

Maria Harbo Gantzel 30270522

”Musik og unge med sociale udfordringer”

Bachelor 2012

Where words fail, music speaks

Hans Christian Andersen

Indholdsfortegnelse	side 2
Indledning	side 3
Problemformulering	side 4
Læsevejledning	side 4
Begrebsafklaring	side 5
Metode	side 6
➤ Metodekritik	side 7
Teori	side 8
➤ Bourdieu og feltbegrebet	side 8
➤ Bourdieu og kapitalbegrebet	side 9
➤ Musiksyn	side 10
➤ Musikterapi	side 12
➤ Aspergers syndrom	side 13
➤ Musik som terapiredskab	side 14
➤ Det fælles tredje	side 16
Empiri	side 19
➤ Danny	side 19
➤ Erik	side 21
➤ Beate	side 22
➤ Lasse	side 24
Diskussion	side 25
➤ Bourdieu og UCN	side 25
➤ Musikterapi og UCN	side 26
➤ "Det fælles tredje" og UCN	side 28
Konklusion	side 29
Litteraturliste	side 31

Indledning

Denne opgave tager sit afsæt i en interesse for, hvordan musikken kan hjælpe unge med forskellige vanskeligheder; sociale problemer, autismespektrumsforstyrrelsen Aspergers syndrom og dysfunktionel familiebaggrund. Jeg er blandt andet inspireret af en udsendelse, der var i fjernsynet først på året i 2011: "*Music of the brain*", hvor der blev fokuseret på nogle af de fysiologiske årsager til, at vi oplever musik som noget positivt, hvordan musikken kan blive et sprog for følelser, og at musik kan være et rum for udfoldelse af udtryk som ellers er indestængt. Jeg blev yderligere inspireret til at skrive denne opgave da jeg læste i "*Musik og pædagogik*" af Elsebeth Kirk, hvor hun beskriver musikken som "det fælles tredje". Jeg vil senere definere begrebet nærmere. Jeg måtte ud og opleve musikken som det samlende, positive, udtrykkende kommunikationsredskab hos nogle elever, for at se det med egne øjne. I løbet af en praktik på Uddannelses Center Nygård, et 10. klasses tilbud i Brøndby kommune, oplevede jeg hvorledes unge, der ellers var skoletrætte og på andre måder stod fagligt eller socialt svagt, blomstrede i musikundervisningen. En åben og umiddelbar atmosfære blev skabt, og de lod sig selv og andre udtrykke, og udfolde et mere personligt udtryk. Jeg satte mig derfor for at undersøge hvorledes musik og undervisning i en skolemæssig sammenhæng, kan blive til et pusterum fra fagligheden et sted hvor socialt udfordrede kan mødes, et kommunikationsredskab for elever med sproglige kommunikationsudfordringer og sidst, men ikke mindst den "redningsplanke" som musikken har været for nogen. At musikken er følelsernes sprog, er i musikkredse en kendt opfattelse af musikkens væsen. Mennesket kan opleve musik som følelsesmæssigt både udtrykkende og påvirkende. I musikken har den enkelte mulighed for at opleve og genkalde bestemte følelser, at blive mindet om intense oplevelser og har ydermere den mulighed via musikken at kunne frigøre disse (Nielsen 1994, 130).

I forhold til denne opgave tænkes musikken, som en mulig vej til kommunikation, både i mødet med sig selv og i mødet med andre. En mulig vej til åbningen af hidtil lukkede kommunikationskanaler. Opgaven omhandler hvorledes musikken som *pars pro toto* (en del af helheden) kan være både midlet og målet til en sådan indre styrkelse.

Problemformulering

I formål for musik som valgfag, som jeg vil mene det er når det er 10. klasses niveau valgt på musiklinje, står der følgende i stk. 2.

" Stk. 2. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab."

(<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Musik/Formaal-for-musik-som-valgfag>)

Jeg ønsker netop at undersøge hvordan beskæftigelse med musik kan medvirke til den udvikling af personlige og sociale kompetencer. Derfor lyder min problemformulering således:

- *Hvorfor er musikfaget relevant i arbejdet med unge i alderen 15-17 år med sociale og faglige udfordringer; hvad kan opstå i mødet med musikken? Og hvordan kan jeg, som kommende lærer i musikfaget, bruge denne viden i arbejdet med unge i min målgruppe?*

Læsevejledning

Denne bacheloropgave tager udgangspunkt i en undren over, og interesse for musikkens rolle i unge med sociale og faglige udfordringer. Jeg søger at finde teoretiske vinkler på emnet, og jeg har samlet empiri i form af observationer på mit praktikssted, 10. klasses skolen UCN og kvalitativ empiri i form af interviews med 4 elever. Opgaven er delt op således:

1. Begrebsafklaring hvor de centrale begreber felt, kapital, musikterapi, Aspergers syndrom, "det fælles tredje" og UCN præsenteres og beskrives.
2. Metodeafsnit samt metodekritik, hvor jeg fremlægger min metode til at søge og besvare min problemformulering ved hjælp af teori og empiri. Metodekritikafsnittet handler kort om de faldgruber der er ved en kvalitativ empiri, som jeg diskuterer validiteten af.

3. Teoriafsnit, hvor de centrale begreber præsenteres og forklares i teoretisk sammenhæng. Ind i mellem teoriafsnittene har jeg sat 4 små observationer ind i særskilte bokse, som jeg synes særligt relevante for det netop omtalte teoripunkt. Jeg afbryder kort afsnittet om musikterapi, med en meget kort introduktion til Aspergers syndrom, da denne viden er relevant i forhold til resten af afsnittet om musikterapi.
4. Empiriafsnit, hvor mine observationer i praktikken præsenteres nærmere, og dele af de 4 interviews står beskrevet og transskriberet.
5. Diskussionsafsnit, hvor jeg vil bruge de beskrevne teorier på mit empirimateriale. Afsnittene hedder ”Bourdieu og UCN” ”Musikterapi og UCN” og ”Det fælles tredje og UCN”
6. Konklusion, hvor problemformuleringen besvares på baggrund af den gennemgåede teori, fremlæggelse af empiri og diskussionen.

Begrebsafklaring

Felt: Et begreb Bourdieu bruger til at beskrive de sociale rum et samfund består af. I et hvert felt er der sociale aktører der interagerer med det normsæt der er relevant for det pågældende felt.

Kapital: Et begreb Bourdieau bruger til at beskrive de ressourcer et menneske har. Ressourcer som man selv har tilegnet sig gennem handlinger. Man er nød til at investere arbejde, energi, tid og penge for at oparbejde sig en kapital.

Musikterapi: En videnskabeligt funderet behandlingsform, som tager udgangspunkt i musikkens evne til at skabe kontakt og kommunikation. Musikken anvendes i en proces der har til hensigt at støtte og fremme f.eks. kommunikation, personlig udvikling, dannelse af relationer, læring, genoptræning, fysisk stimulation eller afspænding samt følelsesmæssige oplevelser, udtryk og erkendelser.

Aspergers syndrom: Et uhelbredeligt neutralt handicap, der optræder hos normalt begavede mennesker som følge af en udviklingsforstyrrelse i hjernen under fostertilstanden eller omkring fødslen. Syndromet hører til på autismspektret.

"Det fælles tredje": Et pædagogisk princip der går ud på, at indfange det der foregår i handling mellem to personer. Det pædagogiske omdrejningspunkt ligger udenfor de to led, som udgøres af på den ene side læreren og på den anden side den unge, og bliver dermed en tredje part, som kræver begge parters koncentration og opmærksomhed. (Kirk 2006: 37)

UCN: Er forkortelsen for mit praktiksted Uddannelses Center Nygaard.

Metode

For at undersøge min problemstilling vil jeg i første del af opgaven undersøge den franske sociolog Pierre Bourdieu og dennes felt- og kapitalbegreb, beskrive mit musiksyn, undersøge musikterapi som inspirationskilde til arbejdet med musikundervisning, og undersøge det pædagogiske princip "det fælles tredje". Under afsnittet om musikterapi kommer der en kort introduktion til Aspergers syndrom, en særlig form for autisme. Jeg fandt det relevant, at læseren fik en kort baggrundsviden om syndromet, da det videre afsnit om musikterapi også omhandler arbejdet med børn og unge med syndromet. Endvidere mødte jeg i praktikken en dreng med Aspergers syndrom, så for bedre at forstå den beskrevne elev, er afsnittet taget med.

Som baggrund for min empiriske undersøgelse har jeg observeret på dels undervisningssekvenser forestået af musiklæreren på UCN, dramalæreren, mig selv og dels de sociale sammenspil eleverne i mellem, med mig som "fluen på væggen". Derudover indgår min logbog i empirimaterialet som huskeseddel for de observerede situationer og mine refleksioner over egen praksis. Ydermere har jeg interviewet fire elever om deres forhold til musikundervisningen på UCN, og hvad musik generelt er for dem¹. Dette kvalitative grundlag bruges til at vurdere elevernes syn på musikkens rolle i deres eget liv og deres syn på hvordan musikundervisningen på UCN kunne blive et redskab til den udvikling de gerne selv ville opnå. Jeg valgte en kvalitativ metode, fordi den er kendetegnet ved at være

¹ Elevernes navne er blevet anonymiseret.

udforskende og ved at finde sammenhængende mønstre i de interviewede elevers erfaringer, følelser og værdier på baggrund af elevens direkte svar på konkrete spørgsmål inden for et givent tema. (Bjerresgaard 2006: 111) Jeg søgte efter en nuanceret fortælling om elevernes oplevelse af musikkens betydning for deres personlige, faglige og sociale udvikling. Jeg ønsker at bruge mit empiriske materiale som en illustration af nogle tendenser mere end som dokumentation af fakta. Eftersom jeg ikke har været ude efter viden, der kan verificeres eller falsificeret entydigt har jeg taget udgangspunkt i den hermeneutiske og den fænomenologiske tilgang som supplerer hinanden. *"Udgangspunktet i den fænomenologiske tilgang er indlevelse i et andet menneskes meningshorisont. Gennem hermeneutikken går man et trin dybere ned og uddyber gennem samtalen til stadighed forståelsen af mening, både hos personen, der udforskes, og for forskeren. Begge parter, her lærer og elev taler ud fra deres forforståelse, der forståelseshorisont, som for alle mennesker er det grundlag, man forstår andre ud fra."* (Bjerresgaard 2006: 111) Den hermeneutiske videnskabsmetode har håndværksmæssige retningslinjer om hvordan man får viden frem om elevens oplevelser, vurderinger og holdninger, som også kendetegner den kvalitative metode. Det er fleksibilitet der kendetegner den kvalitative metodes design. Interviewdelen indeholder temaer og åbne spørgsmål, der danner udgangspunkt for en dialog, hvor nye og ikke planlagte spørgsmål kan dukke op. Netop den åbne form tiltalte mig meget da jeg planlagte mine interviews med eleverne, da jeg var nervøs for at få for statiske og lukkede besvarelser, hvis jeg ikke kunne spørge dybere ind til et emne. Muligheden for opfølgende spørgsmål kunne give en forståelseskontrol til at støtte min iagttagelse, af hvad der siges og ikke siges. Sidstnævnte fortæller også en historie.

"Et kvalitativt interview udformes mere eller mindre struktureret og rettet til efter formålet." (Bjerresgaard 2006: 113) Netop det at et kvalitativt interview er rettet ind efter formålet og der kan stilles nye spørgsmål undervejs end de oprindeligt planlagte giver en uforudsigelighed på godt og ondt. Jeg ledes derfor til at se lidt kritisk på den kvalitative metode og mine egne interviews.

Metodekritik

"Kan det enkle tilfælde, det specielle, sige noget om det generelle? Med andre ord: Er der overførselsværdi, eller er enhver situation unik, og har ethvert fænomen sin egen indre struktur og logik?" (Bjerresgaard 2006: 118). Når man vælger at basere sin empiri på

observationer på én skole i en tidsbegrænset periode og interview med udelukkende 4 elever, er jeg godt klar over man ikke kan generalisere og gøre sin viden til generel. Min empiri er i høj grad kontekstbunden og præget af lokale sandheder som er kommet frem gennem min individuelle iagttagelse. Så om en anden musikstuderende på en anden 10. klassesskole ville opnå samme konklusion ved jeg ikke, men jeg vil forsøge at argumentere for, at min tese er valid og belyst gennem teori og tydelige sammenfald mellem teorien og det jeg oplevede i praksis. En anden faldgrube ved det kvalitative undersøgelses design er, at jeg kun kan tolke på det jeg hører eleven sige, og eleven svarer ud fra det han eller hun hører mig spørge om. Den tidligere omtalte forforståelse får altså igen en rolle, fortolkningen af spørgsmål og svar har *forståelsen* tilfældes: "*Jeg ved ikke, hvad du mener, og du ved ikke om jeg forstår.*" (Bjerresgaard 2006: 111).

Teori

I dette professions bachelorprojekt analyseres det empiriske materiale ud fra den franske sociolog Pierre Bourdieus teorier om feltanalyse og kapitalbegrebet. Derudover analyseres det empiriske materiale ligeledes ud fra min tese om, at der kan drages paralleller mellem det musikterapeutiske felt, og arbejdet med musikundervisning på et 10. klasses tilbud.

Pierre Bourdieu (1930-2002) er en fransk sociolog, dog oprindeligt uddannet i filosofi ved Ecole Normale Supérieure i Paris. Som forskningsleder ved Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales siden 1964 og professor ved Collège de France siden 1981 har Bourdieu udført omfattende empirisk forskning i specielt uddannelse og kultur. Siden 1958 har Bourdieu udgivet over tyve bøger og talrige artikler - fra 1975 for en dels vedkommende i hans eget tidsskrift *Actes de la recherche en sciences sociales* (www.leksikon.org).

Bourdieu og feltbegrebet

Ifølge Bourdieu er sociologiens formål, at fremanalysere strukturerne i den sociale verden og de mekanismer der sørger for, at denne bliver reproduceret eller forandret. Bourdieu ønsker at synliggøre relationerne mellem individerne og samfundet, og de magtkampe som individer

og sociale grupperinger fører mod hinanden i en konstant kamp om, at påtvinge andre en definition af verden, der tilgodeser deres interesser.

I Pierre Bourdieus sociologi er det helt centrale, at samfundet ikke kan betragtes som en enhed, men som bestående af en række mindre sociale rum. Et sådan socialt mikrokosmos kalder Bourdieu for et *felt*. Man taler om det akademiske felt, det kunstneriske felt, uddannelsessystemets felt, arbejdsmarkedets felt etc. Disse sociale rum består af et netværk af sociale relationer mellem positioner af aktører, der er fastlagt i forhold til disses fordeling af den magt og kapital (ressourcer), der er anerkendt i det pågældende felt (Bourdieu 1994:53).

“Det primære i den sociologiske forskning er felter. ... Det er frem for alt gennem viden om det felt, individerne er placeret i, man kan begynde at forstå, på hvilke punkter de udskiller sig som noget særligt ... For at få adgang til et felt skal den enkelte være udstyret med bestemte kvalifikationer og egenskaber. Et af målene med den sociologiske forskning er at finde ud af, hvilke træk og egenskaber der giver adgang og gennemslagskraft, det vil sige hvilke specifikke kapitalformer der har gyldighed på hvilke områder.” (Bourdieu & Wacquant 1996)

Felterne kan ifølge Bourdieu ses som forholdsvis autonome arenaer, hvor der hersker hver deres love, værdier og interesser. Det er forskellige typer egenskaber og ressourcer, der er anerkendt i hvert felt. I det kunstneriske felt er det uddannelse og kulturel viden, der giver prestige, mens økonomisk succes negligeres (Bourdieu 1994: 64,161). Feltet indeholder tillige regler for, hvad der er rigtigt eller forkert, kaldet dets doxa. Disse regler fastholdes gennem rekrutteringen til feltet, hvorigennem nytilkomne socialiseres og tilpasses doxaen (Bourdieu 1994: 137f). Dette kan dog aldrig ske fuldstændigt, og der vil derfor til stadighed herske en kamp om magten til at definere hvilke regler og værdier, der gør sig gældende i feltet (Bourdieu 1994: 56). Bourdieu bruger sine kapitalbegreber til at forklare, hvordan ulige adgang til materielle, sociale og kulturelle ressourcer skaber og reproducerer bestemte magt- og ulighedsformer i de sociale felter.

Bourdieu og kapitalbegrebet

Ifølge Bourdieu kan kapital defineres som *"...akkumuleret arbejde (som materialiseret eller inkorporeret fænomen), der i det øjeblik, det tilegnes i privat eller eksklusivt regi af aktører eller grupper af aktører - sætter indehaverne i stand til at tilegne sig social energi i form af tingsliggjort eller levende arbejde"* (Bourdieu 1986:241). Han ønskede at afdække hele den sociale verdens praksis, ikke blot som økonomisk kapital, men i alle dens kapitalformer. En aktør må investere arbejde, energi, tid og penge for at opbygge sig en kapital for siden at profitere sig deraf. De forskellige materielle og immaterielle former for kapital skal, i et bredt perspektiv, forstås som ressourcer i samfundet. Ved at erhverve sig disse ressourcer gives adgang til magt og materiel rigdom.

Der er primært tre former for kapital, som Bourdieu figurerer med: *økonomisk, kulturel og social kapital*. Økonomisk kapital kan betragtes som adgang til penge og materielle goder. Kulturel kapital indbefatter dannelse og sproglige kompetencer, der er afgørende for at aktører kan begå sig i samfundets højere kredse, fx uddannelsessystemet. Social kapital henviser til den værdi man har i kraft af sit sociale netværk eller gennem medlemskab af en specifik gruppe. (Bourdieu 1986:243-249) Social og kulturel kapital kan investeres og omdannes til økonomisk kapital og omvendt (Bourdieu 1986: 243). Der er dog stor forskel på hvor svært det er at omdanne kapital – ofte kan det være meget vanskeligt og endda medføre spild af kapital. (Bourdieu 1986: 254) Udover de tre kapitalformer er der symbolsk kapital, der ikke er en kapitalform i sig selv, men er det, de tre andre kapitalformer bliver til, når de anerkendes som legitim værdi i et specifikt felt (Bourdieu 1994:163). Symbolsk kapital er anerkendelse. De der i et socialt felt, alt fra den lokale landsbykirke til det nationale parlament, ejer mest anerkendt kapital, vil besidde mest symbolsk kapital og vil derfor have mest agtelse og magt (Bourdieu 1994: 115).

Musiksyn

En vigtig, men også naturlig indgangsvinkel til brugen af musik i enten undervisnings- eller terapeutisk øjemed må være henholdsvis lærerens og terapeutens musiksyn; hvordan forstår man musikken, og hvorfor vil man bruge den?

Mit musiksyn har sit fundament i blandt andet John Blackings musikforståelse. Det er hans opfattelse, at musik er menneskeorganiseret lyd, og at den udtrykker både specifikt kulturelle og almenmenneskelige fænomener. Musikkens overfladestruktur og umiddelbare fremtræden repræsenterer altså et specifikt, kulturelt udtryk, mens den i sin dybdestruktur trodser dens kulturelle oprindelse og taler til alle mennesker på tværs af kontinenter (Jørgensen 1982: 104). Denne antagelse har sine rødder i den antropologiske strukturalisme, som ligeledes taler om fælles menneskelige dybdestrukturer uanset kulturel baggrund. Musik er altså et specielt menneskeligt fænomen, hvorigennem mennesket kan give udtryk for sin indre verden, og via hvilken den enkelte kan kommunikere med sin ydre verden. Musikken er en form for sprog med en flertydig symbolbrug, en ofte nonverbal kommunikationsvej. Alle mennesker har en i større eller mindre grad medfødt musikalsk evne, som blot *venter på å bli bragt ut og bli utviklet* (Jørgensen 1982: 104). Derfor har musikken en unik mulighed for at være talerør for ethvert menneske. Til forklaringen af dette særlige forhold mellem mennesket og musikken vil jeg også kunne støtte mig til Frede V. Nielsens teori om eksistensen af en korrespondence disse imellem. En sammenhørighed, som er mulig, idet meningslag i musikkens indre struktur korresponderer med bevidsthedslag i menneskets psyke (Nielsen 1998). Musikken taler altså til noget almenmenneskeligt. Det er dog min opfattelse, at det vil være forskelligt, hvad et stykke musik siger den enkelte, og hvilket udtryk den enkelte vælger at benytte. Denne forståelse af musikken kan tænkes i lyset af et referentielt musiksyn, hvor musikken netop hævdes at udtrykke følelser og oplevelser fra menneskets verden, og hvorfor den er *et vidnesbyrd om livet* (Bonde m.fl. 2001: 124). Musikken kan altså bruges til at *beskrive, oversætte og tydeliggjøre de indre bevægelser vi kaller følelser* (Ruud 1997: 81); musikken som værende følelsernes sprog. Jeg mener ydermere at kunne kombinere denne musikforståelse med det ekspressionistiske musiksyn. Her tillægges musikken også en betydning i sig selv i kraft af dens æstetiske udtryk, men hvor musikkens æstetiske komponenter tænkes at dele nogle grundlæggende kvaliteter med det almenmenneskelige (Bonde m.fl. 2001). Jeg finder det af stor betydning, at musikkens udtryk tillægges en værdi i sig selv, da det netop er af musikkens æstetik, at vi røres og dermed kan arbejde med og i os selv. Herved kan musikken forstås *som oplevelser – af mening og skønhed udtrykt med musikalske midler* (Ken Bruscia i Bonde m.fl. 2001: 126). Dette synspunkt støttes af F.V. Nielsen, som netop påpeger, at musikkens hovedfunktion er det æstetiske. I kunsten, her musikken, åbnes for en unik dimension, som ikke står under det

herskende realitetsprincips lov og kan nuancere det udtryk, som normalt ikke sanses, siges og høres i det daglige (Nielsen 1998).

Musikterapi

Jeg er inspireret af musikterapiens måde at arbejde med musikken som et terapeutisk redskab. Samtidig er jeg fuldt ud bevidst om, at jeg som musiklærer ikke automatisk er musikterapeut. Men mit udgangspunkt er, at der alligevel godt kan findes ligheder i det arbejde vi udfører. Lars Bonde m.fl. skriver i "Musikterapi: Når ord ikke slår til" fra 2001 *"Det sker ikke sjældent at musikterapeuter "opdager" nogle ressourcer hos barnet som ellers ikke ville være synlige eller kommet til udtryk i andre sammenhæng"* (Bonde 2001: 170) At opdage ressourcer hos en elev gennem musikundervisningen har været en af mine teser, som jeg både på teoretisk plan og understøttet af min empiri vil søge at bekræfte senere i opgaven. Bonde m.fl. beskriver at alle mennesker har én medfødt modtagelighed for musik, og man kan nå den "musikalske person" i ethvert menneske. I den sammenhæng har musikken evner til at muliggøre selvudtryk og kommunikation (Bonde 2001: 98). Senere i opgaven vil jeg vende tilbage til, hvorledes man som musiklærer kan give elever der oplever faglige og sociale udfordringer, muligheden for at opleve selvudtryk og kommunikation gennem musik.

Lars Bonde m.fl. svarer i bogens kapitel 4 på nogle af de spørgsmål jeg har stillet indledningsvis i forhold til hvordan man gennem musik kan hjælpe elever med forskellige lidelser, bl.a. børn fra dysfunktionelle familier og børn med autismespektrumsforstyrrelser som Aspergers syndrom. De har naturligvis en musikterapeutisk indgangsvinkel til emnet, men jeg vil forsøge at argumentere for, hvorfor jeg mener det også kan gælde for en musiklærer, der arbejder med børn i denne "kategori". Nogle generelle målsætninger for arbejdet med musik og børn med bl.a. autismespektrumsforstyrrelser er, at de får:

- Styrket kontakt- og kommunikationsmuligheder
- Kontakt til følelser, der så kan udtrykkes, bearbejdes, håndteres etc.
- Livskvalitet gennem oplevelsen af at kunne dele, modtage og give
- Skærpet situationsfornemmelsen, identitetsfølelsen og koncentrationsevnen

- Sociale færdigheder (Bonde 2001: 171)

Derudover nævnes der nogle helt specifikke midler, elementer man kan arbejde med:

- Sammenspil (gensidig dialog)
- Kropsfornemmelse og identitet
- Fantasi
- At turde føle glæde (Bonde 2001: 171)

Jeg har læst Matt Winters bog "Børn med Aspergers syndrom", som detaljeret beskriver elever med autismspektrumsforstyrrelsen Aspergers, og hvordan man som lærer kan arbejde med sådanne elever.

Aspergers syndrom

Aspergers syndrom er karakteriseret ved vanskeligheder inden for fire hovedområder:

1. Social interaktion
2. Kommunikation
3. Forestillingsevne (som evne til at forestille sig, hvad andre tænker)
4. Sensorisk sensitivitet (f. eks følsomhed overfor stærkt lys, støj, forskellige konsistens og teksturer, smag, berøring, lugt) (Winter, 2008:11)

Et af de aspekter ved Aspergers syndrom, der kan gøre det vanskeligt at få hold på syndromet er, at det viser sig på mange forskellige måder. Der er ikke to børn med Aspergers syndrom, som vil have nøjagtig samme symptomkompleks. Hvert barn har sine symptomer, og visse kan være mere fremtrædende i perioder end andre. Symptomerne har en tendens til at blive mere fremtrædende, hvis barnet er stresset, angst eller træt (Winter, 2008:15). Det der er særligt interessant her er netop, at børn med Aspergers syndrom kan have vanskeligt ved social interaktion i dagligdagen, men i musikalsk sammenhæng kan man træne og styrke dem i netop denne disciplin. Begrebet kommunikationsvanskeligheder rummer for børn med Aspergers også forståelsen af kropssprog og andre indirekte kommunikationsformer. Arbejder man med musik som et kommunikationsredskab kan man i mange tilfælde undgå de misforståelser al anden indirekte kommunikation ligger til grund for.

Observation 1

Kort præsentation af Danny. Danny er en elev med Aspergers syndrom. Han er blevet mobbet ud af en anden linje på UCN, men er faldet til rette på drama og musiklinjen. Han spiller både bas og guitar autodidakt, og bruger meget tid på at øve sig.

Jeg observerer følgende i slutningen af et frikvarter: Danny sidder i caféen med en guitar og spiller mens der samler sig elever fra andre linjer omkring ham. Han sidder sammen med Erik og snakker om et arrangement af et nummer, og 3 andre elever fra en anden linje kommer over og deltager i snakken. Spørgsmål om guitarstil hagler ned over Danny, de vil vide om han kan spille en speciel sang, og da han siger ja og begynder bliver de glade og siger han er sej. En af de andre elever vil vide noget specifikt om guitaren, noget om et greb som Danny selvfølgelig viser ham og de får en lille snak om forskellige tekniske virkemidler ved guitarstil. Efterfølgende siger jeg henslængt til ham: "Man får da også en masse opmærksomhed når man har en guitar", og hans svar til det er: "Ja sådan får man mange nye venner."

Hvis man arbejder med børn med sociale eller personlige udfordringer, eller Aspergers syndrom på en musikterapeutisk måde, kan man give børnene/eleverne en oplevelse af at der er fokus på deres ressourcer og de får dermed en positiv oplevelse af disse. *"Det kan give dem et "rum" hvor de kan udtrykke sig primært på egne præmisser, blive set og hørt, udvikle sig indefra i stedet for at skulle leve op til ydre strukturer og skemaer"* (Bonde 2001: 176).

Musik som terapiredskab

Man kan også gå mere miljøterapeutisk til værks med musikken som redskab. Hvis man kan skabe et miljø/rum, hvor klienten/eleven har mulighed for at udfolde sig gennem aktiviteter i samvær med andre. På den måde kan man tilpasse aktiviteten til personens aktuelle ressourcer, interesser og behov. Man anvender altså en åben lyttende holdning og er til rådighed for klienten/eleven. Man må i denne sammenhæng tilstræbe at aktiviteten foregår i overensstemmelse med miljøterapeutiske principper, hvor værdier og holdninger vægtes højere end det at have forventninger om et bestemt resultat. (Bonde 2001: 185)

Lars Bonde m.fl. beskriver endvidere nogle delformål en klient/elev kan arbejde med, hvoraf jeg finder nedenstående særligt relevante for min målgruppe:

- At forbedre sin nonverbale kommunikation (dette tolker jeg blandt andet som kropssprog)
- At kunne give og tage imod

- At udvikle sin kreativitet – fantasi – evne til at finde nye løsninger – evne til at improvisere
- At udvikle sin indlevelsesevne og samarbejdsevne
- At træne bevidsthed om sit eget private rum og andres rum – dvs. øve grænsesætning
- At kunne åbne og lukke for kontakt
- At udvikle sin stemme og få bedre gennemslagskraft og nuancer med stemmen

(Bonde 2001: 186)

Observation 2

Karl er en elev med polske rødder, som kun havde været i Danmark i ganske kort tid. Han havde sin umiddelbare kommunikationsform gennem musikken. De sproglige barrierer var store, og han oplevede ofte at han ikke kunne udtrykke sig sprogligt og lod derfor helt vær. Men hans musiske sprog var utroligt veludviklet, han spillede altsaxofon og det endda på et ganske højt plan. Igennem det musiske sprog fandt han vejen til en kommunikationsform med de andre musikere. Og hans erfaringer med at optræde, stå frem og være på gav ham en styrke og modet til at udtrykke sig sprogligt også.

Musikterapi kan også som selvudvikling bruges til elever med sproglige vanskeligheder, såvel som vanskeligheder ved at udtrykke sig på grund af et lavt selvværd, eller selvudtryk som Lars Bonde kalder det. Det beskrives blandt andet hvordan klienter efterfølgende oplever større tillid til egen udtryksevne idet musikken giver dem en mulighed for at kanalisere deres udtryksbehov ud i et andet sprog end det talte. Og på den måde kan den isolation det hæmmede selvudtryk giver brydes. Har man først oplevet at kunne udtrykke sig den vej igennem vil det kunne omsættes til andre livsforhold, hvor det talte sprog er kommunikationsmediet (Bonde m.fl. 2001: 190).

Observation 3

Beate er ordblind og har en personlighed der bærer præg af at hun har kæmpet for mange ting i sit liv. Hun er ofte den sjove pige med en hurtig bemærkning, ofte i en lidt fornærmende, grov eller sarkastisk tone som hun så kan lave sjov med hurtigt bagefter. Beate overraskede mig da jeg introducerede klassen for råbekor da hun var hurtig med gode sætninger vi kunne bygge råbekor op på. Hun kunne få det meste til at rime, og var meget optaget af at det skulle lyde ordentligt. Jeg valgte hende og Lasse til at være primus motor på at få skabt et råbekor til klassens julestykke. Klassen bidrog alle med gode linjer de forskellige grupper kunne sige i råbekoret, men det var Beate og Lasse der fik det til at hænge sammen. Beate især var hurtig til at give det mening, og den evne, blev hun af de andre, beundret for.

Et andet sted man kan bruge musikterapien som selvudvikling er i forbindelse med det skabende element i musikundervisningen. At elever selv skal skabe musik står i trinmål for musikundervisningen, og den dimension af faget kan åbne for nye erkendelser af egne kompetencer. Bonde m.fl. giver et eksempel med en voksen kvinde der har en forestilling om, at hun ikke kan blive accepteret i en social sammenhæng, medmindre hun hele tiden yder noget og hele tiden søger at tilfredsstille det, som hun er yderst opmærksom på, at andre har brug for. Men igennem musikken og det skabende element vil hun opleve at få noget i kraft af den hun er, og ikke i kraft af noget hun præsterer. Hun vil få en erkendelse af at være et subjektivt skabende menneske, der kan blive erkendt, respekteret og bekræftet i sit eget udtryk – og ikke i et udtryk, der er et vedhæng til andres forventninger (Bonde m.fl. 2001: 192).

”Det fælles tredje”

Lihme anvender ”det fælles tredje” til at beskrive den pædagogiske praksis, som *”en tredledet størrelse, hvor den fælles tredje ligger udenfor de to andre led, som et sagsforhold disse to led kan mødes igennem”* (Lihme 1988: 125). Omdrejningspunktet er relationen i handlingen. Derved flyttes fokus væk fra brugerens problemer – over til brugerens ressourcer ”Hvad kan jeg bidrage med til fællesskabet?”. Dette er et subjekt-subjekt forhold, der medfører et ligeværdigt forhold mellem parterne (Kirk 2001: 27). Et af grundprincipperne i ”det fælles tredje” er, at det man er fælles om, har alles interesse. En forudsætning for et udbytterigt ”fælles tredje” er nemlig involvering/motivation, der kræver, at emnet interesserer alle involverede parter. Uden interesse, ingen motivation (Lihme 1988: 125). Hvilket gør det ekstra relevant i forhold til musik som valgfag eller linjefag – her har eleverne jo netop selv valgt det, og må derfor antages at have en interesse og motivation. I nogle situationer kommer denne proces helt naturligt, og i andre kan det være nødvendigt, at pædagogen søger efter en fællesnævner. En god måde at skabe et ”fælles tredje” kan være gennem musikaktiviteter, herunder samspil. Gade Nielsen (1996) beskriver bl.a. følgende fordele: minimerer sociale forskelle mellem deltagerne; skaber nye rum, der nedtoner klientgørelse og kontrol; personlige erfaringer overføres til generelle problemstillinger; giver mulighed for på egne betingelser at reflektere over oplevelser og muligheder; ansvar for aktiviteten fremmer forståelsen for samarbejdet og hensynets nødvendighed (Gade Nielsen i Kirk 2006: 37). Derved opnås både individuelle og sociale fordele. Gennem samspil får

brugerne redskaber til at omgås andre mennesker. De kan her have et trygt sted, hvor de kan udforske samfundets sociale normer og regler. Derudover kan glæden ved samarbejdet og samværet medføre udvikling af nye relationer mellem de involverede parter. *"En musikaktivitet kan meget ofte danne rammen om dette "noget", dette "tredje", som ligger uden for den direkte relation mellem de to parter. Målet er ikke i første omgang og aldrig kun, at pædagogen videregiver musiktekniske færdigheder, men at der gennem udøvelsen af denne aktivitet skabes et rum, hvori der opstår en vis ligeværdighed"* (Kirk 2006: 38). Videre forklarer Elsebeth Kirk at pædagogens evner på et givent instrument til tider vil være eleven overlegne, men eleven kan også sagtens være den dygtigste. Hun giver et eksempel med en ungdomsklub hvor der er tradition for at spille rockmusik. Her det ikke usædvanligt at de unge i løbet af kort tid tilegner sig så mange færdigheder, at de, hvad angår den musikalske tekniske side er pædagogen langt overlegne. *"(...) rockmusikken er et godt "fælles tredje", hvor måske netop dét, at den unge på det instrumentale plan oplever sin overlegenhed, bliver afgørende for det opdragende i processen. På samme måde er rap, stomp og bodypercussion velegnet til at skabe dette pædagogiske fællesskab"* (Kirk 2006: 38). Ifølge Kirk så virker det, og almenpædagogiske målsætninger opfyldes samtidig med at de unge tilegner sig færdigheder og bliver respekteret for deres kunnen.

Observation 4

Da jeg præsenterede klassen for forløbet om råbekor, skulle vi lave en øvelse med at finde på gode sætninger at tage udgangspunkt i. De eksempler jeg kom med blev ikke taget specielt alvorligt, jeg kom med vilje med lidt for barnlige eksempler for at få dem til at tage over. Pludselige lyder det fra Lasse: "Jeg har det med damer, som jeg har det med sko. Jeg binder dem, bruger dem og har altid to." Klassen reagerede prompte med at huj, klappe ham på skulderen og andre tilkendegivelser af hvor fedt de syntes det var.

De unge som Elsebeth Kirk beskriver i "Musik og pædagogik" kan ikke umiddelbart nås med ord alene. For at få dem til at få en ny forståelse og mere hensigtsmæssige handlinger må der en "learning by doing" til, hvor de oplever på egen krop at ansvarsløs adfærd og destruktivitet ikke fører til anerkendelse. Det er en genopdragelsesproces, hvor de unge skal erfare at deres medvirken i et givent projekt er betinget af deres adfærd. De skal få en forståelse af, at:

- hvis jeg ikke møder op, kan jeg ikke fortsætte som medlem af gruppen.
- hvis jeg ikke behandler instrumenterne ordentligt, bliver jeg udelukket fra at spille på dem
- hvis jeg/vi ikke øver mig/os, kan jeg/vi ikke nå at lære nummeret inden næste sceneoptræden
- hvis jeg hele tiden ”trykker den af” og optræder som solist, gider de andre ikke spille med mig, ligesom resultatet ikke er publikumsvenligt og dermed salgbart (Kirk 2006: 39).

Hvis den unge derimod lever op til de stillede forventninger vil han/hun måske for første gang i sit liv opleve:

- at være god til noget
- at blive hørt på
- at blive respekteret
- at blive set op til
- at føle selvværd
- at få et ligeværdigt forhold til familie, venner og pædagoger (Kirk 2006: 39).

”Når de unge producerer deres egne rocknumre, skaber deres egne dansekoreografier, stomp-shows, rap- og sangtekster, åbner det for mulighed for at reflektere over og bearbejde problemer ved hjælp af de æstetiske virkemidler og indholdet i sangteksterne (Kirk 2006: 40). Det kan altså støtte unge med vanskeligheder ved at udtrykke sig, at kunne komme ”ud med det” på gennem et skabende element.

Empiri

I nedenstående afsnit vil jeg beskrive min empiri, de fire interviews med Danny, Erik, Beate og Lasse og de observationer jeg har gjort i løbet af min praktik på Uddannelses Centeret Nygaard.

Nogle observationer af enkelte elever og sammenspil jeg gjorde i praktikken samt vigtige pointer fra interviews:

Danny:

Danny har hjemmefra øvet sig på basgangen til "Smooth Operator" og kan den rigtig godt. Når de andre spiller med har han svært ved at ramme ét slaget, han bliver forvirret over de andres rytmer og kan pludselig ikke komme ind. Når man tæller ham ind kommer han konsekvent forkert ind og bliver mere og mere frustreret og kan til sidst pludselig ikke sit eget stykke længere. Når han igen får lov at spille alene kan han sagtens sit eget stykke, han tæller ikke selv, "han spiller bare" siger han. Et andet eksempel på Danny vanskeligheder med sammenspil er da han og Erik skal spille "Master of Puppets". Hjemmefra har Danny øvet sig på introen til dette ret svære rock nummer, og han kan det flot og næsten i originalt tempo. Så snart Erik begynder at synge, sænkes tempoet, og i de passager hvor der er pause i sangen kan jeg høre at Danny spiller mere rigtigt, end der hvor Erik synger. Et sted skal Erik komme ind på 3 slaget, og Danny spiller en figur der næsten minder om den originale, men med 16. deles fejl som gør det helt umuligt for Erik at komme ind. Jeg sætte ham til at spille sekvensen uden figuren og kun bevæge sig rundt i akkorderne så han kan mærke fire slags følelsen og dermed få ordentligt fat på sekvensen. Han metriske fornemmelse af grundpulsen er helt ved siden af.

Danny kom ind i klassen kort efter min praktik var startet, og vi var på det tidspunkt i gang med at skrive klassens julestykke. Danny skulle derfor skrives ind, og det eneste jeg vidste om ham var, at han kunne spille bas. Danny skulle spille en af de hårde drenge i stykket, men han er langhåret, og ligner en "musiker type", så jeg skrev en scene til ham, hvor han skal snige sig ind til en musikaudition og spille en bassolo der imponerer. Dette skrev jeg inden jeg var bevidst om at Danny har Aspergers syndrom.

Jeg valgte at interviewe Danny om hans forhold til musik, hvad det er i hans liv og hvordan han kan bruge det i forhold til sit Aspergers syndrom. Danny svarer utroligt præcist i interviewet om, hvad musik er for ham. Jeg har valgt at transskribere de væsentlige pointer i interviewet:

Danny interview: På spørgsmålet, "Hvad er overordnet set musik for dig, i dit liv?" svarer Danny: *"Musik er følelser på lyd, en måde at ytre sig på og så måske en slags terapi. En måde at få forklaret sine følelser på."* Jeg spørger, om det er musik andre har lavet han bruger til at udtrykke sig med, og han svarer at det primært er musik han selv laver, han bruger. *"Hvis jeg har en dårlig dag så kan jeg gå hjem og spille noget musik, og så på den måde få det ud af systemet"*. Jeg spørger om han spiller noget han selv har lavet, og han svarer at han ofte improviserer. *"Det der er smukt ved musikken er, at man kan ytre sine følelser derigennem. Det, at ytre sig med ord er problematisk, det kan være svært at forklare sig, men det kan jeg med musikken"*. Jeg spørger ind til hvad han mener med at musik kan være en slags terapi. Han svarer, at har han haft en dårlig dag går han hjem og spiller guitar, skuer op for forstærkeren og når han kommer ud derfra er han helt afslappet og afdæmpet. *"Og hvis jeg er ked af det, så giver det også lidt selvværd, der er noget man godt kan finde ud af. Hvis man får en dårlig karakter eller lignende, så kan jeg gå hjem og spille lidt guitar og så er der i hvert fald noget jeg godt kan finde ud af"*. Jeg spørger om det at han kan spille guitar giver ham noget i forhold til de andre i klassen. Til det svarer han, at det gør ham lidt bedre socialt, for hvis der er en der også har interesse for musik, så kan man snakke om hvad de andre spiller, kender du den sang og ved du hvordan man gør det og sådan. *"Det giver noget at snakke om, derfor snakker jeg så godt med Erik og Karl, fordi vi har det tilfældes som der giver et usynligt bånd"*. Jeg spørger til det sociale aspekt ift. til hans Aspergers syndrom, hvortil han svarer at normalt har man med Aspergers problemer med at være social, og hurtigt kravler ned i sit eget hul. *"Men nu hvor jeg spiller musik, så åbner jeg mig. Normalt plejer folk med Aspergers at sidde og lege med legoklodser for sig selv, men i stedet spiller jeg guitar og ytrer mig på den måde. Der er jeg lidt atypisk på den måde"*. Jeg nævner kommunikation som et andet "normalt" problem ift. Aspergers, hvortil Danny afbryder mig og siger, at det hjælper musik ham med. *"Jeg kommunikerer gennem musik, sådan bluesagtigt hvis jeg er trist osv. Folk kan altid høre hvilket humør jeg er i. Hvis jeg er forelsket spiller jeg "Right Here Waiting For You" og alle de der klassiske. Og så spiller jeg Marilyn Manson hvis jeg er i dårligt humør"*. Jeg spørger til forholdet mellem Aspergers og

sensoriske vanskeligheder, som for eksempel lyd. Men Danny fortæller at det er noget helt andet med musik, der bliver han revet med af stormen. *"Musik er en acceptabel støj der giver en selv værd og løfter en op"*. Han fortæller han ikke selv behøver at være med til at spille, for at det er en acceptabel støj. Jeg spørger til hvordan han oplever de andre i klassen i forhold til når han spiller musik, og han mener at de derigennem ser en del af ham og hans personlighed de ellers ikke ville se. *"De andre kan godt se at det er fedt at jeg kan spille guitar, og at jeg på den måde bidrager til det samfund klassen er"*. Det at de kun er tre i klassen der spiller musik ser han som noget positivt, han er glad for at være en del af den gruppe der "kan noget". De andre giver ham positive tilbagemeldinger, han giver et eksempel med en pige der kom over og sagde at han spillede rigtig godt og så følte han det som et stort klap på skulderen. Han fortæller at han ikke er vokset op med at blive "klappet på skulderen" af klassekammeraterne, så det er han glad for at opleve. Han er overrasket over det positive man får fra de andre.

Erik:

Erik er en utroligt dygtig guitarist og bruger lang tid hjemme på at øve sig på forskellige numre. Han er en genert dreng uden stor social omgangskreds, men de andre i klassen synes han er sej fordi han er så dygtig til at spille guitar. Han er samtidig hjælpsom og bruger gerne lang tid på at forklare og vise f.eks. Danny når der er noget han har svært ved. I eksemplet med "Master of Puppets" hvor Danny har meget svært ved at finde den rigtige rytme var det Erik der flere gange tog guitaren fra ham og viste ham igen og igen hvordan han skulle gøre det rigtigt, tålmodigt og høfligt. Erik skrev om sig selv i et brev til lærerne ved årets start: *"Jeg er ret genert som de fleste sikkert har bidt mærke i. Men det at jeg har den musikalske baggrund gør at jeg sagtens kan udtrykke mig, men næsten kun musikalsk og kreativt på det kunstneriske niveau. Jeg opfatter tit musik som en meget sensuel tilgang til artistens sind. Og derfor udtrykker jeg mig tit gennem musikken. Min mentale tilstand har altid ligget mange år foran min alder. Jeg er meget følsom, men mere på det spirituelle plan, det kommer til udtryk når jeg spiller. Desuden elsker jeg at være social, men har haft svært ved at kunne finde nogle at identificere mig med."*

På mit spørgsmål, hvad er musik for dig svarer Erik: *"Jeg mener at hvis der ikke var noget musik i verden, så ville folk kede sig ihjel. Der ville ikke være nogen stimulering til hjernen."*

Jeg spørger om musik stimulerer hans hjerne, og han svarer: *"Jeg tænker ikke over det når jeg spiller, det er bare noget jeg gør. Det kommer naturligt for mig."* Vi snakker om hans brev til lærerne og hans generthed og at han udtrykker sig musikalsk og kreativt. *"Musikken taler for sig selv, så behøver jeg ikke gøre det. Jeg føler der kan komme mange følelser ud igennem musik. Og når man sidder og tænker, uden at tænke, så kommer hele ens underbevidsthed ud gennem guitaren. Det er mit indre. Jeg har terpet meget B.B. King og prøvet at finde ud af hvad han gør, men det kunne jeg ikke. Så fandt jeg mine egne skalaer og så har jeg selv fundet ud af hvordan jeg kan lide og spille og har fundet min sound."* Jeg spørger Erik hvor længe han har spillet guitar. *"3 år, uden undervisning. Jeg har en masse instrumenter derhjemme og kan spille på dem alle. Jeg har eksperimenteret med dem derhjemme og funder ud af hvad de forskellige instrumenter kan. Også bare med toner generelt, så har jeg funder ud af deres placering i forhold til hinanden og taget det med over på andre instrumenter."* Han fortæller at første gang han kiggede i en musikteoribog var for et halvt år siden. *"Jeg kendte det jo godt i forvejen, men så kunne jeg lige lære navnene. Jeg har rigtig mange instrumenter hjemme, hvis jeg får et instrument i hånden, giv mig en dag så kan jeg spille på det."* Han nævner et eksempel hvor han har fået en 5 strenget banjo og efter to dage kunne han spille to hurtige blue grass numre. Jeg spørger til det han skriver i sit brev med at han har haft svært ved at finde nogen at identificere sig med, om han har fået det på UCN, og han svarer: *"Danny, Karl og jeg der spiller musik, vi kan et eller andet sammen. Det er svært at forklare, men der sker et eller andet i kroppen, man har en anden mentalitet når man taler i musikken. Jeg ved ikke om det er et højere bevidsthedsniveau eller hvad, men vi har noget."* Jeg spørger videre ind til det sociale aspekt af hans musikinteresse, og han fortæller at han ofte spørger folk han ved kan noget han ikke selv kan. *"Jeg er i gang med at lave nogle beats til rap, og så spurgte jeg Lasse om det var noget han ville kunne rappe til og da jeg lavede basgangen til nummeret spurgte jeg Danny om det var til at spille."* Så fortæller han, at han uden at vide det, var blevet kaldt guitar-Erik det sidste halve år. *"Det var fint de kaldte mig det, sådan vil jeg gerne identificeres."*

Beate:

Beate er tidligere beskrevet som en pige der stod lavt i det sociale hierarki, men som langsomt steg i graderne da de andre i klassen oplevede hvor dygtig hun er til at rappe. I interviewet snakker vi om hendes evner og hun siger ofte at hun jo ikke er så god som Lasse,

og hendes tekster er ikke nær så dybe. Men hun er også hurtig til at sige at hun er bedre til at freestyle end Lasse, altså hendes tekster kommer hurtigt og nærmest per refleks, hvor Lasse bruger lang tid på at skrive sine tekster og derfor er disse også dybere. På mit spørgsmål om, hvad musik er for hende svarer hun, at det ville nok være at overdrive at sige alt, men at hun elsker musik, helt ekstremt. *"Ikke at jeg kan spille musik, men jeg hører altid musik og synger hele tiden. Fordi jeg synes at der er musik der passer til alt humør man er i. Hvis man er i dårligt humør kan en glad sang gøre en lidt gladere. Musik kan sætte ord på nogle følelser, og jeg battler hele tiden, f.eks. hvis jeg er sur så battler jeg om hvorfor jeg er sur og begynder at rappe om det."* Jeg spørger om hun ofte skriver raptekster selv, hvortil hun svarer: *"Ja, men ikke så dybe som Lasse' tekster, men det er dybt for mig, det er mine følelser."* Hun fortæller, at det at skrive tekster har hun gjort siden hun var helt lille og har ikke modtaget nogen form for undervisning i at skrive tekster. Jeg spørger hvad der inspirerer hende, det ved hun ikke, men begynder hurtigt at tale om at andre mener det er kliché agtigt og nemt at rappe, at man ikke skal have forstand på musik eller kunne synge for at kunne rappe. Men vi snakker om, at det er et talent at kunne "det" med ordene og finde de fede rytmer i sætninger. Når vi taler om råbekoret siger hun, at Lasse jo ikke lavede noget og bare sad og sagde "Super det bruger vi" til alle hendes idéer, men at han støttede op om hendes idéer. Hvordan var det at arbejde med det? *"Det var meget sjovt, det var jo ikke mine tanker og følelser, men det var sjovt alligevel."* Vi taler om at de andre i klassen har fået øjnene op for at hun kan "noget" med ord. Til det siger hun: *"Jeg går jo også og freestyles i frikvartererne og der siger folk de ikke tror det er noget jeg selv har fundet på."* Jeg spørger hvorfor? *"Det er fordi jeg er så god!"* siger hun og griner. *"Der er endda nogen der siger at jeg er bedre end Lasse, men der synes jeg lige vi skal stoppe. Det er to meget forskellige ting. Jeg har hørt Lasse freestyle, han er ikke dårlig, men han er nok bedre til de dybe ting og bruge tid på at skrive det. Jeg er bedre til bare at lukke op og lade det komme ud. Jeg oplever at de andre siger jeg er god, og de giver mig en form for respekt, et skulderklap."* Jeg spørger ind til hvor længe hun har lavet tekster, og hun fortæller at, på hendes gamle skole ville de andre altid helst være i gruppe med hende, når der skulle laves noget med tekster. Hun har sendt adskillige sange ind til børne MGP og har forsøgt at få indspillet sine numre. Vi taler om, at Beate har prøvet at lære at spille guitar. *"Jeg gad bare ikke mere til sidst, jeg skulle altid spille børnesange, og det gad jeg ikke. Jeg ville hellere spille noget sejt."* Jeg spørger hvorfor det ikke var godt nok at øve sig på børnesangene, og til det svarer hun: *"Jeg*

ville gerne det niveau op hurtigt." Så taler vi op det at hun stiler efter noget anderledes, et højere niveau også med sin rap. Beate er ordblind, men det er svært at forstå når man så hører hende arbejde med tekster. Hun går meget op i at det skal rime, og det viser at hun har en forståelse for ordene.

Lasse:

Lasse skriver rap tekster om sine tanker og følelser. Han bygger dem om over beats han finder på nettet, og havde mange tekster klar med forskellige emner. Så da vi til julestykket skulle bruge en rap om skjulte følelser, hemmelige blikke og forbudt kærlighed havde han straks en klar i ærmet. Men når man snakker helt almindeligt med Lasse virker han til at have svært ved at udtrykke sig. Hans nervøsitet tager over, og han bliver tæt ved stum. Han stammer ikke direkte, men hans tale får stød der kan minde om en nervøsitys stammen. På introturen i begyndelsen af året skulle eleverne skrive lidt om sig selv, Lasse skrev:

"I skal ikke tage hensyn til noget omkring mig. Bare kast mig ud i alt, jeg er frisk på det hele." Umiddelbart en kort og meget intetsigende tekst, og man ser intet af Lasse i de to linjer. Dog havde han skrevet en rap om sig selv og den rørte elever og lærere til tårer. Om rappen siger han selv, at de langt fra er det bedste han har lavet, men han tror det rørte de andre så meget fordi det var første gang de hørte ham rappe, og derfor nok blev imponerede. På mit spørgsmål om hvad musik er for ham svarer han: *"Det er stort set alt for mig. Jeg arbejder med musik, rapper og hører meget musik for at blive inspireret."* Jeg spørger hvad det gør for hans relation til de andre i klassen, at han kan rappe, og til det svarer han: *"Jeg føler jeg kan noget, det giver en form for respekt. De andre synes det er fedt. Jeg har vist fået status af at være klassens rapper, det er ret fedt. De får nogle sider af mig at se som jeg ikke viser ellers."* Vi snakker om hans brev til lærerne som er besvaret meget kort. *"Det var en underlig opgave, så det er lavet med sarkasme."* Jeg spørger hvordan forholdet er mellem at udtrykke sig i en samtale med andre overfor at udtrykke sig i teksterne. *"Jeg udtrykker mig klart bedre i teksterne. Jeg finder et emne, læser noget i en bog, der skal være et særligt budskab. Jeg læser i biblen eller græsk mytologi og så skriver jeg. Men det er ikke altid jeg får det gjort færdigt."* Jeg spørger hvordan det så kan være de to raptekster vi har med i stykket er blevet færdige, og Lasse svarer: *"Fordi det var en opgave, og der var en deadline på hvornår de skulle være færdige. Min proces afhænger meget af at der er krav til produktet."* Jeg spørger til hans ordforråd i teksterne, hvor han bruger ord som ikke er

almindelige for aldersgruppen, f.eks. *Blod og tårer løber ned ad dine vægge, for du ville ønske at skallen aldrig var blevet splintret, eller ægget knækket. Du ser på verden i et fugleperspektiv, groet dig et par vinger så jeg kan se alt i et nyt motiv, men efidrinen i blodet har gjort dig spritstiv, så du ser kun afgrundens lys for enden og dit liv bortglide og skride.*" (Lasse Skov, Chaos) Til det svarer han: *"Jeg kan godt lide at arbejde med ord, og jeg tror at mit ordforråd er det der får mig til at skille sig ud fra mængden. En rapper skal have noget der kendetegner ham. Jeg kan godt lide at skrive ord som folk skal tænke lidt over meningen, og jeg skal også selv have gang i hovedet. Jeg bliver glad når jeg skriver mine tekster, jeg tror på der er en fremtid i det. Og fordi der er mange der siger det er godt det jeg laver. Min familie støtter mig rigtig meget, min far har venner der vil hjælpe mig videre."* Vi snakker om råbekoret, og han fortæller at han har nydt at kunne træde lidt i baggrunden for Beate, for det plejede ellers altid at være ham der skulle skrive alt. *"I min gamle klasse skulle vi lave nogle tekster, vi aftale at lave dem sammen, men det var mig det hang på. Og så er det bare rart at møde et menneske, der også kan finde ud af det og så bare kunne læne sig tilbage og lade en anden gøre det. Men det var fedt at være med alligevel."* Jeg fortæller ham, at jeg mener at hans medvirken i processen gav råbekoret en validitet netop pga. hans rolle som klassens rapper. Det giver han mig ret i, men siger de andre nok skal opdage at Beate også er dygtig.

Diskussion

Bourdieu og UCN

Et klasserum kan betegnes som et felt hvor eleverne navigerer med det givne felts doxa som ror. Eftersom at det felt flere af eleverne tidligere har bevæget sig i, har været præget af at man skulle have sociale og faglige kvalifikationer for at blive anerkendt og få en høj placering i feltets hierarki, er de bekendt med at være lavere, hvis ikke lavest placeret, hvis de ikke havde de sociale eller faglige ressourcer feltets doxa krævede. Men i det klasserum der er etableret på UCN i drama/musik klassen bærer ikke præg af at have så høje krav til de faglige og sociale egenskaber. Her kan elever som Danny og Erik, der på hver deres måde har svært ved at begå sig socialt, samt Karl der har svært ved at kommunikere pga. sproglige udfordringer, få en højere placering i feltets hierarki, når de kan præstere kulturel kapital ved deres sublime guitar, bas og saxofon spil. Når Bourdieu siger kulturel kapital kan investeres

og omdannes til økonomisk kapital kan det have relevans for drengene her især, Karl spiller i flere sammenhæng til betalte koncerter og har vundet en pengepris og Erik vil gerne leve af at spille musik. Derimod vil Danny gerne omsætte sin kulturel kapital til social kapital, og med musikken som redskab lykkes det også for ham i eksemplet givet tidligere, hvor han ved blot at spille guitar får positiv opmærksomhed fra andre elever, og får en god snak med disse. Det er ikke på den måde et socialt fællesskab og venner for livet han opnår i det eksempel, men han oplever at hans evner, ressourcer giver ham en fordel og bliver anerkendt af de andre individer i feltet.

Ingen af eleverne har nævneværdig økonomisk kapital, men hvor adgangen til økonomiske midler har stor relevans for andre i samme aldersgruppe, virker det ikke til at være en kapitalform der bliver vurderet så højt som den kulturelle og sociale kapital i denne elevgruppe. Det at de har specifikt valgt sig ind på drama/musiklinjen på UCN vidner om en interesse for det praktisk-musiske felt, og min vurdering er, at eleverne med denne samme interesse vægter især den kulturelle, dernæst den sociale og til sidst den økonomiske kapital. En elev som Lasse bliver af de andre elever anerkendt for sine evne til at skrive raptekster, en kulturel kapitalform, der bliver omsat til symbolsk kapital og dermed giver ham de andres agtelse. Også derfor er han den første de andre nævnte da jeg præsenterede råbekorsforløbet. Flere af eleverne meldte sig ud af projektet med ordene: "Den klarer Lasse". Interessant i den sammenhæng er, at ingen nævnte Beate som oplagt kandidat til at hjælpe med at skabe råbekoret, til trods for hendes evner til at sætte ord sammen. Hun havde endnu ikke vist til fulde hvad hun magtede med ordene, og hendes sociale status var ikke høj i klassen. Men som tidligere nævnt, så overraskede Beate mig og de andre elever i klassen. Der skete en holdningsændring i klassen omkring hende, hun blev senere hevet frem og selv Lasse overgav en del af ansvaret for råbekoret til stykket. Beates sociale kapital stod i vejen for at de andre kunne se hendes kulturelle kapital. Men da denne blev synlig for de andre elever steg hun i agtelse og fik en højere status i klassen.

Musikterapi og UCN

Jeg præsenterede tidligere en musikterapeutisk vinkel til at arbejde med de unge. Når Lars Bonde skriver, at man gennem musik kan give dem et "rum" hvor de kan udtrykke sig primært på egne præmisser. Eleven oplever at blive set og hørt, og får mulighed for at

udvikle sig indefra. Sådan kan man se arbejdet med flere af de elever jeg har omtalt i min empiri. Det at eleverne får mulighed for at udtrykke sig på egne præmisser, altså gennem musikken, hvor der ikke stilles ydre krav til udtrykket, kan hjælpe dem til at opnå et større kendskab til egne ressourcer. Ressourcer som andre lærere måske ikke ville finde frem til, idet ressourcerne netop udvikles i det rum musikken giver. I undervisningssammenhæng kan det være svært ikke at stille krav til et produkt, især når man står med en juleforestilling i nærmeste horisont, men processen hen imod produktet kan godt være meningsfuld og udviklende på samme tid. Det kan jeg se eksempler på med flere af eleverne, bl.a. Erik og Danny som fik et nært venskab i og med de skulle arbejde tæt sammen hen imod forestillingen. For at deres scene skulle fungere, og de ville kunne spille det yderst krævende nummer som "Master of Puppets" er, måtte de øve sig mere end tiden tillod i skoletiden. Så drengene har været sammen efter skole og i weekender, hvilket er et stort skridt for to drenge med henholdsvis Aspergers syndrom og en meget genert dreng der med egne ord har haft svært ved at identificere sig med nogen. Her ses altså et eksempel på hvordan musik på en terapeutisk måde kan styrke elevernes sociale kompetencer. For at nævne nogle af de punkter Lars Bonde m.fl. sætter som delmål for et terapeutisk forløb, som jeg kan se blive opfyldt i løbet af min praktik, ser jeg disse:

- *At kunne give og tage imod* – Det særligt Erik og Danny har lært af at arbejde sammen er, at man skal kunne give og tage imod for at spille sammen. Erik har lært fra sig uden at blive irriteret hvilket han ellers plejer at blive, og har også lært noget af Danny. Danny har taget imod Eriks hjælp uden at se det som et nederlag og har lært Erik noget i processen også.
- *At udvikle sin kreativitet – fantasi – evne til at finde nye løsninger – evne til at improvisere* – Når noget ikke går som man forventer, må man finde nye løsninger. Og i øveprocessen har drengene været utroligt kreative i deres tilgang til at få numrene til at virke. De er ellers begge meget stringente i deres tilgangsvinkel til hvordan ting skal være, men har måttet finde på nye løsninger og improviseret rigtig meget.
- *At udvikle sin indlevelsesevne og samarbejdsevne* – Det er næsten det vigtigste punkt jeg vil trække frem i eksemplet med drengene, for de to, som ellers begge af forskellige årsager, har haft svært ved at sætte sig i andres sted, endsige samarbejde, har oplevet og udviklet de evner.

Helt specifikt vil jeg argumentere for at musikundervisningen UCN fungerer som en form for terapi for Danny. Han nævner selv ordet terapi i interviewet, han bruger musik til at afreagere, og slappe af med. Jeg har tidligere beskrevet disse punkter som Lars Bonde m.fl. kalder generelle målsætninger specifikt i forhold til arbejdet med unge med autime spektrums forstyrrelser, og jeg er fristet til at gennemgå dem som en tjekliste:

- *Styrket kontakt- og kommunikationsmuligheder* – Danny nævner i interviewet hvordan musik giver ham en mulighed for at være social, fordi de så har noget at snakke om, og jeg har observeret og beskrevet hvordan han bliver opsøgt af nysgerrige elever der vil lytte, spørge og snakke om guitarspil.
- *Kontakt til følelser, der så kan udtrykkes, bearbejdes, håndteres etc.* – Danny siger i interviewet, at musik er følelser på lyd, og han kommunikerer bedre sine følelser ud gennem musik.
- *Livskvalitet gennem oplevelsen af at kunne dele, modtage og give* – Det har jeg beskrevet ovenfor hvordan jeg mener at have observeret dette.
- *Skærpet situationsfornemmelsen, identitetsfølelsen og koncentrationsevnen* – Generelt har musik og musikudøvelse givet Danny en følelse af hvem han er, givet ham noget at være god til og derfor styrket hans identitetsfølelse. Koncentrationsevne er man nødt til at have for at kunne lære et stykke svært musik, og jeg vil mene at situationsfornemmelse godt kan argumenteres ind i en skærpet forståelse for andre og deres plads/rolle i eksempelvis sammenspils situationer.
- *Sociale færdigheder* – Det mener Danny i hvert fald selv han bliver styrket i igennem sine musikalske færdigheder.

Det fælles tredje og UCN

Jeg valgte at lave talekor/råbekor med eleverne på UCN, da jeg ikke på forhånd kendte til deres evner på henholdsvis instrumenter eller sang. Derfor ville jeg ikke på forhånd skabe en risiko for nederlag. Tankerne bag forløbet om råbekor var, at alle ville kunne være med, om ikke andet så ville de kunne bidrage med gode sætninger, ord, punchlines osv. Jeg præsenterede råbekorsforløbet med små øvelser kendt fra musikundervisningen på seminarier. Den allerede tidligere beskrevne råbekor til forestillingen blev Beates, Lasse' og

mit "fælles tredje". Der blev samarbejdet helt utroligt godt, eleverne i mellem sparrede de med hinanden og vendte tilbage til mig med rytmiske figurer og idéer til sammenhængen.

Imellem eleverne kan der også opstå "et fælles tredje". Elever der ellers har svært ved at udfolde sig socialt, kan bruge musikken som det mål de sigter imod og derfor får noget tilfældes. På den måde opnår de en relation, et samarbejde og et produkt. Danny og Erik er et fantastisk eksempel på dette. Danny nævner i interviewet dette "usynlige bånd" han føler der binder ham og Erik sammen. De har noget fælles de interesserer sig for, kan snakke både verbalt og nonverbalt om, og de er begge nød til at investere noget af sig selv. Erik taler om det som et højere bevidsthedsniveau, men begge taler de om det fælles tredje, de ved det er der, men har forskellige begreber for det. Elsebeth Kirk skriver om, hvordan musik som fælles tredje fjerner fokus fra elevens problem, hvilket jeg har set i forhold til Beate. Hun bliver ofte mødt af negativ opmærksomhed pga. sin måde at udtrykke sig på, som beskrevet tidligere. Men i vores råbekor og skabelsesprocessen omkring det, var hendes attitude velkommen, da hun på den måde fik freestyle nogle gode sætninger frem. Beate nævnte i interviewet selv sine evner for freestyle rap som det der gjorde at folk syntes hun var sej.

Konklusion

Musikkens veje er uransagelige, alle mennesker har et forhold til musik, og uanset om man har kulturel kapital eller ej så gør musikken noget ved et menneske. Musik kan give højere symbolsk kapital hvis man har kulturelle kapital, og dermed øger sin sociale kapital. I det aktuelle felt de unge fra UCN opererer i har musikken vist sig som en vigtig medspiller i kampen om en plads i det sociale hierarki. Der er elever der undervejs har oplevet netop det skift i feltet fra lavere til højere social status.

Jeg har igennem arbejdet med denne opgave indset at musikterapien indeholder mange muligheder for at arbejde med elever med sociale og faglige udfordringer. Den musikterapi-rettede musikundervisning sigter mod brugen af musikken som både middel og mål. Her tillægges den en betydning i kraft af sin udenomsmusikalske virkning og sig selv, musikkens væsen. Jeg har på nærmeste hånd oplevet hvordan musikken har skabt et rum for udvikling og kommunikation, og eleverne har opnået en følelse af mestring. Mestring af konkrete musikfaglige elementer, men også mestring af følelser og kommunikationsvanskeligheder.

Meget taler for, at musikken er et yderst relevant element i undervisningen af børn med sociale og faglige udfordringer. Musikken kan som *pars pro toto* medvirke til udviklingen af det hele menneske, hvilket er en opgave, som kræver et kontinuerligt og målrettet arbejde hen mod skabelsen af en almen dannelse, en selvdefineret identitet og et velfunderet selvværd. Igennem en bevidst og målrettet anvendelse af musikken kan vi finde os selv, gøre opmærksom på os selv og kommunikere med andre. Herigennem kan man udvikle kompetencer, som er nødvendige for, som selvstændigt individ, at kunne træde ind og ud af de mange skift mellem de forskellige sociale konstellationer, felter, vi indgår i. Jeg har fået kendskab til nye veje og metoder i forhold til, hvordan man kan tænke musikfaget i specialundervisningsøjemed.

”Det fælles tredje” har vist sig at være en opsamlende teori der opsummerer hvad jeg har fundet frem til i arbejdet med Bourdieus kapital- og feltbegreb, konkret i sammenhæng med musikundervisningen, og så den musikterapi rettede undervisning. At ”det fælles tredje” kan medvirke som en opdragende faktor, der udover at give elever med faglige og sociale udfordringer succesoplevelser og styrket sociale kompetencer, også har en pædagogisk gevinst. Man får som musklæreren mulighed for at komme ”under huden” på de unge fordi vi har noget sammen. Dette noget, vores ”fælles tredje” letter undervisningssituationen i andre sammenhæng, da man har den unges respekt og agtelse. Man kan sige at ”det fælles tredje” også har en virkning på lærerens, min personlige, kapital.

Litteratur

- Bourdieu, Pierre 1986: **“The Forms of Capital i Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education”** London, Greenwood Press
- Bourdieu, Pierre 1994: **“Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action”** På dansk ”Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen” Hans Reitzel, 5. oplag 2009
- Bourdieu, Pierre 1996: **“Esquisse pour une auto-analyse”** På dansk ”Udkast til en selvanalyse.” Hans Reitzel, 2006
- Bjerresgaard, Helle 2006: **”Lærer og personlighed. Brug elevfeedback og bliv en bedre underviser”** Nordisk Forlag A/S
- Bonde, Lars Ole, Inge Nygaard Pedersen og Tone Wigram 2001: **”Musikterapi: Når ord ikke slår til”** KLIM, Århus
- Bøttcher, Louise og Dammeyer, Jesper 2011: **”Pædagogiske og psykologiske metoder i arbejdet med mennesker med handicap”**, side 161-184 i *Handicappsykologi*, Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Harald: **”Fire musikalitetsteorier – En fremstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pædagogiske konsekvenser”** 1982 Oslo, Aschehoug
- Kirk, Elsebeth: **”Musikalsk læring”** 2001 3. opl Hans Reitzel
- Kirk, Elsebeth: **”Musik og pædagogik”** 2006 2. udg. 1. opl Forlaget Modtryk
- Lihme, Benny: **”Socialpædagogik for børn og unge”** 1988, SocPol
- Nielsen, Frede V: **”Almen musikdidaktik”** 1998 2. reviderede udgave Akademisk forlag
- Ruud, Even: **”Musikk og identitet”** 1997 Universitetsforlaget AS
- Winter, Matt: **”Børn med Aspergers syndrom”**. 2008 1. udg. 1. opl. Dansk psykologisk Forlag