

MED

SAMFUNNET

SOM

KLASSEROM

Musikkterapi på en  
produksjonsskole

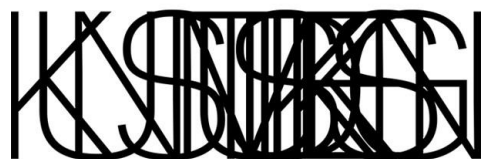
Ole Kristian Einarsen

Masteroppgave i musikkterapi  
Griegakademiet institutt for musikk  
Universitetet i Bergen Vår 2020

Til alle ungdommer som har hatt det kjipt på skolen.

# **Med samfunnet som klasserom – Musikkterapi på en produksjonsskole**

**Ole Kristian Einarsen**



## **Abstract**

The school is one of the most important institutions in the Norwegian society and plays a crucial role in the life of adolescents. However, statistics show that an increasing number of adolescents which choose to quit ordinary schools of their own volition. Political strategies such as “Ny GIV” are set into effect in order to meet an increasingly “ELET” population in Norway. As a result, several alternative schools have been set up. The qualitative action study presented in this thesis aims to investigate how pupils on a “production school” experience their participation in a school project, based on a theoretical framework from music therapy. The focus of this thesis is a project where pupils and teachers work together on a music project involving elderly people at a local nursing home. Interviews with the pupils are analyzed using the theoretical framework from music therapy, and indicate that the experience felt meaningful and rewarding to them. My conclusion suggests that a meaningful music therapy project with an aim to cooperate with a third party in society promotes the pupils’ access to better relationships and new learning situations, the mastering of new situations, as well as participation in society. In the future, music therapy projects in schools can be a valuable resource in preventing pupils to fall out of the ordinary school system.

## Forord

Jeg avrunder selve studietiden med denne masteren. Prosjektet har utviklet seg taktfast fra idéfase til innlevering på et år. Prosessen har vært en opplevelse jeg kommer til å huske. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Viggo Krüger, en inspirator innenfor et musikkterapifelt som interesserer meg, og en pådriver for å alltid gjøre masteren litt bedre. Takk for det! Jeg vil gjerne takke mine medstudenter Olav, Frida og Pablo som for god lesesalflyt. Ørjan for et flott praksisopphold i Porto og en god medsammensvoren på STALWARTS prosjektet som også banet vei for temaet i masteroppgaven. Jeg vil også takke Marcus for flott samarbeid i forbindelse med fremlegg på *Nordic Music Therapy Conference 2020* og *Norsk konferanse for musikkterapi 2020* om aksjonsforskning som masteroppgave. Takk til Ketil og Magnus for hjelp med språk på oppløpet. Aller viktigst er ungdommene som har deltatt i denne studien, dere vet hvem dere er! Tusen hjertelig takk for at dere var med på reisen, vi har fått til noe bra tror jeg! Takk til lærere og ledelse ved produksjonsskolen som gav meg frihet til å kunne gjøre dette prosjektet. Takk til aktivtør og deltakere fra omsorgshjemmet som la til rette for at vi fikk komme på besøk. Takk til eleven som har laget den flotte forsiden på denne masteren.

Helt til slutt vil jeg takke min Clara for tålmodighet og støtte, min mamma og pappa, for gode tanker og hjelp til korrektur.

Ole Kristian Einarsen,  
Bergen, 12.06.2020

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Kontekstualisering</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Problemstilling</b> .....	<b>4</b>
1.3.1 Kommentarer og refleksjoner rundt problemstillingen.....	4
1.3.2 Avgrensning .....	5
<b>1.4 Litteratursøk</b> .....	<b>5</b>
<b>1.5 Begrepsavklaring</b> .....	<b>5</b>
1.5.1 Samfunnsmusikkterapi.....	5
1.5.2 Produksjonsskole.....	6
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Kvalitativ metode</b> .....	<b>8</b>
2.1.1 Hermeneutikk.....	8
2.1.2 Fenomenologi.....	9
<b>2.2 Valg av forskningsmetode</b> .....	<b>10</b>
2.2.1 Aksjonsforskning .....	10
2.2.2 Aksjonsforskning i musikkterapilitteraturen.....	11
<b>2.3 Deltakere</b> .....	<b>11</b>
<b>2.4 Etikk</b> .....	<b>11</b>
2.4.1 Ethiske aspekter i forhold til deltakeren.....	12
2.4.2 Ethiske aspekter i forhold til forskeren og læreren .....	13
2.4.3 Ethiske aspekter i forhold til lagring og oppbevaring av datamateriale.....	13
<b>2.5 Studiens struktur</b> .....	<b>13</b>
2.5.1 Etableringsfasen .....	14
2.5.2 Gjennomføringsfase .....	15
2.5.3 Evalueringsfase .....	16
<b>2.6 Den genererte kunnskapen</b> .....	<b>17</b>
2.6.1 Gruppeintervju .....	17
2.6.2 Min rolle som deltaker og moderator.....	18
2.6.5 Loggføring og gangpreik.....	19
<b>2.7 Analyse av generert kunnskap</b> .....	<b>19</b>
2.7.1 Empirinær koding.....	20
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1 Samfunnsmusikkterapi</b> .....	<b>22</b>
3.1.1 Samfunnsmusikkterapiens deltakende kvalitet .....	23
3.1.2 Samfunnsmusikkterapiens ressursorienterte kvalitet .....	24
3.1.3 Samfunnsmusikkterapiens økologiske kvalitet .....	24
<b>3.2 Banduras mestringsforventning</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 Antonovsky om opplevelse av sammenheng</b> .....	<b>26</b>

3.4.1 Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen.....	28
3.4.2 Situert læring i praksisfellesskap .....	28
<b>3.5 Musikkterapi, skole og forebyggende arbeid .....</b>	<b>29</b>
<b>4.0 Presentasjon av generert kunnskap .....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 Kunnskap fra prosjektets etableringsfase .....</b>	<b>32</b>
4.1.1 Skolen - Du lærer ting i selve oppdraget og utvikler deg selv .....	33
4.1.2 Mening – Det beste er friheten, tryggheten og fellesskapet! .....	35
4.1.3 Musikk – Jeg føler at musikken skaper god kjemi.....	36
<b>4.2 Kunnskap fra prosjektets evalueringsfase .....</b>	<b>38</b>
4.2.1 Innledning – Det har vært en gøy og ny opplevelse.....	38
4.2.2 Skolen– Man gjør noe for seg selv ovenfor andre .....	39
4.2.3 Mening – Det var veldig givende.....	40
4.2.4 Musikk – Det var som å være sammen å ha det gøy.....	41
<b>4.3 Kritiske innvendinger i evalueringen av prosjektet .....</b>	<b>42</b>
<b>4.4 En av lærerne om prosjektet .....</b>	<b>43</b>
4.2.7 Hvordan har det vært å være med på forskningsprosjektet? .....	44
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1 En meningsfull musikkaktivitet som et fundament for mestring, læring, relasjonsbygging og deltakelse. ....</b>	<b>47</b>
5.1.1 Musikkprosjektet som rammeverk for relasjonsbygging.....	48
5.1.2 Musikkprosjektet som rammeverk for mestring .....	50
5.1.3 Musikkprosjektet som rammeverk for læring .....	50
<b>5.2 Elevenes kritikk mot prosjektet .....</b>	<b>53</b>
<b>5.3 Forslag til praksistiltak i en skolesetting– med samfunnet som klasserom.....</b>	<b>54</b>
5.3.1 Etablering .....	55
5.3.2 Gjennomføring .....	55
5.3.3 Avslutning .....	56
<b>5.4 Kritiske innvendinger til eget forskningsprosjekt .....</b>	<b>56</b>
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>57</b>
<b>6.1 Veien videre.....</b>	<b>58</b>
<b>6.2 Avsluttende tanker .....</b>	<b>59</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>65</b>

*På vanlig skole så gjør du alltid noe for fremtiden. Mens på produksjonsskolen gjør du noe for nå samtidig som du gjør noe for fremtiden.*

*Elev på produksjonsskolen*



*Vignett.*

*«Vi stoppet på en adresse i sentrum med skolebilen, elevene og meg. Vi ringte han vi hadde leid den av. Fyren svarte at han kom ned straks, men at det tok litt tid, jeg må pakke den inn først sa han i telefonen. Elevene troppet ut av bilen og etter en stund kom han ned med en gammel kontrabass. Elevene åpnet den halvveis og inspiserte det store instrumentet. Fyren lærte oss kjapt hvordan vi skulle håndtere den. Plutselig ble det store og dype instrumentet nærmest lite og sårbart. Vi forstod liksom at dette krevde en slags ekspertise. Etter innføringen takket vi for oss, pakket bilen og dro mot omsorgshjemmet der vi skulle være klokken ett. Da vi kom frem satt de der og ventet, vennene våre, «Edith», «Leif» og «Gunnhild». Med oss hadde vi kontrabassen. Edith gliste, hun kjente den igjen. Hun nærmest ropte ut i begeistring at hennes far spilte på en sånn i barndommen. Elevene smilte, kontrabassen slo an. Vi satt oss i ringen, jeg sa velkommen. Matteo dro Blueberry Hill på tolvstrengereren. De eldre sang med, smilene kom frem og vi var i gang med øvingen»*

## 1.0 Introduksjon

Denne masteroppgaven handler om et prosjekt som er gjennomført med elever på en produksjonsskole. Elevene som deltok i prosjektet har sammen med beboere på et omsorgshjem laget en sang, og øvd inn denne sammen. Skoleprosjektet var basert på et teoretisk grunnlag hentet fra samfunnsmusikkterapien. I studien intervjues elevene om opplevelsen av å delta i dette samfunnsmusikkterapeutiske skoleprosjektet.

Skolen kan for mange være betydningsfull for livet. Skolen er samfunnsinstitusjonen som følger innbyggerne gjennom utviklingen fra barn til voksen. Vi begynner på skolen som barn, utvikler oss gjennom ungdomstiden og tar på oss russedressen som voksen. Det forutsetter at man klarer å fullføre skolen, og stå løpet ut i alle de 13 årene med skolegang. Slik er det ikke for alle. Skolen er en institusjon i endring, stadig debatteres lærertetthet, mobbing, mangel på oppfølging og den norske skolens faglige kvalitet. Det er et mål at skolen skal være et sted for alle (FNs barnekonvensjon, 1989; FN's bærekraftsmål, 2015; Opplæringslova, 1998). Samtidig som samfunnets politikere og ledere med beste vilje prøver å legge til rette for en skole som skal passe for alle, viser statistikken en helt annen virkelighet når det gjelder frafall. Mange ungdommer fullfører aldri videregående utdanning, en av fire ungdommer velger å slutte på skolen før de er ferdige (Bufdir, 2018). Det kan argumenteres for at den norske skolen ikke klarer å følge opp den enkelte elev, eller ikke fremstår som en inkluderende eller rettferdig skole for alle elever. Nasjonalpolitiske føringer som oppfølgingsprosjektet Ny GIV (2013) fører til endring i skolesystemet, og åpner opp for flere alternative måter å *tenke skole på*. Kanskje kan musikkterapi være en bidragsyter til elevenes trivsel, trygghet og helse i skolehverdagen, og være brobygger mellom skolens kunnskapskrav og den enkelte elevens individuelle helsebehov.

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er flere grunner til at jeg skriver masteroppgaven i mitt femte år som musikkterapistudent. Kort tid etter at jeg ble musikkterapistudent på Griegakademiet, fikk jeg en jobb ved siden av studiene. Jobben handlet om å være veileder og lærer for ungdommer på en produksjonsskole. I jobben har jeg vært heldig og fått bruke musikk i hverdagen sammen med ungdommene. Ved å arbeide på denne måten har det vært naturlig å bruke erfaringene jeg har tilnærmet meg på studiet i musikkterapi. Det har vekket min interesse for musikkterapi i forebyggende arbeid med ungdom på skolen.

Den andre grunnen er at jeg fra mitt tredje år som musikkterapistudent fikk være med på et internasjonalt kunnskapsutviklingsprosjekt. Dette prosjektet resulterte i et etterutdanningstilbud for lærere om hvordan musikk og kunst kan brukes som verktøy for å skape bedre relasjon mellom elever og lærere. Jeg fikk med andre ord øynene opp for et internasjonalt arbeidsfelt der organisasjoner, fagpersoner og andre jobber for ungdommer som faller utenfor skolen eller utenfor arbeid. Prosjektet var i regi av EU og Erasmus+ og het STALWARTS (NORCE, 2019). Griegakademiets senter for musikkterapiforskning og den skolen jeg arbeidet ved, var partnere og deltakere i prosjektet. Prosjektet inkluderte partnere fra fem land i Europa og hadde som hovedformål å supplere lærernes relasjonelle kompetanse i skolen med teoretiske rammeverk fra blant annet musikkterapi. Derfor fullfører jeg fem år med musikkterapiutdanning med denne masteroppgaven om nettopp ungdom, skole og musikkterapi.

## **1.2 Kontekstualisering**

Jeg anser meg selv som en musikkterapistudent med et humanistisk grunnsyn. Som initiativtaker til prosjektet er jeg inspirert av et teoretisk rammeverk hentet fra samfunnsmusikkterapien, overordnede retningslinjer og lovverk samt skolen som institusjon. Samtidig er jeg interessert i hvordan samfunnsmusikkterapien passer med en rammene, verdiene og læringsmålene til en produksjonsskole.

Jeg vil nå sette prosjektet i en større sammenheng. Først vil jeg vise til overordnede dokumenter og retningslinjer som regulerer skolen. Videre vil jeg trekke frem noe av den forskningen som er på musikkterapifeltet, hva gjelder skole. FNs bærekraftsmål nummer fire om utdanning lyder: «Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FNs bærekraftsmål, 2015). Livslang læring løftes frem som viktig for å møte fremtidens skole, og for å danne effektive, inkluderende og bærekraftige samfunn for fremtiden (Ny GIV, 2013).

Barnekonvensjonen artikkel 28, punkt 1 stadfester at barn har rett på utdanning. Det står videre at det skal oppmuntres til utvikling av forskjellige former for videregående opplæring. Det skal også gjøres preventive tiltak som oppmøder til regelmessig skolegang for å redusere frafall (FNs barnekonvensjon, 1989). Barnekonvensjonen artikkel 29 stadfester at barn har rett på «god skole som gir nødvendig kunnskap og utvikling» (FNs barnekonvensjon, 1989).

Opplæringsloven §9a stadfester alle elevers rett til et trygt og godt skolemiljø. Videre stadfester loven elevers rett til deltakelse, og legger vekt på at elever har krav på et godt

psykososialt miljø. Skolene har etter loven plikt til å jobbe systematisk for å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene (Opplæringslova, 1998).

Det er med andre ord flere overordnede dokumenter som taler for en skole som er inkluderende og rettferdig, og som fremmer helse og psykososiale læringsmiljø. Så hvordan er dagens bilde i forhold til musikkterapi og skole? Skolen og spesialpedagogikken er det største feltet innenfor norsk musikkterapi. Musikkterapi brukes i kulturskolen, i spesialpedagogikken og i noen forebyggende prosjektbaserte tiltak i ungdomsskolen og den videregående skolen. Musikkterapi i den norske skolen har for det meste omhandlet musikkterapi som spesialpedagogikk for elever med nedsatt funksjon i sanseapparatet, nedsatt funksjonsevne eller med autismspekterdiagnoser (Norsk forening for musikkterapi, 2019).

I andre felt som for eksempel barnevernet har musikkterapeuter jobbet forebyggende og helsefremmende med sårbare ungdommer. Forskning viser at forebyggende musikkterapi i sosiokulturelle kontekster med vekt på jevnalderfellesskap, trygghet og relasjonsbygging virker (Krüger, Nordanger, & Stige, 2017; Krüger & Stige, 2013; Krüger & Strandbu, 2015; Stige, 2002). Allikevel gir et litteratursøk på Oria med ordene *musikkterapi* og *skole* få treff: Én avhandling, fem bøker, tre masteroppgaver og ti artikler. Noe av det publiserte materialet faller utenfor musikkterapien, og omhandler musikkpedagogikk og andre fagfelt. Søket gir et situasjonsbilde om hva som foreligger om musikkterapi og skole. En del av litteraturen som har relevans, handler om forebyggende arbeid i barnevernet. Dette er litteratur og forskning som har en vesentlig overføringsverdi til forebyggende arbeid i en skolekontekst. Det er likevel verdt å nevne at forskningen ikke direkte er gjennomført med elever i en skolekontekst.

Det er flere masteroppgaver med musikkterapi og skole som tema. Vuillioinenet (2018) gjorde en litteraturstudie på forebyggende arbeid i barne- og ungdomsskolen. Risnes (2019) gjorde intervjuer med ledelse og foreldre om forebyggende musikkterapitiltak i barneskolen. Gisle Fuhrs (2016) masteroppgave fra NMH omhandler et samfunnsmusikkterapeutisk aksjonsforskningsprosjekt med ungdom som har falt ut av skolen, mens Eriksen (2012) skriver om forebyggende musikkterapi med ungdom ved en alternativ ungdomsskole. En nylig publisert artikkel om musikkterapi og skoledeltakelse for ungdom med barnevernsbakgrunn omhandler en casestudie gjennomført på en skole (Krüger, Risnes, Nilsen, & Høiseth, 2019). Forfatterne av studien intervjuer lærere om hvorvidt et musikkterapitiltak bedrer skoledeltakelse, trivsel og trygghet blant elever på skolen. Casestudien er relevant for denne masteroppgaven fordi den omhandler skole og

ungdommers skoledeltakelse, men i studien er det lærerne som intervjues, og ikke ungdommene selv. Ser vi utenfor landets grenser, finnes det noe mer litteratur på feltet, særlig i Australia og England (Bunt & Stige, 2014; McFerran, 2010; Rickson & McFerran, 2014; Tomlinson, Derrington, & Oldfield, 2012). Selv om man kan se en bevegelse mot en økende interesse for musikkterapi som rammeverk for forebyggende, relasjonelt og helsefremmende arbeid i skolen, kan det legges til grunn at det trengs mer forskning og kunnskap om musikkterapi og skole. Det finnes heller ikke nok studier og forskning på samfunnsmusikkterapi og skole, eller hvordan teoretiske rammeverk fra musikkterapien kan supplere skolens innhold i en norsk kontekst. Med dette som bakteppe kan denne studien bidra til å dekke noe av mangelen på kunnskap på feltet. Særlig vil jeg trekke frem at denne studien tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser av et samfunnsmusikkterapiprojekt. Jeg kjenner ikke til at det foreligger lignende studier.

### **1.3 Problemstilling**

Oppgavens problemstilling er:

*Hvordan opplever elever på en produksjonsskole deltakelse i et skoleprosjekt som støtter seg til et teoretisk rammeverk fra samfunnsmusikkterapien?*

*Hvordan kan kunnskapen generert av elevene i dette aksjonsforskningsprosjektet informere musikkterapifeltet om praksistiltak i den norske skolen?*

#### **1.3.1 Kommentarer og refleksjoner rundt problemstillingen**

Masteroppgavens hovedproblemstilling tar for seg hvordan elever på en produksjonsskole opplever et gjennomført samfunnsmusikkterapeutisk prosjekt. Problemstillingen suppleres også med en underproblemstilling som retter fokus mot hvordan kunnskapen generert av ungdommene i dette prosjektet kan informere musikkterapifeltet om praksistiltak i den norske skolen. Hovedproblemstillingen og underproblemstillingen er interessante fordi de belyser ungdoms egen erfaring med et samfunnsmusikkterapeutisk prosjekt i en skolesammenheng. Problemstillingen kan gi rom for å finne resultater som utforsker hvordan et samfunnsmusikkterapeutisk tiltak kan benyttes som rammeverk på en produksjonsskole.

Kanskje kan skoleprosjektet med teoretisk forankring i samfunnsmusikkterapien være til inspirasjon for lærere eller andre som jobber i dagens skole. Ved å komme nærmere et svar

på problemstillingen kan prosjektet være en pådriver for en videre diskurs i norsk musikkterapi om forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen. I fremtiden er kanskje musikkterapi en konstruktiv brobygger mellom strukturelle og erfaringsbaserte læringsformer og musikkterapeuten en naturlig del av skolens forebyggende arbeid i møte med ungdom.

### **1.3.2 Avgrensning**

Skoleprosjektet som ble gjennomført omhandlet sangskrivning med eldre på et omsorgshjem. Ved å inkludere de eldre i aksjonsforskningsprosjektet kunne man fått innblikk i deres opplevelse av samarbeidet med elevene. Grunnet tid og masterens omfang har jeg derfor valgt å avgrense oppgaven til å omhandle ungdommenes opplevelse av deltakelse i musikkprosjektet.

## **1.4 Litteratursøk**

Litteraturen i denne masteroppgaven har jeg hentet fra forskjellige kilder. Noe av materialet er funnet ved å gjennomføre enkle litteratursøk i søkemotorene Oria og Idunn. Når jeg har funnet bøker og artikler som har vært relevante for oppgaven, har jeg sett gjennom litteraturlisten og funnet frem til kildene disse har referert til. Jeg har også fått tips om litteratur fra min veileder, medstudenter og andre ressurspersoner på GAMUT.

## **1.5 Begrepsavklaring**

Problemstillingen inneholder ord som krever ytterligere forklaring. Jeg vil nå gjøre rede for to begreper som er sentrale for problemstillingen. I problemstillingen rettes det spørsmål ved elever på en *produksjonsskoles* opplevelser av deltakelse i et skoleprosjekt forankret i *samfunnsmusikkterapien*. Samfunnsmusikkterapi og produksjonsskole er to begreper som krever nærmere forklaring før metodekapittelet.

### **1.5.1 Samfunnsmusikkterapi**

Samfunnsmusikkterapi kan forstås som disiplinen som fokuserer på å fremme helse mellom mennesker i sosiokulturelle miljøer, samfunn eller lag (Bruscia, 2014, s. 242). Det er altså en retning innenfor musikkterapi som setter deltakeren i sammenheng med samfunnet. Deltakeren er en del av en helhet, som igjen er del av en større helhet (Stige, 2002). Målet med samfunnsmusikkterapien er å gjøre deltakeren mottakelig for, klar for

eller oppmerksom på samfunnet. Denne retningen innenfor musikkterapi har også som funksjon å gjøre samfunnet mottakelig for deltakeren (Bruscia, 2014, s. 249).

### **1.5.2 Produksjonsskole**

Ny GIV er et nasjonalt partnerskap mellom ulike sektorer på departements-, fylkeskommunalt- og kommunalt nivå. Samarbeidet skal styrke gjennomføringen, og redusere frafall i den videregående opplæringen. I strategien legges det retningslinjer og forslag til hvordan ulike aktører innenfor kommunen og fylkeskommunen kan jobbe sammen i oppfølging av utsatt ungdom. Prosjektet ble ledet av kunnskapsdepartementet, og startet i 2010, og ble ferdigstilt desember 2013 (Ny GIV, 2013). I kjølvannet av Ny GIV har det i Norge åpnet opp flere produksjonsskoler.

En produksjonsskole er en skole for ungdom fra 16 til 21 år som av ulike grunner har falt fra, står uten tilbud, eller har valgt å slutte i den ordinære skolen. Ungdommene som går på produksjonsskole i Norge er knyttet til skolen i ett år. På skolen har man gått vekk fra teoretisk arbeid, og fokuserer på læring gjennom praktisk og sosialt arbeid ved å produsere varer og tjenester. En produksjonsskole er et tiltak under landets fylkeskommuner, og blir drevet av veiledningstjenesten som tidligere het oppfølgingstjenesten. Produksjonsskolen forholder seg ikke til opplæringsloven som i den ordinære skolen, men tar utgangspunkt i læreplanverkets *overordnet del* som har sitt utspring i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne masteroppgaven vil opplæringsloven (1998) likevel bli tatt i betraktning fordi tema er musikkterapi i en skolekontekst. Kunnskapen i dette prosjektet kan være nyttig for lærere, musikkterapeuter eller andre profesjoner som forholder seg til opplæringsloven.

På en produksjonsskole arbeider ungdommene og voksne i arbeidsfellesskap på verksteder. Verkstedenes innhold forankres i ressursene som er tilstede i lokalmiljøet der skolen befinner seg. Det vil si at i byen er det nærliggende å bruke urbane ressurser, mens i distriktene kan det være mer fokus på natur og miljø, jordbruk og fiske. Navn på slike verksteder kan være natur- og miljøverksted, kulturverksted, restaurant- og matfag eller verdensverksted.

I en rapport fra en av landets produksjonsskoler forklares kjernen i produksjonsskolemodellen som danning og læring gjennom praktisk arbeid og produksjon. Videre forklarer rapporten at læring foregår i forpliktende arbeidsfellesskap der den unges personlige, sosiale og faglige utvikling er hovedfokus (Hyssingen Produksjonsskole, 2018, s. 17). I rapporten står det at det legges til rette for å møte tverrfaglige tema som folkehelse,

livsmestring, demokrati og medborgerskap i tråd med læreplanverkets overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre står det at «sosial deltakelse vil være en grunnleggende betingelse for personlig utvikling, så vel som for faglig vekst. For å oppnå dette trenger man å utvikle mening som handler om evnen til å oppfatte seg selv og verden som meningsfull» (Hyssingen Produksjonsskole, 2018, s. 18). Mitt masterprosjekt prøver å møte overnevnte rammer for elevenes sosiale deltakelse, personlige og faglige vekst, ved å skape meningsfulle felleskap i et musikkprosjekt med samfunnsmusikkterapi som teoretisk rammeverk.



## **2.0 Metode**

I oppgavens metodedel vil jeg begrunne valg av forskningsmetode. Videre vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske fundament ved å fremheve epistemologiske, hermeneutiske og fenomenologiske forankringer som studien bygger på. Siden denne studien også omhandler barn under 18 år stilles det krav til oppgavens etiske aspekter. Avsnitt 2.6 orienterer nærmere om hvordan musikkprosjektet og gruppesamtaler er gjennomført. Jeg vil redegjøre for metodevalg for datainnhenting, og valg av analyseverktøy.

### **2.1 Kvalitativ metode**

For å kunne besvare problemstillingen i denne masteroppgaven om ungdoms egne læringsprosesser på en produksjonsskole i Norge, er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign. Grunnlaget for valg av kvalitativ metode blir ofte begrunnet med å legge vekt på hvordan denne forskningsmetoden skiller seg fra kvantitativ forskning. De to paradigmenes innenfor forskning blir ofte fremstilt i motvekt til hverandre. I kvantitativ forskning står det deduktive frem, drevet av teori, nøyaktighet og hypotese. Den kvalitative forskningen står for det induktive, her er de eksplorerende, personnære og empiridrevne egenskapene viktige (Tjora, 2018, s. 24). Krumsvik (2014, s. 14) trekker frem at det kvalitative forskningsdesignet er eksplorerende. Det har som formål å utforske sosiale kontekster, fortolkningen av verden og å utforske hvordan mennesker opplever verden fra sin kontekst. Tjora (2018, s. 24) legger vekt på nærheten til de personene det forskes på, og trekker frem det kvalitative forskningsdesignets egenskaper til å kunne forstå fremfor å forklare fenomenet. I prosjektet er det valgt et kvalitativt forskningsdesign fordi problemstillingen retter seg mot ungdommenes egne stemmer og refleksjoner rundt deltakelse i musikkprosjektet.

#### **2.1.1 Hermeneutikk**

I studien har jeg lagt til grunn et hermeneutisk vitenskapsteoretisk grunnsyn. Musikkterapi er en praksisrettet disiplin og et praksisrettet fagfelt (Bruscia, 2014, s. 196). Musikkterapeuter jobber med mennesker i praksis i den konteksten og virkeligheten disse befinner seg i. Dynamikken i møte med en klient i en musikkterapitime kan utforme seg annerledes enn om man møter samme person i en annen kontekst. Musikkterapi er slik betraktet situasjonsbetinget og kontekstsensitiv (Johannson, 2016). Siden musikkterapi er et

praksisrettet fag avhengig av kontekst, mener jeg at det vil være riktig å trekke inn en forskningstradisjon som vektlegger menneskets unike opplevelse. Hermeneutikk omhandler hvordan mennesker tolker og forstår verden ut i fra sin egen forståelse og livsverden (Thornquist, 2018, s. 167). Hermeneutikken handler om hvordan jeg som forsker, lærer eller student fortolker det datamaterialet som ligger til grunn i forhold til den verden jeg selv ser og kommer fra. Ved å si at studien har en hermeneutisk forankring legges det til grunn at jeg har et bevisst forhold til min forforståelse (Gadamer, 2007, s. 281). Det betyr et bevisst forhold til min rolle og historie som lærer på den aktuelle produksjonsskolen, min rolle og historie til hver enkelt elev og deltaker i studien og til slutt min rolle og historie som student og forsker gjennom hele prosessen. For deltakerne i studien gjelder de samme hermeneutiske prinsipper. Det er deltakernes egen historie og rolle som elev, menneske og deltaker i forskningsprosjektet som ligger til grunn for deres forståelse.

### **2.1.2 Fenomenologi**

I aksjonsforskningsprosjektet er det lagt til grunn en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring. Fenomenologi er ifølge Thornquist (2018) en bevissthetsfilosofi som handler om hvordan fenomenene kommer til syne og erfares i hvert enkelt menneskes bevissthet. Det er her altså den subjektive opplevelsen til hvert enkelt menneske som er selve subjektet for menneskets forståelse og erfaring (Thornquist, 2018, s. 22). Det vesentlige i fenomenologiske forankringspunkt i studier av mennesket og dets samhandling med verden er altså dette subjektive fenomenologiske førstepersonsperspektivet (Tjora, 2018, s. 27). Jackson (2016) argumenterer for at innhenting av kunnskap med et fenomenologisk perspektiv handler om å utforske et fenomen i et førstepersonsperspektiv, og at gjennom et slikt filosofisk grunnlag anerkjennes individets meningsbærende subjektive opplevelse, vurderinger og konstrukt av dette fenomen (Jackson, 2016, s. 441). Matney (2019) definerer fenomenologi som studien av den levde erfaringen til deltakere i relasjon til et fenomen eller en begivenhet.

For å kunne utforske problemstillingen i denne studien er jeg altså ute etter den levde erfaringen og ekspertisen til elevene på den aktuelle produksjonsskolen. Det kan derfor legges til grunn at denne masteroppgaven følger en fenomenologisk forankring i vitenskapsteorien.

## 2.2 Valg av forskningsmetode

For å kunne utforske problemstillingen i oppgaven har jeg valgt å benytte meg av et aksjonsforskningsdesign. Aksjonsforskning er en systematisk tilnærming for å undersøke og finne løsninger på problemer i en praksissituasjon (Stringer, 2014, s. 1). Med bakgrunn i at musikkterapi er en praksisrettet disiplin (Bruscia, 2014, s. 196) følger masteroppgaven derfor et aksjonsforskningsdesign der forskningen skjer *med*, fremfor *på* deltakeren. Aksjonsforskning tilbyr et sett med systematiske prosedyrer som er løsningsorienterte, praksisrettede og deltakende. Dette gjøres på en bærekraftig måte for å forbedre deltakernes hverdag, liv og velvære (Stringer, 2014, s. 5). Aksjonsforskning kan dermed representere en form for forbedring av praksis der forskere og deltakere jobber sammen mot et felles mål. Videre retter underproblemstillingen spørsmål ved hvordan dette kan informere musikkterapifeltet om praksistiltak på skolen. Ved å sammen komme frem til kunnskapen på denne måten, er hensikten med studien å gjøre helheten til selve studieobjektet og deltakerne til *medforskere*, ikke forskningsobjekter (Stringer, 2014, s. 15).

I det kommende avsnittene i denne teksten vil jeg gå nærmere inn på valg av aksjonsforskning som metode. Videre vil jeg trekke frem eksempler på hva som finnes av aksjonsforskning i musikkterapilitteraturen.

### 2.2.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning ble gjort kjent av blant annet Kurt Lewin (1946), som argumenterte for en bredere forståelse av sosiale praksiser gjennom en sosial forskningsmodell som skulle fange hele bildet av en gitt praksissituasjon. Stringer (2014) trekker frem aksjonsforskning som et egnet forskningsdesign for forskning på deltakere i praksis. Særlig peker han på aksjonsforskning som foretrukket design på praksisrettet forskning i helsesektoren og på skolen (Stringer, 2014, s. 13). I følge Stige & McFerran (2016) fokuserer aksjonsforskning på praksis og praksisutvikling ved å igangsette nye tiltak, for så å evaluere og reflektere over disse sammen med deltakerne i studien (Stige & McFerran, 2016). I aksjonsforskningen rettes fokuset mot alle deltakere i gruppen, ikke bare forskeren. Aksjonsforskning som forskningsgren erkjenner begrensningene i å definere forskeren til å være ekspert, derfor lener forskningen seg istedenfor på kunnskapen og erfaringene som allerede er opparbeidet av deltakerne involvert i det aktuelle problemet som utforskes (Stringer, 2014, s. 36). Aksjonsforskning kan være en egnet forskningsgren for prosjektet der grupper av mennesker jobber sammen i praksisfelleskap, og ønsker å implementere nye tilbud eller praksiser

(Stringer, 2014, s. 6). Det dannes en forskningsgruppe som sammen finner ut av fenomenet eller problemet som kan løses i praksis (Stringer, 2014, s. 14). Aksjonsforskning fordrer prinsipper som likhet, demokrati, frihet og utfoldelse, og følger på denne måten en humanistisk verdensforståelse. Det handler om å gi stemme til dem det gjelder (Stringer, 2014, s. 15). Forskningsspørsmålet i oppgaven omhandler musikkterapi i en skolekontekst for ungdom som har valgt å slutte på skolen. I dette prosjektet forsøker elevene på produksjonsskolen sammen med meg og lærere å igangsette en aktivitet, for så å evaluere denne. Jeg har derfor valgt å utforske oppgavens problemstilling ved å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt.

### **2.2.2 Aksjonsforskning i musikkterapilitteraturen**

Det er flere eksempler på aksjonsforskning i musikkterapilitteraturen (Bolger, McFerran, & Stige, 2018; Fuhr, 2016; Schwantes & Rivera, 2017; Tuastad, 2014; Wood & Crow, 2018). Aksjonsforskning er ifølge Stige & McFerran (2016) et relevant forskningsdesign for musikkterapifeltet fordi musikkterapien oftest utarter seg som en praksisbasert disiplin. Stige og McFerran legger vekt på at aksjonsforskningsprosjekter er en fremvoksende prosess i en reell kontekst. Aksjonsforskningsprosjektet er ofte drevet frem av mennesker, deltakere eller andre (Stige & McFerran, 2016, s. 429). Aksjonsforskning er med andre ord velegnet for utforskning av musikkterapeutiske tiltak i praksis.

## **2.3 Deltakere**

Deltakerne i denne studien er elever ved en produksjonsskole i Norge. Elevene som deltar i gruppesamtalene og i musikkprosjektet på omsorgshjemmet, er ungdom mellom 16 og 22 år. Disse ungdommene har av ulike grunner valgt å avslutte skolegangen i det ordinære skoleløpet. Via veiledningstjenesten i den respektive fylkeskommunen skolen sokner til, har ungdommene blitt tilbudt plass på produksjonsskolen. Prosjektet inkluderer 14 deltakere, 12 elever, én lærer og undertegnede.

## **2.4 Etikk**

Dette avsnittet omhandler etiske erfaringer, vurderinger og dilemmaer som har vært aktuelle i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil videre redegjør for etiske aspekter som omhandler brukergruppen i denne studien, min rolle som lærer og student og til slutt behandlingen av dataene som er innhentet i forbindelse med denne studien.

### 2.4.1 Ethiske aspekter i forhold til deltakeren

Jeg understreker at det i denne studien deltar ungdom med forskjellig bakgrunnshistorier. Jeg vektlegger dette fordi en generalisering og stigmatisering av ungdommene er kanskje lett å gjøre når jeg nå trekker inn forskning som gjelder forebyggende arbeid i barnevernet. På en produksjonsskole deltar ungdommer som også har ressurssterke nettverk, som har venner, og gjorde valget om å slutte på skolen selv om eleven hadde gode karakterer. Men det er elever på produksjonsskolen som ikke har disse ressurssterke nettverkene, som trenger støtte og sluttet fordi kravene ble for mange i den ordinære skolen. Prosjektet stiller krav til anonymitet for alle deltakere. Samme krav til anonymitet kreves for lokasjon og navn på den aktuelle skolen og omsorgshjem. I åpningen av masteroppgaven valgte jeg å lage en vignett, denne vignetten er basert på praksisen og musikkprosjektet. Alle navn som nevnes i denne vignetten er fiktive og konstruerte.

Deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet er fra 16 – 22 år. Det er altså ungdommer under myndighetsalder som er med på prosjektet. Selv om det ikke alltid er slik, er det også verdt å være bevisst at ungdommene som deltar i studien kan være ekstra sårbare med behov for ekstra beskyttelse. Å forske på barn eller ungdommer under myndighetsalder stiller krav til etiske retningslinjer for forskningsprosjektet. Strandbu og Thørnblad (2010) påpeker etiske dilemmaer ved forskning som inkluderer barn i sin artikkel om *sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning*. I artikkelen trekker forfatterne frem to konkurrerende syn på barn og diskuterer disse. Ifølge artikkelen har utsatte barn etter barnekonvensjonen rett på beskyttelse samtidig som barna har rett til deltakelse. Barna er også sentrale bidragsytere til forskningsfeltet ved at forskerne gjerne vil høre barnas egen stemme. Tronsen & Eriksen (2019) peker også på denne dualismen mellom barn og unge som sentrale bidragsytere, men også som sårbare individer med ekstra krav og behov for beskyttelse i en deres artikkel om aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. Strandbu og Thørnblad (2010) konkluderer med at når barn deltar, stilles det strengere krav til forskeren eller den voksne som skal samhandle med barna. «Voksnes ansvar for barn må innfris i forskning, på samme vis som i andre sammenhenger der voksne og barn samhandler» (Strandbu & Thørnblad, 2010, s. 38). Strandbu og Thørnblad trekker også frem dette aspektet om barns kunnskap om egen situasjon. Forfatterne argumenterer for at barn kan inneha en annen kompetanse enn voksne. «Barn har nødvendigvis ikke mindre, men en annen kompetanse enn voksne» (Strandbu & Thørnblad, 2010, s.38). For gjennomføring av denne masteroppgaven er de etiske aspektene nevnt over meget viktige. Voksenansvaret blir særdeles viktig å vurdere

gjennom hele prosessen. Å balansere mellom rett til å delta men samtidig passe på at hver enkelt deltaker har krav på beskyttelse, krever at informasjon blir gitt på en god, trygg og rett måte.

#### **2.4.2 Etiske aspekter i forhold til forskeren og læreren**

Problemstillingen stiller spørsmål ved hvordan elever på en produksjonsskole opplever deltakelse i et skoleprosjekt. Jeg vil i prosjektet inneha forskjellige roller ovenfor elevene. Aksjonsforskningsprosjektets demokratiske prosesser og likhetsprinsipper (Stringer, 2014) legger til rette for en prosess der deltakerne deltar på like vilkår, med lik beslutningsmyndighet. Selv om jeg skal være deltaker på lik linje med elevene, vil jeg også være forskeren, masterstudenten og veilederen som må skrive avsluttende masteroppgaven. Bevissthet og refleksivitet rundt min rolle i prosjektet som veileder, vikarlærer, forsker og person spiller inn. I aksjonsforskningsprosjektet har jeg en rolle som medspiller og deltaker på lik linje med elevene. På den andre siden har jeg også det overordnede ansvaret og ledelsen om noe skulle inntreffe og skje. Denne balansegangen er viktig å reflektere over.

#### **2.4.3 Etiske aspekter i forhold til lagring og oppbevaring av datamateriale**

I løpet av sommeren 2019 ble dette prosjektet meldt til NSD. Søknaden ble sendt inn den 16.06.2019 og ble innvilget 01.08.2019. Prosjektperioden ble satt fra 15.08.2019 til 20.06.2019. Alle dataopplysninger har blitt lagret på en kryptert sikker server og vil bli slettet før prosjektperioden er over.

### **2.5 Studiens struktur**

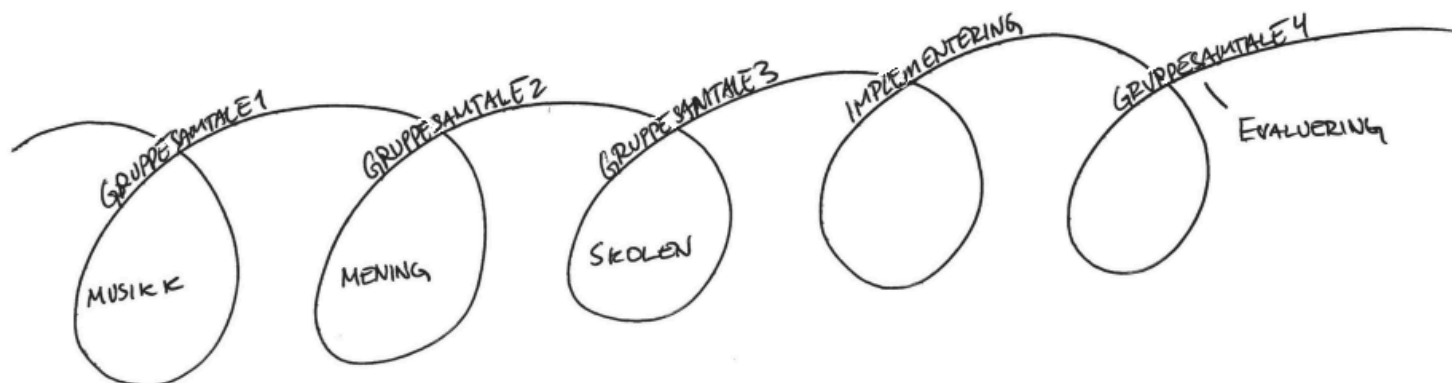
Jeg vil i dette avsnittet rette oppmerksomheten mot hvordan aksjonsforskningsprosjektet har artet seg fra idéprosess til et gjennomført samfunnsmusikkterapeutisk tiltak på en produksjonsskole. Prosjektets mål var å lage et musikalsk uttrykk i et generasjonsmøte mellom ungdom og eldre. Gjennom prosjektet har elever på den aktuelle produksjonsskolen sammen med beboere på et lokalt omsorgshjem laget et musikkstykke, og gjennomført øvinger der både ungdommer og eldre var med å fremføre musikken. Prosjektperioden for prosjektet har vært fra 15.08.2019 til 20.06.2020. I august 2019 ble det arbeidet frem en plan for gjennomføring av prosjektet, denne er vedlagt i oppgavens vedlegg. Planen ble fulgt med noen korrigeringer, blant annet tok det lengre tid å etablere prosjektet på den aktuelle produksjonsskolen enn først antatt. Aksjonsforskningsprosjektet har bestått av tre faser. Disse fasene er etableringsfase, gjennomføringsfase og evalueringsfase. Målet med

prosjektet har vært å lage et samfunnsmusikkterapeutisk tiltak på en produksjonsskole for så å evaluere dette prosjektet opp mot prosjektets forskningsspørsmål som ble lagt frem i delkapittel 2.1.

Tiltaket som ble gjennomført fant sted på et lokalt omsorgshjem og vil bli beskrevet nærmere i delkapittel 2.6.2 om gjennomføringsfasen.

I tillegg til å følge en strukturert plan, har prosjektet forholdt seg til den aktuelle skolens hverdag, gjøremål og ledelse. Det er gjennomført fire gruppesamtaler i prosjektet som har vært med på å danne den genererte kunnskapen. Tre gruppesamtaler i etableringsfasen og en evaluerende gruppesamtale etter gjennomføringen av musikkprosjektet på omsorgshjemmet. Kapittel 4.0 vil legge frem en strukturert presentasjon av den genererte kunnskapen i prosjektet.

Figur 2.1 viser en prosesslinje som danner et bilde av utviklingen i dette prosjektet. Spiralformen kommer av at prosjektet har foregått i en syklus der deltakerne har ervervet kunnskap, reflektert over dette og blitt bevisst på ulike aspekter ved aksjonsforskningsprosjektet. Videre vil teksten fokusere på de tre fasene og forklare nærmere hvordan prosjektet artet seg i disse ulike fasene.



Figur 2.1

### 2.5.1 Etableringsfasen

Positivitet, energi og entusiasme hos alle involverte i prosjektet er faktorer som danner grunnlaget for et godt aksjonsforskningsprosjekt ifølge Stringer (2014, s. 73). Det er også

viktig å etablere kontakt med nøkkelpersoner for å få til en god prosess (Stringer, 2014, s. 79). I etableringsfasen i denne studien var det vesentlig å opprette et godt samarbeid, en jevn og god forståelse for prosjektet mellom elevene, lærerne og ledelsen på den aktuelle skolen.

I etableringsfasen ble det gjennomført tre gruppesamtaler. Hvor av den ene delen omhandlet å utarbeide en forståelse for selve prosjektet. Disse gruppesamtalene var vesentlige for elevene, for min egen og de andre lærerens forståelse av oss selv som gruppe, og for mulige problemstillinger som prosjektet kunne utforske. Det var i disse samtalene elevene kunne reflektere over sin egen rolle som ungdom og elev på en produksjonsskole, og jeg og de andre lærerne kunne reflektere over hvordan det er å være voksen i denne konteksten. Temaer som ble reflektert over var: Bruken av musikk på en produksjonsskole, hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med som elev på produksjonsskolen, om meningsfulle aspekter, felleskap, tillit og trygghet. Det var på bakgrunn av disse samtalene at gruppen dannet grunnlaget for å være refleksive og evaluere vår egen situasjon. Man kan kanskje si at gruppen lærte seg å vurdere, reflektere og forandre vår egen praksis i disse innledende gruppesamtalene.

Det var klare utfordringer ved å få til en god etableringsprosess i prosjektet. En av disse utfordringene var å gjøre forskningsprosjektet tilgjengelig og forståelig for elevene. Særlig var det vanskelig å etablere en forståelig demokratisk prosess der elevene virkelig følte at alle meninger var like viktig. Dette kan kanskje ha noe med at dette foregikk på en skole der det forelå en maktstruktur fra før.

### **2.5.2 Gjennomføringsfase**

Gjennomføringsfasen er den sentrale del av aksjonsforskningsprosjektet. Det er i denne delen av prosjektet at den faktiske aksjonen, eller aktiviteten skal gjennomføres i praksis. Aktiviteten som ble gjennomført i dette prosjektet omhandlet å lage musikk sammen med eldre beboere på et omsorgshjem. Elevene på produksjonsskolen skulle altså reise til et lokalt eldrehjem, møte eldre, samle kunnskap, og lage et musikkstykke sammen med beboerne.

Det ble gjennomført tilsammen tre samlinger med elever og eldre beboerne på omsorgshjemmet. Sammen møttes syv ungdommer, to lærere, tre eldre beboere og en aktivitør fra omsorgshjemmet. Til sammen var det 13 personer tilstede. De eldre som var med i prosjektet var mellom 70-90 år, og var funksjonsfriske foruten vanlige aldersrelaterte problemer som syn og hørsel.



De to første samlingene for ungdommene og de eldre hadde to funksjoner: Først og fremst handlet samtalegruppene om å bli kjent. Sekundært handlet de om å opparbeide det tekstlige materialet, som til slutt skulle bli teksten i det musikalske uttrykket. Hver samtale startet og sluttet med en musikalsk rammeaktivitet fremført av elevene. På denne måten ble det dannet en rød tråd der musikken var det som holdt samtalen sammen. I samtale nummer to supplerte elevgruppen samtalen med bilder fra gamledager hentet fra universitetets bildetjeneste Marcus, for å få en bredere forståelse for hvordan det var på 30-40 tallet. I mellomtiden utarbeidet ungdommene musikalske skisser og tekstlig materiale som kunne brukes i det musikalske stykket. Dette inneholdt akkordganger, små melodier og tekst som de eldre skulle lese. Den tredje gangen ungdommene og de eldre møttes ble det gjennomført en øving der ungdommene spilte gjennom det som var produsert på forhånd. De ble deretter enige med de eldre om hvilke deler som kunne brukes, og hvilke som ikke kunne brukes. Når alt var avtalt, prøvde gruppen å spille musikkstykket fra start til slutt. Resultatet ble et stykke som innledet med at en ungdom leste opp tekst som ble besvart av en av de eldre deltakerne. Musikerne supplerte med underliggende akkorder før man gikk over til en mer rytmisk figur der en av de eldre fikk en hovedrolle basert på personens yrkesliv. Denne delen ble besvart av en ungdom som rappet en avslutning. Den siste øvingen avsluttet med en veldig god stemning i gruppen. De eldre takket de yngre for oppmerksomheten, og muligheten til å kunne være med.

Etter planen skulle denne perioden hatt to samlinger til og rommet en fremføring enten på omsorgshjemmet, produksjonsskolen eller på en lokal scene. Men den 12. mars ble skolene i Norge pålagt å stenge på grunn smittefare og spredning av viruset COVID-19. Omsorgshjemmet lukket også dørene for besøk, og konserten ble umulig å gjennomføre. Kanskje en naturlig fortsettelse, og noe å se frem til for elevene på produksjonsskolen.

### **2.5.3 Evalueringsfase**

Evalueringen av prosjektet og elevenes stemme er helt vesentlig for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Evalueringsfase er prosjektets siste fase. Den ble gjennomført som en siste oppsummerende og evaluerende gruppesamtale sammen med elevene. I denne samtalen ble tema som personlig og sosialt læringsutbytte, meningsfullhet og musikalsk utbytte diskutert i lys av aktivitetene gruppen hadde gjennomført på omsorgshjemmet. Det ble også åpnet opp for kritiske innvendinger og andre tanker rundt prosjektet. Dette materialet skal presenteres nærmere i kapittel 4.0 som presenterer den genererte kunnskapen.

## 2.6 Den genererte kunnskapen

*Den genererte kunnskapen*<sup>1</sup> er innhentet ved gruppesamtaler med deltakerne i studien. Samtalene kan sies å springe ut fra et semistrukturert fokusgruppeintervju, men i lys av aksjonsforskningens demokratiske prinsipper ble det for meg naturlig å velge en mer likestilt og uformell måte å generere kunnskap på. Valget falt på gruppesamtaler. Gruppesamtaler er også noe som er innarbeidet i praksisen på den aktuelle skolen, og elevene har til vane å snakke sammen i grupper. Ved å belyse denne forskjellen på intervju og gruppesamtaler, åpnes det også opp for at deltakerne lettere kan bringe inn spørsmål eller tema inn i samtalen. Samtalene ble tatt opp med en håndholdt opptaker, og lagret på kryptert og sikker server. Som nevnt var det fire gruppesamtaler i prosjektet, tre i prosjektets etableringsfase og ett i prosjektets evalueringsfase. En av utfordringene knyttet i gruppesamtalene var å ha en opptaker tilstede under samtalene. De tre foregående samtalene i etableringsfasen fungerte på mange måter som en slags øving og forberedelse til å reflektere over musikkaktiviteten i evalueringsintervjuet.

### 2.6.1 Gruppeintervju

For å få tak i elevenes opplevelser og refleksjoner om produksjonsskolen har jeg gjort gruppesamtaler som baserer seg på semistrukturert fokusgruppeintervjuer som forskningsintervju i denne oppgaven. Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet med tre hovedprinsipper: Forskningsintervjuet er et håndverk, intervjuet er en kunnskapsproduserende aktivitet og en sosial prosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Et kvalitativt forskningsintervju er en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Som tidligere nevnt vil jeg i teksten omtale fokusgruppeintervjuene som gruppesamtaler. Dette valget gjorde jeg fordi at samtalene hadde mer form av rene samtaler der alle kunne bidra og stille spørsmål, og det ønsket jeg hadde for å følge opp aksjonsforskningsdesignets prinsipper om likhet og demokrati. Det er ikke jeg som forsker på elevene, men heller vi som gruppe som sammen utforsker oss selv.

---

<sup>1</sup> I andre studier kan et vanligere ord for dette avsnittet være *funn*, *data* eller *presentasjon av datamaterialet*. I lys av aksjonsforskningens bevisste forhold til likhet mellom deltakerne i forskningsprosessen, har jeg valgt å kalle delen for *generert kunnskap*. Det er gjennom samtaler i aksjonsforskningsprosjektet at deltakerne og meg sammen har generert kunnskap om hverdagen og implementeringen som ble gjort på produksjonsskolen.

### **2.6.2 Min rolle som deltaker og moderator.**

Min rolle i gruppesamtalen er tosidig, jeg er både deltaker og forsker. På den ene siden skal jeg være en deltaker på lik linje med elevene og de andre lærerne som deltar i prosjektet. På samme tid er det viktig at jeg tar på meg ansvaret for å skape en trygg ramme for deltakerne i studien. Jeg har også ansvaret for å opplyse om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at det er lov å trekke seg fra prosjektet og opplyse om at lydsporene som spilles inn blir lagret på forsvarlig og sikker måte. Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) skriver at en moderators rolle innebærer å skape trygghet ved å lede en samtale mellom deltakerne. Samtalen skal kunne danne grunnlaget for åpenhet, frihet og gjensidighet for hverandres bidrag.

Moderatoren skal også ifølge Kvale og Brinkmann (2015) være deltaker i samtalen med ansvar for å introdusere nye tema, eller spørre om deltakerne vil gjenta eller gå mer i dybden på enkelte deler. Selv om jeg har det overordnede ansvaret for fremdriften i prosjektet poengterte jeg ovenfor deltakerne at det er lov å hive seg på eller komme med nye tanker inn i gruppesamtalene.

### **2.7.3 Den første, andre og tredje gruppesamtalen**

Den første gruppesamtalen ble gjennomført på en utvekslingstur til et EU-land i Europa. Gruppesamtalen var med fire deltakere, tre elever og meg selv. Elevene og meg snakket om ulike aspekter ved å være elev på en produksjonsskole i Norge.

Den andre gruppesamtalen ble gjennomført med syv deltakere fem elever, én lærer og meg. Denne samtalen begynte der den forrige sluttet ved å ta utgangspunkt i analyse materialet fra den første samtalen. Gruppesamtale to dannet en rikere forståelse av hvordan det er å være elev på en produksjonsskole. I samtalen startet diskusjonen om hvilken aktivitet som skulle gjennomføres i dette prosjektet.

Den tredje gruppesamtalen ble gjennomført med tre deltakere, to elever og meg. Dette var en mindre gruppe, noe som var et bevisst valg for å få frem aspekter og sider som lettere blir tatt opp i en mindre gruppe. I denne samtalen ble det snakket videre om forslag til aktivitet som kunne gjennomføres. Forslaget var å lage en sang.

### **2.6.4 Den fjerde gruppesamtalen**

Den fjerde gruppesamtalen ble gjennomført i prosjektets evalueringsfase. I gruppesamtalen ble det åpnet for å oppsummere og evaluere den musikalske aktiviteten som ble implementert i produksjonsskolehverdagen. Som tidligere nevnt foregikk aktiviteten på et

lokalt omsorgshjem sammen med eldre deltakere. I samtalen kom det frem tilbakemeldinger og kritiske innvendinger til prosjektet. Det ble også diskutert hvorvidt aktiviteten fremmet relasjonsbygging, mestring, læring og deltakelse.

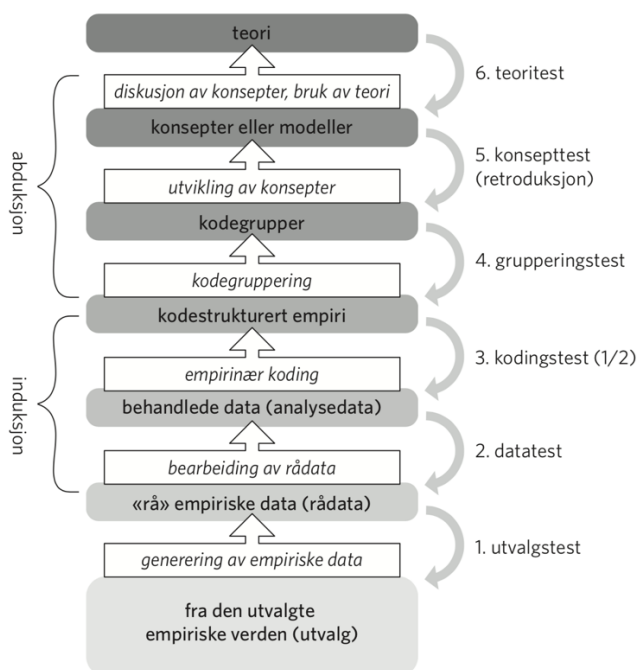
### **2.6.5 Loggføring og gangpreik**

I løpet av prosjekttiden har det blitt ført logg. Dette ble gjort for enklere å kunne søke tilbake til viktige aspekter som ikke ble fanget opp med opptakeren i gruppesamtalene. Enkelte ganger har det kommet gode samtaler, refleksjoner eller kritiske aspekter etter at mikrofonene er slått av og situasjonen er mer fortrolig. Jeg har valgt å kalle det *gangpreik* som en beskrivelse på de uformelle samtalene mellom oppdrag, situasjoner og gjøremål. Det kan tenkes at det i disse samtalene også er en lavere terskel for elevene med hensyn til å komme med kritiske aspekter med prosjektet.

## **2.7 Analyse av generert kunnskap**

I dette avsnittet skal jeg belyse hvordan det tekstlige materialet i gruppesamtalene har blitt transkribert, analysert og behandlet. Når det gjelder generert kunnskap i dette prosjektet har jeg fulgt et analyseverktøy hentet fra Aksel Tjora (2018) og hans bok om kvalitative forskningsmetoder i praksis. I denne boken presenterer Tjora en metode for analyse av kvalitative data. Metoden kaller han for stegvis deduktiv-induktiv metode som blir forkortet til SDI modellen (Tjora, 2018, s. 18). SDI-modellen har en teoretisk forankring hentet fra *Grounded theory* (GT). Men til forskjell fra GT stiller SDI-modellen med et empirinært ideal som fremmer det å ta utgangspunkt i den faktiske datakilden som første steg i analysen. På denne måten legger Tjora til grunn at modellen er induktiv drevet fra empiri til teori (Tjora, 2018, s. 21). Dette er altså en forskning som er drevet av et empirinært ideal basert på overordnede teoretiske rammer. Dette empirinære idealet passer problemstillingen i aksjonsforskningsprosjektet, fordi problemstillingen retter seg mot elevenes erfarte opplevelse av å være deltakende i musikkprosjektet på omsorgshjemmet. SDI modellen forbinder kanskje GT og aksjonsforskning som gren, selv om GT og aksjonsforskning kommer fra to forskjellige forskningsparadigmer (Dick, 2007, s. 398). GT er mer eksplisitt om empiriske krav til teoribygging og fungerer i lengre perspektiv, mens aksjonsforskning er drevet av hvordan forståelse kan føre til handling og implementering av løsninger i praksis, ofte korte forløp. Både aksjonsforskning og GT har en felles forståelse for at teori må være basert på faktiske erfaringer fra dem det gjelder (Dick, 2007, s. 398). Med dette kan det legges til grunn for at aksjonsforskningsprosjektet følger Tjoras SDI-modell i forhold til

behandling og analyse av datakilder i kvalitativ forskning som lener seg til GT (Tjora, 2018, s. 21). Figur 2.2 viser hvordan SDI-modellen tar seg fra det induktive empirinære datagrunnlaget gjennom utvikling av konsepter og ideer til teori. Videre viser figuren også at teorien informerer hele prosessen på en deduktiv måte.



Figur 1.2 Stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2018, s. 19)

### 2.7.1 Empirinær koding

SDI-modellen følger tre mål med kodingen. Det første er å trekke ut essensen av materialet. Det andre er å gjøre det tekstlige volumet mindre. Det siste målet er å legge til rette for idégenerering. Ved å legge vekt på en slik induktiv koding av datamaterialet, kan det legges til rette for at påvirkningen fra ytre forståelser og faktorer minimeres, og sørge for et empirinært første steg på kodingen (Tjora, 2018, s. 197). Etter å ha transkribert gruppesamtalen satte jeg hele teksten inn i et analyseskjema se figur 2.3. I kolonne nummer to ble det gjort plass til bearbeiding av rådata. Koden ble plassert i kolonne tre som vist i figur 2.3. I den siste kolonnen kategoriserte jeg gruppene med ett ord. Følger vi koden i figur 2.3 ble denne grupperingen hetende frihet.

Empirisk data	Bearbeiding av rådata	Koding	Gruppering av koder
<p><i>2: Det er Friheten!</i></p> <p><i>1: Ja, at du har veldig mye frihet liksom. Fordi vi slipper alle de andre ekstra fagene, så kan vi fokusere på det vi faktisk har lyst å holde på med og</i></p>	<p><i>2: Det er <b>Friheten!</b></i></p> <p><i>1: Ja, at du har veldig mye frihet liksom. Fordi vi slipper alle de andre ekstra fagene, så <b>kan vi fokusere på det vi faktisk har lyst å holde på med og</b></i></p>	<p><i>Frihet, kan fokusere på det vi har lyst til å holde på med</i></p>	<p>Frihet</p>

Figur 2.3

## 3.0 Teori

Problemstillingen i denne oppgaven tar for seg et musikkprosjekt som støtter seg til et teorigrunnlag fra samfunnsmusikkterapien. For å kunne besvare problemstillingen med analysematerialet i lys av relevant teori i diskusjonsdelen, vil jeg nå legge frem oppgavens teoridel. Teorien jeg legger frem er hentet fra samfunnsmusikkterapien, psykologien og sosiologien. I diskusjonen vil jeg se videre på ulike aspekter ved musikkprosjektet i lys av denne teoretiske rammen.

### 3.1 Samfunnsmusikkterapi

I begrepsavklaringen tidligere i oppgaven gjorde jeg rede for samfunnsmusikkterapi som begrep. Samfunnsmusikkterapi er altså et fagfelt innenfor musikkterapien som setter klientgrupper og deltakere i sammenheng med samfunnet. Samfunnsmusikkterapien fokuseres rundt sosiokulturelle kontekster i praksisfelleskap (Bruscia, 2014, s. 242). I norsk kontekst har musikkterapiens grunnlag vært fundamentert rundt et humanistisk perspektiv (Ruud, 2008, s. 5). Mennesker står i meningssøkende, handlende og likeverdige forhold til hverandre og inngår i hverandres sosiale felleskap (Trondalen, 2008, s. 29). Stige betegnet i 2008 termen *samfunnsmusikkterapi* som et relativt nytt begrep innenfor norsk musikkterapi tradisjon (Stige, 2008, s. 139). Selv om begrepet samfunnsmusikkterapi kanskje er nytt, har det vært innslag av prosjekter med samfunnsmusikkterapeutiske kvaliteter helt siden pilotprosjektet i Sandane på 80-tallet (Kleive & Stige, 1988).

Bruscia (2014) definerer samfunnsmusikkterapien som en prosess der klienter og musikkterapeuter jobber sammen i kontakt med samfunnet. Meningen er tosidig, man klargjør på den ene måten klienten for samfunnet, og på den andre siden søker man aksept for klienten i samfunnet. I Norge definerer Stige samfunnsmusikkterapien som en situert helsepraksis der musikk og klienter står i sentrum for en samarbeidsprosess som løfter frem sosiokulturelle og lokale felleskap gjennom en deltakende prosess (Stige, 2003, s. 454). Ser vi til musikkprosjektet som er gjennomført med elevene og eldre på omsorgshjemmet i masteroppgaven, kan en slik samfunnsmusikkterapeutisk teoriramme passe prosjektet som er gjennomført. Problemstillingene i oppgaven stiller nettopp spørsmål om hvordan elever opplever deltakelse i et skoleprosjekt basert på samfunnsmusikkterapien, og hvordan dette kan informere fagfeltet om praksistiltak i den norske skolen.

I boken *Where Music Helps* legger forfatterne frem det de kaller for fem nøkkelfaktorer for samfunnsmusikkterapien (Stige, Ansdell, Elefant, & Pavlicevic, 2010, s.

279). I boken *Invitation to Community Music Therapy* bygger Stige og Aarø (2012) videre på disse nøkkelfaktorene og presenterer ytterligere to faktorer i akronymet PREPARE. Hver bokstav i akronymet står for en nøkkelfaktor og betegner samfunnsmusikkterapien som “Participatory, Resource-oriented, Ecological, Performative, Activist, Reflective, Ethics-Driven” (Stige & Aarø, 2012, s. 18). Siden omfanget av denne oppgaven er begrenset til en masteroppgave vil jeg fokusere på tre av disse nøkkelfaktorene i diskusjonen. Nøkkelfaktorene jeg tar med videre er deltakende, ressursorienterte og økologiske perspektiver på samfunnsmusikkterapien. Videre i teoridelen om samfunnsmusikkterapi vil jeg kort gå nærmere inn på den deltakende, ressursorienterte og økologiske kvaliteten.

### **3.1.1 Samfunnsmusikkterapiens deltakende kvalitet**

Det deltakende elementet ved samfunnsmusikkterapien defineres som prosesser der mulighet til individuell og sosial deltakelse løftes frem. En deltakende tilnærming handler om å være villig til å gi anerkjennelse til alle stemmer involvert (Stige & Aarø, 2012, s. 20). I metodedelene ble aksjonsforskning omtalt som en forskningsmetode som egner seg til å møte stemmene til alle deltakerne som er involvert i prosjektet. Den deltakende nøkkelfaktoren handler om å gi like muligheter til alle deltakere i prosjektet (Stige & Aarø, 2012, s. 21). I musikkprosjektet blir det jobbet for å sette deltakerne sammen i en sosial samfunnskontekst. På denne måten legger musikkprosjektet til rette for sosial deltakelse i samfunnet. Dette blir nærmere utdypet i diskusjonsdelen med Lave og Wengers (1991) begrep om deltakerbaner. Deltakerbaner handler om hvordan eleven eller deltakeren lærer av aktiviteten som praksisfelleskapet utfører situert i den faktiske sosiale verden (Lave & Wenger, 1991, s. 121). Hovedformålet med musikkprosjektet er at eleven skal oppdage nye sider ved seg selv i felleskap med andre. På denne måten legger musikkprosjektet til rette for at eleven skal oppnå et grunnlag for nye deltakerbaner i kontakt med samfunnet. Stige peker på nettopp denne situerte læringsformen som en brobygger der musikkterapi kan være inngangen til å se aktiviteten musikk som en handling som element i elevens vei til full deltakelse i samfunnet (Stige, 2002, s. 215). Even Ruud (2013) skriver også om mulighetene som ligger i å legge til rette for at ungdom får muligheten til å delta i musikkaktiviteter. Ruud peker på musikkterapiprosjekter som en mulighet for å lage en annen ramme for voksne og ungdoms kontakt på en positiv måte (Ruud, 2013, s. 43). Et samfunnsmusikkterapeutisk opplegg kan med andre ord legge til rette for ungdoms deltakelse på et individnivå og et samfunnsnivå.



### **3.1.2 Samfunnsmusikkterapiens ressursorienterte kvalitet**

I samfunnsmusikkterapien handler den ressursorienterte kvaliteten om ressurser som omhandler personlige, sosiale, kulturelle og materialistiske faktorer rundt individet i det sosiale felleskapet (Stige & Aarø, 2012, s. 21). Det kan være personlige ressurser som medlemmenes dyktighet innenfor gitarspilling, eller materialistiske ressurser som godt utstyr og gode øvingsfasiliteter eller støttende organisasjoner som bistår økonomisk (Stige & Aarø, 2012, s. 22). Randi Rolvsjord (2008) argumenterer for en ressursorientert musikkterapi som stimulerer og utvikler deltakernes ressurser, og hun peker på fire aspekter som beskriver en ressursorientert tankegang i musikkterapien: Musikktapeuten fokuserer på å anerkjenne og stimulere sterke sider og ressurser hos eleven, og å jobbe med en forståelse av musikk som en helseressurs. I det terapeutiske forholdet jobber musikkterapeuten og deltakeren sammen for en likeverdig relasjon som gir deltakeren medbestemmelse på lik linje med terapeuten. Til sist skriver Rolvsjord at å jobbe ressursorientert handler om å vektlegge samspillet mellom deltakeren og samfunnet (Rolvsjord, 2008, s. 132). Samfunnsmusikkterapien innehar altså en forankring i et ressursorientert perspektiv som løfter frem deltakernes ressurser, legger til rette for deltakernes medbestemmelse, og som vektlegger samspillet mellom individet og samfunnet.

Senere i diskusjonsdelen vil jeg trekke inn temaer som omhandler stigmatiserende ordbruk i dagligtalen om ungdom som velger å slutte på skolen. Jeg trekker denne teorirammen inn under den ressursorienterte kvaliteten ved musikkterapi. Fordi en ressursorientert tilnærming handler om å snu et negativt fokus til et positivt fokus på ressurser. Den canadiske sosiologen Goffman (2009, s. 10) skriver stempingsteori og stigmatisering. Han definerer stigmatisering som feile antagelser om andre menneskers personlighet eller identitet. Særlig gjelder dette mennesker som skiller seg ut i en gruppe. Eksempler kan være annen oppførsel enn det normen tilsier, eller at det er gjort andre valg. Særlig kan stigmatisering gjelde karakteristikk som reduserer en person eller gruppe til avvik, problem eller feil. Goffmann skriver videre at stigmatisering dissonerer med sannheten om personen eller gruppen (Goffman, 2009, s. 12).

### **3.1.3 Samfunnsmusikkterapiens økologiske kvalitet**

Et økologisk perspektiv på samfunnsmusikkterapien involverer ifølge Stige og Aarø arbeidet med felleskapets relasjoner til hverandre, andre grupper, nettverk og ulike sosiale kontekster (Stige & Aarø, 2012, s. 22). Økologiske perspektiver på musikkterapien handler i følge Burscia om å drive helsefremmede arbeid forankret i et sosiokulturelt miljø ute i det faktiske

samfunnet (Bruscia, 2014, s. 242). Det økologiske perspektivet på samfunnsmusikkterapien passer altså godt med skoleprosjektet på produksjonsskolen fordi prosjektet er forankret i en samfunnskontekst på et omsorgshjem med elever fra en produksjonsskole.

Den økologiske komponenten i samfunnsmusikkterapien stammer fra den russiske psykologen Urie Bronfenbrenners (1979) teorier om menneskets utvikling i sammenheng med sitt miljø og omgivelser. Bronfenbrenners økologiske modell utgjør et system som er lagvis bygget opp med fire systemer og en kjerne med fokus på overgangene mellom disse. I kjernen befinner selve mennesket seg, utenfor er de fire systemene: Micro-, meso-, exo- og macrosystemer. Modellen er brukt flere steder i musikkterapilitteraturen, og er nevnt i forbindelse med samfunnsmusikkterapi (Bruscia, 2014; Stige, 2006; Stige & Aarø, 2012).

Mikrosystem er det innerste systemet som befinner seg nærmest personen. I personens mikrosystem vektlegges den levde erfaringen av omverden. Systemet omhandler altså personens nærmeste erfaring og opplevelse av omverden (Bronfenbrenner, 1979, s. 22)

Et mesosystem betegner menneskets samhandling med ulike kontekster der personen deltar som aktiv deltaker. Dette er altså menneskets samhandling mellom flere personer og kontekster. Dette kan for eksempel være interaksjonen mellom personens hjem, skole eller nabolag (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Altså rommer mesosystemet den daglige kontakten mellom en elev og en lærer i skolen, mellom familiemedlemmer og nære venner.

Eksosystemet er ikke avhengig av personens deltakelse, men omhandler strukturer på et systemnivå over personen. Eksempel på slike systemer er ledelsen på en skole, et sykehus eller foreldrenes nettverk av venner (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Macrosystemet omhandler overordnede sosiale strukturer tilknyttet personen. Dette kan for til eksempel være landet den enkelte kommer fra, kommunen eller EU-direktiver med bestemmelser som påvirker personen (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Det er flere forfattere som skriver om musikkterapi og økologi men Mandal og Bergset (2016) skriver i en artikkel om musikkterapiens egenskaper til å skape nettverk i ungdoms fragmenterte nettverk. Forfatterne forklarer hvordan musikkterapi og musikkterapeuter kan være med på å styrke de ulike systemene i ungdommens nettverk ved å stimulere beskyttende faktorer, og redusere eller fjerne risikofaktorer (Mandal & Bergset, 2016, s. 148). Videre argumenterer forfatterne for at musikkterapi og musikkterapeuter kan fungere som en mesoagent mellom fosterhjem, skole og fritidsaktiviteter (Mandal & Bergset, 2016, s. 154). Dette perspektivet på musikkterapeuter som mesoagent for ungdoms fragmenterte nettverk vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen i oppgaven.

### **3.2 Banduras mestringsforventning**

I musikkprosjektet er tro på egen mestring sentralt for elevene som deltar i musikkprosjektet. Diskusjonen i oppgaven vil dreie seg om prosjektet som en mestringsarena for elevene på produksjonsskolen. Psykologen Albert Banduras sosiale læringsteorier om mestringsforventning kan forklare hvordan tiltro til egen mestringsevne står sentralt for individet. Mestringsforventning handler om hvilke lærte forventninger en person i en gitt kontekst har til egen mestringsevne. Personens kvalitet på mestringen er altså avhengig av den lærte tiltro til seg selv. Mestringsforventning handler ikke om gode eller dårlige ferdigheter, men tanken om hva man kan få til (Bandura, 1997, s. 37). Et eksempel kan være at hvis personen selv tenker at det går bra på matteprøven, er det sannsynlig at det gjør det, og motsatt i tilfeller der personen tenker at det ikke skal gå bra. Ferdigheter kan altså i følge Bandura bli overstyrt av personens iboende forventning til mestring (Bandura, 1997, s. 37).

Bandura skriver også om skolen som agent for en slik mestringsforventning hos barn og ungdom. Skolen er i følge Bandura et sted der barn og ungdom lærer og utvikler seg til å oppnå fullkommen deltakelse i samfunnet (Bandura, 1997, s. 174). Å utstyre mennesker med livsverktøy som gjør dem kapable til å lære på egenhånd, er et av hovedformålene til skolen. En slik selvstyring er ikke bare viktig for suksess i uformelle lærings situasjoner, men kan være utslagsgivende for livslang læring, som rommer all læring i livet (Bandura, 1997, s. 174).

Skolen bør ikke bare fokusere på kunnskap i et nåtidsperspektiv, skolen bør også legge til rette for en bærekraftig fremtid for hvordan barn og unge møter nye læringsutfordringer i fremtiden. Elever som utvikler høy mestringsforventning er godt skikket til for å møte sin egen fremtid (Bandura, 1997, s. 176). Selv om skolen fokuserer på kunnskap og læring, spiller skolen ifølge Bandura en større rolle i en nasjons møte med helsen til barn og unge. Han peker på at skolen er den eneste institusjonen hvor man når alle barn og unge, uavhengig av sosialøkonomisk status, kulturell bakgrunn eller etnisitet (Bandura, 1997, s. 176).

### **3.3 Antonovsky om opplevelse av sammenheng**

I det genererte kunnskapsmaterialet som ligger til grunn for diskusjonen i denne oppgaven, legger elevene vekt på at prosjektet på eldrehjemmet gav mening. For å kunne diskutere

musikkprosjektets fundament vil det være interessant å finne en teoriramme som sier noe om meningskomponenten i prosjektet. Antonovskys begrep om opplevelse av sammenheng kan være med på å forklare en slik meningskomponent. Originalverket som først nevnte begrepet kom ut i 1987 med tittelen *Unraveling the Mystery of Health* (Antonovsky, 1987). Boken jeg har brukt i denne oppgaven er en nytgivelse oversatt til norsk med navnet: *Helsens mysterium* (Antonovsky, 2014).

Definisjonen av begrepet *opplevelse av sammenheng* kan defineres som i hvilken grad mennesket eller den det gjelder opplever varig og gjennomgående tillit til at de dynamiske omgivelsene oppleves strukturerte, forutsigbare og forståelige, og videre at man har ressurser til å møte disse situasjonene, og at utfordringene føles meningsfulle eller føles tilstrekkelige og verdifulle å ta del i (Antonovsky, 2014, s. 41). Begrepet består av tre komponenter som er håndterbarhet, meningsfullhet og begripelighet (Antonovsky, 2014, s. 39).

Håndterbarhet omhandler at prosjektet i dette tilfellet er håndterbart for eleven. Ved denne komponenten løfter Antonovsky frem viktigheten av at eleven har tiltro til og tro på egne ressurser, og ser på sine egne egenskaper ovenfor prosjektet eller oppgaven som tilstrekkelige (Antonovsky, 2014, s. 40). Begripelighet omhandler at prosjektet føles forståelig, strukturert og sammenhengende for deltakerne som er involvert (Antonovsky, 2014, s. 39). Meningskomponenten i Antonovskys begrep omhandler hvorvidt prosjektet føles verdifullt og gir mening å være en del av (Antonovsky, 2014, s. 41).

### **3.4 Sosiokulturelle læringsperspektiver**

Prosjektet som gjennomføres på omsorgshjemmet er et prosjekt tilknyttet skolen. Det betyr at det er et læringsperspektiv som ligger til grunn for aktiviteten. For å besvare problemstillingen i oppgaven vil det være naturlig å peke på hvilke læringsperspektiver som ligger til grunn. På produksjonsskolen arbeider lærerne og elevene i praksisfelleskap. Fra gruppesamtalene som gjennomgås i neste kapittel forteller en av elevene at læringen foregår situert i oppdragene. Dette harmonerer godt med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Et sosiokulturelt perspektiv tar høyde for læring i den sosiale konteksten mennesket til enhver tid befinner seg i. Kjernen i det sosiokulturelle perspektivet på læring handler altså om at læring skjer med mennesker situert i faktiske situasjoner (Säljö, 2001, s. 131). Man kan argumentere for at skole og utdanningsinstitusjoner er viktige for menneskers læring, men sett fra et sosiokulturelt perspektiv, skjer læring i samhandling og felleskap med andre mennesker. Dette vil si at mennesket tilegner seg kunnskap i sine ulike felleskap på jobb, i

familien, på butikken, hele døgnet gjennom hele livet, ikke bare på skolebenken (Säljö, 2001, s. 12).

### **3.4.1 Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen**

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (f. 1896) banet vei for et sosiokulturelt perspektiv på læring. Vygotskys (1978) teorier om den nærmeste utviklingssonen setter læring i en sosial kontekst der samhandling med andre er essensielt for individets læring og læringsutbytte. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom personens faktiske utviklingsnivå og personens potensielle utviklingsnivå. Det faktiske utviklingsnivået blir bestemt av individuell problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået blir bestemt av problemløsning i samarbeid eller under veiledning av personer som kan mer om det aktuelle konseptet (Vygotsky, 1978, s. 86). Teorien om den nærmeste utviklingssonen kan på denne måten bli et verktøy for å komme nærmere personens potensiale. Ved hjelp av den nærmeste utviklingssonen vil eleven og læreren sammen kunne legge merke til funksjoner og kunnskap som er i ferd med å modne (Vygotsky, 1978, s. 86). Den kunnskapen som befinner seg i den nærmeste utviklingssonen i dag, vil være det faktiske utviklingsnivået til personen i morgen (Vygotsky, 1978, s. 87).

I boken om musikk, ungdom og deltakelse som handler om forebyggende arbeid med ungdom nevner Krüger og Stranbu (2015) Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Her skriver de at «...*terapeutiske eller pedagogiske opplegg bør være tilpasset slik at det verken er for vanskelig eller for lett for den som lærer*» (Krüger & Strandbu, 2015, s. 27).

### **3.4.2 Situert læring i praksisfelleskap**

Sosiologen og pedagogteoretikeren Jean Lave og Etienne Wenger bygger på Vygotskys tanker om et sosiokulturelt læringsperspektiv, og legger til rette for en mer utdypende situert læringsteori og argumenterer for læringens sosiale dimensjon (Lave & Wenger, 1991, s. 47). Forfatterne argumenterer for at læring skjer gjennom samarbeid mellom deltakere i praksisfelleskap. Slike felleskap er selve drivkraften til læringsprosessene, og ved å delta vil deltakerne bli en større og mer integrert del av felleskapet (Lave & Wenger, 1991, s. 29).

Læring er ikke bare en tredjepartsfaktor som kommer i *tillegg* til eller blir *tilført* praksisfelleskapet. Læring oppstår *mellom* deltakerne og ligger i følge Lave og Wenger i praksisfelleskapets natur (Lave & Wenger, 1991, s. 35).

Lave og Wenger argumenterer for at ved å tilføre læring et slikt sosialt tyngdepunkt vil man i kontrast til det subjektive fokuset ved kognitiv læringsteori kunne se mennesket som fulle og hele deltakere av samfunnet, og mennesket som et dynamisk vesen i samspill med verden (Lave & Wenger, 1991, s. 49). Dette samsvarer godt med samfunnsmusikkterapiens humanistiske utgangspunkt og ankerpunkt i det sosiale samfunnet rundt mennesket. Stige bruker Lave og Wenger til å argumentere for en situert musikkterapi praksis i samhandling med den lokale kulturen og sosiale konteksten terapiforløpet befinner seg i (Stige, 2002, s. 208).

Som nevnt tidligere er Lave og Wengers (1991, s. 121) begrep om *deltakerbaner* også interessant for musikkprosjektet med elevene på produksjonsskolen. Begrepet legger til rette for en større og bredere forståelse av læring som et deltakende og sosialt fenomen. Individet lærer sammen med deltakerne i praksisfelleskapet fra å være nykommer til å bli viderekommen (Lave & Wenger, 1991, s. 122). På en slik måte legges det altså til rette for nye deltakerbaner, for eleven og eleven blir gjort i stand til å delta på nye måter inn i felleskapet. På norsk kan begrepet sammenlignes med begrepet om *mesterlære* (Nielsen & Kvale, 1999, s. 112). Nilsen og Kvale forklarer deltakerbaner som prosessen der læringen hele tiden skjer situert i praksisfelleskapet, der den som lærer er i gradvis forandring fra nykommer til ekspert ved å være i praksisfelleskap med sine mestre (Nielsen & Kvale, 1999, s. 113). I musikkterapilitteraturen argumenterer Krüger og Strandbu (2015, s. 99) for hvordan musikkverkstedet legger til rette for nye deltakerbaner for ungdom tilknyttet barnevernet. Stige, Krüger og Strandbu argumenterer for at kompetansen elevene opparbeider seg i praksisfelleskaper bygger bro til nye situasjoner og steder (Krüger, Strandbu, & Stige, 2014, s. 89).

### **3.5 Musikkterapi, skole og forebyggende arbeid**

I innledningskapittelet gjorde jeg et forsøk på å sette aksjonsforskningsprosjektet i en større sammenheng i musikkterapilitteraturen. Dette ble gjort for å understreke og avdekke hvilken relevans aksjonsforskningsprosjektet har i forhold til andre studier og litteratur på feltet om musikkterapi og skole. I avsnittet viste jeg til overordnede rettighetsperspektiver som vil bli benyttet i oppgavens diskusjonsdel (FNs barnekonvensjon, 1989; FN's bærekraftsmål, 2015; Opplæringslova, 1998). I avsnittet avdekket jeg et kunnskapshull, og viste til at det ikke finnes nok litteratur om musikkterapi i forebyggende arbeid på skolen.

I dette avsnittet skal jeg trekke frem musikkterapilitteratur som jeg mener er relevant for å besvare oppgavens problemstilling. Forskningen som det vises til her, omhandler ikke

utelukkende forebyggende musikkterapi i en skolekontekst, men også forskning med musikkterapi i forebyggende arbeid med ungdom og barn tilknyttet barnevernet. I metodekapittelet poengterte jeg viktigheten av å ikke generalisere eller stigmatisere deltakergruppen. Når jeg nå henviser til musikkterapiforskning som er brukt i forbindelse med barnevernet ber jeg leseren være oppmerksom på at det er en diversitet i deltakergruppen i aksjonsforskningsprosjektet og at aksjonsforskningsprosjektet foregår på en skoleinstitusjon. Ungdommene har med andre ord forskjellige bakgrunnshistorier. I noen av disse bakgrunnshistoriene er faktorer som omsorgssvikt, lite venner eller fragmenterte nettverk i større eller mindre grad tilstede, mens de i andre tilfeller ikke er det. Musikkterapiforskningen som her omhandler barnevernet er relevant for problemstillingen fordi forskningen omhandler musikkterapi som læring i musikkgrupper og praksisfelleskap med sårbare ungdommer.

McFerran er en australsk professor i musikkterapi som er tilknyttet universitetet i Melbourne. McFerran har skrevet flere bøker om ungdom og musikkterapi i en australsk kontekst. I en litteraturgjennomgang viser McFerran at det i musikkterapiforskningen fra 1970 i økende grad er skrevet artikler der musikkterapeutisk arbeid i skolen er blitt utforsket (McFerran, 2010, s. 28). McFerran (2010) skriver i boken *Adolescents, Music and Music Therapy* om metoder og teknikker for musikkterapeutisk arbeid i blant annet skolesettinger, og hun peker på hvordan den voksne må utøve en autentisk holdning ovenfor ungdommen. Den musikalske konteksten kan sette musikkterapeuten eller læreren og ungdommen i en annen relasjonell kontekst ovenfor hverandre. Denne relasjonen er fremtrer kanskje annerledes for ungdommene og bryter med det vanlige sosiale mønstret. Kanskje ungdommene opplever nye aspekter ved læreren som overrasker (McFerran, 2010, s. 52).

I en casestudie om musikkterapi og skoledeltakelse for ungdom med barnevernsbakgrunn undersøker forfatterne hvordan musikkterapi kan være faktor for å fremme trivsel og bedre elevenes psykososiale miljø (Krüger et al., 2019). I studien intervjues skoleansatte om det tverrfaglige samarbeidet med musikkterapeuter. Funnene som blir lagt frem i artikkelen taler for at musikkterapi fremmer relasjonsarbeid, at musikkterapi kan lage et frirom for opplevelse av mestring og legger til rette for medbestemmelse og samhandling. Funnene blir diskutert opp mot skolens oppdrag om å fremme trivsel og helse, jfr. opplæringsloven §9a (Krüger et al., 2019, s. 40).

Ungdom har med musikkterapi vært knyttet sammen i møteplasser der voksne musikkterapeuter eller andre har kunnet være gode forbilder. Arbeidet har dreid seg om å støtte utsatte ungdommers oppvekstvilkår. Krüger og Strandbu (2015) skriver i boka

*Musikk, ungdom og deltakelse* om musikkterapi i forebyggende arbeid med ungdom. I boken forklarer forfatterne hvordan praksisfelleskapet kan sees i lys av et sosiokulturelt perspektiv, og være lærerikt for medlemmene i felleskapet (Krüger & Strandbu, 2015, s. 27). Videre argumenterer forfatterne for det musikalske praksisfelleskapet som verktøy for læring. Det er handlingene og den musikkrelaterte aktiviteten som i seg selv blir middel til kunnskap (Krüger & Strandbu, 2015, s. 111). Krüger og Strandbu skriver at mellom den menneskelige handlingen og instrumentene i bandrommet er det problemløsnings situasjoner på ulike plan som deltakerne sammen eller alene må løse. Dette mener forfatterne kan brukes positivt i en arbeidsprosess der ungdommer jobber sammen om et felles mål, for eksempel en konsert. Forfatterne mener at dette kan skape en innbyrdes gruppekultur og felles arena for læring, utvikling og mestring, både på individuelle og sosiale ferdighetsnivå (Krüger & Strandbu, 2015, s. 112). Det er altså viktig at voksne viderekomne legger til rette og ser barn og ungdom fra et sosiokulturelt perspektiv, slik at utvikling og oppvekstsvilkår møter trygge rammer.

Musikkterapi som læring i praksisfelleskap er det flere eksempler på i musikkterapilitteraturen. Blant annet skriver Viggo Krüger (2008) om fortellingen om hvordan praksisfelleskapet mellom medlemmer i et rockeband fordrer læringssituasjoner, mestringssituasjoner og læringsutbytte. Fortellingen handler om et musikkterapiforløp der en ungdom som står i fare for å falle ut fra skolen, og kategoriseres av skolen og øvrige omgivelser som et problembarn eller versting (Krüger, 2008, s. 400). Krüger argumenterer videre for hvordan et teoretisk perspektiv hentet fra musikkterapien kan være med på å snu omgivelsenes syn på ungdommen ved å tenke ressursorientert om ungdommens ressurser. En slik tankegang kan virke positivt både for ungdommen selv og for hvordan de øvrige omgivelsene oppfatter vedkommende.



## 4.0 Presentasjon av generert kunnskap

For å komme nærmere problemstillingen i studien vil jeg i det neste avsnittet rette fokus mot *den genererte kunnskapen* fra de fire gruppesamtalene i prosjektet. Disse har jeg valgt å dele inn i to deler. Den første delen omhandler de tre første gruppesamtalene hentet fra prosjektets etableringsfase. Denne fasen har i prosjektet fungert som en bevisstgjøringsprosess mot implementeringen av det faktiske musikkprosjektet på omsorgssenteret. Kunnskapen som blir presentert i denne delen omhandler ungdommens erfaring om egen skolehverdag på produksjonsskolen, samt erfaringer ved bruk av musikk i egen skolehverdag, og blir lagt frem i avsnitt 4.1. Denne kunnskapen er relevant for oppgavens problemstilling fordi den kan fortelle noe om hvordan det er å være ungdom på en produksjonsskole.

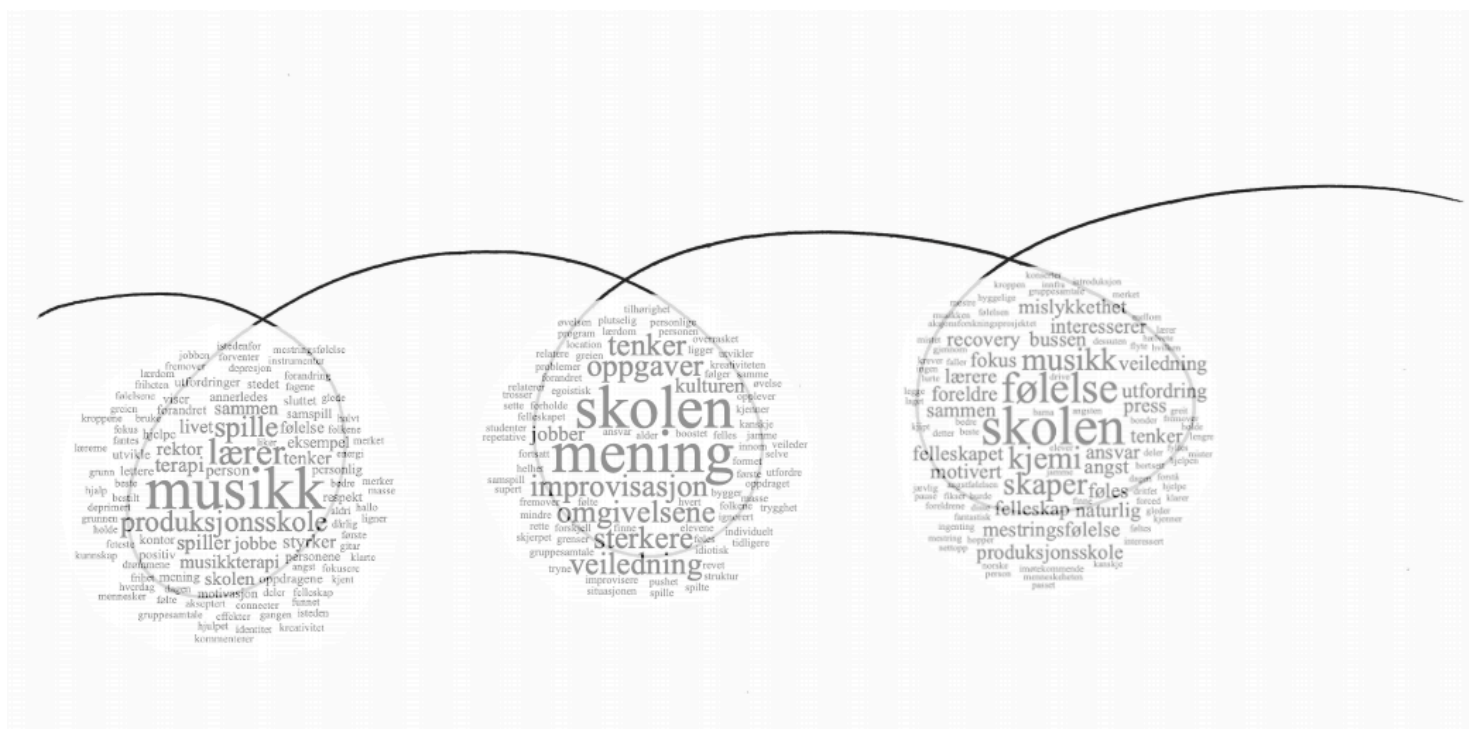
Den andre delen omhandler evalueringen av det implementerte musikkprosjektet på omsorgssenteret med de eldre. Kunnskapen er interessant for oppgavens hovedproblemstilling og knytter seg til ungdommenes erfaringer med å delta i et samfunnsmusikkterapiprosjekt som skoleoppgave. Kunnskapen fra denne delen av prosjektet kom frem i den fjerde gruppesamtalen, og blir lagt frem i avsnitt 4.2. Jeg henviser i dette avsnittet til elevene og meg selv som *gruppen*, fordi vi sammen har generert kunnskapen gjennom ved å reflektere i gruppesamtaler.

### 4.1 Kunnskap fra prosjektets etableringsfase

De tre innledende gruppesamtalene som ble gjennomført i prosjektets etableringsfase før selve implementeringen av musikkprosjektet på omsorgshjemmet ble for deltakerne, meg og de andre lærerne en bevisstgjøringsprosess. Flere tema ble belyst i disse samtalene om det å være ungdom på et kulturverksted som aktivt jobber med musikk i hverdagen på en produksjonsskole. Denne bevisstgjøringsprosessen hadde som formål å skape en forståelse for hvem vi som gruppe, skole og enkeltmennesker er. Gruppesamtalene ble også brukt som en plass for å være analytisk, kritisk og reflekterende over egen situasjon og praksis. Det er også disse innledende samtalene og denne bevisstgjøringsprosessen som danner grunnlaget for selve idéen om å lage et kunstnerisk uttrykk sammen med eldre beboere på et omsorgssenter. Etableringsfasen var viktig for å skape en god forståelse og et godt grunnlag for aksjonsforskningsprosjektet, og for å kunne implementere en faktisk aktivitet i praksis.

Etter å ha analysert de tre innledende samtalene prosesserte jeg det tekstlige materialet gjennom programmet Nvivo12. Via dette programmet fikk jeg generert ordskyer

som i startfasen av analysearbeidet var vesentlige for å skape en ramme rundt den genererte kunnskapen. Ordskyene viser ordene som er mest brukt i størst skrift, og dette skal illustrere de mest sentrale temaene i samtalene. Jeg har i figur 4.1 limt inn de aktuelle ordskyene på en prosesslinje som ble presentert ved figur 2.1 i metodekapittelet. De mest brukte ordene fra disse gruppesamtalene er musikk, mening og skolen. Jeg vil videre i presentasjonen av kunnskapen fra de tre innledende intervjuene prøve å strukturere den dokumenterte kunnskapen i kategorier ved å ta utgangspunkt i de tre ordene fra ordskyene. En slik fremstilling gir en oppstilling av tema jeg opplever som sentrale for aksjonsforskningsprosjektet. Kunnskapen som her fremlegges vil bli diskutert i lys av oppgavens problemstilling.



Figur 4.1

#### 4.1.1 Skolen - Du lærer ting i selve oppdraget og utvikler deg selv

Den første kategorien jeg retter oppmerksomhet mot tilhører ordet *skole* fra ordskyene. Kategorien har jeg valgt å kalle for *personlig og sosial læring*. Grunnen til at jeg har valgt å knytte denne kategorien til ordet skole er fordi kategorien omhandler læringsaspektet på en produksjonsskole. Produksjonsskolens hverdag inneholder ulike aspekter og former for læring. Som tidligere nevnt er dette en skole uten vanlige timer der læring skjer i

praksisnære aktiviteter. Den sosiale og personlige utviklingen til hver enkelt elev skjer på bakgrunn av flere faktorer som elevene peker på i det genererte kunnskapsmaterialet.

### **Du lærer ting i selve oppdraget**

I gruppesamtalene med elevene ledet samtalen seg inn mot personlige læringsaspekter på en produksjonsskole. Som gruppe prøvde vi å komme nærmere en forståelse av når, og på hvilken måte man lærer på en produksjonsskole. I en av gruppesamtalene nevner en av elevene at læring skjer ved å utføre oppdraget i den aktuelle praksissituasjonen.

*G2D2: Ja, du lærer ting i selve oppdraget på location. Jeg føler egentlig du lærer mer når du gjør det i situasjonen. Noen gjør det kanskje for første gang, men så lærer man når man gjør det.*

Flere av elevene var enige i at en slik situert læring var vesentlig for læringen som foregår på en produksjonsskole. Du lærer altså ved å gjøre en gitt aktivitet eller oppgave i praksis. Dette var et av kriteriene for praksisen som ble gjennomført, og gjenspeiles i musikkprosjektet som ble gjennomført med de eldre.

### **Jeg har funnet meg selv og lært å være sosial**

Det var flere aspekter ved kunnskapsmaterialet fra gruppesamtalene som informerte gruppen om hvordan personlig og sosial læring på en produksjonsskole skjer. I en av samtalene trekker en av elevene frem at man har et personlig læringsutbytte ved at man lærer mye om seg selv og blir sterkere i sosiale settinger. Også i den siste samtalen før implementering snakket vi om personlig utvikling. På spørsmål om hva produksjonsskolen handler om svarer deltaker tre at det handler om å finne seg selv.

*G3D2: Det handler om at man skal finne seg selv, og bli sterkere som person, samtidig som man finner ut av hva man skal gjøre (...)*

Jeg har tolket dette utdraget som at eleven oppfatter at skolen innehar læringsperspektiver som fremmer personlig og sosial læring. En av læringsmulighetene på en produksjonsskole kan være ved å praktisk utføre en aktivitet situert i en faktisk arbeidssituasjon. Et annet læringsaspekt som bekreftes av utsagn fra deltaker to, er at læringen handler om utvikling av

personlige og sosiale sider ved seg selv.

*G1D2: Jeg har lært mye om meg selv. Jeg har funnet meg selv mer og lært mer om å være sosial.*

#### **4.1.2 Mening – Det beste er friheten, tryggheten og felleskapet!**

Den andre kategorien er knyttet til ordet *mening* fra ordskyene, og omhandler kategorien jeg har valgt å kalle for *et meningsfullt felleskap*. I flere av samtalen mellom elevene og meg ble psykososiale faktorer for et slikt meningsfullt felleskap nevnt som essensielle for skolen. Temaene i samtalen omhandlet frihet, tillitt, trygghet og felleskap. Vi ble enige om at dette er sentrale faktorer for den hverdagen som utspiller seg på den aktuelle produksjonsskolen. I den første gruppesamtalen trakk to av elevene frem frihet som et viktig aspekt for hvordan det er å være elev ved produksjonsskolen.

*G1D3: Det beste er friheten! Vi kan følge følelsene våre ikke tvinge kroppene til å gjøre noe vi ikke vil. Man går hjem med en god følelse og våkner fordi man vil og ikke fordi man må.*

#### **Jeg merket at det føltes trygt på produksjonsskolen**

Et av temaene som flere ganger oppstod i gruppesamtalene var trygghet. Flere av elevene peker på hvordan omgivelsene på produksjonsskolen gir en følelse av trygghet. I dette utdraget forteller en av elevene at en følelse av trygghet kunne merkes da vedkommende begynte. Eleven peker også på felleskapet ved at alle er imøtekommende og hyggelige.

*G3D2: Ja, jeg har alltid vært litt redd. Alltid passet på ting og hatt mye angst. Da jeg begynte på produksjonsskolen merket jeg at det føltes trygt. Alle er imøtekommende og hyggelige.*

Også i den første gruppesamtalen ble trygghet et tema der en av elevene i samtalen trekker frem den aktuelle produksjonsskolen som en skole fri for mobbing der man kan gå med det man vil uten at noen bemerker det.

*G1D4: Du kan for eksempel gå med det du vil uten at noen kommenterer det eller mobber deg for det.*

### **Jeg føler du kan stole på alle sammen**

I gruppesamtalene kom jeg og elevene flere ganger inn på ulike aspekter av temaet felleskap. Sitatet under viser utdrag fra gruppesamtale én, der en av elevene fremmer tillit som en viktig faktor for å kunne stole på personene på skolen. Videre peker eleven på hvordan man i felleskapet blir inkludert ved å bli respektert og oppfattet som en person. Begge disse utsagnene peker mot et felleskap, man tar vare på hverandre, føler seg trygg og blir akseptert som den man er.

*G1D2: Du føler du kan stole på alle sammen, fordi de viser tillit til deg. De tar deg som en ordentlig person.*

### **4.1.3 Musikk – Jeg føler at musikken skaper god kjemi**

Den siste og kanskje viktigste kategorien er knyttet til ordet musikk fra ordskyene og omhandler musikkens rolle på produksjonsskolen. Hensikten med temaet var for gruppen å reflektere over hva musikk er og har å si i hverdagen på denne produksjonsskolen. Disse samtaletemaene var med på å skape en slik forståelse, og legge føringer for hvilken retning vi skulle gå med aktiviteten vi ville implementere i skolehverdagen. Musikk som aktivitet med læringsutbytte ble lagt vektlagt i den første gruppesamtalen der samtalen ledet inn på hvordan man kan snu på elev og lærerrollen for å kunne benytte seg av ressursene hos eleven. Ved å snu på rollen kan man skape en mulighet til at eleven instruerer læreren. På denne måten lærer eleven vekk det som hen mestrer best, nemlig å spille trommer. Dette nærmer seg også en praksissituasjon man vil kunne finne i arbeidslivet. Deltakeren trekker frem at det er en god følelse å lære andre noe, og det er positivt å kunne hjelpe andre med det som hen kan best.

*G1D1: Når du (elev) og jeg (lærer) er inne og spiller så er det oftest du som lærer meg å spille trommer.*

*G1D2: Det å lære andre er ganske gøy, da får jeg en god følelse. En positiv følelse av å hjelpe og gi andre det jeg kan best.*

*G1D1: Det er kult det der, jeg har lært masse av deg*

*G1D2: Ja, og mer skal det bli.*

Felleskapsaspektet på produksjonsskolen finnes også i musikken. I samspillsaktiviteter som oppstår på bakgrunn av de forskjellige oppdragene skolen tar på seg, lærer elevene hvordan man kan spille sammen i band, sanggrupper og andre konstellasjoner. I den første samtalen nevner en av elevene at samspill har vært en faktor til læringprosessen.

*G1D3: Lært veldig mye samspill. Første gangen jeg skulle spille i band tenkte jeg at det ikke kom til å gå, men nå går det fint.*

I den første gruppesamtalen peker en av elevene på at musikk er personlig. Deltakeren peker på at musikken er en måte å bli kjent med seg selv på, og det lærer deg hvem du er. Det kan kanskje trekkes til å si at musikk utvikler identitet. Utsagnet kan også antyde at musikk kan være en fin arena for voksne å møte eleven på egen banehalvdel.

*G1D3: Musikk er jo deg. Så med det blir du og kjent med deg selv. Du finner deg som musiker, du finner din musikksmak, din spillestil, til slutt lærer du hvem du er. Det er veldig personlig, musikk er personlig.*

Musikken som meningsfull aktivitet var også et tema som vi reflekterte over i gruppesamtalene. Siden den implementerte aktiviteten skulle være en musikkaktivitet, var disse samtalene veldig gode for å kunne skape en forståelse av hva gruppen tenker om musikk som en meningsfull aktivitet. I den tredje gruppesamtalen bevegde samtalene seg flytende i en sekvens der vi snakket om hvordan det er å spille sammen når man jammer og opplever samspillet. En av deltakerne nevner at musikk kan skape god kjemi, og betegner spilling som et høydepunkt i hverdagen.

*G3D2: Jeg føler at musikken skaper god kjemi*

*G3D3: Det jeg gleder meg mest til når jeg kommer på skolen er å jamme.*

I den første samtalen trekker en av elevene frem at det å utøve musikk ved å spille gitar kan gjøre en dag lettere, hjelper på fokus og åpner opp. Musikk kan være med å skape et frirom fra hverdagen for eleven. Eleven peker på at alt blir så mye lettere av å spille, kanskje er det sånn at eleven lærer seg å regulere humøret ved å spille på gitaren.

*G1D3: Musikk er jo alt, det hadde ikke gått fremover uten musikk. Det hjelper veldig på fokus. Det å spille musikk åpner opp, alt blir mye lettere når du spiller musikk. Hvis du har en dårlig dag så spiller jeg litt gitar så blir dagen lettere.*

I en av samtalene innledet jeg spørsmålet om hvorvidt det er terapi i å drive med musikk på en produksjonsskole. I dette utdraget fra samtalen svarer en av elevene at hen skjønner hva det går ut på og ser hvordan det har hjulpet. En av de andre elevene i samtalen påpeker at i musikkterapi har man det bare gøy, og peker på at det ikke handler om å sitte på et kontor å snakke.

*G1D3: Før hadde musikkterapi virket rart for meg som en ting. Men nå er det mer sånn jeg skjønner hva det går ut på, også ser jeg hvordan det har hjulpet meg. Når man har musikkterapi så har man det bare gøy liksom, det er ikke sånn at du skal sitte på et kontor å bare snakke liksom.*

## **4.2 Kunnskap fra prosjektets evalueringsfase**

I denne delen av oppgaven vil den genererte kunnskapen i prosjektets evalueringsfase legges frem. Dette er kunnskap basert på en gruppesamtale som ble gjennomført etter at prosjektet på omsorgshjemmet ble avsluttet. Hensikten med samtalen var å evaluere aktiviteten som ble gjennomført på omsorgshjemmet. I denne samtalen deltok syv personer: Fem ungdommer, en annen voksen og meg. Jeg vil prøve å knytte deler av kunnskapen til ordene musikk, mening og læring hentet fra ordskyene i figur 4.1. Fordi denne samtalen handler om evaluering av musikkaktiviteten på omsorgshjemmet, er det her også kunnskapsmaterialet som faller utenfor de tre ordene fra figur 4.1. Dette kunnskapsmateriale er også viktig for oppgavens diskusjonsdel, og omhandler kritiske innvendinger til aksjonsforskningsprosjektet, en av lærernes refleksjoner om prosjektet og elevenes egne opplevelse av å delta i et aksjonsforskningsprosjekt. Disse aspektene er også tatt med i kunnskapspresentasjonen for å skape en bredere forståelse av oppgavens problemstilling.

### **4.2.1 Innledning – Det har vært en gøy og ny opplevelse**

I begynnelsen av samtalen spurte jeg elevene om hvordan de har opplevd å være med på musikkprosjektet på omsorgshjemmet. En av ungdommene peker på at prosjektet har vært kjempegøy og en ny opplevelse.

*G4D2: Det har vært kjempegøy, en ny opplevelse. Interessant å dra på et eldre hjem å prøve å lage sang med dem.*

En annen elever peker på at det har vært en god erfaring. Det kan virke som om at ungdommene har likt prosjektet, og følt på nye utfordringer knyttet til å være deltaker i musikkprosjektet.

*G4D2: Skikkelig god erfaring, rett og slett. I starten var jeg ekstremt sjenert, fordi jeg ikke visste hva jeg skulle si, eller hvilke spørsmål jeg skulle stille. Jeg bestemte meg for å høre isteden.*

#### **4.2.2 Skolen– Man gjør noe for seg selv ovenfor andre**

Hva ungdommene i dette prosjektet kan sitte igjen med av læringsutbytte er interessant å få rede på for gjennomføringen av en samfunnsmusikkterapeutisk aktivitet i en skolekontekst. Det er også viktig for å kunne besvare oppgavens problemstilling om en samfunnsmusikkaktivitet på en produksjonsskole. Et av de sentrale temaene i evalueringen var nettopp læringsutbytte eller følelse av ervervet kunnskap hos ungdommene. En av ungdommene påpeker at man lærer kreativitet, skriving og samarbeid. Samtidig gjør man noe for seg selv og for andre. Videre mener eleven at et slikt prosjekt kan være lærerikt for en som vil bli musiker. Det er altså noe av læringen som er situert i selve situasjonen som legger til rette for et personlig læringsutbytte.

*G4D2: Man lærer mye mer kreativitet, rett og slett. Man lærer å skrive, man lærer å samarbeide, og man gjør noe for seg selv ovenfor de andre. Spesielt hvis man har lyst å bli musiker. Jeg tror man lærer av et sånt prosjekt.*

#### **Den personlige historien som ressurs for læringsutbytte**

For å skape innhold til det tekstlige materiale i sangen som ble laget i prosjektet ble det gjennomført samtalegrupper på omsorgshjemmet. I disse samtalegruppene delte de unge og de eldre ulike livserfaringer og tanker. Samtalene startet med musikk som utgangspunkt men kunne ende i hva som helst.



Ungdommene nevner at det i prosjektet hadde en verdi å høre på disse historiene som de eldre beboerne på omsorgshjemmet fortalte. En av elevene peker blant annet på at det er noe helt annet å høre på et menneske som faktisk har opplevd historiske episoder fra fortiden. En annen peker på at du får ta del i historien på ekte istedenfor å lese om den som en fortelling.

*G4D5:<sup>2</sup> Vi lærer jo alle om krigen på skolen. Det er noe helt annet å møte noen av personene som har gått gjennom det, du får en mye mer personlig historie om hva de gikk igjennom.*

Prosjektet gir grunnlag for å lære om historien på nye måter enn i historietimen ved den ordinære skolen. Kanskje vekker det personlige i fortellingene til de eldre, en interesse hos eleven.

*G4D6:<sup>3</sup> det er akkurat som at du får ta del i historien på ekte, istedenfor å lese om det som i en fortelling.*

#### **4.2.3 Mening – Det var veldig givende.**

I evalueringssamtalen kom det frem svar som kan knyttes til ordet *mening*. Det innledende spørsmålet i evalueringsrunden svarte flere elever at prosjektet hadde hatt en form for mening. En av ungdommene påpeker her at prosjektet var givende fordi man kunne se hvordan de eldre ble engasjert i prosjektet, og begynte å synge med.

*G4D3: Når vi begynte å spille så kunne du se gleden det spredte i dem. De begynte å synge med. Det var veldig givende.*

Også videre i det samme samtalesegmentet påpekte en av ungdommene at prosjektet kanskje ga mer til de eldre enn det vi var klar over. Eleven trekk også frem det positive ved at de eldre kanskje kunne føle at de fremdeles kunne delta i felleskapet.

---

<sup>2</sup> G4D1: Følte dere at dere lærte noe?

<sup>3</sup> G4D1: Følte dere at dere lærte noe?

*G4D2: Jeg tror det gir ufattelig mye mer enn vi er klar over. At vi gir dem plass til å være med å lage noe sånt. Slik at de kanskje kan føle litt mer på det at de fremdeles kan delta på ting, de kan fremdeles gjøre ting sant. Det tror jeg er en skikkelig god ting, jeg syntes vi bør gjøre det oftere.*

På spørsmål om hvilket utbytte deltakelse i et musikkprosjekt gir. Svarer en av elevene at det ikke tjenes penger, men at man får lykke. Eleven peker også på det avslappende med at det ikke er en fremføringssituasjon der ungdommene skal presentere eller spille noe for de eldre. Samlingsstunden handler heller om å være sammen og ha en god stund. Utsagnet gir uttrykk for at elevene får en lykkefølelse av musikkprosjektet. Videre gir utsagnet uttrykk for at situasjonen er avslappet og fokusert rundt felleskapet.

*G4D3: Vi tjener ikke penger, men vi tjener, vi liksom får lykke. Det er en mye mer avslappet situasjon hvor det ikke er vi som skal fremføre for dem. Vi er sammen om det. Alle er sammen for å ha en god stund.*

#### **4.2.4 Musikk – Det var som å være sammen å ha det gøy**

Det musikalske samspillet mellom ungdommene på produksjonsskolen og de eldre på omsorgshjemmet artet seg som et band eller orkestresamspill. I evalueringssamtalen ble tanker om dette samspillet delt. En av elevene deler her at det var gøy å delta i samspillet. Eleven trekker frem at det var en lav terskel for å spille feil.

*G4D2: Ufattelig gøy, det er ikke ofte jeg begynner å smile så mye at ansiktet bare strammer seg. Det var også sånn at når vi spilte feil var det «jaja, det er greit». Det var som å være sammen å ha det gøy. Jeg følte at alle var en del av det, det er genialt rett og slett.*

#### **Veldig kult å få muligheten til å spille kontrabass**

Til prosjektet ble det leid inn en stor kontrabass, fordi en av elevene kunne spille på bass og hadde et ønske om å prøve kontrabass. I dette prosjektet tenkte jeg som musikkterapeut at kontrabassen passet veldig godt som et bindeledd mellom de yngre og de eldre. Det er et stort instrument som vekker oppmerksomhet, samtidig som kan virke mer organisk og rolig til forskjell fra en elektrisk bass. Eleven delte i evalueringssamtalen at det var kult å få muligheten til å spille kontrabass, og nevner at det var en av de eldre som hadde en far som

også spilte kontrabass.

*G4D5: Veldig kult å få muligheten til å spille kontrabass. Det var jo en av de eldre som hadde en far som spilte kontrabass også, det tar jo de litt tilbake også.*

### **Følte meg litt mer komfortabel i samspillet.**

Under øvingen på omsorgshjemmet var det en av elevene som gjorde en veldig god innsats ved å lese en tekst høyt sammen med de eldre. Teksten hadde vedkommende vært med å produsere på forhånd, men vi hadde ikke definert hvem som skulle gjøre hva.

I evalueringssamtalen ønsket jeg å komme nærmere inn på hva som egentlig skjedde når eleven valgte å stå frem å snakke i mikrofonen som om det var det mest naturlige. Eleven peker på at om det var et sted som følte trygt, var det på omsorgshjemmet.

*G4D3: føler jo at jeg ikke kan si nei til det jeg blir jo veldig lett flau og sånne ting. Men hvis det er et sted jeg kan dumme meg ut på, føler jeg det er det stedet jeg kan gjøre det. Jeg vet ikke, jeg følte meg litt mer komfortabel i det litt mer ukomfortable. Det var hele stemningen. Alle var med på det. Det blir enklere hvis jeg føler at jeg er en del av noe.*

Eleven peker på at terskelen for å kunne delta i samspillet er lav samtidig som at felleskapet innehar en egenskap i at alle er med på prosjektet. Eleven peker samtidig på at det er enklere om man føler seg som en del av noe større.

### **4.3 Kritiske innvendinger i evalueringen av prosjektet**

I evalueringssamtalen ble det åpnet opp for kritiske innvendinger som omhandler prosjektet. En av elevene tok til orde for at prosessen var rotete. Dette aspektet skal diskuteres nærmere i oppgavens diskusjonsdel. Eleven peker på at det var vanskelig å vite hvor man skulle gjøre av seg, eller hva som skulle skje. Videre i evalueringssamtalen valgte jeg å spørre nærmere om dette. Jeg vil gjerne i presentere hele denne delen av samtalen fordi jeg vektlegger elevenes kritiske stemme inn mot aksjonsforskningsprosjektet som meget viktig kunnskapsutbytte for prosjektet.

*G4D1: Du nevnte at prosessen var litt rotete, hva var det som var rotete og hvordan påvirket det deg?*

*G4D3: Ja i starten. Det var mye frem og tilbake. Skal vi lage en egen låt, skal vi spille en coverlåt. Vi visste ikke helt hva vi skulle gjøre. Det var mye eksperimentering fram og tilbake, meg og deg som improviserte inne på studio. Det var ingen fast struktur. Etter hvert havnet vi på en sti som gjorde at det ble klarere hva vi skulle gjøre.*

*G4D1: Kjenner du igjen det rotet som det blir snakket om?*

*G4D3: Ja, men det er i kaoset man også får mest ideer som virkelig kan vise deg forskjellige steder å gå. Det er bra med litt rot egentlig, det er da du finner ut av det.*

*G4D1: Jeg følte at jeg av og til i prosessen stod i fare for å presse deg [D2] litt med type: Spill en låt nå som et slags ankerpunkt. Jeg visste jo at du var klar for det, men hva syntes du om den rollen du fikk der?*

*G4D2: I starten ble jeg litt sånn hmm. Hva skal jeg spille? Men etter det ble det lettere og helt ok å spille en låt. Selv om det var mye rot hadde vi fortsatt de samme grunnideene til hva vi ville frem til med dette. Så selv om vi ikke visste hva akkurat hva vi skulle gjøre, så visste vi hva vi skulle.*

#### **4.4 En av lærerne om prosjektet**

I evalueringssamtalen uttalte en av de deltagende lærerne seg om prosjektet. Denne læreren var med på prosjektet både i samspillet, og også ved å ha kontakt med omsorgshjemmets aktivitør. Læreren forteller at det å være en del av bandet og samspillet gjorde at hen ble overrasket og tenkte at nå er vi som gruppe god.

*G4D4: Jeg ble grepet av det å være en del av bandet som satte seg opp. Det var effektivt, de eldre ble innlemmet og så bare rullet vi i gang. Midt i prosessen satt jeg der og tenkte wow, fett, nå er vi skikkelig god.*

Videre peker læreren på tilbakemeldingen som ble gitt fra aktivtøren på omsorgshjemmet ga, og som uttalte at det hadde vært en enorm opplevelse å se de eldre aktivert inn i et prosjekt sammen med ungdom. Dette forteller kanskje noe om potensialet i å tenke

samfunnsmusikkterapeutisk i en skolekontekst.

*G4D4: Tilbakemeldingen fra aktivtøren på eldreheimmet var veldig god. Hun var helt målløs og sa at det var en enorm opplevelse å se de eldre aktivert inn i et sånt prosjekt. Det hadde hun ikke vært med på før. Hun sa: Vi har jo konserter. Men da kommer folk og spiller for oss der vi er publikum. Men har var det som et felleskap.*

#### **4.2.7 Hvordan har det vært å være med på forskningsprosjektet?**

På slutten av evalueringen av prosjektet var det naturlig å stille spørsmål til elevene hva de selv tenker om å være med på et aksjonsforskningsprosjekt. Flere av elevene pekte på spennende aspekter ved å delta. En av elevene sa at det hadde vært spennende og bra og være med på prosjektet.

*G4D2: Veldig bra! Det er spennende, det er et stort tema som blir diskutert mye om.*

På spørsmål om prosjektet har ført til økt refleksjon rundt det å være elev på en produksjonsskole, svarer en av elevene at prosjektet går dypere inn på det å være elev.

*G4D3: Prosjektet går dypere inn i det å være elev på produksjonsskolen. Jeg har vært takknemlig for det hele tiden.*

Også G4D5 peker på at prosjektet har ført til økt refleksjon rundt det å være elev på produksjonsskolen. Videre presiserer eleven at hen ble mer åpen, noe som kan tyde på et inkluderende prosjekt.

*G4D5: Når vi hadde den ene gruppesamtalen, etter den så har jeg liksom tenkt mye på alt som ble sagt der. Jeg føler jeg har lært mye mer etter det, jeg ble mer åpen.*

Avslutningsvis var det en som pekte på at dette prosjektet har mer verdi fordi det er ekte folk involvert, og samtidig trekker eleven frem et viktig aspekt ved prosjektet ved at man gjør noe for samfunnet.

*G4D6: Det vi gjør her har mer verdi fordi det er ekte folk involvert. Man føler man gjør noe for samfunnet.*

I kapitlet er analyse materialet presentert. De fire gruppesamtalene har vært en arena for å samle tankene til elevene, lærerne og meg om prosjektet. Som det kom frem har det i samtalene vært reflektert over ulike aspekter ved prosjektet. Som forklart i metodedelen under 2.7.5 om loggføring og gangpreik, har det også vært samtaler i mer uformelle situasjoner etter at opptakeren er avslått. For å gi et innblikk i stemningen som har vært mellom deltakerne, presenterte jeg i begynnelsen av denne oppgaven en vignett. Jeg har tatt utgangspunkt i loggføringen og gangpreiken for å lage vignetten.

## 5.0 Diskusjon

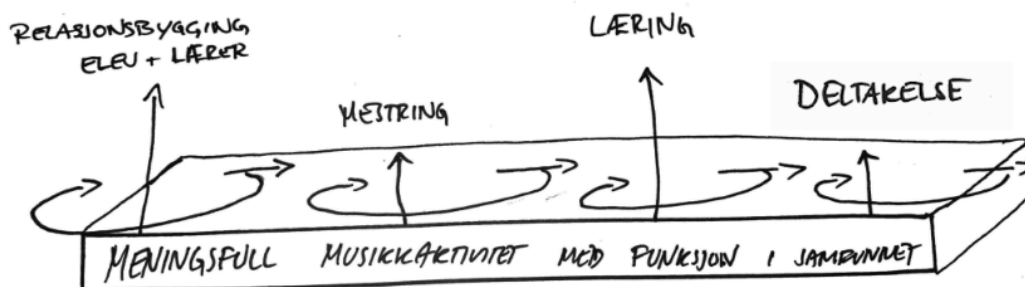
I kapittelet ovenfor fremstilles analyse materialet fra de fire gruppesamtalene. I utdragene reflekterer deltakerne over produksjonsskolen og prosjektet på omsorgshjemmet. Dette analyserte kunnskapsmaterialet er grunnlag for diskusjonen jeg nå vil presentere.

I samtalene gav elevene uttrykk for et meningsfullt og positivt miljø på produksjonsskolen, samt hva og hvordan elevene lærer på en produksjonsskole. Elevene pekte på faktorer som frihet og trygghet som vesentlige for trivsel i skolegangen. Ungdommene var også begeistret for musikkprosjektet som ble gjennomført på produksjonsskolen, og uttrykte at det var lærerikt, gøyalt og meningsfullt. I diskusjonen vil jeg videre argumentere for hvordan en meningsfull musikkaktivitet med en funksjon eller tilhørighet til samfunnet kan være faktor for relasjonsbygging, mestring, læring og deltakelse. I innledningen av oppgaven presenterte jeg to problemstillinger. Disse vil jeg nå se i lys av kunnskapsmaterialet som er presentert i aksjonsforskningsprosjektet. Ved å gjøre det, håper jeg på, å komme nærmere et svar på problemstillingene.

*Hvordan opplever elever på en produksjonsskole deltakelse i et skoleprosjekt som støtter seg til et teoretisk rammeverk fra samfunnsmusikkterapien?*

*Hvordan kan kunnskapen generert av elevene i dette aksjonsforskningsprosjektet informere musikkterapifeltet om praksistiltak i den norske skolen?*

## 5.1 En meningsfull musikkaktivitet som et fundament for mestring, læring, relasjonsbygging og deltakelse.



Figur 5.1

Figur 5.1 er et forsøk på å samle kunnskapen som er generert i aksjonsforskningsprosjektet i en grafisk fremstilling. Figuren viser fire faktorer: Relasjonsbygging, mestring, læring og deltakelse, som alle bygger på et fundament. Fundamentet representerer musikkprosjektet som ble gjennomført på omsorgshjemmet. Mellom hver faktor er det piler som illustrerer det dynamiske samspillet mellom deltakerne og de fire faktorene. Aktiviteten er gjennomført med deltakere i et praksisfelleskap (Lave & Wenger, 1991). Figur 5.1 er altså et bilde på hvordan musikkprosjektet på omsorgshjemmet legger til rette for at ungdom tar del i uformelle læreprosesser der aspekter som relasjonsbygging, mestring, læring og deltakelse kan bli utfallet av å være med. De uformelle læreprosessene oppstår mellom deltakerne i felleskapet, og i samspill med instanser fra lokalmiljøet, slik som på sykehjemmet. Praksisfelleskapet er i følge Lave og Wenger et felleskap av nykommere og viderekommende som lærer sammen i sykluser ved å påvirke hverandre (1991, s. 56). Krüger og Strandbu (2015) skriver om det musikalske praksisfelleskapet som en plass for ungdom til å balansere mellom det å være selvstendig, utfordrende eller velge å innordne seg rammer. Det handler om å ta valg sammen, lære seg å være uenig, komme til avtalt tid, og å være empatisk ovenfor hverandre (Krüger & Strandbu, 2015, s. 100). I praksisfelleskapet erverver eleven erfaring og utvikler seg fra å være nykommer til å bli viderekommen. Erfaringene setter eleven i stand til å kunne ta steget ut i samfunnet som aktør og samfunnsborger på egenhånd.



I gruppesamtalene gir elevene uttrykk for at opplevelsen av å være med i skoleprosjektet var givende fordi man gledet de eldre deltakerne. Ungdommer og elever har behov for å oppleve frihet og pusterom fra den institusjonelle skolehverdagen skriver Krüger og Strandbu (2015, s. 110). I musikkprosjektet tar elevene del i et meningsfullt prosjekt som oppleves givende. Krüger og Strandbu slår videre fast at «Ungdom som står i fare for å falle utenfor, trenger å bli iverksatt, føle seg nyttig og være en del av et felleskap» (Krüger & Strandbu, 2015, s. 123).

Videre i kapittelet vil jeg diskutere problemstillingen i lys av elevenes utsagn fra gruppesamtalene. Jeg vil forsøke å ramme inn diskusjonen med de fire faktorene fra figur 5.1 om relasjonell kontakt, mestring, læring og deltakelse. Del to av diskusjonsdelen omhandler et forslag til gjennomføring av et praksistiltak i skolen basert på et rammeverk fra samfunnsmusikkterapien. Delen tar for seg underproblemstillingen om hvordan kunnskapen som er generert i dette prosjektet kan supplere musikkterapifeltet om praksistiltak i den norske skolen.

### **5.1.1 Musikkprosjektet som rammeverk for relasjonsbygging**

I kapittel fire viste jeg til den tredje gruppesamtalen der *G3D2*<sup>4</sup> nevner at skolehverdagen på produksjonsskolen er en trygg arena der alle er imøtekommende og hyggelige. *GID3* nevner frihet til å kunne være seg selv som en kvalitet ved produksjonsskolen. *GID2* nevner at omgivelsens gjensidige tillit skaper rom for å bli behandlet med likeverdighet og respekt.

Ser vi til rettighetsperspektivet er frihet og trygghet sentrale i FNs barnekonvensjon (1989), opplæringsloven §9a (1998) og utdanningsdirektoratets overordnede del (2017). Frihet og trygghet er også godt fundamentert i en norsk humanistisk musikkterapi tradisjon (Ruud, 2008). Som jeg nevnte i begrepsavklaringen om produksjonsskolen, legger skolen til rette for en pedagogikk som underbygger og møter de overnevnte lover og retningslinjer. Det handler om å trygge elevene, styrke ressurser og legge til rette for dannelse i praksisfellesskap (Hyssingen Produksjonsskole, 2018).

For å knytte disse aspektene til figur 5.1 og faktoren om relasjonsbygging kan Antonovskys begrep om *opplevelse av sammenheng (OAS)* tilføre diskusjonen en forståelse av hvordan elevene og lærerne opplever musikkprosjektet som meningsfullt. Når eleven og læreren sammen opplever noe som er meningsfullt, blir musikkprosjektet til et rammeverk for en annen relasjonell erfaring. Problemstillingen stiller spørsmål ved hvordan elevene

---

<sup>4</sup> Deltakerkoden *G3D2* leses som G3 for gruppesamtale tre, D2 for deltaker to.

opplever deltakelse i et skoleprosjekt med forankring i samfunnsmusikkterapien. *G4D3* reflekterer over at musikkprosjektet ikke gir et økonomisk utbytte, men at man sitter igjen med et utbytte allikevel, «*Vi liksom får lykke*», uttrykker eleven. Meningskomponenten i OAS omhandler hvordan oppgaver føles verdt å engasjere seg i for deltakeren. Utsagnet fra eleven antyder at eleven får en lykkefølelse av å være med i prosjektet. Følelser som lykke kan skape rom for en oppfattelse av at livet oppleves forståelig (Antonovsky, 2014).

Håndterbarhetskomponenten i OAS handler om elevens iboende tiltro til egne ressurser (Antonovsky, 2014). Samfunnsmusikkterapiens ressursorienterte kvalitet legger også vekt på ressurser hos deltakeren eller i omgivelsene (Rolvjord, 2008). *G4D3* forteller om musikkprosjektet som en avslappet situasjon som ikke handlet om en fremføring *for* de eldre, men heller et samvær *med* de eldre. Eleven avslutter resonnementet med å legge vekt på at «*Alle er sammen for å ha en god stund*». Utsagnet kan settes i sammenheng med håndterbarhetskomponenten og et ressursorientert perspektiv fra samfunnsmusikkterapien. Eleven gir uttrykk for et felleskap der alle er sammen for å ha det bra. Eleven føler at situasjonen er tilstrekkelig håndterbar, og opplever å ha en *god stund*. I lys av håndterbarhetskomponenten kan det sies at eleven selv opplever at egne iboende ressurser er tilstrekkelige for å takle kravene for å delta (Antonovsky, 2014). Den ressursorienterte kvaliteten ved musikkterapien handler om å løfte personlige, sosiale og kulturelle styrker (Stige & Aarø, 2012). Musikkprosjektet er konstruert for å møte elevens og gruppens ressursnivå. Når musikkprosjektet møter elevens ressursnivå og legger opp til meningsfulle møter med virkeligheten, dannes en arena for relasjonsbygging mellom medlemmene i prosjektet.

Det økologiske perspektivet gir tilgang til å forstå hvordan eleven og læreren deltar i samme mesosystem. Ved å delta i musikkprosjektet formes et nettverk mellom alle deltakerne. Nettverket består av aktører og deltakere som spiller en rolle inn mot prosjektet. Musikkprosjektet ilegges en sosial ramme utenfor skolens ordinære hverdag og kontekst. Eleven og læreren deltar sammen i dette nettverket. Ved å utforske mesosystemet sammen, forsterkes det relasjonelle båndet mellom eleven og læreren. Kanskje er dette en relasjon som ungdommen eller den voksne ikke helt forventer (McFerran, 2010, s. 52). Musikkprosjektet legger altså til rette for en relasjonsbygging utenfor skolens områder, som bedrer eller tetter det relasjonelle båndet mellom eleven og læreren. Musikkprosjektet kan benyttes som et rammeverk for relasjonsbygging.

### 5.1.2 Musikkprosjektet som rammeverk for mestring

Mestring er en av de fire faktorene i figur 5.1. I kapittel fire gav *G4D3* uttrykk for en senket terskel for å delta i musikkprosjektet. *G4D3* forklarer at det er enklere hvis prosjektet gir en følelse av å være en del av noe. Musikkprosjektet tilbyr en arena for eleven til å prøve og feile i en trygg atmosfære. Skoleprosjektet blir en arena for elevens egen mestringsforventning (Bandura, 1997). Ved å oppleve å mestre situasjonen blir eleven utstyrt til også å kunne mestre neste situasjon (Lave & Wenger, 1991). I tillegg får eleven en positiv tilbakemelding fra praksisfelleskapet. Ved å delta i musikkprosjektet opparbeider eleven en tro på seg selv og egen mestringsforventning (Bandura, 1997). Når musikkprosjektet på omsorgshjemmet blir en arena der eleven erverver seg tiltro til egne iboende ressurser, kan musikkprosjektet legge til rette for uformelle mestrings- og lærings situasjoner. Derfor kan prosjektet møte Banduras (1997) tanker om en skole som agent for elevenes egen mestring. Når skoleprosjektet legger til rette for mestring møter det målsetningene til FN's bærekraftsmål (2015) om en skole som fremmer et livslangt læringsperspektiv. Skolen legger på denne måte til rette for kunnskap ikke bare fra et nåtidsperspektiv, med gjør eleven også i stand til å møte nye læringsutfordringer i fremtiden (Bandura, 1997). I åpningen av masteroppgaven er det et sitat fra en av elevene som reflekterer over overnevnte tema. Eleven forklarer at produksjonsskolen handler om læring i to perspektiver, et nåtidsperspektiv og et fremtidsperspektiv. Som Bandura peker på, bør ikke skolen utelukkende fokusere på læring og kunnskap i et nåtidsperspektiv, men også legge til rette for fremtidsrettet erfaringsbasert kunnskap i et fremtidsperspektiv (Bandura, 1997). Produksjonsskolens pedagogiske ramme møter altså Banduras tanker om et praksisorientert lærings- og kunnskapsperspektiv. Musikkprosjektet kan oppfattes som et rammeverk for nye mestringsopplevelser for elevene.

### 5.1.3 Musikkprosjektet som rammeverk for læring

Når skolen legger opp til at elevene opplever mestring, ligger forutsetningene for læring til rette. Fra evalueringssamtalen gir *G4D2* uttrykk for å ha lært å samarbeide i løpet av musikkprosjektet på omsorgshjemmet. Læring har gjennom aksjonsforskningsprosjektet vært et gjennomgående tema i gruppesamtalene. Sosial læring er i følge Lave og Wenger en integrert del av å samhandle som mennesker i en sosial verden (Lave & Wenger, 1991, s. 35). Musikkprosjektet har inkludert menneskers samhandling i en naturlig sosial kontekst. *G2D2* forklarer i gruppesamtale at man på produksjonsskolen lærer i selve oppdraget i situasjonen. Et sosiokulturelt kunnskapssyn fremhever at kunnskapens egenskap er

samhandling mellom mennesker og omgivelser (Säljö, 2001). *G1D2* gir uttrykk for at man på produksjonsskolen lærer om seg selv som person i samhandling med andre i et felleskap. Vygotskys (1978) begrep om den *nærmeste utviklingssone* kan forklare den sosiale læringen som skjer mellom elevene i musikkprosjektet. Den nærmeste utviklingssone er området mellom det eleven kan lære på egenhånd, i felleskapet sammen med andre, og det nivået som virker uoppnåelig. Ved å gjøre oppgaver sammen i felleskapet lærer deltakerne av hverandre (Vygotsky, 1978). *G4D3* peker på at det er enklere hvis du føler at du er en del av noe sammen med andre. Ved å løse oppgaver i felleskap lærer elevene altså av hverandre. Musikkprosjektet blir på denne måten et rammeverk for personlig og sosial læring. Ved Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen blir kunnskap om elevenes utviklingsbaner tilgjengelig for læreren (Stige, 2002). Læreren kan ved å samarbeide inn i praksisfelleskapet legge merke til kunnskapsnivået som er i ferd med å utvikle seg hos eleven. Læreren kan på denne måten støtte eleven, og legge til rette for at praksisen passer nivået til eleven (Vygotsky, 1978). Et musikkprosjekt må legges til rette for elevene på en slik måte at det ikke føles for lett eller for vanskelig (Krüger & Strandbu, 2015). Det kan legges til grunn at musikkprosjektet blir en læringsarena gjennom en sosial praksis i et felleskap utenfor skolen. Når *G4D2* forteller at samarbeid var et av læringsutbyttene i prosjektet, bevitner det at eleven har forstått selve essensen av prosjektet. Det gir et rammeverk som legger til rette for å lære av å samarbeide med andre i en sosial praksis.

#### **5.1.4 Musikkprosjektet som rammeverk for deltakelse**

Et musikkprosjekt som legger til rette for læring i en sosial kontekst klargjør eleven også for deltakelse i samfunnet. I figur 5.1 er deltakelse den siste av de fire faktorene fra musikkprosjektet på omsorgshjemmet. Jeg vil nå komme inn på hvordan musikkprosjektet kan fungere som et rammeverk for deltakelse.

Elevers rett til deltakelse er stadfestet i samtlige overordnede lovverk som er nevnt i denne teksten. Deltakelse er i følge barnekonvensjonen (1989) en grunnleggende rettighet for barn og ungdom. Opplæringsloven §9a (1998) stadfester at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne delta i samfunnet. Produksjonsskolen er regulert av utdanningsdirektoratets overordnede del (2017) som legger føringer for pedagogisk opplegg om å legge til rette for ungdommers deltakelse i samfunnet. Begrepet om deltakelse finnes også i samfunnsmusikkterapien, og handler om prosesser som gjør individuell og sosial deltakelse mulig (Stige & Aarø, 2012).

G4D3 fortalte i gruppesamtalene at det å kunne være tilstede for de eldre var en givende og god opplevelse. G4D2 gav uttrykk for at hen trodde at prosjektet gav mye til de eldre og at det var givende å være med på et slikt prosjekt.

For å forstå musikkprosjektet som en tilrettelegger for elevenes deltakelse i samfunnet, kan Lave og Wengers (1991) begrep om *deltakerbaner* være med å gi innhold til diskusjonen. Elevene er i musikkprosjektet involvert i en situasjon utenfor skolens lokaler sammen med mennesker fra andre samfunnslag eller institusjoner. Ser vi musikkprosjektet i lys av begrepet om deltakerbaner, kan praksisfelleskapet være en arena for at deltakere lærer i nye kontekster. I praksisfelleskapet går individet gjennom en utvikling fra å være nykommer til å bli ekspert (Lave & Wenger, 1991). Produksjonsskolen og musikkprosjektet blir læringsarenaer for eleven som utvikler seg fra å være nybegynner til å få mere forståelse og erfaring om sosial samhandling med verden. På denne måten blir elevene gjort i stand til å mestre livssituasjoner utover skolen som gjør en reell deltakelse i samfunnet mulig. Elevenes erfaringer med deltakelse i musikkprosjektet bygger på denne måten bro til nye erfaringer, situasjoner og personer (Krüger et al., 2014, s. 89). Denne utviklingen kan gjøre at omgivelsene som før så ungdommene som et *problem* eller en person som utfører *ikke atferd*, nå legger merke til ungdommens positive ressurser (Krüger, 2008). Musikkprosjektet på omsorgshjemmet tilbyr dermed en måte å snu et negativt fokus rundt elevgruppen til et positivt fokus. Samfunnet ser ikke lenger eleven som en *unnashuntrere*, *skoletaper* eller *dropout*. Det handler heller om ungdom som har hekket seg på livet igjen der omgivelsene har et fokus på iboende ressurser, kvaliteter og framtidsutsikter. Dette er i tråd med Bruscias definisjon av samfunnsmusikkterapien som handler om at oppdraget også er å endre strukturer i samfunnets møte med deltakergruppen (Bruscia, 2014).

Et annet aspekt med musikkprosjektets deltakende kvalitet handler om hvordan musikkterapeuten og musikkprosjektet kan skape sammenheng i ungdommers fragmenterte nettverk (Mandal & Bergset, 2016). Elevens sosiale muligheter til deltakelse er avhengig av et sosialt nettverk rundt eleven. Bronfenbrenners økologiske system systematiserer og kategoriserer individets forhold til omverden (Bronfenbrenner, 1979). Som tidligere nevnt finnes egne mikro-, meso-, exo- og makrosystemer rundt eleven. Bronfenbrenners økologiske system kan være en måte å forklare hvordan elevens forhold til læreren, skoleinstitusjonen, familie og venner står i sammenheng med samfunnet. For å skape en rød tråd mellom mikro- og mesosystemene til eleven, kan musikkprosjektet også engasjere nettverket rundt eleven.

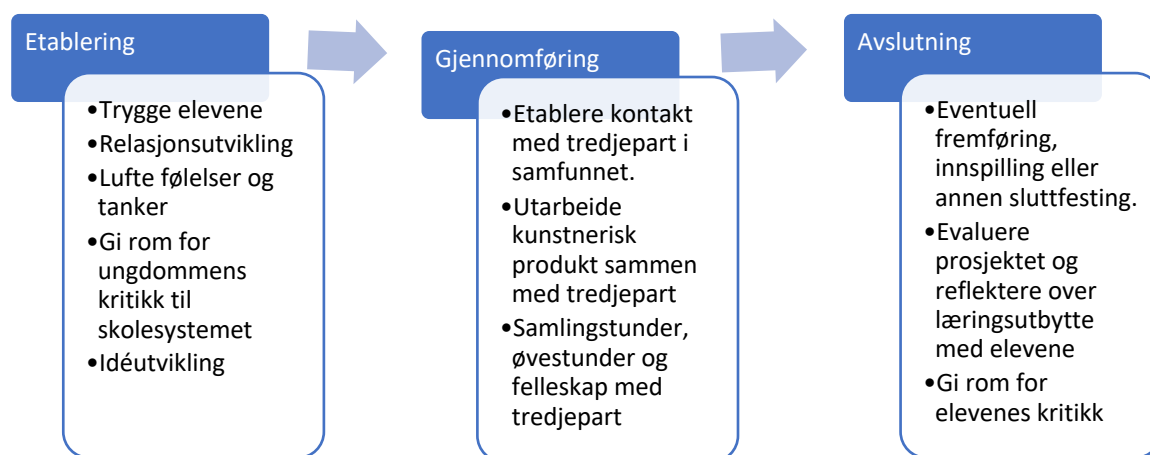
Selv om det ikke ble noe fremføring eller konsert i dette prosjektet på grunn av utbruddet av covid-19, kan det for diskusjonens skyld tenkes at en konsert ble gjennomført. På denne konserten kunne man invitert foreldre, kontaktpersoner og andre ressurspersoner rundt hver enkelt elev (Mandal & Bergset, 2016). Ressurspersoner rundt eleven blir samlet rundt en positiv opplevelse, der elevens iboende ressurser løftes frem. Musikkprosjektet kunne på denne måten ha befester elevens forutsetning for deltakelse i samfunnet, og dannet en felles opplevelse og rød tråd i nettverket til eleven (Mandal & Bergset, 2016). Ved å forsterke nettverket rundt eleven blir musikkprosjektet pådriver for deltakelse på flere arenaer i ungdommens liv. Musikkprosjektet kan sies å være et rammeverk for ungdommers deltakelse i samfunnet.

## 5.2 Elevenes kritikk mot prosjektet

I evalueringssamtalen i prosjektet ble det lagt til rette for at deltakerne kunne reflektere over kritiske aspekter ved prosjektet. *G4D3* forteller at prosessen var rotete. Eleven nevner at det var mye *frem og tilbake*, og peker på at prosessen manglet *fast struktur*. Eleven trekker frem et viktig aspekt som omhandler prosjektet. Vi har tidligere i diskusjonsdelen nevnt de tre faktorene i Antonovskys (2014) begrep om opplevelse av sammenheng. Et av disse aspektene omhandlet begripelighet. Begripelighet handler om at eleven oppfatter prosjektet som sammenhengende og systematisk (Antonovsky, 2014, s. 39). Det kan rettes kritikk mot skoleprosjektet ved å ikke klare å møte kravene for opplevelsen av sammenheng ovenfor denne eleven. Eleven kom med en meget viktig refleksjon som beriker kunnskapsutbyttet i aksjonsforskningsprosjektet. Det stilles strukturelle krav til musikkprosjekter på en produksjonsskole. Læreren eller musikkterapeutens ansvar er å se til at prosjektet ikke føles overbelastende ovenfor den enkelte elev. Fundamentet må være stabilt og ikke bygges for høyt slik at terskelen for å delta blir mot sin hensikt. Kunstneriske musikkprosjekter med flere personer involvert, kan stå i fare for å virke ustrukturert og hektisk for den enkelte elev. Musikkterapeuten og læreren må være klar over at det kan innebære risiko å utsette elever for unødvendig press- og stressfaktorer i et musikkprosjekt som i dette aksjonsforskningsprosjektet.

### 5.3 Forslag til praksistiltak i en skolesetting– med samfunnet som klasserom

I del to av diskusjonskapittelet vil jeg legge frem et tentativt forslag til hvordan et skoleprosjekt informert av aksjonsforskningsprosjektet med et ankerpunkt i faglitteratur fra musikkterapien kan se ut i en skolekontekst. Basert på et slikt forslag vil jeg så kunne besvare oppgavens underproblemstilling om hvordan kunnskapen fra elevene i dette aksjonsforskningsprosjektet kan informere musikkterapifeltet om praksistiltak i den norske skolen. Jeg tar utgangspunkt i det gjennomførte aksjonsforskningsprosjektet. Figur 5.2 viser hvordan man kan gjennomføre et prosjekt i tre deler. Delene har jeg valgt å kalle for *etablering*, *gjennomføring* og *avslutning*. Selv om figuren gir uttrykk for at delene er satt i et rigid system der den ene delen etterfølger den andre, vil et musikkprosjekt i en skolekontekst arte seg dynamisk sammen med deltakerne, den eventuelle skolen eller konteksten musikkprosjektet befinner seg i. Det er et forslag som jeg håper personer som arbeider innenfor musikkterapeutiske kontekster i skolen, i pedagogiske kontekster, eller andre interesserte vil kunne få inspirasjon fra. Det poengteres at forslaget ikke er et ferdig utarbeidet teoretisk rammeverk. Forslaget er basert på arbeidet i masterprosjektet fra en lokal kontekst på en produksjonsskole. Det trengs mer forskning for å kunne si om et slikt prosjekt ville fungere i andre kontekster.



Figur 5.2

### 5.3.1 Etablering

I forslaget til praksistiltak er *etablering* den første av de tre delene i gjennomføringen av et musikkprosjekt i en skolekontekst. I denne fasen gjelder det å lage en god arena for at elevene og voksne enkelt skal kunne delta. Man må som voksen trygge elevene og kartlegge hvilke ressurser som er i elevgruppen. Det gjøres for ikke å sette for høye krav til deltakertakerne i prosjektet. Som tidligere nevnt i diskusjonsdelen, skal fundamentet være lett å stige opp på. Den første fasen er også en viktig arena for å legge til rette for relasjonsbygging, luften følelser og tanker, og gi rom for elevenes kritikk av skolesystemet. Det viktigste aspektet ved støpningsfasen er allikevel selve idéutviklingen av prosjektet. Det er i denne fasen man bestemmer seg for hvilken samfunnsaktør man skal samarbeide med, og hva man skal samarbeide om. Er det med barn på sykehuset, er det med eldre på et omsorgshjem eller andre samfunnslag eller aktører? Selve aktiviteten kan for eksempel være å lage musikk til en film, en sang eller forestilling som bygger på fortellinger fra enkelte av deltakerne. I musikkprosjektet på produksjonsskolen ble gruppesamtalene brukt som forum for at alle deltakerne fikk ha et synspunkt på hva som skulle gjennomføres i prosjektet. Det var i denne fasen at gruppen bestemte seg for å dra på et omsorgshjem og lage en sang.

### 5.3.2 Gjennomføring

Tiden for gjennomføring av prosjektet handler om å gjennomføre samlingsstunder, samtalegrupper og øvinger. Gjennomføringen er også tid for å utvikle det kunstneriske konseptet, sangen eller aktiviteten som ble bestemt i støpningsfasen. Alt dette skjer sammen med deltakere fra tredjepart utenfor skolen. Dette kan for eksempel være på omsorgshjemmet, i barnehagen eller på det lokale klubbhuset. Dette er tiden da alle medlemmene i prosjektet blir kjent for første gang, elevene får muligheten til å knytte kontakter og lage nettverk utenfor skolens lokaler. I gjennomføringsfasen er det viktig å strukturere programmet og aktiviteten. Dette gjøres for å trygge og ivareta elevene slik at alle elevene føler at de innehar de ressurser som skal til for å klare å delta og føler situasjonen som oversiktlig. Tidligere i diskusjonsdelen ble det nevnt at en av elevene følte at prosessen noen ganger var rotete. Diskusjonen konkluderte med at prosjektet ikke hadde møtt kravene til struktur ovenfor eleven. Det viktigste av alt er sammen med deltakerne å videreutvikle sangen, musikkuttrykket eller forestillingen og klargjøre for eventuell fremføring eller slutfesting av konseptet.



### 5.3.3 Avslutning

Den siste delen av prosjektet handler om å avslutte prosjektet. En verdig avslutning av prosjektet er viktig for å markere overgangen fra å være i aktivitet til å ikke være det mer. Det kan være viktig å sammen se tilbake og evaluere prosjektet. Kanskje har målet vært å jobbe mot en konsert, en fremføring eller annen slutfesting. Da kan dette være avslutningen og en fin måte å markere den overnevnte overgangen. Det foreligger ingen krav om å avholde en konsert, men hvis ønsket kommer på initiativ fra deltakerne, kan en konsert være en fin måte å markere slutten for prosjektet. I det gjennomførte musikkprosjektet på produksjonsskolen var det tiltenkt å gjøre to konserter. Det første var en konsert på omsorgshjemmet for omsorgshjemmets andre beboere. Deretter var det planlagt å holde en konsert på en lokal scene der foreldre, rektor, beslutningstakere og andre var tenkt invitert. Avslutningen ble istedenfor gjort på den siste øvingen med alle deltakerne tilstede. Videre ble det gjennomført en lokal evaluering på produksjonsskolen der kun elever, lærere og jeg selv var tilstede. I denne evaluerende samtalen ble prosjektet evaluert og reflektert over. Det ble det gjort plass til samtaler om læringsutbytte, ulike samfunnsaspekter ved å hjelpe eldre og kritiske aspekter ved prosjektet. Ved å gjennomføre en slik evaluering av prosjektet fikk elevene, lærerne og jeg selv reflektert over utbytte, og fikk komme med tanker rundt prosjektet. På denne måten ble prosjektet avsluttet, og overgangen fra aktivt prosjekt til gjennomført prosjekt markert.

### 5.4 Kritiske innvendinger til eget forskningsprosjekt

Jeg har før prosjektet hatt et relasjonelt forhold til elevene som lærer og veileder. Videre vil jeg fremdeles være involvert ved skolen etter at denne masteroppgaven er levert. I arbeidet med oppgaven har jeg påtatt meg en rolle som forsker. Dette kan ha påvirket refleksjonene i alle de fire gruppesamtalene. Elevene har hatt et bevisst forhold til at dette er min masteroppgave, og de kan dermed vært opptatt av å gi meg *rette svar*, fremfor ufiltrerte og ærlige svar. Særlig kan det overnevnte aspektet gjelde elevenes uttrykk for eventuelle negative sider ved musikkprosjektet eller praksisen på produksjonsskolen. Dette gjelder selv om elevene har fått mulighet til å gi uttrykk for kritiske refleksjoner av prosjektet. Et annen kritisk aspekt ved aksjonsforskningsprosjektet er at prosjektet omtales som et skoleprosjekt. I diskusjonsdelen legger jeg også frem et forslag til et praksistiltak i en *skolesetting*. En produksjonsskole er en annerledes skole enn den ordinære skolen. Den strukturelle oppbygningen av en produksjonsskole legger til rette for større frihet og bredere rammer for skoleprosjekter. Jeg kunne for eksempel inkludert elever og lærere fra den ordinære skolen i

studien og i større grad. På denne måten kunne oppgaven validert kunnskapen i forhold til den ordinære skolen.

## 6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare hovedproblemstillingen om hvordan elever opplever deltakelse i et skoleprosjekt som støtter seg til samfunnsmusikkterapeutisk metode. I diskusjonen har jeg tatt utgangspunkt i analyse materialet fra elevenes uttalelser i de fire gruppesamtalene. I analyse materialet gir elevene uttrykk for at musikkprosjektet var meningsfullt og fint å være med på. Gruppesamtalene viser at elevene har et reflektert forhold til relasjonsbygging, mestring, læring og deltakelse. Musikkprosjektet legger til rette for relasjonsbygging og nye relasjonelle situasjoner mellom elever og lærere. En skole som legger til rette for at eleven og læreren sammen kan oppleve aktiviteter som er meningsfulle, tilgjengeliggjør nye mestringsarenaer og nye fruktbare felleskap. Den ressursorienterte og økologiske kvaliteten samfunnsmusikkterapien fremmer, gir tilgang til å forstå nye aspekter ved forholdet mellom eleven og læreren. Elever som har dårlige erfaringer med skolen trenger rom for å få utløp for kritikken av skolevesenet, denne stemmen trenger å bli hørt av voksne. Musikkprosjektet gir rom for at denne kritikken spilles ut, og blir hørt. Den økologiske kvaliteten hjelper oss å se musikkprosjektets potensiale i å skape sammenheng mellom ungdommers fragmenterte nettverk.

Det kan legges til grunn at musikkprosjektet legger til rette for mestringsopplevelser i en trygg atmosfære. Den trygge situerte praksisen legger til rette for erfaringsbaserte læringssituasjoner som gjør ungdommene i stand til å møte samfunnet på nye måter. Ved å løfte fokus på relasjon, mestring og læring, legger skolen til rette for nye deltakerbaner for elevene. Elevene utvikler seg gjennom musikkprosjektet og skolegang på produksjonsskolen ved å delta i ulike prosjekter på og utenfor skolen. Elevene er medlemmer i praksisfelleskapet og går fra å være nykommere til å bli samfunnsborgere med større mulighet for reell deltakelse i samfunnet. Musikkprosjektet er, sagt med enkle ord, med på å gjøre ungdommene i stand til å ta neste valg, eller gjøre neste jobbintervju.

Opgavens underproblemstilling tar for seg hvordan aksjonsforskningsprosjektet kan informere musikkterapifeltet om praksistiltak i den norske skolen. I oppgaven har jeg lagt frem et forslag til hvordan et skoleprosjekt med forankring i samfunnsmusikkterapien kan se ut. Det er videre trukket linjer til et teoretisk rammeverk som kan være relevant for musikkterapiarbeid med ungdommer i en skolekontekst. Det teoretiske rammeverket fra

samfunnsmusikkterapien har gitt diskusjonen et annet fundament enn hva ungdommen er vant med.

Et av de viktig moment ved dette prosjektet har vært å lage en arena hvor ungdommer som har sluttet i den ordinære skolen kan få utløp for sin kritikk av skolesystemet. Samfunnsmusikkterapiens ressursorienterte kvalitet kan være et viktig rammeverk for musikkterapeuter og lærere for å lage undervisningsopplegg som løfter frem elevens stemme. Ungdommene som er med i dette aksjonsforskningsprosjektet omtales ofte med stigmatiserende og reduksjonistisk språkbruk med negativt ladede ord som *dropouts* og *skoletapere*. I den politiske diskusjonen føres ord som *fracfallsproblem* og *dropoutproblematikk*. Dette er karakteristikk og språkbruk som passer med Goffmans *stigma* begrep. Ungdommene havner i en gruppe som kan stå i fare for et overdrevent negativt fokus fra aktørene i samfunnet, på skolen, eller av enkeltpersoner. En ungdom kan kanskje lett oppleve seg selv som mislykket, ikke egnet eller annerledes enn de andre (Goffman, 2009).

Ved å legge til rette for skoleprosjekter med en forankringer i en samfunnsmusikkterapi. Der fokuset er å løfte frem elevenes iboende ressurser. Kan musikkterapeutens rolle være å jobbe for at positive sider ved eleven løftes frem for andre elever, lærere og foreldre. Musikkterapi kan være en måte å legge til rette for en anerkjennelse av motet det kreves for en ungdom å velge vekk skolen. Å ta et valg om å slutte på skolen handler om å stå opp for seg selv, noen ganger mot sine egne foreldre, og hekte seg på livet.

## 6.1 Veien videre

Innenfor musikkterapifeltet er det allerede gjort forskning på skole og forebyggende arbeid med ungdom. Allikevel er det ikke nok forskning på musikkterapi i forebyggende arbeid med barn og ungdom i skolen. I prosjektet har produksjonsskolens læringsperspektiver og rammer vist at det allerede er tiltak som er skreddersydd for møte med ungdom som velger å slutte på skolen. Kanskje har den ordinære skolen og musikkterapien noe lære av den situerte erfaringsbaserte læringsmodellen som finnes på produksjonsskolen? Kanskje kan fagfelt som musikkterapi bistå i arbeidet med denne gruppen ungdommer på alternative skoler som produksjonsskolen? Videre kan det fagpolitisk legges til rette for at musikkterapi inngår i det tverrfaglige og tverretatlige skolefeltet, sammen med pedagoger, psykologer, miljøterapeuter. Arbeidet kunne vært systematisk og tverrfaglig for å sammen løfte fremtidens skole. Et steg videre for musikkterapien kan vær grundige studier for å kartlegge

behovene til ungdom som har valgt å slutte på skolen. Kartlegge nødvendigheten i skolen for å jobbe helsefremmende i et folkehelseperspektiv for å møte ungdommers rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring (FNs barnekonvensjon, 1989; Opplæringslova, 1998), og som sikrer inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle (FNs bærekraftsmål, 2015). Jeg velger å høre på eleven i innledningen av denne oppgaven. Vi må bygge en skole som er *«for nå samtidig som du gjør noe for fremtiden»*.

## **6.2 Avsluttende tanker**

Arbeidet med dette prosjektet har vært en reise jeg har likt veldig godt.

Det har vært en fin opplevelse å ta utgangspunkt i praksis og skrive masteroppgave om noe praksisnært. Det anbefaler jeg til alle musikkterapistudenter som står ovenfor samme oppgave. Jeg ønsker i mitt kommende arbeidsliv å engasjere meg med musikkterapi og skole.

At samfunnet legger opp til en skole som må lykkes, setter kanskje et unødig eksternt press på enkelte ungdom til å prestere og gjennomføre skolegangen. Jeg tror musikkterapi kan være en profesjon som kan bygge alternative skoletilbud og bygger bro mellom strukturelle og erfaringsbaserte læringsformer i skolen.

Jeg håper at oppgaven kan være med på å rette fokus mot temaet. Selv om kvalitativ forskning ikke kan generaliseres, mener jeg dette musikkprosjektet har gyldighet og betydning ved at det dokumenterer at musikkterapi har plass i det forebyggende arbeidet i skolen. Til slutt håper jeg prosjektet kan være til inspirasjon for lærere, rektorer, politikere, musikkterapeuter, musikkterapistudenter og ikke minst ungdom i den norske skolen.

## Referanser

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2014). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Trans. 3rd utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bolger, L., McFerran, K. S., & Stige, B. (2018). Hanging out and buying in: Rethinking relationship building to avoid tokenism when striving for collaboration in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 36(2), 257-266. doi:10.1093/mtp/miy002
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy*. USA: Barcelona Publishers.
- Bufdir. (2018). Gjennomføring av frafall i skolen. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Gjennomforing\\_og\\_frafall\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/)
- Bunt, L., & Stige, B. (2014). *Music therapy : an art beyond words* (2. utg.). London: Routledge.
- Dick, B. (2007). The SAGE handbook of grounded theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), Los Angeles, Calif: Sage.
- Eriksen, Ø. (2012). Musikken - en slags Skybert, om musikkterapi som forebyggende ungdomsarbeid (masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- FNs bærekraftsmål. (2015). *FNs bærekraftsmål*. Retrieved from <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Fuhr, G. (2016). Et rom for handling. Musikkterapi som en del av opplæringsprogrammet i S.T.O.L.T.; et kriminalitetsforebyggende sysselsettings- og integreringsprosjekt. (masteroppgave) Norges musikkhøgskole.
- Gadamer, H. G. (2007). *Sandhed og metode : Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. (2. utg.). København: Academica.

- Goffman, E. (2009). *Stigma, Notes on the Management of Spoiled Identity*. Hentet fra [https://play.google.com/store/books/details?id=zuMFXuTMAqAC&rdid=book-zuMFXuTMAqAC&rdot=1&source=gbs\\_vpt\\_read&pcampaignid=books\\_booksearch\\_viewport](https://play.google.com/store/books/details?id=zuMFXuTMAqAC&rdid=book-zuMFXuTMAqAC&rdot=1&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport)
- Hyssingen Produksjonsskole. (2018). *Evaluering av Hyssingen produksjonsskole*. Hentet fra [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00345/10\\_Rapport\\_Evaluering\\_i\\_345681a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00345/10_Rapport_Evaluering_i_345681a.pdf)
- Jackson, N. A. (2016). *Phenomenological inquiry* (B. L. Wheeler & K. Murphy Eds. 3rd ed. ed.). Dallas: Barcelona Publishers.
- Kleive, M., & Stige, B. (1988). *Med lengting, liv og song : prøveordning med musikktilbod for funksjonshemma i Sogn og Fjordane*. Oslo: Samlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krüger, V. (2008). Musikkterapi som læring i praksisfelleskap – en fortelling om et rockeband, E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi* Oslo: Norges musikkhøgskole (s. 399 - 414). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Krüger, V., Nordanger, D. Ø., & Stige, B. (2017). Musikkterapi og traumebevisst omsorg i barnevernet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(10), 999-1008.
- Krüger, V., Risnes, T., Nilsen, C., & Høiseth, T. (2019). Musikkterapi og skoledeltakelse for ungdommer med barnevernsbakgrunn – en casestudie. *Tidsskriftet Norges Barnevern*(01-02), 40-55. doi:10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-04
- Krüger, V., & Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet: – Musikk som ressurs for å fremme barn og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges Barnevern*(02), 110-124. Hentet fra [https://www.idunn.no/tnb/2013/02/perspektiv\\_paa\\_musikkterapi\\_i\\_barnevernet\\_-\\_musikk\\_som\\_res](https://www.idunn.no/tnb/2013/02/perspektiv_paa_musikkterapi_i_barnevernet_-_musikk_som_res)
- Krüger, V., & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse : musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V., Strandbu, A., & Stige, B. (2014). Musikkterapi som ettervernstiltak i barnevernet, deltagelse og jevnalderfelleskap. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 91(2-3), 78-93.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. UK: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi:10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Mandal, A. B., & Bergset, L.-J. (2016). I transitt - mellom til og fra : om musikk og deltagelse i barnevern. In *NMH-publikasjoner (trykt utg.)* (Vol. 2016:4). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- 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. (2010). *Adolescents, music and music therapy : methods and techniques for clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NORCE. (2019). Sustaining Teachers and Learners with the arts (STALWARTS) – Relational Health in European Schools. Hentet fra. <https://gamut.w.uib.no/prosjekter/stalwarts/>
- Norsk forening for musikkterapi. (2019). *Musikkterapi i skolen*. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/arbeidsfelt/2019/6/13/musikkterapi-i-skolen>
- Ny GIV. (2013). *Ny Giv: Oppfølgingsprosjekt - samarbeid om oppfølging av ungdom*. Hentet fra. [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)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rickson, D., & McFerran, K. S. (2014). *Creating music cultures in the schools : a perspective from community music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Risnes, T. (2019). Perspektiver på musikkterapi i barneskolen. (masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Rolvsvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi, E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi* Oslo: Norges musikkhøgskole (s. 123- 138). Oslo: Norges musikkhøgskole

- Ruud, E. (2008). *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi* (E. Ruud & G. Trondalen Eds. Vol. 2008:3). Oslo: Norges musikkhøgskole I samarbeid med Unipub.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Schwantes, M., & Rivera, E. (2017). "A team working together to make a big, nice, sound": An action research pilot study in an inclusive college setting. *The Arts in Psychotherapy*, 55, 1-10. doi:10.1016/j.aip.2017.01.011
- Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a notion of community music therapy*. (nr 175). Faculty of Arts, Department of Music and Theatre Unipub, Oslo.
- Stige, B. (2006). On a Notion of Participation in Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(2), 121-138. doi:10.1080/08098130609478159
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi – mellom kvardag og klinikk, E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi* Oslo: Norges musikkhøgskole (s. 139-155). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C., & Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps: community music therapy in action and reflection*: Ashgate Publishing Ltd.
- Stige, B., & McFerran, K. S. (2016). Action Research. In B. L. Wheeler & K. Murphy (Red.), (3. utg.). Dallas: Barcelona Publishers.
- Stige, B., & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.
- Strandbu, A., & Thørnblad, R. (2010). Sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning *Norsk senter for barneforskning*, 1, 27 – 41. Hentet fra. <https://docplayer.me/421527-Sarbare-barn-som-deltakere-i-kvalitativ-forskning.html>
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4. Utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens akademisk forlag
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tomlinson, J., Derrington, P., & Oldfield, A. (2012). *Music therapy in schools : working with children of all ages in mainstream and special education*. London: Jessica Kingsley Publishers



- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv, E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi* Oslo: Norges musikkhøgskole (s. 29- 48). Oslo: Norges musikkhøgskole
- Trondsen, M. V., & Eriksen, S. H. (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(01), 49-65. doi:10.18261/issn.2535-2512-2019-01-04
- Tuastad, L. (2014). Innanfor og utanfor: Rockens rolle innan kriminalomsorg og ettervern. (doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vuillioinen, S. (2018). Forebyggende arbeid i skolen. En integrert litteraturstudie om forebyggende arbeid ved bruk av musikkterapi med barn og i grunnskolen. (masteroppgave) Universitetet i Bergen
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Wood, S., & Crow, F. (2018). The music matrix: A qualitative participatory action research project to develop documentation for care home music therapy services. *British Journal of Music Therapy*, 32(2), 74-85. doi:10.1177/1359457518794183

# Vedlegg

<b>Del 1: Søke, datainnhenting, metode (Etableringsfase)</b>	
Juli	16.07.2019 Omsøkt prosjekt, NSD
August	01.08.2019 Innvilget prosjekt, NSD 15.08.2019 Påbegynt prosjekt, NSD 26.08.2019 Oppstart UIB 26.08.2019 Veiledning: Metode
September	
<b>Del 2: Metode, teori og analyse (Gjennomføringsfase)</b>	
Oktober	<b>Fra Oktober til Januar er prosjektet i gjennomføringsfasen.</b>
	10.10.2019 Gruppesamtale 1 // Prosjektstart med deltakere
November	01.11.2019 Veiledning: Analyse, grov data analyse + gjennomgang av metode del 18.11.2019 Videre analyse, knytte relevant teori til analysen I fokus: Teoretisk rammeverk I fokus: Metode
Desember	15.12.2019 Høstsemester ferdig
Januar	29.01.2020 Gruppesamtale 2
Februar	05.02.2020 Konsert
<b>Del 3, skriveprosess (Evalueringsfase)</b>	
	12.02.2020 Evaluering Fra februar til april går arbeidet med oppgaven inn i en skriveprosess der målet blir å ferdigstille resterende kapitler. I dette inngår: Funn, diskusjon, resultat, introduksjon + abstract
April	20.04.2020 Ferdigstille + finpuss av masteroppgave
<b>Del 4, finpuss, levering og avslutning</b>	
Mai	16.05.2020 Leverer masteroppgave
Juni	20.06.2020 Slette data + avslutning av masterprosjekt, NSD

## Vedlegg 2

24.1.2020

Webmail :: VS: modell i Tjora (2018)

Emne **VS: modell i Tjora (2018)**  
Avsender Jørgen Jahr Glomnes <Jorgen.Jahr.Glomnes@gyldendal.no>  
Mottaker Ole.Einarsen@student.uib.no <Ole.Einarsen@student.uib.no>  
Dato 2019-10-30 12:25

---

Hei, Ole

Takk for henvendelsen.

Vi gir deg tillatelse til å bruke figur 1.1 nevnt under vederlagsfritt i din masteroppgave så lenge du på vanlig måte henviser til boken på vanlig måte.

Mvh Jørgen

Med vennlig hilsen  
Jørgen Jahr Glomnes  
Redaktør, medisin og psykiatri  
Gyldendal Akademisk

Telefon: +47 98656370  
[jorgen.jahr.glomnes@gyldendal.no](mailto:jorgen.jahr.glomnes@gyldendal.no)

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Anne Greftegreff  
Sendt: mandag 28. oktober 2019 12:30  
Til: Jørgen Jahr Glomnes <[Jorgen.Jahr.Glomnes@gyldendal.no](mailto:Jorgen.Jahr.Glomnes@gyldendal.no)>  
Emne: VS: modell i Tjora (2018)

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Ole Kristian Einarsen <[Ole.Einarsen@student.uib.no](mailto:Ole.Einarsen@student.uib.no)>  
Sendt: mandag 28. oktober 2019 12:25  
Til: Anne Greftegreff <[Anne.Greftegreff@gyldendal.no](mailto:Anne.Greftegreff@gyldendal.no)>  
Emne: modell i Tjora (2018)

Hei,

I boka "Kvalitative forskningsmetoder i praksis" av Aksel Tjora utgitt på deres forlag Gyldendal akademisk blir det brukt en modell jeg gjerne skulle hatt med i masteroppgaven min i musikkterapi ved universitetet i Bergen. figuren er figur 1.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode(SDI) og finnes på side 19.

Hvordan fungerer det med rettigheter på denne modellen? Kan jeg bruke denne modellen i oppgaven ved å henviser på vanlig måte?

mvh  
Ole Kristian Einarsen

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Musikkterapi i en skolesetting for ungdom som har sluttet på vidergående skole»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om musikkterapi kan være aktuelt for norske skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å kunne belyse og gi større innsikt i hvordan musikkterapiens helseperspektiver kan supplere skolens læringsstrukturer. Problemstillingen masterprosjektet vil besvare ser slik ut: Hvordan kan musikkterapiens helseperspektiver være brobyggeren mellom skolens formelle læringsstrukturer og erfaringsbaserte læringsformer? Datamaterialet for prosjektet er ønskelig at innhentes ved fokusgruppeintervjuer med elever på en produksjonsskole i Norge. Dette er ungdom som av ulike grunner har sluttet i den ordinære skolen.

I musikkterapilitteraturen finnes flere eksempler på musikkterapi i forebyggende arbeid med nettopp ungdom. Prosjektets problemstilling retter fokus mot musikkterapiens helseperspektiver i sammenheng med skolesystem og ungdom i risikozonen. Kanskje vil prosjektet kunne gi en pekepinn på hvordan musikkterapiens helseperspektiver kan benyttes i en skolesetting.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Bergen, fakultet for kunst musikk og design er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig og veileder for prosjektet er Viggo Krüger.

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

Vi vil komme i kontakt med nettopp deg fordi du er elev ved en produksjonsskole i Norge.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I dette masterprosjektet skal jeg gjøre tre gruppeintervjuer i løpet av høsten 2019. Hvert intervju tar ca 45 minutter. Intervjuene foregår som en samtale der intervjuer følger et overordnet skjema med forskjellige spørsmål. Dette kan for eksempel være «hvilken betydning har musikk for deg?». Lydopptak av intervjuene vil bli tatt opp, videre skrives intervjuet inn på data som vil brukes i masteroppgavens presentasjon av de ulike intervjuene som er gjort.

Siden ikke alle er over 18-år kan foresatte få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med undertegnede.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Å delta vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere ved skolen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptakene som blir gjort i gruppeintervjuene vil bli anonymisert der navn og eventuelle kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Videre vil datamaterialet bli lagret på en egnet sikker forskningsserver, innelåst og kryptert.

Deltakere i dette masterprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved en eventuell publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes [20.06.2020]. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og opptak som er gjort i forbindelse med intervjuene gjort i dette masterprosjektet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Bergen ved Viggo Krüger som er prosjektansvarlig og veileder i dette prosjektet på [Viggo.Kruger@uib.no](mailto:Viggo.Kruger@uib.no) eller telefon +47 995 34 628

Eller student Ole Kristian Einarsen på [ole.einarsen@student.uib.no](mailto:ole.einarsen@student.uib.no) eller telefon +47 959 68 249

- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim
- 
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

---

Viggo Krüger, førsteamanuensis  
GAMUT – forskningsenteret for musikkterapi  
Prosjektansvarlig

---

Ole Kristian Einarsen  
Masterstudent, Musikkterapi

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikkterapi i en skolesetting for ungdom som har valgt å slutte på videregående skole*. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål og diskutere andre problemstillinger knyttet til deltakelse i dette prosjektet. Jeg samtykker med dette til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.06.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekt tittel

Musikkterapi i en skolesetting for ungdom som har sluttet på videregående skole.

### Referansenummer

252510

### Registrert

16.07.2019 av Ole Kristian Einarsen - Ole.Einarsen@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

Ole Kristian Einarsen, ole.einarsen@gmail.com, tlf: 95968249

### Prosjektperiode

15.08.2019 - 20.06.2020

### Status

01.08.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 01.08.2019 - Vurdert

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 01.08.19. 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/personverombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personverombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

## Intervjuguide, utvalg 1 (innledende samtaler)

Tid	Hva
5 min – Innledende fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innledning</li> <li>- Introduksjon av fokusgruppeintervjuets formål</li> <li>- Forsikre seg om alle har underskrevet samtykkeskjema</li> <li>- Opplyse deltakere om at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.</li> <li>- Opplyse deltakere om at intervjuet er frivillig og at alle deltakere står fritt til å forlate intervjurommet om dem ønsker det.</li> </ul>
10 – 15 min – Hoveddel 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdusere fokusgruppeintervjuets overordnede tema. For eksempel: Musikk, læring og samspill.</li> <li>- Stille spørsmål : Hva tenker elevene ved en produksjonsskole om egne læringsprosesser?</li> <li>- Eventuelle oppfølgings spørsmål for eksempel: Hva tenker dere i denne fokusgruppen om samspill som læringsarena?</li> </ul>
10 – 15 min – Hoveddel 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temadiskusjon: Helse og læring</li> <li>- Temadiskusjon: Læring og musikk</li> <li>- Oppfølgings spørsmål</li> </ul>
10 – 15 min – Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppsummerende sammendrag av diskusjonen som har foregått i hoveddel 1 og 2. Komme til en enighet om hovedinnholdet og hva man har diskutert i fokusgruppen.</li> </ul>



## Intervjuguide, utvalg 2 (etter workshop)

Tid	Hva
5 min – Innledende fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innledning</li> <li>- Introduksjon av fokusgruppeintervjuets formål</li> <li>- Forsikre seg om alle har underskrevet samtykkeskjema</li> <li>- Opplyse deltakere om at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.</li> <li>- Opplyse deltakere om at intervjuet er frivillig og at alle deltakere står fritt til å forlate intervjurommet om dem ønsker det.</li> </ul>
10 – 15 min – Hoveddel 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdukere fokusgruppeintervjuets overordnede tema. For eksempel: Musikk, læring og samspill.</li> <li>- Hva tenker elevene om egne læringsprosesser under den musikkterapeutiske samspillworkshopen?</li> <li>- Eventuelle oppfølgingsspørsmål for eksempel Opplevs samspillworkshopen som formell eller uformell</li> </ul>
10 – 15 min – Hoveddel 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temadiskusjon: Hva er formell læring og hva er uformell læring</li> <li>- Oppfølgingsspørsmål</li> </ul>
10 – 15 min – Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppsummerende sammendrag av diskusjonen som har foregått i hoveddel 1 og 2. Komme til en enighet om hovedinnholdet og hva man har diskutert i fokusgruppen.</li> </ul>

### Intervjuguide, utvalg 3 (etter konsert)

Tid	Hva
5 min – Innledende fase	<ul style="list-style-type: none"><li>- Innledning</li><li>- Introduksjon av fokusgruppeintervjuets formål</li><li>- Forsikre seg om alle har underskrevet samtykkeskjema</li><li>- Opplyse deltakere om at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.</li><li>- Opplyse deltakere om at intervjuet er frivillig og at alle deltakere står fritt til å forlate intervjurommet om dem ønsker det.</li></ul>
10 – 15 min – Hoveddel 1	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva tenker elevene om egne læringsprosesser i en konsertsammenheng?</li><li>- Opplevs konserten som en formell eller uformell lærings situasjon</li><li>- Eventuelle oppfølgingsspørsmål for eksempel: Opplevdes konserten som en strukturert eller ustrukturert lærings situasjon</li></ul>
10 – 15 min – Hoveddel 2	<ul style="list-style-type: none"><li>- Temadiskusjon: musikk og helse i konsertsammenheng.</li><li>- Oppfølgingsspørsmål</li></ul>
10 – 15 min – Avslutning	<ul style="list-style-type: none"><li>- Oppsummerende sammendrag av diskusjonen som har foregått i hoveddel 1 og 2. Komme til en enighet om hovedinnholdet og hva man har diskutert i fokusgruppen.</li></ul>

## Intervjuguide, utvalg 4

Tid	Hva
5 min – Innledende fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innledning</li> <li>- Introduksjon av fokusgruppeintervjuets formål</li> <li>- Forsikre seg om alle har underskrevet samtykkeskjema</li> <li>- Opplyse deltakere om at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.</li> <li>- Opplyse deltakere om at intervjuet er frivillig og at alle deltakere står fritt til å forlate intervjurommet om dem ønsker det.</li> </ul>
10 – 15 min – Hoveddel 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdukere fokusgruppeintervjuets overordnede tema. For eksempel: utbytte fra omsorgshjemmet</li> <li>- Hva tenker elevene om egne læringsprosesser under den musikkterapeutiske aktiviteten på omsorgshjemmet?</li> <li>- Eventuelle oppfølgingsspørsmål for eksempel Opplevs samspillworkshopen som formell eller uformell</li> </ul>
10 – 15 min – Hoveddel 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temadiskusjon: Hva er formell læring og hva er uformell læring</li> <li>- Oppfølgingsspørsmål</li> </ul>
10 – 15 min – Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppsummerende sammendrag av diskusjonen som har foregått i hoveddel 1 og 2. Komme til en enighet om hovedinnholdet og hva man har diskutert i fokusgruppen.</li> </ul>