

# Musikkterapien sin rolle på ein produksjonsskule

*Ei undersøking av tilsette sine tankar kring bruk av musikk og implementering av  
musikkterapi i arbeid med ELET/NEET-populasjonen*



Ørjan Midthun Øye

Masteroppgåve i musikkterapi

Griegakademiet – Institutt for musikk

Universitetet i Bergen

Våren 2020

*«They're powerful, those songs. At times they've been my only way back, the only door out of the dark bad places the black dog calls home.»*

Johnny Cash

## **Førord:**

*Denne masteroppgåva markerar avslutninga på mitt studieløp på musikkterapistudiet ved Universitetet i Bergen. Studietida har vore ein kontinuerleg prosess med eigen utvikling både fagleg og musikalsk.*

*Takk til Viggo Krüger for at eg fekk vera med på STALWARTS. Dette prosjektet har forma store delar av min identitet som musikkterapeut. Eg er og takksam for god rettleiing og inspirasjon i masterprosjektet.*

*Takk til informantane i denne studien for at de ville vera med å dele av dykkar unike kunnskap.*

*Takk til klassen min på studiet. Me har hatt mange gode diskusjonar, og har mykje bra å kome med. Musikkterapifeltet i Norge får eit godt dusin nye ressurspersonar i år!*

*Takk til Solfrid Himle og Tor Øyel Bidne Kvitne for godt musikkterapeutisk samarbeid på Voss.*

*Takk til mamma og pappa for at de har støtta meg og mine val oppigjennom. Takk for at de har lagt til rette for at eg fekk drive med musikk, sjølv om dette medførte trommesett i kjellarstova som såklart var til stor irritasjon til tider.*

*Takk til brørne mine, Brynjar og Vegard, for at de er nett som de er. Brynjar har lært meg at med stå-på-vilje er alt mogleg. Vegard har gjort det tydeleg for meg kva ein kan få til sjølv om ein ikkje har fått same føresetnadar som dei fleste andre.*

*Takk til min sambuar, Lena Madicken, som held ut med stova full av kontrabass, gitar, trekkspel og anna. Takk for at du gjer meg betre!*

**Abstract:**

**The Role Of Music Therapy In a Production School – A qualitative study of employees' thoughts on using music and implementing music therapy in work with the ELET / NEET population**

The aim of this study is to explore how people who work at an production school views music and use of music in a health - promoting way. The data material consists of three semi-structured interviews with employees at an production school. This school works with youths that are not in employment or traning (ELET/NEET) using practical work and arts as a method. The focus in this study is how they work and how this correspond with music therapy litterature. Theoretical perspectives include sociocultural theory of human learning, community music therapy, culture centered music therapy, and learning in apprenticeship. Findings show that the informants use music as learning, and that they are positive that the production school can be a place for music therapy. I will discuss advantages and challenges with music therapy in a school setting, and how the production school correspond with music therapy litterature and theory.

## **Samandrag:**

Målet med denne studien er å utforske kva måtar tilsette ved ein produksjonsskule ser på musikk, og bruk av musikk som helsefremjande aktivitet. Datamaterialet består av tre semistrukturerte intervju med tilsette ved ein produksjonsskule. Denne skulen jobbar med ungdommar som har falle utanfor den ordinære vidaregåande skulen (ELET/NEET) og brukar praktisk arbeid og kreativ produksjon som metode. Fokuset i denne studien er å sjå korleis dei jobbar og i kva grad dette samsvarar med musikkterapilitteratur. Teoretiske perspektiv inkluderar sosiokulturelt læringsperspektiv, samfunnsmusikkterapi, kultursentrert musikkterapi og mesterlære. Funn visar at informantane brukar musikk som læring, og at dei er positive til at produksjonsskulen kan vera ein arena for musikkterapi. Eg vil diskutere fordelar og utfordringar med musikkterapi i skulen, og i kva grad tankane frå informantane samsvarar med musikkterapeutisk teori og litteratur.

<b>1. Introduksjon</b> .....	1
Vignett.....	1
1.1 Bakgrunn og motivasjon for masterprosjektet.....	2
1.2 Barnekonvensjonen.....	3
1.3 ELET og NEET.....	3
1.4 Life-long learning.....	4
1.5 Ungdom og musikk.....	6
1.6 Problemstilling.....	7
1.6.1 Kommentar og refleksjonar til problemstillinga.....	8
<b>2. Teori</b> .....	9
2.1 Den norske musikkterapien.....	9
2.2 Litteraturgjennomgang.....	10
2.3 Samfunnsmusikkterapi.....	15
2.4 Kultursentrert musikkterapi.....	16
2.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv.....	17
2.4.2 Meisterlære.....	18
2.5 «Landsbyeffekten».....	19
<b>3. Metode</b> .....	21
3.1 «Vegen til målet».....	21
3.2 Vitskapsteoretisk perspektiv.....	21
3.3 Intervju som metode.....	22
3.4 Informantar.....	23
3.5 Intervjuform.....	24
3.6 Intevjuguide.....	24
3.7 Opptak, transkribering og lagring.....	25
Figur 3.1 Transkripsjon.....	25
3.8 Analyse.....	26
Figur 3.2 Stegvis-deduktiv induktiv metode.....	26
3.9 Analyseprosess.....	27
3.9.1 Kodegenerering.....	27
Figur 3.3 Samanheng mellom tekst, samandrag og kode.....	28
3.9.2 Kodegruppering.....	28
Figur 3.4 Kodegrupper.....	29
3.10 Ethiske problemstillingar.....	29
3.11 Kvalitetssikring i kvalitative studier.....	30
3.11.1 Validitet.....	30
3.11.2 EPICURE.....	30

<b><u>4. Funn</u></b> .....	32
4.1 Produksjonsskulen sin oppbygning.....	32
4.1.1 Overordna mål.....	32
4.1.2 Autensitet.....	33
4.2 Dei vaksne på produksjonsskulen.....	34
4.2.1 Bakgrunn utdanning og erfaring – formell og uformell kompetanse.....	34
4.2.2 Dei vaksne som rettleiarar.....	37
4.3 Arbeidsmåtar på produksjonsskulen.....	38
4.3.1 Gruppedynamikk.....	38
4.3.2 Læring.....	39
4.3.3 Samarbeid, rutinar og krav.....	40
4.3.4 Produkt, produksjon og prosess.....	42
4.4 Syn på musikkterapi.....	43
4.4.1 Erfaringar med bruk av musikk.....	44
4.4.2 Erfaringar med musikkterapi.....	45
4.4.3 Musikkterapi på produksjonsskulen.....	46
4.4.4 Terapi i skulen.....	49
4.4.5 Musikkterapeuten sine kvalitetar.....	51
4.5 Oppsummering av funn.....	52
<b><u>5. Drøfting og refleksjonar</u></b> .....	54
5.1 Samfunn.....	54
5.1.1 Participatory – Deltaking.....	54
5.1.2 Resource-oriented – Ressursorientert.....	55
5.1.3 Performative – Framføring/produkt.....	56
5.1.4 Activist, Reflective – Vidare utvikling.....	56
5.2 Ungdommar som deltakarar i samfunn og kultur.....	57
5.3 Musikk som læring i praksis.....	57
5.4 Læring som sosialt samspel på produksjonsskulen.....	58
5.5 Implkasjonar for praksis.....	59
5.6 Refleksjonar kring vegen vidare.....	60
<b><u>6. Konklusjon</u></b> .....	61
<b><u>7. Litteraturliste</u></b> .....	62

Vedlegg 1 – NSD-godkjenning

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Intervjuguide

# 1 Introduksjon

## Vignett

*Det er onsdag formiddag, regnet trommar lett på ruta i det vesle studioet. I rommet sitt ein gjeng ungdommar, vaksne ved skulen og praksisstudentar og utsending frå GAMUT. Det er første møte i eit nytt Erasmus+-prosjekt der ein vil sjå på relasjonen mellom lærar og elev. Alle er spente på korleis dette skal bli, underteikna inkludert. Relativt fersk i faget er eg endå ikkje klar over kor avgjerande dette første møtet skal bli for meg som musikkterapeut.*

*Samtalane flyt lett i det vesle studioet. Mellom ungdom og vaksen, mellom universitetstilsett og lærar, mellom alle. Ordet musikk vert nevnt. Kva er musikk? Korleis kan ein nytte musikk? Korleis brukar DU musikk? Ungdommane i rommet er på denne skulen fordi dei av ulike årsaker ikkje er i vidaregåande utdanning. Felles for dei alle er ei interesse for kultur og musikk. Desse spørsmåla leiar oss inn i ein aktivitet. Denne aktiviteten består i å dele ein song og fortelje noko om denne. Det vesle studioet er stille, heilt til nokon tar motet til seg og delar eit stykke musikk. Dynamikken i rommet vert heilt endra, ein får eit felles fokus, ein lyttar ikkje berre til musikk, men brukar musikk. Brukar musikk saman. Både ungdom og vaksen deler. «Denne songen høyrer eg på når eg er trist.» «Denne plata hadde eg i walkmanen min når eg var liten.» «Denne artisten var viktig for meg då eg gjekk gjennom ein skilsmisse.» Det vert delt både små og store historiar, alt frå små minne til store og viktige hendingar i livet. Felles for alle historiane er at musikken har vore viktig, musikken har hatt ei rolle, og spelar framleis ei stor rolle i liva til dei som delar.*

*Vårt fokus er på kva som skjer i rommet. Korleis påverkar musikken dynamikken mellom vaksen og ungdom? Kva kan me lære av dette? Korleis kan fleire få oppleve denne magiske stemninga som fann stad i dette rommet? Samstundes som me sit i Norge og tenker dette, sit det andre rundt i Europa og filosoferar på det same. Alt om få veker skal me til Estland og dele det me har opplevd, og saman med andre prøve å utvikla ein universitetsmodul der ein har som mål å dele denne kunnskapen i etterutdanningskurs.*

*Me spolar fram eitt halvt år. Det har blitt haust og regnet trommar på nytt på ruta. Denne gongen er det duka for konferanse på skulen. Her blir ny og gamal kunnskap om musikk delt. Korleis kan musikk virke som ein isbrytar? Kan musikk skape unike relasjonar mellom menneske? Eg er no inne i mitt fjerde studieår og blokkpraksisen før påska 2019 nærmar seg. Ein studiekamerat og eg skal til Portugal og Italia. Alt dette spring ut frå det*



europeske samarbeidet. Me skal besøke ein second chance school nord i Portugal i tre veker og deretter vidare til Italia og møte mellom alle deltakarlanda. Dette resulterer igjen i ein konferanse der Dr. Andreas Wöfl er hovudforedragshaldar. Temaet denne gongen er musikk som brubyggar mellom menneske for å motverke utanforskap og radikalisering.

Ungdommane på skulen styrer teknikk, underheldt med musikk og serverar mat. Alle jobbar, alle vert inkludert.

Som ein finale på dette prosjektet våren 2020 kjem etterutdanningskurset MUTP640 – Musikk i forebyggende arbeid med barn og unge. Eg har her ein rolle som lærar. Dette markerar slutten på prosjektet, slutten på studietida mi og byrjinga på mitt liv og virke som musikkterapeut. Eg får dele av den kunnskapen som ungdommen har lært oss, og me visar korleis musikk kan nyttast i læresituasjonar. Deltakarane på kurset er mellom anna lærarar, miljøterapeutar, kulturskulelærarar og andre interesserte. Me deler musikalske stunder saman med eit felles fokus – lære oss å bruke musikk i forebyggande arbeid med born og unge.

## **1.1 Bakgrunn og motivasjon for masterprosjektet**

Nesten 25% av ungdommar som byrjar på vidaregåande skule fullfører ikkje innan fem år (SSB, 2019). Det er sett i verk ulike tiltak for å minske fråfallet i den vidaregåande skulen, samt ta hand om dei som fell utanfor. Denne studien ser på korleis musikkterapi kan tenkast inn i ein skule der dei jobbar med denne typen ungdom. Ein produksjonsskule.

Produksjonsskular er relativt nytt i Noreg, men har lenger fartstid i til dømes Danmark. På produksjonsskulane fokuserar dei på at endring skjer gjennom praktisk arbeid, til dømes gjennom å lage musikk og film.

Då eg tidleg i 2018 fekk tilbod om å vera med på ERASMUS+ prosjektet STALWARTS, Sustaining Teachers and Learners with the Arts – Relational health in European Schools fatta eg ei interesse for forskning, og ei interesse for denne delen av fagområdet. Gjennom prosjektet var eg deltakande observatør på ein produksjonsskule, før eg skreiv ein «qualitative enquiry» (notat over kva eg hadde sett, med refleksjonar og relevante teoretiske aspekt). I påsken 2018 reiste eg, ein medstudent og ein musikkterapiforskar til Tallinn i Estland for å delta på eit seminar for dette prosjektet. Dette samarbeidet mellom Norge, Storbritannia, Estland, Portugal og Italia gav meg eit inntrykk i korleis det er å jobbe

internasjonalt. Våren 2019 reiste eg til Portugal i praksis på ein *second chance school*, og på eit seminar i Italia tilsvarande det i Tallinn.

Då temaet eg omhandlar her hovudsakleg gjeld born og unge er det naturleg å dra inn barnekonvensjonen, og sjå nærmare på det verdimeslige grunnlaget konvensjonen byggjer på.

## 1.2 Barnekonvensjonen

Barnekonvensjonen er som ein paraply over alle som jobbar med born og ungdom. Artikkel 12 er relevant for denne studien då den dreier seg om å seie meininga si. «Alle barn har rett til å seie meininga si, og deira meining skal bli tatt på alvor.» (Artikkel 12 – Om å seie meininga si). Denne delen av konvensjonen peikar på at alle born i Norge skal bli lytta til både når det gjeld skule og heim, og aktivitetane ein driv med på fritida. Etter kvart som dei unge blir eldre skal dei vaksne respektere stemma deira meir og meir (Artikkel 12 – Om å seie meininga si). Artikkel 28 seier at alle born har rett til skule og utdanning. I Norge betyr dette at grunnskulen er obligatorisk for alle, og at grunnskulen skal vera gratis. Når ein byrjar på vidaregåande er ein ikkje lenger under grunnskulen, men får meir ansvar for eiga læring og utdanning (Artikkel 28 – Utdanning). Artikkel 29 seier at alle born har rett til ein god skule som gjev dei nødvendig kunnskap og utvikling. I tillegg til å lære det faglege, er læring knytt til vennskap, og å leve saman med andre i fred og forståing (Artikkel 29 – Om opplæring og skule). Ungdommane har rett til å vera den dei er. Populært kallar ein gjerne ungdommane som fell ut av vidaregåande utdanning for «drop-outs», noko som kan vera stigmatiserande, så i denne studien vert dei omtalt som *ELET*, *NEET*, eller rett og slett *ungdom*.

## 1.3 ELET og NEET

ELET – Early Leavers from Education and Training og NEET – Not in Education Employment or Training, er omgrep som vert nytta internasjonalt for å omtale personar som på folkemunne i Norge gjerne vert kalla for drop-out. Ifølge ein studie utført av De Ridder et al. (2013) har ungdommar som har droppa ut av skulen ein høgare risiko for å utvikle sjukdom og uførleik som ung vaksen. Studien peikar på det er viktig å gripe inn så tidleg som mogleg for å hindre fråfall (De Ridder et al., 2013). I ein norsk kontekst er det ikkje skriva så mykje om denne populasjonen med tanke på musikkterapi, eg tenkjer difor at dette er eit fagområde som med fordel kan utforskast meir. Som eit resultat av kunnskapsdepartementet,

arbeidsdepartementet og barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet sitt prosjekt, *Ny GIV*, har det i Hordaland blitt åpna to skular for denne populasjonen. Desse to skulane fokuserar på praktisk arbeid, og på å lære gjennom å samarbeide på verkstadar, som til dømes med musikk, mat, eller med kunst og håndverk. Det er på ein slik skule eg ynskjer å undersøke korleis musikkterapien kan passe inn, og korleis ein musikkterapeut kan bidra positivt med kompetansen sin.

## 1.4 Life-long learning

Eit fokus som passar inn på denne skulen er tanken om livslang læring (*life-long learning/LLL*). I arbeidslivet i dag må ein heile tida tileigne seg ny kunnskap som til dømes nye dataprogram eller tekniske løysningar. I eit tradisjonelt syn på læring fokuserar ein på læringa som går føre seg når ein går på skulen, medan ein i LLL vektlegg både denne kunnskapen, og den kunnskapen ein tileignar seg resten av livet. Samfunnet rundt oss er ikkje statisk og krev stadig kunnskapsfornyng (NOU, 2019, s. 13). I eit policy-dokument frå OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) står det at LLL er delt inn i fleire aspekt. Først og fremst skal all læring bli anerkjent, ikkje berre den formelle læringa frå skulen. LLL krev eit godt grunnlag av dugleikar både hjå den vaksne og hjå den unge. Motivasjon er sentralt. Det er også viktig å tilby læring i ulike former for å tilpasse seg den enkelte (OECD-dokument: LIFELONG LEARNING FOR ALL POLICY DIRECTIONS, 2001, s. 1).

Vidare i dokumentet står det skrive om eigenskapane til LLL: For det første tilbyr LLL eit systematisk syn på læring. Det fokuserar på heile livssyklusen og tek med alle former for formell og uformell læring. For det andre er *the learner*/eleven sentral. Dette kan tyde på eit skifte av fokus frå den formelle skulen til heile livet som lærearena. For det tredje er motivasjon og motivasjon til å lære sentralt. Ein fokuserar på læring som er sjølvstyrt og brukarmedverka. Det fjerde punktet tar for seg at det må vera eit balansert syn med tanke på grad av læring. Desse er ikkje berre dei formelle skulekrava, men ting som økonomi, sosiale eller kulturelle *outcomes*. Det er også sentralt at ein person sine mål og prioritering av desse måla kan endre seg gjennom livet (OECD-dokument: LIFELONG LEARNING FOR ALL POLICY DIRECTIONS, 2001, s. 2).

Dokumentet tek så for seg ulike land og skriv om kva dei gjer/har gjort for å implementere LLL på læringsplattformane:

**Documents:**

Country Report; *The Competence Reform in Norway, Plan of Action 2000-2003* (Ministry of Education, Research and Church Affairs, 2000).

**Context:**

Norway started the process of implementing a competence reform for adults in 1999. The reform creates the basis for a national plan of action for continuing education and training and adult education.

**Main elements:**

The reforms are being implemented according to a broad “cradle-to-grave” view of lifelong learning. The concept has expanded to embrace the complete life-span including basic education for children and young people. [...]» (OECD-dokument: LIFELONG LEARNING FOR ALL POLICY DIRECTIONS, 2001, s. 8)

Ut i frå dette utdraget frå eit OECD-dokument kan ein sjå at det har vore eit fokus på LLL i nesten 20 år i Norge, men idéen om LLL er mykje eldre. Mellom anna filosofen Sokrates hadde tankar kring det å lære bort og å tileigne seg kunnskap. I sin tekst *Socrates: the prophet of life-long learning* skriv Fatih Demirci:

For Socrates education is not a process of teaching but one of learning. The definition of education by OECD «*All purposeful learning activity, whether formal or informal, is undertake non an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence*» (Holmes, 2002: 8), almost entirely matches Socrates’ understanding of education and learning. (Demirci, 2012, s. 4485)

Tanken og filosofien kring at læring kan føregå utanfor det tradisjonelle klasserommet sine fire veggjar er med andre ord ikkje ny, men har vore tenkt lenge. Fokuset i skulen bør i følge Sokrates liggje på korleis elevane lærar, ikkje korleis lærarane lærar bort (teaching). Ei musikkgruppe for ungdom som finn stad på skulen utanfor skuletida kan fungere som ein alternativ læringsarena. Den kan gå føre seg innanfor den formelle læringsarenaen som skulen tilbyr, og virke positivt inn på deltakarane sin motivasjon på skulen, ved at skulen har lagt til rette for uformell og ikkje-formell læring i kontekst av den formelle arenaen (Krüger, 2016, s.

75). Det kan då tenkast at å finne eit opplegg som er tilpassa den enkelte som skal lære, er vel så viktig som å strebe etter å finne ein «fasit» for å lære bort, som skal passe for alle.

## 1.5 Ungdom og musikk

Det er mange måtar å bruke musikk på, og dei fleste kan nok kjenne seg att i og indentifisere seg med ulike artistar og musikksjangerar. Dette gjeld spesielt for ungdom i ein fase av livet der det skjer store endringar, og dei skal finne ut kva dei vil. Musikk kan vera både ein individuell og ein sosial ressurs. Me kan til dømes lytte til musikk for vår eigen del og nytte denne til å regulere, styre og påverke emosjonar. Samstundes kan musikken spele ei rolle i å uttrykke vår identitet i eit sosialt samspel (Beckmann, 2013, s. 112). Laiho (2004) presenterar ein modell for å kategorisere dei psykologiske funksjonane av musikk: *interpersonal relationships, identity, agency* og *emotional field*. Dette kan oversetjast til *mellommenneskelege relasjonar, identitet, handlekraft* og *emosjonar*. Dei hevdar òg at kva musikk som oppfyller kva behov er individuelt, og at ein kan tilpasse musikken til sine egne behov i nuet (Laiho, 2004, s. 58-59). Igjen ser me at musikken kan spele både ei personleg og ei sosial rolle, og den kan igjen vera ein viktig del av å uttrykke seg sjølv. North et al. (2000) hevdar òg at musikk har ein sentral betydning i livet til dei fleste ungdommar då den oppfyller sosiale, emosjonelle og kognitive behov.

I Artikkelen vert det hevda at musikkundervisninga i skulen har for stort fokus på klassisk musikk. Dette viser igjen i studien ved at fleire av deltakarane uttrykte at dei hadde begynt å lære seg eit instrument, men gav seg då fokuset på klassisk utøving av instrument var for høgt. Ei løysing på denne utfordringa er at lærarane fokuserar på det musiske som foregår utanfor klasserommet og skulen (North et al., 2000, s. 269-270).

Sjølv om musikk har mange positive eigenskapar kan den òg nyttast på mindre gode måtar. Saarikallio og Erkkilä (2007) skriv at musikk kan nyttast som verktøy for å regulere humør, og hevdar at negativt humør vart oppretthalde og til og med forsterka ved bruk av musikk (Saarikallio & Erkkilä, 2007, s. 101). Vidare skriv dei at musikk viste seg å vera eit allsidig middel for humørregulering (Saarikallio & Erkkilä, 2007, s. 105). Ein musikkterapeut sin rolle i arbeid med ungdom kan vera å klargjere både dei positive og dei negative sidene ved bruk av musikk. Krüger et al. (2018) visar til at musikkterapi kan gje eit grunnlag for læring, og kan utvide toleransevindauget for ungdom som er i kontakt med barnevernet. Likevel dreg ikkje alle born nødvendigvis den samme nytten av musikkterapi, noko ein må vera bevisst på (Krüger et al., 2018, s. 11). Ein anna studie utført av Krüger et. al (2019) på

korleis musikkterapi kan bidra til å betre skulen sitt psykososiale miljø og fremje trivsel viser at musikkterapi mellom anna kan fremje relasjonsarbeid og skape frirom for mestringskjensle. Musikkterapi er ein strategi som tilretteleggjer for nettverksbygging som til dømes møteverksemd, nærmiljø og- og foreldrekontakt (Krüger et al., 2019, s. 52).

Spesielt i dei tidlege leveåra spelar det psykologiske oppvekstklimatei ei viktig rolle. I dag veks born opp med musikk tilgjengeleg over alt, i motsetning til tidlegare då ein fekk denne musikalske påverkinga hovudsakeleg gjennom éin kanal på radioen. Kva musikk ein høyrer på kan gjere sentrale kulturelle og sosiale skilje synlege. Identitet er spesielt knytt til sjølvfølelse, til opplevingar av eigen handlekompetanse og moglegheita til å påverke omgjevnadane (Ruud, 2013, s. 21-22). Det er gjennom refleksivitet og sjølvbevissthet at individet bekreftar sitt *sjølv*. Den vestlege idéen om sjølvvet kan sporast tilbake til omgrepet «person», som igjen kjem frå det latinske *persona* som tyder maske. Vidare er idéen om sjølvvet prega av den jødisk-kristne monoteismen der moralsk karakter, uavhengigheit, fri vilje og ansvar er sentrale komponentar (Ruud, 2013, s. 54-55). Ungdommane på produksjonsskulen er i ein fase i livet der dei er i ferd med å utvikle sitt *sjølv*. Musikk kan vera ein viktig identitetsmarkør me kan bruke til å formidle til omverda kvar me høyrer heime i eit landskap av til dømes utdanning, kjønn og etnisitet. På grunnlag av denne kunnskapen om bruk av musikk i arbeid med ungdom og på kva måtar musikkterapi kan hjelpe ungdom har eg valgt å konstruere den følgande problemstillinga:

## 1.6 Problemstilling

### **Kva er musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule?**

Korleis kan lærarar ved ein produksjonsskule sine refleksjonar om bruk av musikk sjåast i lys av musikkterapeutiske omgrep og litteratur?

### **1.6.1 Kommentar og refleksjonar til problemstillinga**

Det fagområdet eg skal undersøke er som tidlegare nemnt relativt nytt i Norge, spesielt med tanke på produksjonsskulane, som det berre fins to av per idag. Det er ingen tilsette ved skulen som har tittel som musikkterapeut, men ein av lærarane er i ferd med å utdanne seg som musikkterapeut. Eg ynskjer å undersøkje kva syn dei tilsette har på bruk av musikk, og kva erfaringar dei har frå STALWARTS. Dette prosjektet har tatt musikkterapien inn på produksjonsskulen og har gjennom fleire seminar og kurs jobba mot å sjå samanhengen mellom musikkterapi og produksjonsskule. Eg vil undersøkje om musikkterapi kan ha ein rolle på ein slik skule, og korleis ein kan nytte kunstnarleg uttrykk i møte med ELET-populasjonen. På produksjonsskular har ein ikkje fag som i den ordinære vidaregåande skulen, men ein jobbar i verkstadar, til dømes restaurant og matfag eller kultur. Ein jobbar dermed først og fremst praktisk med kreative uttrykk, noko eg finn spennande å sjå i lys av musikkterapien.

## 2. Teori

### 2.1 Den norske musikkterapien

Ruud (2008) argumenterer for at musikkterapien er eit humanistisk fag då den omfattar kunnskap kring korleis musikk påverkar kjensler og tankar ut frå vår historiske og kulturelle situertheit (Ruud & Trondalen, 2008, s. 5). Musikkterapeutisk forskning kan ha mange former. Tilnærmingar som biomedisinsk musikkforskning og atferdsterapeutiske tradisjonar kan vise til kvantifiserte og talfesta data, noko som kan hevdast å stå øverst i det evidensbaserte behandlingshierarkiet. Ruud peikar på at krav om kvantifisering av musikkterapeutisk forskning kan føre til metodeutfordringar. I vår tid ynskjer ein gjerne ein medisin som ikkje er kun kurativ, men i tillegg førebyggjande og helseframjande, jamfør folkehelseperspektivet. (Ruud & Trondalen, 2008, s. 5-6).

Trondalen (2008) byggjer vidare på tanken om at den norske musikkterapien er humanistisk forankra, og vektlegg omgrepet relasjon. Relasjonelle perspektiv samsvarar med humanismen i at ein inngår i eit likeverdig forhold med eit anna menneske der begge har moglegheit til å påverke samspelet (Ruud & Trondalen, 2008, s. 29).

Krüger og Strandbu (2015) gjer i boka *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid* greie for musikk i arbeid med ungdom, og ulike tilnærmingar til dette. Eit sentralt omgrep i boka er førebygging. «Når vi skriver om forebygging handler dette om å forebygge marginalisering og utenforskap» (Krüger & Strandbu, 2015, s. 17).

I boka vert det referert til Caplan (Principles of preventive psychiatry, 1964) som beskriv ulike former for førebygging, henholdsvis primær-, sekundær- og tertiærførebygging. Primærførebygginga rettar seg mot heile befolkninga, sekundærførebygging er tiltak som vert retta mot avgrensa målgrupper, medan tertiærførebygging er konkrete tiltak for enkeltindivid som treng hjelp og støtte for å forhindre at noko uønska skal skje, eller skjer igjen (Krüger & Strandbu, 2015, s. 17).

«Ungdommers musikkaktiviteter kan fungere som møteplass hvor deres meninger kommer til uttrykk, presenteres og blir tatt på alvor. Deltakelse i musikkaktiviteter kan føre til at ungdom engasjerer seg i personlige prosjekter, men også prosjekter i samfunnets institusjoner og nærmiljøet.» (Krüger & Strandbu, 2015, s. 140)

Eit anna perspektiv som omhandlar bruk av møteplassar er folkehelseperspektivet:



«Folkehelseloven, som trådte i kraft 1. januar 2012, skal bidra til en samfunnsutvikling med god folkehelse og der sosiale helseforskjeller utjevnes. Positive miljøforhold er sosialt ulikt fordelt. Et av virkemidlene i miljørettet folkehelsearbeid er etablering av sosiale nettverk og møteplasser.» (Krüger & Strandbu, 2015, s. 114)

Ut frå desse sitata kan det lesast at musikken og aktivitetane rundt musikken kan føre til auka deltaking og inkludering i samfunnet. Dette kan til dømes skje ved å gje dei ei stemme, og gje dei moglegheit til å påverke samfunnet rundt dei, jamfør artikkel 12 i Barnekonvensjonen.

## 2.2 Litteraturgjennomgang

For å danne seg eit bilete og ei oversikt over tidlegare forskning er det nyttig å gjere litteratursøk, og litteraturgjennomgang av resultatata frå desse søka. Ein kan då studere kva metodar som er nytta og korleis forskarane har gått fram i tidlegare studier. Grunna delen av fagfeltet eg ynskjer å undersøkje framleis har ein del uutforska kroker, er det avgrensa kva relevant litteratur som er skriven. Med bakgrunn i dette utforma eg to søkeord, og gjorde til saman fire litteratursøk med desse i to ulike databasar. Databasane som vart nytta var ORIA.no og scholar.google.com. ORIA er ei søketjeneste som omfavnar mellom anna materiale som fins ved dei fleste fag- og forskingsbiblioteka i Noreg, såvel som elektroniske tidsskrift og bøker. Søk etter «*PRODUCTION SCHOOL*» og «*PRODUKSJONSSKOLE*» gav få relevante resultat i begge databasar, så eg valde derfor å endre søket til «*SECOND CHANCE SCHOOL*». Ein second chance school er ikkje det same som ein produksjonsskule, men har noko av det same filosofiske tankegodset, og overordna mål om å sysselsetje ungdommar som har falle ut av den ordinære skulen. Ved å søke «*SECOND CHANCE SCHOOL*» i ORIA fekk eg 341 treff, medan det same søkeordet gav 715 treff i Google Scholar. Dette kan indikere at databasane har ulikt fokus og omfang, noko som i seg sjølv er interessant.

Grunna lite litteratur om bruk av musikk og kunstaktivitetar på ein produksjonsskule valgte eg å gjere eit nytt søk etter musikkterapi og skule. Dette fordi det er interessant om tankar kring musikkterapi i ordinær skulesetting, kan overførast til ein slik skule. Søkeordet i desse søka var: «*SCHOOL*» AND «*MUSIC THERAPY*» AND *YOUNG PEOPLE*. Dette gav 9847 treff i ORIA og 25700 treff i Coogle Scholar. Det er åpenbart at det er umogeleg å gå

gjennom all denne litteraturen, så eg har vald å sjå etter namn og tema som går igjen, samt teke stikkprøvar. Eg vil no gjere greie for desse resultatane med mål om å skape eit bilete av feltet, samt avdekke hol i feltet som denne oppgåva kan bidra med å dekke.

Gold et.al har gjennomført ein «Cluster-Randomized Trial» der dei underøker musikk, og korleis ein kan nytte musikk i førebyggjande arbeid med ungdom. Dei skriv at musikk er viktig for den individuelle identiteten, og at den kan ha både positive og negative implikasjonar med tanke på mental helse. Musikkterapi kan vera effektivt for psykisk sjukdom som til dømes depresjon, men før denne studien var det ukjent i kva grad det var preventivt potensiale i musikken. I studien samanlikna dei gruppemusikkterapi (GMT) og «self-directed music listening» (SDML). For å undersøke dette nytta dei sjølvrapporteringskjema på 100 elevar fordelt på dei to gruppene. Intervensjonen gjekk over 8 veker, og «Healthy-Unhealthy Music Scale» (HUMS) og «mental health outcomes», vart målt over ein periode på 3 mnd. (Gold, Saarikallio, Crooke, & McFerran, 2017, s. 1).

Resultata viste at begge formene for intervensjon vart godt mottatt, men at det ikkje vart funne nokon forskjellar mellom gruppene. Begge gruppene viste teikn til små forbetringar over tid. Yngre deltakarar hadde større utbytte av GMT, dei eldre deltakarane reponderte best på SDML. Studien konkluderar med at det trengs meir forskning for å forbetre designet på framtidige studiar med tanke på dosering og utplukking av deltakarar (Gold et al., 2017, s. 2). Ut frå denne studien kan ein trekke at musikkterapi tilsynelatande er attraktivt for elevar, då brorparten av dei som vart plukka ut og invitert til å delta i musikkterapien aksepterte og deltok i heile terapiforløpet. Gruppetimane var òg attraktive for personar som ikkje direkte var involvert i studien, men som spurte om å få vera med på eige initiativ. Artikkelen peikar på gruppeterapi kan skape gruppeeffektar på godt og vondt, og at dette kan bety at utsette deltakarar ikkje ynskjer å delta, eller at dei kan bli påverka negativt av gruppedynamikken. Vidare peikar dei på at lærarar og andre som kjenner elevane godt kan vera nøkkelpersonar når det kjem til å setje saman grupper (Gold et al., 2017, s. 22). Cobbett (2016) sin studie undersøker korleis *arts therapies* kan betre kvardagen for ungdommar med sosiale, emosjonelle og åtferdsrelaterte utfordringar. Studien, som gjekk over eit år, viser at gruppa som mottok *arts therapy* viste ei betydeleg positiv utvikling samanlikna med kontrollgruppa. Studien peikar på at kunstsentrerte intervensjonar kan foretrekkast framfor tradisjonell verbal psykoterapi (Cobbett, 2016, s. 413).

Til samanlikning med ein produksjonsskule har ein også på ein Second Chance School (SCS) fokus på den enkelte og ein jobbar mot at alle skal jobbe sjølvstendig og ta ansvar for eiga læring. Eit sentralt tema i filosofien deira er å oppfordre elevane til å ta eigerskap over

sin situasjon og si læring. På skulen Eamonn Gallagher (2011) skriv om peikar dei på viktigheita av at staben på skulen er variert, og består av erfarne lærarar og psykologar. Dei legg vekt på at skulen skal vera fleksibel, og at læring skal gå føre seg i små grupper (Gallagher, 2011, s. 452).

Ein av dei store skilnadane mellom ein produksjonsskule og ein SCS er at ein på ein SCS har meir vanlege skulefag, og at ein har eit lovfesta pensum ein må gjennom. I tillegg til dette har ein SCS eit «non-academic curriculum» som på denne skulen har eit særskild fokus på idrett (Gallagher, 2011, s. 452). Dei tilsette ser på deltaking i idrett som avgjerande for å danne gode relasjonar med elevane og for at gode relasjonar vert danna mellom elevane. Dei har òg klubbar på skulen med interesseområde som til dømes fisking, data, kunst og fotografi. Elevane deltek i aktivitetar som skal utvikle og forbetre sjølvtilitt og andre vikitige sosiale og personlege eigenskapar. Individualitet er sentralt på skulen, og elevane legg vekt på viktigheita av å få uttrykt sin eigen individualitet. Denne skulen har eit høgt antal lærarar med mykje erfaring innan å gje ungdommane slike arenaar, såvel som at dei er spesialistar innan sine fagfelt. Dette gjer at ein kan spesialtilpassa undervisningsaktivitetane til elevane sine behov. Som tidlegare nemnt skjer hovudsakleg dette i grupper, men det førekjem òg at ein gjer dette i ein-til-ein situasjonar for å utvikle gode arbeidsforhold og eit godt samarbeid.

Overgang mellom SCS og vidare utdanning eller jobb er noko det vert jobba mykje med, og elevane karriererådgiving og arbeidserfaring (Gallagher, 2011, s. 455) Macedo et.al (2018) skriv om i kva grad og på kva måte ein SCS kan støtte unge vaksne i overgangen tilbake til utdanning. Dei peikar på at *early school leaving* (ESL) er eit samansett problem med fleire ulike årsakar, som til dømes sosiøkonomisk stand, psykiske utfordringar eller at ein er skulelei. Som tidlegare nemnt er ikkje ein produksjonsskule og ein SCS det same, men dei kan samanliknast då dei jobbar med den same populasjonen. Forfattarane hevdar at det ser ut til at ein SCS kan støtte dei som forlet skulen ved å gje dei ein støttepillar i overgangen til å bli «actors of their own educational and social pathways» (Macedo, Santos, & Araújo, 2018, s. 454). Vidare peikar forfattarane på viktige eigenskapar ved denne skulen som er med på å redusere pedagogisk og sosial sårbarheit. Døme på dette er at skulen ikkje er dømmende, at det er eit fleksibelt miljø, og at den enkelte sin livssituasjon vert respektert og tatt høgde for. Med andre ord har denne skulen eit holistisk syn på utdanning med kunst i sentrum, noko som igjen fasiliterar utviklinga av ungdommane sitt sjølvuttrykk og empowerment, kreativitet og sosiale kompetanse (Macedo et al., 2018, s. 454).

Ingen av tekstane som omhandlar SCS nemner musikkterapi eksplisitt. For å danne ei forståing av musikkterapi i ein skulesetting vil oppgåva no presentere tekstar frå

litteratursøket om musikkterapi og skule. Katrina McFerran og Meagan Hunt (2008) skriv om bruk av musikkterapi i skulen for å støtte elevar som opplever eller ha opplevd mellom anna sorg, tap og migrasjon. Teksten byggjer på tre ulike studiar som nyttar ulike tilnærmingar for å undersøke dette temaet, der deltaking (*participation*) er sentralt for alle. Dei peikar òg på at musikalske forhold mellom individ tilsynelatande kan åpne for deling av kjensler som ein gjerne ikkje deler i andre samanhengar. Song i grupper og skriving av songtekstar kan lette denne delinga. Det vert argumentert for at det er eit naturleg forhold mellom ungdommar og musikken deira, noko som kan tenkast å ha ein samheng med utvikling av eigen identitet. Det vert vist til statistikk som anslår at ungdommar brukar opp til seks timar kvar dag på å høyre på musikk gjennom ulike kanalar (Steinberg (1996) i McFerran & Hunt, 2008, s. 45-46). Hallam konkluderar i si oversikt om bruk av musikk at det tilsynelatande har ei viktig rolle gjennom heile livet. I tidleg barndom kan musikk bidra til utviklinga av dugleikar knytt til persepsjon, som igjen påverkar læring av språk og leseferdigheitar. Ho peikar på at musikk kan betre sjølvfølelsen dersom ein opplever positive læringsopplevingar knytt til musikk, som til dømes å meistre eit instrument. Det å lære eit instrument gjev og tilgang til utvikling av koordinasjon og finmotorikk (Hallam, 2010, s. 281).

McFerran et al. (2010) byggjer vidare på musikken si rolle og kor viktig musikk kan vera. Dei beskriv at musikken metaforisk både kan fungere som eit vindauge og som ein spegel for ungdommane. Det at musikken fungerer som ein spegel vektlegg det personlege, inkludert dei intrapersonlege og private rollane som musikk kan spele. Vindauget kan vera ein metafor på ein møteplass med likesinna, og at ein ser ut i verda og nyttar musikken som eit verktøy for å oppnå kontakt med andre. McFerran et al. hevdar at dette er spesielt relevant for ungdommar som er etterlatne og som er i ein sorgprosess. Musikken har ei viktig rolle i å representere dei autentiske men skjulte kjenslene i det dei møter sorgen (McFerran, Roberts, & O'Grady, 2010, s. 543-544). I artikkelen vert det beskrive spesifikke målsetjingar og musikkterapeutiske metodar for å nå desse. Mål i terapiforløpet var fokus på å gje deltakarane moglegheit til å uttrykke seg sjølv og reflektere, såvel som å prosessere sorgrelaterte situasjonar. Kvar terapitime byrja med at ein samlast og helsa på kvarandre på ein uformell måte. Dette heldt fram til at alle deltakarane var komne. Etterpå spurte terapeuten kva deltakarane ville gjere den dagen. Dei kunne mellom anna velge mellom å skrive låtar, improvisere på perkusjonsinstrument, og lytte til kjende songar og diskutere meininga med dei. Timane vart avslutta med ein refleksjon over kva dei hadde gjort og kva som var fokuset i timane, såvel som praktisk informasjon om veka vidare (McFerran et al., 2010, s. 549-550).

The language used by the young people to describe the concept of having permission to grieve is powerful and convincing in its authentic adolescent-ness. They attributed achievements such as being able to «move on,» «get things off my chest,» «get over it,» «relax,» and «not feel alone» to their participation. They felt more connected to their family and peers as a result (McFerran et al., 2010, s. 560).

Detta sitatet peikar på at denne formen for gruppeterapi hjelper med å få snakka om utfordringane, og skape eit samhold i gruppa. Dette kan ha overføringsverdi til kvardagen då det vert lettare å snakke om problema med andre ein møter, og ein har øvd seg på å takle utfordringane knytt til sorga si. McFerran et al. skriv vidare at samanhengen mellom musikk og kjensler er sentralt i resultatane frå denne studien. Sidan ungdommane er ein stad mellom barndom og vaksenliv og flyttar mellom relativt konkrete og abstrakte forståingar saumlast, kan musikkterapien vera ein arena for å konkretisere tankegodset og få det fram. Forfattarane avsluttar artikkelen med å seie at musikalsk deltaking gjev rom for å sleppe laus den oppsamla energien deltakarane føler dei har ved å halde på sorga. Dette skjer når ein har fått ei kjensle av gruppetilhørighet (McFerran et al., 2010, s. 561-562).

Denne litteratugjennomgangen har peika på nokre viktige tema, mellom anna deltaking, respekt, improvisasjon og læring. Dette er tema som kan vera nyttige å ha i bakhovudet i masterprosjektet. Oppgåva vil no gjere greie for korleis mitt masterprosjekt kan bidra til å belyse dette området av fagfeltet. I Krüger og Strandbu (2015) er begrepet deltaking heilt sentralt. Dei peikar på at deltaking på ein musikkverkstad gjev rom for mange forskjellige rollar, og at musikkrelaterte prosjekt som skal virke forebyggjande, bør kople ungdom både til jevnaldrande, vaksne ressurspersonar, nærmiljøet og samfunnet elles. McFerran og Hunt (2010) peikar på at musikalske forhold mellom individ kan åpne opp for eit samspel og ei deling av kjensler som ein gjerne ikkje deler andre stader enn i musikkterapien. Hallam (2010) hevdar at musikk er ein viktig del av utviklinga og at musikk kan betre sjølvfølelsen dersom ein knytter positive erfaringar til musikken. Macedo et al. (2018) peikar på at det er viktig å respektere den enkelte og deira livssituasjon. I masterprosjektet og eigenpraksisen er det då ynskjeleg å ha ein «usynleg» rolle, ved at ein ikkje direkte skal legge føringar for elevane, men støtte dei med det dei treng.

Gjennomgåande tema i denne litteraturen og musikkterapien generelt er improvisasjon. Eg ynskjer å undersøkje om den musikkterapeutiske improvisasjonen og «leik» med musikk er noko som kan passe for denne målgruppa, og i kva grad dette eventuelt allereie vert gjort på produksjonsskulen.

Sidan desse tekstane handlar om musikkterapi og bruk av musikk i skulen er læring eit sentralt omgrep. Det er interessant å undersøkje korleis ein produksjonsskule ser på læring, samanlikna med den vanlege skulen og ein second chance school.

For å vidare kontekstualisere denne studien vil eg no presentere ulike teoriar og teoretiske perspektiv eg finn relevante for målgruppa og studien generelt.

## 2.3 Samfunnsmusikkterapi

Tradisjonelt sett jobba musikkterapeutane med fokus på problem og korleis ein kunne løyse desse. Dette kunne fungere slik at terapien til dømes vart utført av ein musikar og ein terapeut som var i direkte kontakt, og samhandling med klienten. Samfunnsmusikkterapi skil seg frå dette ved at ein fokuserar på samfunnet rundt klienten og hjelper klienten å bli høyrte av desse.

I samfunnsmusikkterapien ser ein på menneske og terapi med eit anna fokus:

Community music therapy practices question this tradition by employing social and ecological perspectives on music and health, which implies that health-promoting connections between individuals and various communities are explored. To study community music therapy involves a broad family of practices and perspectives that enable music therapists to be open for the needs, rights and possibilities of persons and groups in challenging situations (Stige, 2011, s. 3-4).

Når ein snakkar om samfunnsmusikkterapi er det vanleg å nevne akronymet PREPARE. Dette akronymet beskriv sju kvalitetar ein finn i samfunnsmusikkterapeutisk praksis (Stige, 2011, s. 18):

P – Participatory	deltaking
R – Resource-oriented	ressursorientert
E – Ecological	økologi
P – Performative	framføring
A – Activist	aktivist
R – Reflective	refleksivitet
E – Ethics-driven	etisk driven

I masteroppgåva vel eg å ta utgangspunkt i *participatory, resource-oriented, performative, activist og reflective*. I samfunnsmusikkterapien jobbar ein med å auke deltakinga og motvirke ekskludering. Dette skjer både på personleg nivå, men òg på gruppe- og samfunnsnivå. Ein etterstrebar ein likskap mellom menneske og fokuserar på dei ressursane den enkelte sit med, heller enn å fokusere på sjukdom og utfordringar. I musikklivet er konsertar og framføring viktig, og dette viser igjen i samfunnsmusikkterapien. Ein tek terapien ut frå terapirommet og skapar eit rom der det å vise fram og utfalde identiteten sin er i fokus. Ein samfunnsmusikkterapeut jobbar òg gjerne med undertrykkande strukturar i samfunnet med mål om å utfordre og endre desse. Refleksivitet omhandlar at ein som terapeut anerkjenner andre som individ og samfunnsdeltakarar og gjer ei moglegheit til å føle at dei har noko å bidra med i samfunnet (Stige, 2011, s. 19). I arbeid med ungdommar på ein produksjonsskule er det sannsynleg at ein vil møte eit samfunn med menneske og jobbe med dei i grupper heller enn individuelt. Samstundes ynskjer eg eit fokus på den enkelte si rolle i samfunnet og det musikalske samspelet. Eit anna tema som er relevant i samfunnsmusikkterapien er å vera ein aktivist, altså å forsøke å endre noko, til dømes undervisningsplanar, gjennom handling.

## **2.4 Kultursentrert musikkterapi**

Musikk er ein prosess; det er ein flyt av meningsfulle interaksjonar og lydar. Musikk kan også vera eit produkt som ofte blir objektifisert i opptak og/eller notasjonar (Stige, 2002, s. 158). Kultursentrerte perspektiv på musikkterapi fokuserar mot at menneske er kulturelle vesen, og at kultur er ein del av mennesket sin natur. Den kultursentrerte musikkterapeuten bind saman biologiske, sosiale og kulturelle aspekt av livet (Stige, 2002, s. 321). Stige skil mellom «culture-specific music therapy» og «culture-centered music therapy», der me i den *kulturspesifikke* musikkterapien tek klienten og terapeuten sin musikalske identitet i betraktning, me kan dermed ikkje vurdere musikkterapien som ei kulturfri sone. Det er ikkje alltid mogleg som musikkterapeut å akkomodere seg til klienten sin kultur og det kan då vera viktigare å vise interesse og respekt for klienten sin kultur enn, å forsøke å tilpasse seg til desse spesifikke kulturelle kodane (Stige, 2002, s. 41). Den *kultursentrerte* musikkterapien er òg *kulturspesifikk*, men har eit endå større fokus på det som ligg til grunn for musikkterapien, og kan i så måte framkalle heilt nye teoriar og praksisar. I denne samanhengen ser ein på musikkterapi som kultur og derfor er det òg naturleg at kulturell læring kjem i fokus (Stige, 2002, s. 42-43). Sentralt er altså å fokusere på og prøve å forstå klienten sin kultur, utan å

imiterere den. Stige skriv at det kan vera hensiktsmessig å nytte kulturelle verktøy for å fostre deltaking i samfunnet, og at dette kan ha innverknad på den generelle helsa (Stige, 2002, s. 43).

Det vert presisert at inkludering av personar som av ulike grunnar ikkje vert inkludert i samfunnet, til dømes personar med utviklingshemming eller personar med psykiske lidingar, ikkje er mogleg kun gjennom byråkratiske og politiske avgjersler, men at dette òg krev empatisk sosial handling (Stige, 2002, s. 116). Stige argumenterar her for at musikkterapien står framføre eit viktig felt, der musikkterapien som kulturell deltaking kan bli ei form for konkretisering av Ruud sin definasjon av musikkterapi. Denne kretsar kring helseproblem som noko som i stor grad er skapt av samfunnet rundt klienten. Terapeuten kan i så måte ikkje vurdere helseproblem som noko som kun ligg i individet, men at samfunnet rundt også er ein stor del av desse problema (Stige, 2002, s. 117).

Kultursentrert musikkterapi er aktuell i arbeid med ungdom som har forlete vidaregåande utdanning, då dette er ei gruppe menneske med ulik bakgrunn, som til dømes ulik etnisitet, ulik alder, ulike interesser. Eit av måla i den kultursentrerte musikkterapien er å nytte kulturelle verktøy for leggje til rette for deltaking, noko eg finn svært relevant i arbeid med ungdom som ikkje finn seg til rette i den ordinære skulen. I den kultursentrerte musikkterapien er det eit fokus på at menneske er kulturelle vesen og at kultur er viktig for oss, derfor er det viktig å ha eit bevisst forhold til den enkelte sin kultur inn i gruppa.

#### **2.4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv**

Lev Semjonovitsj Vygotskij er kjent for ei rekke tverrfaglege arbeid innan born si utvikling, pedagogikk og krysskulturell psykologi. Tenking og tale vert ofte rekna som hovudverket hans. Vygotsky såg på den menneskelege utviklinga i eit historisk perspektiv ved å ta utgangspunkt i menneske sin materielle vekselvirking med omverda, og fokuserte på at det var ein samheng mellom den ytre aktiviteten og dei indre psykiske funksjonane. Dette skil seg frå hans tidlegare kommentarar om at den psykologiske forskinga var todelt med dei som studerte ytre observerbar åtferd, mellom anna USA og USSR, og dei som var opptatt av dei indre mentale representasjonane (Vygotskij, 2001, s. 9).

Vygotskij argumenterte for at utvikling vert drive av samspelet mellom biologisk utvikling og sosiokulturell input. Dette samspelet kjem tydelig til syne i Vygotskij sitt konsept om *den proksimale utviklingssonen*. Dette konseptet peikar på forskjellen mellom kva eit barn kan prestere åleine, og kva eit barn kan prestere med assistanse frå vaksne eller jevnaldrande



som er på eit meir avansert nivå. Dette er viktig fordi det hjelper oss med gjenkjenne kva born kan forstå og prestere med hjelp. Dersom ein ser på kognitiv utvikling i ein sosial kontekst er dette kanskje like viktig som å sjå på kva barnet klarar åleine (Smith et al., 2015, s. 521).

I tillegg til den hjelpa born får med sin kognitive utvikling gjennom samarbeid med andre, la òg Vygotskij vekt på ulike «verktøy» som samfunnet tilføyer born for å hjelpe eller kontekstualisere utviklinga deira. Eit av desse verktøya er språk. Vygotskij oppdaga at når språket går over frå å vera ei enkel form å kommunisere behov, begynner borna ofte å snakke med seg sjølv når dei utfører oppgåver. Han argumenterte for at dette er eit teikn på at borna brukte språket for å strukturere tankane sine og regulere måten dei utførte ei oppgåve på. Ved at dei snakka med seg sjølv på denne måten, kunne borna overvåke sin suksess og sine feil, og leie seg sjølv mot nye mål (Smith et al., 2015, s. 522). Vygotskij meinte at språket var sentralt i læring, og at språket var ei manifestering av det indre livet. Frå dei gamle psykologiske skulane sin synsvinkel er sambandet mellom orda og betydninga ein assosiasjonsforbindelse som oppstår gjennom gjennteken samtidig sanseoppfratning av ein viss lyd og ein viss gjenstand. «Et ord fremkaller minnet om sitt innhold som en venns frakk minner oss om den vennen, eller et hus minner oss om dem som bor der.» (Vygotskij, 2001, s. 186). Det vert hevda at tenkinga gjennomgår mange endringar når den vert forvandla til tale, tenking og ord kan ikkje sjåast på på same måte. På ein måte er det fleire forskjellar enn likskapar mellom dei. Talen er ikkje ei direkte gjenspegling av tankane sin struktur. Dei semantiske og dei fonetiske utviklingsprosessane kan sjåast på som eitt då dei spring i kvar sin retning (Vygotskij, 2001, s. 191).

#### **2.4.2 Meisterlære**

Å vera i lære hjå ein meister har i fleire hundre år vore den vanlegaste måten å overføre kunnskap på. I dag har dette blitt erstatta av formell undervisning. I Danmark vert omgrepet meisterlære ofte nemnt i media og i fagtidsskrift, men omgrepet vert nytta lite i pedagogisk og psykologisk faglitteratur (Jensen, Bureid, Nielsen, & Kvale, 1999, s. 17). Meisterlære kan definerast som «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser» (Encyclopedia Britannica (1996) oversatt i Jensen et al., 1999, s. 18).

Ein kan òg definere meisterlære gjennom fire hovudtrekk: Praksisfellesskap, tileigning av fagleg identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Dette perspektivet vektlegg deltaking i det faglege fellesskapet der ein tileignar seg kunnskap

gjennom sosial deltaking og handling. I meisterlære lærer ofte den som er svenn (elev) av å observere og imitere det mester (lærer) gjer. Tradisjonelt vert eit slikt meister-svenn-forløp avslutta med at ein må opp til ein prøve for å få svennebrev. (Jensen et al., 1999, s. 19) I meisterlære er det viktig at ein unngår at forholdet mellom meister og lærling desentrert i eit praksisfellesskap vert polarisert. Eit praksisfellesskap består av menneskelege relasjonar i samarbeid og konflikt. Læringsprosessane føregår i ein spesifikk sosial praksis og er betinga av at lærlingen deltek i denne praksisen. Reint spesifikt lærer ein ved observasjon, imitasjon og identifikasjon (Jensen et al., 1999, s. 23).

Tradisjonelt sett er ikkje språk nytta som eit undervisningsverktøy i meisterlære på same måten som i eit klasserom. Språk og forteljingar er likevel ein del av læreprosessen ved at ein gjennom forteljingar får kunnskap om problemløysing og kva ein skal gjere i forskjellige situasjonar. Ein lærar ved å lytte til desse forteljingane og fortelle dei vidare (Jensen et al., 1999, s. 23-24). Dette perspektivet på læring kan ein til dømes sjå i nyare kulturelle fenomen, til dømes i rockemusikken. Der står nyare generasjonar musikarar ofte i gjeld til rockemusikarar frå tidlegare generasjonar, som til dømes Elvis Presley eller Jimi Hendrix. Dette viser at denne formen for læring ikkje nødvendigvis berre er knytt til det familiære, men også kan brukast om kulturelle kategoriar som visar til teknikk og stil (Jensen et al., 1999, s. 32). Meisterlære samsvarar med Vygotskij sine tankar då ein meiner at menneske sitt forhold til verda er mediert eller formidla. Læring føregår i prosessar der den lærande utfører handlingar og oppgåver saman med ein meir kompetent person, og i så måte lærar med og av meisteren med seg sjølv som «verktøy».

## **2.5 «Landsbyeffekten»**

I boka *The Village Effect* av Susan Pinker vert det argumentert for at sosial kontakt mellom menneske er avgjerande for velværet vårt. Granovetter (1973) sitt konsept *The Strength Of Weak Ties*, vert trekt fram som eit viktig punkt. Dette kan beskrivast med at sjølv det perifere nettverket ein har som person er viktig, og at det er desse «svake forbindelsane» som ofte er mest innflytelsesrike når ein har behov for noko konkret, til dømes ein jobb, ny fastlege eller ein ny livspartner. Desse finn ein gjerne via ein ven, kollega sin ektefelle, ektefelle sin kollega osv. Grunnen til at ein dreg nytte av dette perifere nettverket i slike situasjonar er at ein allereie delar mykje av det me kjenner til med familie og nære venar. Bekgrunnen vår, nettverket vårt og interessene våre liknar, derfor overlappar desse nettverka i stor grad. Desse

svake forbindelsane byggjer bruer til ny informasjon. Våre bekjente har kjennskap til ting som ikkje familie og nære venar har, og tilhøyrer ofte eigne tilsvarande samfunn med informasjon og kontaktar som ein ikkje hadde kome i kontakt med dersom ein ikkje hadde hatt denne svake forbindelsen (Pinker, 2014, s. 38).

Avslutningsvis legg Pinker vekt på seks viktige punkt i The Village Effect. Desse peiker på korleis ein kan betre livskvaliteten ved å gjere små grep i dagleglivet. Mellom anna vert det argumentert for at å leve i eit samfunn der ein kjenner og snakkar med naboane sine har positiv effekt. Pinker viser til at ein ved å ha meir fokus på direkte mellommenneskeleg kontakt i løpet av arbeidsdagen og mindre kontakt via til dømes e-post og sosiale media har ein positiv effekt. Det vert hevda at dagleg interaksjon ansikt-til-ansikt med familie og venar forlenger livet. Det styrkar immunforsvaret, kalibrerar hormon og ein tilpassar korleis genene som styrer åtferd og motstandsdyktighet utartar seg. Kvaliteten, typen og hyppigheten av sosial kontakt påverkar graden av dette. (Pinker, 2014, s. 288-289)

# 3. Metode

## 3.1 «Vegen til målet»

Eg vil no presentere kva eg gjorde for å vidare utforske tematikken kring musikkterapi og skule. Eg vil gjere greie for korleis eg gjekk fram for å utforske dette, og kva metode eg nytta. Metode betyr opphaveleg «vegen til målet», og Kvale og Brinkmann argumenterar for at dersom ein skal finne, eller vise andre vegen til målet, er ein sjølv nøydd til å vite kva målet er. Vidare skriv dei at når eit intervjuprosjekt skal planleggjast er det viktig at ein har bestemt seg for kva målet med studien skal vera, og generelt ha fastsett innhaldet i studien. Dette for å kunne gjere rette og reflekterte metodeval i dei ulike fasane i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

## 3.2 Vitskapsteoretisk perspektiv

Epistemologi er eit omgrep som omhandlar kunnskap, forståing, korleis me tileignar oss denne kunnskapen, korleis me veit det me veit, eller tileignar oss kunnskap om det me veit. I epistemologien ynskjer ein å finne ut kvar og korleis kunnskap oppstår, kva som ligg til grunn for kunnskap og sanning, og kva typar kunnskap som er mogleg å finne ut av (Matney, 2019, s. 4). Den overordna epistemologiske posisjonen i denne oppgåva er konstruktivisme, noko som igjen vert gjenspegla i det teoretiske perspektivet om interpretivisme, også kalla anti-positivisme. Ein forskar med eit konstruktivistisk syn kan tenkje at meining og kunnskap vert skapt gjennom interaksjon mellom objekt og subjekt. Det kan tenkjast at kunnskap ikkje nødvendigvis vert oppdaga, men skapt i samspelet mellom objekt og subjekt til dømes i ein intervjusituasjon mellom intervjuar og informant (Matney, 2019, s. 17).

Som eit metaperspektiv på heile masterprosjektet vil Gadamer sin hermeneutiske tenking vera relevant. Denne tenkinga legg vekt på at all ny informasjon ein tileignar seg passar inn i forståinga ein allereie har av verda.

«Filosofien blir en lære om menneskets historisitet, det vil si at mennesker som en «væren-i-verden» (In-der-Welt-Sein) «alltid allerede» befinner seg i forståelsessituasjoner som mennesket gjennom historisk forståelse må utlegge og korrigere for å finne sannheten.» (Alnes, 2018, snl.no)

Alle menneske har med andre ord ei forståing av verkelegheita. Datamaterialet må tolkast ut frå denne forståinga, og det må vera vissheit kring det faktum at ein som forskar kan påverke resultata berre med å vere til stades. Desse tolkingane går igjen inn i denne vissheita og formar forståinga av verklegheita. Forskaren har eit mål og ein hypotese som vedkommande arbeidar mot. Denne forforståelsen eller ynskje om eit visst resultat kan påverke det endelege resultatet. I ein studie som denne kan det til dømes skje ved at ein, bevisst eller ubevisst, leiar samtalen og intervjuet i ein bestemt retning og dermed står i fare for å utelate refleksjonar som strid med forskaren sine

I analyseprosessen vil eg ta utgangspunkt i metoden stegvis-deduktiv induksjon (SDI), som er beskrive av Aksel Tjora i boka *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2017). Denne analysemetoden består i å kode datamaterialet, kodegruppering, utvikling av konsept og teoriutvikling. Grunna omfanget i denne oppgåva ligg fokuset i hovudsak på å undersøke problemstillinga ved hjelp av intervju finne argument gjennom analyse , meir enn å utvikle ein ny teori. Av den grunn vil hovudfokuset liggje på å utvikle konsept og finne ytringar og erfaringar som støtter opp under musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule.

### **3.3 Intervju som metode**

Denne studien byggjer på tre intervju for å prøve å klargjere tema kring problemstillinga. Kvale og Brinkmann (2015) peikar på sju trekk ved kunnskapen ein kan få frå intervju. Dei hevdar at kunnskap er produsert og at intervjuet er ein byggjeplass der ein byggjer og kontruerar kunnskap i det sosiale samspelet mellom intervjuar og informantar. Denne kunnskapen er ikkje kun noko som blir avdekka, men òg aktivt skapt gjennom spørsmåla og svara, og produktet vert skapt av både intervjuar og informant. Det neste Kvale og Brinkmann peikar på er at kunnskapen er relasjonell, og at særleg ein terapeutisk samtale er ein interpersonleg situasjon der data som vert produsert verken er objektive eller subjektive, men intersubjektive (Sullivan, 1954 i Kvale & Brinkmann, 2015).

«Når troen på en objektiv virkelighet, som kan avspeiles og avbildes i vitenskaplige modeller, forsvinner, må oppmerksomheten rettes mot diskurs og forhandling om betydningen av livsverdenen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Med grunnlag i dette hevdar Kvale og Brinkmann at kunnskap er samtalebasert, at det er gjennom samtalen og bruken av språk kunnskapen vert skapt. Det neste trekket som vert presentert er at kunnskapen er kontekstuell.

Altså at kunnskapen ein tileignar seg i ein bestemt situasjon ikkje alltid kan direkte overførast eller samanliknast med kunnskap i andre situasjonar. Det språklege vert òg trekt fram, ved å peike på at det er språket som er mediet og verktøyet ein nyttar i ein intervjuopprosess.

Overgangen mellom språkleg form som til dømes frå tale til tekst, transkripsjon, kan framheva ulikskapar mellom desse. Utfordringar med å gjere tale til tekst kan til dømes vera i kva grad ein skal ta med onomatopoetikon (lydhermande ord, til dømes kremting og hosting) og korleis ein skal få fram pausar i samtalen, noko som kan kome som ein konsekvens viss tematikken krev refleksjon og tenketid hjå informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77-78).

Eit anna trekk dei peikar på er betydninga av historiar for å finne meining i vår sosiale røynd og vårt eige liv, med andre ord narrativ kunnskap. Slike historiar kan hjelpe oss med å forstå situasjonar som informerar oss om den menneskelege betydningsverda. Det siste trekket Kvale og Brinkmann dreg fram er at kunnskapen er pragmatisk: «Når den menneskelige virkelighet forstås som samtale og handling, blir kunnskap evnen til å utføre effektive handlinger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78). Vidare peikar dei på at spørsmål kring i kva grad ei undersøking er vitskapleg, eller om den førar til sann kunnskap, har ein tendens til å verte erstatta av det pragmatiske spørsmålet om den leverar nyttig kunnskap. «Pragmatismen insisterer på at tanker og betydingar får sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi befinner oss i.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78).

### **3.4 Informantar**

Utvalet i denne studien er tilsette ved ein produksjonsskule i Norge. Eg har kome i kontakt med desse informantane som følgje av mi tidlegare deltaking i STALWARTS. Dei tilsette på produksjonsskulen si rolle i dette prosjektet var å dele sitt syn på korleis kreative uttrykk kan nyttast inn i ein læringssituasjon. Utvalget består av ein rektor og to lærarar. Ein av lærarane har musikkterapi bakgrunn. Grunna STALWARTS som mellom anna har funne stad på denne skulen, gjekk eg inn i studien med tanken om at informantane hadde ein viss idé om kva musikkterapi er. Det eg ynskja å klargjere med intervjuet var i kva grad informantane kjenner til musikkterapi, korleis dei ser på bruk av musikk og andre kunstformer i arbeid med ungdom, og korleis dei ser musikkterapi kan passe inn på denne skulen. Dei tre informantane er anonymiserte med tanke på navn og kjønn, og vil i analysen bli omtala som «Brage», «Rolf» og «Lena». Dette grunna det avgrensa antalet produksjonsskular i landet.

### 3.5 Intervjuform

Eg nytta ei form for begrepsintervju i dei tre intervjuene eg gjennomførte, då eit av måla med intervjuene er å gjere greie for musikkterapi og korleis informantane oppfatar begrepet musikkterapi. Eit slikt intervju kan utforske dei begrepsmessige dimensjonane og bidra til å avdekke informantane sine diskursmodellar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180-181).

Intervjuene hadde eit semistrukturert design. Dette gjev rom til å komme med oppfølgingsspørsmål kring nye tema som kjem opp i samtalen. Når intervjuet har ei semistrukturert form, vil det seie at vegen vert til litt medan ein går, og at ein kan gå inn på interessante og relevante tema som dukkar opp under vegs. Kvale og Brinkmann skriv om semistrukturerte livsverdenintervju. Dei omtalar dette som ein planlagt og fleksibel samtale med mål om å få skildringar av informantane si livsverd, med fokus på fortolking av dei fenomen som vert beskrive (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

I boka *Forskningsdesign og kvalitativ metode* (2014) peikar forfattar Rune Krumsvik på at eit godt intervju får fram kunnskap ein ikkje ville fått fram gjennom til dømes eit spørjeskjema. Vidare skriv han at fordelene med semistrukturerte intervju er at ein kan følgje opp generelle spørsmål og tema med konkrete spesifikke spørsmål, såkalla «tunneling» (Krumsvik, 2014, s. 125).

Sentralt i alle intervjuene var med andre ord moglegheita til å vera fleksibel, og at ein som moderator og intervjuar kan styre intervjuet til å omhandle dei tema ein ynskjer, samtidig som ein beheld den naturlege flyten i samtalen og relasjonen. Eg starta med å stille spørsmål om bakgrunn og erfaringar med bruk av kreative aktivitetar som mellom anna musikk. Vidare gjekk eg inn i tema som eg fann relevante for å kartleggje tidlegare erfaringar, og korleis desse kan sjåast i lys av musikkterapi. Den semistrukturerte formen gjev rom for improvisasjon. Dette vart tydeleg for meg sidan enkelte av informantane hadde mykje å fortelje om tidlegare erfaringar, medan andre hadde meir å fortelje om reint praktiske tilhøve på skulen, som til dømes oppbygning og mål med undervisninga.

### 3.6 Intervjuguide

Intervjuguiden som vart nytta i dei tre intervjuene var utforma kring tema eg fann aktuelle for å finne tak i relevant og anvendbart datamateriale. Desse tema kretsar kring generelle oppfatningar kring musikkterapi og informantane sine egne erfaringar med musikkterapi.

Intevjuet problematiserer òg bruken av terapibegrepet i ein skulesetting. Intervjuguiden ligg vedlagt (sjå vedlegg 1).

### 3.7 Opptak, transkribering og lagring

For å unngå at viktige detaljar og formuleringar gjekk tapt vart det teke opptak under intervjua. Det var òg til stor hjelp i analyseprosessen å ha intervjua på opptak då det enklare kan transkriberast, i tillegg til at ein i ulike fasar av analysen kan gå tilbake til råmaterialet for å undersøke om det er noko ein har utelete eller gløymt.

Etter kvart intervju vart intervjua transkriberte til tekst. Dette vart gjort så tett opp til intervjuet som mogleg, for å få med eventuelle detaljar kring intervjuet som kunne bli gløymt seinare. I fare for å feilsitere eller å gjere feil med tanke på anonymiseringa vart transkripsjonen sendt til informantane for godkjenning. I all hovudsak vart alt som vart sagt i intervjuet skrive ned, med unntak av nokre fonetiske lydar (hmmm, øøøh, etc.) og onomatopoetikon (lydhermande ord: host, kremt etc.), med mindre eg oppfatta desse som ein del av resonnementet og argumentasjonen. Enkelte munnlege formuleringar vart òg endra og gjort meir forstålege, men med fokus på å behalde essensen av påstanden eller argumentet. Alt dette vart gjort før transkripsjonen vart sendt til godkjenning.

For å passe på at ikkje sensitiv informasjon og data hamna i feil hender vart datamaterialet lagra på sikre område på UiB sine serverar, SAFE, og ikkje andre stadar. Når eg arbeida med datamaterialet passa eg på at datamaskina ikkje var kopla til internett for å unngå eventuelle «innbrudd» på maskina. Dette gjaldt både lydopptaka og transkripsjonane.

For å finne tak i mest mogleg informasjon vart det utført litt endringar i intervjuguiden mellom kvart opptak. I det første intervjuet dukka opp tema eg fatta meir interesse for og som eg ynskte å undersøkje i dei neste to intervjua. Det same skjedde etter det andre intervjuet.

#### Transkripsjon:

Personar til stades:

Tid:

Intervjuar:	Intervjuobjekt:	Samandrag:	Kode:

**Figur 3.1:** Transkripsjon

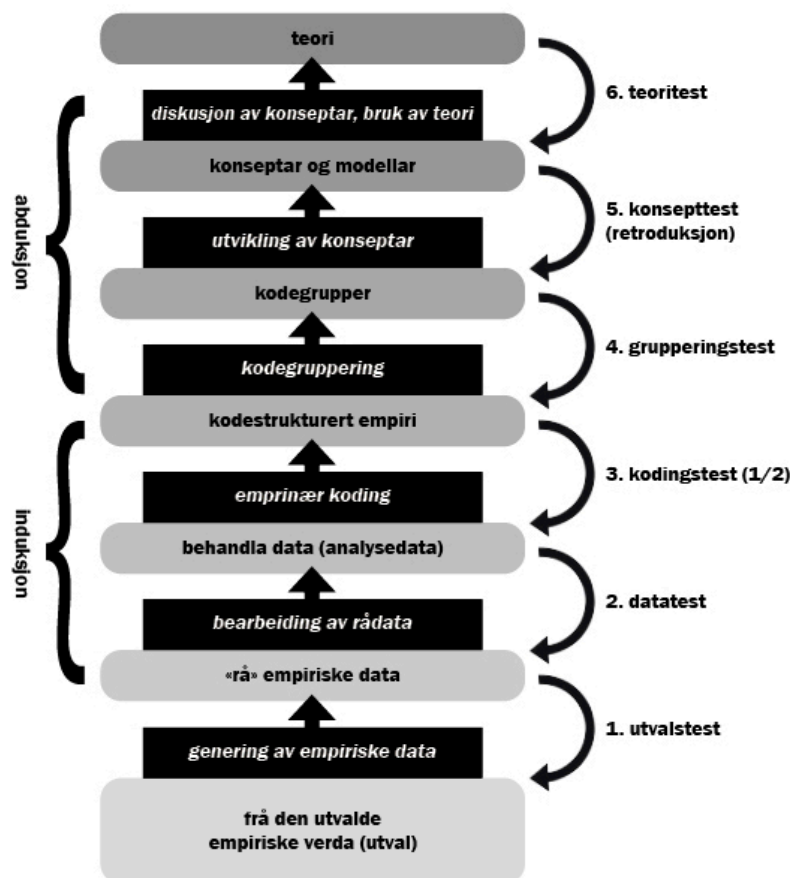


Figuren over visar korleis dei tre intervjua vart transkriberte. Dei to kolonnene til venstre inneheld det som vart sagt i intervjuet. Kolonnene som omhandlar samandrag og kode kjem eg attende til under overskrifta «3.9 Analyseprosess».

### 3.8 Analyse

Det er gjennom analyse at datamaterialet vert bearbeidd og koda inn i tema for å klargjering av framlegging av funn. Då denne studien er ei kvalitativ studie bygd på tre intervju vil funna vera farga av fokuset i intervjuet og analysen.

Metoden eg nytta, *stegvis-deduktiv induksjon* (SDI), omfattar datagenerering, analyse og teoriutvikling. SDI inneber å arbeide i etappar frå rådata til konsept eller teoriar, denne prosessen kan oppfattast som *induktiv* då ein arbeidar frå data mot teori. Ved å kombinere dette med å gå tilbake frå det teoretiske til det meir empiriske nivået (*deduksjon*), skapar ein ein oppadgåande og ein nedadgåande modell som vist i figuren under:



**Figur 3.2:** Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI v3) henta frå *Viten Skapt* (Tjora, 2018, s. 17)

Som ein ser i modellen har ein heile tida ein tilbakegåande parallell til det som skjer i forskinga og analysen. Ein stiller alltid spørsmål ved det ein har gjort, og testar det ut frå det ein allerede har funne ut. Målet med denne metoden, og med denne oppgåva, er å gå frå empiriske data (intervju) til ein teori (generaliserbare tankar og data). Ein slik stegvis modell er linær, men ikkje «einvegskøyr». Det er like viktig det som skjer gjennom deduksjon (ned) som det som skjer gjennom induksjon og abduksjon (opp), då begge byggjer opp under å få fram mest mogleg presis og generaliserbar data. Ved at ein byrjar frå botnen med å byggje opp nye konsept og teoriar er denne metoden tett knytt til tanken om Grounded Theory. «SDI-metoden har konseptuell generalisering som mål. Det betyr at analysen skal bunne ut i en mer generisk forståelse av de fenomenene som studeres, slik at ny kunnskap ikke avgrenses til de casene eller utvalgene som er spesifikt studert.» (Tjora, 2018, s. 18).

Sentralt i denne analysemetoden er utvikling og nytting av kodar. Målet ved å kode kan sjåast på som tredelt: «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien.» (Tjora, 2017, s. 197). Ein byrjar med rådata som består av heile intervjuet, og snevrar dette inn og raffinerar det inn i kodegrupper. Vidare nyttar ein desse kodegruppene for å utvikle konsept, før ein til slutt diskuterar og reflekterer kring desse konseptene ved hjelp av teori. Til slutt er det mogleg å ende opp med ein ny teori.

### **3.9 Analyseprosess**

Som tidlegare nemnt har ein i SDI fokus på mellom anna kodegenerering, kodegruppering og utvikling av konsept. Vidare vil eg beskrive korleis eg har nytta SDI i min analyse, og korleis nytting av kodar har vore sentralt i analysearbeidet.

#### **3.9.1 Kodegenerering**

Det første steget i analyseprosessen vart gjort allereie i intervjusituasjonen. Denne analysinga skjer både bevisst og ubevisst ved at ein dannar seg tankar og formeiningar kring tema i intervjuet. Desse tema nytta eg vidare i utvikling av kodar. Som ein kan sjå i figuren under vart det transkriberte intervjuet sett opp i kolonnene til venstre, medan det i kolonnene til høgre vart skrivne eit samandrag av tematikken og viktige punkt, og så ein kode som beskriv dette.

<p>Ja, og eg studerar jo då som du veit musikkterapi, og de har jo her på skulen hatt litt erfaringar med det, med tanke på GAMUT og slikt, forskingsmiljøet. Kva... eller korleis kjenner du til musikkterapi? Kva veit du om musikkterapi?</p>	<p>Gjennom det samarbeidet... Det vil si at jeg har så vidt vært borti når jeg var sivilarbeider på Steinerskolen den gang den lå på &lt;stad&gt; de har jo flyttet opp på et eller annet sted nå, men det var en sånn helsepedagogisk linje hvor mennesker med funksjonsnedsettelse gikk da, barn og unge som gikk på skolen der da. Og da vet jeg at det var musikkterapeut til det da i hvertfall jobbet med de som var mest preget av sykdommen sin. Med musikk. Så det synes jeg var kjempespennende da. Ellers så er det lille jeg har lært av musikkterapi kom gjennom samarbeidet med GAMUT.</p>	<p>Fyste møte med musikkterapi var i tidlegare jobb på Steinerskolen. Den gong i arbeid med psykisk utviklingshemma. Samarbeid med GAMUT.</p>	<p>Erfaring Musikkterapi Samarbeid</p>
<p>Kva trur du om den musikkterapeutiske tenkinga, trur du den passar inn i ein slik skulesetting som her? Det du har sett?</p>	<p>Ja! I aller høyeste grad, jeg tror jo det at gjennom egen erfaring og oppdagelse, og jeg er jo ikke noe musikkterapeut, så har jeg oppdaget det at det å... noen av de beste samtale jeg har hatt med ungdom her har skjedd skulder ved skulder foran et piano, eeh... Hvor jeg gjerne sitter i en sånn lærings situasjon, sant, og skal lære gjerne piano til en ungdom, ehm... Og dt har skapt et rom hvor vi på en måte glemmer litt omverdenen... Vi er inne i musikken, og plutselig så sitter vi der og snakker om helt andre ting. Og det åpner opp for samtale, åpner opp for kommunikasjon. Og jeg tror det åpner opp for utrolig mye bra vekst egentlig.</p>	<p>Nokonav dei beste samtale finnstad ved pianoet.</p>	<p>—, — Læring Musikk</p>

**Figur 3.3:** Samanheng mellom tekst, samandrag og kode

Dei farga linjene viser korleis kodane vart utvikla frå rådata til kode. Jamfør *induktiv empirinær koding* hadde eg i analyseprosessen fokus på at kodane skulle ligge tett på det empiriske materialet. Dette mellom anna for å redusere påverknad av ulike teoriar som Tjora meiner at einkvar forskar meir eller mindre vil trekke inn i analysen (Tjora, 2017, s. 197). For at kodane skal ligge tett på empirien nytta eg ein kombinasjon av omgrep som allereie fins i datamaterialet, og omgrep som beskriv og kontekstualiserar det informantane fortel. For å redusere datamaterialet og lettare skaffe meg ei oversikt, valde eg å skrive korte samandrag av viktige passasjar og punkt i intervjuet. Desse nytta eg vidare då eg skulle kode, ved at eg allereie hadde skaffa ei tematisk oversikt. Kodane baserar seg likevel på det direkte sitatet frå informanten for å behalde denne empirinære behandlinga av data (Tjora, 2017, s. 198).

### 3.9.2 Kodegruppering

Etter å ha koda alle intervjuet sat eg igjen med eit betydeleg antal kodar. Det neste trinnet i SDI inneber å gruppere desse tematisk for å strukturere analysen. Her kjem omgrepet *induksjon* inn. Induksjon betyr i denne samanhengen at ein grupperar dei kodane som innbyrdes har ein tematisk samanheng, og evt. skiljer ut dei kodane ein finn irrellevante. Desse kodegruppene har ein stor samanheng med tema i analysen, så kodegruppene har med andre ord mykje å seie for strukturen i neste kapittel (Tjora, 2017, s. 207-208). I figuren under kan ein sjå kodegruppene eg enda opp med etter denne delen av analysen:

<b>Praktisk organisering av skulen (rammeverk)</b>	<b>Dei tilsette sine kvalitetar og erfaringar</b>	<b>Arbeidsmåtar</b>	<b>Syn på Musikkterapi</b>
Rekruttering	Bakgrunn/utdanning	Arbeidsmåte	Musikkterapi
Produksjonsskule	Vaksne si rolle	Læring	Terapi i skulen
Autensitet	Sosialt arbeid	Tillit	Behandling
Mål	Kompetanse	Krav	Overgang
Fokus på individ		Samarbeid	
Fellesskap		Ressurs	
Mestring		Produkt/produksjon	
Begrep		Endring/utvikling	
Gruppedynamikk		Prosess	
Deltaking		Kommunikasjon	
Faste rammer		Mester – svenn	
Samfunn			
Relasjon			
Mangfald			
Policy			

**Figur 3.4:** Kodegrupper

Då eg ynskjer å undersøke musikkterapien sin rolle i ein gitt kontekst i denne oppgåva, var det relevant å ta med kva tankegods og filosofi dei allereie har i denne konteksten, såvel som å undersøke tidlegare erfaring med musikkterapi og ulik bruk av kreative aktivitetar med sårbar ungdom.

### 3.10 Ethiske problemstillingar

Det er viktig å reflektere kring etiske utfordringar knytt til studien ein gjennomfører. Det vil i dette avsnittet bli gjort greie for nokre utfordringar eg har møtt på i løpet av arbeidet med prosjektet.

Ein av dei etiske utfordringane eg har møtt på er korleis ein skal forhalde seg til anonymisering. Grunna det låge talet på produksjonsskular i Norge er det utfordrande å anonymisere på ein slik måte at ein ikkje kan lese seg fram til dei kven dei enkelte er. Ved at ein anonymiserar kjønn, stilling og lokasjon kan ein heve graden av anonymisering, og minske sjansane for gjenkjenning av informantane. Før intervjuet fekk informantane eit informasjonsskriv (vedlegg 2), jamfør informert samtykke. Dette skrivet vart underteikna og

oppbevart separat frå datamaterialet. For at informantane skal vera nøgde med intervjuet som vart gjort, vart det transkriberte intervjuet sendt tilbake for godkjenning.

Det er òg viktig å vera kjend med sin rolle som forskar i intervju og korleis det at ein som representant for musikkterapimiljøet spør om musikkterapi kan vera med på å forme svara til informanten. Eit omgrep som kan nyttast om dette er «interviewer bias» Dette vert forklart med at ein enten med eller utan intensjon påverkar informantane slik at den faktiske, eller den tolka åtferda hjå informantane, er konform med intervjuar sine forventingar (Cozby & Bates, 2015, s. 398).

### **3.11 Kvalitetssikring i kvalitative studiar**

#### **3.11.1 Validitet**

Kvale og Brinkmann peikar på at ein del av validiteten i studien ligg i at intervjuar held seg objektiv: «Objektivitet som *frihet fra ensidighet* henviser til pålitelig kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlege holdninger og fordommer. I en slik common sense-forståelse av *objektiv* som fordomsfri ligger at det utføres god solid, håndverksmessig kompetent forskning, at det produseres kunnskap som er systematisk kontrollert og verifisert.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Så for å få god kunnskap må intervjuar halde sine personlege haldingar og fordommar utanfor, og leggje vekt på det som skjer i samtalen, og målet for studien. Grunna min bakgrunn og mine erfaringar med denne skulen, mellom anna gjennom praksisopphald, er det vanskeleg å vere seg heilt objektiv. Eg vel å sjå på denne forforståinga som ein styrke, òg har sett sjølv korleis skulen fungerer. I intervjusituasjonen kunne eg derfor leggje vekt på tema og situasjonar som eg ut frå denne erfaringa fann relevante for problemstillinga.

#### **3.11.2 EPICURE**

Malterud (2017) presenterar akronymet EPICURE, som peikar på viktige tema som er relevant i vurderinga av kvalitative studiar. Dei ulike bokstavane i akronymet betyr: *Engagement, Processing, Interpretation, Critique, Usefulness, Relevance* og *Ethics*. Akronymet tek for seg heile prosessen frå kor godt dei empiriske data er forankra med tanke på feltet som skal studerast, til korleis det etiske ansvaret ein har som forskar vert overholdt. *Processing* omhandlar i kva grad det empiriske materialet har vore bearbeidd, og generelt korleis forskingsprosessen har gått føre seg. *Interpretation* fokuserar meir på fortolkinga av

det empiriske materialet og samanhenhen mellom del og heilhet, medan *critique* har ein dobbel betydning: etablering av kritiske posisjonar både når det gjeld akademisk sjølvkritikk og samfunnskritikk. *Usefulness* omhandlar i kva grad resultata frå studien kan nyttast til dømes av brukarar, for praksis og politikk, og for forståing og refleksjon. *Relevance* peikar på korleis studien kan føre til utvikling og ny kunnskap innan fagfeltet (Malterud, 2017, s. 226).

Gjennom studien har eg prøvd å generera ny kunnskap om ein del av fagfeltet som det ikkje er så mykje forskning på frå før. Eg har forsøkt å nytte ein metode og eit datamaterial som tydeleggjer musikken si rolle i arbeid med ungdom. For å generere god kunnskap har eg heile tida hatt som mål å ha ein ryddig og tydelig prosess, og formidle denne på ein måte som er forståeleg for lesaren. Då har forska på ein avgrensa del av fagfeltet, har anonymitet og fokus på etikk vore særst sentralt, og eg har heile vegen spurt meg sjølv om eg anonymiserar nok. Målet mitt med studien er å belyse eit aktuelt område for å få integrert musikkterapi i arbeid med ELET/NEET-ungdom. Eg vil no presentere funna frå intervjuet for å utdjupe temaet ytterlegare.

## 4. Funn

### 4.1 Produksjonsskulen si oppbygging

For å undersøkje musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule finn eg det relevant å fyrst utforske korleis produksjonsskulen er bygd opp, og korleis dei nyttar kreative aktivitetar i sitt arbeide. I intervjuet spurte eg etter korleis ein jobbar på skulen, og kva mål ein har for elevane. Eg spurte etter korleis elevane vert teke opp til skulen og kva ein ser på i den prosessen. Vidare snakka me direkte om målsetjingar i arbeid med ungdom.

#### 4.1.1 Overordna mål

Det overordna målet produksjonsskulen jobbar mot er å gje ungdommane eit utgangspunkt til vidare utdanning, eller gje dei erfaring og kompetanse som kan gje dei jobb.

*Vårt oppdrag på produksjonsskolen er jo på en måte å få folk inn i arbeid eller skole. Vi har ikke lykket dersom folk går ut av skolen uten et tilbud («Brage»)*

Med eit samfunnsøkonomisk syn, kan ein sei at ei hovudmålsetjing er at elevar skal fullføre vidaregåande utdanning.

*Målsetningen med produksjonsskolen er jo å redusere frafall i den ordinære skolen. («Lena»)*

Produksjonsskulen arbeider med å skape endring og er ein arena for utvikling og sjølvrealisering for ungdommane. Skulen gjer dei moglegheita til å bli aktørar i eige liv, og ta styring over eiga utvikling. Det kan derfor argumenterast for at ungdommane har sine egne personlege mål med oppholdet, og at skulen og lærarane hjelper dei med å realisere desse. Ein av lærarane beskriv denne målsetjinga og si eiga rolle slik:

*Det å kunne være en bidragsyter til at endring finner sted. («Rolf»)*

Lærarane hjelper altså ungdommane med å nå sine egne mål under opphaldet. Dei hjelper dei med å sjå seg sjølv og lære i samarbeid med andre, og hjelper dei til å ta gode val som kan leie dei vidare i livet.

*Altså eksistensialisme, sosialisering. Og at man ut i fra det gjerne kan være i stand til å se seg selv og lære sammen med andre, og ikke minst løfte blikket da! Ta noen gode valg som gjør at man kan komme seg videre. («Lena»)*

Sentralt når det gjeld målsetjingar blir dermed å sjå den enkelte sine behov og vera til stades for å møte desse behova, samt tilpasse kvardagen til den enkelte sin prosess. Som det blir sagt har dei ikkje lukkast dersom ein ungdom går ut av produksjonsskulen utan eit vidare tilbod som til dømes arbeid eller skule. Det er heile tida sentralt å vera ein bidragsytar og ein ledsagar i prosessen med å finne seg sjølv.

#### **4.1.2 Autensitet**

Ein arbeidar med å få skulen til å minne om ein reell arbeidsplass. Dette gjer ein mellom anna ved at ein ser på kvarandre som kollegaar, heller enn vaksen og ungdom, og ved at ein har mykje det same utstyret og verktyøya som ein kan møte på ute i arbeidslivet.

*Man jobber mer i verksted. Man er på en måte mye mer i et lokale som minner om et musikkproduksjonslokale. («Brage»)*

«Lena» peikar òg på denne samanhengem med det verkelege arbeidslivet, og fortel om korleis skulen er organisert inn i fleire verkstadar:

*Det er mer organisert som arbeidslivet. Vi er egentlig fire små bedrifter i en større bedrift som samtidig er en skole. («Lena»)*

Dei prøvar å «halde det ekte» ved å ha høg kvalitet på produkta og ha profesjonelt utstyr:

*Du ser jo litt av det utstyret vi har her sant, det er det de møter ute gjerne. Og i noen tilfeller bedre her! («Lena»)*

Også omgrepa ein nyttar om kvarandre tydar på at ein etterstrebar autensitet og ein kvardag der ein er på same plan.



*Det er bra du sier det, «voksen og ungdom». Nok et forslitt begrep her, men det gjelder å holde det litt ekte? Å kalle oss for voksne og ungdom gjør vi fordi det er det vi er. Og i den erkjennelsen så kan man møte hverandre på litt lik grunn. («Rolf»)*

Alt dette peikar i retning av viktigheten av denne autensiteten, og kor viktig det er å ha fasilitetar som gjer at ein har evne til gjennomføre prosjekt:

*Alt er jo så viktig da, for det handler jo om å gjennomføre noe. Ja. Se et resultat! Og det der å være med på å lage noe som andre kan dra nytte av sant. At det vi driver med her ikke er noe sånn «Mikke Mus-bedrift» sant, vi prøver å ligge så tett opp til real life som mulig. («Lena»)*

Skulen arbeidar heile tida mot å auke deltaking og hindre fråfall. Det vert sagt at dei ikkje har gjort jobben sin dersom ein ungdom sit igjen utan ein jobb eller vidare skuleplass etter året på produksjonsskulen. Dette oppnår der ved at dei har ulike verkstadar der dei jobbar med ulike produksjonar. At andre kan dra nytte av det du lagar kan vera med på å gje ei kjensle av verdi og framgang ved at ein blir ei viktig brikke i noko som er større enn ein sjølv, ei viktig brikke i samfunnet. Dette samfunnet kan vera på verkstaden, på skulen eller det kan vera heile omverda på utsida av skulen.

## **4.2 Dei vaksne på produksjonsskulen**

I den ordinære skulen er det formelle krav til lærarar med tanke på utdanning. På produksjonsskulen er det ikkje nødvendigvis slik at alle har lærarutdanning, eller høgare utdanning i det heile. Eg vil no presentere kva informantane hadde å seie om bakgrunnen sin, og kva produksjonsskulen ser på når dei skal tilsetje nye medarbeidarar.

### **4.2.1 Bakgrunn, utdanning og erfaring – formell og uformell kompetanse**

På produksjonsskulen legg ein vekt på kor personleg eigna ein er til jobben, samt kva tidlegare erfaring ein har. Då det ikkje er krav til utdanning får ein naturlegvis ein stab beståande av mange profesjonar med ulik bakgrunn. «Brage» snakkar slik om denne tematikken:

*Jeg ser på det som en styrke, jeg mener at en skole har godt av å inneha profesjoner og erfaringer av forskjellige arter. Jeg tenker til og med sånn som... De som er ufaglærte der er en styrke i seg selv. De kommer jo ikke inn uten erfaring. («Brage»)*

På kulturavdelinga kan ein slik erfaringsbakgrunn vera mykje forskjellig. Døme på dette kan vera om ein har prøvd seg som profesjonell musikal, har jobba i studio eller andre erfaringar med musikk. Desse ufaglærte lærarane har ei anna «utdanning» enn dei formelt skulerte lærarane har, og har i så måte ei anna tilnærming til læring.

*[...] det blir nesten feil å kalle de ufaglærte, de er jo på en måte faglærte. I stedet for å gå på Griegakademiet i fem år utøvende så gir de ut plater og er på turnéer. Så det er en høyst reell musikerutdanning da. («Brage»)*

Produksjonsskulen har ein annan struktur og eit anna syn på læring enn den ordinære skulen, og dette visar igjen i lærarstaben. Utdanning er ikkje det som betyr mest dersom ein søker seg jobb på ein produksjonsskule:

*Nei, etter min erfaring så betyr ikke utdanning så mye skal jeg være helt ærlig. Det er et supplement, det er viktig. Av og til når man kommer fra skole må man klare å omstille seg dersom man er veldig «skolsk». («Lena»)*

Det som visar igjen på produksjonsskulen er eit holistisk syn på læring, og ein utfordrar den vanlege tanken kring kva ein lærar er og ikkje er. Ein fokuserar på dei ressursane og erfaringane ein person har, på lik linje med den formelle utdanninga personen har. Noko anna som kjenneteiknar dei som jobbar på produksjonsskulen er at dei har bakgrunn og kompetanse innan eit fagfelt, men at dei òg har erfaring med, og kan jobbe med folk som befinn seg i ein sårbar situasjon. Eg ynskte å finne ut korleis informantane mine hadde enda opp på denne produksjonsskulen og ber dei derfor fortelje om sin personlege bakgrunn:

*Jeg hadde jobbet mye på flyktningefeltet og det er der jeg har jobbet mest. («Rolf»)*

«Brage» fortel om sin bakgrunn slik:

*Den jobben har jeg vel egentlig fått via en jeg kjenner som heter «Rolf» som også jobber på denne skolen. [...] Og så ble jeg kjent med han og så ringte han meg når han så liksom linken mellom musikkterapi og altså, ja... Han skjønnte at jeg kunne være en kandidat til å jobbe der. («Brage»)*

Eg spurte dagleg leiar «Lena» kva ho såg etter når ho skal tilsetje nye vaksne på skulen. Igjen kom me inn på tema om formell kompetanse og realkompetanse, og eg fekk ei grundigare innføring i kva kriteriar dei går ut i frå i ein slik prosess:

*Vi har jo på en måte hatt noen kriterier, altså først og fremst så er ikke vi ute etter de med pedagogisk bakgrunn. Trenger ikke å være lærer for å jobbe her på skolen, sånn sett. Det kan være bra å ha det, men egentlig så er det faglig kompetanse, sant. Altså man må være trygg i faget sitt. («Lena»)*

Vidare var eg interessert i å høyre meir om kva denne «personlige egnetheten» består i og kva dei personlege eigenskapane ein ser etter. Då kom det fram at det å kunne motivere og ivareta ungdommane er viktig, samstundes som at ein må ha kompetansen til å håndtere dei sosiale mellommenneskelege relasjonane som oppstår.

*For det er jo klart at når man jobber så tett med så få ungdommer over så lang tid som du gjør her så oppstår det jo noen relasjoner. Så du bør ha en sosialfaglig... om ikke utdanning, en kompetanse, så iallefall en livserfaring. («Lena»)*

For å få jobb på produksjonsskulen må ein altså kunne faget sitt, i tillegg ikkje til å vera eit godt medmenneske, vera god til å danne og oppretthalde relasjonar, og nytte desse til utvikling i læringssituasjonar. Dei vaksne har ei viktig rolle som både førebilete og omsorgsperson.

#### 4.2.2 Dei vaksne som rettleiarar

Dei vaksne på skulen rettleiar ungdommane og hjelper dei mot å nå sitt fulle potensial. Dei ser på ressursane til den enkelte og fokuserar på interessene til ungdommane. Med dette i bakhovudet utarbeidar dei ein individuell plan og syr saman eit studieløp tilpassa den enkelte.

*At vaksne som veiledere skal på en måte tenke på disse ungdommene og ut i fra de interessene de har, sette de til å gjøre oppdraget da. Så kan det være det går, kan være det ikke går, men ut i fra dette så har man da en start når eleven begynner på skolen. Så ser man denne prosessen, eller veien, til at man blir bedre på det man gjør, og det fører til mestring. («Brage»)*

Samarbeid er heile tida sentralt, «Lena» seier:

*Poenget er at ikke de vaksne skal gjøre jobben hele tiden, det er vi som skal jobbe sammen med de. («Lena»)*

Ungdommane sit altså i førarsetet medan dei vaksne er med og hjelper der det trengs. Når skulen får nye oppdrag er ungdommane med frå start til slutt:

*[...] Så er jo ungdommene med i det første møtet med kunden, sant. Og på en måte har medvirkning. «Okei, skal vi gjøre dette eller?». Men det blir jo gjerne slik at de vaksne sitter i førerretet, sant, og organiserer og sånt, men tanken er jo at det er ungdommene som skal utføre arbeidet og så er det vi som skal være mesteren. Det er litt sånn mester – svenn rolle, sant, du skal liksom lære de opp men du må jo på en måte sitte og holde litt i tøylene. («Lena»)*

Om ein skal beskrive dei vaksne på produksjonsskulen som ei gruppe, så består den altså av både utdanna og ufaglærte personar, der alle jobbar med ressursane dei sjølve har og ressursane ungdommane har, mot å nå felles mål, til dømes gjere ferdig ein produksjon. Dette samarbeidet mellom dei vaksne, og mellom ungdom og vaksen, er sentralt for at endring skal finne stad. Dei vaksne skal ikkje fortelje ungdommane kva dei skal gjere, men rettleie dei i riktig retning for nå måla sine. Dei jobbar mot desse måla på ulike måtar, og eg vil no presentere funn knytt til arbeidsmåtar som vert nytta på produksjonsskulen.

### 4.3 Arbeidsmåtar på produksjonsskulen

Denne skulen jobbar på fleire måtar for å fostre læring. Mellom anna lærar dei gjennom å gjere aktivitetane og samarbeide om problemløysing. Ein får ei anna forståing dersom ein lærar teorien gjennom praksis.

#### 4.3.1 Gruppedynamikk

På produksjonsskulen jobbar dei for å danne grupper som fungerer og samarbeidar godt saman. Dette er vel så viktig som at listene er fulle på alle verkstadane. Skulen har måtta prøve og feile for å finne ut kva som fungerer og ikkje når det gjeld å setje saman grupper. «Brage» beskriv det slik:

*Altså det er noen grupper som er godt sammen... altså som blir godt sydd sammen og fungerer veldig godt, og grupper som liksom ikke fungerer like godt. Vi på skolen blir også en eldre skole og lærer av våre feil. («Brage»)*

Det er viktig at gruppa blir godt kjent og får tid til å stabilisere seg før ein eventuelt tek inn fleire ungdommar. For at produksjonen skal gå bra, og for at ungdommane skal kunne fokusere fullt og heilt på det dei er der for er denne gruppedynamikken viktig.

*Vi har faktisk kapasitet til å ha tolv stykker her, men så har vi... ofte så holder vi av litt plasser... altså vi ser veldig på gruppedynamikk. Dersom vi har en gruppe som fungerer veldig bra, så prøver vi på en måte å la den gruppen få litt arbeidsro før vi tar inn nye elever. («Rolf»)*

På produksjonsskulen har dei mål om å ha ein så flat struktur som mogleg. Ein ynskjer at ungdommane skal løyse problem saman, medan dei vaksne er tilgjengelege for å skape tryggleik og struktur. Skulen jobbar for å gje ei kjensle av at ein er ein viktig del av produksjonen, og at ein er viktig for at skulen i det heile tatt skal gå rundt. Dei vaksne tek òg i eit tak om det er naudsynt, men målsetjinga er at ungdommane skal gjera arbeidet.

*Man prøver på å ha en så flat struktur som mulig samtidig som den voksne har ansvaret dersom ting liksom... ryker, så er man voksen med ansvar. Det er også noe jeg tror elevene føler en trygghet av. («Brage»)*

Sjølv om dei har ein flat struktur på denne skulen gløymer ein ikkje at lærar og elev, eller vaksen og ungdom har sine ulikskapar. Dei vaksne har meir erfaring, og har kanskje andre innfallsvinklar til problemløysinga.

*Men så igjen, når det er sagt, så er jo jeg en voksen med mer erfaring og kanskje litt mer å smelle i bordet med på enkelte ting. («Rolf»)*

Skulen prøver å skape eit samfunn og fellesskap for elevane der gjensidig respekt er viktig.

#### **4.3.2 Læring**

Produksjonsskulen har ikkje timeplanar og timar slik som den ordinære skulen. Ein jobbar med produksjonar og oppdrag frå ekte oppdragsgivarar og læringsprosessane føregår dermed i praksisfellesskapet. «Brage» hevdar at ein lærar ved å gjere aktivitetane:

*Det at det ikke er timer, og det at man jobber på med produksjon og på en måte lærer i et sånt praksisfellesskap da. Det er en av de største forskjellene. Man lærer ved å gjøre aktivitetene. («Brage»)*

«Lena» argumenterte også for at ein på produksjonsskulen genererte kunnskap ved å lære teori gjennom praksis:

*Lære teori gjennom praksis. Og den teorien vi har blir omsatt i praksis med en gang, og det blir en forståelse for ting som er helt annerledes. («Lena»)*

«Brage» peikar òg på kor viktig det er å lære saman i slike praksisfellesskap, ein av lærer det ein gjer. Ein lærer eit fag samstundes som ein lærer å vera deltakar i det sosiale samspelet og miljøet i kvardagen. Ungdommane er òg viktige personar for kvarandre. Du lærer av dei som har meir erfaring og dei som har vore på skulen lenger enn deg.

*Felleskapet er veldig viktig. Og det at sammen så blir man... bedre da... og sammen lærer man ting. Og jeg tror egentlig at produksjonsskolen i seg selv viss, du ser på det sånn sett, har en effekt i at man lærer. Man lærer det man gjør («Brage»)*

Det sosiale ein lærer er såleis ein viktig del av kompetansen ein får gjennom eit år på produksjonsskulen. Ein kan med andre ord nytte faget sitt til å tileigne seg kunnskap frå andre fagfelt som ein kan dra nytte av i det daglege. «Rolf» drøfta denne tematikken:

*Vi har jo ikke noe pensum, vi har ingen teori, vi har kun det praktiske. Så kan man jo si at det å skulle produsere en god låt og finne ut «hvorfor høres det sånn ut» og begynner å gå inn på lydbølgenivå så ligger det mye matematikk i det, samme som i en oppskrift. Så man lærer seg jo på en måte sånn sett litt teori gjennom praksis. («Rolf»)*

Verkstaden ein er på, og miljøet der, er med på å skape ei ramme og ein arena for læring. Ein kan ikkje lære seg å spele utan instrument, og ein kan ikkje lære seg å delta i eit musikalsk samspel om ein ikkje har plass og utsyr til det. På denne produksjonsskulen har dei velutstyrte verkstadar. «Brage» peikar òg på at læring best kan finne stad når ein har dette på plass:

*Der man har et samspillrom, man har to studioer, man har filmstudio. Og det er jo med å forme en ramme. Man lærer liksom. Situert læring i et praksisfellesskap. («Brage»)*

Alle informantane peikar på at læring gjennom praksis er viktig på denne skulen, og at utvikling handlar om mykje meir enn faglege prestasjonar og karakterar. Å lære seg sosiale kodar og å nytte desse i samarbeid med dei andre på skulen er verdifullt og har overføringsverdi til livet elles.

#### **4.3.3 Samarbeid, rutinar og krav**

Samarbeid er viktig på produksjonsskulen Dersom nokon har ein dårlig dag får dei hjelp av dei andre til å prestere og føle seg betre. Ein har faste rutinar som til dømes morgonmøte, som er med på å skape ei kjensle av fellesskap, og så helsa rein med knoke mot knoke. Ein er heile tida bevisst på at nokon kan ha ein dårlig dag. Morgonmøta kan vera ein måte å finne ut korleis folk har det, og korleis ein bør tilpasse dagen for at den skal bli best mogleg for flest mogleg.

*Vi har jo morgenmøte, og knoke pluss morgenmøte gir en sånn slags fellesskapsfølelse og det å være ombord på disse produksjonene, og det å reise på ekskursjon for det gjør vi en del. («Brage»)*

Alle har gode og dårlige dagar, og på produksjonsskulen får dei lov til å ha ein dårlig dag. Om nokon har det tungt trår som sagt gjerne dei andre til for å gjere situasjonen betre. Når det gjeld samarbeid og omsorg fortel «Brage» dette:

*I dette er jo prosessen og alle de dårlige dagene og de gode dagene og de kommer og går de, men det som er fett da er at jeg føler at... La oss si du har fem elever som jobber på et prosjekt og to stykker har en dårlig dag så føler jeg at de tre andre vil hjelpe de to som har en dårlig dag til å komme ombord igjen. («Brage»)*

Sjølv om skulen har ein ganske fri struktur og frie rammer er det krav til at ein møter opp. Det er òg krav til at produktet ein leverar er eit bra produkt, og at kunden får det i tide og er nøgd.

*Med de fallhøydene som er der, og at det er den reelle produksjonen som vi kaller det, og den er ganske viktig, da blir den prosessen også viktigere. Fordi du lager ikke noe bare for å lage noe, du lager noe fordi det faktisk står en kunde i andre enden og skal bruke dette her til noe. («Lena»)*

Eit anna krav dei set høgt er å halde tidsfristar. Dette er eit krav som ligg på skulen og den enkelte. Dersom den enkelte ikkje dukkar opp kan ikkje skulen levere det lova produktet. Dette kan gje den enkelte ei kjensle av at ein er ei viktig brikke i det produksjonen og det sosiale samspelet.

*Viss det kommer inn en produksjon... en film, så må det gjøres ferdig til den tiden det er satt at den skal gjøres ferdig, det er jo et krav ovenfor de som har bestilt, kunden, at det produktet blir ferdig. («Brage»)*

«Rolf» peikar på at oppmøte kanskje er det punktet dei er strengast på, nettopp for ungdommane sitt beste. For å kunne hjelpe ungdommane er dei nødt til å vera der.

*Det er vel kanskje der vi er strengest. Viss vi er streng på noen områder så er det oppmøte. Det er ganske innlysende det, og viss vi sier til noen som sliter med oppmøte*



*«dersom du skal være her og vi skal hjelpe deg med noe så må du nesten møte opp».*

**(«Rolf»)**

I verste fall kan fråværet lamme produksjonen og føre til at produktet ikkje blir levert til avtalt tid, eller med den kvaliteten som er forventa og lova.

*Så vi er avhengige av produkt. Men samtidig er det vårt beste verktøy, for det setter et press på oss og de skal vite at de kommer her og at det er en forventning til at noe skal skje.* **(«Rolf»)**

Det ligg i namnet produksjonsskule at produktet er viktig for produksjonsskulen. For å ende opp med eit produkt, er ein avhengig av gode tilsette som kan faget sitt, og som kan jobbe med sårbar ungdom i ein vanskelig situasjon. Ein er òg avhengig av riktig utstyr og kunnskap rundt dette. Sist men ikkje minst er ein avhengig av at ungdommane møter opp, både for produksjonen, men viktigast av alt: for deira eigen prosess.

#### **4.3.4 Produkt, produksjon og prosess**

Både produktet og prosessen er viktig for at læring skal finne stad. Dersom ein ikkje har eit produkt å jobbe mot, får ein ingen prosess. Det er verdifullt å sitte igjen med eit produkt etter ein lang prosess. I nokre bransjar som til dømes musikkbransjen, er produktet og kvaliteten på produktet svært viktig og avgjerande for om du oppnår suksess eller ikkje. Det kan argumenterast for at ein i musikkterapien fokuserar mindre på produkt og heller legg vekt på prosessen. På grunnlag av dette ynskte eg å undersøkje kva dei tilsette på produksjonsskulen hadde å seie om samspelet mellom produkt og prosess. Lærar «Brage» beskriv at i hans liv har produkt vore viktig:

*Jeg synes jo det er interessant. Man kan løfte det fram som en interessant ting. Altså i hele min musikkarriere har produktet vært veldig viktig.* **(«Brage»)**

Då eg spurte «Rolf» om det same, argumenterte han for at prosessen kanskje var endå viktigare enn produktet, avdi det er i prosessen utviklinga ligg. I prosessen kan ein få prøve ut løysingar på problem, og forstå sine egne evner og begrensingar:

*Ja. Kanskje viktigere. Kanskje aller aller viktigst! Fordi det er jo i problemløsningen og i prøving og feiling, det er jo der veksten ligger. Føler jeg da. Det at man får lov til å tørre og komme med egne idéer, det å få lov til å se at noe ikke fungerer, eller at det fungerer, er jo med på å skape det rommet for å lov til å danne seg da, til å på en måte vokse til å forstå sitt eget potensiale eller også egne begrensninger. («Rolf»)*

Dagleg leiar «Lena» kunne opplyse om at det i produksjonsskulemodellen er ei forventning om at ein skal levere produkt. Heile 10% av budsjettet skal vera inntekter frå eigne produkt:

*Så det går jo sånn krysspunkt her i at det er forventet at vi skal tjene penger. Det ligger i hele produksjonsskule-modellen; 10% av budsjettet vårt skal hentes inn gjennom salg («Lena»)*

Vidare i samtalen peika «Lena» på at prosessen gjerne er viktigare enn produktet og at det handlar om å fullføre eit prosjekt, og at mestringsfølelsen ein får av dette er umiddelbar tilbakemelding.

*Ja, kanskje viktigere. Det handler jo om flere ting egentlig. Det handler jo om å fullføre noe fra A til Å og kanskje da etter at du har fullført, er det at du får umiddelbar tilbakemelding, og du får denne opplevelsen av at «dette er noe jeg har lyst til å oppleve flere ganger». («Lena»)*

Sjølv om det heiter produksjonsskule er det altså heile vegen fokus på prosessen, og kva ein kan lære av å vera med i ein produksjon. Ein set høge krav til produktet. Det krev ofte at ein må jobbe utanfor den ordinære «kontortida», som er ni til tre, utan at det skal gå på bekostning av ungdommane eller dei tilsette. Ein jobbar heile tida praktisk og legg vekt på samarbeid. For at ei gruppe skal fungere godt, brukar dei mykje tid på at ungdommane skal bli godt kjende og fungere godt saman.

#### **4.4 Syn på musikkterapi**

Då dette er ei oppgåve om musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule fann eg det relevant å undersøkje kva erfaringar dei tilsette hadde med musikk, og korleis dei sjølv nyttar musikk i møte med menneske. Eg spurte dei òg kva erfaringar dei hadde med musikkterapi, og me diskuterte utfordringar knytt til terapi og skule. For å sjå musikkterapeuten sine

kvalitetar i samanheng med dei vaksne på produksjonsskulen sine kvalitetar, diskuterte me og kva som kjenneteikna ein musikkterapeut og korleis ein musikkterapeut tenkjer og jobbar.

#### 4.4.1 Erfaringar med bruk av musikk

Musikk kan skape kontakt mellom menneske, og ein kan kommunisere på tvers av språk og kulturar utan ord. Ein får mykje ut av å berre spele og lytte til musikk saman. På kulturavdelinga på produksjonsskulen er musikk, og arbeid med produksjon av musikk og film, sentralt. Lærarane har ulike erfaringar med musikk, og «Rolf», som tidlegare jobba på asylmottak såg verdien i å nytte musikk i arbeid med ungdom med innvandrarakgrunn:

*Så vi begynte rett og slett med en trommegruppe. Der satt det ungdommer fra jeg vet ikke hvor mange nasjoner og fant ut at «okei, det er ikke alle som kan snakke sammen, ikke alle snakke engelsk, men vi kan spille sammen.» Og det funket jo som bare det!*  
**(«Rolf»)**

Musikk kan altså fungere som eit språk og ei kommunikasjonsform der språket ikkje strekk til. Musikken kan òg vera med på å danne spesielle relasjonar mellom alle som er på produksjonsskulen. Sidan musikk ofte er personleg kan ein til tider òg møte motstand frå dei andre på avdelinga.

*Ja jeg tror det danner spesielle relasjoner mellom både dem, altså elev til elev, men også oss voksne. Viss to stykker driver på med et prosjekt, så «bonder» de og har en liksom... det fungerer da. Det kan også være motsatt at man møter skikkelig motstand fordi begge to hadde så forskjellige preferanser og var uenige om resultatet, men da må man diskutere det også og så lærer man «okei det er ulike meninger». Produsent-musiker rollen, sant. («Brage»)*

Også dagleg leiar «Lena» som ikkje har bakgrunn som muskar eller musikk lærar, ser verdien av musikk og bruk av musikk i arbeid med ungdommane:

*Det er klart at med ungdommene som kommer inn her, med de utfordringene de har, så kan jo det være så mangt. Da er jo det en del av vår oppgave og da kan faktisk musikk være til stor hjelp. («Lena»)*

Musikken er altså både ein aktivitet ein kan gjere saman og eit verktøy ein kan nytte til kommunikasjon og formidling. På produksjonsskulen kan ein jobbe med musikk på ulike måtar, mellom anna ved å jamme, saman eller ved å sitte i studio og samarbeide om eit stykke musikk. Musikken kan gje ei stemme til den tause og vera språk når ord ikkje strekk til.

#### 4.4.2 Erfaringar med musikkterapi

Dei tilsette ved produksjonsskulen har ulike erfaringar med musikkterapi. Nokon har observert musikkterapi og andre har sett det gjennom eige arbeid. Ein av informantane har som tidlegare nemnt erfaring frå studie og frå eigen arbeidskvardag. Produksjonsskulen har som nemnt òg vore samarbeidsskule i STALWARTS saman med GAMUT. Den har vore lokasjon for to konferansar, og vidareutdanningskurs for lærarar i samband med dette prosjektet. For å kartleggje i kva grad informantane kjente til musikkterapi, og på kva måte dei kjente til musikkterapi, spurde eg det åpne spørsmålet: «Kva veit du om musikkterapi?» «Lena» svarte med at ho kjente til musikkterapi, men fortsatt kunne lære meir. Ho snakka om at ho såg korleis musikk danna relasjonar mellom menneske:

*Nei, mer og mer egentlig, men alt for lite... Det er jo klart det er et nytt tema på mange måter dette her sant, men jeg vet hvor virkningsfullt musikk er, og jeg har jo mitt... jeg støtter jo det der «music is the answer» mot noe da for det er klart ikke noe tvil om det. Så musikkterapi synes jeg er veldig interessant. Jeg synes det var veldig interessant det som jeg fikk med meg på dette STALWARTS-prosjektet, og jeg ser det jo egentlig i det daglige hvordan det binder sammen folk og relasjoner både her og der sant. («Lena»)*

«Lena» fortalte òg om situasjonar og erfaringar frå eige liv, om korleis hennar Alzheimers-råka far reagerte på musikk, og korleis dette henta fram minne og la til rette for kommunikasjon.

*Og så har jeg en litt sånn personlig greie til det da fordi min far hadde... Alzheimers da, mistet jo språk og sånn der. Der fikk jeg jo oppleve den der hvor han plutselig sitter og synger en sang fra barndommen sin sammen med min mor og kan alle ordene og tekst og sang klokkerent. Så det liksom å kunne gå fra å ikke kommunisere og ikke være med til å sitte der og synge, det er jo... Det er jo et veldig godt tegn på... bevis på det jeg prøver å si. («Lena»)*

Også «Rolf» hadde tidlegare erfaringar med musikkterapi. Han peika òg på samarbeidet med GAMUT, såvel som ein tidlegare jobb ved Steinerskolen der dei tidvis hadde ein musikkterapeut innom.

*Gjennom det samarbeidet... Det vil si at jeg har så vidt vært borti når jeg var sivilarbeider på Steinerskolen den gang den lå på <stad>. Det var en sånn helsepedagogisk linje hvor mennesker med funksjonsnedsettelse gikk, barn og unge som gikk på skolen der da. Og da vet jeg at det var musikkterapi der da i hvertfall som jobbet med de som var mest preget av sykdommen sin. Med musikk. Så det synes jeg var kjempespennende. Ellers så er det lille jeg har lært av musikkterapi kommet gjennom samarbeidet med GAMUT. («Rolf»)*

Dei tilsette ved skulen som ikkje har bakgrunn innan musikkterapi har altså sett musikkterapi og bruk av musikk i ulike situasjonar. Mellom anna med unge med utviklingshemming, og eldre med demens, såvel som gjennom konferanse og prosjekt i deira eigen jobb.

#### **4.4.3 Musikkterapi på produksjonsskulen**

Då dette prosjektet tek for seg musikkterapi i ein alternativ skulesetting med ungdom, var det relevant å undersøkje korleis informantane såg for seg at musikkterapi kunne passe inn på produksjonsskulen. Samtalane peika på at musikkterapi kan nyttast på denne skulen ved at ein som musikkterapeut har kompetanse på mellom anna å skape relasjonar og gode samtalar gjennom musikk. Musikkterapeuten kan òg til dømes sysselsetje alle verkstadane gjennom å arrangere konferansar der restaurant og matfag står for catering, design og håndverk står for det visuelle uttrykket, og kulturavdelinga står for powerpoint og kulturelle innslag. Eg spurte nokså direkte om informantane meiner at produksjonsskulen ein arena for musikkterapi.

*Ja! I aller høyeste grad, jeg tror jo det at gjennom egen erfaring og oppdagelse, og jeg er jo ikke noen musikkterapeut, så har jeg oppdaget det at det å... noen av de beste samtalene jeg har hatt med ungdom her har skjedd skulder ved skulder foran et piano. («Rolf»)*

«Brage» la vekt på at han nytta musikkterapien og sine erfaringar frå musikkterapiutdanninga i sitt arbeid ved produksjonsskulen såvel som å koble seg på dei andre som jobbar på skulen og peike på sine kvalifikasjonar og nytte musikkterapi som eit verktøy i sitt arbeid.

*Jeg tenker jo mer at når jeg jobber der borte så har jeg den kunnskapen jeg har om de tingene jeg har. Så kan jeg bruke det i arbeidet der og koble meg på alle de andre profesjonene som er der borte, og de som jobber der. Og så kan jeg heller bruke det som et verktøy i mitt arbeid. Og kan si sånn at «ja men vi kan jo jobbe med den engstelsen du har for sosiale sammenkomster i musikkrommet, for det har jeg faktisk en ekspertise på» («Brage»)*

Også «Rolf» peika på at musikkterapeuten kan samarbeide med dei andre profesjonane, og at ein musikkterapeut i grunn kunne ha jobba på tvers av verkstadane, ikkje berre på kulturavdelinga:

*La oss ta et tenkt eksempel da. La oss si at vi hadde hatt en musikkterapistilling på produksjonsskolen. Så vil jeg tro at en slik stilling ville vært verkstedsoverskridende. Den personen vil jo kunne jobbet på egentlig hvilket som helst verksted. («Rolf»)*

Vidare beskreib «Brage» at han ikkje var sikker på kva den perfekte produksjonsskulen består av med tanke på profesjonar, men at det å kunne tenke helse og musikk i ein slik setting er viktig.

*Jeg vet ikke hva den perfekte produksjonsskolen består av jeg, i forhold til profesjoner og sånn, men det er sikkert noe... Jeg synes nå musikkterapi fungerer ganske bra der borte. Altså å være musikkterapeut og ha den bakgrunnen, jeg er overbevist om at musikkterapi på en sånn skole det er... viktig. Eller det å kunne tenke helse og musikk. («Brage»)*

«Lena» peika på at musikk allereie er ein sentral del av produksjonsskulen og at det å jobbe med musikk er naturleg sidan dei som jobbar der er opptatt av musikk.

*Vi driver med alt mulig, men klart musikk, som du vet nå sitter jo vi i et studio, det er noe av det vi holder på med. Og det blir jo en sånn naturlig greie med tanke på at lærerene som også jobber her er over gjennomsnittet opptatt av musikk. («Lena»)*

Vidare då eg spurte om musikkterapi kunne ha ei rolle på produksjonsskulen svara «Lena» slik:

*Ja, absolutt! Absolutt... Og i ordinær skole og egentlig hvor som helst og rundt omkring. Ehm. Ja. Og så kanskje fungerer det ikke like godt alle steder, jeg vet ikke jeg. Altså det er litt sånn... Men bevarer, vi driver jo egentlig med musikkterapi. («Lena»)*

Dagleg leiar på produksjonsskulen argumenterte såleis direkte for at delar av arbeidet dei gjer på produksjonsskulen samsvarar med musikkterapi, og at dei faktisk driv med musikkterapi. Samarbeidet med GAMUT vart òg tatt opp igjen og «Lena» var takksam for dette samarbeidet.

*Jeg må bare si det at jeg synes det er... Bra at musikkterapi er kommet inn til oss og jeg setter pris på samarbeidet med GAMUT og deg og «Brage». Det å på en måte kunne utvikle det her for vår egen del. («Lena»)*

«Rolf» var òg innoom denne tematikken og peika på kva han hadde fått ut av dette. At det var nyttig å få fagleg påfyll om korleis ein kunne tenke musikkterapi med tanke på skule og lærarar.

*Virkelig. Jeg så at det kanskje var litt sånn utfordrende for ungdommene å fange det prosjektet i begynnelsen, men etter hvert så tror jeg de så hele hensikten med det, og at det var litt sånn nybrottsarbeid i forhold til å se hva musikkterapien kan tilby i forhold til skole og lærere og alt dette her... Jeg må si jeg drog veldig nytte av det fordi vi fikk disse konferansene som var... virkelig viktig påfyll for oss synes jeg, utrolig mye spennende. Alt fra hjerneforskning til musikkforskning og på en måte rent praktiske eksempler. Jeg må si at jeg opplevde det som utelukkende positivt. («Rolf»)*

Eit anna utfall frå STALWARTS-prosjektet var internasjonalt samarbeid og andre prosjekt. Skulen har gjennom prosjektet fått kontakt med ein liknande skule i Matosinhos i Portugal, og har sendt elevar på utveksling til denne skulen.

*Og, ehm, det kom jo som et produkt ut at STALWARTS-samarbeidet at det ble... endte opp med at vi deltok på et Erasmus+ prosjekt som ble arrangert av skolen i Matosinhos. («Rolf»)*

Såvel som å gje skulen internasjonale samarbeidspartnarar gav dette prosjektet også uttelling for dei som deltok.

*De fikk så full uttelling av det, og jeg ser faktisk, ihvertfall på en av de ungdommene, endringen bare i møtet der nede som skjedde med de ungdommene. Kan nesten si før og etter den turen jeg for vedkommende, det går på oppmøte, det går på egentlig engasjement og så videre. («Rolf»)*

Så informantane er positive til musikkterapi på produksjonsskulen og peikar på at dei sjølv har fått mykje ut av dette, både gjennom prosjekt og egne erfaringar med bruk av musikk. Musikkterapien har også gjort at skulen har danna internasjonale samarbeid.

*Ja \*latter\* Så det. Ja jeg er overbevist om at også musikkterapi passer godt inn i et slikt... sted... («Brage»)*

#### **4.4.4 Terapi i skulen**

Ein skal ikkje drive med behandling i skulen, men musikkterapi kan vera mykje meir enn direkte behandling. Ein kan ha fokus på å skape ein arena for ungdommane, skape gode relasjonar og hjelpe ungdommane der dei er, heller enn å behandle ein spesifikk diagnose. Eg stilte spørsmål ved korleis informantane stilte seg til terapi i skulen, og såg då debatten kring behandling og skule.

*Jeg tror jo at, uten å kjenne så veldig mye til musikkterapiens «indre liv», at man skal være forsiktig der med den behandler-rollen, ehm. Men jeg tror jo det at musikkterapi her kan sees litt annerledes, kanskje litt mer sånn der... på godt norsk community-approach. («Rolf»)*



«Lena» gjorde greie for at ho i denne settingen ikkje ser på musikkterapi som behandling, men til dømes å skape gode relasjonar og bygge bruar mellom menneske. Ho peikar på at problemstillinga med behandling og skule er ein av fellene ein kan gå i.

*Nei, vil skal ikke drive med behandling, men jeg ser ikke på dette som behandling sånn sett. Altså selvfølgelig, altså behandling, hva er behandling? Vi gjør jo sikkert det på en måte sant, men jeg mener at musikkterapi kan jo tilpasses alle mulige. Det trenger jo ikke være nødvendigvis at du skal gå inn og løse en floke, eller en... Det handler jo berre om den der... som kom frem i STALWARTS sant, det å skape en arena der det kan skape noen gode relasjoner, den der brobyggeren, isbryter, kall det hva du vil.*  
**(«Lena»)**

Vidare reflekterte «Lena» kring kva rolle ein eigentleg har på produksjonsskulen. Ho konkluderte med at ein er meir ein varslar enn ein behandlar, og at ein kan nytte den kunnskapen ein har om til dømes psykiatrien, til å sjå kortid ein ungdom treng meir hjelp enn det skulen kan tilby.

*Men, vi er i hjelperrollen og kanskje nødvendigvis i varslerrollen mer enn i behandlerrollen. Det er faktisk viktig å av og til kunne tenke litt over da.* **(«Lena»)**

«Brage» reflekterte òg vidare kring temaet. Og kortid og korleis ein skal avgjere om noko er musikkterapi og kor musikkterapeuten sin kompetanse tek slutt, og ein må kontakte andre instansar.

*Men så er det jo liksom... Men det er jo sånn der i videre saker da... Når er musikkterapeuten... eller når skal en sak med en elev være musikkterapi. Når skal musikkterapeuten ta det? Når går kompetansen din... slutt.* **(«Brage»)**

Som me kan sjå er debatten om behandling i skulen samansett. Ein kan diskutere kortid ein er i kva rolle, og om ein i det heile tatt skal ta rolle som behandlar, eller om ein skal nytte sin kompetanse til å kontakte dei som jobbar med behandling. Det vart reflektert kring rolle generelt, og det var tydeleg at ein heile vegen må vera bevisst på kva rolle ein har til ei kvar tid. Musikkterapi treng ikkje nødvendigvis sjåast på som behandling, men kan tenkast på som

eit samfunnstiltak og jobbe for å skape ein arena for gode relasjonar gjennom musikk og samspel.

#### 4.4.5 Musikkterapeuten sine kvaliteter

Me har tidlegare gått inn i tematikken knytt til kva kvaliteter ein finn hjå dei tilsette på produksjonsskulen. For undersøke korleis musikkterapeuten kan passe inn i denne settingen spurte eg «Brage» om kva styrkar ein musikkterapeut har òg korleis dei passar inn på produksjonsskulen, og kva erfaringar han har frå sitt arbeid på produksjonsskulen.

Musikkterapeutane har ein erfaring med overgangar, til dømes mellom skule og institusjon. I ein kontekst som denne kan musikkterapeuten sjå problem tidleg og nytte erfaringar frå eit breidt fagfelt til å hjelpe ungdommen over til rett instans.

*Ja, altså du vil jo kunne klare å se ting, og liksom på en måte «den eleven der nå, det jeg merker nå er sånn og sånn» og vil ville jo kunne klart å lage mye mer sånne BUP-kontakter, sånne ressurser som er koblet til barn og ungdom, barne- og ungdomspsykiatrien og sånn der. Og i overgangsfasen til en DPS dersom noen skal legges inn eller... Eventuelt snakke om det vanskelige da. («Brage»)*

Overgangar er noko som går igjen i musikkterapien, og noko som er sentralt i arbeid med ungdom. Ungdom er i ein overgang mellom born og vaksen der dei skal skape seg sin eigen identitet. Ungdommane ved produksjonsskulen har vore gjennom overgang frå ordinær skule til produksjonsskule, og skal etter eit år igjen gjennom ein overgang mellom produksjonsskulen og vidare skulegang eller jobb.

*Der blir det igjen aktuelt med liksom en overgang fra... og der også kommer musikkterapikompetansen inn da, altså det å se for eksempel at her trenger vi en overgang fra dette stedet til dette stedet «hvordan gjør vi det? Man lager en overgang, og det er jo en kompetanse som musikkterapeuten har som ser med en gang at her kan vi lage en sånn overgang. («Brage»)*

Musikkterapeuten sin evne til å tilpasse seg var òg eit tema som vart diskutert.

Musikkterapeuten er fleksibel, kan tilpasse seg den «frie» strukturen ved produksjonsskulen, og samhandle i fellesskapet med ungdommane og dei andre tilsette.

*Man har jo en kompetanse som er relevant. Det kommer dynamisk, det kommer flytende på en måte. [...] At du bruker musikkterapikunnskapene dine mer dynamisk i et slags samspill med det fellesskapet. («Brage»)*

Ein musikkterapeut kan lese situasjonar og forstå desse. Vidare veit musikkterapeuten kva tiltak som bør setjast inn, som til dømes ein ovegang til DPS.

#### **4.5 Oppsummering av funn**

I dette kapitlet har eg gjort greie for funna frå intervjuet eg gjorde på produksjonsskulen. Innleiingsvis tok me for oss korleis produksjonsskulen er bygd opp. Der fekk me vite at skulen har rullerande opptak gjennom heile året og jobbar mot å få ungdom ut i jobb eller skule. «Dannelse gjennom produksjon» var eit utsagn som gjekk igjen. Gruppedynamikken vart og belyst og det kom fram at å skape ei gruppe som jobbar godt og sjølvstendig saman, er viktigare enn å fylle verkstadane heilt opp. Produksjonsskulen jobbar mot å vera ein realistisk og autentisk arbeidsplass. Dette skjer mellom anna ved at ein har utstyr og rom som minnar om det ein vil møte ute i arbeidslivet. Ein kan òg sjå dette på dynamikken i gruppa ved at ein samarbeidar som kollegaar, heller enn som lærar og elev.

Eit anna sentralt tema var dei vaksne som jobbar på produksjonsskulen, og kva erfaringar og kompetanse dei har. Der kom det fram at uformell kompetanse og erfaring frå til dømes livet som sjølvstendig musikal, vert vektlagt på lik linje som utdanning. Ein ser på dei personlege eigenskapane når ein tilset nye vaksne og legg vekt på at ein skal kunne jobbe med sårbar ungdom, ved å skape og oppretthalde gode relasjonar. Her vart òg vaksne si rolle på produksjonsskulen belyst. Allereie i omgrepa kan ein sjå at forholdet mellom menneska på produksjonsskulen er basert på likskap. Det som i den ordinære skulen vert omtalt som *lærar* og *elev* vert på produksjonsskulen kalla *vaksen* og *ungdom*.

Vidare vart det gjort greie for korleis ein arbeidar på produksjonsskulen. Her fekk ein høyre at vaksne og ungdommar jobbar saman mot å nå felles mål, og ungdommen lærar såleis teorien gjennom praksis. Ein lærar ved å utføre aktivitetane. Det er ungdommane som skal gjere jobben, medan dei vaksne rettleier der det er naudsynt. Då dei ikkje har prøvar og fag på skulen fell ein del av krava som ein ser i den ordinære skulen vekk. Eit av dei få krava ein på produksjonsskulen er at ein skal oppføre seg mot dei ein jobbar saman med og ein skal møte

opp i rett tid. Ungdommane får ansvar og kjenner på at dei må møte opp dersom dei skal ende opp med eit produkt som dei kan selge. Produksjonsskulen legg vekt på produksjon, men det er i prosessen utviklinga og læringa skjer. Ein får ikkje produkt utan prosess, og ein har ingen prosess dersom ein ikkje har eit produkt å jobbe med. Produktet vert noko handfast ein kan sjå tilbake på, som kan gje meistringsfølelse. Ein er avhengig av å produsere då 10% av budsjettet til skulen skal vera inntekt frå sal.

Dei tilsette ved skulen hadde ulike erfaringar med musikkterapi. Nokon har drive med musikkterapi, andre har sett musikkterapi i praksis, medan andre har egne erfaringar med korleis musikk kan påverke. Informantane stilte seg positive til musikkterapi på produksjonsskulen og viste til musikkterapeutiske prosjekt som har funne stad på der. Desse prosjekta har ført til at produksjonsskulen har fått samarbeidspartnarar i mellom anna Portugal. Det ligg i namnet at produksjonsskulen er ein skule, skulen er ein stad for læring og ikkje behandling, noko som vart drøfta i intervjuet. Det vart argumentert for at musikkterapi kan vera eit alternativ til behandling og på eit vis fell mellom to stolar ved at ein driv både med læring, utvikling, og i nokre tilfelle behandling. Det vart reflektert kring korleis musikkterapeuten kunne nytte sine kunnskapar om mellom anna overgangar til å hjelpe ungdom i ein vanskeleg situasjon, til dømes byte av skule.

# 5. Drøfting og refleksjonar

Denne studien har hatt som mål å kartlegge og gjere greie for musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule. Eg vil i dette kapitlet kontekstualisere resultatane frå analysen og sjå dei i ljøs av musikkterapeutisk teori. Dette gjer eg for å danne eit bilete av om musikkterapeutisk tenking og teori samsvarar med det produksjonsskulen står for og jobbar mot.

## 5.1 Samfunn

Som tidlegare presentert i oppgåva finn eg samfunnsmusikkterapeutisk tenking relevant for musikkterapi på ein produksjonsskule. Som me hugsar vart akronymet PREPARE (Participatory, Resource-oriented, Ecological, Performative, Activist, Reflective, Ethics-driven) presentert. Dette er kvalitetar som ein musikkterapeut innan samfunnsmusikkterapeutisk praksis innehar. For å sette produksjonsskulen inn i ein musikkterapeutisk praksis finn eg det relevant å knytte funna til PREPARE-akronymet for å belyse ein eventuell samanheng. Eg vil no argumentere for samanhengen mellom resultatane frå intervjuane og enkelte av dei sju kvalitetane.

### 5.1.1 Participatory – Deltaking

Grunnen til at produksjonsskulen eksisterar er utfordringa med fråfall i den ordinære skulen. Produksjonsskulen jobbar med å inkludere dei ekskluderte, inkludere dei som ikkje finn seg til rette i A4-kvardagen ein gjerne finn i det vanlege skuleverket. Den enkelte får ein arena som er tilpassa deira situasjon og deira behov. I musikkterapien set ein musikkterapeuten sin ekspertise høgt, men ikkje høgare enn klienten sin ekspertise. Samfunnsmusikkterapi er ikkje ein ekspertstyrt praksis. For å fremje deltaking må musikkterapeuten vera villig til å lytte til alle stemmer og akseptere at det gjerne er fleire leiarar i ein sosial prosess (Stige, 2011, s. 20-21).

Ved produksjonsskulen ser ein dette ved at det er ungdommane som sit ved roret, og dei vaksne er ressurspersonar som kan hjelpe til der det trengs. På produksjonsskulen skapar dei eit samfunn og ein arena der ein kan utvikle seg, sjå seg sjølv, og vera seg sjølv. Ein kallar seg ikkje *lærer* og *elev*, men *vaksen* og *ungdom*. Ein er på lik linje på tvers av alder og utdanning. I samfunnsmusikkterapien etterstrebar ein også å halde dette forholdet så non-binært som råd. Dette gjer ein ved å kalle kvarandre deltakarar i ein samarbeidsprosess, heller enn klient eller pasient som er i terapi (Stige, 2011, s. 21). Ein av informantane sa det godt i at

ein eventuell musikkterapeut på produksjonsskulen kan jobbe med ei samfunnstilnærming heller enn å sjåast på som ein behandlar.

Ungdommane på produksjonsskulen er i ein situasjon der dei har falle ut av den «normale» skulegangen. I tillegg til at dette medfører at ein misser ein del fagleg stoff går ein glipp av ein viktig sosial arena. Sosial kontakt er avgjerande for at me menneske skal ha det bra. Å danne seg eit nettverk er sentralt, og ein får mange kontaktar gjennom å danne «weak bonds» med andre i samfunnet (Granovetter, 1973). På produksjonsskulen får dei ein arena der dei kan møtast og danne kontaktar. Ein blir ikkje berre kjent med dei som jobbar på same verkstaden, men ein får òg kontaktar innan heilt andre fagfelt. Eg ser det som ein styrke at ein musikal kan danne verte kjent med ein kokk eller tømrrar, og kunne dra nytte av deira kunnskap, samtidig som at ein sjølv bidrar med sin kompetanse. Produksjonsskulen er i så måte ganske unik som fasiliterar møte mellom yrkesgrupper som til vanleg gjerne ikkje har denne kontakten.

Ved å gje ungdommar moglegheita til å uttrykke seg gjennom musikkaktivitetar kan musikken fungere som ein møteplass. På denne møteplassen kan ungdommane sine meiningar kome fram gjennom musikken, og bli presentert for eit lyttande publikum. Krüger og Strandbu (2015) set dette i samanheng med folkehelseperspektivet som legg vekt på etablering av nettopp slike nettverk. I musikkterapien er oppretting av møteplassar ein kjent arbeidsmåte som kan nyttast med fleire forskjellige grupper. Ein kan arrangere musikkafé der eldre kan møte resten av samfunnet, babysong der nybakte foreldre får møte kvarandre, eller «åpen mikrofon»-kveldar, der folk frå ulike samfunnslag kan møtast og dele kulturopplevingar. Heile vegen her er det musikken og det sosiale nettverket som er i sentrum. Dette visar igjen både i musikkterapilitteraturen og på produksjonsskulen.

### **5.1.2 Resource-oriented – Ressursorientert**

Musikkterapien har eit ressursorientert fokus. I samfunnsmusikkterapien ser ein på dette fokuset som ei samarbeidsmobilisering av personlege styrkar og sosiale, kulturelle og materielle ressursar. Ressursar kan vera musikalske talent og interesser, og relasjonelle ressursar som å vera til å stole på òg å vera ein god støttespelar. Ein ser òg på samfunnstjenelege ressursar som til dømes musikkorganisasjonar, foreningar og tradisjonar (Stige, 2011, s. 21-22). På produksjonsskulen ser ein på gruppedynamikken og korleis gruppa fungerer saman. Ein ser kva ressursar ein har i gruppa òg set saman denne for å danne ein arena som er optimal både for produksjon, læring og personleg utvikling. Eit av dei få krava ein set til ungdommane er at dei skal møte opp. Den enkelte person er altså ein ressurs i seg

sjølv, og nødvendig for at gruppa skal fungere. Ein av informantane fortalde at når ungdommar jobbar saman, blir dei ofte ein ressurs for kvarandre òg.

### **5.1.3 Performative – Framføring/produkt**

Det kan diskuteras i kva grad det er ynskjeleg å spele konsertar og framføre for eit publikum, og i kva grad musikkterapien er noko som finn stad kun i terapirommet. I samfunnsmusikkterapien ser ein på framføring som ein viktig del av den menneskelege utviklinga. I ei framføring ser ein seg sjølv som ein deltakar i samfunnet, og musikken sin rolle i samfunnet (Stige, 2011, s. 22-23). På produksjonsskulen jobbar dei med å produsere. Framføring kan òg sjåast på som produkt. I tillegg til å spele ein konsert er òg det å presentere ein film ein har laga, levere ei bryllupskake ein har bakt, eller selge ein benk ein har laga, døme på framføring og presentasjon. Gjennom produktet presenterar ein òg prosessen. På produksjonsskulen reknar dei prosessen som det viktigaste, og at det er i prosessen den store læringa og utviklinga skjer. Produktet er òg viktig då det er meiningsfullt å fullføre eit prosjekt og sjå at noko ein har laga er til nytte for andre. Dette samsvarar med musikkterapien sitt fokus på å finne og forstå sin plass i samfunnet og lære å bli ein aktiv deltakar i samfunnet.

### **5.1.4 Activist, Reflective – Vidare utvikling**

Som eit resultat av samarbeidet med GAMUT, har produksjonsskulen fått vise fram kva dei driv med, og formidla dette gjennom to konferansar arrangert på skulen samt vidareutdanningskurs i regi av UiB som finn stad der. Både på konferansane og i etterutdanningskurset vert kunnskapen dei har om relasjonell helse og læringsprosessar nytta. Produksjonsskulen kan seiast å vera aktivistar då dei formidlar budskapet og jobbar for å åpne fleire skular. I samfunnsmusikkterapien ser ein at folk sine problem ofte er knytt til utfordringar i samfunnet. Ein jobbar imot desse utfordringane mellom anna ved å forske og utvikle alternativ til etablerte former av til dømes terapi og læring. Musikkterapeutane samarbeidar for å få til desse endringane litt på same måten som produksjonsskulen samarbeidar med ein tilsvarande skule i Portugal og deltek på Erasmus+-prosjekt saman med dei og andre skular. Både musikkterapien og produksjonsskulen jobbar med å forstå mønster og prosessar i samfunnet, og gjere nytte av desse i eige arbeid.

## 5.2 Ungdommar som deltakarar i samfunn og kultur

Ein kultursentrert musikkterapeut ser individet ut frå eit kulturperspektiv, ein ser heile mennesket, og ser dei i lys av deira deltaking i samfunn og kultur (Stige, 2002). På produksjonsskulen ser ein på kultur som noko som består av menneske som finn noko felles, og klarar å utvikle noko saman. Dei jobbar mot å skape ein felles kultur, samstundes som dei ser den enkelte og fokuserar på den enkelte sin bakgrunn. Det kan derfor argumenterast for at ein på produksjonsskulen har eit overordna kultursentrert fokus. På den andre sida får produksjonsskulen inn spesifikke bestillingar på produkt der kunden kjem med ynskje om korleis det heile skal utformast. Då er det ikkje nødvendigvis ungdommane sitt personlege kulturelle uttrykk som er i sentrum, men ein representasjon av kunden sin kulturelle ståstad. Ein av informantane greia ut om sitt syn på musikk som verktøy for å skape samhald og kommunikasjon på tvers av kulturell bakgrunn. Dette peikar på ein tanke bak symbiosen av kultur, musikk og menneske.

Dersom ein ser det heile i ein heilskap kan ein seie at produksjonsskulen jobbar kultursentrert på forskjellige måtar i forskjellige prosjekt. Nokre gongar er den enkelte ungdom i fokus medan andre gongar har dei ein travel kvardag der dei må jobbe hardt og målretta med forhåndsbestemte eksterne kulturuttrykk.

## 5.3 Musikk som læring i praksis

Det er fleire kvalitetar ved produksjonsskulen som samsvarar med prinsippet om meisterlære. Til dømes har ein ikkje fast pensum og klassisk undervisning, men fokuserar på det praktiske faget og å tilegne seg kunnskap og dugleikar innan dette. På produksjonsskulen skjer ikkje undervisninga i klassiske klasserom men på realistiske og autentiske verkstadar. Ein har profesjonelt kjøkken, designverkstad med avanserte symaskiner og lydstudio med full backline. Ein baserar læringa på autentiske opplevingar og forteljingar frå «meisteren», jamfør meisterlære (Jensen et al., 1999). Ein av informantane uttalte at utstyret dei brukar er med på å skape ein realistisk kvardag, og at ein lærar på dei instrumenta og verktoya ein kan møte i ein seinare arbeidskvardag.

På produksjonsskulen prøvar dei å ha ein flat struktur og autentiske rollar, jamfør det «Rolf» sa: «[...]det å kommunisere i øyehøyde er veldig fint. Da «levler» man. Man er ikke liksom en lærer, ovenfra-og-ned-holdning[...]

» Det er ingen som er utprega sjef og lærar, ein



oppnår læring saman. Situert læring i eit praksisfellesskap. Denne læringa samsvarar med musikkterapien då ein arbeidar saman og gjer kvarandre gode. Det er naturleg at ein person, til dømes musikkterapeuten, styrer samspelet og fasiliterar for læring, men den gode utviklinga og læringsprosessane skjer mellom menneske. I teorien om meisterlære legg ein derimot vekt på at det er ein som er meister og ein som er svenn, noko som kan dissonere med tanken om flat struktur og non-binære relasjonar. Både meisterlære, musikkterapi og produksjonsskulane er altså ganske samansette. Det er store likskapar som til dømes læring gjennom praktisk arbeid og dannelse gjennom produksjon. Det er også rom for refleksjon kring roller, òg i kva grad ein lærar/terapeut/vaksen skal leie prosessane i læringa, og i kva grad praksisfellesskapet skal ta styringa. Den naturlege avslutninga på eit meister-svenn-forløp er svenneprøva. Her skal ein vise det ein har lært, og løyse ei praktisk oppgåve. På produksjonsskulen har dei ingen avsluttande eksamen der dei må vise fagleg dugleik. Dei vert derimot vurderte av dei vaksne, og får skussmål der det står kva dei har gått gjennom i sitt opphald ved skulen. Produkta dei sit igjen med etter endt produksjon kan òg sjåast på som ei naturleg avslutning av ein prosess. Ein avsluttar ikkje med ei stor prøve, men ein sitt igjen med produkt frå ei rekke prosjekt frå heile forløpet.

#### **5.4 Læring på produksjonsskulen som sosialt samspel**

Krüger og Strandbu (2015) knytter det sosiokulturelle læringsperspektivet til musikkterapi og arbeid med musikk og ungdom. I det sosiokulturelle ser ein på utvikling som eit samspel mellom biologisk utvikling og sosiokulturell input. Det sosiale har ein direkte innverknad på utviklinga til barnet. På produksjonsskulen har dei fokus på det sosiale og det å jobbe tett saman. I musikkterapien snakkar ein gjerne om den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2001) som visar forskjellen mellom det ein klarar åleine, og det ein klarar med assistanse frå vaksne eller jevnaldrande med meir erfaring. I intervjuet fekk eg høyre om ungdom som jobbar saman og hjelper kvarandre mot å nå felles mål. Ein utforskar kva ein kan prestere i samarbeid med andre. På produksjonsskulen er det slik at ein har ulik bakgrunn og erfaring og kan dra nytte av dette i det sosiale samspelet. I det sosiokulturelle læringsperspektivet er òg språk og forteljingar sentralt. I musikkterapien nyttar ein gjerne musikk for å skape gode samtalar og som verktøy til kommunikasjon. Ein av informantane hevda at dei beste samtalanene gjerne skjer skulder ved skulder ved eit piano. Musikken gjev oss noko anna å fokusere på og kan gje dei tause ei stemme. Her har musikkterapien og produksjonsskulen

noko felles, både med tanke på mål og på praktisk bruk av musikk som verktøy. Ein kan òg knytte teorien om meisterlære til dette. I meisterlære er språk og forteljingar viktig, mykje av læringa skjer i slike praksissituasjonar der ein koplar det ein driv med på relevante sjølvopplevde forteljingar, og nyttar refleksjonane og resultatata frå desse i eigne læreprosessar.

## 5.5 Implikasjonar for praksis

Eit av tema som var sentralt i intervjuet var bruk av terapi i skulen. Skulen skal ikkje drive med behandling, men læring. Eg vil hevde at læringa dei utførar og metodane dei jobbar med på produksjonsskulen samsvarar med det ein gjer på i musikkterapien. Ein har fokus på den enkelte og tilpassar plan og mål etter den enkelte og ikkje etter fastsatte læreplanmål. Kan dette bety at ein driv med terapi på produksjonsskulen? Eg meiner at ein i nokre tilfelle driv med terapi og behandling på produksjonsskulen. Sjølv om dette kan stride med kva ein tenkjer ein skule skal drive med, er det kanskje nettopp det desse ungdommane treng. Dei treng å bli sett og høyrte, og få utløp for sine følelsar og ynskje. Då eg spurte informantane om korleis dei ser på musikkterapi i ein skulesetting, var alle einige i at det er ein dissonans mellom *skule* og *behandling (terapi)*, men at ein av styrkane til musikkterapien er evna til å tilpasse seg. Evna til å tilpasse seg dei ein jobbar med, men òg tilpasse seg dei krav og retningslinjer som er fastsett for ein spesifikk situasjon. Ein musikkterapeut i ein barnehage og ein musikkterapeut på ein DPS jobbar mykje likt, men det er og store skilnader. Det er ulike regelverk og retningslinjer å rette seg etter, men metodane kan vera mykje like, til dømes musikklytting og aktiv spelning på instrument. Dei driv både med musikklytting og aktiv spelning på produksjonsskulen. På ein av workshopane i forbindelse med STALWARTS-prosjektet var musikklytting sentralt. Ein spelte av ein song og fortalte noko om denne. Det kunne vera ein positiv eller negativ assosiasjon, eller ein følelse ein får av musikken. Fleire av informantane nevnte at det var positivt at fagpersonar, til dømes musikkterapeutar, kan gje dei teoretiske haldepunkt på det dei allerede driv med, ved å drive med rådgjeving om bruk av musikk, og om samanhengen mellom musikk og helse. Dette er noko som kan vera relevant for den ordinære skulen også. Musikkterapeuten har ein spesifikk kompetanse om bruk av musikk og kultur som verktøy for å skape og oppretthalde relasjonar.

Fleire av mine kjelder (Macedo et al. 2018, Gallagher, 2011) peikar på at overgangar er sentralt i arbeidet med ELET/NEET-ungdom. Skulen Gallagher (2011) skriv om har ein eigen ansatt som jobbar med overgangen tilbake til utdanning. Kan musikkterapeuten ha ei slik rolle i dei norske produksjonsskulene? Ungdommane på produksjonsskulen er i fleire

overgangsfasar og nettopp overgangar er noko musikkterapeutar jobbar mykje med. Ein jobbar for å lette overgangar. Slik eg ser det kan ein musikkterapeut både jobbe som «vaksen» (lærer) og direkte med overgang på ein produksjonsskule. Musikkterapeuten og produksjonsskulen jobbar likt i at dei ikkje har ein direkte plan for kva ein skal gjere, men har eit mål å jobbe mot, som til dømes overgang tilbake til skule eller ut i jobb.

## **5.6 Refleksjonar kring vegen vidare**

Gjennom mitt studieløp har det heile vegen vore fokus på kvalitet i utdanninga, og utdanningsstaden har alliert seg med til dømes institutt for biologisk og medisinsk psykologi som forskar på mellom anna musikk og hjerne. Ein får fagleg input frå ekspertar innan sitt fagfelt som kan belyse spennande og nye sider innan feltet. Desse ekspertane førar oss vidare og skapar rom for refleksjon og utforsking. I musikkterapien snakkar ein ofte om brukarmedvirknad og tverrfagleg samarbeid. Når det kjem til musikkterapi i praksis så meiner eg at brukarane av musikkterapi, og dei som ser musikkterapien frå sidelinja, har mykje å tilføye. På studiet har me fått møte fleire som har vore, eller er i, musikkterapi, og har lært mykje av desse. Eg har forståelse for dei etiske utfordringane med å ta med seg ein klient inn i ein undervisningssituasjon, og kor vanskelig dette kan vera, men ingen veit meir om musikkterapi enn dei som har kjent det på kroppen. Noko eg saknar er dei som sit på sidelinja og observerar musikkterapi frå sin eigen ståstad. Dette kan vera sjukepleiarar, fysioterapeutar, psykologar eller lærarar. I diskusjonar i forelesningar har det vore tendensar til ein elitisme der ein set seg sjølv høgare enn andre yrkesgrupper. For å kunne samarbeide med dei som jobbar i til dømes helsevesen og skule i framtida, finn eg at det er relevant å kunne samarbeide med desse også i utforminga av musikkterapeuten som yrkesutøvar i eit fagfelt i stadig utvikling. På produksjonsskulen eg besøkte i forbindelse med dette prosjektet ser dei vekk frå formell utdanning og legg meir vekt på realkompetanse. Sjølv sagt er det viktig med høgare utdanning, men dei som jobbar «på golvet» kan lære oss mykje, det er ikkje berre dei som kan lære mykje av oss. Det er i samarbeid og samspel den store læringa finn stad. Det kom fram i intervjuet at musikkterapien sitt nærvær på produksjonsskulen har lært dei mykje, og at me som blivande musikkterapeutar som har ekspertise på musikk og helse kan hjelpe dei i framtida. Samstundes vil eg peike på at dette samarbeidet også har generert ny kunnskap som musikkterapien kan dra nytte av, til dømes gjennom STALWARTS.

## 6. Konklusjon

I vignetten presenterte eg grunnlaget for at eg ville undersøkje dette temaet vidare. Eg såg kva rolle musikken hadde i livet til dei som fortalte, og ynskte å finne ut meir om samanhengen mellom musikkterapi og arbeid med ungdom som har valgt å slutte i vidaregåande opplæring, samt korleis musikkterapien kan passe inn i ein skulesetting på ein produksjonsskule.

Gjennom tre intervju med ein semistrukturert begrepsintervjuform har det kome fram at tilsette ved produksjonsskulen ser positivt på implementering av musikkterapi og musikkterapeutisk tenking. Informantane beskreiv positive følger av at musikkterapien har involvert dei i prosjekt, konferansar og vidareutdanningskurs, og peikar på at musikkterapeuten som fagleg rådgjevar og los var spesielt gjevande.

Studien har bidratt med å belyse fordelar og utfordringar med musikkterapi på ein produksjonsskule, med mål om gje musikkterapien eit breiare nedslagsfelt og moglegheit for nye stillingar i skuleverket. Denne studien kan òg nyttast av andre som ynskjer eit innblikk i musikkterapi med sårbar ungdom, og metodar som vert nytta i slikt arbeid.

Hovudfunna i studien er at både på produksjonsskulen og i musikkterapien finn læring og utvikling stad i sosiale fellesskap og i sosiale samspel. Ein lærar å bli ein deltakar i kultur og samfunn, og vektlegg personlege eigenskapar og uttrykk. Både prosess og produkt er viktig for personleg utvikling. Dette er funn som peikar i retning av at musikkterapi kan passe inn i ein kontekst der ein jobbar med ungdom. Dersom ein skal implementere musikkterapi i vidaregåande utdanning er det viktig å ha eit reflektert syn på rolla si. Skal ein være behandlar? Lærar? Medmenneske? Det er òg viktig å heile tida lytte til det den enkelte ungdom har å komme med. Då desse ungdommane er i fleire overgangar er det viktig å passe på at alle får utøve sin identitet

Eg vil seie at produksjonsskulen samsvarar med dei musikkterapeutiske syna eg har presentert. For å vidare styrke argumentet om at musikkterapien har ei rolle på ein produksjonsskule er det relevant å undersøkje vidare kva ungdommane sjølv syns om musikkterapeutisk tenking og intervensjonar. Det denne studien ikkje har gjort er å gjennomføre eit musikkterapeutisk prosjekt på produksjonsskulen, noko som kunne ha generert ein breiare forståing av musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule.

## 7. Litteratur

- Alnes, J. H. (2018, 20.02.18). *Hermeneutikk*, snl.no. Henta frå:  
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Barneombudet. *Barnekonvensjonen artikkel 12 – Om å seie meininga si*. Henta frå:  
<https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-12-barnets-rett-til-a-gi-uttrykk-for-sin-mening/>
- Barneombudet. *Barnekonvensjonen artikkel 28 – Utdanning*. Henta frå:  
<https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-28-utdanning/>
- Barneombudet. *Barnekonvensjonen artikkel 29 – Om opplæring og skule*. Henta frå:  
<https://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-29-utdanningens-formal/>
- Barneombudet. *Hele barnekonvensjonen*. Henta frå:  
<https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>
- Beckmann, H. B. (2013). Music, Adolescents and Health: Narratives About How Young People Use Music as a Health Resource in Daily Life. *Centre for Music and Health Publication Series*, 6 (2013:5), 22.
- Cobbett, S. (2016). Reaching the hard to reach: quantitative and qualitative evaluation of school-based arts therapies with young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 403-415.  
doi:10.1080/13632752.2016.1215119
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2015). *Methods in behavioral research* (12th ed. ed.). Boston: McGraw-Hill Education.
- De Ridder, K., Pape, K., Cuypers, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). High school dropout and long- term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study). *BMC Public Health*.
- Demirci, F. (2012). Socrates: the Prophet of Life-Long Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4481-4486. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.281
- Gallagher, E. (2011). The second chance school. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 445-459. doi:10.1080/13603110903131705

- Gold, C., Saarikallio, S., Crooke, A. H. D., & McFerran, K. S. (2017). Group Music Therapy as a Preventive Intervention for Young People at Risk: Cluster-Randomized Trial. *The Journal of Music Therapy*, 54(2), 133-160. doi:10.1093/jmt/thx002
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. doi:10.1086/225469
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi:10.1177/0255761410370658
- Jensen, K., Bureid, G., Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis I transitte – mellom til og fra. *Skriftserie fra Senter for musikk og helse*, 9(2016:4), 18.
- Krüger, V., Nordanger, D., & Stige, B. (2018). Music Therapy: Building Bridges Between a Participatory Approach and Trauma-informed Care in a Child Welfare Setting *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 18(4). Henta frå: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/2593>
- Krüger, V., Risnes, T., Sand Nilsen, C., & Høiseth, T. (2019). Musikkterapi og skoledeltakelse for ungdommer med barnevernsbakgrunn – en casestudie. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(01-02), 40-55. doi:10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-04
- Krüger, V., & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse : musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laiho, S. (2004). The Psychological Functions of Music in Adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47-63. doi:10.1080/08098130409478097

- Macedo, E., Santos, S. A., & Araújo, H. C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*, 53(4), 452-455. doi:10.1111/ejed.12312
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matney, B. (2019). A Knowledge Framework for the Philosophical Underpinnings of Research: Implications for Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 56(1), 1-29. doi:10.1093/jmt/thy018
- McFerran, K., & Hunt, M. (2008). Learning from experiences in action: music in schools to promote healthy coping with grief and loss. *Educational Action Research*, 16(1), 43-54. doi:10.1080/09650790701833097
- McFerran, K., Roberts, M., & O'Grady, L. (2010). Music Therapy with Bereaved Teenagers: A Mixed Methods Perspective. *Death Studies*, 34(6), 541-565. doi:10.1080/07481181003765428
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *The British journal of educational psychology*, 70 ( Pt 2), 255.
- NOU (2019). *Lærekraftig utvikling — Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>
- Ny giv (2013). *Ny GIV Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom* henta frå: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid\\_om\\_oppfolging\\_av\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf)
- Pinker, S. (2014). *The Village Effect, Why Face-To-Face Contact Matters*. London: Atlantic Books.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E., & Trondalen, G. (2008). *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi* (Vol. 2008:3). Oslo: Norges musikkhøgskole I samarbeid med Unipub.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109. doi:10.1177/0305735607068889

Smith, R. E., Passer, M. W., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M. L. W., & Holt, N. (2015). *Psychology : the science of mind and behaviour* (3rd ed. ed.). London: McGraw-Hill Education.

SSB (2019, 13.06.19) *Gjennomføring I videregående opplæring*.  
Henta frå <https://www.ssb.no/vgogjen>

Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.

Stige, B. (2011). *Invitation to community music therapy*. New York, NY: Routledge.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.



## Vedlegg 1: NSD-Vurdering

30.3.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule (førebels tittel)

#### Referansenummer

787766

#### Registrert

07.08.2019 av Ørjan Midthun Øye - Orjan.Oye@student.uib.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Fakultet for kunst, musikk og design / Griegakademiet - Institutt for musikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Viggo Krüger, Viggo.Kruger@uib.no, tlf: 99534628

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Ørjan Midthun Øye, orjanmoye@gmail.com, tlf: 48043723

#### Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.06.2020

#### Status

11.11.2019 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 11.11.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 09.11.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2019. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### 09.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.08.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med

behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### *«Musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule»?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke i kva grad musikkterapi har ei rolle på ein produksjonsskule. I dette skrive gjev me deg informasjon om målene for prosjektet og kva deltaking vil innebera for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er knytt til masteroppgåva mi på musikkterapistudiet ved Griegakademiet. Problemstillinga i prosjektet er:

Korleis kan produksjonsskular vera ein arena for musikkterapi?

- Er det skilnader mellom metodane som vert nytta av dei ulike lærarane på skulen og læraren med musikkterapibakgrunn?
- Kva skilnade fins eventuelt?
- Korleis kan musikkterapi passe inn i ein slik kontekst?

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Griegakademiet ved Universitetet i Bergen

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Grunna tidlegare praksis og samarbeid med skulen. Du får spørsmål då du er lærar ved denne produksjonsskulen.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet vil det bli gjort eit semistrukturert intervju på ca. 45 minutt der tema vil vera kring dine erfaringar rundt musikk og musikkterapi og korleis du nyttar musikk/kreative aktivitetar i kvardagen med mål om å fostre læring.

Du får tilbod om å få sjå intervjuguiden på førehand dersom det er ynskjeleg.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du kvatid som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgje noko grunn. Alle opplysingar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

**Ditt personvern – korleis me oppbevarar og brukar dine opplysingar**

Me vil berre bruke opplysingane om deg til formåla me har fortalt om i dette skrivet. Me behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, Ørjan Midthun Øye, og min veileidar, Viggo Krüger, som vil ha tilgang til opplysingane.

Namnet ditt vert ikkje knytt til det ferdige transkriberte intervjuet. Intervjuet vert anonymisert og lagra adskilt frå samtykkeskjema og namnelister på universitetet sine sikre lagringstenester.

**Kva skjer med opplysingane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 20.06.2020. Personopplysingar og opptak vil då bli sletta.

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiserast datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysingar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysingar.

**Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Me behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå *Griegakademiet institutt for musikk, UiB* har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlingen a personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvenregelverket.

**Kvar kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Griegakademiet institutt for musikk, UiB ved Ørjan Midthun Øye, [orjan.oye@student.uib.no](mailto:orjan.oye@student.uib.no), 48043723 eller Viggo Krüger, [viggo.kruger@uib.no](mailto:viggo.kruger@uib.no), 99534628
- Vårt personvernombud Janecke Helene Veim, [personvernombud@uib.no](mailto:personvernombud@uib.no)
- NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Viggo Krüger  
Prosjektansvarleg  
(Forskar/veileidar)

Ørjan Midthun Øye  
Student

---

**Samtykkeerklæring**

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Musikkterapien si rolle på ein produksjonsskule, og fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i intervju som blir tatt opp og transkribert til tekst

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. juni 2020

---

(namn, dato, stad)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide, utvalg 1:

(Semistrukturert intervju)

Tid:	Tema:
5 min – Innleiing	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gjere kort greie for prosjektet og formålet med intervjuet</li><li>- Forsikre seg om at intervjuobjektet har forstått og skrive under på samtykkeskjema</li><li>- Opplyse om lydopptak</li><li>- Opplyse intervjuobjektet at det er friviljug å delta og at intervjuet kan avsluttast dersom han eller ho ynskjer</li></ul>
10-15 min – Hovuddel 1	<p>Bakgrunn:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tidlegare erfaringar med musikk, som til dømes band, korps, eller berre lytte til musikk.</li><li>- Korleis enda du opp ved denne skulen?</li><li>- Utdanning, erfaringar.</li></ul> <p>Teori og filosofi:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kva legg du til grunn for dine metodar?</li></ul>
10-15 min – Hovuddel 1	<p>Musikkterapi:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kva veit du om musikkterapi?</li><li>- Kan musikkterapeutisk tenking fungere på denne skulen?</li><li>- Kvifor/kvifor ikkje?</li><li>- Har musikk ei rolle i din kvardag? Korleis?</li><li>- Merkar du noko på elevane når de gjer kreative aktivitetar i lag?</li></ul>
10-15 min – Avslutning	<ul style="list-style-type: none"><li>- Åpne for fri diskusjon</li><li>- Sluttkommentarar?</li></ul>