musikalske opplegget må tilpasses godt så barnet med spesielle behov kan fungere i samspill.

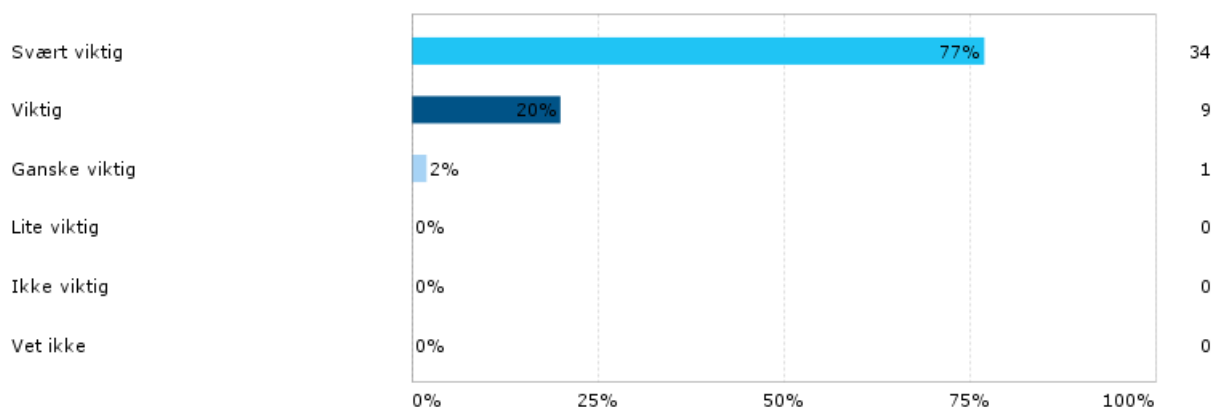
30. Hvor viktig synes du det er at korpset ditt leverer et godt musikalsk produkt? (n=44)



På dette spørsmålet svarer 73% at å levere et godt musikalsk produkt enten er *svært viktig* eller *viktig*. Skolekorps er ofte med i konkurranser eller deltar på korpstreff. Dette er arenaer hvor det selvsagt synes viktig at korpset gjør det så bra som mulig og kan vise til et godt resultat. Musikantenes felles mål vil jo også være å sammen skulle bli bedre og lære seg flere og flere stykker. Som dirigent i skolekorps utøver man en musikkpedagogisk praksis, og det å mene at det musikalske produktet er viktig i denne sammenhengen er derfor ikke unaturlig.

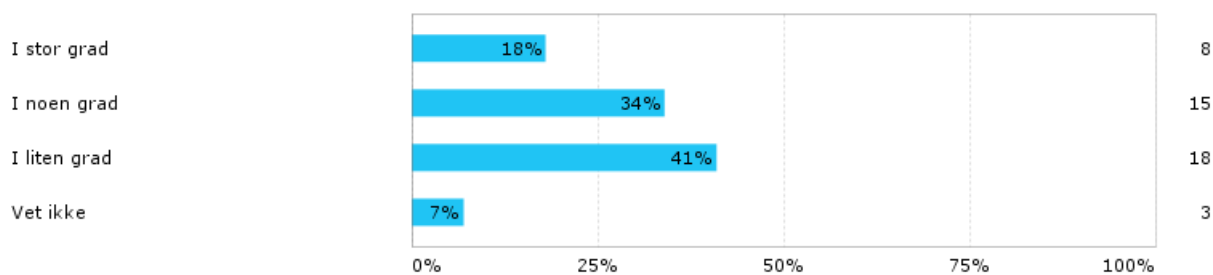
12% mener det musikalske produktet er *ganske viktig*.

31. Hvor viktig synes du det er med et godt samhold i korpset ditt? (n=44)



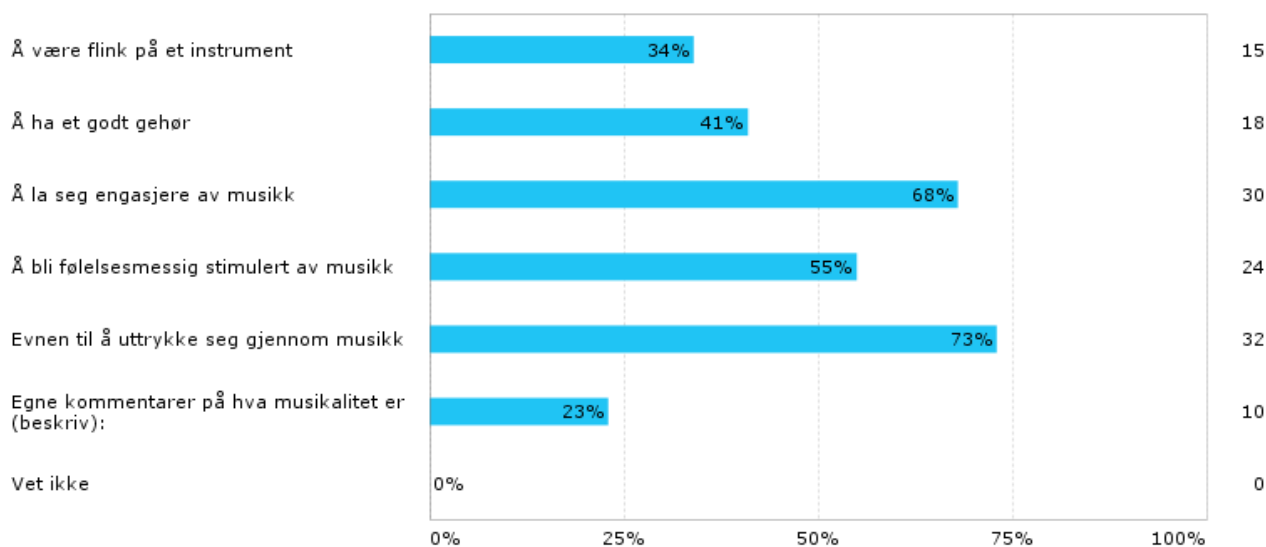
Her har 77% av respondentene svart at det er svært viktig med et godt samhold i korpset. Dette kan vise til at skolekorps er en fritidsaktivitet. Det er en aktivitet barna kommer til frivillig. Om miljøet i korpset og samholdet mellom musikantene er dårlig, vil dette kanskje gjøre at mange ikke ønsker å delta. Det at det er et godt sosialt samhold vil muligens også gjøre at musikantene møter oftere på øvelse, og det vil derfor være lettere for korpset å ha en positiv utvikling på det musikalske. Dermed henger ofte dette spørsmålet og forrige spørsmål sammen.

32. I hvilken grad tror du barn med spesielle behov kan hindre et godt musikalsk produkt og en positiv musikalsk utvikling? (n=44)



Her kommer det fram at flere av respondentene mener et barn med spesielle behov vil kunne påvirke det musikalske nivået på skolekorpset i en negativ retning. Men det er også mange som mener at et barn med spesielle behov vil ha liten grad av påvirkning på det musikalske nivået. Man kunne også hatt et svaralternativ som ville sagt at et barn med spesielle behov ikke vil hatt påvirkning på det musikalske nivået i verken positiv eller negativ retning. Kanskje respondentene som svarte *vet ikke* ønsket et slikt alternativ. Hva som er et godt musikalsk produkt og hva som er et høyt nivå og lavt nivå musikalsk kommer an på hva slags syn man har på musikk og musikalitet. Jeg har derfor stilt det følgende spørsmålet i spørreundersøkelsen.

33. Hva er musikalitet for deg? (n=44)



På dette spørsmålet er det mulig å velge flere svaralternativer. To av de mest svarte alternativene går ut på at musikalitet er å la seg berøre av musikk. Dette trenger ikke ha noe med at du utøver musikken selv eller viser bestemte ferdigheter. Evnen til å uttrykke seg gjennom musikk, som er det mest svarte alternativet, innebærer flere tolkningsmuligheter slik jeg ser det. Når er det man ikke uttrykker seg gjennom musikk? Mange vil kanskje si at man uttrykker noe gjennom musikk når man har et overskudd på det man spiller og kan få lytteren til å leve seg inn i det man spiller. Er det opp til lytteren å bestemme hvem som uttrykker seg eller ikke? Ligger det her et moment om ferdighetsnivå i det å uttrykke seg gjennom musikk? Hva med spille glede som kanskje vises mer i kroppsspråket enn i musikken? Uttrykker man seg da gjennom musikk eller er det musikken selv, altså lyden, som skal uttrykke noe? Mange av respondentene har også svart at å være god på et instrument og ha et godt gehør er en del av det å være musikalsk. Et av svaralternativene var at man kunne beskrive selv hva man mente musikalitet var.

33a. Egne kommentarer på hva musikalitet er: (n=10)

Respondentene som har svart på dette alternativet skriver blant annet at musikalitet er å kunne ha glede av å spille et instrument og spille musikk både for seg selv og skape den sammen med andre. En respondent skriver at musikalitet er å innordne seg med målet å være en del av en felles aktivitet gjennom musikk. Jeg tolker dette til å bety at den musikalske personen kan være en som mestrer å være en del av et samspill og på lik linje med de andre i samspillet kunne jobbe mot et musikalsk mål. Det å oppnå mestringsfølelse gjennom musikk blir også nevnt som musikalitet. Andre respondenter nevner også å kunne å spille etter noter som et

tegn på musikalitet. En respondent skriver at musikalitet er å kunne tilføre musikken liv og mening. Dette kan støttes av en annen respondent som sier at musikalitet er å ikke bare spille de riktige tonene, men at man forteller en historie med musikken.

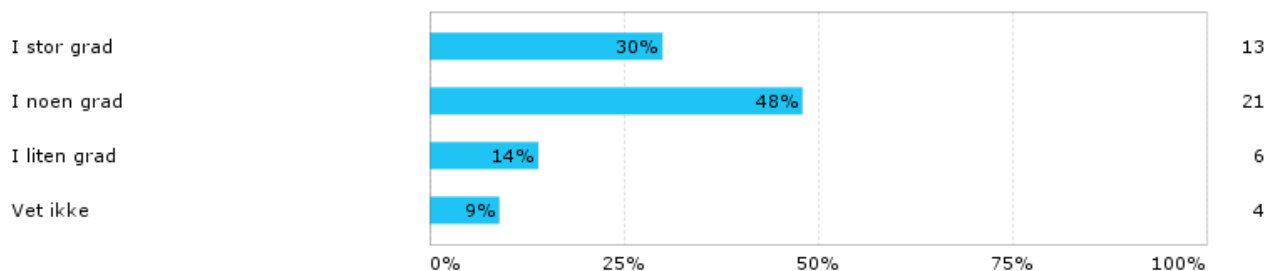
34. Hva kan være utfordrende i et skolekorps der medlemmene både er funksjonsfriske barn og barn med spesielle behov? ($n=44$)

Som svar på dette spørsmålet trekker respondentene frem utfordringer med å kunne møte alle musikantene på deres nivå og å kunne stimulere og utfordre hver enkelt. De forteller også om utfordringen ved å frembringe passende pedagogisk og metodisk materiale og å tilpasse noter til alle. I den forbindelse blir også innstuderings- og innlærings tempo nevnt da de ofte opplever at barna med spesielle behov bruker lengre tid enn resten av musikantene. Noen nevner også utfordringen med at skolekorpsets ambisjonsnivå må senkes om barn med spesielle behov deltar og stiller spørsmålet om hvem som skal styre hverandres utvikling. Andre respondenter mener det musikalske nivået kan opprettholdes om de musikalske oppgavene bare tilrettelegges godt nok for alle. Andre utfordringer som nevnes er at det er for få voksne eller støttepersoner som kan være tilstede på øvelsen og hjelpe ved uro eller forstyrrelser. Disse forstyrrelsene går ofte på bekostning av de andre musikantene, noe som igjen fører til at det hersker mindre forståelse og toleranse blant de andre musikantene. Respondentene sier dette er en stor utfordring og at medmusikantene veldig ofte må ta hensyn. Med dette oppstår også et "vi" og "dem" som respondentene mener er uheldig, men vanskelig å unngå.

35. Hva kan være positivt i et skolekorps der medlemmene er både funksjonsfriske barn og barn med spesielle behov? ($n=44$)

På dette spørsmålet har mange av respondentene et fokus på de funksjonsfriske sin læring gjennom å omgås barn med spesielle behov. De trekker frem at barna lærer å inkludere og å ha respekt og toleranse overfor hverandre. De mener videre dette kan lære barn å verdsette ulikheter. Noen respondenter mener også at de funksjonsfriske barna vil oppdage ressursene hos barna med spesielle behov. Respondentene hevder dette viser at musikk er et universelt språk. Noen respondenter setter korpsdeltakelse for barn med spesielle behov i et større perspektiv i det de sier at barna lærer å leve i et mangfoldig samfunn.

36. I hvilken grad synes du skolekorpse har et samfunnsansvar når det gjelder inkludering av barn med spesielle behov? (n=44)

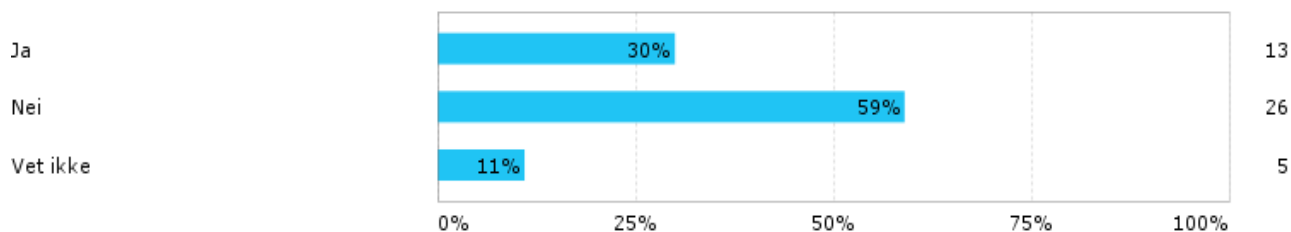


På dette spørsmålet har de aller fleste svart at de mener skolekorpse enten i stor grad eller i noen grad har et samfunnsansvar når det gjelder inkludering av barn med spesielle behov.

37. Hvilke tiltak kan skolekorpse gjøre for at flere barn med spesielle behov skal rekrutteres til korpse? (n=44)

Noen respondenter mener det må mer informasjon ut til miljøene, gruppene eller de enkelte det gjelder at korpse har åpne dører og vil ta imot alle som ønsker å være med. Noen nevner at dette kan gjøres med korpsundervisning i skoletiden, der man kunne henvendt spesielt seg til barn med spesielle behov. Andre tiltak som kan gjøres er å utbedre øvingslokaler så de blir tilgjengelige for alle. Mange sier også at om det skal satses på å rekruttere barn med spesielle behov til korpse, må det være et samarbeid med kommunen, skolen, kulturskolen, helsesøster, spesialpedagoger og andre profesjonelle. De mener dette blant annet bør foregå i form av kurs for de som jobber i korpset og for foreldrene i korpset. Noen mener også at å rekruttere barn med spesielle behov ikke er noe korpse bør gå aktivt inn for. Om det skal være et samfunnsansvar for skolekorpse, må det finnes støtteordninger.

38. Føler du at du har gode kunnskaper om tilpasset musikkopplæring? (n=44)

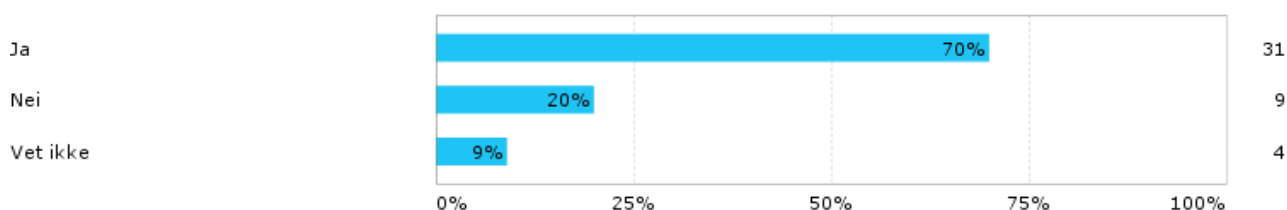


Det mest valgte alternativet for dette spørsmålet er svaret *nei*. Mange føler altså at de ikke vet nok om hvordan de kan tilpasse de musikalske oppgavene for barn med spesielle behov. Men det er også noen som føler de har gode kunnskaper om hvordan man kan tilrettelegge opplæring i musikk. Kanskje er dette noen av de dirigentene som har lengre fartstid som dirigent og som har mye erfaring med mange forskjellige barn? Eller kanskje er det de yngre,

nyutdannede dirigentene som våger å tenke nytt? Noen har også svart at de ikke vet om de har gode nok kunnskaper om tilpasset musikkopplæring. Kanskje disse respondentene er av de dirigentene som ikke har hatt barn med spesielle behov i sitt korps før?

39. Er tilpasset musikkopplæring noe du kunne tenke deg å få mer kunnskap om?

($n=44$)



Her svarer de aller fleste at de kunne tenkt seg å få mer kunnskap om tilpasset musikkopplæring. Noen svarer at de ikke kunne tenke seg å få mer kunnskap om det. Kanskje føler disse respondentene at de allerede har gode nok kunnskaper om tilpasset musikkopplæring? Eller er det et tema eller arbeidsområde de ikke føler er relevant eller interessant? Jeg valgte å be om en begrunnelse fra respondentene.

39a. Hvorfor/hvorfor ikke? ($n=44$)

De som virker positive til å lære mer om tilpasset musikkopplæring forteller at de synes det er interessant. De sier også at de ønsker en bredere kompetanse og at de ønsker å være bedre rustet til å takle utfordringer. Noen skriver også at de søker informasjon om hvordan man kan skrive enklere noter og arrangere musikk. De sier også at de synes det er utfordrende å vite hvor de skal legge lista, hvilket nivå de skal legge de musikalske oppgavene på. Mange ønsker å vite om hvordan de skal lære bort stoffet til barna med spesielle behov på en best mulig måte. Flere påpeker at de ønsker at korps skal være en aktivitet tilgjengelig for alle og at de derfor burde ha mer kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge. Av de som virker mindre positive til å tilegne seg mer kunnskap om tilpasset musikkopplæring er det noen som nevner at de mener dette ikke er deres ansvar og at om barn med spesielle behov skal delta i korps må det være spesialpedagoger tilstede. Mange nevner også grunner som tid, motivasjon og lite relevans for deres situasjon som dirigent akkurat nå.

4.5 Oppsummering av resultater

I det følgende vil jeg kort oppsummere noen typiske trekk for respondentene som har svart på undersøkelsen. 81% av respondentene har utdanning innen musikk, og da særlig innenfor det musikkpedagogiske faget. Det er også en del av respondentene som ikke har utdanning innen musikk. Disse respondentene har stort sett hatt opplæring som dirigenter gjennom NMF. Over halvparten av respondentene har dirigert korps der barn med spesielle behov er eller har vært medlemmer. Hver respondent har i gjennomsnitt opplevd å jobbe med fire barn. Disse respondentene forteller at de ofte tilrettelegger musikkopplæringen og tar tak i ressursene til disse barna. Noen tilpasser også repertoaret. Mange av respondentene synes likevel det er utfordrende å skulle undervise barn med spesielle behov i korpssammenheng. De beskriver utfordringen med å finne passende metodisk og pedagogisk materiale og undersøkelsen viser også at de fleste har lite tid og ressurser til å kunne tilrettelegge og tilpasse det musikalske. Dette gir vanskelige prioriteringsdilemma for noen, da mange av barna med spesielle behov blir hengende etter musikalsk. Av de respondentene som ikke har erfaring med barn med spesielle behov i korps sier de fleste at de ville syntes det var greit å skulle undervise disse barna og de ville gjort en innsats for å tilrettelegge musikkopplæringen. De fleste respondentene mener skolekorps er en fritidsaktivitet som passer for alle og trekker frem betydningsfulle faktorer som det sosiale samholdet, fellesskapet og mestring. I sammenheng med barn med spesielle behov trekker de frem sosial læring både for barn med spesielle behov og for de funksjonsfriske barna. De nevner også momenter som inkludering, respekt og toleranse. Når det gjelder skolekorpsenes samfunnsansvar om inkludering av barn med spesielle behov i korps er responsen litt delt. Noen mener skolekorpsene har et samfunnsansvar, mens noen mener det bare er i noen grad eller liten grad. Det de trekker frem i denne sammenheng er at om dette skal være korpsenes ansvar må flere instanser og fagmiljøer inn i systemet.

5. Drøfting

Før jeg begynner drøftingen i dette kapitlet er det nødvendig å trekke frem igjen problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Problemstilling:

Hvordan kan musikkterapifaget anvendes i skolekorpsarbeid?

Forskningsspørsmål:

1. *Hvilke erfaringer med og innstillinger til korpsdeltakelse for barn med spesielle behov har et utvalg norske skolekorpsdirigenter?*
2. *Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra til en skolekorpspraksis tilpasset et større mangfold av behov?*

Dette kapitlet vil deles opp i hovedsakelig tre deler. I første del vil jeg drøfte skolekorpsdirigentenenes erfaringer i lys av teorien tidligere presentert i oppgaven. I andre del vil jeg gjøre det samme med skolekorpsdirigentenenes innstillinger til korpsdeltakelse for barn med spesielle behov. I tredje del vil på bakgrunn av argumentene fra første og andre del drøfte hvordan musikkterapeutisk kompetanse kan bidra til en skolekorpspraksis tilpasset et større mangfold av behov. I dette kapitlet omtales respondentene som skolekorpsdirigenter eller dirigenter. Jeg vil påpeke at dirigentenenes korpspraksis og musikkpedagogisk praksis vil omtales som bygd på samme grunnlag. Dette er uavhengig av om dirigentene har en musikkpedagogisk bakgrunn eller ikke, siden de uansett bakgrunn som dirigenter utøver en musikkpedagogisk praksis.

5.1 Erfaringer

5.1.1 Barn med spesielle behov i skolekorps

Resultatene fra undersøkelsen viste at 73% av skolekorpsdirigentenene har erfaring med barn med spesielle behov i sitt skolekorps. Av de spesielle behovene som ble nevnt var det utfordringer som sosial samhandling, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, ADHD og autismspekterlidelse som forekom mest blant dirigentenenes beskrivelser. Et moment å legge merke til ved beskrivelsene av barnas spesielle behov var at det var svært få av barna som hadde psykisk utviklingshemming. Hvis man ser tilbake på tiden før og etter

Ansvarsreformen og avviklingen av HVPU er dette kanskje noe å tenke over. Arbeidet som ble gjort av blant annet musikkterapeuter på denne tiden hadde mål om at personene med psykisk utviklingshemming skulle kunne delta i det frivillige musikklivet på lik linje med andre (Almås, 2008, s. 236). Etter spørreundersøkelsen å dømme kan det se ut som om arbeidet med å inkludere personer med psykisk utviklingshemming i det frivillige musikklivet kanskje har stoppet litt opp. Hva skjedde med kunnskapen man fikk gjennom kursene og det metodiske materialet som musikkterapeutene stod for på 80- og 90-tallet?

Ellen Lühr hevdet i 1998 at barn og ungdom med funksjonsnedsettelse i mindre grad deltok i fritidstilbud enn funksjonsfriske barn og ungdom og dette bekreftes av nyere undersøkelser (NOU 2001:22, 2000, s.283; Løvgren, 2009; Molden, Tøssebro & Wendelborg, 2009; Ramm & Otnes, 2013; Gjørum, Melbøe, Pettersen & Riise, 2015). Det kan være flere grunner til at barn med spesielle behov, og spesielt barn med psykisk utviklingshemming, ikke deltar i like stor grad som andre barn i skolekorps. Det kan være at barna med spesielle behov søker til egne, segregerte tilbud. Dirigentene som *ikke* hadde erfaring med barn med spesielle behov i skolekorps har gitt flere grunner for hvorfor barn med spesielle behov ikke deltok i deres korps. Mange mener foresatte kan være grunnen til at barnet ikke deltar i skolekorps, mens andre mener barna det gjaldt ikke hadde interesse av å være med. Noen svarer også at korpset ikke har rekruttert med tanke på barn med spesielle behov. Et annet alternativ kan være at tilbudet ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for denne målgruppen.

5.1.2 Tilpasset musikkopplæring

Over 80% av dirigentene har musikkutdanning og 62% av disse svarer de gjennom utdanningen har lært om tilpasset musikkopplæring. Hanken og Johansen (2013) beskriver tilpasset opplæring som et viktig begrep innen den musikkpedagogiske praksisen. Dette skyldes at det i dagens utdanningspolitikk er et fokus på at opplæringen skal tilpasses eleven, ikke omvendt. Dette gjør at man må ta utgangspunkt i hva eleven faktisk bringer med seg, og ikke sette fokus på begrensningene (Hanken & Johansen, 2013, s. 50). Veldig mange av dirigentene svarte at de tilpasset musikkopplæringen til barna med spesielle behov og de fleste tok også utgangspunkt i barnas ressurser. De aller fleste av dirigentene hevder likevel at det er utfordrende å skulle instruere barn med spesielle behov. De svarer at de synes det er utfordrende å finne passende metodisk materiale og at barna med spesielle behov ofte blir hengende etter i nivå på musikalske ferdigheter. På den andre siden er dirigentenes meninger delte i svarte på om de tilpasser repertoaret med tanke på barna med spesielle behov.

Meningene er også delte i svar på om de føler de har gode nok kunnskaper om tilpasset musikkopplæring. 70% av dirigentene ønsker imidlertid mer kunnskap om det.

Her er det flere ting jeg ønsker å drøfte. Er det et problem at barnet ikke holder samme musikalske nivå som de andre? Hanken og Johansen hevder at om eleven er moden for undervisning eller ei handler om hvilke metoder som brukes og hva som er innholdet i undervisningen (2013, s. 45). Hva med å la barna som sliter med å holde samme nivå som de andre få andre musikalske arbeidsoppgaver? Lapka trekker frem tilpassing av repertoar som et av stegene i den fem-delte modellen om hvordan man kan inkludere barn med spesielle behov i korps (2006).

Dirigentenenes meninger var som nevnt delte i svarene om de tilpasset repertoaret. Dirigentene som ikke hadde erfaring med barn med spesielle behov ga eksempler på hva de ville gjort om barnet med spesielle behov ikke hadde mestret de musikalske oppgavene. De foreslår forenkling av stemmer eller om-arrangering av musikken, fargekoder for noter eller at barnet kunne fått bare melodistemme. Dette tenker jeg er tilpassing av repertoar. Når det gjelder utfordringen med å finne passende pedagogisk og metodisk materiale, er det som vist i teorikapitlet mye materiell utarbeidet av blant annet musikkterapeuter. Dette materialet begynner kanskje å få en viss alder, men etter en sammenligning av Henning Bøgs hefte *Kom – Bli med* fra 1995 og Christine Lapkas modell fra 2006, kan ideer og tankesett fra den gang fortsatt virke aktuelle. Det finnes kanskje ikke noe konkret metodisk og pedagogisk materiale som sier at *akkurat slik* lærer barn med spesielle behov best å spille. Personer med spesielle behov er ingen ensartet gruppe og behovene og forutsetningene kan være veldig ulike. Det handler kanskje heller om kreativitet og vilje til å tenke annerledes om hva som skal læres bort, hva barnet skal oppnå musikalsk og hvordan.

Tilpasset musikkopplæring er mangesidig. Å tilpasse opplæring gjelder ikke bare de svaktfungerende elevene, men også de elevene som beskrives å ha særlig gode forutsetninger. I rammeplanen for kulturskolen blir opplæringen til elevene med særlige forutsetninger viet betydelig mer oppmerksomhet enn skildringen av opplæringen til barn med spesielle behov. I Hanken og Johansens (2013) bok om musikkdidaktikk omtales også opplæring for personer med spesielle behov svært lite. Man kan på bakgrunn av disse to kildene spørre seg om vektlegging av talenter, særlige forutsetninger og de estetiske verdiene fortsatt er gjeldende innen musikkpedagogisk praksis og at det derfor er lite kunnskap om tilpasset

musikkopplæring for barn med spesielle behov. Ruud (2015b) hevdet at også korpsbevegelsen var bygd opp rundt disse estetiske verdiene. Gjør dette at det er lite rom for tilpassing av musikkopplæring for barn med spesielle behov i skolekorpsene? Man kan mistenke dette i og med at de fleste skolekorpsdirigentene sier at de sjelden eller aldri får ekstra tid til å tilrettelegge for barna med spesielle behov i korpset og at mange kunne tenke seg mer kunnskap om tilpasset musikkopplæring.

Da musikkterapien vokste frem i Norge var musikkterapeutenes arbeidsområde stort sett begrenset til det spesialpedagogiske feltet. Det dreide seg om å gi musikktilbud til personer med spesielle behov (Ruud, 2008, s. 13). Kan grunnen til det manglende fokuset på tilpasset musikkopplæring for barn med spesielle behov innenfor arenaer som kulturskolen være at dette var arbeid gjort av musikkterapeuter, ikke først og fremst musikkpedagoger? Hvordan skal man da forholde seg til dagens krav om inkludering og tilpasset opplæring? Skal kunnskapen om tilpasset musikkopplæring for barn med spesielle behov i størst grad besittes av musikkterapeuter? Dette er spørsmål som har dukket opp i løpet av denne drøftingsprosessen, men som ikke kan besvares ut ifra dette prosjektet sine rammer.

5.2 Innstillinger

5.2.1 Korpsdeltakelse for barn med spesielle behov

84% av dirigentene svarer at de synes deltakelse i korps er en fritidsaktivitet som passer for alle som har interesse for det. Av betydningsfulle faktorer ved det å spille i korps trekker mange av dirigentene frem det sosiale. De hevder medlemmene i skolekorpset får en opplevelse av sosial tilhørighet og gruppetilhørighet, og at de får et samhold på tvers av alder. Om betydningsfulle faktorer spesielt for barn med spesielle behov beskrives også læring av sosiale koder. Dette stemmer overens med det Viggo Krüger sier om fritidsaktiviteter. Krüger mener fritiden for barn og unge er verdifull tid med tanke på å bygge sosialt nettverk både til jevnaldrende og voksne. Han trekker også frem utvikling av sosiale ferdigheter. Sosialiseringssessene som skjer på fritiden vil ha mye å si senere i livet og i andre sammenhenger som jobb, skole og familie (Krüger, 2012, s. 162). Man kan ut fra dette trekke en slutning om at fritid er viktig for barn og unges sosiale utvikling. I skolekorps er alderen på musikantene ofte fra 8-19 år, noe som gjør at man som musikanter lærer å forholde seg til både de som er eldre og yngre enn seg selv.

Dirigentene trekker også frem mestringsopplevelsen man kan oppnå ved å spille i korps. For barn med spesielle behov hevder de også at skolekorpsset kan være en arena der alle barn uansett funksjonsnivå kan stille mer på lik linje. I Rundskrivet fra 2012 pekes det også på dette da det står at fritidsarenaer kan være gode mestringsarenaer for de som faller utenfor i skolen (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2011). Ellen Lühr (1998) mener musikkaktiviteter kan være et fritidstilbud som kan tilrettelegges og gjøres tilgjengelig for personer med funksjonsnedsettelse. Hun hevder funksjonsnedsettelse ikke er et hinder for musikkutøving, men at noen av barna med funksjonsnedsettelse ikke kan delta på samme nivå som andre. Dirigentene legger til at mestringsopplevelsene man kan oppnå gjennom musikken kan bygge både selvtillit og selvbilde. Dette bekreftes av Kleive og Stige (1988) når de også videre hevder at disse mestringsopplevelsene kan gi personen mulighet til å løse andre typer utfordringer. Noen dirigenter mener det kan være en fare for at barn med spesielle behov ikke lykkes med de musikalske oppgavene og at dette kan føre til dårlig selvtillit. De trekker også frem at dette kan føre til lite forståelse fra andre musikanter og at de ofte må ta hensyn. De stiller spørsmålet om hvem som skal styre hverandres musikalske utvikling. Da må man kanskje spørre seg om hva som er målet for korpsset. Er det å hevde seg musikalsk, eller å ha et godt samhold der alle får delta i samspillet ut fra sine forutsetninger? Er det ikke mulig å gjøre begge deler?

Noen av dirigentene mener ambisjonsnivåets må senkes om barn med spesielle behov skal delta i skolekorps. De fleste mener at barn med spesielle i stor eller noen grad kan påvirke det musikalske nivået i en negativ retning. Vurderingen av hva som er god og dårlig kvalitet på musikk og hvem som er musikalske eller ikke, har sammenheng med musikkens syn og syn på musikalitet. Lars Ole Bonde (2009) hevder man innen musikkpedagogisk praksis har støttet seg til en tankegang om at musikalitet knyttes til ferdighetsnivå og særlig gode forutsetninger innen musikk. Imidlertid, for dirigentene sitt vedkommende, er de mest besvarte alternativene på spørsmålet om musikalitet de som handler om å la seg berøre av musikk på en eller annen måte. Samtidig er også de alternativene som peker mot høyt nivå på ferdigheter hyppig valgt. På egne formulerte svaralternativ blir spilleglede, å kunne være en del av et samspill og mestring gjennom musikk nevnt. Noen nevner også å kunne spille etter noter. Bonde (2009) mener å omtale musikalitet som noe som peker kun på musikalske ferdigheter gir et ensidig bilde av hva det egentlig er. Å hevde at man er musikalsk kun ut ifra hva man kan prestere av musikk kan vise til et musikkensyn der estetiske verdier settes høyest. Hanken og Johansen

(2013) viser også til et musikalitetssyn som dreier seg om at alle er musikalske i kraft av å være mennesker. Innen musikkterapi kan man støtte seg til tanken om at kvalitet på musikk må vurderes ut fra problemene og ressursene hos eleven (Kleive og Stige, 1988). Dette viser at man som musikkterapeut ikke stiller seg bak et musikalitets- og musikkssyn som først av alt verdsetter det estetisk fullkomne, men at musikken må ses i kontekst med eleven, elevens ressurser, forutsetninger og andre forhold knyttet til hun eller han.

På spørsmål om hvor viktig dirigentene synes det er at korpset skal levere et godt musikalsk produkt, svarer de fleste at dette er svært viktig eller viktig. På spørsmål om viktigheten av et godt sosialt samhold i korpset svarer de aller fleste at de synes dette er svært viktig. Hva om man hadde stilt disse to spørsmålene mot hverandre, hvilket svar ville man da fått? Det er likevel flere som mener at samhold er svært viktig enn de som svarer at det musikalske produktet er svært viktig. Dermed kan man trekke en kort konklusjon om at majoriteten av disse dirigentene ser på skolekorps som en fritidsarena der barna først og fremst skal trives og ha det godt. Dette kan da synes som et godt grunnlag for inkludering av barn med spesielle behov, i og med at mange dirigenter ser på musikkfaget i skolekorpssammenheng som et trivselsfag – et fokus der prestasjoner og ferdigheter ikke først og fremst er det viktigste, men å være sammen om musikken. Dirigentene trekker også frem positive ringvirkninger av inkludering av barn med spesielle behov. De hevder de funksjonsfriske barna lærer å se ressurser i barna med spesielle behov og utvikler verdier som respekt, toleranse og likeverd. Noen dirigenter mener dette i neste omgang kan gjøre dem til mennesker som verdsetter et mangfoldig samfunn. Dirigentenes innstillinger stemmer overens med det tidligere presenterte sitatet fra Kulturutredningen 2014, der det sies at: «Deltakelse i kulturaktiviteter gir den enkelte opplevelser og mulighet til utvikling som menneske og samfunnsdeltaker. Kulturaktivitetene gir arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap» (NOU 2013:4, 2013, s.11).

På den andre siden er man i et skolekorps bundet til å frembringe et musikalsk produkt i og med at korpset spiller konserter og deltar på konkurranser. Dermed vil det være naturlig at et godt musikalsk produkt er ønsket, både for musikantene selv og for dirigenten. Hvis man da trekker inn igjen påstanden om at barn med spesielle behov kan hindre en positiv musikalsk utvikling, vil da disse barna være ønsket som deltakere i skolekorpset? Hva skal verdsettes høyest i det frivillige musikklivet? Musikalske prestasjoner på høyt nivå eller et musikkliv for alle? Her ønsker jeg å trekke inn et sitat fra *Praktisk musikkopplæring for elever med særlige*

behov (1985) som jeg mener kan gi et perspektiv til dette spørsmålet:

Musikalske prestasjoner på toppnivå har selvsagt sin plass i vårt musikkliv. De må vernes om og støttes. Kvaliteten av samfunnets musikkiv måles imidlertid ikke bare gjennom de musikalske toppprestasjonene, men også i summen av de muligheter vi gir alle samfunnets deltakere til å uttrykke seg gjennom musikken. Et rikt musikkiv i et godt samfunn tillater musisering på mange ulike nivåer.

(Almås, et.al., 1985, s. 4)

5.2.2 Korpsets samfunnsansvar

Dirigentene trekker ofte frem at alle barn har *rett* til å lære å spille et instrument eller delta i skolekorps uansett forutsetninger. I henhold til FNs konvensjon for menneskerettigheter for personer med funksjonsnedsettelse, er dette riktig, da det vises til retten til å delta på kulturtilbud og fritidsaktiviteter (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2011). Å delta gjelder ikke bare å *ha mulighet* til å delta, men også kunne påvirke fellesskapet man er en del av i fritidsaktiviteten og å bli hørt på lik linje med de andre deltakerne.

Brynjulf Stige (2006) hevder i sin definisjon av deltakelse⁶ at det er en prosess av felles opplevelser og gjensidig anerkjennelse. I skolekorps kan dette bety felles opplevelse ved å skape musikk sammen og å bli anerkjent for ditt bidrag samtidig som du anerkjenner andres. Videre sier han at individer i denne prosessen samarbeider i en sosialt⁷ og kulturelt organisert struktur, et samfunn, og skaper noe særegent for denne strukturen. I skolekorps samarbeider man innenfor de reglene, normene og strukturene som er spesielle akkurat for dette skolekorpset. Kulturelt sett har korps i Norge en lang og sterk tradisjon, noe som også gir noen godt innarbeidede strukturer på organisasjonsnivå som gjelder for alle korps. Videre i definisjonen skriver Stige at man i denne prosessen utvikler et forhold til aktiviteten, artefaktene, arenaene, agens og agendaene som er involvert. For skolekorps ville jeg oversatt dette til at man får et forhold til å være på øvelse, spille og alt det sosiale som foregår der. Man får et forhold til instrumentet sitt, uniformen og stedet hvor korpset har øvelse. Man kan

⁶ Se kapittel 3.2.1 for definisjonen i sin helhet. Oversettelsen til norsk i dette kapitlet er min egen.

⁷ Sosial struktur er regler og muligheter produsert og reproduert av handlende individer. (Store Norske leksikon, snl.no)

kanskje si at man får en identitet som korpsmusikant? Til slutt i definisjonen står det at individer i denne prosessen forhandler om verdier som enten kan reprodusere eller endre samfunnet. Når barn med spesielle behov skal delta i skolekorps, er det en forutsetning å forhandle om verdier. Dette kommer selvsagt an på korpsets sosiale struktur, hvilke normer de går etter og hvilke mål de har i fellesskap. Å forhandle om verdier som respekt, toleranse og likeverd vil være sentralt, akkurat som dirigentene har svart i undersøkelsen. Disse verdiene stemmer også overens med verdiene i en inkluderende skole (Morken, 2012, s. 128).

Dette er kanskje en enkel overføring til korpssammenheng, men jeg mener dette er en god retningslinje på hva det vil si å være deltakende i et skolekorps. Når er barnet med spesielle behov inkludert og kan delta på lik linje med andre musikanter? Å ha Stiges definisjon om deltakelse som et utgangspunkt synes tydelig som en riktig vei å gå.

NMF er Norges største frivillige kulturorganisasjon og har mottoet «Engasjerende, inkluderende og inspirerende». Når dirigentene blir spurt om de mener korpset har et samfunnsansvar når det gjelder inkludering av barn med spesielle behov er meningene noe forskjellige. Noen mener korpset har et ansvar, mens andre mener dette bare er i noen eller liten grad. Et moment mange av dirigentene trekker frem er at om korpset skal ha et samfunnsansvar må flere instanser inn i samarbeidet, som kommune, skole og helsesøster. De nevner også at de som jobber i korpset kunne fått kurs i tilknytning til dette. Det nevnes også ofte at spesialpedagoger må inn i samarbeidet. Hvorfor blir ikke musikkterapeuter nevnt i dette samarbeidet?

5.3 Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra til en skolekorpspraksis tilpasset et større mangfold av behov?

5.3.1 Musikkterapeutens kompetanse i skolekorps

Dirigentene hevder spesialpedagoger må inn i samarbeidet med skolekorpset om barn med spesielle behov skal inkluderes. Som tidligere nevnt har musikkterapeuter siden fagets oppstart i Norge vært knyttet til spesialpedagogikken. Dette omhandlet blant annet å gi musikktilbud til personer med spesielle behov, men musikkterapeuter jobbet også innen spesialskoler (Ruud, 2008). I dag jobber musikkterapeuter også innen skolesektoren som et tilbud for barn med spesielle behov. Poenget med å trekke fram dette er å vise at også

musikkterapeuter har kompetanse innen spesialpedagogikk. I sammenheng med skolekorps ville det kanskje vært mer naturlig å samarbeide med musikkterapeuter i stedet for spesialpedagoger siden musikkterapeuter har musikk som basisfag, på lik linje med musikkpedagogen. Hva kan være grunnen til at dirigentene ikke ser på samarbeid med musikkterapeuter som aktuelt? Er det frykten for at skolekorpset skal bli et terapirom?

Det vil ikke være et mål å gjøre skolekorps til et behandlingstilbud for barn med spesielle behov. Ellen Lühr (1998) mener fritidsaktiviteter må få være det de er, fri - tid. De må ikke bære preg av at barnet skal trene på ting det ikke kan. Likevel legger hun til at man kan oppnå mye bevegelseserfaring gjennom fritidsaktiviteter, samt at aktivitetene også kan styrke konsentrasjon og kreativitet. Dette kan man se på som positive effekter av at barnet deltar i korps, men siden det er en fritidsaktivitet er det ikke der hovedfokuset bør ligge, i alle fall ikke for barnet selv. Fokuset bør være at barnet med spesielle behov skal spille musikk sammen med andre og at det bør legges til rette så barnet kan delta etter sine forutsetninger og føle mestring. Å tilrettelegge musikalske oppgaver og være ressursorientert er noe musikkterapeuter har mye kompetanse på. Musikkterapeuten tar utgangspunkt i den musikalske kompetansen barnet har med seg, om det er lyd eller persepsjonsegenskaper. Man har ofte improvisasjon som en metodisk retningslinje, og Ruud (2015b) hevder en slik inngangsport er inspirerende og motiverende for eleven, både gjennom prosessen og det musikalske produktet. Videre kan dette gi et godt grunnlag for videre læring. Slik sett kan dette være noe annet enn tradisjonell pedagogisk tilnærming.

Nå menes det ikke at improvisasjon skal være noe skolekorpset gjør fremfor å spille etter noter. Det menes heller ikke at musikk som er vanlig for korps skal legges til side, eller at improvisasjoner nødvendigvis skal fremføres på konserter eller konkurranser. Det må ikke være enten eller. På den andre siden kan improvisasjon, fokus på gehørspill og muntlig musikktradisjon åpne for andre typer sjangre og samspillmåter som kan utfordre den sosiale og kulturelt organiserte strukturen som korpsene og organisasjonen har i dag.

Dirigentene nevnte også at kurs for de som jobber med skolekorpset kunne være nyttig. Musikkterapeuter gjennomførte dette i stor grad på 80- og 90-tallet, det kan virke som om behovet og ønsket om veiledning og kurs om hvordan man kan inkludere barn med spesielle behov i skolekorps fortsatt er gjeldende. Med bakgrunn i hva dirigentene selv har yttet av behov kommer det frem at de også ønsker mer kunnskap om tilpasset musikkopplæring.

En musikkterapeuts bidrag i en slik sammenheng handler kanskje mest av alt om evne til å se muligheter i barnas ressurser fremfor begrensninger i deres utfordringer. En musikkterapeut vil kanskje også kunne bidra med andre metodiske verktøy som er hensiktsmessig for de som faller utenfor ved en tradisjonell tilnærming. Det handler også om holdninger til barn med spesielle behov og deres rett til å delta i et kulturtilbud som skolekorps. Når et barn med spesielle behov ønsker å spille i skolekorps bør vi kanskje se vår plikt til å iverksette de ressurser som trengs for å kunne tilpasse slik at barnet kan delta på best mulig måte. Kunnskap og innstillinger vil ikke endres før vi har prøvd å gjøre oss opp nye erfaringer.

Et annet aspekt med et samarbeid mellom skolekorps og en musikkterapeut vil kunne lette dirigentens ansvar for alle musikantene. Det er i utgangspunktet mange forskjellige personligheter, nivå og behov som skal møtes av dirigenten. Behov som eventuelt ville sprike i ulike retninger vil dermed kanskje være utfordrende å favne om. Et samarbeid hvor det deles av kompetansen mellom dirigenten og musikkterapeuten ville dette mangfoldet av behov kanskje vært enklere å favne om.

5.3.2 En samfunnsmusikkterapeutisk praksis?

Bente Almås hevder at arbeidet som ble gjort av musikkterapeuter på 80- og 90-tallet var en forløper til dagens samfunnsmusikkterapi (Almås, 2008, s. 239). Det ble spredd kunnskap om musikkterapi og musikkterapeutiske metoder med mål om at personer med spesielle behov skulle kunne delta på samme kulturtilbud som andre. Om en musikkterapeut hadde en praksis i tilknytning til skolekorps, ville praksisen høyst sannsynlig vært preget av det som kjennetegner en samfunnsmusikkterapeutisk praksis.

En side ved den samfunnsmusikkterapeutiske praksisen som er viktig å nevne i denne sammenhengen er deltakelse. I samfunnsmusikkterapien er musikkterapeuten opptatt av å være en deltaker blant andre deltakere. I skolekorpssammenheng kan en musikkterapeut være deltaker på forskjellige måter, enten det dreier seg om veiledning overfor skolekorpsdirigenten eller styret, en del av opplæringstilbudet eller som en del av samspillet. Gjennom å være en aktiv deltaker kan musikkterapeuten være en ressurs for barnet med spesielle behov, både som en støtteperson, men også som fagkyndig for å hjelpe barnet inn som aktiv deltaker i skolekorpsets fellesskap. I arbeidet med å skape et åpent fellesskap, handler mye om å bygge ned barrierer som hindrer deltakelse. Jobben musikkterapeuten gjør bør ikke ses som betydningsfull kun for korpset. Å være del i et fellesskap er viktig for å

kunne være deltakere i samfunnet forøvrig. Musikkterapeuten bidrar på den måten til å skape tilhørighet hos barna med spesielle behov, som videre kan styrke deres tilhørighet til samfunnet ellers. Dette leder oss inn på at holdningsskapende arbeid er viktig, både innad i et skolekorps, men også fra et mer sentralt hold. Rammeplan for Kulturskolen har som nevnt i stor grad fokus på talentutvikling og at undervisningen skal tilrettelegges. Det legges ikke noen føringer for hvordan barn med spesielle behov skal inkluderes i et større felleskap hvor musikken er fellesnevneren. Musikkterapeuten vil i så måte være en viktig ressurs, både for å forberede barnet på samfunnet, men også for å gjøre samfunnet mer åpent for alle. De ulike rollene som musikkterapeuten innehar gjør også at det er naturlig at musikkterapeuten arbeider tverrfaglig med andre yrkesgrupper både for barnas beste men også for å reflektere over egen praksis. Et ytterligere tegn på at musikkterapeuten burde være en del av skolekorpsets felleskap er at dirigentene fra spørreundersøkelsen etterspør samarbeid med flere yrkesgrupper for å i større grad inkludere barn med spesielle behov.

I det man oppsummerer dette delkapitlet ser man at Stige og Aarøs (2012) overordnede trekk hos samfunnsmusikkterapien, viser seg gjeldende også for musikkterapeuter dersom de hadde vært en del av et skolekorps. I tillegg ser man at samfunnsmusikkterapeuten er en ressurs for å bidra til økt inkludering, og på den måten sørge for bærekraftig demokratiutvikling.

6. Oppsummering, avsluttende tanker og veien videre

6.1 Oppsummering

I avslutningsfasen av dette prosjektet ønsker jeg å oppsummere hva som har kommet frem av dette prosjektet. Forskningsspørsmålene vil danne grunnlag for strukturen av denne delen. Til slutt vill jeg svare på problemstillingen.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at skolekorpsdirigentene hadde erfaring med korpsdeltakelse for barn med spesielle behov. Det var imidlertid få barn med psykisk utviklingshemming blant barna. Om man kobler dette tilbake til det tidligere omtalte integreringsarbeidet som ble gjort på 1980- og 1990-tallet, kan det synes som at utviklingen i retning av at disse personene skal delta i det frivillige musikklivet på et eller annet tidspunkt har stoppet opp. Dirigentene viste ønske om å tilpasse musikkopplæringen etter barnets forutsetninger, men mange syntes det var utfordrende å skulle finne passende metodisk og pedagogisk materiale. Det var også blandede svar på om de tilpasset repertoaret med tanke på barna med spesielle behov, men mange av dirigentene hevdet også at de sjelden eller aldri fikk ekstra tid og ressurser til å tilrettelegge for barn med spesielle behov. Dette kan tyde på at det er lite fokus på inkludering fra både styret og kanskje også organisasjonsnivå. I spørsmål som gikk ut på dirigentenes innstillinger viste resultatene at de fleste var positivt innstilt til å inkludere barn med spesielle behov i korpset og at dette ville føre med seg positive effekter både for barn med spesielle behov og de andre musikantene i korpset. Når det gjelder det musikalske hevder imidlertid mange at utfordringer med for ulikt musikalsk ferdighetsnivå vil kunne påvirke korpsets musikalske produkt i en negativ retning.

I spørsmål om inkludering av barn med spesielle behov burde være et samfunnsansvar for korpset kommer det frem at det vil være nødvendig med tverrfaglig samarbeid med andre yrkesgrupper og instanser i kommunen. Dette viser at korpset alene ikke har ressurser nok til at barn med spesielle behov kan inkluderes. Integrering er kanskje mulig, men inkludering krever mer. Musikkerapeuten vil her kunne spille en viktig rolle i å dele av sin konkrete kompetanse om metodikk til den aktuelle målgruppen. Dette handler både om å se ressurser i barna og å gi kreative innfallsvinkler for hvordan man kan gå fram i opplæringen. Et annet aspekt er at musikkterapeuten med sin kompetanse om målgruppen og et humanistisk menneskesyn vil kunne bedrive informasjons- og holdningsskapende arbeid, ikke bare overfor

dirigenten og korpset, men også overfor organisasjonen og sentrale hold.

Avslutningsvis kan man spørre seg *hvordan kan musikkterapi anvendes i skolekorps?* Det korte svaret på dette er at det ser ut til at musikkterapeuten kan bidra til å styrke inkluderingen. Videre kan musikkterapeuten bidra til å åpne for et rom der enda flere barn kan delta i skolekorps ut ifra sine egne forutsetninger. Inkluderingen vil til syvende og sist ikke bare være til fordel for barn med spesielle behov, men for et samfunn i positiv utvikling.

6.2 Avsluttende tanker og veien videre.

I arbeidet med dette prosjektet har jeg flere ganger måtte ta meg i å ikke havne i det praktiske feltet. Musikkterapeutens mange roller og brede kompetanse kan synes å ha mange naturlige nedslagsfelt. Dette prosjektet har tatt for seg hvordan musikkterapi kan anvendes i skolekorps, med særlig vekt på hvordan musikkterapeuten kan styrke inkluderingspraksisen. Det dette prosjektet ikke har hatt fokus på er for eksempel hvordan et slikt samarbeid kan organiseres. Hva skal musikkterapeuten helt konkret gjøre i skolekorpset? Hvem er arbeidsgiveren? Bør det holdes flere kurs i musikkterapeutisk metodikk? Bør det stilles strengere krav til inkluderingsarbeid i frivillige kulturorganisasjoner? Dette er temaer det trengs forskning på, siden dette prosjektet kun har kartlagt et behov – et behov som viser at det er bruk for musikkterapeutisk kompetanse i det frivillige musikklivet dersom barn med spesielle behov skal kunne delta på lik linje med andre barn.

Den 6. april 2017 la stortingsrepresentantene Anne Tingelstad Wøien og Kjersti Toppe frem et høringsforslag om at musikkterapi skal implementeres i den norske helsetjenesten og at utdanningskapasiteten av musikkterapeuter skal økes nasjonalt⁸. Dette høringsforslaget sender et klart signal om at musikkterapi i høyeste grad er aktuelt, og at behovet for musikkterapeuter er økende. Ser man tilbake på det innledende sitatet av Stige kan det virke som det er helsesektoren som i denne omgang blir prioritert. På den andre siden kan dette prosjektet vise til et behov for musikkterapeuten også i lokalsamfunnet gjennom gode fritids- og kulturtilbud.

⁸ <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2016-2017/dok8-201617-097s/>

7. Litteraturliste

- Almås, B. (2008). Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet – en banebrytende periode. I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s. 233-241). NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Almås, B., Frisk, R. S., & Ruud, E. (1985). *Praktisk musikkopplæring for elever med særlige behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion- Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet. (2011). *Barn og unges fritidsmiljø og deltakelse og innflytelse – rettigheter, lover og regelverk*. (Rundskriv Q-12/2011). Oslo: Departementet
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 16.02). *Ordlister på funksjonshemmetfeltet*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Ordlister/#heading11299
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2.utg. Oslo: Samlaget.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske – introduktion til musikkpsykologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy*. 3. utg. United States: Barcelona Publishers Llc.
- Bøgh, H. (1995) *Kom - bli med: Integrering av mennesker med særlige behov i korpsarbeid*. Bærum: Bærum musikkterapi-institutt
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckhoff, R., & Grøndahl, S. B. (2006). *Supervisjon/veiledning for musikkterapeuter i Norge i 2004*. (Mastergradsavhandling, Norges Musikkhøgskole), R. Eckhoff, S. B. Grøndahl, Oslo.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjærum, R. G., Melbøe, L., Pettersen, E., & Riise, T. (2015). Kulturdeltakelse for mennesker med funksjonsnedsettelse – om tilrettelegging og hensikt. *FONTENE Forskning*, 8(1.), 34-47. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/kulturdeltakelse-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse-6.19.345634.7fb2489666>
- Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemming – mangfold og lærehemming. I E. Befring og R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm AS
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningen didaktikk*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Haraldsen, G. (2010). *Spørreskjemametodikk – etter kokebokmetoden*. Oslo: Pensumtjeneste

- Hewstone, M., Jonas, K., & Stroebe, W. (2012). *An Introduction to Social Psychology*. 5. utg. Chichester: BPS Blackwell.
- Hodne, I. H. (2007). *Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge*. (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole), I. H. Hodne, Oslo.
- Hodne, I. H. (2008). Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge. I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s. 219-232). NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Høimyr, G. (2006). *Vær Åpen – om inkludering av barn med spesielle behov i kor*. (Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole) G. Høimyr, Oslo.
- Ihlhaug, S. M. (2016) *Medvit om makt i musikkterapi: Ei utforskning i maktaspekt i musikkterapilitteratur*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole). S. M. Ihlhaug, Oslo.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi. *Musikkterapi*, 2016(2) 8-19.
- Kleive, M., & Stige, B. (1988). *Med lengting liv og song: prøveordning med musikktilbod for funksjonshemma i Sogn og Fjordane*. Oslo: Samlaget
- Lapka, C. (2006). Students with disabilities in a high school band: “We can do it!”. *Musical Educational Journal*, 92(4) 54-59
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004) *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lühr, E. (1998). *Fri tid?: Funksjonshemmet ungdom og fritid*. Oslo: Rikshospitalet, Smågruppesenteret – Senter for sjeldne sykdommer og syndromer.
- Løvgren, M. (2009). *Unge funksjonshemmede – selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter*. (NOVA 9/2009) Hentet fra <http://www.fritidforalle.no/selvbilde-sosial-tilhoerighet-og-deltakelse.5796912-356507.html>
- Meld. St. 10 (2011-2012). (2011). *Kultur, inkludering og deltakelse*. Oslo: Kulturdepartementet
- Molden, T.H., Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne* (NTNU Samfunnsforskning) Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Levekår-blant-personer-med-nedsatt-funksjonsevne.aspx>
- Morken, I. (2013). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer: en innføring*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Norsk kulturskoleråd. (2009). *Dirigentlønn via kulturskolene*. Hentet fra www.kulturskoleradet.no/_extension/.../2009_Dirigentlønn_via_kulturskolene.pdf

Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen*. Hentet fra http://kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Vi_tilbyr/Rammeplan/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf

Norges Musikkorps Forbund. (2017, 01.04). *Bli bedre*. Hentet fra <http://musikkorps.no/korpsutvikling/bli-bedre/>

Norges Musikkorps Forbund. (2017, 02.04). *Bli med på årets kanskje morsomste sommerkurs*. Hentet fra <http://musikkorps.no/sommerkurs/>

Norges Musikkorps Forbund. (2017, 03.04). *Dirigentuka*. Hentet fra <http://musikkorps.no/musikk/dirigent/dirigentuka/>

Norges Musikkorps Forbund. (2017, 04.04). *Hjemmeside*. Hentet fra <http://musikkorps.no>

Norges Musikkorps Forbund. (2017, 05.04). *Opplæring- studier*. Hentet fra <http://musikkorps.no/musikk/dirigent/studie/>

NOU 2001:22. (2000). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, informasjonsforvaltning

NOU 2013:4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Departementets servicesenter, informasjonsforvaltning.

Opplæringsloven. (1997). *Musikk- og kulturskoletilbud*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15

Otnes, B., & Ramm, J. (2013). *Personer med nedsatt funksjonsevne- indikatorer for levekår og likestilling* (Statistisk Sentralbyrå rapport 8/2013). Hentet fra <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/personer-med-nedsatt-funksjonsevne>

Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling- teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum forlag

Ruud, E. (2005). *Philosophy and Theory of Science*. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. (s. 33-44). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Ruud, E. (2008). *Et humanistisk perspektiv på musikkterapi*. I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5-28). NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Ruud, E. (2015a). *Musikkterapi og musikkpedagogikk*. I E. Ruud (red.) *Fra musikkterapi til musikk og helse: artikler 1973-2014: B. I.* (451-455). NMH-publikasjoner, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Ruud, E. (2015b). *Musikkterapi som reformpedagogikk*. I E. Ruud (red.) *Fra musikkterapi til musikk og helse: artikler 1973-2014: B. I.* (467-475). NMH-publikasjoner, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Stige, B. (2006). On a Notion of Participation in Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(2), 121-138.

Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi - mellom kvardag og klinikk. I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s. 139-159). NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

Stige, B., & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget

Tornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Trondalen, G. (2004). Musikkterapi før - og nå. *Musikkterapi*, 2004(1), 6-16

Wiig, F. L. (2010). *Korps i takt og utakt*. Oslo: Vega Forlag

8. Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ruth Eckhoff
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 01.04.2016

Vår ref: 47493 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47493	<i>Korps for alle? - Om dagens forutsetninger for inkludering av personer med spesielle behov i korps, musikkterapeutiske refleksjoner</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ruth Eckhoff</i>
Student	<i>Kristin Rolstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47493

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

PROSJEKT

Dere har opplyst at dere vil samle inn data gjennom kvalitative intervju med to dirigenter som dirigerer spesialkorps. I tillegg skal dere sende ut elektronisk spørreskjema til dirigenter.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er dirigenter i spesialkorps, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om medlemmene i korpset. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

DATABEHANDLER

I meldeskjemaet har dere opplyst at dere skal ta i bruk den eksterne surveytjenesten Questback. Vi legger derfor til grunn at det inngås en databehandleravtale. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale>

PUBLISERING

Dere har opplyst at informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at dere lar informantene lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at alle personopplysninger vil anonymiseres innen 15.05.2017. Vi har derfor satt dato for forventet prosjektslutt til 15.05.2017. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 2

Hei <%b_1%>

Jeg har fått denne kontaktadressen til deres skolekorps fra Norges Musikkorps Forbund.
Vennligst videresend denne e-posten til deres dirigent.

I forbindelse med mitt masterprosjekt i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse knyttet til korpsdeltakelse for barn med spesielle behov. Av den grunn søker jeg deltakere med erfaring som skolekorpsdirigenter.

Formålet med dette prosjektet er å kartlegge, få innsikt i og skape refleksjon rundt skolekorpsdirigentenenes erfaringer med og forestillinger om tilpassing av musikkopplæringen hvor spesielle behov utgjør en faktor.

Med spesielle behov menes for eksempel: nedsatt funksjonsevne, utviklingshemming, lærevansker, konsentrasjonsvansker, atferdsutfordringer o.l.

Undersøkelsen er landsdekkende og utvelgelsen av deltakere er gjort på bakgrunn av en prosentvis fordeling ut ifra skolekorpsenes tetthet i de ulike korpsregionene (NMF). Ved å delta i undersøkelsen samtykker du til at informasjonen som blir gitt kan brukes i forbindelse med gjennomføring av dette masterprosjektet.

Spørreundersøkelsen er anonym og informasjon som blir gitt vil ikke være gjenkjennelig i publikasjonen.

Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Undersøkelsen tar mellom 10-15 minutter og gjennomføres digitalt.

Om du er skolekorpsdirigent, trykk på denne linken for å delta:

<%MorpheusMailLink%>

Frist for svar: **Torsdag 1. desember 2016**

Ved spørsmål, kontakt:

Kristin Rolstad på telefonnummer xxx xx xxx, eller via e-post xxxxxx
eller

Veileder: Ruth Eckhoff på telefonnummer xxx xx xxx, eller via e-post xxxxxx

Vennlig Hilsen
Kristin Rolstad

Vedlegg 3

Spørreundersøkelsen

1. Bakgrunn

Er musikken ditt primærvirke?

Ja	
Nei, mitt primærvirke er:	

Hva er din høyeste utdanning?

Grunnskole	
Videregående	
Fagskole	
Høgskole	
Universitet	

Har du utdanning innen musikk?

Ja	
Nei	

Hva slags musikkutdanning har du?

Komponist	
Musikkpedagog	
Musikkteknolog	
Musikkterapeut	
Musikkviter	
Dirigent	
Utøvende musiker	
Utøvende musiker m/pedagogikk	
Allmennlærer med musikk	
Annet:	

Har du lært om tilpasset musikkopplæring i din utdanning?

Ja	
Noe	
Nei	
Vet ikke	

Hvor har du fått dine kunnskaper og ferdigheter som korpsdirigent fra?

Har fått opplæring internt i korpsbevegelsen	
Autodidakt	
Annet:	

Hvor lenge har du dirigert skolekorps?

0-3 år	
4-7 år	
8-10 år	
11+ år	

I hvilken grad er du motivert for jobben som skolekorpsdirigent?

Ikke i det hele tatt	
I liten grad	
I noen grad	
I stor grad	
I svært stor grad	
Vet ikke	

Kryss av på alternativet som passer for deg:

Jeg har dirigert et skolekorps der et eller flere barn har spesielle behov	
Jeg har ikke dirigert et skolekorps der et eller flere barn har spesielle behov	

2. Om du har instruert barn med spesielle behov i ditt korps

Hvor mange barn med spesielle behov har du instruert i ditt korps?

Antall:	
---------	--

(Respondentene blir spurt om å ta for seg maksimalt tre barn)

Hva var barnas alder da du møtte dem?

Barn 1	
Barn 2	
Barn 3	

Er barnet fremdeles medlemmer av skolekorpset?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Ja			
Nei			

Hvor lenge har barnet vært medlem av skolekorpset?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
0-5 mnd			
6-11 mnd			
1-3 år			
4 år +			
Vet ikke			

Hvis noen sluttet, hva tror du kan være grunnen?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Mangel på interesse hos barnet			
Manglende oppfølging av foreldre/verge			
Manglende tilpassing musikalsk			
Lite sosialt utbytte			
Annet			

Hva var barnets spesielle behov?

Barn 1	
Barn 2	
Barn 3	

Hvilket instrument spiller/spilte barnet?

Barn 1	
Barn 2	
Barn 3	

Mestret/mestrer barnet sine musikalske arbeidsoppgaver?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Ja			
Delvis			
Nei			
Vet ikke			

Hvilke musikalske oppgaver mestret barnet? Flere kryss er mulig

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Spille på instrumentet			
Noter			
Rytmer			
Gehör			
Tempo			
Dynamikk			
Samspill			
Oppmerksomhet til dirigent			
Annet (beskriv)			
Ingen			

Hva var/er de musikalske utfordringene de ikke mestret/mestrer så godt? Flere kryss er mulig

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Spille på instrumentet			
Noter			
Rytmer			
Gehör			
Tempo			
Dynamikk			
Samspill			
Oppmerksomhet til dirigent			
Annet (beskriv)			

Tilpasset du som dirigent musikkopplæringen til dette barnet?

Ja	
Noen ganger	
Nei	

Tok du tak i barnets ressurser ut fra der barnet var ferdighetsmessig?

Ja	
Noen ganger	
Nei	

Tilpasset du repertoaret med tanke på disse barna?

Ja	
Noen ganger	
Nei	

Synes du det er utfordrende å instruere barn med spesielle behov?

Ja	
Noen ganger	
Nei	

Hva er/var utfordrende?

Søkte du hjelp til å løse disse utfordringene?

Nei	
Ja, i relevant litteratur	
Ja, hos en musikkterapeut	
Ja, i kollegaer/bekjente med erfaring om det spesielle behovet	
Ja, hos foreldre/støttepersoner for barnet	
Annet (beskriv)	

I hvilken grad er barnet med spesielle behov inkludert sosialt i korpset?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
I svært stor grad			
I stor grad			
I noen grad			
I liten grad			
Ikke i det hele tatt			
Vet ikke			

I hvilken grad er de andre barna i korpset tolerante overfor barnet/barna med spesielle behov i musikalsk sammenheng?

	Alle	De fleste	Noen få
I stor grad			
I noen grad			
I liten grad			

Opplever du at barnet med spesielle behov forstyrrer eller skaper irritasjon blant andre korpsmedlemmer under øvelsen?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Ja			
Ofte			
Sjelden			
Aldri			

Bruker du noen strategier for å møte disse forstyrrelsene? Beskriv:

Barn 1	
Barn 2	
Barn 3	

Dersom du gjør tilpasninger, føler du at dette går på bekostning av de andre korpsmedlemmene?

Ja	
Noen ganger	
Nei	
Jeg tilpasser ikke	

Hvor viktig tror du det er for barnet med spesielle behov å kunne delta i skolekorps?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Svært viktig			
Viktig			
Ganske viktig			
Lite viktig			
Ikke viktig			
Vet ikke			

Virker det for deg som om barnet har interesse for musikken, eller tror du korpsdeltakelsen kun er sosialt motivert?

	Barn 1	Barn 2	Barn 3
Musikkinteresse			
Sosialt			
Begge deler			

Får du tid/ekstra ressurser til å tilpasse/tilrettelegge for barn med spesielle behov?

Ja	
Sjelden	
Nei	

3. Om du ikke har instruert barn med spesielle behov i ditt korps

Ville du syntes det var greit å et barn med spesielle behov i ditt skolekorps?

Ja	
Nei	
Vet ikke	

Hvorfor/hvorfor ikke?

Om et barn med spesielle behov hadde vært medlem av ditt skolekorps, ville du ervervet deg kunnskap om tilpasset musikkopplæring for at dette barnet skulle fått deltatt på best mulig måte? Flere kryss er mulig

Ja	
Nei	
Kanskje	
Kommer an på hva det spesielle behovet er	
Utenfor mitt ansvarsområde	

Hvilke tiltak ville du som dirigent gjort om barnet ikke hadde mestret de musikalske oppgavene?

Hva tror du kan være grunnen til at ditt skolekorps ikke har hatt medlemmer med spesielle behov?

Ingen barn med spesielle behov har vist interesse for å delta i korps	
Det er få/ingen barn med spesielle behov i området tilknyttet dette skolekorpset	
Øvingslokalet er ikke fysisk tilrettelagt for f.eks funksjonshemmede	
Foreldre tror ikke/vil ikke at deres barn vil spille i korps	
Korpset har ikke gjort rekruttering med tanke på disse barna	
Annet (beskriv):	

4. Generelt om korpsdeltakelse

Ser du på korpsdeltakelse som en fritidsaktivitet passende for alle som har interesse for det?

Ja	
Nei	
Vet ikke	

Hva kan være betydningsfulle faktorer for barn og unge, uansett behov, ved å delta i korps?

Hvorvidt synes du det er viktig at alle barn uansett behov eller bakgrunn skal få et likt tilbud om å spille i skolekorps?

Svært viktig	
Viktig	
Vet ikke	
Lite viktig	
Ikke viktig	

Hva kan være betydningsfullt med korpsdeltakelse for barn med spesielle behov?

Hva tror du kan være negativt med korpsdeltakelse for barn med spesielle behov?

Hvor viktig synes du det er at korpset ditt leverer et godt musikalsk produkt?

Svært viktig	
Viktig	
Ganske viktig	
Lite viktig	
Ikke viktig	
Vet ikke	

Hvor viktig synes du det er med et godt sosialt samhold i korpset ditt?

Svært viktig	
Viktig	
Ganske viktig	
Lite viktig	
Ikke viktig	
Vet ikke	

I hvilken grad tror du barn med spesielle behov kan hindre et godt musikalsk produkt og en positiv musikalsk utvikling?

I stor grad	
I noen grad	
I liten grad	
Vet ikke	

Hva er musikalitet for deg?

Å være flink på et instrument	
Å ha et godt gehør	
Å la seg engasjere av musikk	
Å bli stimulert følelsesmessig av musikk	
Evnen til å uttrykke seg gjennom musikk	
Egne kommentarer på hva musikalitet er:	
Vet ikke	

Hva kan være utfordrende med å ha et skolekorps der medlemmene både er funksjonsfriske barn og barn med spesielle behov?

Hva kan være positivt med å ha et skolekorps der medlemmene både er funksjonsfriske barn og barn med spesielle behov?

I hvilken grad synes du skolekorpene har et samfunnsansvar når det gjelder inkludering av barn og unge med spesielle behov?

I stor grad	
I noen grad	
I liten grad	
Vet ikke	

Hvilke tiltak kan skolekorpene gjøre for at flere barn med spesielle behov skal rekrutteres til skolekorpene?

Føler du at du har gode kunnskaper om tilpasset musikkopplæring?

Ja	
Nei	
Vet ikke	

Er tilpasset musikkopplæring noe du kunne tenke deg å få mer kunnskap om?

Ja	
Nei	
Vet ikke	

Hvorfor/hvorfor ikke?

Ville du som skolekorpsdirigent hatt interesse av å delta på kurs eller tatt i bruk veiledningsmateriell for å få en bredere kunnskap om tilpasset musikkopplæring for barn med spesielle behov?

Ja	
Nei	
Vet ikke	