

# **ET ROM FOR HANDLING**

**MUSIKKTERAPI SOM EN DEL AV  
OPPLÆRINGSPROGRAMMET I S.T.O.L.T.;  
ET KRIMINALITETSFOREBYGGENDE  
SYSSELSETTINGS- OG INTEGRERINGSPROSJEKT**

**Gisle Fuhr**

**Norges Musikkhøgskole**

**Masteroppgave i musikkterapi**

**Vår 2016**



## FORORD

I starten av masterstudiet mitt ved Norges Musikkhøgskole fikk jeg tilbud om å etablere en musikkterapeutisk praksis som en del av S.T.O.L.T.; et kriminalitetsforebyggende sysselsettings- og integreringsprosjekt, og jeg har brukt studiet på å forberede, gjennomføre og avslutte dette. Denne oppgaven viser dermed hvordan jeg har utviklet meg fra student til musikkterapeut, og i den anledning er det flere personer som fortjener en takk.

Først og fremst fortjener S.T.O.L.T.-prosjektet, og da spesielt Tanja Leland og Christina Dalia Skalstad, en stor takk for all hjelp og veiledning underveis i praksisperioden. Deltakerne i prøveperioden og under datainnsamlingen fortjener også stor takk for deres tilbakemeldinger og åpenhet.

Jeg vil takke lærerne ved Norges Musikkhøgskole for faglig og praktisk inspirasjon, og spesielt praksiskoordinator Rita Strand Frisk for gode samtaler og veiledning underveis i prosjektet. Jeg vil også takke veilederne på oppgaven, Bente Almås og Even Ruud, som har hjulpet meg til å systematisere og tydeliggjøre alt fra filosofiske tanker til datamaterialet. Karette Stensæth fortjener også takk for hjelp til å få tilgang til tidligere utilgjengelig litteratur.

Takk til mine medstudenter for inspirasjon og motivasjon! Takk også til mine foreldre, som hjalp med språkvasken. Til slutt fortjener Petter en stor takk for støtte gjennom skriving og praksis, og for å ha hjulpet med samtlige diagrammer i oppgaven.

Gisle Fuhr,  
Oslo, mai 2016

## **SUMMARY**

The thesis examines the establishment of a music therapy practice as part of S.T.O.L.T., a crime prevention, employment and integration project developed by the District of Alna. S.T.O.L.T. is a resource-oriented training program targeting NEET youth (Not in Education, Employment or Training), so music therapy is in this case a part of an already established program with predefined goals. The study follows an action research model, where the participants' evaluations are used in the planning of the practice, and the changes the student makes based on the evaluations are given special attention. The results shows several shifts in the student's methodological and theoretical perspective, leading to a discussion about terms as participation, freedom and relation, in addition to focusing on the consequences of having a practice with mandatory attendance. In order to understand the practice and its development, several theories are used, including Hannah Arendt's definition of human action, the Bildung tradition, sociomusicology and music therapy theory. The thesis concludes with reflections about whether music therapy should be targeted towards the especially interested, or if the discipline should look towards areas of practice where the clients are not necessarily gathered because of their interest in music.

**Keywords:** Music therapy, NEET youth, employment, action research, action, Bildung, participation, freedom, relation.

## **SAMMENDRAG**

Masteroppgaven undersøker etableringen av en musikkterapeutisk praksis som del av S.T.O.L.T., et kriminalitetsforebyggende sysselsettings- og integreringsprosjekt utviklet av Bydel Alna. Prosjektet består blant annet av et seks måneders opplæringsprogram med fokus på kompetanseheving og styrking av ressurser blant eldre ungdom som står utenfor arbeid, skole og opplæring, så musikkterapi blir i dette tilfelle en del av et allerede etablert program med klare målsettinger. Studien følger en aksjonsforskningsmodell, hvor deltakernes evalueringer blir brukt for å planlegge og tilrettelegge praksisen, og det rettes spesielt fokus mot endringene som ble gjort underveis fra studentens side med utgangspunkt i evalueringene. Resultatene viser flere metodiske og teoretiske endringer hos studenten, og danner grunnlaget for en diskusjon rundt begrep som deltakelse, frihet og relasjon, i tillegg til at det fokuseres på konsekvensene av å ha en musikkterapeutisk praksis med obligatorisk oppmøte. For å forstå musikkterapipraksisen og dens utviklingen blir det vist til Hannah Arendts handlingsbegrep, dannelsesfilosofi, og musikkterapeutisk og -sosiologisk teori. Oppgaven avsluttes med refleksjoner rundt hvor vidt musikkterapi bør være et tilbud for spesielt interesserte, eller om vi også bør rette oss mot praksisområder hvor klienter ikke samles utfra musikalsk interesse.

**Emneord:** Musikkterapi, risikoungdom, sysselsetting, aksjonsforskning, handling, dannelselse, deltakelse, frihet, relasjon.

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valgt tema</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Gjennomføring av praksis ved S.T.O.L.T.</b> .....	<b>3</b>
<b>1.4 Begrepsavklaring</b> .....	<b>4</b>
1.4.1 Musikkterapi.....	4
1.4.2 Musikk.....	5
1.4.3 Didaktisk praksis .....	5
<b>1.5 Litteratursøk</b> .....	<b>6</b>
<b>1.6 Disponering av oppgaven</b> .....	<b>7</b>
<b>2. FORSKNINGSMETODE OG VITENSKAPSTEORI</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Valg av forskningsmetode</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2 Aksjonsforskning</b> .....	<b>8</b>
2.2.1 Aksjonsforskning og musikkterapi.....	10
<b>2.3 Valg av vitenskapsteoretisk og filosofisk standpunkt</b> .....	<b>12</b>
<b>2.4 Arendts fenomenologiske reduksjon av aktiviteter</b> .....	<b>13</b>
<b>2.5 Datainnsamling og analyse</b> .....	<b>14</b>
<b>2.6 Kritisk vurdering av forskningen</b> .....	<b>16</b>
<b>3. TEORI</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1 Arendt og musikkterapi</b> .....	<b>19</b>
3.1.1 Nye handlemuligheter?.....	19
3.1.2 Tale, dialog og relasjon .....	20
3.1.3 Deltakelse, frihet og likeverd .....	21
3.1.4 Oppsummering: Arendts tanker i musikkterapeutisk praksis.....	22
<b>3.2 Dannelse i musikkterapi</b> .....	<b>24</b>
3.2.1 Dannelse og fronesis .....	25
3.2.2 Dannelse i dagens skole .....	26
3.2.3 Dannelse i S.T.O.L.T.-prosjektet .....	27
<b>3.3 Musikk og ungdom</b> .....	<b>28</b>
3.3.1 Musikk og identitet.....	28

3.3.2 Et kulturelt perspektiv .....	30
3.3.3 Ungdommers musikkbruk .....	31
<b>3.4 Ung i Oslo Øst.....</b>	<b>32</b>
3.4.1 Mellom skole og arbeid.....	32
3.4.2 Innvandrere og integrering.....	33
<b>4. RESULTAT .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1 Presentasjon av syklusene .....</b>	<b>37</b>
4.1.1 Første syklus.....	37
4.1.2 Andre syklus.....	38
4.1.3 Tredje syklus .....	39
4.1.4 Fjerde syklus .....	40
4.1.5 Femte syklus.....	42
4.1.6 Sjette syklus.....	43
4.1.7 Evaluering av prosjektet.....	44
<b>4.2 Endringer i praksis.....</b>	<b>44</b>
4.2.1 Diskutere eller spille musikk? .....	44
4.2.2 Hvilken musikk bør prioriteres?.....	45
4.2.3 Ha det gøy eller utfordre?.....	47
4.2.4 Likestilt eller lederrolle? .....	48
4.2.5 Hvordan bør man bruke deltakernes tilbakemeldinger?.....	50
<b>4.3 Oppsummering: Hvordan musikkterapikurset tilpasset seg S.T.O.L.T.....</b>	<b>51</b>
<b>5. DISKUSJON .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1 Hva innebærer obligatorisk oppmøte?.....</b>	<b>53</b>
5.1.1 Klientens selvbestemmelse i humanistisk musikkterapi .....	53
5.1.2 Frihet i produksjon og handling .....	54
5.1.3 Handling i en produksjonsorientert kontekst.....	55
<b>5.2 Hvordan kan man motivere til deltakelse? .....</b>	<b>57</b>
5.2.1 Deltakelse som medvirkning.....	58
5.2.2 Bør klientene være interessert i musikk? .....	59
<b>5.3 Veikryss – hvor skal forskning og praksis gå videre?.....</b>	<b>60</b>
<b>6. OPPSUMMERING .....</b>	<b>63</b>

<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>64</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD.....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 3: Evalueringsark fra datainnsamling.....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg 4: Informasjonsmaterieil fra S.T.O.L.T. ....</b>	<b>80</b>



# 1. INTRODUKSJON

## 1.1 Bakgrunn for valgt tema

Masteroppgaven er et resultat av en musikkterapeutisk praksis ved S.T.O.L.T., en alternativ mestringsarena for eldre ungdom som ønsker aktiv deltakelse i samfunnet i form av arbeid, skole og/eller praksis.<sup>1</sup> Prosjektet inngår som en del av SaLTOs handlingsplan, som er et samarbeid mellom Oslo kommune og Oslo politidistrikt, hvor hovedmålet er å redusere barne- og ungdomskriminaliteten i byen.<sup>2</sup> S.T.O.L.T. er et Groruddalsprosjekt, og retter seg mot ungdom bosatt i bydelene Grorud, Alna, Stovner og Bjerke. Prosjektet består av to deler; et opplæringsprogram og et sosialt oppsøkende team. Oppgaven fokuserer på førstnevnte, hvor ungdommer får mulighet til å finne og fremme egne ressurser gjennom tett oppfølging, veiledning, opplæring og praksis.<sup>3</sup>

Basert på erfaringer fra andre musikkterapeutiske praksiser innenfor rusfeltet, ble lederne av prosjektet anbefalt musikkterapi av Kompetansesenteret for Rus (KoRus). Lederne kontaktet videre i 2014 Norges Musikkhøgskole med ønske om å få en masterstudent til å gjennomføre et musikkterapiprosjekt som del av opplæringsprogrammet. Jeg stilte meg positiv til muligheten for å ha en erfaringsbasert tilnærming til masteroppgaven, og meldte dermed min interesse. Det ble avtalt at jeg skulle ha praksis der i 2015, og at denne praksisen ville være grunnlaget for masteroppgaven min. I starten av året gjennomførte jeg en prøveperiode med et kull som var i avslutningsfasen for å kunne få et inntrykk av S.T.O.L.T. før jeg startet med et andre kull. Hovedfokuset i oppgaven er på sistnevnte kull, ettersom det er denne gruppen jeg har hatt datainnsamling med. Prøveperioden er likevel en viktig del av oppgaven, for både problemstillingen og flere av de teoretiske perspektivene jeg bruker ble valgt ut fra erfaringer fra denne perioden. En enkel illustrasjon av de ulike periodene i masterforløpet kan ses her:

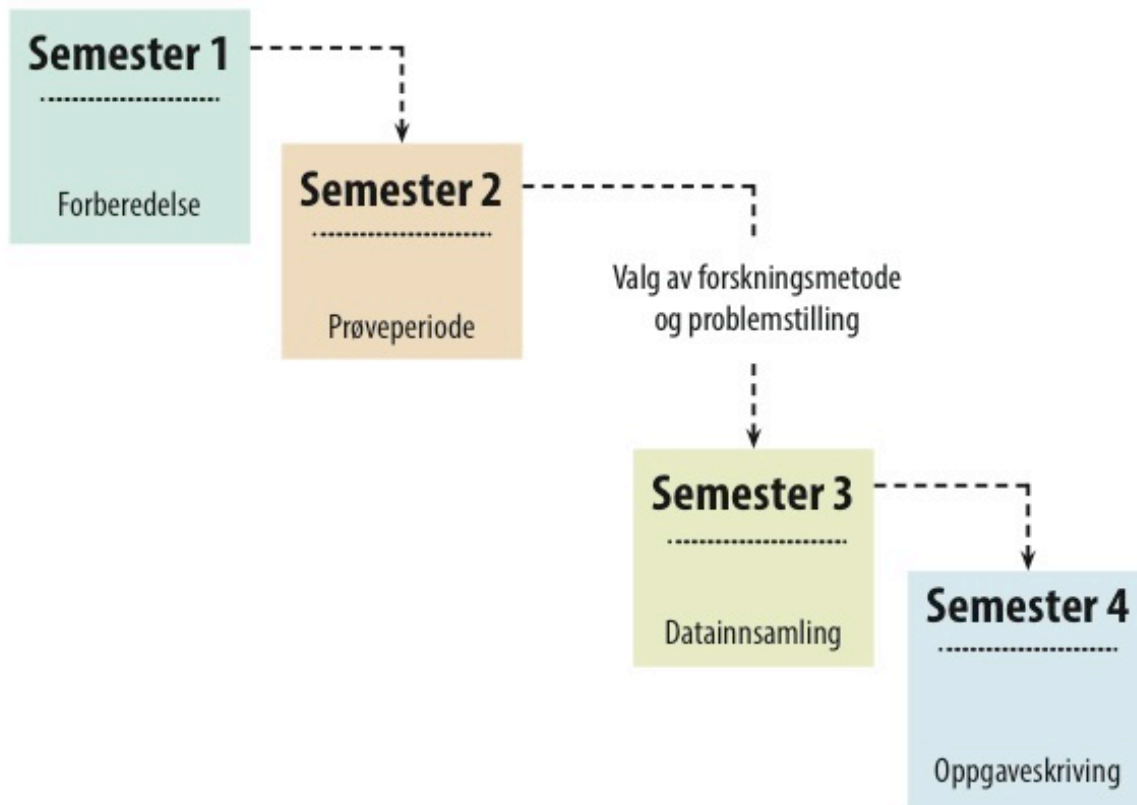
---

<sup>1</sup> Integreringsdelen av prosjektet fokuserer på å integrere marginalisert ungdom inn i normalsamfunnet etter en lengre eller kortere periode i utenforskap, og er ikke begrenset til integrering av minoriteter.

S.T.O.L.T. sine deltakere har praksis som en del av programmet. Når jeg i oppgaven diskuterer ”praksis” sikter jeg derimot til min musikkterapeutiske praksis, med mindre noe annet oppgis.

<sup>2</sup> S.T.O.L.T.: Samarbeid-Trygghet-Omsorg-Likhet-Trivsel, SaLTO: Sammen Lager vi et Trygt Oslo

<sup>3</sup> For en videre innføring i S.T.O.L.T.-prosjektet, se vedlegg 4: Informasjonsmaterieell fra S.T.O.L.T.



S.T.O.L.T. består av forskjellige delkurs med tema tilknyttet barne- og ungdomsarbeid, personlig ledelse, jobbsøking, narkotikakunnskap, kommunikasjon og hverdagsrutiner, så musikkterapi er her en del av et stort, innholdsrikt program, med både pedagogiske og helserelevante mål. Jeg har valgt å plassere praksisen innenfor *det didaktiske praksisområdet* (en forklaring av dette begrepet kan ses på s. 5), og bruker også en del pedagogisk teori for å diskutere musikkterapiens rolle og funksjon i prosjektet. Et av punktene som la grunnlag for det pedagogiske fokuset var at oppmøte var obligatorisk for deltakerne, og at gruppen dermed bestod både av ungdom med stor og med liten interesse for musikk.<sup>4</sup> Dette kan ses på som noe uvanlig ifra en musikkterapeuts perspektiv, ettersom klienter ofte velger eller blir henvist til musikkterapi på grunn av musikalsk interesse (Bruscia, 2014), mens det i dette tilfellet er lederne som har bestemt at musikkterapi skal være en del av opplæringsprogrammet. Denne oppgaven søker derfor blant annet å diskutere hvordan obligatorisk oppmøte påvirker praksisen og dens deltakere.

<sup>4</sup> Obligatorisk oppmøte innebærer at deltakerne ikke består kurset med mindre de møter opp til 2/3 av S.T.O.L.T.s program.

## 1.2 Problemstilling

Målet med praksisperioden var å undersøke om musikkterapi passet som en del av S.T.O.L.T.-prosjektet, og dermed valgte jeg å stille det samme spørsmålet i masteroppgaven:

*Hvordan kan en musikkterapeutisk praksis bli implementert som en del av S.T.O.L.T.; et kriminalitetsforebyggende sysselsettings- og integreringsprosjekt?*

For å svare på denne problemstillingen ønsket jeg å benytte meg av deltakernes, ledernes og mine egne evalueringer av praksisen, og studere hvordan musikkterapien gradvis endret seg i lys av disse. Etter prøveperioden så jeg videre behov for å avgrense oppgaven, og formulerte dermed et forskningsspørsmål som spisset oppgavens fokus:

*Hvilke endringer blir gjort underveis i praksisen for å tilpasse musikkterapien til S.T.O.L.T.-prosjektet?*

Med andre ord så ønsket jeg å undersøke hvordan musikkterapi ble implementert som en del av S.T.O.L.T. gjennom å fokusere på endringene som ble gjort for å tilpasse praksisen til prosjektet.

## 1.3 Gjennomføring av praksis ved S.T.O.L.T.

Etter prøveperioden ble lederne og jeg enige om å søke om midler til innkjøp av instrumenter og utstyr. Det ble sendt en søknad til Bergesenstiftelsen, hvor vi fikk innvilget 80 000 kroner til musikkprosjektet. Vi gikk til anskaffelse av instrumenter og høyttalere, og støtten ga oss mulighet til å ta med deltakerne på konserter og andre arrangementer. Dette var dessverre ikke en mulighet kullet fra prøveperioden hadde hatt. I starten var det viktig å kartlegge hvilke musikalske preferanser ungdommene hadde for å se hvilke arrangementer man skulle prioritere, så vi ventet med å informere deltakerne om muligheter for utflukter til etter kartleggingen. Utfluktene var derfor i siste halvdel av praksisperioden.

I løpet av halvåret var jeg med deltakerne totalt ni ganger, hvor seks var opplegg i S.T.O.L.T. sine lokaler, og tre var utflukter.<sup>5</sup> Hvert opplegg var på to til to og en halv time per gang, og i forkant av dette diskuterte jeg alltid dagen med lederne. Etter hver praksisdag fikk jeg veiledning av S.T.O.L.T. sine ansatte, og dagen etterpå møtte jeg min praksisveileder fra NMH. På utfluktene var jeg med som en av lederne, og opplevelsene fra disse dannet grunnlag for neste gangs opplegg. Jeg samarbeidet tett med lederne for å prøve å tilpasse tematikken i mitt kurs til de andre kursene som deltakerne hadde på samme tid, og etter hver gang jeg hadde ledet et opplegg ba jeg om skriftlige tilbakemeldinger fra deltakerne. Disse evalueringene var svært viktige for planleggingen av neste praksisdag, og fungerer som datamateriale for oppgaven.

Gruppen var i starten 16 personer, med en snittalder på rett under 20 år. Til sammenligning hadde kullet fra prøveperioden snittalder på 22 år, så dette var en noe yngre gruppe. Det er verdt å påpeke at jeg var på omtrent samme alder som deltakerne, hvilket kan ha hatt en effekt på hvordan de forholdt seg til meg som leder av gruppen. I løpet av de første ukene gikk tre deltakere ut av kullet, så gruppen var de siste gangene på 13 personer, med varierende oppmøte. Det var et bredt spenn i deltakernes livssituasjoner og oppfølgingsbehov, men samtidig kan man se et fellestrekk i at ungdommene var motivert til å ta en mer aktiv rolle i eget liv og samfunnet generelt, ettersom dette var et av kriteriene for å få plass i S.T.O.L.T.-prosjektet.

## **1.4 Begrepsavklaring**

Denne delen vil brukes til å diskutere noen vanlige begrep i musikkterapilitteraturen, for å vise hvordan og hvorfor disse begrepene blir brukt i oppgaven.

### **1.4.1 *Musikkterapi***

Oppgaven baserer seg på den norske musikkterapitradisjonen, hvor man har et humanistisk grunnsyn, og relasjonen mellom klienten og terapeuten står sentralt (Ruud, 2008; Drøsdal, 2013). Even Ruud sin definisjon av begrepet er mye brukt for å beskrive hvordan vi tenker musikkterapi i Norge, selv om definisjonen er svært åpen: "*Musikkterapi er bruk av musikk til*

---

<sup>5</sup> På s. 36 finnes en illustrasjon som viser rekkefølgen av praksisdager og utflukter. Hver syklus i illustrasjonen er en praksisdag ved S.T.O.L.T. En mer detaljert illustrasjon av hver syklus / praksisdag kan ses på s. 15.

*å gi mennesker nye handlemuligheter.*” (Ruud, 1990). I denne oppgaven blir spesielt *handlemuligheter* diskutert, et begrep som skiller Ruud fra internasjonalt baserte definisjoner, som ofte ser *helse* som målet for musikkterapien (Bruscia, 2014). Ruud understreker at handlemuligheter og helse i stor grad henger sammen, så det er ikke meningen å sette disse begrepene opp som motsetninger, men som jeg senere i oppgaven vil utdype ser jeg det i denne sammenheng som mer relevant å fokusere på det eksistensielle behovet vi har for å handle, enn de helsegevinstene som kommer med økte handlingsmuligheter.

### **1.4.2 Musikk**

For å definere musikkbegrepet i musikkterapien vil jeg igjen vise til Ruud, som baserer seg på en kontekstuell musikkforståelse, hvor et menneskes opplevelse av musikk er avhengig av situasjonen hen er i.<sup>6</sup> Enhver musikalsk opplevelse er altså ulik, uansett om man spiller selv, komponerer eller lytter, hvilket betyr at musikk ikke kan tilskrives noen bestemt universell mening eller verdi. Ruud knytter denne tankegangen opp mot Small sitt begrep *musicking*, for hvis musikk ikke kan eksistere uavhengig av en situasjon, så betyr det at musikk ikke er en ”ting”, men heller en aktivitet, altså noe vi gjør og utfører (Ruud, 2008; Small, 1998). I S.T.O.L.T.-prosjektet fulgte jeg som musikkterapeut ofte dette perspektivet, for som vi skal se senere i oppgaven, ble det lagt mye vekt på musikk som relasjonell aktivitet (handling).<sup>7</sup> Samtidig ble musikk stadig omtalt som et objekt både av meg og deltakerne, slik det ofte blir i dagligtalen. I oppgaven inkluderer jeg derfor *musicking* i musikkbegrepet, og omtaler slik musikk som både en aktivitet og en ting.

### **1.4.3 Didaktisk praksis**

Pedagogisk litteratur får en sentral plass i denne oppgaven. Dette er fordi praksisen ved S.T.O.L.T. kan plasseres et sted mellom musikkpedagogikken og –terapien, hvilket gjør at jeg vil kategorisere den som en *didaktisk praksis*:

---

<sup>6</sup> ”Hen” blir i denne oppgaven brukt som en kjønnsnøytral erstatning til han/hun. Dette ble først gjort for å anonymisere deltakerne i større grad, men da ordet først var tatt i bruk, valgte jeg å også ha det i setninger hvor kjønn ikke blir oppgitt. Bruken av ”hen” er kanskje noe kontroversiell, hvilket er grunnen til at jeg ser det relevant å understreke at det her ikke ment som noe kjønnspolitisk standpunkt, men kun som en språklig forenkling.

<sup>7</sup> Selv om jeg i praksisperioden var student, omtaler jeg meg i oppgaven av og til som musikkterapeut, ettersom dette var min rolle i S.T.O.L.T.-prosjektet.

*”Didactic practices are those focused on helping clients gain knowledge, behaviors, and skills needed for functional, independent living, social adaptation and quality of life. In all these practices, learning and development are in the foreground of the therapeutic process.”* (Bruscia, 2014, ingen sidetall)<sup>8</sup>

I musikkterapeutisk litteratur blir sammenhengen mellom helse og læring ofte påpekt, hvor det å lære, og spesielt å mestre, blir sett på som et middel for å oppnå bedre helse eller høyere livskvalitet (Kielland et al., 2013; Krüger, 2008; Overå, 2013; Ruud, 2008). For å begrense oppgavens omfang velger jeg derimot å fokusere på de pedagogiske sidene ved S.T.O.L.T.-prosjektet, for å løfte frem de sidene ved min praksis som skiller seg fra andre musikkterapeutiske kontekster.

## **1.5 Litteratursøk**

Praksisen ved S.T.O.L.T. blir hovedsakelig forklart utfra filosofisk, pedagogisk og musikkterapeutisk teori, hvilket tilsier at litteraturen som blir brukt i oppgaven spenner vidt. En fordel med dette er at praksisen blir vist fra flere forskjellige perspektiv, mens en ulempe er at det på grunn av oppgavens begrensede omfang blir få ”dypdykk” i de forskjellige teoriene som tas opp. Jeg har derfor unngått å gjøre store litteratursøk med intensjon om å diskutere teorier opp mot hverandre, og heller fokusert på oversiktslitteratur. Et unntak av dette er den delen av oppgaven som omhandler aksjonsforskning; denne er basert på et større litteratursøk som ble gjort til en fordypningsoppgave tidligere i studiet.

For å finne den mest oppdaterte litteraturen har nyere forskning blitt prioritert. Dette har vært spesielt viktig når det kommer til tekster og statistikker om hvordan det er å være ung og arbeidsløs i Norge i dag, men mindre viktig når det gjelder filosofiske tekster. Norsk litteratur har stort sett blitt hentet fra databaser knyttet til utdanningsinstitusjonene, som BORA (UiB) og Brage (NMH), mens internasjonal litteratur hovedsakelig er hentet fra databaser som ProQuest og Google Scholar. Voices.no har vært en trofast kilde til relevante tekster, mens aftenposten.no har vært hovedkilden for artikler og kronikker fra media.

---

<sup>8</sup> Bruscia, 2014 er en e-bok, hvor sidetall mangler.

## 1.6 Disponering av oppgaven

Første kapittel har forklart oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og noen sentrale begrep som blir brukt videre, og gitt et bilde av hvordan musikkterapipraksisen ved S.T.O.L.T.-prosjektet ble gjennomført. Oppgavens andre kapittel tar for seg forskningsmetode, vitenskapsteori og min kritiske vurdering av forskningen. I tredje kapittel ser vi på fire perspektiver som jeg bruker for å forklare praksisen og endringene som har skjedd underveis på et teoretisk nivå. Disse starter på et filosofisk nivå, med hovedfokus på Arendts eksistensielle filosofi, og går så til pedagogisk teori, hvor dannelse og fronesis diskuteres. Musikkterapeutisk og –sosiologisk teori er hovedfokus i den tredje delen som tar for seg ungdommers bruk av musikk, og blir etterfulgt av litteratur om ungdom og Groruddalen. Resultatene presenteres i fjerde kapittel, hvor de først blir organisert i sykluser, før det rettes fokus mot endringene som har skjedd underveis i praksisen. Kapitlet avsluttes med en konklusjon, som forsøker å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel fem, diskusjonskapitlet, tar opp utfordringer knyttet til musikkterapeutisk yrkesetikk og fagpolitikk med et utgangspunkt i praksisen ved S.T.O.L.T. Oppgaven avsluttes med en siste oppsummering i kapittel seks.

## 2. FORSKNINGSMETODE OG VITENSKAPSTEORI

Dette kapitlet forklarer bakgrunn for valg av forskningsmetode og vitenskapsteoretisk og filosofisk standpunkt. Datainnsamlingen og analysen av datamaterialet vil bli beskrevet, før kapitlet avsluttes med en kritisk vurdering av aksjonsforskningen.

### 2.1 Valg av forskningsmetode

For å kunne besvare problemstillingen mener jeg man må lytte til deltakerne, ettersom det er deres subjektive erfaringer som avgjør hvor vidt de opplever at kurset var nyttig i forhold til egen utvikling og S.T.O.L.T.s målsettinger. Som tidligere nevnt ble jeg underveis i prøveperioden interessert i utviklingen av musikkterapipraksisen, så jeg valgte derfor å se praksisen som en *prosess*, og samle inn data fra deltakerne med jevnlig mellomrom. Det ble dermed tidlig bestemt at datainnsamlingen skulle følge en kvalitativ aksjonsforskningsmodell, ettersom denne metoden åpner for jevnlig innsamling og evaluering av data og er tett tilknyttet praksis (Rickson, 2010; Malterud, 2011).<sup>9</sup>

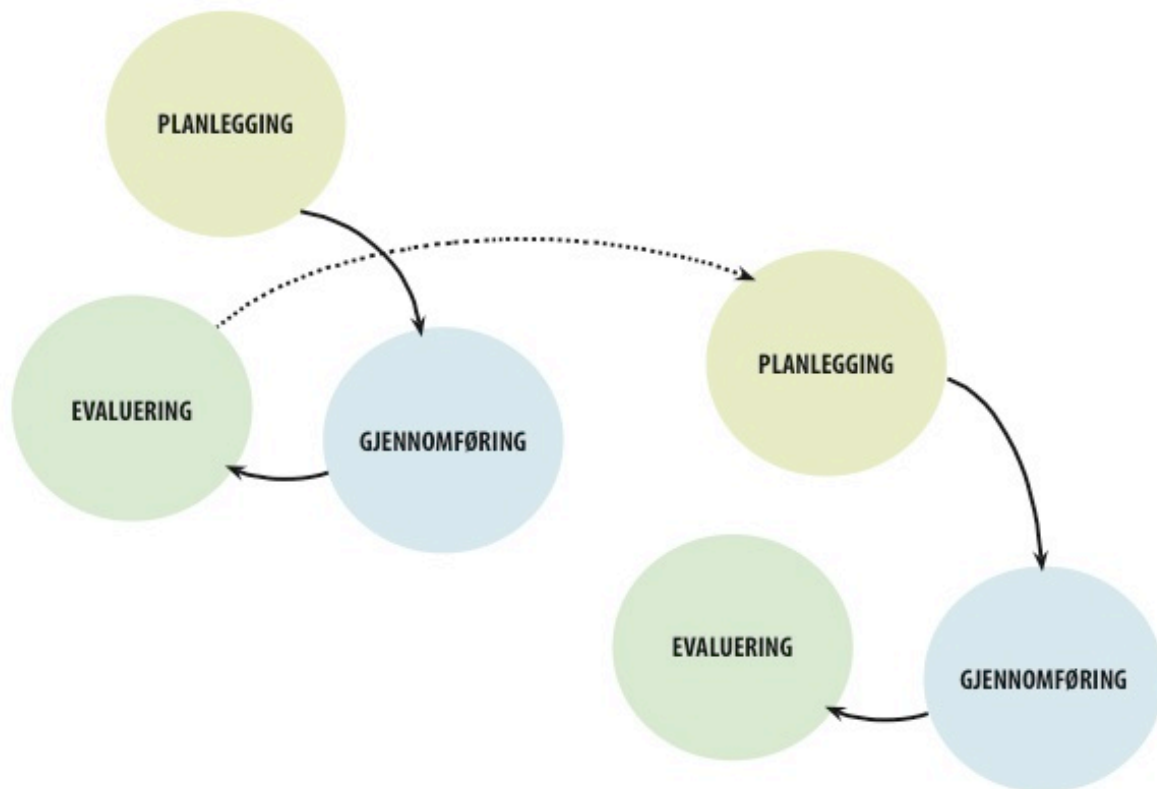
### 2.2 Aksjonsforskning

Kurt Lewin blir sett på som den første personen til å presentere aksjonsforskning som en modell for å undersøke prosesser i praksis. Lewin så forskningen sin som en spiral med tre faser: Planlegging, gjennomføring ("action") og evaluering (Hammersley, 2002).

---

<sup>9</sup> Aksjonsforskning blir som regel brukt innen kvalitativ forskning (Melrose, 2001, s. 163), men det er også mulig å bruke kvantitative metoder for å samle inn data. Hittil er det derimot få eksempler på kvantitative (eller mixed methods) studier som klarer å opprettholde de strenge kravene til validitet som er innen kvantitativ forskning (Cain, 2012 s. 411-412; Wiśniewska, 2011, s. 70). Aksjonsforskning blir derfor først og fremst behandlet som en kvalitativ metode i oppgaven.





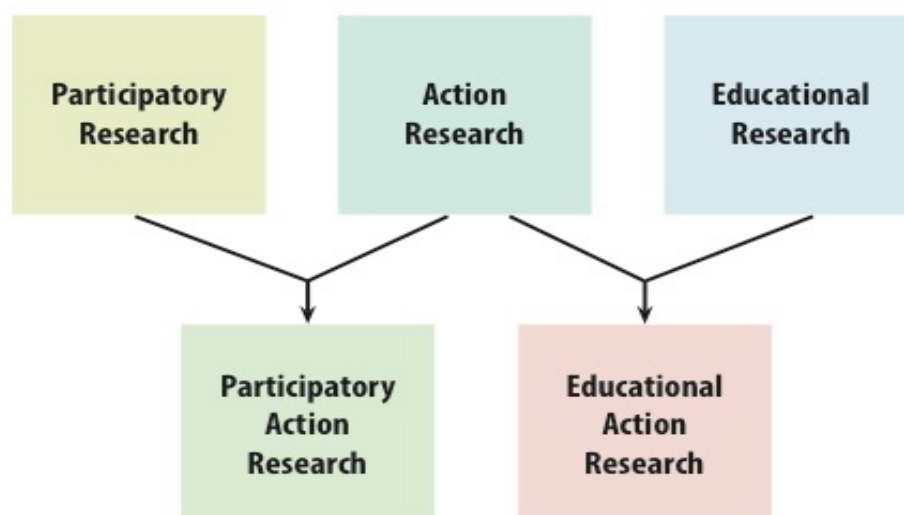
I planleggingsfasen identifiserer man et problem, og formulerer så en løsning. Eksempel kan være at en lærer opplever lav arbeidsmoral (problem) i klassen, og bestemmer seg for å ha to uker hvor hen gir elevene lengre pauser, men mer hjemmelekser (løsning). Fase to blir gjennomføringen av løsningen, før man i tredje fase evaluerer hvor vidt løsningen fungerte til å løse problemet. Disse tre fasene blir så sett på som den første syklusen. I syklus to vil man identifisere problemer ved syklus én, eller eventuelt prøve en helt ny løsning. Hver gang man har gjennomgått en syklus vil man ifølge Lewins teori få en større forståelse av praksisen, og dermed komme nærmere den ideelle løsningen (ibid.).

Lewin sin modell for aksjonsforskning gir forskere og praktikere mulighet til å trekke kunnskap ut av en praksissituasjon, samtidig som man forbedrer praksisen. Denne kombinasjonen har gjort aksjonsforskning til en mye brukt metode i situasjoner hvor mennesker arbeider sammen, for eksempel i arbeidslivet (Coghlan & Brannick, 2014; Myers, 2013), i undervisning (Cain, 2012; Koshy et al., 2010; McNiff & Whitehead, 2002, 2006), og nylig innenfor musikkterapeutisk forskning (se eksempler i neste avsnitt). Aksjonsforskning gir resultater som er tett knyttet opp mot praksis, og de åpne rammene rundt hvordan datainnsamlingen kan foregå, gjør at metoden enkelt kan tilpasses de fleste praksissituasjoner. Det er derimot også en rekke svakheter med metoden, spesielt knyttet til forskningens

validitet (Dick, 2014; Myers, 2013; Phillips, 2008). Aksjonsforskning studerer fenomener over tid, så det kan være vanskelig å kontrollsjekke at effektene man trekker fram er konsekvenser av løsningene man testet tidligere. I situasjonen fra forrige avsnitt vil det for eksempel være usikkert om en eventuell økning i arbeidsmoral hos elevene faktisk kommer fra løsningen som læreren tester. Dette har ledet til en diskusjon som stadig tas opp i litteratur om metoden, hvor man på den ene siden argumenterer for at det bør lages tydeligere modeller for hvordan aksjonsforskningen skal foregå, slik at man i etterkant skal kunne følge forskningen steg for steg gjennom de forskjellige fasene. På den andre siden kan mer detaljerte modeller gjøre metoden mindre fleksibel, og vanskeligere å tilpasse forskjellige praksissituasjoner (Hill, 2014; Koshy et al., 2010; Stige, 2002).

### 2.2.1 Aksjonsforskning og musikkterapi

Et litteraturstudie jeg gjorde høst -15, viste at det meste av litteratur om aksjonsforskning gjort av musikkterapeuter eller forskere tilknyttet musikkterapi, er fra Norge, Australia eller New Zealand. De fleste studiene kan også regnes som enten *Educational Action Research* (EAR) eller *Participatory Action Research* (PAR), basert på blant annet hvilke teoretikere som blir brukt, hvilke mål som er satt for forskningen og forholdet mellom forsker og informanter.<sup>10</sup> En illustrasjon av forholdet mellom EAR, PAR og aksjonsforskning kan ses her:



<sup>10</sup> Disse tradisjonene innen aksjonsforskning har hittil ikke fått noen fullverdig norsk oversettelse, så de engelske begrepene brukes i oppgaven. *Aksjonsforskning* har også blitt kritisert for å være en lite god oversettelse av det internasjonale *action research*, og Stige (2005) påpeker at den norske varianten har fått en betydning som er nærmere PAR enn sin engelske variant. I oppgaven er det derimot et poeng å skille mellom PAR og aksjonsforskning, så jeg tilskriver den norske oversettelsen samme mening som originalbegrepet.

*Participatory research* er som ordet sier, forskning med fokus på deltakelse. Denne tradisjonen baserer seg på tenkere innen kritisk teori, og fokuserer ofte på marginaliserte eller undertrykte grupper i samfunnet. Forskeren skal være likestilt informantene, slik at deres erfaringer og kunnskap skal løftes fram, i motsetning til at forskeren presenterer sine egne tolkninger av datamaterialet (Bergold & Thomas, 2012; Cornwall & Jewkes, 1995).

*Educational research* er inspirert av forskere som Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis og John Elliot. Deres litteratur fokuserer på lærere som forsker på egen undervisning, for det er ifølge dem lærerne som vet mest om hvordan deres undervisning bør foregå. Målet i denne tradisjonen er at lærerne skal bli bedre i sitt eget yrke, og forbedre egen undervisning gjennom refleksjon og tilbakemelding fra elever og kolleger (Koshy et al., 2010; McNiff & Whitehead, 2002).

*Action research* (aksjonsforskning) blir i oppgaven sett på som en modell; en måte å systematisere datainnsamlingen på. Dette betyr for eksempel at PAR er *participatory research* som følger en aksjonsforskningsmodell. Det er derimot ikke alle som er enige i denne tankegangen; McNiff & Whitehead for eksempel, mener at alle aksjonsforskere bør ha noen felles verdier og bygge på et felles tankesett (2002, s. 60-61). Dette er etter min mening en interessant tanke som dessverre er vanskelig å gjennomføre i praksis, siden aksjonsforskning allerede brukes på tvers av disipliner, både innen kvantitativ og kvalitativ forskning, og ofte med helt forskjellig vitenskapsteoretisk og filosofisk grunnlag. Jeg oppfatter derimot at all aksjonsforskning har den sykliske modellen som Lewin presenterte til felles, hvilket er grunnen til at jeg velger å begrense metoden til denne modellen.

Innen musikkterapeutisk aksjonsforskning er PAR allerede et mye brukt begrep (Stige 2002, 2005; Hunt, 2005; Rickson, 2010; Schwantes 2011, Vaillancourt, 2011). Stige og Aarø (2012) forklarer at denne tradisjonen er godt egnet for musikkterapeuter i felt hvor man allerede fokuserer på deltakelse (for eksempel i samfunnsmusikkterapien), men det er likevel ingen enkel metode å ta i bruk. En av grunnideene i PAR er at ønsket om å forbedre en situasjon skal komme fra deltakerne, ikke fra musikkterapeuten, så forskningen bør springe ut av deltakernes behov, og ikke fordi musikkterapeuten har lyst til å forske på sin egen praksis (McFerran & Hunt, 2008). I slike situasjoner er derimot EAR et godt alternativ, ettersom man i denne tradisjonen har større fokus på forskeren. En musikkterapeut kan da forbedre egen praksis utfra egne løsninger, uten å måtte ta like mye hensyn til deltakernes ønsker.

Praksisen denne oppgaven bygger på mener jeg er et godt eksempel på et EAR-prosjekt, ettersom det tar utgangspunkt i musikkterapeutens ønske om å forbedre egen praksis gjennom å implementerte den i S.T.O.L.T.-prosjektet. EAR er en tradisjon som har fått lite oppmerksomhet i musikkterapilitteraturen, selv om det er flere aksjonsforskningsprosjekt som ville passet godt inn i denne kategorien (som Yearsley, 2010; Kaenampornpan, 2010; Gang, 2009). Noen studier bruker aksjonsforskning kun som et rammeverk, og inkluderer andre forskningsmetoder i aksjonsforskningen. Slike studier, som Baker (2007), Rickson (2010) og RHYME-prosjektet (Stensæth, 2014), viser at aksjonsforskning ikke trenger å være mer enn en modell for å systematisere datainnsamlingen, og kan fungere som eksempler på fordelene med at aksjonsforskning er en såpass åpen og fleksibel forskningsmetode.

### 2.3 Valg av vitenskapsteoretisk og filosofisk standpunkt

Hverken *educational research* eller aksjonsforskning følger et bestemt vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette er i motsetning til *participatory research*, som bygger på kritisk teori, og som enkelte mener er en del av *the participatory paradigm* (Cain, 2012; Koshy et al., 2010; Reason & Bradbury, 2001), hvilket for eksempel legger føringer for verdens- og menneskesynet i et PAR-prosjekt. Ettersom denne oppgaven følger EAR-tradisjonen, sto jeg nokså fritt til å velge filosofisk bakteppe for oppgaven. Samtidig følger praksisen den humanistiske tradisjonen som norsk musikkterapi er basert på (Ruud, 2008), og det er et klart fokus på *samfunn* og *deltakelse* i S.T.O.L.T.-prosjektet som jeg tenker bør komme frem også i den teoretiske delen av oppgaven. Jeg støttet meg dermed på litteratur knyttet til samfunnsmusikkterapien, hvor kritisk teori igjen står sterkt (Ghetti, 2016; Stige, 2003). Etter å ha gjennomført prøveperioden var det i motsetning til hva jeg tidligere hadde trodd noen deler av den kritiske teorien som ikke helt passet med min praksis. Jeg mener det kort kan oppsummeres i at litteratur som har blitt skrevet om musikkterapi med fokus på samfunnsdeltakelse blant ungdom som regel har et *rettighetsperspektiv* (Krüger, 2011; Krüger & Strandbu, 2015; Krüger et al., 2014; Stige & Aarø, 2012), mens denne praksisen har et *dannelsesperspektiv*.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Rettighetsperspektiv vil si at man fokuserer på barn og unges rett til deltakelse, med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon. Mitt dannelsesperspektiv fokuserer heller på deltakelse som en form for læring man gjør gjennom relasjonelle aktiviteter (handling). Disse perspektivene utelukker ikke hverandre, men har noe forskjellige fokusområder.

Valget om å fordype meg i dannelsesfilosofi kom etter å ha lest litteratur av Øivind Varkøy, som videre pekte mot Hannah Arendt sin filosofi (Varkøy, 2015). Hennes tanker rundt deltakelse i samfunnet passet godt med tankene jeg hadde rundt praksisen ved S.T.O.L.T., på tross av at hun er en lite brukt filosof i musikkterapeutisk litteratur. Denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i Arendt sin fenomenologiske filosofi, som riktignok har vært en inspirasjonskilde for Frankfurterskolens andregenerasjon, men likevel har noen klare forskjeller fra kritisk teori (Heather & Stolz, 1979).

## 2.4 Arendts fenomenologiske reduksjon av aktiviteter

Arendts fenomenologiske perspektiv kan ses på som en forlengelse av Heideggers tanker, hvor hun forsøker å forstå menneskets væremåte ("Dasein") gjennom å se på våre grunnleggende aktiviteter.<sup>12</sup> Disse aktivitetene forklarer hun utfra tre kategorier: Å *arbeide*, å *produsere* og å *handle*. (Arendt & Janss, 1996; Yar, 2016).<sup>13</sup>

*Arbeid* er aktiviteter vi må gjøre for å overleve som individer og rase. Disse kan vi ikke velge vekk, ettersom de er styrt av våre naturlige behov, og kan lede til død hvis ikke de gjennomføres jevnlig. Noen eksempler er å spise, sove og reprodusere. *Produksjon* er aktiviteter som skaper verden rundt oss; som gir mennesker et hjem. All produksjon har en begynnelse og en slutt, og er underlagt en mål-middel-logikk. Det kan være å bygge hus, produsere mat eller lage musikk. Disse aktivitetene skaper både bruksgjenstander, som har en klar funksjon i at de skal forbrukes (hus skal bos i, mat skal spises), men også kunstgjenstander (som for eksempel musikk), som har en funksjon i at de skaper refleksjon. *Handling* er aktiviteter som foregår direkte mellom mennesker, hvor de viktigste er å *tale* og *uttrykke*. Disse handlingene markerer oss som individer i en "vev av menneskelige relasjoner". For Arendt er denne veven et bilde på alle relasjonene som finnes mellom mennesker, og som vi blir en del av når vi starter vårt liv. Det er likevel først gjennom en "andre fødsel", når vi taler og handler, at vi fremtrer for andre som den vi er, og tar en ansvarlig, aktiv del i verden.

---

<sup>12</sup> Arendt både studerte og hadde et romantisk forhold med Heidegger (Yar, 2016), så deres filosofiske likheter er neppe en tilfeldighet.

På tross av at Arendt vanligvis kategoriseres som en fenomenolog, så er ikke dette et begrep hun bruker i stor grad selv. Hun har også flere perspektiv som lener seg mot hermeneutikken, for eksempel hennes fokus på menneskets evne til å tolke verden og se forskjellige sider av fenomener. I denne delen er det derimot hennes fenomenologiske reduksjon av menneskets aktiviteter som er i fokus.

<sup>13</sup> Kilden Yar, 2016 er en nettside uten årstall for når teksten ble publisert. Årstallet refererer derfor til da teksten ble hentet fra nettet.

Ifølge Arendt er handlinger aktiviteter som ikke har noen definert slutt, ettersom de oppstår utfra frie menneskers initiativ, og slik blir påvirket av andre frie menneskers innspill og reaksjoner. Eksempler på slike aktiviteter er å diskutere, å spille musikk og å spille fotball. Disse aktivitetene er ikke nyttige på samme måte som arbeid eller produksjon, men er likevel helt nødvendig for at et menneske skal erfare at det er et menneske. Et menneskes eksistens blir bekreftet gjennom at det handler; at det har frihet til å gjøre noe som ikke er styrt av våre naturlige eller ”tinglige” behov. Det varierer likevel i hvilken grad vi har mulighet til å handle, for ettersom disse aktivitetene ikke er livsnødvendige, blir de gjennomført først når arbeidet og produksjonen er overstått. En person som er nær ved å sulte i hjel, vil først og fremst ønske å spise mat, og en person uten et hjem, vil bruke mye energi på å finne seg eller skape et hjem. Det er altså først når arbeidet og produksjonen er over, at mennesket er fritt til å handle (Arendt & Janss, 1996; Mahrtdt, 2011).

Teoridelen vil i større grad ta for seg Arendt sin filosofi i musikkterapien, så foreløpig vil jeg kun vise at det er en sammenheng mellom min forståelse av praksis og hvordan jeg velger å forske på denne. Arendts fenomenologisk-inspirerte reduksjon av menneskets aktiviteter viser hvordan handling (og dermed også begrep som deltakelse, relasjon og frihet) blir viktig, ikke bare i min praksis, men også i forskningen. Vi vil senere i oppgaven se hvordan Arendts filosofi videre er spesielt aktuell i en EAR-modell hvor lederen lytter til deltakerne, men er den som til slutt tar avgjørelsene (se s. 24).

## **2.5 Datainnsamling og analyse**

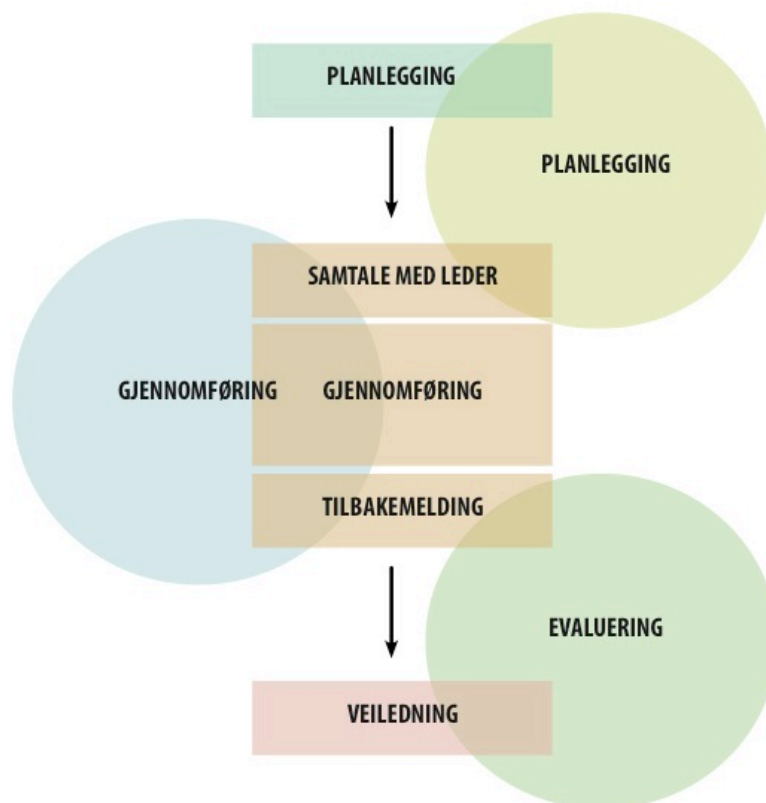
Datainnsamlingen preges av fenomenologi gjennom at jeg ønsket å sette meg inn i deltakernes opplevelser, men samtidig ville konkretisere disse til enkle, korte argumenter for videre utvikling av praksis. Den er likevel først og fremst gjort utfra en aksjonsforskningsmodell, hvor jeg samlet inn tilbakemeldinger gjennom et evalueringsskjema med to spørsmål: ”Hva synes du var bra med denne dagen?” og ”Hva synes du kan bli bedre til neste gang?”.<sup>14</sup> Deltakerne fikk noen linjer til å svare på, og ble oppfordret til å bruke muligheten til å komme med ønsker om hva de ville gjøre de neste gangene. Jeg forsøkte ikke å tolke deltakernes svar, men prøvde heller å legge vekk min egen forforståelse av hvordan

---

<sup>14</sup> Se vedlegg 3: Evalueringsark fra datainnsamling.

praksisdagen hadde gått, og se på tilbakemeldingene som deres subjektive opplevelser. For å kunne klare dette i best mulig grad skrev jeg alltid en lengre logg samme dag som praksisen hadde vært. På den måten klarte jeg ”å gjøre meg ferdig” med dagen, og skape litt avstand fra det som hadde skjedd. Tidligst én dag etter praksis så jeg på deltakernes tilbakemeldinger og noterte disse. Både loggen og evalueringene ble så brukt til på planlegge neste samling.

Sett utfra aksjonsforskningsmodellen kan en syklus i datainnsamlingen illustreres slik:



En syklus består her av Lewins tre faser: Planlegging, gjennomføring og evaluering. Planleggingsfasen ble forklart i forrige avsnitt, hvor evalueringsskjemaer og logg fra den tidligere syklusens *evaluering*-fase ble brukt for å forberede praksisen. *Samtale med leder* sikter til møtene jeg hadde med lederne i forkant av opplegget, som var korte, men viktige i forhold til å gjøre de siste små endringene relatert til stemningen i gruppen, samtaleemner som hadde kommet opp tidligere på dagen, og lignende. *Gjennomføring* var å gjøre opplegget sammen med gruppen, og *tilbakemelding* er utfyllingen av evalueringsskjemaene. *Samtale med leder*, *gjennomføring* og *tilbakemelding* skjedde rett etter (og gikk til tider litt inn i) hverandre, og blir derfor samlet i en overordnet *gjennomføring*-fase. *Veiledning* er samtaler

med ledere og praksisveileder i etterkant av praksisen, som sammen med evalueringsskjemaene utgjør *evaluering*-fasen.

I etterkant av praksisperioden har jeg brukt loggene, hvor deltakernes tilbakemeldinger var notert, som datamateriale for å forstå endringer som ble gjort underveis i praksisen. Loggene har blitt analysert med en forenklet fenomenologisk metode inspirert av Trondalen (2004) og Malterud (2011), hvor jeg reduserte teksten til de viktigste utsagnene (essensen av min egen opplevelse). Disse ble samlet i et eget dokument og gitt lik verdi ("horizontalisation"). Mønstrene som dukket opp, i denne sammenheng endringer, ble samlet i "clusters of meaning". Det er likevel verdt å understreke at innsamlingen og behandlingen av datamaterialet først og fremst følger en aksjonsforskningsmodell, hvor detaljert analyse av data ofte blir prioritert i mindre grad enn i andre forskningsmetoder (Stige, 2002). Den fenomenologisk-inspirerte analysen er derfor brukt mest for å arrangere og tydeliggjøre dataene for min egen del. I oppgavens fjerde kapittel vil datamaterialet derfor bli presentert utfra aksjonsforskningsmodellen.

## **2.6 Kritisk vurdering av forskningen**

For å peke på styrker og svakheter ved studien har jeg brukt EPICURE, en liste med syv kriterier for å sikre refleksivitet i kvalitativ forskning (Malterud, 2011; Stige et al., 2009; Krüger, 2011; Tuastad & Finsås, 2008). Dette blir brukt som et alternativ til å diskutere reliabilitet og validitet, ettersom vi tidligere har sett at dette er vanskelige begrep å bruke innen aksjonsforskning (se fotnote 7).

E står for *Engagement*, og viser til forskerens forhold til og interaksjon med fenomenet som studeres. Her kan denne studien kritiseres ved at forskeren og musikkterapeuten er samme person. Dette er ikke uvanlig i aksjonsforskning, ettersom praktikere ofte bruker metoden til å studere egen praksis, så klar rolledeling mellom når man er forsker og praktiker er viktig for å kunne gjennomføre et godt aksjonsforskningsprosjekt (Rickson, 2009). I denne praksisen ble dette markert med at jeg var musikkterapeut mens jeg ledet opplegget, og kun inntok forskerrollen mot slutten av praksisdagene, da evalueringsskjemaene skulle fylles ut. Av og til gjorde jeg noen observasjoner i musikkterapeutrollen som jeg tenkte var viktige å få med i loggen, disse ble da skrevet ned i pausene for å forhindre at det skulle virke forstyrrende på deltakerne.



P står for *Processing*, hvor det blir stilt spørsmål om forskningen er samlet inn, analysert og presentert på en ryddig måte. I aksjonsforskning blir dette som regel gjort gjennom å vise til modeller for sykluser, som på side 15, slik at leseren skal kunne følge forskningsprosessen steg for steg.

I står for *Interpretation*, og sikter til hvordan forskeren har tolket og kategorisert datamaterialet. Ettersom dataene har blitt analysert med en fenomenologisk-inspirert metode har jeg bevisst prøvd å unngå tolkning, men heller å redusere deltakernes og mine egne opplevelser til deres essens. Mitt ønske om å sette min egen forforståelse i parentes kan kritiseres for å være uoppnåelig, spesielt fordi jeg selv har vært til stede i praksisen som musikkterapeut. Det kan også diskuteres hvor vidt evalueringsskjemaene og loggene faktisk reflekterer det som skjedde i praksisen, ettersom tekstene var såpass korte og oppsummerende. Det er med andre ord sannsynlig at mange erfaringer som kunne vært viktige for denne studien aldri ble skrevet ned, og slik falt utenfor oppgavens datamateriale.

C står for *Critique*, som viser til hvor vidt forskeren er reflektert rundt sin egen rolle som forsker og hvordan hen forholder seg til eventuelle samfunnsstrukturer som kan påvirke forskningen eller deltakerne på et negativt vis. For å kritisere min rolle så er det en svakhet ved studien at den baserer seg på en forståelse av praksis som er svært begrenset. Jeg var leder av praksisen kun i en kort prøveperiode før datainnsamlingen startet, og har dermed hatt lite tid til å forstå meg på praksisen og deltakerne. Når det gjelder kritikk av samfunnsstrukturer vil jeg påpeke at S.T.O.L.T. har latt meg ha prosjekt hos dem med en tanke om at masteroppgaven skal ha en viss nytte for dem. De har likevel ikke lagt noen føringer for hvilke tema som bør tas opp, og har slik gitt meg en stor frihet som forsker og musikkterapeut. Jeg vil derfor påstå at denne oppgaven i liten grad har blitt styrt eller negativt påvirket av noen utenfor forskningsprosjektet.

U står for *Usefulness*, hvor studiens praktiske nytteverdi tas opp. Som nevnt i forrige avsnitt er denne oppgaven skrevet i avtale med S.T.O.L.T., med et håp om at den kan være nyttig for prosjektet. Denne studien tar også opp temaer tilknyttet risikoungdom og hvordan man kan bruke musikk til å finne og fremme ressurser og ferdigheter, hvilket etter min mening er viktige tema på et samfunnsmessig nivå.

R står for *Relevance*, hvor det settes spørsmål ved forskningens nytte for disiplinen den inngår i, her den norske musikkterapitradisjonen. Denne oppgaven tar opp tidligere lite diskuterte temaer knyttet til musikkterapi som et obligatorisk opplegg, og hvordan praksis kan ses i et dannelsesperspektiv. Den ser musikkterapi utfra Arendt sin politiske filosofi, hvilket også er lite gjort tidligere. Forhåpentligvis vil disse nye perspektivene bli sett på som nyttige av andre musikkterapeuter og teoretikere innad i disiplinen.

E står for *Ethics*, og omhandler de etiske hensyn som har blitt tatt i forskningsprosessen. Deltakerne i denne studien har alle undertegnet et skriftlig samtykkeskjema og fått et informasjonsskriv som også har blitt gjennomgått muntlig, og forskningsprosjektet har blitt meldt inn til og godkjent av NSD.<sup>15</sup> Alle deltakere er anonymisert, og all informasjon om dem som ikke er relevant for oppgaven har blitt utelatt. Av etiske hensyn har jeg også i enighet med S.T.O.L.T. valgt å ikke bruke intervju for å samle inn data, selv om dette originalt var planen.

---

<sup>15</sup> Se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### 3. TEORI

Kapittelet vil forklare noen sentrale begrep og teorier i oppgaven. Første del sammenligner Arendt sin filosofi med annen musikkterapeutisk litteratur, slik at leseren kan få en innføring i begrep som blir brukt i de neste kapitlene. Denne filosofien vil også bli sammenlignet med andre teorier og tenkere for å se Arendts tanker i et musikkterapeutisk perspektiv. I andre del av kapittelet vil fokuset legges på pedagogisk litteratur knyttet til dannelse og fronesis, som brukes for å forklare målsettingen til min musikkterapeutiske praksis ved S.T.O.L.T.-prosjektet. Musikkterapeutisk og –sociologisk litteratur legger grunnlaget for tredje del, som tar for seg ungdom og musikk. Fjerde og siste del ser på forskning og artikler fra media som beskriver ungdom og Groruddalen, slik at leseren kan få større innblikk i S.T.O.L.T. sitt oppdrag. For å begrense oppgavens omfang har jeg valgt å ikke ha et spesielt fokus på tema som marginalisert ungdom, rus- og kriminalomsorg eller musikkterapi som gruppetilbud. Disse temaene er relevante, men har blitt nedprioritert ettersom de har blitt skrevet om i tidligere musikkterapeutisk litteratur (se eksempel Krüger, 2008; Overå, 2013; Tuastad, 2014; Stene, 2009).

#### 3.1 Arendt og musikkterapi

##### 3.1.1 Nye handlingsmuligheter?

Handlingsbegrepet til Arendt er komplisert og vanskelig å forstå i sin helhet uten at man setter seg inn i flere deler av hennes virkelighetsforståelse. Samtidig har Ruud sine tanker om begrepet mange fellestrekk med Arendt sin tankegang. Når han i sin definisjon sier at målet med musikkterapi er å gi mennesker nye handlemuligheter, argumenterer han med at vi gjennom å la klienten handle gir hen muligheten til å være et *jeg*. Dette gjelder spesielt for den improviserende, dialogsentrerte musikkterapien hvor *”musikken skaper en kontekst for frisetting og installering av et handlende jeg hos klienten.”* (1990, s. 321). Arendt sier at mennesket går gjennom en andre fødsel når det uttrykker seg, og markerer seg selv som et individ gjennom sine handlinger. Hvis vi kombinerer disse perspektivene mener jeg at musikkaktiviteter, og da spesielt improvisasjon og dialog, kan skape et rom for handling. Dette betyr at vi gjennom å skape en kontekst (et ”rom”) hvor mennesker kan handle gir dem en mulighet til å være seg selv, å vise seg fram, og dermed *være frie*. Disse rommene er ikke bare viktig for et menneskes helse, de er nødvendige på et eksistensielt nivå; vi trenger dem

for å kjenne at vi eksisterer, at vi er et individ. Et viktig punkt i denne sammenheng er at vi på ingen måte blir født inn i frihet, det er altså ingen selvfølge at vi kommer til å oppleve disse rommene i løpet av vår levetid. Mennesker som blir født inn i familier som har nok mat, tak over hodet og kan være gode, støttende relasjoner i personens liv, har også større muligheter for å kunne benytte seg av sin frihet enn mer vanskeligstilte personer, for som tidligere nevnt blir handlinger gjort etter *arbeid* og *produksjon* (Arendt & Janss, 1996; Mahrtdt, 2011).

Stensæth diskuterer handling i sin doktorgrad, og peker der på et poeng ved Ruuds bruk av begrepet som skiller seg noe fra Arendt sin bruk:

*His view shows above all that action, both as a phenomenon and a concept, is inextricably intertwined with music therapy improvisation. In fact, it becomes difficult to think of music therapy improvisation without thinking of action.*

(Stensæth, 2007, s. 16)

Ruud ser altså på improvisasjon som en sentral form for musikkterapeutisk handling. Arendt er derimot mer opptatt av verbale uttrykk, som hvordan talen påvirker vår verden, for det er gjennom den vi bestemmer hvordan verden skal se ut (Arendt & Kohn, 2006). Det er likevel påfallende likheter mellom hvordan Arendt argumenterer for tale og Stensæth, Ruud og andre musikkterapeuter argumenterer for improvisasjon. For eksempel kan terapeut og klient både gjennom improvisasjon og tale møtes som to forskjellige subjekter, med hver sine ideer og innspill til hvordan musikken/diskusjonen bør være.

### **3.1.2 Tale, dialog og relasjon**

Flere sammenhenger mellom Arendt og musikkterapeutisk litteratur kan ses dersom man tolker tale som en form for *dialog*, som er et mye diskutert begrep i vår disiplin, men riktignok med utgangspunkt i andre tenkere enn Arendt. Stensæth, som bruker Mikhail Bakhtin sin filosofi, sier:

*”... vi må forstå Olas drivkraft for dialog og kommunikasjon som eksistensielt fundert.<sup>16</sup>  
Det blir då snakk om eit vere eller ikkje vere for Ola som menneske, og at han gjennom*

---

<sup>16</sup> Ola er en 17 år gammel gutt uten verbalt språk.

*musikkterapien får utløp for grunnleggjande handlings- og uttrykkstrang.”*

(Stensæth, 2010, s. 112)

Dette sitatet viser en likhet mellom Stensæths og Bakhtins eksistensielle dialog og hvordan Arendt ser på handlinger som eksistensielt nødvendige. Et annet eksempel fra musikkterapeutisk litteratur er Tønsberg og Hauge, som bruker blant andre Trevharten til å forklare dialog: ”... mennesket blir til et menneske i dialog med – og i kontakt med – andre og det er gjennom andre at mennesket kommer i kontakt med tradisjon og kulturarv.” (Tønsberg & Hauge, 2008, s. 91). Tanken om at vi blir til mennesker gjennom andre er ikke bare viktig i den dialogsentrerte delen av faget vårt, men er nærmest grunnleggende i den humanistiske musikkterapien (Ruud, 2008). Trondalen har fokusert spesielt på dette i sitt relasjonelle perspektiv på musikkterapi, som er basert på tanken at ”mennesket finner sin humanitet og tilgrunnliggende menneskelighet gjennom fellesskap og samhörighet med andre” (2008, s. 29). Hun forklarer videre hvordan mennesket eksisterer som et eget individ, men samtidig skapes og videreutvikles gjennom relasjoner, og hvordan selvbegrepet i denne sammenheng blir sett på som *mangfoldig*. Dette er også et sentralt poeng hos Arendt, hvor mangfoldighet er det som driver verden videre, ettersom mennesket har mulighet til å se en sak fra flere sider (et mangfoldig selv), og gjennom å møte andre bli introdusert for nye perspektiv (et mangfoldig fellesskap) (Mahrtdt, 2011). Kort oppsummert kan vi dermed si at både verdens og individets utvikling skjer i relasjonelle aktiviteter (handling), hvor vi åpner opp for mangfoldet som ligger både i oss selv og individene rundt oss.

### **3.1.3 Deltakelse, frihet og likeverd**

Deltakelse er et sentralt begrep i musikkterapi, hvor samfunnsmusikkterapien har knyttet begrepet spesielt opp mot deltakelse i samfunnet. I denne tradisjonen bør terapeuten ikke bare legge til rette for at klienten skal kunne delta aktivt i musikkterapien, men også at hen kan delta i utviklingen og tilretteleggingen av praksisen (Krüger & Strandbu, 2015). Bruscia (2014) legger vekt på at samfunnsmusikkterapeuten i tillegg bør hjelpe samfunnet med å integrere klienten som et fullverdig medlem. Stige & Aarø (2012) tar også opp dette ved å si at terapeuten av og til må jobbe ”aktivistisk” for å kunne forandre samfunnet til å bedre ta vare på klienten, for eksempel gjennom å forebygge marginalisering og stigmatisering. Igjen kan vi se likheter i Arendts tanker, når hun sier at samfunn bør være åpent for fremtredelsesrom, altså settinger hvor mennesker kan omgås hverandre som handlende og

talende (Arendt & Janss, 1996). Disse rommene oppstår ikke bare fordi mennesker er samlet, for selv om mange mennesker står sammen på T-banen, er ikke dette nødvendigvis et rom hvor man handler sammen. Det er heller ikke noen selvfølge at disse rommene fungerer inkluderende, for selv om man diskuterer i en gruppe, er det ikke nødvendigvis alle som får mulighet til å uttrykke seg eller blir sett på som en seriøs aktør i diskusjonen. Samtidig er det verdt å understreke at Arendt ikke mener at mennesker deltar på et likt grunnlag i diskusjonene. En person som har mer kunnskap om emnet som diskuteres vil gå inn i en ”ekspertrolle”, og slik få mer makt i situasjonen enn sine mindre kunnskapsrike motparter. Et fremtredelsesrom er med andre ord åpent for enhver, men ikke alle deltar på likt grunnlag. Ekspertens autoritet er for Arendt nødvendig for at samfunnet skal fungere, men hun understreker at denne makten ikke er forenelig med tvang eller overtalelse. Eksperten vil altså miste sin autoritet hvis hen ikke lytter til motpartens argumenter, for en blank avvisning av disse vil minske tilliten man har til eksperten (Mahrtdt, 2011).

Hos Arendt er frihet til å handle viktigere enn likeverdighet i samfunnet, ettersom tanken om universell likeverd mellom mennesker kan virke begrensende for menneskets frihet hvis den blir for dominerende (Hann, 2014).<sup>17</sup> Samtidig er hun tydelig på at demokratiske prinsipper som at alle mennesker skal få lov til å uttrykke sin mening, og at verdens utvikling skal diskuteres av alle, ikke bare de få mektigste, er nødvendig for et vellykket samfunn (Arendt, 2004). Stensæth og Jenssen (2016) viser til den noe nyere filosofen Rawls som har lignende tanker; for han er et rettferdig samfunn ikke knyttet opp mot lik fordeling av økonomiske goder. I samme essay blir Sen & Nussbaum også trukket fram som relevante tenkere, da de sier at et lands velferd ikke kan måles i dets økonomiske status, men heller i hvilke muligheter landets innbyggere har. Arendt er med andre ord ikke alene i å se individets frihet til å handle som en grunnleggende forutsetning for et godt samfunn, selv om hun etter min oppfatning er mer positiv til samfunnets hierarkier og konsekvensene av disse enn tenkerne nevnt overfor.

### **3.1.4 Oppsummering: Arendts tanker i musikkterapeutisk praksis**

Jeg har valgt å gi Hannah Arendts filosofi mye plass i oppgaven, ettersom jeg mener den fungerer som et godt grunnlag for min tankegang rundt praksisen ved S.T.O.L.T. For å

---

<sup>17</sup> Arendt baserer denne tankegangen på hennes undersøkelser av totalitarisme, som i Hitlers Tyskland og Stalins Russland.

tydeliggjøre dette velger jeg her å oppsummere dette delkapittelet ved å vise sammenhengen mellom musikkterapeutisk praksis og Arendts filosofi.

Praksis blir i oppgaven sett på som *et rom for handling*, hvor deltakerne skal være frie til å velge hvor mye de vil delta, og aktivitetenes innhold skal avgjøres utfra diskusjon.<sup>18</sup> Enkelte av musikkterapiaktivitetene dreier seg derimot mer om å skape et produkt, som for eksempel å skrive en sangtekst. Dette kan kategoriseres som *produksjon*, men samtidig så ligger ikke målet i aktiviteten i selve produktet, men heller i prosessen rundt det. Samarbeidet underveis og diskusjonen i etterkant blir slik viktigere enn selve teksten, hvilket gjør at jeg vil kategorisere også denne aktiviteten som *handling*. For å sammenligne kan vi si at å skrive en god CV er et eksempel på en aktivitet som vi kan plassere i *produksjons*kategorien.

Deltakerne har kurs og får veiledning for å kunne forbedre CV-en, hvilket betyr at målet ligger i å gjøre produktet best mulig. En slik aktivitet følger også en klar mål-middel-tankegang, i at man gjennom å trene på å skrive en god CV vil bli bedre kvalifisert for jobb. Denne logikken er etter min mening ikke like enkel å finne i vår humanistiske musikkterapi, hvor målene og metodene blir tilpasset til hver enkelt klient og kontekst.

Hvis praksis skal være et rom for handling, innebærer dette at deltakerne skal ha mulighet til å fremtre for hverandre som individer. Dette betyr at man som leder av gruppen må fokusere på frihet til at alle skal kunne uttrykke seg på den måten de ønsker, samtidig som man har ansvar for at alle deltakerne blir lagt merke til og får mulighet til å bidra. Selv om Arendt stort sett fokuserer på tale når hun diskuterer uttrykk og mening, bør man som musikkterapeut gi deltakerne mulighet til å bruke musikken for å uttrykke seg. Dette kan for eksempel være gjennom en improvisert solo, en rap, eller å spille av et stykke musikk man føler uttrykker noe man ikke klarer å sette ord på.

I Arendts filosofi er mangfold viktig. I praksis kan dette overføres til at man åpner for forskjellige meninger, og oppfordrer deltakerne til å drøfte og diskutere seg i mellom. Hvis to deltakere kan komme til enighet, så kan dette føre til en styrkning av relasjonen dem i mellom. Det er derimot også en klar verdi i at deltakerne er uenige, ettersom de da markerer seg selv som individer i gruppen. Det mangfoldige selvet er også viktig i denne sammenheng,

---

<sup>18</sup> Deltakelse av fri vilje blir i denne sammenheng sett som et ideal, og ikke nødvendigvis realiteten. Se s. 54 for en diskusjon rundt hvor vidt det er mulig å tenke slik i en praksis hvor oppmøte er obligatorisk, og en viss grad av aktiv deltakelse er forventet.

hvor man kan utfordre deltakerne til å ta nye roller i gruppen, som for eksempel å skulle lede en aktivitet eller å dele en sang eller en historie.

Arendts tanker rundt ekspertrollen passer til praksisen ved S.T.O.L.T., men den kan være problematisk å overføre til andre praksisområder. Innenfor psykisk helsevern har musikkterapi et ressursorientert perspektiv, basert på empowerment-filosofi og positiv psykologi (Solli, 2009). Et likeverdig samarbeid mellom terapeut og klient vektlegges, og det tas dermed avstand fra terapeutens ekspertrolle. Dette betyr derimot ikke at terapeuten skal legge vekk sine kunnskaper eller sin ekspertise, men fokusere på å anerkjenne klientens ressurser og kompetanse (Rolvjord, 2008). Skal man følge Arendt sin tankegang vil man si at ekspertrollen ikke er mulig å legge fra seg, ettersom både musikkterapeuten og deltakerne alltid vil være klar over at terapeuten har mest kompetanse når det kommer til musikkterapi. Samtidig er det, som den ressursorienterte musikkterapien presiserer, viktig å huske at deltakerne er de som vet best når det kommer til deres egne opplevelser. Når man som musikkterapeut skal planlegge praksis, vil det derfor være nyttig å lytte til deltakernes tilbakemeldinger, for kanskje klarer noen av argumentene deres å overbevise deg om å gjøre noe annerledes. Denne måten å lede på kan videre knyttes opp mot Skjervheims pedagogiske filosofi, hvor han kritiserer lærerstyrte og deltakerstyrte undervisningssituasjoner. Idealet bør i følge han være den sokratiske dialektikken, hvor læreren diskuterer og forhandler med elevene om hvordan undervisningen bør være. Læreren får da innsyn i elevenes meninger, men bruker samtidig sin ekspertise til å ta de endelige avgjørelsene. Denne modellen forhindrer også det Skjervheim kaller for skjult styring, hvor læreren ”tillater” at eleven styrer, og slik får en slags regissørrolle (Varkøy, 2003). Arendt og Skjervheim viser her en lik tankegang, og som vi skal se senere ble denne styremåten sentral i min praksis ved S.T.O.L.T.

### **3.2 Dannelse i musikkterapi**

Som vi har sett tidligere i oppgaven kategoriserer jeg min musikkterapeutiske praksis ved S.T.O.L.T. som didaktisk, ettersom jeg ønsket at deltakerne skulle få oppleve mestring og ha en positiv opplevelse med de forskjellige aktivitetene, samtidig som de ble oppfordret til å bruke musikkaktiviteter i deres egen praksis (så lenge denne involverte å jobbe med mennesker). Man kan slik se to overordnede mål i praksisen: *Personlig* utvikling gjennom å diskutere, skape, spille og lytte sammen, og *faglig* utvikling gjennom å lede gruppen, vise respekt overfor hverandre, og lage og vurdere aktiviteter. Begge disse variantene av utvikling



skjer i samspill med andre mennesker, og handler om å gjøre deltakerne kjent med egne ressurser, for at de så kan bruke disse både på et personlig og faglig nivå. For å knytte målene opp mot teori har jeg i oppgaven brukt dannelsesfilosofi, hvor man gjennom å gjøre og oppleve noe som er fremmed og utfordrende, vil bli bedre kjent med både seg selv og verden (Gustavsson, 2011).

### 3.2.1 *Dannelse og fronesis*

Dannelsesbegrepet har en lang historie, som kan knyttes opp mot det tyske begrepet *Bildung* og det greske *paideia*.<sup>19</sup> Spesielt førstnevnte begrep har blitt tatt i bruk i pedagogisk litteratur, hvor det tradisjonelt sett har blitt knyttet opp mot Humboldts tanker om det dannede menneske og det moderne universitet (Fosslund, 2011). Dannelsesbegrepet slik det blir brukt i dag, er i større grad inspirert av Gadamer, som så dannelse som en kontinuerlig pågående prosess i ethvert menneskes liv (Gustavsson, 2011). Varkøy viderefører disse tankene med å se på dannelse som *bevegelse*, og tydeliggjør dette med en reisemetafor, hvor man tar steg ut i det ukjente og returnerer hjem med nye erfaringer (Varkøy, 2010). Slike erfaringer kan øke ens forståelse for andre mennesker, og skape endringer i en selv som ikke ville vært mulig uten disse møtene:

*“... individuals are formed when they meet what is common to all humanity. Humans become human through contact with other humans. People objectify themselves in the world. Bildung is not possible if one remains in the subjective and private.”*

(ibid., s. 88)

Gjennom opplæring i teori, praksis og tett individuell oppfølging fokuserer S.T.O.L.T.-prosjektet på å fremme ungdommenes ressurser, slik at de kan bruke dem bevisst både i løpet av og etter prosjektet. Jeg velger derfor å se på S.T.O.L.T. som en dannelsesreise: I løpet av seks måneder deltar ungdommene på et program med mål om å hente kunnskap som kan være nyttig etter at kurset er ferdig. Sånn sett fungerer prosjektet som en alternativ mestringsarena for å styrke individet til å aktivt delta i samfunnet igjen.

I reisemetaforen ovenfor dannes mennesket gjennom å få nye erfaringer. Dette tilsier at man bruker et kunnskapsbegrep som åpner for at man ser mennesket som et tolkende vesen: ”*Vi*

---

<sup>19</sup> Paideia handler om oppdragelse, hvor det ideelle samfunnsmedlem skulle gjennom en dannelsesprosess med hovedvekt på musikk, gymnastikk og politikk (Gundersen, 2012).

*tolkar och förstår det främmande och annorlunda vi möter med utgångspunkt från det vi tidigare är bekanta med, det vi känner igen och känner oss hemma i.*” (Gustavsson, 2000, s. 203). Gadamer kaller denne formen for kunnskap *fronesis*, et begrep som stammer fra Aristoteles, og som kanskje enklest kan oversettes til ”praktisk klokhet”. Denne klokheten viser seg i hvordan vi handler i konkrete situasjoner, og er basert på menneskets evne til å reflektere, tolke og bedømme situasjoner utfra tidligere erfaringer. Med utgangspunkt i Heideggers tanker, knytter Gadamer *fronesis* og dannelse sammen, og viderefører dem inn i et mer hermeneutisk verdenssyn. *fronesis* blir da kunnskapen man får gjennom dannelsen, som er viktig for at man skal kunne ta gode, reflekterte valg som et individ. Dette er igjen viktig på et samfunnsnivå, for hvis vi skal ha et demokrati hvor hver enkelt person skal kunne være med å styre verdens retning, så trenger man borgere som kan se en situasjon fra flere sider, og vurdere og tolke forskjellige samfunnsproblemer (ibid.).

### **3.2.2 Dannelse i dagens skole**

Hvor vidt skolen og utdannelsene fokuserer på praktisk klokhet og dannelsen av ”samfunnsborgere” i stor nok grad, har blitt et mye diskutert tema innen både filosofi og pedagogikk (se eksempel Eidsvåg, 2009; Varkøy, 2001; Gustavsson, 2012; Nussbaum, 2010). Det er likevel en tendens i dagens skolepolitikk at man ønsker større fokus på praktisk, samfunnsrelevant og livslang læring. Dette kan spesielt ses i en nylig fremlagt stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet, hvor regjeringen blant annet vil gi ”*skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen*” (Kunnskapsdepartementet, 2016, ingen sidetall). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har i den senere tid skrevet flere artikler om dannelse i skolen, og har et syn på begrepet som ligner Gadamer sitt: ”*Å bli dannet som borger innebærer at man internaliserer samfunnets normer og verdier samtidig som man evner å forholde seg kritisk til dem.*” (Isaksen, 2016, ingen sidetall) Videre sier han: ”*Dannelse må læres gjennom praksis, gjennom å gjøre, ikke bare kunne.*” (ibid.)

I ”Fremtidens skole”, en Norsk Offentlig Utredning (NOU), blir det i omtalen av musikkfaget lagt vekt på det store omfanget av metoder og muligheter som faget tilbyr: ”*Som et utøvende fag, et kreativt fag og et opplevelsesfag forholder musikk seg til praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling på flere måter.*” (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon: Informasjonsforvaltning, 2015, s. 59) Det vises også til Ruud og DeNora for å forklare hvordan musikk på godt og vondt er en vesentlig

identitetsmarkør (ibid., s. 58). Krüger har liknende tanker om et skoletilbud for barnevernsungdom, hvor musikkfaget blir sett på som en arena for sosioemosjonell læring, hvilket kan ha en positiv effekt også utenfor musikkrommet. Han viser hvordan musikkaktiviteter kan virke motiverende for ungdom som sliter med å fullføre skolen, og understreker verdien av å fokusere på ungdommenes ressurser, relasjonen mellom terapeut og klient og trening av sosioemosjonelle ferdigheter (Krüger, 2016). Krüger sin praksis er etter min mening et godt eksempel på hvordan musikkterapeuter kan jobbe opp mot kunnskapsministerens og tidligere nevnte NOUs mål for skolen, hvor læring blir sett på som en livslang prosess, som også skjer utenfor klasserommet.

### ***3.2.3 Dannelse i S.T.O.L.T.-prosjektet***

For å avslutte delen om dannelse vil jeg vise til eksempler på hvordan min tanke om S.T.O.L.T. som en dannelsesreise ble gjennomført i praksis. Etersom dannelse og fronesis oppstår og blir utviklet i det uvante og fremmede, ble det lagt vekt på opplevelser som ikke nødvendigvis var så nære det deltakerne allerede kjente til. Et eksempel er utflukten vi hadde til Den Norske Opera og Ballett i Bjørvika, et sted hvor ingen av deltakerne hadde vært på før. Tanken bak denne utflukten var at ungdommene skulle få se en side av kulturlivet som kanskje ikke har vært så aktuell for dem tidligere, og forhåpentligvis senke terskelen for å utforske nye deler av Oslo. Et annet eksempel er utflukten til Fredspriskonserten, hvor jeg i etterkant fikk høre av lederne at enkelte av deltakerne ikke hadde vært på en konsert før. En konsert kan med andre ord være en ny opplevelse for en deltaker, og dermed ha en verdi som går utenfor det å ha det gøy og komme seg vekk fra det vanlige lokalet.

I de musikkterapeutiske aktivitetene var tanken om dannelsesreise til stede da deltakerne ble utfordret til å innta nye roller. Dette kunne være gjennom å spille solo i trommesirkelen eller å vise fram og diskutere forskjellig musikk i lyttestundene. Flere hadde også lite erfaring med å lede og ta en sentral plass i grupper, hvilket ble et fokus i den siste delen av praksisperioden. Fordelen med å kunne gjøre dette i S.T.O.L.T.-prosjektet er at ungdommene i starten jobber mye med å bli trygge med hverandre, hvilket kan gjøre det enklere å etter hvert eksperimentere med roller.

Selv om jeg i denne oppgaven hovedsakelig knytter utvikling av ferdigheter opp mot dannelsesfilosofi, kan man også se for seg at det kan ha effekt på deltakernes livskvalitet og

helse (sett utfra et salutogenetisk helsesyn). For eksempel er det et fellestrekk i hvordan både dannelseteorien og den humanistiske musikkterapien er basert på en tanke om at vi vokser som individer i fellesskap med andre mennesker. Relasjoner er med andre ord viktig både i forhold til læring og helse. På grunn av oppgavens begrensede omfang går jeg ikke videre inn i sammenhenger mellom pedagogisk og terapeutisk teori, eller hvordan pedagogiske og helserelaterte målsettinger kan knyttes sammen, men jeg anser dette som spennende temaer som kan være aktuelle å fordype seg i senere.

### **3.3 Musikk og ungdom**

Deltakerne i S.T.O.L.T.-prosjektet har ulike utfordringer, verdenssyn, interesser og som regel svært forskjellige bakgrunner. Man kan likevel si at de, i likhet med andre ungdommer, kan samles i at de har et forhold til musikk. Dette betyr ikke at de nødvendigvis er interessert i musikk, eller at de har reflektert i noen særlig grad rundt egen musikksmak, men de fleste har meninger om hva de liker og ikke liker av musikk. For å videre kunne forstå ungdommers bruk av og forhold til musikk, vil vi i denne delen se på litteratur fra musikk sosiologien og –terapien, og sammenligne dette opp mot praksisen ved S.T.O.L.T.

#### **3.3.1 Musikk og identitet**

Identitet er et begrep som allerede har blitt diskutert til en viss grad i denne oppgaven i hvordan individet utvikles gjennom å møte andre. Identitet er derimot ikke bare hvordan andre tenker om deg, men også hvordan man ser på seg selv, basert på ens tidligere erfaringer og sosiale og kulturelle posisjon (Ruud, 2011). Opplevelsen man har av egen identitet er i konstant forandring, ettersom den påvirkes av uunngåelige biologiske faktorer som aldring, og samfunnets stadige endringer. På samme måte som at man er på en livsvarig dannelsesreise kan man altså si at ens ”identitetsprosjekt” ikke tar slutt før livet er over.

Endringer i sosial og kulturell identitet var etter min erfaring et viktig tema for ungdommene, spesielt ettersom deltakerne gjennom å ha blitt med i S.T.O.L.T. ønsket å ta en mer aktiv rolle i eget liv og samfunnet. Dette så jeg i musikkterapi praksisen, hvor slike endringer ofte ble tatt opp, for eksempel hvis en deltaker knyttet et stykke musikk til en periode av livet som nå var over. Fortellinger rundt musikk og fortiden var grunnlaget for en stor del av diskusjonene vi hadde, og viser en sammenheng mellom identitet og musikk som har blitt tatt opp flere ganger

i faglitteraturen. Som et eksempel kan vi se til *Musikk og Identitet* (2013), hvor Ruud viser hvordan minner om musikalske opplevelser kan markere epoker i ens liv:

*Musikk kan bli fleksible kart over vår livsverden, kart som kan endre seg når vi gjensker historien om oss selv gjennom musikk. Musikken som betyr noe for oss, bærer i seg minner fra en historie, en liten fortelling fra en episode i livet vårt. Ved å sette disse episodene sammen har vi spunnet en tråd som binder sentrale sider av vårt selvbilde og identitet til en sammenhengende fortelling. (s. 74)*

Krüger og Strandbu viser hvordan disse fortellingene kan endres i musikkterapien:

*Ved hjelp av musikkaktiviteter som samtale, bandspilling eller sangskrivning kan ungdommer på egen hånd eller i samarbeid med jevnaldrende og voksne bruke de samme opplevelsene som skapte de personlige problemene som utgangspunkt for et endringsarbeid. Sanger og tekster som skapes, kan brukes til å forstå seg selv som en reflekterende og handlende person som er i stand til å håndtere og påvirke egen livssituasjon. (Krüger & Strandbu, 2015, s. 54)*

I musikkterapipraksisen ved S.T.O.L.T. var deltakerne som regel samlet i en gruppe, så det individuelle identitetsarbeidet ble tydeliggjort gjennom hvordan de samhandlet med andre. Deltakerne ble for eksempel utfordret i å argumentere for og reflektere over forskjellige meninger, og enten komme til enighet med andre eller stå for sitt syn. I slike situasjoner er man avhengig av en god gruppekultur, hvor deltakerne føler seg trygge overfor hverandre. Man kan slik snakke om gruppeidentitet; at deltakerne ser på gruppen som et "vi". For å oppnå dette må man balansere mellom fokus på relasjon og autonomi, slik at ingen blir for autoritære eller underkaster seg andre (Fugle, 2009). Musikkterapeuten bør også fremheve de positive bekreftelsene, altså situasjoner hvor deltakerne støtter eller komplimenterer hverandre, ettersom disse kan gi dem en positiv selvopplevelse også utenfor praksisen (Stene, 2009). Slik kan man gjennom å arbeide med gruppens identitet også jobbe med hvert enkelt individ i gruppen.

### 3.3.2 Et kulturelt perspektiv

Skal man lede en lyttestund hvor deltakernes fortellinger skal være i sentrum, bør man ta utgangspunkt i deres musikk. Dette kan være en utfordring for terapeuten hvis man ikke er kjent med musikken ungdommene vil høre på. I nyere tid er dette blitt spesielt aktuelt med hip hop, hvor man gradvis har omfavnet sjangerens muligheter i musikkterapeutisk arbeid, men samtidig advarer mot å bruke den ukritisk (Hadley & Yancey, 2011; McFerran & Wöfl, 2015). Magee oppsummerer noen av utfordringene ved å bruke hip hop i gruppe:

*... the therapist should stay mindful of gender-based social practices, role models and expectations to ensure that the therapy session is an enabling rather than limiting environment. (2014, s. 234)*

I tillegg til dette kommer spørsmålet om man skal sensurere tekster, og be deltakerne unngå låter med mange referanser til vold, hetsing, og andre temaer som kan virke provoserende eller sårende for andre i gruppen. I denne sammenheng vektlegger humanistiske musikkterapeuter som regel klientens frihet til å uttrykke seg slik hen vil, og unngår derfor å sette grenser for hvilken musikk som skal spilles. Innenfor denne tradisjonen vil man heller bruke hip hop til å ta opp vanskelige temaer som kan dukke opp i musikken, hvilket innebærer at man stoler på at klienten er reflektert rundt disse emnene (Short, 2013).

I flerkulturelle grupper vil deltakernes fortellinger ofte være preget av kulturer som kan være fremmede for terapeuten eller andre deltakere. En musikkterapeut bør derfor være bevisst sitt eget verdenssyn og kulturelle og sosiale ståsted, og kunne se praksisen i en kulturell kontekst (Forrest, 2002; Stige, 2002). Dette er på ingen måte enkelt, ettersom det krever stor grad av selvinnsikt, og til tider kan bryte med hva man over lengre tid har sett på som selvfølgelig (Brown, 2002). Rønningen (2015) viser for eksempel hvordan vestlig musikk blir omtalt som verdensomspennende i norsk pedagogisk litteratur, hvilket kan lede til at man som barn får liten forståelse for andre kulturers musikkbruk. En musikkterapeut som ikke er bevisst sin egen tankegang kan med andre ord ende opp med å undergrave klientens musikalske identitet, uten å være klar over dette.

### 3.3.3 Ungdommers musikkbruk

Flere musikkterapeuter som jobber med ungdom har skrevet om hvordan klientene deres bruker musikk i hverdagen. Dette blir ofte knyttet opp mot musikk sosiologen Tia DeNoras forskning, som viser hvordan mennesker tar i bruk forskjellige sider av musikken. Med begrepene *affordance* og *appropriation* sier hun at musikken tilbyr forskjellige kvaliteter som lytteren velger (bevisst eller ubevisst) å benytte seg av (DeNora, 2000; Beckmann, 2014).<sup>20</sup> En poplåt om ulykkelig kjærlighet kan for eksempel skifte mening og få en ny relevans hvis lytteren sliter med kjærlighetssorg. Med andre ord viser DeNoras forskning at opplevelsen av musikk forandrer seg utfra kontekst, hvilket igjen understreker musikkterapeutens behov for å ha en kontekstuell musikkforståelse (Ruud, 2008).

Gjennom å jobbe med hvordan ungdommene bruker musikken utenfor terapirommet, kan man bevisstgjøre ungdommene rundt muligheter til ”egenterapi”, altså å bruke musikk til å regulere egne følelser, tanker og energinivå (Skånland, 2009). Ifølge DeNora (2013) kan musikken også skape ”asylums”, altså rom hvor lytteren kan få en pustepause og restituere. Bull forklarer hvordan dette har blitt spesielt aktuelt i nyere tid:

*The consumption of technologically mediated sound in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries represents an increasingly significant mode of ‘being-in-the-world’ in which the ‘self’ claims a mobile and auditory territory for itself through a specific form of ‘sensory gating’ permitting the user to screen out unwanted sounds through the creation of their own seductive soundscape. (2010, s. 55)*

Her kan man trekke en linje til Arendts tanker om den private sfære, hvor vi kan omstille og forberede oss på å igjen gå inn i de offentlige sfæren. Ungdommers bruk av musikk til å skape slike private rom i hverdagen vises også i musikkterapeutisk litteratur (Beckmann, 2014; Skarpeid, 2008, 2009; Skånland, 2009). McFerran & Saarikallio (2014) viser derimot at denne typen isolering ikke alltid har en positiv effekt for ungdommene, som også kan få negative opplevelser av selvvalgt musikk. Man bør derfor unngå å tenke på musikk som en utelukkende positiv ressurs, ettersom den også kan forsterke følelser som angst, sorg og savn (ibid.). Det har også vært flere studier som viser sammenheng mellom ungdom med sviktende mental helse og interesse for heavy metal og hip hop (McFerran et al., 2011; Miranda &

---

<sup>20</sup> Disse begrepene ble først utviklet av persepsjonspsykologen Gibson, men DeNora var blant de første til å bruke disse begrepene i musikkforskning (Ruud, 2008).

Claes, 2009; North & Hargreaves, 2005). McFerran understreker derimot at det er ungdommenes bruk av musikken som er potensielt skadelig, ikke musikken i seg selv (McFerran & Saarikallio, 2014). Sammenhengen mellom enkelte sjangere og mental helse forklarer hun med at ungdommene velger denne musikken fordi den passer til deres følelser, for i tider da livet føles dårlig, vil man som regel lytte til musikk med mye kraft og emosjoner (McFerran, 2011).

### **3.4 Ung i Oslo Øst**

For å kunne forstå S.T.O.L.T.-prosjektets funksjon, og dermed også musikkterapiens funksjon som en del av prosjektet, er det viktig å vite litt om ungdom og Groruddalen. Denne delen vil derfor ta for seg litteratur som ser på skolefravall, innvandring og integrering.

#### **3.4.1 Mellom skole og arbeid**

Unge voksne i starten av tyveårene er ”en uvanlig veltilpasset generasjon” (Lindgren, 2014). Dagens ungdom har mindre fravær fra skolen, ruser seg mindre, er høfligere, mer disiplinerte og trener mer enn tidligere generasjoner. Likevel fullfører kun 70% av alle ungdommer videregående skole, et tall som har vært stabilt de siste 20 årene på tross av at det er brukt 3,3 milliarder på å få ned frafallet (Svarstad & Mellingsæter, 2015a). Forskere og politikere ser en klar utfordring i å finne tiltak som virker, selv om de vet mye om årsakene til at ungdom slutter på skolen:

*”Jo nærmere innpå ungdommen forskerne kommer, jo mer sammensatte blir forklaringene. Da ser de at årsakene til at elever slutter på skolen kan være like komplekse som livet selv... Det handler ofte om den totale livssituasjonen. Stress hjemme, innslag av mobbing, psykisk uhelse, dårlig sosial tilpasning... Av alle de vanskelige tingene i livet er kanskje skolen det enkleste å velge bort.” (Jakobsen, 2014)*

Spør man ungdom som har vært i risikozonen, men likevel har fullført, om hvordan de klarte det, så er svaret svært ofte at det er enkeltpersoner som har hjulpet dem. Dette viser verdien av å ha en voksen person som kan løse ungdommen i vanskelige tider. Samtidig er det vanskelig å skulle gjennomføre tiltak for at alle ungdommer som sliter på skolen skal kunne ha en slik støttespiller (Hyggen, 2015; Jacobsen, 2014).



Mangelen på enkle politiske løsninger for å hindre frafall har gjort at flere fokuserer på å gi de som allerede har falt fra et alternativ til skolen. Eddi Eidsvåg, leder av Pøbelprosjektet, og flere forskere med han, ønsker større satsning på mer praksisorienterte, alternative utdanningsveier, og mindre fokus på papirene fra videregående (Græsvold, 2015; Jakobsen, 2014; Svarstad & Mellingsæter, 2015a).<sup>21</sup> Dette krever at arbeidsgiverne i større grad åpner for lærlinger og ungdommer som trenger arbeidstrening (Egge, 2015). Oppsummert kan man si at det trengs flere tiltak som fokuserer på ungdommen som et enkeltmenneske, og som samarbeider både med NAV og arbeidslivet gjennom å gi praktisk orientert undervisning som kan fungere som en erstatning for videregående skole. Eksempler på slike tiltak som er vellykkede, er yrkesfaglinja i Kristiansand (Svarstad & Mellingsæter, 2015b), Jobbhuset i Trondheim (Egge, 2015), det allerede nevnte Pøbelprosjektet og S.T.O.L.T.-prosjektet.

### **3.4.2 Innvandrere og integrering**

Frafallet i skolen er større i bydelene på østkanten. For eksempel er prosentandelen som ikke fullfører videregående 12,8 % på Majorstua, mens den er 47,8 % i Bydel Stovner. Stovner er også en bydel med lav gjennomsnittsinntekt, og har spesielt mange beboere som mottar offentlig støtte (Nordvik et al., 2015). Dette har sammenheng med andelen innvandrere i bydelen, som er en gruppe med mindre økonomiske ressurser enn majoriteten (Andersen, 2010).<sup>22</sup> Innvandrerbefolkningen i Oslo er i stor grad konsentrert i bydelene rundt Groruddalen (Høydahl, 2014), hvilket har ledet til flere diskusjoner i media. På den ene siden av debatten ser man den høye innvandrerandelen som problematisk og kritiserer integreringspolitikken (Fosli, 2015; Fekjær, 2014). Den andre siden ser Groruddalens rykte som ufortjent dårlig, og peker på forskjellige sterke sider ved det multikulturelle miljøet (Tolgensbakk, 2014; Ødegård & Midtbøen, 2014). Debattinnleggene er riktignok preget av personlige historier, som kan være vanskelige å vurdere i et overordnet perspektiv. Begge sider har derimot noen poeng som man kan finne igjen i forskning. For eksempel er det en sammenheng mellom etnisk bakgrunn og bruk av fritidstilbud, som gjør at barn og unge ofte får venner med samme etnisitet. Gutter med innvandrerbakgrunn har også større frafall i skolen, men har ikke svakere skoleresultater. Frafallet ser derimot heller ut til å ha

---

<sup>21</sup> Pøbelprosjektet er, i likhet med S.T.O.L.T., et kurs for ungdom utenfor studier og arbeidsliv. Kravene til deltakerne og målene for kurset er i stor grad like, men der Pøbelprosjektet er et eget selskap, er S.T.O.L.T. igangsatt av Oslo kommune.

<sup>22</sup> "Innvandrere" er i denne oppgaven første- og andregenerasjonsinnvandrere.

sammenheng med foreldrenes sosioøkonomiske forhold, enn etnisk bakgrunn (Andersen, 2010).

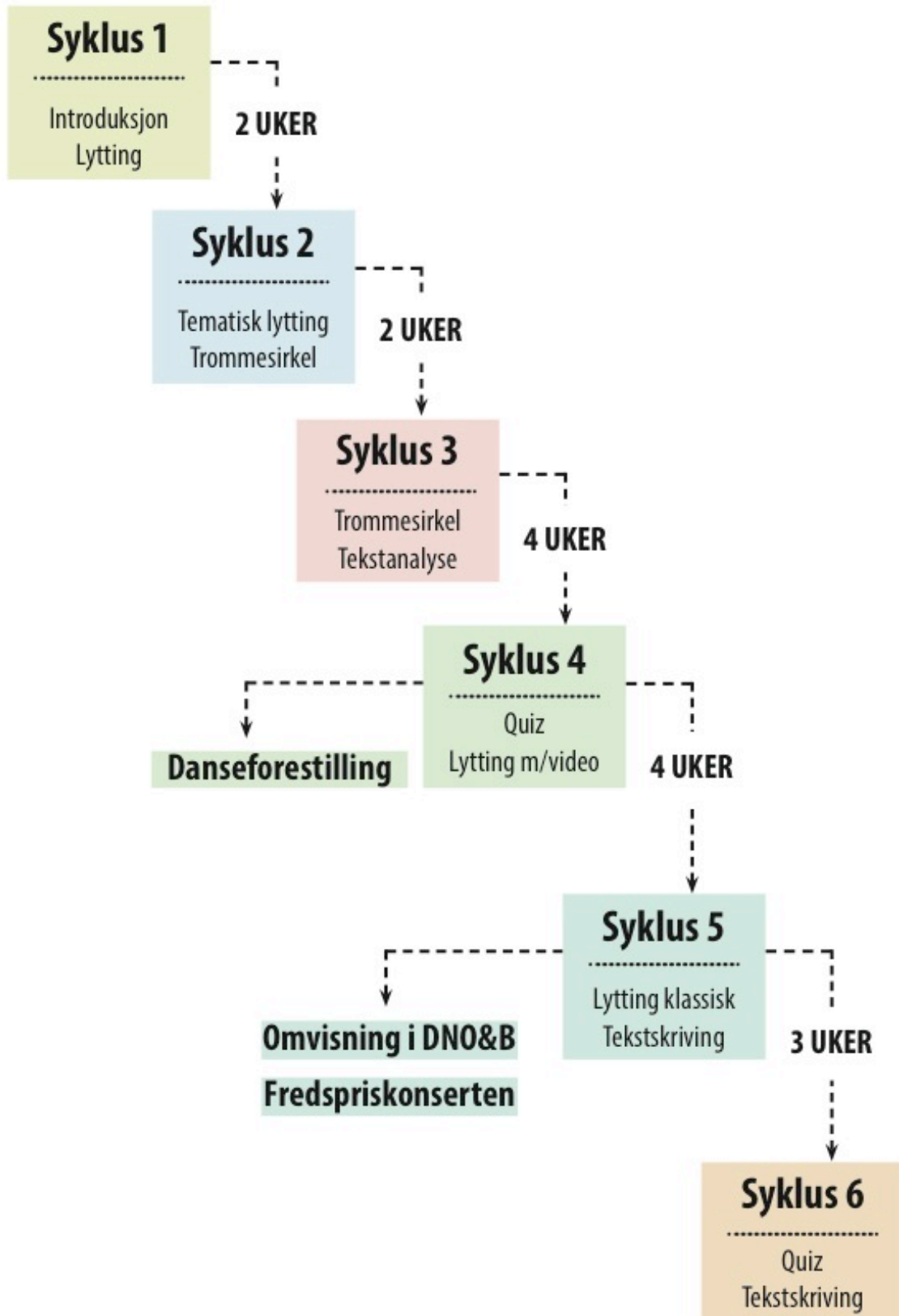
Kullene i S.T.O.L.T.-prosjektet har som regel større andel ungdommer med innvandrerbakgrunn enn etnisk norske, hvilket speiler situasjonen i Groruddalen, hvor mer enn to tredjedeler av alle arbeidsledige er innvandrere (Høydahl, 2014) . Dette skapte mange muligheter i musikkterapien, hvor kulturforskjeller stadig ble et tema. I den sammenheng er det verdt å understreke at innvandrere i Groruddalen er en svært sammensatt gruppe, hvor over 150 land er representert (ibid.). Dette kan fort bli glemt hvis man følger det noe generaliserende og stereotypiske synet på innvandrere som kan forekomme i media, som kan ha en stigmatiserende effekt (Haidari, 2016; Iraki, 2010), og gjøre det vanskeligere for ungdom med innvandrerbakgrunn å bli en del av arbeidsmarkedet (Hansen, 2012; Sandvik, 2014).

#### 4. RESULTATER

I oppgaven velger jeg å presentere aksjonsforskningens resultater i to deler, hvor jeg først vil oppsummere de tre fasene i hver syklus. I denne delen vil det ikke henvises til teori i så stor grad, ettersom målet er å gi en innføring i hvordan praksisen foregikk. Deltakernes individuelle utfordringer fikk mye fokus underveis i praksisen, men for å avgrense oppgaven og anonymisere klientene velger jeg å fokusere på gruppen som helhet. Beskrivelsene av praksisen er skrevet utfra min subjektive opplevelse, og deltakerne og lederne kan huske situasjoner annerledes enn slik de er beskrevet her. Hver syklus avsluttes med to tilbakemeldinger hentet fra deltakernes evalueringer. Disse er gjengitt direkte, altså uten noen omformuleringer eller rettelser av språk.

Andre del av kapittelet fokuserer på de delene av praksisen hvor det ble foretatt størst endringer, for å så vise hvordan musikkterapien gradvis tilpasset seg S.T.O.L.T.-programmet. I denne delen vil jeg trekke linjer mellom praksis, teorien som har dominert i de tidligere kapitlene og mine egne refleksjoner i etterkant av datainnsamlingen. Endringene som presenteres blir lagt fram som diskusjoner, hvor jeg reflekterer med utgangspunkt i både litteratur og erfaringer fra praksis.

Før resultatene presenteres vil jeg her repetere hvordan datainnsamlingen har blitt gjort: Det har blitt ført logger og samlet inn evalueringsskjemaer etter seks praksisdager, som regnes som hver sin syklus. I tillegg til dette var det tre utflukter som faller utenfor syklusene, men likevel har vært viktige i forhold til hvordan praksisdagene før og etter utfluktene ble gjennomført. Disse utfluktene kunne ha blitt inkludert i datamaterialet i større grad, men ettersom de seks syklusene allerede var mer enn nok materiale til denne oppgaven, ble de nedprioritert. En tidslinje over de forskjellige syklusene, aktivitetene og utfluktene kan ses her:



## 4.1 Presentasjon av syklusene

### 4.1.1 Første syklus

Planlegging:

I utformingen av den første praksisdagen med ungdommene ble det tatt utgangspunkt i tilbakemeldingene fra prøveperioden. Lederne ønsket at aktivitetene skulle være mer varierte og ha mer innhold, og at jeg kunne tenke mer tematikk og overførbarhet. Ettersom dette var første gang valgte vi likevel å holde øvelsene enkle, slik at deltakerne ikke ble utfordret i særlig stor grad. Det ble lagt opp til at vi først skulle ha litt informasjon om hvorfor de skulle ha musikk som en del av kurset, før vi gikk over til lytting og diskusjon, og til slutt hadde trommesirkel.<sup>23</sup>

Gjennomføring:

Før vi skulle starte, la jeg merke til at flere av ungdommene hørte på musikk gjennom headset. Dette viste at det var en musikalsk interesse til stede, men det var likevel ingen som spilte musikk høyt. Før oppstart hadde jeg derfor et mål om at noen skulle dele noe av musikken sin. Vi startet derimot med en aktivitet hvor jeg hadde valgt fem låter fra forskjellige sjangere, og deltakerne rangerte dem fra 1 – 5. Etter å ha hørt noen minutter av hver låt, sammenlignet de sine rangeringer med sidemannen. Dette åpnet for en diskusjon rundt hvilke sjangere gruppen likte, hvilket også fungerte som en god kartlegging for min del. Enkelte i gruppen fikk mulighet til å spille noen låter de ønsket, og fortelle hva de synes var bra med disse låtene. Min rolle i gruppen var å sørge for at diskusjonen fløt videre, hvilket jeg for det meste gjorde ved å stille spørsmål, og sammenligne forskjellige meninger. Flere av lederne var til stede, og de hjalp gjennom å stille spørsmål knyttet mer til deltakernes bakgrunner. Det var en god dialog i gruppen, og det ble tatt opp flere temaer som ikke var direkte relatert til musikken, som rus og religion. Trommesirkel ble derfor valgt vekk i øyeblikket, slik at vi fikk mer tid til å prate.

---

<sup>23</sup> Trommesirkel var forskjellige aktiviteter med enkle rytmeinstrumenter som djembe og congas. Disse startet ofte med enkle øvelser for å finne felles puls, og gikk raskt videre til å bli mer utfordrende og improviserende. Melodiske linjer i bass spilt gjennom Ableton Live ble til tider brukt for å strukturere rytmene.

Evaluering:

Ifølge lederne hadde ikke deltakerne hittil vært så aktive i noe annet opplegg holdt av en ekstern aktør. Dette kan bety at vi hadde klart å skape en trygg ramme for å diskutere musikken, og at mange av deltakerne så musikk som engasjerende. Evalueringene fra deltakerne viste også dette, hvor flere påpekte hvordan musikken åpnet for diskusjon, og at de kunne bli bedre kjent med hverandre gjennom å diskutere forskjellige sjangre. Samtidig ble det etterlyst større grad av ledelse fra min side, og at jeg burde være strengere når personer snakket i munnen på hverandre. I tillegg var det flere som ønsket seg mer variert musikk.

*S1:<sup>24</sup> Masse forskjellige musikksmak fra hver og en. Super debatt om hiphop, rap og rock/metall rock. Alle fikk delta både å sette på musikk og diskutere. Veldig lærerikt og hyggelig stund med musikk.*

*S2: Ta litt mer styring. Om noen snakker i munnen på hverandre, stopp dem.*

#### **4.1.2 Andre syklus**

Planlegging:

Ettersom vi ikke hadde gjort trommesirkel forrige gang, ønsket jeg å ha det med her. Samtidig tenkte jeg at opplegget burde starte med noe deltakerne kjente til, så jeg lagde en ny lytteaktivitet som var en variant av aktiviteten fra forrige gang. På denne tiden jobbet deltakerne mye med rutiner, og jeg hadde tidligere avtalt med lederne at dette var et aktuelt tema å ta opp i musikktime. Målet med lytteaktiviteten ble da å kunne diskutere morgen- og kveldsmusikk, altså hvilken musikk som kan virke engasjerende og motiverende ("morgenmusikk"), og hvilken som kan brukes til å slappe av ("kveldsmusikk").

Gjennomføring:

Selv om det hadde gått kun to uker siden forrige gang, var det tydelig at gruppen kjente hverandre bedre enn tidligere. Det var mer energi, deltakelse og humor blant ungdommene, hvilket slo både positivt og negativt ut på opplegget. Lytteaktiviteten vi startet med skapte mye engasjement, men samtidig var det vanskelig å holde fokus på hvilke sider av musikken man kunne bruke i hvilke situasjoner. Dette ble spesielt tydelig da vi skulle høre på musikk

---

<sup>24</sup> S1: Hva synes du var bra med denne dagen? S2: Hva synes du kan bli bedre til neste gang?

som man brukte for å sove, både fordi flere sa at de ikke brukte musikk på den måten, og fordi den rolige musikken flere benyttet ikke passet med gruppens energinivå. Det var med andre ord tydelig at denne aktiviteten ikke passet så godt til øyeblikket, men trommeaktivitetene som vi gjorde i andre del, fungerte derimot ganske bra. Ungdommene ble etter min erfaring uvanlig raskt kjent med instrumentene, og det var flere av de mer introverte som spilte soloer og tok større plass i gruppen enn de gjorde i samtalen.

Evaluerings:

Denne sesjonen fungerte som en oppvekker for min egen del, hvor jeg merket at jeg ikke hadde hatt nok kontroll over gruppen, hvilket hadde gått negativt utover lyttestunden. Jeg hadde tilpasset aktivitetene i for liten grad til ungdommenes energinivå, og hadde forventet at de aktivitetene som fungerte bra forrige gang automatisk kom til å fungere bra nå også. Lederne hadde også sett at ungdommene slet med å holde fokus, og ga meg derfor flere tips rundt hvordan jeg kunne lede og samle gruppen. Deltakernes tilbakemeldinger var derimot ganske positive, hvor trommingen ble trukket fram som en spesielt morsom og utfordrende aktivitet. Enkelte påpekte også at variasjonen mellom lytting og spilling var et pluss, hvilket jeg tok som et godt tegn, ettersom dette var noe lederne hadde etterlyst etter prøveperioden.

*S1: Jeg synes det var en chill dag, fikk slippe ut litt energi.*

*S2: Synes at når vi først spiller så kan det vare litt lenger og at vi kanskje har litt lengre pauser men ellers var alt bra.*

### **4.1.3 Tredje syklus**

Planlegging:

Etter andre praksisdag brukte jeg mye tid på å vurdere min rolle som leder for gruppen, og hvordan jeg skulle reagere hvis energinivået var like høyt denne gangen. Siden trommespillingen hadde blitt så godt mottatt, bestemte jeg at denne dagen skulle starte med å bygge videre på trommeaktivitetene. Etter dette ville jeg fokusere på låttekster, siden de da kunne jobbe i mindre grupper, og være mer selvstendige.

Gjennomføring:

Igjen ble jeg overrasket over nivået av energi, men denne gang var det mangelen på den som kom uventet. Jeg startet derfor med trommesirkel, med et ønske om å løfte energinivået til deltakerne. Det fungerte til en viss grad, men det ble ikke den samme iveren over spillingen som det hadde vært forrige gang. Dette gjorde til gjengjeld at gruppen var enda mer stille i andre del av opplegget, hvor vi skulle fokusere på tekst. Vi hørte på låter med forskjellige tekstlige budskap og diskuterte disse, men siden deltakerne var nokså slitne var det i større grad jeg som pratet enn tidligere. Denne gangen var det enklere å lede gruppen og gjennomføre opplegget slik jeg hadde sett det for meg, men samtidig ønsket jeg at det hadde vært flere innspill fra gruppen som jeg kunne brukt i aktivitetene.

Evaluerings:

For andre gang ble det vist for meg at aktivitetene må være fleksible i forhold til gruppens humør og energinivå, og at jeg ikke hadde klart å tilpasse dette i stor nok grad. Jeg opplevde også et dilemma hvor jeg på den ene siden ønsket stor grad av deltakelse, og dermed burde ha satt strengere krav til deltakerne. På den andre siden mener jeg at man som musikkterapeut bør respektere at gruppen av og til vil ta det roligere. Som et argument for denne siden av dilemmaet viste deltakernes tilbakemeldinger at de likte den avslappede stemningen. De sa også at trommeaktivitetene ikke burde repeteres, hvilket kom som en overraskelse, ettersom det hadde blitt trukket fram som det mest positive fra forrige gang. Jeg nevnte også for dem at de kunne bruke evalueringene til å komme med forslag på hva de ønsket å gjøre i løpet av musikkurset, og quiz ble da foreslått flere ganger:

*S1: Pause, musikk, mat*

*S2: Ikke så mye trommer, og mer tid til å høre på musikk. Musikkquiz!*

#### **4.1.4 Fjerde syklus**

Planlegging:

I forkant av denne praksisdagen pratet jeg med lederne om å få til en utflukt, siden dette hadde blitt nevnt tidligere av både dem og deltakerne. Ettersom S.T.O.L.T. i denne delen av prosjektet fokuserte på forskjellige kulturer, foreslo lederne en forestilling laget av en tidligere kursholder, som handlet om afrikansk historie uttrykt gjennom dans og video. Denne



forestillingen var noen dager etter mine timer, så det ble naturlig å videreføre dette fokuset til musikken, hvor målet ble å diskutere forskjellige kulturelle uttrykk i musikken de hører på. Jeg tok derfor med en rekke musikkvideoer som viste ulike land og kulturer, og forberedte en quiz, siden dette var en aktivitet ungdommene hadde ønsket.

#### Gjennomføring:

Da jeg møtte gruppen denne dagen følte energinivået ganske bra; det var et sted mellom hvor det hadde vært de to forrige gangene. Vi startet med quizen, hvor deltakerne ble delt inn i mindre grupper, og skulle gjette hvilket land lydklippet jeg spilte av kom fra. Ungdommene var svært flinke og samarbeidet godt, og det virket som om konkurransedelen av aktiviteten ga dem litt ekstra motivasjon. Etter en pause så vi på forskjellige musikkvideoer, og jeg foreleste litt om hip-hop på østkysten versus vestkysten av USA, siden dette var et tema enkelte hadde vist stor interesse for tidligere. Etter hvert viste noen av deltakerne musikkvideoer fra andre land enn vestlige, og fortalte om hvordan artisten representerte en spesifikk kultur gjennom musikken. Dette ble gjort utav deltakernes eget initiativ, hvilket jeg så på som svært positivt. I denne timen var det i større grad enn tidligere deltakerne som lærte av og fortalte for hverandre, siden de visste mer enn meg om flere av temaene vi diskuterte.

#### Evaluering:

Denne gangen følte jeg at det var en god balanse mellom kontroll fra min side og frihet for deres del, hvilket også kunne ses i deltakernes evalueringer, hvor det for første gang ikke ble bedt om at jeg burde være en tydeligere leder. Flere trakk også fram at de følte de hadde lært noe disse timene, men at det samtidig var gøy og koselig. Lederne hadde også fått tilbakemelding fra deltakerne om at de likte variasjonen i timene mine, og at det generelt virket som at de synes musikkurset var et bra tilbud.

*S1: Variert musikk, vi fikk se på forskjellige musikkvideoer og skulle finne ulikheter og likheter. Heflig med quiz.*

*S2: Utflukt til et sted som driver med musikk.*

#### **4.1.5 Femte syklus**

##### Planlegging:

Mellom fjerde og femte syklus var vi på den tidligere nevnte danseforestillingen. Til tross for at oppmøte ikke var så godt som vi ønsket, var deltakerne og lederne fornøyd med utflukten. Senere skulle vi på en omvisning i Den Norske Opera og Ballett, hvilket gjorde at jeg valgte vestlig klassisk musikk som et av temaene for denne dagen. For å gjøre det litt mer spennende for ungdommene illustrerte jeg denne musikken gjennom å fokusere på film, og forberedte filmklipp hvor orkester ble brukt i stor grad. I tillegg til dette forberedte jeg en aktivitet rundt tekstskriving. Dette var en aktivitet jeg etter diskusjon med lederne hadde valgt å vente litt med, ettersom den kunne være utfordrende for gruppen. Nå føltes det derimot som om ungdommene var klare, både fordi de hadde kjent hverandre en stund, og siden forrige praksisdag var så vellykket.

##### Gjennomføring:

Denne gangen var energinivået noe høyere enn før, rundt på samme høyde som andre praksisdag. Dette var utfordrende ettersom jeg hadde laget et opplegg som krevde at vi skulle se en del på video, men samtidig så ba jeg dem ikke om å være stille eller å lytte til musikken i større grad enn det som føltes naturlig. Det var flere ganger jeg gikk ut av lederrollen og lot ungdommene holde på med sitt (for eksempel vise hverandre et bilde på mobilen eller le av en situasjon eller kommentar), for så å gripe inn igjen og fortsette med musikken der det føltes naturlig. Etter pausen gjorde vi en aktivitet knyttet til skriving, hvor ungdommene skulle lage en tekst om Oslo basert på en liste med stikkord som deltakerne hadde funnet på. Flere av deltakerne viste imponerende ferdigheter, og vi klarte å få i gang en diskusjon rundt forskjellige oppfatninger av byen.

##### Evaluering:

Tekstskrivingen fungerte som en god avslutning på en praksisdag som startet noe kaotisk. Likevel var jeg mer komfortabel som leder av gruppen denne gangen enn jeg hadde vært i tidligere situasjoner hvor energinivået var utfordrende. Jeg tror dette har å gjøre med balansen mellom å gå inn og ut av lederrollen; altså at jeg i større grad klarte å gi fra meg kontrollen, for så å ta den tilbake igjen når det krevdes. Evalueringene fra deltakerne viste noe av det samme, og tekstskriving ble trukket fram som en god aktivitet. Enkelte skrev også at friheten til å kunne le og ha det gøy underveis virket positivt:

*S1: Alt var bra med denne dagen. Vi har det ganske moro og sprer masse humor. Når vi ler og har det gøy så er det mer motiverende.*

*S2: Så lenge alt er som det er så går det bra.*

#### **4.1.6 Sjette syklus**

Planlegging:

Mellom femte og sjette gang besøkte vi Operaen, og dro på Nobels Fredspriskonsert. Kun noen dager etter konserten hadde jeg min siste praksisdag med gruppen. Lederne og jeg tenkte det ville være lurt med litt oppsummering rundt hva som hadde blitt gjort, og knytte dagens opplegg spesielt opp mot personlig utvikling og jobbferdigheter. Jeg la derfor planer om at det skulle være mye fokus på å lede grupper, og tok utgangspunkt i de to aktivitetene som jeg hadde fått best tilbakemelding på; tekstskriving og quiz.

Gjennomføring:

Vi startet med quiz-aktiviteten, hvor deltakerne denne gang skulle lage spørsmål i tre grupper, og så ha quiz for hverandre. Det ble en del uro, og masse humor, men siden øvelsen gikk ut på å lede, lot jeg deltakerne sørge for at andre i gruppen var rolige. Alle ungdommene viste mye kreativitet i gjennomføringen av oppgaven, selv om det varierte hvor seriøst de tok utfordringen om å lede. Etter pausen skrev vi en tekst som hadde 2016 som tema (ettersom denne praksisdagen var mot slutten av 2015), hvor deltakerne tok utgangspunkt i en selvskrevet liste med mål og ønsker for det nye året. Her var det igjen mye kreativitet og humor som løftet aktiviteten. Til slutt hadde vi en muntlig evaluering av hele musikkurset, hvor jeg fikk tilbakemelding på at den avslappede stemningen var spesielt positivt, og at de likte aktivitetene hvor de kunne være aktive og kreative.

Evaluering:

Deltakernes skriftlige tilbakemeldinger liknet slik de hadde vært i muntlig form, og noen av ungdommene nevnte at det var synd vi ikke skulle ha flere ganger med musikk. For min egen del var jeg også svært fornøyd, spesielt på grunn av de gode muntlige tilbakemeldingene. Lederne syns også dagen hadde gått bra, men vi ventet med en endelig evaluering av prosjektet til noen uker etter, da kullet hadde fullført.

*S1: Alltid bra og koselig. Synes vi alltid har det moro. Vi er aktive og storkoser oss. Vi vil ha mer av det og mindre foredrag.*

*S2: At det var flere til stede sånn at vi ikke mister fokuset og er inkluderende.*

#### **4.1.7 Evaluering av prosjektet**

Etter praksisperioden og siste dag av opplæringsprogrammet ved S.T.O.L.T. hadde praksiskoordinator og jeg et avsluttende møte med lederne av prosjektet, hvor vi gjorde en overordnet evaluering. Lederne var fornøyd med hvordan praksisen hadde blitt gjennomført, og ønsket å fortsette med musikkterapi som en del av opplæringsprogrammet for de kommende kull. Ifølge dem passet musikkterapien godt inn som et supplerende element til annet terapeutisk og oppfølgende arbeid i S.T.O.L.T.-prosjektet, og de trakk spesielt fram det relasjonelle fokuset, den fleksible holdningen og variasjonen i aktivitetene som sterke sider ved praksisen.

## **4.2 Endringer i praksis**

Fra syklus en til seks ble det gjort flere endringer utfra deltakernes, ledernes og mine egne evalueringer. Jeg har videre valgt å fokusere på de tydeligste av disse, for å se hvordan musikkterapi ble tilpasset S.T.O.L.T.

### **4.2.1 Diskutere eller spille musikk?**

I prøveperioden hadde jeg trommesirkel med deltakerne hver gang jeg hadde praksis. Kullet som jeg samlet inn data med ønsket derimot ikke å spille i så stor grad, men ville heller gjøre aktiviteter knyttet opp mot tekst, lytting og diskusjon. Dette krevde at jeg gjorde store forandringer på planen over hvilke aktiviteter vi skulle gjøre, siden tidsrommet som egentlig var dedikert til spilling nå måtte fylles med annet innhold. Man kan slik si at musikkterapi kurset ble tilpasset S.T.O.L.T. gjennom å velge vekk aktiviteter som deltakerne ikke ønsket, men samtidig stilte jeg spørsmål med hvor vidt dette var en riktig avgjørelse sett fra en musikkterapeuts perspektiv. Å utøve musikk har noen klare kvaliteter som ikke er like sterke i andre aktiviteter, men samtidig var poenget med aksjonsforskningsprosjektet at

ungdommenes medbestemmelse skulle vektlegges. Jeg valgte derfor å følge forskningsprosjektets fokus, og brukte flere reseptive enn utøvende aktiviteter. Dette er likevel ikke så uvanlig i musikkterapeutisk arbeid med ungdom, for som vi så tidligere i oppgaven blir ungdommers hverdagslige bruk av musikk ofte brukt som et utgangspunkt i musikkterapi. Stene (2009) forteller om et gruppetilbud hvor det arbeides med ungdommenes opplevelser av musikken i et her-og-nå perspektiv gjennom bruk av blant annet fantasireiser, meditasjon og tegning til musikk. Et annet eksempel er Kristiansen (2016), som basert på en praksis innenfor rusfeltet forklarer hvordan lyttegrupper blant annet kan virke motiverende og fremme ressurser hos klientene. Han tilbyr også bandsamspill og instrumentundervisning, men ser at dette mest blir benyttet av de spesielt interesserte. Reseptive aktiviteter engasjerer altså i dette tilfellet flere klienter enn utøvende aktiviteter.

I oppgavens mer filosofiske deler har vi sett at mennesket er eksistensielt avhengig av å gjøre relasjonelle aktiviteter, og at man gjennom å møtes i både samtale og musikalsk samspill vil kunne bli bedre kjent med seg selv og utvikle seg videre. Skal man overføre denne tankegangen til en musikkterapeutisk praksis som ved S.T.O.L.T., må man vektlegge mangfoldigheten i gruppen, altså la flest mulig i gruppen delta aktivt. I denne praksisen var det tretten personer i gruppen, hvilket gjorde det utfordrende å la alle deltakerne uttrykke seg i diskusjoner samtidig som at samtalen skulle føles naturlig. Etter de første gangene begynte jeg derfor å dele gruppen opp i mindre deler hver gang vi skulle gjøre en aktivitet. Slik ble det en bedre balanse mellom at ungdommene skulle få uttrykke sin mening og kunne delta aktivt i oppgavene, og samtidig oppleve mangfold gjennom å måtte samarbeide med andre i gruppen. Her kan man derimot også se en begrensning når det kommer til diskusjonens potensiale, for i trommesirkelen kunne alle tretten delta på samme nivå samtidig. I diskusjoner vil det alltid være én som har ordet, hvilket gjør at individet blir tydeligere, og samhandlingen får mindre fokus. Datamaterialet viser likevel at reseptive aktiviteter var ønsket av ungdommene, og i etterkant virker det som et riktig valg å følge deltakernes ønsker. Jeg vil derfor påstå at å velge vekk trommesirkelen var et av tiltakene som gjorde at musikkterapien ble bedre tilpasset S.T.O.L.T.-prosjektet.

#### **4.2.2 Hvilken musikk bør prioriteres?**

Vi har tidligere sett hvordan musikk kan være tett knyttet opp mot ungdommers identitetsfølelse og markere epoker i en persons liv. For å kunne jobbe med dette i

musikkterapi er det naturlig å ta utgangspunkt i den musikken som ungdommene selv hører på, for selv om man lytter mye til musikk, er det ikke nødvendigvis alle typer musikk man lytter til. I starten av kurset gjorde jeg derfor en liten kartlegging av musikalske preferanser, og merket at det for eksempel var stor interesse for hip hop i gruppen, og mindre interesse for heavy metal. Ungdommene hadde altså flere fortellinger og meninger knyttet til hip hop-musikk, så det ble ofte tatt utgangspunkt i denne sjangeren da jeg skulle utvikle forskjellige aktiviteter til gruppen. Det er likevel flere utfordringer med bruk av hip hop, og i etterkant er det mulig å se en utvikling i hvordan jeg brukte og reflekterte rundt sjangeren.

Det første problemet jeg ønsker å peke på er at hip hop allerede var en sjanger som ungdommene var kjent med. Skal man følge dannelseteorien hvor man tilegner seg nye erfaringer i møtet med det ukjente, ville det kanskje vært mer nyttig å diskutere musikk som ungdommene ikke har et sterkt forhold til. Den klassiske dannelsesstenkeren vil da peke mot de historisk viktige kunstverkene, og se deres estetiske, etiske og sosiale verdi som mer ”dannende” enn populærmusikken. Mer moderne dannelsesstenkning vil derimot si at det er liten nytte i å lytte til Mozart hvis du ikke liker musikken, eller at man vil lære lite av å lese Hamlet, hvis man synes det er kjedelig litteratur (Varkøy, 2015). Samtidig opplevde jeg at ungdommene hadde respekt for de klassiske verkene, for eksempel ble noe moderne popmusikk ofte stemplet som direkte dårlig og nærmest møtt med avsky, mens klassisk musikk heller ble sett på som fint, men kanskje litt kjedelig. Denne respekten viste seg også da vi besøkte Den Norske Opera og Ballett i Bjørvika, en utflukt vi fikk svært gode tilbakemeldinger på, til tross for at ungdommene ikke hadde noen tydelig interesse for opera eller ballett. Jeg vil derfor si at den klassiske musikken var nyttig som en kontrast til hip hop-en, for samtidig som deltakerne ga uttrykk for at førstnevnte var en nokså ukjent sjanger, viste de en respekt for musikken som gjorde sjangeren var enklere å bruke enn for eksempel metal eller kommersiell popmusikk.

Mitt andre problem med å hovedsakelig fokusere på hip hop er kulturen som sjangeren representerer. Dette har også blitt belyst i tidligere i oppgaven, hvor vi så at rappere ofte romantisere rus og kriminalitet. Jeg vil derfor si at hip hop kan være en ganske konfronterende sjanger å bruke i musikkterapi, ettersom den åpner opp for tema som kan være vanskelige å diskutere både for terapeuten og deltakerne. Det kreves også en viss erfaring med sjangeren for å kunne diskutere disse temaene med ungdommene, som ofte er svært kunnskapsrike når det kommer til deres favorittartister. For eksempel kan en musikkterapeut

som har hørt lite musikk av Tupac fort bli provosert av voldeligheten i låter som ”Hit ’Em Up”, mens en som er mer erfaren med diskografien vet at artisten også har flere reflekterte, fredspromoterende tekster som i ”Keep Ya Head Up” og ”Unconditional Love”. Å vite om de forskjellige sidene ved de største rappers musikk vil gjøre det lettere å bruke sjangeren i musikkterapien, både fordi man kan balansere diskusjonen bedre gjennom å fokusere på forskjellige temaer i forskjellige låter, samtidig som man viser deltakerne at man har en viss forståelse for sjangeren.

I S.T.O.L.T.-prosjektet fikk jeg god bruk for det jeg har av kunnskap rundt hip hop, men likevel ser jeg det nødvendig å kritisere egen bruk av sjangeren, kanskje spesielt i starten av praksisperioden. Etter min erfaring kunne jeg vært mer konfronterende, og ikke vært redd for å stille spørsmål med tematikk i forskjellige låter. Med dette mener jeg ikke at deltakernes musikkvalg burde kritiseres, men heller at jeg ikke burde vært redd for å ta tak i spørsmål knyttet rundt rus og vold tidligere. For å illustrere dette kan vi se på den første syklusen, hvor vi hadde en god diskusjon tilknyttet disse temaene. Da var det derimot de andre lederne som åpnet for denne samtalen gjennom å stille spørsmål som var mer personlige enn de jeg stilte. Det var ikke før fjerde syklus at jeg følte at jeg klarte å ta tak i slike tema på egen hånd, da vi diskuterte kulturforskjeller med utgangspunkt i musikkvideoer. I etterkant kan jeg derfor se en endring i hvordan jeg brukte hip hop til å i større grad ta opp temaer som musikken diskuterte, og at dette åpnet for diskusjoner som kanskje ikke hadde funnet sted hvis sjangeren hadde blitt unngått.

#### ***4.2.3 Ha det gøy eller utfordre?***

Et dilemma som fulgte meg under hele praksisperioden var hvor vidt jeg skulle bruke aktiviteter med hovedfokus på å ha det gøy, eller å utfordre deltakerne. Gjennom å ha det gøy sammen kan man etablere en trygghet og et positivt miljø i gruppen, men samtidig vil ungdommene etter min erfaring fort gå lei av en aktivitet hvis de ikke opplever noen utfordringer i dem. Spørsmålet mitt underveis var derfor når det var på tide å legge til nye, vanskeligere sider ved en aktivitet, og når jeg burde la aktivitetene holde seg på samme nivå. Svaret på dette ble tydeligere da jeg etter hvert fikk reflektert mer rundt hva målene med de forskjellige aktivitetene egentlig var. Jeg ønsket å utfordre deltakerne, men visste ikke alltid hva jeg ønsket å utfordre dem på. Lederne på kurset var gode til å veilede meg på dette punktet, for eksempel sa de at flere burde ha trening i å lede grupper, hvilket ble en naturlig

utfordring å ta inn i musikkterapien. Flere av deltakerne stilte likevel spørsmål med hvor vidt de egentlig lærte noe av mine timer, og det var vanskelig for meg å gi dem et konkret svar på hvorfor jeg hadde prioritert de forskjellige aktivitetene. Etter å ha lest meg opp på dannelse og fronesis ble det derimot enklere å forklare mine metoder, ettersom jeg fikk et nytt sett av begreper. Da deltakerne ville høre mine mål med aktivitetene, kunne jeg for eksempel sikte til kunnskapen man opparbeider gjennom erfaringer. Litteraturen om dannelse og fronesis gjorde det også enklere for meg å utfordre deltakerne, ettersom jeg fikk et tydeligere bilde på nytten av å bli utfordret til å gå utenfor sin komfortsone.

Selv om jeg etter hvert ble tydeligere på hvordan jeg burde utfordre deltakerne, var jeg fortsatt usikker på om jeg burde legge mest fokus på å skape god stemning i gruppen, eller om jeg også skulle jobbe mer målrettet med utfordringer. Fordelen med at musikkurset fokuserte på å ha det gøy var at det var veldig få av de andre kursene som gjorde dette. Slik kunne musikken være et slags frirom; en pause fra en ellers stresset hverdag. På den andre siden var det som tidligere nevnt flere av deltakerne som etterlyste en følelse av at de lærte noe i timene mine, men da vi gjorde de siste evalueringene av kurset var det flere som trakk fram at den rolige stemningen og fokuset på å gjøre aktiviteter som de var interessert i var en klar fordel med opplegget. Dette viser at det er forskjellige behov og ønsker innad i gruppen, og at det kan være vanskelig å tilfredsstille både de som helst vil ha det gøy, og de som ønsker mer fokus på kunnskap og ferdigheter.

#### **4.2.4 Likestilt eller lederrolle?**

En av de største endringene som jeg la merke til underveis i praksisen, var hvordan jeg tok en tydeligere lederrolle. Dette var noe både deltakerne og lederne ønsket, hvilket jeg så i tilbakemeldinger fra de tre første syklusene. Å være en tydeligere leder tenker jeg ikke har å gjøre med at jeg skulle ta mer plass i gruppen, men heller at det oppsto situasjoner hvor deltakerne ønsket at jeg skulle ha tatt større kontroll, som for eksempel hvis noen pratet i munnen på hverandre eller hvis trommesirkelen ble for kaotisk. Dette følte noe unaturlig for meg, ettersom irettesettelser og strengere organisering av diskusjonen kanskje ville ha hindret at deltakerne delte fortellinger, og satt en demper på den ellers gode stemningen. Etter å ha diskutert med lederne bestemte jeg meg likevel for at jeg skulle bli strengere når det kom til uønsket oppførsel, spesielt i starten av hver praksisdag. Som et eksempel kan vi se til syklus to, da gruppen opplevdes som litt utenfor min kontroll allerede fra begynnelsen. Hadde jeg i



løpet av de første minuttene samlet gruppen i større grad, og fått dem til å fokusere på musikken og roe seg litt ned, ville mest sannsynlig resten av praksisdagen gått bedre. Samtidig virket det litt feil å gå inn i en strengere lederrolle, kanskje mest fordi jeg gjennom litteratur og andre erfaringer i praksis tenkte at en god musikkterapeut hadde et likestilt forhold til klientene sine. Jeg hadde lyst til å tenke empowerment og legge mest mulig makt hos deltakerne, men merket etter hvert at dette ikke var riktig praksis for en slik tankegang.<sup>25</sup> Jeg begynte derfor å oppsøke litteratur som kunne hjelpe meg til å forstå hvordan musikkterapeuter kan være i en lederrolle.

I et av vedleggene til tredje utgave av *Defining Music Therapy* skiller Bruscia mellom egalitære og hierarkiske praksiser: "... *music therapy is practiced in both hierarchical and egalitarian fashions, depending on client need, setting, therapist orientation, and therapist need.*" (2014, vedlegg 8C) En hierarkisk praksis tilsier at musikkterapeuten er en autoritet, men hen inntar ikke nødvendigvis en dominerende rolle. Den sokratiske dialektikken kan her ses på som en god modell, hvor terapeuten blir anerkjent som en autoritet på grunn av sin ekspertise, men samtidig lytter til og diskuterer med klientene når det gjelder innholdet i praksisen. Et eksempel på en mer egalitær praksis er Rolvsjord sitt arbeid innen psykisk helsevern, hvor det blant annet er et mål at klientene blir mer skeptisk mot tradisjonell autoritet (2006). Med ungdommene i S.T.O.L.T.-prosjektet er det derimot mer relevant å fokusere på det motsatte; å respektere og forstå samfunnets autoriteter. Videre kan vi se at der Rolvsjord forteller hvordan klientene satte pris på det likestilte forholdet mellom dem og terapeuten, ønsket mine deltakere en tydeligere lederfigur, hvilket kan fungere som et godt eksempel på skillet mellom en hierarkisk og en egalitær praksis.

Etter å ha funnet Bruscia sin forklaring på musikkterapeutens forskjellige måter å lede, var jeg fortsatt nysgjerrig på hvorfor *jeg* skulle bli sett på som en leder av gruppen. I andre praksiser med ungdommer blir terapeuten ofte sett på som en voksenperson, ettersom det er en vesentlig aldersforskjell mellom terapeut og klienter. Dette betyr at den voksne også har mer erfaringer, og kanskje er på et mer etablert og tryggere sted i livet, og slik blir en naturlig leder av gruppen. I min praksis ved S.T.O.L.T. ble det derimot vanskelig å skulle definere meg selv som voksen og deltakerne som ungdommer, ettersom vi var på samme alder. Det

---

<sup>25</sup> Når jeg sier at praksisen ikke var egnet for å fokusere på empowerment, sikter jeg til Rolvsjord (2006) sin bruk av begrepet. Å si at jeg ikke jobbet med empowerment i praksis vil da si at jeg ikke så "psychological empowerment" som et hovedmål.

som skilte meg ifra ungdommene var heller kunnskapen jeg hadde opparbeidet meg om faget, altså at jeg visste mer enn dem om musikkterapeutiske aktiviteter. Dette kan ses på som noe selvfølgelig, for en musikkterapeut vet naturligvis mer om musikkterapi enn de fleste, men samtidig kom det som en overraskelse på meg at de stolte såpass mye på min ekspertise at de ønsket å ha meg som en tydeligere leder av gruppen. Grunnen til dette var at jeg ikke hadde noen erfaring fra før (unntatt fra prøveperioden) når det kom til å lede grupper med ungdommer på min egen alder. Samtidig virket det ikke som om deltakerne syntes dette var viktig; de ønsket seg en tydeligere leder, hvilket gjorde at jeg tvang meg selv til å tenke at jeg visste mer om aktivitetene enn jeg egentlig gjorde. Jeg overdrev på mange måter min egen selvtillit, og følte dermed også at jeg ga tydeligere instruksjoner, og holdt aktivitetene mer innenfor rammene. En viktig endring i forhold til hvordan praksisen ble gjennomført var altså at jeg på mange måter lot som at jeg var tryggere enn jeg egentlig var, og slik klarte å lede gruppen bedre.

#### ***4.2.5 Hvordan bør man bruke deltakernes tilbakemeldinger?***

En av grunnene til at jeg valgte aksjonsforskning som forskningsmetode var at dette åpnet for at ungdommenes tilbakemeldinger kunne påvirke praksisen på en systematisk måte.

Evalueringene var svært verdifulle, både fordi de ga ungdommene en mulighet til å vurdere praksisen individuelt og anonymt, og fordi jeg fikk mange nyttige kommentarer som hjalp meg til å forbedre praksisen og i større grad forstå deltakerne. Likevel var det ikke alltid jeg fulgte dem, og mellom syklus to og tre kan vi se ett tilfelle hvor jeg valgte å følge deres ønsker, men angret i etterkant. Her sikter jeg til trommesirkelen som ble tatt godt imot første gang vi gjorde den og ble ønsket som aktivitet også neste praksisdag, men som da fungerte nokså dårlig. Denne erfaringen gjorde at jeg behandlet tilbakemeldingene med mer skepsis, og i større grad fulgte mine egne vurderinger.

For å knytte denne avgjørelsen opp mot litteratur, kan vi se til Backe-Hansen, som i en artikkel om barn og unges medvirkning i barnevernet diskuterer hvordan voksne/ledere bør legge opp til og forstå ungdommers medvirkning. Hun understreker hvordan konteksten og relasjoner ungdommene har til personer eller aktiviteter som diskuteres vil påvirke medvirkningen (Backe-Hansen, 2016). I musikkterapipraksisen kan man for eksempel se for seg at hvis enkelte deltakere i forkant av evalueringen sier høyt at de var fornøyd med en aktivitet, så kan dette påvirke andre i gruppen sin evaluering. Man kan også forestille seg at

hvis det en dag er spesielt god stemning i gruppen, så vil aktivitetene man gjorde den dagen bli evaluert mer positivt enn på en dårlig dag. Med andre ord er en kritisk vurdering av tilbakemeldingene viktig, for de kan ha blitt påvirket av faktorer som i utgangspunktet ikke er relevante når man skal vurdere en aktivitet. Dette kan likevel være vanskelig, for hvis deltakerne enten ønsker eller ikke ønsker en aktivitet nokså sterkt, kan det føles som et løftebrudd hvis lederen bestemmer seg for å ikke ta hensyn til deres meninger. For å unngå dette, bør ungdommene informeres om hvorfor man har tatt de forskjellige valgene, slik at man inkluderer ungdommene i ens egen tankegang. Dette var tanker jeg formet underveis, og som gjorde praksisen mer vellykket; jeg fulgte ikke alltid deltakernes meninger, men informerte dem om hvorfor jeg eventuelt ikke gjorde dette.

#### **4.3 Konklusjon: Hvordan musikkterapikurset tilpasset seg S.T.O.L.T.**

For å avslutte dette kapittelet vil jeg her oppsummere de mest sentrale endringene som ble gjort underveis i praksisen ved S.T.O.L.T. På tross av at disse har blitt mye omtalt i denne oppgaven, er det verdt å understreke at det var det relasjonelle fokuset og den fleksible holdningen til musikkterapeuten som lederne trakk fram som de sterkeste sidene ved kurset. Dette var deler av praksisen som jeg fikk gode tilbakemeldinger på også under prøveperioden, hvilket gjør at de ikke har blitt endret i særlig grad, og dermed har falt noe utenfor datainnsamlingen og oppgavens fokus.

Det var min tanke at aktivitetene skulle tilpasses ungdommenes ønsker, hvilket var en av grunnene til at jeg ba om deres tilbakemeldinger. I etterkant ser jeg det som desto viktigere at man følger deltakernes energinivå når man velger ut og tilpasser aktivitetene, selv om det kan være svært vanskelig å vite hvor dette ligger når man skal forberede praksisen. Det kan derfor være lurt å ha en ”plan B”, eller å forberede aktiviteter som kan passe for alle humør og energinivå. Å la deltakerne gjennomføre aktiviteter i mindre grupper, ideelt sett på tre personer, fungerer godt i denne sammenheng, ettersom det kan splitte og fokusere en gruppe med mye engasjement, og aktivisere gruppen hvis den er lite aktiv.

Når det gjelder musikken som prioriteres, så bør man ta utgangspunkt i ungdommenes egne ønsker. I denne gruppen var dette stort sett hip hop, men klassisk musikk fungerte som en grei avveksling. Det virker på meg som om denne musikken, på tross av at det ikke var deltakernes foretrukne sjanger, ble lyttet på med en respekt som ikke nødvendigvis var til

stede da man hørte på ”feil” populærmusikk. Inkluderingen av klassisk musikk i praksisen kan dermed ses på som en positiv endring, ettersom den til dels klarte å flytte det sterke fokuset på hip hop-musikk, og åpne opp for noen annerledes lytteopplevelser.

Musikkterapeuten bør kunne innta en aktiv lederrolle hvis det kreves i situasjonen. Min utfordring i forhold til dette var at jeg hadde en idé om hvordan en musikkterapeut burde være, og lot den hindre meg ifra å følge klientenes behov. Dette ble endret underveis, da jeg senere ble tydeligere på min faglige kompetanse og rolle i gruppen. På tross av at jeg flere ganger var i tvil om avgjørelser, tror jeg det fungerte betryggende for deltakerne at jeg ikke viste denne tvilen i så stor grad, men heller framsto som trygg rundt beslutningene. Samtidig informerte jeg etter hvert deltakerne i større grad om hvorfor jeg tenkte som jeg gjorde, og hva målene var med de forskjellige aktivitetene.

Endringene som ble gjort underveis viser hvordan jeg som student ble mer sikker på aktivitetene og min rolle som musikkterapeut og gruppeleder. De viser en gradvis etablering av en balanse mellom deltakernes, ledernes og mine egne ønsker og behov rundt hva praksisen burde være. Flere av endringene er også bevisstgjøringsprosesser, hvor jeg har handlet på et vis, uten helt å ha det teoretiske grunnlaget for det. Man kan se på disse handlingene som taus kunnskap, eller en praktisk klokhet, hvor jeg valgte det som føltes mest naturlig i situasjonen. Først i etterkant knyttet jeg valget opp mot teori, og lærte videre av dette. Oppsummert kan man si at endringene viser en dannelsesprosess hos studenten og hvordan den praktiske kunnskapen ble konkretisert og teoretisert. Slik var det ikke bare deltakerne som brukte S.T.O.L.T. til å forberede seg til arbeidslivet, men også meg selv som framtidig musikkterapeut.

## 5. DISKUSJON

I oppgavens siste kapittel ønsker jeg å diskutere enkelte temaer som har blitt belyst tidligere i oppgaven, men som jeg mener kan ha nytte av en videre drøfting. Først vil jeg fokusere på det obligatoriske oppmøtet, ettersom det etter min erfaring er lite litteratur rundt praksiser hvor ungdom ikke velger å delta i musikkterapien selv. Det kan derfor være interessant å se dette i sammenheng med yrkesetikk og begrep som selvbestemmelse og frihet. Videre blir det diskutert hvordan man kan legge til rette for og motivere til deltakelse i en praksis som ved S.T.O.L.T. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner rundt framtiden for musikkterapeutisk forskning og praksis.

### 5.1 Hva innebærer obligatorisk oppmøte?

Sett fra et musikkterapeutisk perspektiv var en av de største utfordringene med S.T.O.L.T. at det var obligatorisk oppmøte for samtlige deltakere. I pedagogikken er obligatoriske praksiser ikke fremmed, mens i musikkterapien utfordrer det noen grunnleggende prinsipper. Noe av dette ligger i at samfunnet forventer at alle barn og unge går på skole, men man kan ikke forvente at alle skal gå i terapi. Skal man først gå i terapi, har man i de fleste situasjoner noen valgmuligheter rundt hvilken type behandling man ønsker, hvilket betyr at de fleste musikkterapeuter jobber med klienter som selv har valgt musikkterapi (Bruscia, 2014).<sup>26</sup> I min praksis ved S.T.O.L.T. var dette derimot ikke tilfellet, hvilket innebar at gruppen ikke bare besto av musikkinteresserte ungdommer, men også enkelte som ikke hadde noe spesielt forhold til musikk. Det vil videre diskuteres hvilke konsekvenser dette fikk for min praksis.

#### 5.1.1 Klientens selvbestemmelse i humanistisk musikkterapi

Som antydnet ovenfor er det ikke vanlig at musikkterapeuter jobber i situasjoner hvor andre enn klienten selv bestemmer at vedkommende skal ha musikkterapi. Dette vises i MFO sine yrkesetiske retningslinjer for musikkterapeuter, hvor klientens selvbestemmelse og autonomi står sentralt. Et eksempel er at klienten skal ha makt til å avslutte terapiforløpet etter eget ønske (Musikernes fellesorganisasjon, 2008). Her kan vi se en utfordring i forhold til S.T.O.L.T., ettersom deltakerne ikke står frie til å velge vekk musikkterapi uten at det får

---

<sup>26</sup> For argumentets skyld tas det her utgangspunkt i klienter med mental evne til å ta egne valg rundt behandling.

negative konsekvenser for dem. Skal man følge retningslinjene bør musikkterapeuten i slike tilfeller jobbe for at det ikke skal føres fravær i hens timer, men dette vil samtidig være problematisk i et opplæringsprogram som S.T.O.L.T., hvor det å møte opp blir sett på som en viktig ferdighet som skal trenes på. Et annet eksempel på utfordringer med å jobbe mot ”maksimal autonomi og selvbestemmelse” (ibid.) kan man finne hos Drøsdal (2015), som skriver om musikkterapi i tvungent psykisk helsevern. Han oppsummerer på en god måte flere av dilemmaene jeg møtte i min praksis:

*Vi må være bevisst dilemmaene når vi forsøker å finne den gylne middeelveien mellom selvbestemmelse og et motiverende dytt. Vi er ikke spesielt hjelpsomme dersom våre brukere aldri utfordres. (ibid, s. 14)*

Drøsdal viser her at det må være en balanse mellom hvordan vi gir makt til klientene og samtidig bruker vår egen maktposisjon til å utfordre klienten videre. Obligatorisk oppmøte i S.T.O.L.T.-prosjektet kan slik bli sett på som en positiv utfordring som skal hjelpe ungdommene videre, selv om det samtidig begrenser deltakernes makt til å velge vekk musikkterapien. På tross av at ideen om klientens selvbestemmelse er sentral innen humanistisk musikkterapi (Ruud, 2008), må dette altså bli satt i kontekst, slik at musikkterapeuten vurderer utfra situasjonen hvilken frihet klienten skal ha til å ta og følge egne avgjørelser.

### **5.1.2 Frihet i produksjon og handling**

For å forklare klientens selvbestemmelse og frihet i S.T.O.L.T.-prosjektet, og hvordan denne er annerledes enn de andre kursene i opplæringsprogrammet og andre musikkterapeutiske praksiser, vil jeg igjen vise til Arendts filosofi. Vi har sett at obligatorisk oppmøte inneholder en begrensning av deltakernes frihet, samtidig som at deltakerne frivillig gikk inn i en avtale med lederne av S.T.O.L.T. om at denne frihetsbegrensningen skulle finne sted. Forholdet mellom tvang og frihet i aktiviteten ”å møte opp” kan videre belyses gjennom å studere Arendts produksjonskategori:

*... because work is governed by human ends and intentions it is under humans' sovereignty and control, it exhibits a certain quality of freedom, unlike labor which is subject to nature and necessity.*<sup>27</sup> (Yar, 2016)

Produksjon er altså styrt av mennesker, ikke naturen, og innebærer slik et valg om hvor vidt man vil gjennomføre aktiviteten eller ikke. Samtidig er samfunnet avhengig av at vi gjør aktiviteter som ikke bare gagnar oss selv, hvilket er grunnen til at vi går på skole, for å så få en jobb som har en funksjon i samfunnet. Dette får vi betalt for, og får slik råd til å spise og leve. Produksjonsaktiviteter kan med andre ord velges vekk eller utsettes, men ikke uten konsekvenser, på samme måte som at ungdommene kan velge å ikke møte opp til kursene, men da risikerer å ikke bestå programmet.

Som en motsetning til arbeid og produksjon, er aktivitetene som kalles handlinger gjort ut av fri vilje (ibid).<sup>28</sup> I praksisen ved S.T.O.L.T. kan vi for eksempel si at siden det er obligatorisk oppmøte så er deltakerne bundet av en viss tvang, men når de først har møtt opp er de frie til å velge i hvor stor grad de vil delta utfra eget ønske og kapasitet. Å fokusere på handlingsaktiviteter vil dermed si at man ikke krever deltakelse av gruppen, men heller legger opp til deltakelse gjennom å stille spørsmål, undre seg og generelt forsøke å motivere (men ikke tvinge) ungdommene til å gjennomføre aktivitetene.<sup>29</sup> Dette er en motsetning til for eksempel skole eller jobb, hvor du har oppgaver som det er forventet at du skal gjennomføre. Avstår du fra disse vil du stå i fare for å miste jobben eller skoleplassen, mens man i musikkterapien ikke vil bli fratatt sin plass i gruppen hvis man ikke deltar aktivt.

### **5.1.3 Handling i en produksjonsorientert kontekst**

Basert på Arendt sin tankegang kan vi illustrere tre former for praksis:

---

<sup>27</sup> Work = Produksjon. Labor = Arbeid.

<sup>28</sup> Arbeid er aktiviteter som er preget av tvang, ettersom de er bundet av naturens krav. Vi *må* spise og sove med jevnlig mellomrom, og har ingen frihet til å velge vekk disse aktivitetene uten at det vil lede til vår død.

<sup>29</sup> Deltakelsesbegrepet, slik det har blitt brukt i oppgaven, forutsetter at ungdommene er en aktiv del i aktiviteten. I andre kontekster kan det være aktuelt å inkludere en form for passiv deltakelse, hvor klienten for eksempel er til stede og observerer uten å helt ta del i aktiviteten, men for å tydeliggjøre hvordan ungdommene ble engasjert i musikkterapien bruker jeg her deltakelsesbegrepet med en forutsetning om at klientene deltar aktivt.



Firkanten illustrerer her produksjon, og sirkelen handling. Den ytterste figuren er konteksten, og den innerste figuren er aktivitetene.

I figur 1 er både konteksten og aktivitetene preget av en produksjonstankegang. Dette kan være en skole, jobb eller S.T.O.L.T.-prosjektet. Tidligere i oppgaven (s. 23) har vi for eksempel sett hvordan kurs i å skrive en god CV er et eksempel på en aktivitet som kan kategoriseres som produksjon. Figur 2 er derimot karakterisert av handling, hvilket betyr at både rammeforutsetningene og aktivitetene som gjøres er basert på frivillighet og diskusjon. Dette er etter min mening den ideelle musikkterapeutiske praksis, hvor klientene oppsøker musikkterapi etter eget ønske, og sammen med musikkterapeuten avtaler hvor langt terapiforløpet skal være, hvilke aktiviteter de skal gjøre, og lignende. Figur 3 blir for eksempel min praksis ved S.T.O.L.T. Her er konteksten preget av en produksjonstankegang, mens aktivitetene kategoriseres som handling. Det er en praksis som åpner for frihet, men innenfor visse rammer.

Å ha en figur 3-type praksis har noen utfordringer, som også kan ses i datamaterialet. For eksempel var det en forventning fra deltakerne at jeg skulle være tydelig som leder av gruppen, hvilket gjorde at jeg som musikkterapeut måtte sette strengere rammer enn det jeg ser på som vanlig i musikkterapi. Samtidig hadde min praksis et fokus som skilte seg ifra andre kurs i S.T.O.L.T. sitt program, ettersom det ble lagt mye vekt på at deltakerne skulle kunne delta utfra egne forutsetninger og evner. Det var ikke et krav fra min side at alle måtte følge med til enhver tid, eller at alle var nødt til å dele en låt eller spille en solo. På den måten skilte musikkterapi seg ut, fordi ungdommene hadde større frihet enn i andre kurs. Man kan slik se praksisen som en kontekst hvor deltakerne fikk en mulighet til å handle som de ikke hadde i like stor grad ellers i opplæringsprogrammet.



Arendts filosofiske handlingsbegrep illustrerer hvordan musikkterapi kan ha en positiv funksjon også i en "tvungen" setting. Dette gjøres ved å la aktivitetene være preget av deltakernes initiativ og frihet, altså at man ser praksis som en arena for handling. For å knytte dette opp mot musikkterapeutisk teori kan vi se til Ruud sin definisjon, hvor målet med musikkterapien er å gi nye handlemuligheter. I S.T.O.L.T.-prosjektet ble dette ikke bare gjennomført med tanke på klientens evne til å handle, men også i hvordan man kunne åpne konteksten for handlemuligheter innenfor de allerede etablerte rammene.

## 5.2 Hvordan kan man motivere til deltakelse?

I en praksis hvor man ønsker å åpne for handling, er man avhengig av klientens initiativ. Som vi har sett er handling preget av friheten som ligger i aktivitetene, hvilket betyr at man som musikkterapeut ikke kan tvinge deltakerne til å ta del i en diskusjon eller et samspill. De må derimot ønske å delta, hvilket kan være en utfordring i musikkterapien hvis klientene i utgangspunktet ikke er særlig interessert i musikk. Når vi i tillegg tenker individuell dannelse som et mål, er vi avhengig av at klienten ønsker å lære (Krüger, 2016).<sup>30</sup> Videre vil det derfor bli diskutert hvordan man kan legge til rette for og motivere til deltakelse når man arbeider med en klientgruppe som kan mangle interesse for musikk.

S.T.O.L.T. har økt deltakelse som mål, i og med at ungdommene blir kurset i å ta en mer aktiv del i eget liv, både gjennom å jobbe med egne relasjoner og å ta en større rolle i samfunnet.<sup>31</sup> Å delta i relasjoner vil si å dele; å slippe personer inn i ens eget liv, å samarbeide med andre, og slik arbeide med seg selv som individ. Et humanistisk menneskesyn tilsier at vi ser individer som sosiale; *"at vi bare kan bli mennesker gjennom andre mennesker"*. (Ruud, 2008, s. 12). Dette er et poeng som ikke bare går igjen i musikkterapeutisk teori (se Trondalen, 2008; Stensæth & Jenssen, 2016), men også i oppgavens andre teoretiske hovedfokus: I filosofien om dannelse og fronesis vokser individet i møtet med det ukjente (Varkøy, 2015; Gustavsson, 2011), og i Arendts handlingsbegrep fødes mennesket på nytt når det samhandler med andre (Yar, 2016; Mahrtdt, 2011). Å motivere til deltakelse i egne relasjoner i musikkterapien vil dermed si å legge til rette for diskusjoner, samspill og andre

---

<sup>30</sup> *"Den (selv) lærende styres av indre motivasjon og interesse for det som skal læres."* (ingen sidetall)

<sup>31</sup> I min praksis ble dette gjort gjennom å jobbe med gruppen, ettersom det ikke føltes riktig å bevisst trekke inn ungdommenes andre nærliggende relasjoner. Å jobbe med egne relasjoner var noe ungdommene gjorde sammen med S.T.O.L.T.-ledelsen og andre samarbeidspartnere, og forhåpentligvis hjalp erfaringene de hadde gjort i musikkterapien med dette.

aktiviteter hvor samhandling står i fokus. Dette gjelder ikke bare situasjoner hvor man skaper noe sammen, men også konflikter eller konkurranser, hvor man kan øve på å stå for egne meninger og samtidig respektere andres synspunkt.

### **5.2.1 Deltakelse som medvirkning**

Når det gjelder deltakelse i samfunnet, kan vi igjen trekke linjer til Arendt og andre politiske filosofer. Her blir deltakelse først og fremst sett i sammenheng med medvirkning i samfunnet, hvor et godt, velfungerende samfunn er basert på demokratiske prinsipper som at alle innbyggere har mulighet til å bidra med sine meninger i de politiske beslutningene (Yar, 2016; Stensæth & Jenssen, 2016). En lignende modell kan man se for seg i musikkterapien, men ettersom man i disse situasjonene har forskjellige ekspertroller (klienten er ekspert på egen helse og livssituasjon, musikkterapeuten er ekspert på musikkterapeutiske aktiviteter) så bør man legge inn et element av forhandling. Den sokratiske dialektikken blir da mer aktuell, ettersom den bygger på medvirkning fra alle deltakende parter, men samtidig anerkjenner eksperten(e)s autoritet(er). I praksisen ved S.T.O.L.T.-prosjektet ble denne tankemåten gjennomført ved at deltakerne ga skriftlige tilbakemeldinger som jeg brukte i planleggingen av praksisen, slik at det ble et samarbeid (om enn ikke helt likestilt) om hvilken retning praksisen skulle gå i, og hvilke aktiviteter vi skulle fokusere på.

I musikkterapeutisk arbeid med ungdommer blir samfunnsdeltakelse ofte sett i sammenheng med marginalisering. Vi har tidligere i oppgaven sett at innvandrerungdom statistisk sett har større problemer med å fullføre utdanning og få seg en jobb, og vi kan se de samme problemene hos barnevernsbarn (Storø, 2016). Overgangen fra å være avhengig av et støtteapparat eller en familie til å bli selvstendig voksen, er spesielt utfordrende for ungdom i marginaliserte grupper. Å skape møteplasser for slike ungdommer, hvor de kan eksperimentere med roller og handle med andre individer i liknende situasjoner, kan forhindre isolasjon, og virke styrkende på ungdommenes selvtillit og mental helse (ibid.). S.T.O.L.T.-prosjektet og Krügers musikkverksted i Bergen er eksempler på arenaer som kan fungere som slike møteplasser (eller fremtredelsesrom, for å bruke Arendts begrep), hvor man i tillegg til sosialt samvær fokuserer på ungdommenes evne til å skape egne liv. I S.T.O.L.T.-prosjektet gjøres dette gjennom å hjelpe ungdommene mot et mål om sysselsetting samtidig som de får tett individuell oppfølging, mens i Krügers musikkverksted får ungdommene mulighet til å forme sitt eget fritidstilbud, og bruke erfaringer derfra til å takle utfordringer i hverdagen

(Krüger & Strandbu, 2015). Begge arenaene fungerer dermed som tiltak hvor ungdommene blir lyttet til, og hvor de kan forme sin egen, gruppens og praksisens retning. Videre kan deltakeren gjennom å medvirke bli mer selvstendig, og få trening i demokratiske prinsipper og medborgerskap (Backe-Hansen, 2015). Å tilrettelegge for deltakelse i musikkterapi med ungdom vil dermed innebære å se både klienten og praksisen i et samfunnsperspektiv, og se de musikkterapeutiske aktivitetene som trening for ferdigheter som også skal brukes utenfor praksisen.

### **5.2.2 Bør klientene være interessert i musikk?**

I praksisen ved S.T.O.L.T. har det vært en utfordring å engasjere samtlige deltakere, for selv om det var flere som hadde sterk interesse for og et personlig forhold til musikk, var det også flere som holdt seg nokså nøytrale. Jeg stilte derfor flere ganger spørsmål underveis om dette var klienter som burde være til stede i gruppen, for ville de ikke kunne bruke tiden sin mer produktivt gjennom å gjøre aktiviteter som de faktisk fant nyttige og interessante?

Sammenlignet med andre klientgrupper kan ungdommer etter min erfaring ofte være mer skeptiske til nye arbeidsmåter. Det kan derfor ha en negativ effekt hvis man automatisk antar at alle deltakerne er interessert i eller liker musikk. Vi kan se en tendens til denne tankegangen hos Bruscia, som skriver:

*”In music therapy, clients are motivated by the sheer joy of making and listening to music. Music is such a pleasurable and rewarding activity that it motivates both therapist and client to reach beyond their limits...”* (2014, ingen sidetall).

Dette er ikke feil, men samtidig er det min erfaring at ungdommer ønsker å vite at timene de møter opp til har en nytte i tillegg til at det kan være moro. Som vi har sett tidligere vil det i denne sammenheng være bedre å si at alle mennesker har *et forhold til* musikk, siden det er noe som omgir oss til enhver tid. Dette betyr ikke at alle liker eller er interessert i musikk, men de fleste vil ha en mening om hva de liker og ikke liker av forskjellige artister og sjangre. Likevel finnes det så vidt jeg vet lite litteratur om klienter som ikke har musikk som en klar interesse, for det er sjeldent at disse i det hele tatt oppsøker musikkterapi. På grunn av dette gjenspeiler litteraturen om disse klientene ikke hele befolkningen, men heller de mest musikkinteresserte. Her kan også teoridelen i denne oppgaven kritiseres, ettersom den lener

seg på forskning gjort med musikkinteresserte informanter. For eksempel er Ruuds *Musikk og Identitet* (2013) basert på fortellinger fra elever som studerer musikkvitenskap, hvilket tilsier at man bør være varsom med å automatisk overføre denne teorien til risikoungdom i Oslo Øst. Beckmann og Krüger sine doktoravhandlinger (2014; 2011) om ungdom og musikk er også basert på informanter som man på forhånd visste at hadde musikk som en stor interesse. Det er verdt å presisere at ingen av de nevnte forskerne etter min erfaring påstår at deres teorier kan gjelde for samtlige ungdommer i Norge, så mitt poeng er heller at det er lite forskning som undersøker hvor vidt musikkterapi har effekt også når klienten ikke har et sterk personlig forhold til musikk. Samtidig kan vi stille spørsmål med hvor vidt dette er noe vi skal prioritere å forske på i det hele tatt, for det er nok av personer som er svært interessert i musikk og kan ha stor nytte av musikkterapi, så er det da noe poeng å fokusere på de som faller utenfor denne kategorien? Skal vi heller prioritere å forske og skape arbeidsplasser innen felt hvor vi allerede vet at musikkterapi har spesielt god effekt, som schizofreni, demens og autisme (Ridder & Bonde, 2014)? Eller bør feltet utvides slik at flest mulig får tilgang til musikkterapi?

### **5.3 Veikryss – hvor skal forskning og praksis gå videre?**

I denne avsluttende delen vil jeg reflektere over spørsmålet ovenfor med praksisen ved S.T.O.L.T. som et utgangspunkt. Jeg vil argumentere for og mot at musikkterapeuter oppsøker nye praksisområder hvor musikkterapeutens identitet som helsearbeider kan bli utfordret.

En av utfordringene med å utvikle praksis i nye retninger, er at det blir vanskeligere å definere hva musikkterapeuter har til felles. Å utvikle praksis vil bety at musikkterapi-begrepet også må utvikles, hvilket kan gjøre det vanskeligere for media og politikere å forstå hva musikkterapi er og bør være. Et eksempel på misforståelser rundt begrepet kan man se i en debatt på Stortinget 04.06.15. (Stortinget, 2015), hvor helseministeren blant annet sa ”... *musikkterapeut som profesjon er viktig, men de er ikke i en situasjon der de er de eneste som kan drive musikkterapi*” (ingen sidetall). Dette er fagprofesjonen uenige i, ettersom musikkterapeuter bør ha kompetansen og erfaringene som ligger i en masterutdanning for å skulle jobbe med mennesker og musikk i helsekontekster. Man kan derimot forstå at det er en forvirring hvis begrepet ”musikkterapi” skal kunne brukes om praksiser som spenner fra medisinske til pedagogiske kontekster. Det virker med andre ord vanskelig å skulle samle alle

musikkterapeuter under en fane. Jeg vil derfor påstå at vi ville gjort det fagpolitiske arbeidet enklere for oss selv hvis vi enten begrenset antall felt vi jobber innen eller vår bruk av begrepet ”musikkterapi”.

Når det gjelder hvor vidt musikkterapeuter bør oppsøke praksisområder hvor deltakere ikke nødvendigvis møter opp av fri vilje eller musikalsk interesse, så viser datamaterialet oppgaven er basert på at musikkterapi ble godt mottatt som en del av S.T.O.L.T.-prosjektet. Dette betyr at musikkterapi kan fungere i situasjoner med obligatorisk oppmøte, og fortsatt beholde mange av sine humanistiske grunnprinsipp. Praksisen går også inn i en foreløpig kort, men viktig rekke vellykkede praksiser innenfor rusfeltet, hvor brukerfortellingene sier at musikkterapi kan ha stor effekt.<sup>32</sup> Det er hittil lite forskning rundt klienter med rusproblemer, men fra 2016 anbefaler Helsedirektoratet likevel musikkterapi i sine retningslinjer for behandling og rehabilitering av rusmiddelproblemer og avhengighet (Helsedirektoratet, 2016).<sup>33</sup> Dette viser at brukernes stemme til tider kan være like viktig som store forskningsprosjekt.

Forebyggende tiltak rettet mot rusproblematikk, skolefracfall og kriminalitet har fått et stadig større fokus de siste årene, når det har blitt sett i sammenheng med radikalisering og utvikling av ekstremisme (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Politiets sikkerhetstjeneste (PST) og de fleste av Norges store politiske partier står samlet om å se sysselsetting og inkludering av ungdom i risikozonen som noe av det viktigste vi kan gjøre for å motvirke dette (Politisk Kvarter, 2016; Landsorganisasjonen i Norge (LO), 2014; Norsk Telegrambyrå (NTB), 2015), hvilket betyr at arbeid med denne klientgruppen kommer til å få mye fokus i tiden framover. Litteratur som Krüger & Strandbu (2015) og Storø (2016) og praksisen ved S.T.O.L.T. viser at musikkterapeuter har mye å bidra med i arbeidet med å integrere risikoungdom inn i voksenlivet og normalsamfunnet. Det ser med andre ord ut til at det kommer til å skje mye både innenfor rusfeltet og i arbeid med risikoungdom i årene som kommer, og her har vi mulighet til å utvikle mange arbeidsplasser, selv om det innebærer at vi utvider feltet, hvilket videre kan bety at det blir vanskeligere å definere oss under en felles fane.

---

<sup>32</sup> Som tidligere nevnt er ikke alle deltakerne på prosjektet involvert i rusproblematikk, men det kan være en fellesnevner, og er et tema i opplæringen. Dette er også en av grunnene til at KoRus er en viktig samarbeidspartner for prosjektet.

<sup>33</sup> Griegakademiets senter for musikkterapiforskning jobber for tiden med en oppsummering av forskning på effekten av musikkterapi innenfor rusfeltet (Helsedirektoratet, 2016), så kunnskapsbasen utvider seg stadig.

Problemstillingen spør hvordan musikkterapi ble implementert del av S.T.O.L.T. Konklusjonen viser til flere teoretiske og metodiske endringer som har skjedd hos studenten i løpet av praksisperioden, ettersom det har vært nødvendig å tilpasse musikkterapien til opplæringsprogrammets målsettinger og rammer. Fleksibilitet har vært viktig i rollen som leder av gruppen, og jeg har gitt slipp på flere teoretiske syn og metoder som jeg tidligere har sett på som sentrale for en musikkterapeut. Musikkterapeuter må ofte være fleksible i deres arbeid, så dette er ikke en unik erfaring jeg har hatt, men samtidig ser jeg et problem i at vår fleksible holdning kan gjøre våre arbeidsplasser og metoder for ulike. Å utvikle praksisfeltet til å gjelde praksiser som S.T.O.L.T. kan dermed etter min mening skape utfordringer som vi må ta stilling til i framtiden, spesielt knyttet til fagpolitikk.

## 6. OPPSUMMERING

Vi har i denne oppgaven sett hvordan en musikkterapistudent utviklet og tilpasset en musikkterapeutisk praksis til å bli en del av opplæringsprogrammet til S.T.O.L.T.; et kriminalitetsforebyggende sysselsettings- og integreringsprosjekt. For å kunne forklare denne prosessen ble det tatt utgangspunkt i endringene som skjedde underveis, sett utfra deltakernes, kurslederne og musikkterapeutens egne evalueringer av praksisen. Aksjonsforskning ble brukt som metode, hvor deltakernes skriftlige tilbakemeldinger ble brukt som datamateriale, i tillegg til studentens egne praksisnotater. Resultatene viser en metodisk og teoretisk bevisstgjøringsprosess hos studenten, hvor spesielt utviklingen av lederrollen blir trukket fram som en vesentlig endring.

Oppgaven har sett praksisen og resultatene i sammenheng med Arendts handlingsbegrep, dannelsesfilosofi og musikkterapeutisk teori. De forskjellige perspektivene samles i tanken om at mennesket dannes i relasjoner, og det blir dermed opp til musikkterapeuten å skape en praksis hvor disse relasjonene kan bygges. Dette kan gjøres gjennom å fokusere på relasjonelle aktiviteter (handlinger), og etablere et trygt gruppemiljø hvor deltakerne kan utfordre seg selv gjennom å ta nye roller i gruppen, og slik få erfaringer som kan hjelpe dem utenfor praksisen.

I den avsluttende diskusjonsdelen har det blitt rettet fokus mot sider av praksisen ved S.T.O.L.T. som kan utfordre deler av musikkterapiens humanistiske tankegang, som obligatorisk oppmøte og brukernes medvirkning. Det konkluderes med at man på tross av obligatorisk oppmøte bør la det være deltakernes valg om de vil delta aktivt i aktivitetene, og at musikkterapeuten her må motivere til, og ikke kreve, deltakelse. Samarbeid i planleggingen av praksis blir da en viktig faktor, selv om musikkterapeuten bør unngå å ukritisk følge deltakernes tilbakemeldinger. Videre etterlyser undertegnede mer musikkterapeutisk teori som tar for seg større deler av befolkningen, slik at vi også får med klienter som ikke er så interessert i musikk. Dette leder videre til en siste diskusjon hvor jeg stiller spørsmål rundt hvor vidt musikkterapeuter bør utvikle nye praksisplasser, og hvilke konsekvenser dette eventuelt kan få for vår yrkesidentitet.

## LITTERATUR

- Andersen, B. (2010). Ghetto eller idyll? *Aftenposten*, 25. November. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/article/escenic.ap.6273905>
- Arendt, H., & Janss C. (1996). *Vita Activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Arendt, H. (2004). *The Origins of Totalitarianism*. New York, NY: Schocken.
- Arendt, H., & Kohn, J. (2006). *Between Past and Future*. New York, NY: Penguin Group Inc.
- Backe-Hansen, E. (2016). Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? I: Stensæth, K., Krüger, V. & Fuglestad, S. *I transitt, mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. Under utgivelse. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:9, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Baker, F. (2007). Enhancing the Clinical Reasoning Skills of Music Therapy Students through Problem Based Learning. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(1), 27–41. <http://doi.org/10.1080/08098130709478171>
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken: En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. Ph.d.-avhandling. Oslo: NMH-publikasjoner, 2014:9
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods : A Methodological Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), 1–27. Hentet 25.09.15 fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3334>
- Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen Forskning 2015:2
- Brown, J. M. (2002). Towards a Culturally Centered Music Therapy Practice. I: Kenny, C. & Stige, B. (red.), *Contemporary Voices in Music Therapy: Communication, Culture, and Community*. Oslo: Unipub forlag.
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy – Third Edition*. University Park, IL: Barcelona Publishers.
- Bull, M. (2010). iPod: A Personalized Sound World for its Consumers. *Comunicar*, 34(17), 55-63. Hentet 08.02.16 fra <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=34&articulo=34-2010-07&idioma=en>.



- Cain, T. (2012). Too hard, too soft or just about right: paradigms in music teachers' action research. *British Journal of Music Education*, 29(3), 1–17.  
<http://doi.org/10.1017/S0265051712000290>
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization*. 4. utg. London: Sage Publications Ltd.
- Cornwall, A. & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676. [http://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](http://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Farnham: Ashgate.
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon: Informasjonsforvaltning (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. NOU 2015:8. Hentet 16.04.16 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Dick, B. (2014). Validity. I D. Coghlan & M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Drøsdal, A. W. (2013). *På barrikadene: En studie om idégrunnlaget i norsk musikkterapi*. Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole
- Drøsdal, A. W. (2015). Frihetens dikotomi – et essay om rbuk av dekonstruksjon for etisk refleksjon i musikkterapifaget. *Musikkterapi*, (2), 8-15.
- EGGE, H. (2015). Unge uten skole og arbeid er ikke late. *Aftenposten*, 7. Januar. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Unge-uten-arbeid-og-skole-er-ikke-late-7849268.html>
- Eidsvåg, I. (2009). Program for dannelse. *Aftenposten*, 7. April. Hentet 10.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Program-for-dannelse-6613137.html>
- Fekjær, S. B. (2014). En innvandrerforskers hvite flukt. *Aftenposten*, 13. Oktober. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/En-innvandrerforskers-hvite-flukt-7742109.html>
- Forrest, L. C. (2002). Addressing Issues of Ethnicity and Identity in Palliative Care through Music Therapy Practice. I: Kenny, C. & Stige, B. (red.), *Contemporary Voices in Music Therapy: Communication, Culture, and Community*. Oslo: Unipub forlag.

- Fosli, H. (2015). Innfødte i Groruddalen mener at utviklingen allerede har gått for langt. *Aftenposten*, 12. Oktober. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Innfodte-i-Groruddalen-mener-at-utviklingen-allerede-har-gatt-for-langt--Halvor-Fosli-8195716.html>
- Fossland, J. (2011). Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet – det moderne universitet. I: Steinshold, K. & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fugle, G. K. (2009). Ungdom, samspel og komponering. I: Ruud, E. (red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Gang, N. H. (2009). *Action Research : An Exploration of a Music Therapy Student ' s Journey of Establishing a Therapeutic Relationship with a Child with Autistic Spectrum Disorder in Music Therapy . Master of Music Therapy Na-Hyun Gang*. Master thesis, New Zealand School of Music.
- Ghetti, C. M. (2016). Performing a Family of Practices: Developments in Community Music Therapy across International Contexts. *Music Therapy Perspectives Advance Access*, publisert 08.01.16. Hentet 29.03.16 fra <http://mtp.oxfordjournals.org/content/early/2016/01/08/mtp.miv047.full.pdf+html>
- Græsvold, Å. B. (2015). Kledd for et nytt liv. *A-magasinet*, 14. August.
- Gundersen, D. (2012). *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. (2011). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I: Steinshold, K. & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2012). Bildning och nytta. I: Varkøy, Ø. (red.), *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hadley, S. & Yancy, G. (red.) (2011). *Therapeutic uses of rap and hip-hop*. New York, NY: Routledge.
- Haidari, M. (2016). Når blir jeg norsk? Hentet 01.02.16 fra <http://agendamagasin.no/kommentarer/masoud-haidari/>

- Hammersley, M. (2002). Action Research: A Contradiction in terms? Hentet 07.09.15 fra <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002130.htm>
- Hann, M. (2014). Equality as a pre-requisite for judgment: Defending Hannah Arendt on egalitarianism. Hentet 29.01.16 fra <https://www.psa.ac.uk/sites/default/files/conference/papers/2014/Equality%20as%20a%20prerequisite%20for%20judgment%20latest.pdf>
- Hansen, T. L. (2012). Vanskeligere å få jobbintervju med utenlandsk navn. Hentet 01.02.16 fra <http://forskning.no/arbeid-ledelse-og-organisasjon/2012/01/vanskeligere-fa-jobbintervju-med-utenlandsk-navn>
- Heather, G. P. & Stolz, M. (1979). Hannah Arendt and the Problem of Critical Theory. *The Journal of Politics*, 41(1), 2-22. Hentet 28.10.15 fra <http://www.jstor.org/stable/2129592>
- Helsedirektoratet (2016). Nasjonal faglig retningslinje for behandling og rehabilitering av rusmiddelproblemer og avhengighet: Terapeutiske tilnærminger i rusbehandling. Hentet 26.03.16 fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/behandling-og-rehabilitering-av-rusmiddelproblemer-og-avhengighet/seksjon?Tittel=terapeutiske-tilnærminger-i-rusbehandling-9262#Musikkterapi%20%28rusbehandling%29>
- Hill, G. (2014). Cycles of Action and Reflection. I D. Coghlan & M. Brydon-Miller (red.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Hunt, M. (2005). Action Research and Music Therapy: Group Music Therapy with Young Refugees in a School Community. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 5(2). Hentet 25.09.15 fra <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/223/167>
- Hyggen, C. (2015). *Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden: Utfordringer, innsatser og anbefalinger*. TemaNord 2015:536. København: Nordisk Ministerråd.
- Høydahl, E. (red.) (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Grorud*. Rapport 2014:23. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Iraki, R. (2010). Når blir jeg norsk? *Aftenposten*, 18. September. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Nar-blir-jeg-norsk-6271665.html>
- Isaksen, T. R. (2016). Skolen er et kollektivt prosjekt. *Morgenbladet*, 08. April. Hentet 16.04.16 fra <https://morgenbladet.no/ideer/2016/04/skolen-er-et-kollektivt-prosjekt>
- Jakobsen, S. E. (2014). Naboer som bryr seg hindrer frafall i skolen. Hentet 31.01.16 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2014/11/den-engasjerte-naboen-forebygger-skolefracfall>

- Kaenampornpan, P. (2010). *A Music Therapy Student's Exploration of Single Session Music Therapy for Children on a Pediatric Ward Using Action Research Methodology*. Master thesis, New Zealand School of Music.
- Kielland, T., Stige B. & Trondalen, G. (2013). Musikkterapi i rusfeltet. *RUSFAG – artikkelsamling fra Regionale Kompetansesentre Rus, 1*, s. 43-51. Hentet 12.01.16 fra <http://www.rus-ost.no/file=5687>
- Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2010). *Action Research in Healthcare*. London: Sage Publications Ltd. Retrieved 16.09.15 from [http://www.sagepub.com/upm-data/36584\\_01\\_Koshy\\_et\\_al\\_Ch\\_01.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/36584_01_Koshy_et_al_Ch_01.pdf)
- Kristiansen, D. L. (2016). Å dele av seg selv – om sangdeling som musikkterapeutisk metode i arbeid med rusmiddelavhengighet. I: Stensæth, K., Krüger, V. & Fuglestad, S. *I transitt, mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. Under utgivelse. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:9, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Krüger, V. (2008). Musikkterapi som læring i praksisfellesskap – en fortelling om et rockeband. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Krüger, V. (2011). *Musikk - Fortelling - Fellesskap*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – Et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. I: Stensæth, K., Krüger, V. & Fuglestad, S. *I transitt, mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. Under utgivelse. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:9, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krüger, V., Stranbu, A. & Stige, B. (2014). Musikkterapi som ettervernstiltak i barnevernet – deltagelse og jevnalderfellesskap. *Norges Barnevern, 2-3(91)*, 78-93.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Melding til Stortinget 28 (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet 16.04.16 fra [www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=&ch=1](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=&ch=1)
- Lindgren, L. (2014). Å være ung er ikke for jævlig. *Morgenbladet*, 15. August. Hentet 01.02.16 fra [https://morgenbladet.no/samfunn/2014/a\\_vaere\\_ung\\_er\\_ikke\\_for\\_jaevlig#.VJGa6UABBB](https://morgenbladet.no/samfunn/2014/a_vaere_ung_er_ikke_for_jaevlig#.VJGa6UABBB)

- Landsorganisasjonen i Norge (LO) (2014). LOs handlingsprogram 2013-2017. Hentet 05.04.16 fra <http://www.lo.no/Om-LO/LOs-handlingsprogram/>
- Magee, W. L. (2014). Using electronic and digital technologies in music therapy: The implications of gender and age for therapists and the people with whom they work. I: Stensæth, K. (red.), *Music, Health, Technology and Design*. Oslo: NMH-publikasjoner 2014:7, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Mahrtdt, H. (2011). Hannah Arendt: Dannelse til Humanitet. I: Steinshold, K. & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. 3. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- McFerran, K. S. (2011). Exclusive: Dr. Katrina McFerran Responds To Reaction Towards Her Study On Music And Mood. Hentet 08.02.16 fra <http://www.metalinsider.net/guest-blog/exclusive-dr-katrina-mcferran-responds-to-reaction-towards-her-study-on-music-and-mood>
- McFerran, K. S. & Hunt, M. (2008). Learning from experiences in action: Music in schools to promote healthy coping with grief and loss. *Educational Action Research*, 16(1).
- McFerran, K. S. & Saarikallio, S. (2014). Depending on music to feel better: Being conscious of responsibility when appropriating the power of music. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 89-97. Hentet 08.02.16 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019745561300186X>
- McFerran, K. S. & Wölfl, A. (2015). Music, Violence and Music Therapy with Young People in Schools: A position paper. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(2). Hentet 07.02.16 fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/831/689>
- McFerran, K. S., O'Grady, L., Grocke, D. & Sawyer, S. M. (2011). How teenagers use music to manage their mood: An initial investigation. Hentet 08.02.16 fra [http://www.metalinsider.net/site/wp-content/uploads/2011/10/McFerran\\_et\\_al\\_adol\\_mood.pdf](http://www.metalinsider.net/site/wp-content/uploads/2011/10/McFerran_et_al_adol_mood.pdf)
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research : Principles and Practice. Educational Research* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London: Sage Publications Ltd.

- Melrose, M. J. (2001). Maximizing the rigor of Action Research: Why would you want to? How could you? *Field Methods*, 13(2), 160–180.  
<http://doi.org/10.1177/1525822X0101300203>
- Miranda, D. & Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence, *Psychology of Music*, 37(2), 215-233.
- Musikernes fellesorganisasjon (2008). MFOs yrkesetiske retningslinjer. Hentet 22.03.16 fra [http://www.musikerorg.no/text.cfm/0\\_731/mfos-yrkesetiske-retningslinjer-for-musikkterapeuter](http://www.musikerorg.no/text.cfm/0_731/mfos-yrkesetiske-retningslinjer-for-musikkterapeuter)
- Myers, M. D. (2013). *Qualitative Business in Research and Management* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Nordvik, K., Eggesvik, O. & Hager-Thoresen, F. (2015). Slik er byen delt langs T-banens linje 5. *Aftenposten*, 4. September. Hentet 01.02.16 fra <http://www.osloby.no/nyheter/Slik-er-byen-delt-langs-T-banens-linje-5-8151722.html>
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2005). Brief report: Labelling effects on the perceived deleterious consequences of pop music listening. *Journal of adolescence*, 28, 433-440.
- Norsk Telegrambyrå (NTB) (2015). Solberg ber om dugnad for inkludering. *Vårt Land*, 24. Februar. Hentet 05.04.16 fra <http://www.vl.no/2.615/solberg-ber-om-dugnad-for-inkludering-1.318384#>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Overå, M. (2013). *Hekta på musikk*. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:11, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Phillips, K. H. (2008). *Exploring Research in Music Education and Music Therapy*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Politisk Kvarter, (2016). 23. Mars, Politisk Kvarter - TV. Hentet 05.04.16 fra <https://tv.nrk.no/serie/politisk-kvarter-tv/nnfa07032316/23-03-2016>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Rickson, D. J. (2009). Researching Ones Own Clinical Practice: Managing Multiple Roles in an Action Research Project. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 9(1). Hentet 25.10.15 fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/364/287>

- Rickson, D. J. (2010). *The Development of a Music Therapy School Consultation Protocol for Students With High or Very High Special Education Needs*. PhD thesis, New Zealand School of Music.
- Ridder, H. M. O. & Bonde, L. O. (2014). Evidensbasert musikkterapi. I: Bonde, L. O. (red.), *Musikkterapi: Teori – Utdannelse – Praksis – Forskning*. Århus: Forlaget Klim.
- Rolvjord, R. (2006). Therapy as Empowerment. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 6(3). Hentet 29.01.16 fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/283/208>
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse- hva er sammenhengen? I: Stensæth, K. & Bonde, L. O. (red.), *Musikk, Helse, Identitet*. Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, A. (2015). *Det etniske steget: En drøfting av kulturelt mangfold i pedagogiske tekster for musikk for norsk ungdomsskole*. Ph.d.-avhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2015:9
- Sandvik, A. W. (2014). Innvandrere i Norge taper jobbkampen. Hentet 03.02.16 fra <http://universitas.no/nyheter/59663/innvandrere-i-norge-taper-jobbkampen>
- Schwantes, M. (2011). *Music Therapy's Effects on Mexican Migrant Farmworkers' Levels of Depression, Anxiety and Social Isolation: A Mixed Methods Randomized Control Trial Utilizing Participatory Action Research*. PhD thesis, Aalborg Universitet.
- Short, H. (2013). Say What You Say (Eminem): Managing Verbal Boundaries When Using Rap In Music Therapy, A Qualitative Study. *Voices: A World Forum for Music Therapy* 13(1). Hentet 07.02.16 fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/668/598>

- Skarpeid, G. (2008). Unge jenter, musikklytting og psykisk helsevern. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Skarpeid, G. (2009). Daglig musikklytting. I: Ruud, E. (red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Skånland, M. S. (2009). (Mobil) musikk som mestringsstrategi. I: Ruud, E. (red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Solli, H. P. (2009). Musikkterapi som integrert del av standard behandling i psykisk helsevern. I: Ruud, E. (red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Stene, I. (2009). Musikkterapi som gruppetilbud i ungdomspsykiatrien. I: Ruud, E. (red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Stensæth, K. (2007). *Musical Answerability: A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. Ph.d.-avhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:1
- Stensæth, K. (2010). "Å spele for livet med hjartet i halsen": Om helse, Bakhtinsk dialog og eksistensielle overtonar i musikkterapi med barn med multifunksjonshemming. I: Stensæth, K., Eggen, A. T. & Frisk, R. S. (red.), *Musikk, helse og multifunksjonshemming*. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Stensæth, K. (red.) (2014). *Music, Health, Technology and Design*. Oslo: NMH-publikasjoner 2014:7, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Stensæth, K. & Jenssen, D. (2016). Deltagelse – en diskusjon av begrepet. I: Stensæth, K., Krüger, V. & Fuglestad, S. *I transitt, mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. Under utgivelse. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:9, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Stige, B. (2002). *Culture-Centered Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.



- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a notion of community music therapy*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Stige, B. (2005). Participatory Action Research. In B. Wheeler (Ed.), *Music Therapy Research* (pp. 404–415). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York, NY: Routledge.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative health research*, 19(10), 1504-1516
- Stortinget (2015). Møte torsdag den 4. Juni 2015 kl 10: Sak nr. 8. Hentet 26.03.16 fra <https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/publikasjoner/Referat/Stortinget/2014-2015/150604/8/#a12>
- Storø, J. (2016). Møteplasser for deltagelse, egenutvikling, ettervern... og musikk. I: Stensæth, K., Krüger, V. & Fuglestad, S. *I transitt, mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. Under utgivelse. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:9, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Svarstad, J. & Mellingsæter, H. (2015a). 1994: Tre av ti klarer ikke videregående. 2014: Tre av ti klarer ikke videregående. *Aftenposten*, 15. August.
- Svarstad, J. & Mellingsæter, H. (2015b). Her lykkes de best med å få ned frafallet. *Aftenposten*, 21. August. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Her-lykkes-de-best-med-a-fa-ned-fracfallet-8131462.html>
- Tolgensbakk, I. (2014). Velkommen til Groruddalen. Her bor det vanlige folk. *Aftenposten*, 15. Oktober. Hentet 01.02.16 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Velkommen-til-Groruddalen-Her-bor-det-vanlige-folk-7745178.html>
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Ph.d.-avhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2004:2
- Tuastad, L. & Finsås, R. R. (2008). *Jeg fremfører, altså er jeg: En studie av deltakernes opplevelser i to rockeband tilknyttet musikktilbudet "Musikk i fengsel og frihet"*. Masteroppgave, Universitet i Bergen.

- Tuastad, L. (2014). *Innanfor og utanfor: Rockens rolle i musikkterapi innan kriminalomsorg og ettervern*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Tønsberg, G. E. H. & Hauge, T. S. (2008). Musikalsk improvisasjon, samspill, kommunikasjon og språk. I: Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Vaillancourt, B. G. (2011). Creating an Apprenticeship Music Therapy Model Through Arts-Based Research. *Voices: A World Forum for Music Therapy* 11(1), 1–19. Hentet 25.10.15 fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/341/446>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Varkøy, Ø. (2010). The Concept of "Bildung". *Philosophy of Music Education Review* 18(1), 85-96. Hentet 29.03.16 fra <http://www.jstor.org/stable/10.2979/pme.2010.18.1.85>
- Varkøy, Ø. (2015). Bildung: Between cultural heritage and the unknown, instrumentalism and existence. I: Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. (red.), *The Routledge International Handbook of Arts and Education*. London: Routledge.
- Wiśniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: similar or different? *Glottodidactica*, 37, 59–72. Hentet 01.11.15 fra <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1693/1/Wisniewska.pdf>
- Yar, M. (2016 (årstall for da teksten ble hentet, ikke da den ble publisert)). Hannah Arendt (1906 – 1975). Hentet 20.01.16 fra <http://www.iep.utm.edu/arendt/print>
- Yearsley, S. (2010). *Striking a Balance: Improving Practice as a Student Doing Group Music Therapy with Adults with Substance Abuse and Dependence*. Master thesis, New Zealand School of Music.
- Ødegård, G. & Midtbøen, A. H. (2014). Minoritetsforeldre deltar, men på andre arenaer. *Aftenposten*, 15. Oktober. Hentet 01.02.16 fra [http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Minoritetsforeldre-deltar\\_-men-pa-andre-arenaer-7745514.html](http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Minoritetsforeldre-deltar_-men-pa-andre-arenaer-7745514.html)

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD, s. 1/2

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bente Almås  
Senter for musikk og helse Norges musikkhøgskole  
Slemdalsveien 11  
0369 OSLO

Vår dato: 16.02.2015

Vår ref: 41918 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41918	<i>Musikkterapi som en del av S.T.O.L.T.-programmet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bente Almås</i>
Student	<i>Gisle Fuhr</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

## Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD, s. 2/2.

Informasjonsskrivet ble endret utfra kommentaren.

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41918

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Setningen vedrørende at studenten ønsker at alle deltar, kan imidlertid potensielt presse noen til å delta, og bør derfor fjernes. I denne prosjekttypen, er det svært viktig å tydelig vektlegge at all deltakelse i prosjektet er frivillig.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges musikkhøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.08.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, s. 1/2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *Musikkterapi som en del av S.T.O.L.T.-programmet*

##### **Bakgrunn og formål**

Forskningsprosjektet er gjennomført av Gisle Fuhr, en student ved mastergradsstudiet i musikkterapi på Norges Musikkhøgskole. Formålet med studien er å utvikle en best mulig praksis for deltakerne på S.T.O.L.T.-prosjektet 2015, og at erfaringene som hentes fra dette arbeidet skal kunne ha overføringsverdi til andre, liknende musikkterapeutiske praksiser. Aktuelle problemstillinger er: Hvordan passer musikkterapi inn som en del av S.T.O.L.T.-prosjektet? Hvilke aktiviteter føler deltakerne er aktuelle for praksisen? Hvordan føler deltakerne at deres stemme blir møtt underveis i praksisperioden?

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien krever aktiv deltakelse i den musikkterapeutiske praksisen, som er en del av S.T.O.L.T.-programmet. Deler av praksisen kommer til å være samtaler rundt praksisen. Disse vil foregå i form av gruppeintervju, og vil utgjøre store deler av datamaterialet til studien. Spørsmålene vil omhandle de erfaringene som deltakerne har gjort i løpet av praksisen, og det er opp til hver enkelt deltaker hvor mye de har lyst til å dele.

Av de ansatte på S.T.O.L.T. kreves det deltakelse under personlig intervju, eventuelt gruppeintervju. Spørsmålene vil omhandle musikkterapi som en del av programmet, samt eventuelle spørsmål rundt hvordan S.T.O.L.T.-programmet gjennomføres. Det vil bli gjort lydopptak av disse samtalen.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veileder som har tilgang til informasjonen. Etter prosjektets slutt, 01.08.16, vil all innsamlet data slettes. Før dette vil opplysningene bli lagret på en ekstern harddisk uten tilgang til internett. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn, uten at dette vil påvirke din videre deltakelse på S.T.O.L.T.-programmet. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Gisle Fuhr, tlf: 91733075, eventuelt Bente Almås ved Norges Musikkhøgskole, tlf: 91114172.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, s. 2/2**

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Evalueringsark fra datainnsamling**

Evaluering av musikk i S.T.O.L.T.

**Hva syns du var bra med denne dagen?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Hva syns du kan bli bedre til neste gang?**

---

---

---

---

---

---

---

---

## Vedlegg 4: Informasjonsmaterieil fra S.T.O.L.T. s. 1/3



Oslo kommune  
Bydel Alna

Kultur, møteplasser og frivillighet

### **Bakgrunn og problembeskrivelse:**

Bydel Alna startet i 2008 utviklingen av S.T.O.L.T.- prosjektet. Utgangspunktet for tiltaket var bydelens behov for tiltak rettet mot yngre ungdom på drift, eller unge som i liten grad deltok i det organiserte fritidsmiljøet i Bydel Alna, samt eldre ungdom som stod utenfor et ordinært opplæringsløp eller det etablerte arbeidsmarkedet. S.T.O.L.T. (samarbeid - trygghet-omsorg-likhet-trivsel) hadde som siktemål å favne begge de omtalte målgruppene under ett. Utfordringene i Bydel Alna var ikke unike i Groruddalen. Et ønske om på sikt å utvikle tiltaket til å omfatte hele Groruddalen medførte at Bydel Grorud ble invitert til å delta allerede fra oppstarten. Fra 2013 deltok alle bydelene i prosjektet.

Prosjektet defineres i dag som *et kriminalitetsforebyggende, sysselsettings- og integreringsprosjekt.*

Sannsynligheten er stor for at ungdom utenfor skole eller arbeidsliv er de som er i størst risiko for å være bærere av morgendagens barnefattigdom. Prosjektet har disse ungdommene som primærmålgruppe og følgende resultatmål:

- Opplæring, inkludering, sysselsetting og tett individuell oppfølging av eldre ungdom som av ulike grunner har droppet ut av skolen eller står utenfor arbeidslivet – og derved redusere fattigdom.
- Gi risikoungdom i bydelene oppfølging, inkludert tilbud og aktiviteter som er tilpasset deres behov – og derved motvirke marginaliseringsprosesser som fører til frafall fra skole og fattigdom.
- Forebygge hærverk og kriminalitet som vold og rus.
- Skape et tryggere nærmiljø og et bedre oppvekstmiljø - og motvirke marginaliseringsprosesser som fører til fattigdom.
- Videreutvikle tjenester gjennom ambulant team (S.T.O.L.T.-teamet) som alternativ til konfliktfremmende bortvisningsmetoder, utekontaktvirksomhet, utvikle mentorordning.

### **Dagens situasjon:**

Tiltaket er delt inn i to ulike delprosjekt rettet mot ulike aldersgrupper:

1. S.T.O.L.T.s opplæringsprogram (startet desember 2009)  
Målgruppe: Eldre ungdom over 18 år som står utenfor utdanning/arbeid
2. S.T.O.L.T. - teamet (startet september 2011)  
Målgruppe; Risikoungdom ute i felten i bydelene.

### **S.T.O.L.T.s opplæringsprogram:**

Opplæringsprogrammet gjennomføres hver dag over 6 måneder. Programmet består av teori og praksis i kombinasjon med tett, individuell oppfølging<sup>1</sup>. Opplæringsprogrammet er organisert ut i fra en helhetlig tilnærming til å øke fagkompetanse og mestringsevne for videre utdanning, eller arbeid. Den enkelte deltakers personlige utfordringer og behov defineres med ansvarsgrupper og proaktiv plan som verktøy. Metodisk arbeid med utfordringer og behov inngår som ledd i helhetsstrategien. Utfordringene omhandler blant annet ulike grader av mangelfulle rutiner, rus, redusert psykisk helse, adferdsvansker og bostedsløshet.

Programmet har kapasitet til 32 deltagere pr. år, fordelt på to kull. Opplæringsprogrammet kan vise til særlig gode resultater med en gjennomføringsgrad over 80 %.

### **Målgruppe:**

Deltagerne til S.T.O.L.T. må ha bostedsadresse i Groruddalen. De må være mellom 18-30 år, og de må ha et ønske om endring / motivasjon for å begynne i jobb eller skole, og komme tilbake i aktivitet igjen.

Deltakerne i S.T.O.L.T.s opplæringsprogram utgjør en gruppe med ulike livserfaringer, kvalifikasjoner og bakgrunn. De har alle erfart ulike grader av utenforskap og har i liten grad tidligere blitt fanget opp av offentlige hjelpeapparat og tiltak. Et flertall har avbrutt videregående opplæring, eller har fullført uten å bestå. For enkelte har utenforskapet kommet til uttrykk gjennom kriminelle handlinger, samt frekventering i miljøer hvor distansen



## Vedlegg 4: Informasjonsmaterieil fra S.T.O.L.T. s. 2/3

til normalsamfunnet er høy. For andre handler utenforskapet om begrensede muligheter for deltakelse på grunn av vanskelige boforhold, erfart omsorgssvikt, dårlige familiestrukturer, sykdom, dårlig helse, eller manglende rutiner og manglende forståelse av rettigheter og plikter.

### **S.T.O.L.T. – teamet:**

S.T.O.L.T.-teamet ble etablert som et pilot(del)prosjekt i 2011 med utgangspunkt i hovedprosjektets grunnfilosofi om at inkludering og deltakelse i samfunnet er det mest effektivt forebyggende virkemidlet i møte med utsatt ungdom.

Teamet består av tidligere deltagere som arbeider forebyggende med yngre ungdom ute i felten. Teamet kan delta i gjennomføringen av ulike arrangementer, gir tilbud i skolen, og gjennomfører kurs som gatemegling.

Tiltaket bygger på tanken om å nå utsatte ungdommer gjennom ung til ung metodikk hvor relasjonsbygging, identifikasjon og tilstedeværelse over tid er hovedstrategiene i arbeidet. Alle i teamet besitter såkalt "gatekapital", som sammen med ervervet fagkompetanse fra opplæringsprogrammet, gir et unikt utgangspunkt for relasjonsbygging og forebyggende arbeid ovenfor ungdom.

Metodisk tilnærming for teamet er i all hovedsak situasjonell forebygging som i denne sammenheng baseres på to ulike tilnæringer til problemløsning/forebygging; **intervensjon / inngripen** og **aktivisering / avledning**. Teamet felter opp til 3 dager i uken og har gjennomført gatemeglingskurs, idrett og utfordrings kurs og holdt tatt oppdrag som mentor for yngre risikoungdom.

### **Mål:**

- Inkludere og støtte opp om ungdom i marginaliserte posisjoner, avdekke behov og utfordringer og eventuelt koordinere disse inn mot riktig hjelpeinstans
- Gi ungdom i bydelene med risiko for fremtidig marginalisering oppfølging, inkludert tilbud og aktiviteter som er tilpassert deres behov
- Forebygge avvikende adferd som for eksempel rus og kriminalitet
- Forebygge frafall og fravær i skolen
- Gi risikoungdom i bydelene oppfølging, inkludert tilbud og aktiviteter som er tilpasset deres behov
- Skape trygge og gode oppvekstmiljø med voksne som er tilgjengelige rollemodeller på ungdommenes arenaer

**Målgruppe:** Barn og unge i alderen 12 – 23 år i bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner som står i fare for å falle ut av skole eller arbeidsliv og/ eller som opplever utfordringer som gir økt risiko for fremtidig marginalisering.

## Vedlegg 4: Informasjonsmaterieill fra S.T.O.L.T. s. 3/3



### S.T.O.L.T.s opplæringsprogram

MODUL 1	MODUL 2	MODUL 3	MODUL 4	MODUL 5
Teambuilding  Gatemeklingskurs i regi av Røde Kors; Konflikter Rolleavklaring  Nivå I, II og III -Konfliktverksted -Meklingsverksted -Instruktørkurs  Praktisk trening; Non verbal og verbal kommunikasjon	Karriereferdigheter  Etnisitet og flerkultur/ krysskultur og kjønn  Etikk, moral og holdninger  Kriminalitet, rus og regelverk  Mobbing og rasisme  Aktivering og motivering Intervensjon / forebygging  Samfunn og deltagelse  Barne- og ungdomsarbeid	Førstehjelpskurs  Aktivitetslederkurs i regi av Oslo Idrettskrets  Ferskingkurs i regi av DNT  ICDP  Introduksjon til ART  Passifiseringskurs	Bo- og boligkunnskap  Økonomikurs  Personlig ledelse  Psykisk- og fysisk helse  Fysisk aktivitet & ernæring  Narkotikakunnskap  Musikk som kommunikasjon og mestring	Praksis på ulike arenaer for barn og ungdom (utvidet til andre arenaer i 2014)  Totalt 33 dager

