

I transitt – mellom til og fra

Om musikk og deltagelse i barnevern



Redaktører:
Karett Stensæth
Viggo Krüger
Svein Fuglestad



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

**Senter for musikk
og helse**
Centre for Music
and Health

I transitt – mellom til og fra

**Om musikk og deltagelse
i barnevern**

Redaktører:
Karette Stensæth
Viggo Krüger
Svein Fuglestad

Skriftserie fra Senter for
musikk og helse, vol. 9

NMH-publikasjoner 2016:4

NMH-publikasjoner 2016:4
Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9

© Norges musikkhøgskole og forfatterne
Artiklene er fagfellevurdert.
Forsidebilde: Annette Øvrelid
Baksidebilde: Rune Solberg
Boken er utgitt med støtte fra Aleris Ungplan & BOI

Sangtekstene Transitt og Sliten samt teksten Hjelp er gjengitt med tillatelse fra Morten Lorentzen og teaterlaget Kom Nærmere. Morten Lorentzen har også gitt tillatelse til bruk av ord fra sangen Transitt til boktittelen.

Noteeksemplene til Norwegian Sunset fra filmen Flåkløya Grand Prix er gjengitt med tillatelse fra Bent Fabricius Bjerre og arrangør Vegar R. Storsve i det ene eksempelet og arrangørene Brit Ågot Brøske-Danielsen og Vegar R. Storsve i det andre eksempelet.

ISSN 1893-3580
ISBN 978-82-7853-217-1
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00
E-post: post@nmh.no
nmh.no

Sats og trykk: 07 Media, Oslo, 2016

Innhold

Små barn er også store mennesker <i>Trond-Viggo Torgersen</i>	5
Redaktørens forord	7
”Deltagelse” – en diskusjon av begrepet <i>Karethe Stensæth og Dag Jenssen</i>	15
Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? <i>Elisabeth Backe-Hansen</i>	37
Møteplasser for deltagelse, egenutvikling... og musikk, i ettervern <i>Jan Storø</i>	49
Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis <i>Viggo Krüger</i>	63
Kreativ musikkverkstad – ein arena for profesjonell utvikling i barnevernspedagogutdanninga? <i>Svein Fuglestad</i>	81
Musikkterapi som anerkjennelse. En mor-barn gruppe innenfor rammen av barnevernet <i>Gro Trondalen</i>	107
Samfunnsmusikkterapi i barnehagen – en anledning til utvidet omsorg? <i>Anna Helle-Valle</i>	127
Musikkterapi for å skape samanheng i fosterbarn sine nettverk <i>Ane Bergset Mandal og Liv-Jorun Bergset</i>	143
Musikk som avleiing og kjelde til positive emosjonar. Om deltaking i musikkgruppe for einslege mindreårige flyktningar <i>Merete Hoel Roaldsnes</i>	157

Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon. Et community music perspektiv <i>Brit Ågot Brøske-Danielsen og Vegar Richter Storsve</i>	173
”Til alle som har falt... en gang”. Erfaringar frå rusførebyggjande konsertføredrag for konfirmantungdomar <i>Lars Tuastad</i>	191
Å dele av seg selv. Om sangdeling som musikkterapeutisk metode i arbeid med rusmiddelavhengighet <i>Daniel Løset Kristiansen</i>	211
Musikkteater som barneverntiltak. Identitet, fritid og kvalifisering til videre deltagelse <i>Astrid Strandbu, Viggo Krüger og Morten Lorentzen</i>	231
Forfatterbiografier	251

Små barn er også store mennesker

Trond-Viggo Torgersen

Jeg liker talent, jeg liker potensial, jeg liker muligheter, jeg liker spontanitet, jeg liker ærlighet, jeg liker hengivenhet, jeg liker begeistring, jeg liker ferskvare.

Rekk opp hånden den som ikke gjør det.

Så hvorfor nyter ikke barn like stor respekt som voksne?

Fordi de voksne trenger respekten mer enn barn!

Å?

Fordi de voksne nesten alltid vet bedre!

Å?

Eller er det bare fordi voksne har mer makt, tar mer plass og i sin travelhet har lov til å ta noen snarveier bare fordi det passer dem bedre?

Ååå!

Eller kanskje fordi barn kan gjøre dem forlegne?

Eller rett og slett stiller for store krav til det å være voksen?

Jeg prøver selvfølgelig å få deg til å innse at vi alle er barn og barnebarn inni vår voksenalder, og altså vil ha stor glede av å identifisere oss med dagens barn og deres behov. Og hør deres stemmer. Være i lytte-modus. Ikke i korrigerings-modus.

Samtidig som vi har vår voksne identitet som den erfarne, den med oversikt og den med en ekstra empatiressurs for de som er mindre enn oss. Og – her kommer gevinsten din – disse møtene har i seg små øyeblikk som kan lære deg noe nytt om deg selv – og – om det å være barn i dag. Noe du ikke visste før et slikt møte med et barn.

Dette er jo ikke noe jeg må fortelle deg. Du trenger bare å bli minnet på det.

Men jeg løfter en pekefinger mot mine voksne medmennesker når de skal ha et profesjonelt forhold til barn helt opp til den formelle voksenalderen på 18 år.

For det er en systemfeil at ikke barn blir hørt med samme selvfølgelighet som voksne?

I barnevernet, hos legen, hos familieterapeuten, i foreldresamtalene i barnehagen og på skolen. Og det er en systemfeil at vi ikke ser barns hint om at de kan og vil bidra med sin måte å se verden på. Sin måte å gi ideer til veier mot gode løsninger og veier bort fra de dårlige. Men da må vi finne måter å slippe deres stemmer til på som ikke gjør dem til pyntede utstillingsdukker, søte voksenkopier, eller "buktalere" for voksne.

Alle mennesker har sin stemme, sin musikk, sin rytme. For noen av oss er det en stor del av vår vitalitet. Denne kilden til fortellinger viser oss kanskje veien til våre egne harmonier. Tør jeg si det slik: En måte å bli kjent med vår sjel på. Og vi som er

homo sapiens er også knyttet sammen med slike mystiske fenomener. Et naturlig felleskap i den store musikken.

Med en så åpen innfallsvinkel går det en sti for oss alle inn mot menneskelig innsikt. Også til barn som det ikke er så lett å forstå med bare et tørt intellektuelt språk. Aksept, lekenhet og humor er ofte veien til et mindre redd og mer forstått barn.

Vi må lage fellesskap der alle barn kan bidra med uttrykk som kan få voksne til å oppdage at barn også kan være store mennesker. Like store som de voksne, men på sin egen personlige barnemåte.

Det skjer ikke over natten, og vi vet vel ikke helt hvordan vi kan tilrettelegge best mulig for en slik type likestilling. I mellomtiden må vi bare øve oss på å finne veier inn til alle typer barn, fra alle typer barndommer. Vi må rett og slett tenke som vi tenker om alle voksne; at alle skal ha en rimelig sjanse til å bli hørt og uttrykke seg på egne premisser.

Små barn er også store mennesker.

Redaktørens forord

I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern er tittelen på den niende antologien i Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Det å være i overganger – i transitt, mellom til og fra, enten det er geografisk, psykologisk eller emosjonelt, er en metafor for det mange av barnevernets barn og unge opplever. Noen overganger er lettere enn andre, men i barnevernet må barn og unge, fagpersoner og pårørende håndtere alle former for overganger. Ordet transitt i tittelen er også hentet fra en sang skrevet av en av ungdommene i Kom Nærmere-prosjektet i Bergen. I sangteksten, som for øvrig er trykt bakerst i boken, gis det uttrykk for at det å aldri vite sikkert hva som skal skje eller hvor en skal, er frustrerende. Derfor – som det heter i sangen – beholdes alltid "jakken på".

Utgivelsen *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern* er et samarbeidsprosjekt mellom Norges musikkhøgskole ved Senter for musikk og helse, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Universitetet i Bergen ved Griegakademiets senter for musikkterapiforskning (GAMUT) og Aleris Ungplan & BOI. Den startet med konferansen *Musikk, deltagelse, barnevern* 4. desember 2014 på HiOA. Bakgrunnen for konferansen var en økende interesse innenfor barnevernsfeltet for tilnærminger som kan brukes til å fremme barn og unges deltagelse samt et engasjement i musikkterapiutdanningene både i Bergen og Oslo og barnevernspedagogutdanninga ved HiOA om å gjøre en innsats for dette feltet.

Konferansen hadde mange spennende faglige innslag om sammenhenger mellom musikk, deltagelse og barnevern. Barn og unge fra barnevernsprosjekter og studenter fra barnevernspedagogutdanningen gjorde temaet for konferansen mer levende og nærværende gjennom sine musikalske og kunstneriske bidrag. Flere av bidragsyterne på konferansen ble invitert til å skrive en tekst til denne antologien.

Barnevernet er et sammensatt tverrfaglig og tverretatlig felt. Barnevernets arbeid retter seg mot en rekke målgrupper som inkluderer familie, fosterhjem, institusjon, ettervern, psykisk helse, rus, funksjonshemmede, enslige mindreårige og atferdsproblemer. I denne antologien er de fleste av disse målgruppene dekket, men vi skulle gjerne ha inkludert en tekst med tema barnevern og mennesker med funksjons- eller utviklingshemming. Vi må ikke glemme denne målgruppen når vi i fortsettelsen skal utvikle musikkterapi i barnevernet. Likevel vil vi nevne at Skriftserie fra Senter for musikk og helse har dekket dette området gjennom tidligere publikasjoner, i sin tredje antologi, *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (Stensæth, Frisk & Eggen, 2010) og i

sin femte antologi, *Barn, musikk, helse* (Trondalen & Stensæth, 2012), og vi henviser derfor interesserte lesere til disse.¹

Flere instanser arbeider for tiden med å fremme musikkterapi i barnevernet, og noen av disse er verdt å nevne i denne sammenheng. Det ene er det nylig etablerte Nasjonalt kompetansenettverk for musikkterapi i barnevernet. Dette nettverket begrunnes med en mangel på anvendelse av musikkterapi i barnevernets praksis, noe som først og fremst er et problem fordi det gir ulikhet i tilbud til dem som trenger dette. Andre instanser som står i nær forbindelse med dette nettverket, er Griegakademiets senter for musikkterapiforskning (GAMUT) sammen med kunnskapsklyngen POLYFON, Barnevernsutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus og Senter for musikk og helse ved Norges musikkhøgskole (NMH), som også samarbeider med musikkterapi-studiene på NMH for å utvikle og gjennomføre pilotprosjekter i barnevernet. Den samlede målsetningen til alle instansene er å arbeide for utbredelse og større bruk av musikk og musikkterapi i barnevernet, da via implementering av kunnskap og utvikling av gode arenaer for praksisutvikling og nye forskningsprosjekter.

I mange sammenhenger omtales barnevernet og dets institusjoner med negative ordelag. Vi trenger ikke lete lenge i media for å finne historier preget av problemer, uro og avmakt. I denne antologien har vi samlet tekster som utfordrer det problemorienterte fokuset med et ressursorientert fokus. Vi spør blant annet: Kan musikk og musikkaktiviteter være en ressurs for barn og unge i barnevernet? Kan deres deltagelse gjennom musikk gi dem verdifulle livserfaringer? Kan deltagelse gjennom musikk bygge tillit og identitet? I tilfelle, hvordan? Vi spør også: Hvordan kan studenter som skal ut i barnevernsyrker bruke og forstå verdien av kreativ musikkbruk? Hva slags rolle spiller vi som nære og signifikante Andre når vi står overfor sårbare barn og unge? Felles for alle tekstene er et fokus på musikk som et medium for mestring og sunn samfunnsdeltakelse, ja, til og med som en øvelse i demokrati og medborgerskap.

Å se på barnevernet som en mestringsarena innebærer å betrakte hvilke muligheter barnet og den unge i samarbeid med voksne kan oppleve å ta del i. Det innebærer også å tilrettelegge for og forstå verdien av tiltak og aktiviteter der barnet/den unge sammen med pårørende, familie og venner kan få styrket sine oppvekstmiljøer i nær tilknytning til lokalmiljø og fritid. Tekstene i denne antologien utforsker det vi kaller for *musikkdeltagelse* og hvordan denne gir handlingsrom for utvikling og opplevelser av anerkjennelse, tilhørighet og livslang læring. De ulike perspektivene i tekstene tar

¹ Alle tekstene i Skriftserie fra Senter for musikk og helse kan kjøpes her: http://nmh.no/forskning/senter_for_musikk_og_helse/skriftserien_fra_senter_for_musikk_og_helse
De kan også lastes ned elektronisk. Antologien *Musikk, helse, multifunksjonshemming* kan lastes ned her: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172680/Musikk_helse_multifunksjonshemming.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Antologien *Barn, musikk, helse* kan lastes ned her: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172686/Barn_musikk_helse_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

for seg de muligheter, men også begrensningene, som musikkdeltagelsen gir. De utforsker også hvordan musikkdeltagelsen kan frembringe og mobilisere menneskelige ressurser som ikke bare handler om musikk.

Deltagelse er dermed et sentralt ord i vår tid så vel som i boken. Deltagelse er et vidt begrep som favner om alt fra anerkjennelse via blick fra de nærmeste til systematisk inkludering i det store fellesskapet. Som vi kan lese bærer deltagelse også med seg mange dilemmaer og paradokser som kan relateres til individ, samfunn og til politiske temaer. Med denne boken spør vi om det bare er positivt å tilrettelegge for musikkprosjekter i barnevernets praksis, eller finnes det dilemmaer som det trengs løsninger på? Hva vil det si å arbeide deltakelsesorientert og hvilke implikasjoner har dette for barn, voksne, fagpersoner, studenter, lærere og pårørende? Hvordan skal vi oppdage og håndtere maktforskjeller og uheldige rollefordelinger? Hvem har definisjonsmakt og hvordan høres faktisk de unges stemmer gjennom musikken?

Som leseren vil oppdage, så antyder tekstene i denne antologien noe om hvordan musikk kan hjelpe oss å få kontakt med barn og unge og om hvordan de kan bruke musikken til å uttrykke seg, formidle viktige meninger og ikke minst øke kvaliteten på eget fosterhjem- eller institusjonsopphold. Sett fra et rettighetsperspektiv, kan vi si at musikken i de sammenhengene boken tar for seg fungerer som en strukturerende ressurs når det gjelder de deltagelsesprosesser vi etter barnekonvensjonen er forpliktet til å følge opp. Med andre ord, på forskjellige måter kan musikk fungere som ressurs til å styrke barnevernet som mestringsarena!

For å slippe de unge til, har vi som redaktører oppfordret forfatterne bak bokens tekster til å ha med empirisk materiale og i størst mulig grad knytte an til case og virkelige mennesker og deres historier. Mens de fire første kapitlene er teoridrevne er de følgende ni kapitlene derfor praksisorienterte. De første av disse kapitlene starter med de minste barna mens de siste handler om de eldste barna og unge voksne/ ungdommene. Som en overgang mellom disse to kommer et kapittel om profesjonsutdanningen, dvs. om kreativt musikkfag og dets betydning for studenter på vei ut i barnevernsarbeid.

Hva var vel mer naturlig enn å spørre Trond-Viggo Torgersen om å skrive forordet i en bok om barn, musikk og deltagelse? Trond-Viggo oppleves av mange som barnas stemme, ikke bare fordi han var barneombud fra 1989–95, eller fordi han som lege og NRK-ansatt lagde de revolusjonære programmene om Kroppen eller som programleder for det populære ungdomsprogrammet Halvsju, men også fordi han er medansvarlig og assosiert med kjente sanger som "Tenke sjæl", "Hjalmar", "Slapp reggae", "Stilig" og "Puss, puss, så får du en suss". Som erfarne musikkterapeuter vet vi redaktører hvor viktig det er å ha rik metodikk og kvalitativt gode sanger i vårt arbeid med barn og unge, og vi har erfart hvordan mange barn og unge tar til seg akkurat disse sangene.

På sin helt unike måte oppleves Torgersens sanger (og fremføringer) av mange barn og unge som om de er "deres"; at sangene beskriver noe i og ved dem selv, slik de er og har det, føler, strever og famler. I forordet sitt, *Små barn er også store mennesker*, ser vi igjen hvordan Torgersens stemme nesten smelter om til å bli barnas stemmer: Takk for ditt bidrag her også, Trond-Viggo.

Boka fortsetter med første kapittel der Karette Stensæth og Dag Jenssen diskuterer begrepet deltagelse. Ved å løfte fram noen filosofiske sider ved deltagelsen i et hverdagslig, samfunnsmessig, etisk og politisk perspektiv, ser de deltagelse gjennom musikk i en større sammenheng. De fremhever dialogen: *Musikkdeltagelsen blir dialogisk når det oppstår en gjensidig aksept og vilje til å komme i spill, mellom de som uttrykker seg musikalsk*, hevder de.

I andre kapittel skriver NOVA-forsker Elisabeth Backe-Hansen om barn og unges medvirkning i barnevernet. Hun diskuterer medvirkning i lys av relevante lover, rettigheter og teorier og konkluderer med at musikk kan være et viktig bidrag til medvirkning, men at det trengs satsing på gruppetiltak og ikke bare individuelle tiltak for å få dette til. Flere systematiske studier av hva som er virksomt trengs også, sier hun.

I tredje kapittel diskuterer Jan Storø barnevernsgdommenes ønske om å leve normale voksenliv og spør: Er det mulig å arbeide inklusjonsfremmende via segregerte tiltak, og kan musikkprosjekter fungere som en alternativ inklusjonsarena i ungdommenes overgang til voksenlivet? Symbolsk spør han om hvem som skal ta seg av vesle Kamomilla når tante Sofie røves av de tre røverne? Storø knytter temaet til behov for gode ettervernstiltak og ser musikk som en mulig møteplass for det.

I fjerde kapittel skriver Viggo Krüger om hvordan musikk i ungdomsskolen kan brukes til å styrke barn og unges livslange læring. Betydningen av å satse på et livslangt læringsperspektiv finner vi innenfor barnevernsforskningen, og en av de største utfordringene barnevernets brukere står overfor er risikoen for å stå utenfor tilbud om skole og utdanning. Krüger belyser problematikken både teoretisk og gjennom en casefortelling om "Tonje".

I femte kapittel diskuterer Svein Fuglestad relevansen for valgfaget Kreativt musikkverksted i barnevernspedagogutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I intervju med studenter og med relevante teoretiske perspektiver argumenterer Fuglestad for faget fordi det gir framtidige barnevernspedagoger nødvendig *mot* til å utforske sin profesjonelle kompetanse og egne grenser. Dette kan blant annet gjøre dem mer fleksible og bevisste på betydningen av egen improvisasjonsevne, humor og respekt i møte med sårbare unge, sier han.

I sjette kapittel skriver Gro Trondalen om musikkterapi som anerkjennelse. Hun tar utgangspunkt i et musikkterapiprosjekt ved et mødre hjem innenfor rammen av barnevernet. Trondalen ser dette prosjektet i lys av anerkjennelsesfilosofi av Axel

Honneth og nyere intersubjektiv utviklingsteori. Hun sier: *Når vi våger å se inn i den Andres Ansikt, som en ukrenkelig menneskelig skapning, kan også musikkterapi bidra til anerkjennelse, oppreisning og en fornyet utviklingslinje for hvert enkelt menneske.*

I åttende kapittel tar Anna Helle-Valle utgangspunkt i barnebefolkningen som lever *utsatt*, dvs. de som lever med belastende erfaringer som vold og omsorgssvikt i nære relasjoner, og som strever med å delta i fellesskapet på grunn av dårlige sosiale, økonomiske, relasjonelle og politiske betingelser. Vi møter 'Live' som av forståelige grunner er urolig men som gis en anledning til utvidet omsorg gjennom musikken og en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming.

I niende kapittel skriver Ane Bergset Mandal og Liv-Jorun Bergset om erfaringer fra musikkterapi som en integrert del av et oppfølgingstilbud for barn og unge i fosterhjem. Teksten følger 'Ida', en ungdom som har hatt musikkterapi som tilbud i fosterhjem, og forfatterne drøfter Idas eksempel i lys av økologisk systemteoretisk perspektiv.

I tiende kapittel skriver Merete Hoel Roaldsnes om musikkgruppearbeid for enslige mindreårige flyktninger. Hun tar utgangspunkt i et område av sitt pågående og høyst aktuelle ph.d.-prosjekt i musikkterapi. Gjennom kunnskap fra positiv psykologi drøfter hun de unges fortellinger der hun ser at de bruker musikk som avledning fra traumer og kilde til positive emosjoner.

I ellefte kapittel tar Lars Tuastad for seg reaksjoner og refleksjoner konfirmant-ungdommer har gjort seg i etterkant av et rusforebyggende konsertforedrag med rockebandet Gatens Evangelium. Denne teksten tar også for seg et forskningsprosjekt i musikkterapi, og temaet her er rus og forebygging via en unik tilnæringsform.

I tolvte kapittel spør Daniel Løset Kristiansen: *Hva kan sangdeling bety i musikkterapeutisk arbeid med rusmiddelavhengighet?* Gjennom et narrativ skildrer han hvordan metoden sangdeling blant pasientene ved en behandlingsinstitusjon skjer. Kristiansen forteller at sangdeling kan bidra til å bevisstgjøre pasientene om rusrelaterte musikkpreferanser og samtidig tilby et givende identitetsarbeid som fremmer friske sider og forebygger tilbakefall.

I trettende og siste kapittel spør Astrid Strandbu, Viggo Krüger og Morten Lorentzen: *Hvordan kan et musikkteater for ungdom under barnevernets omsorg øke kvaliteten på deltakelsesprosesser?* Drøftingen ses i lys av barnekonvensjonen. Ved at musikkterapeutene og tekstforfatteren støtter de unge i prosessen med å bearbeide og formidle historien om seg selv til et publikum, blir musikkteateret som et identitetsverksted hvor ungdom får støtte fra jevnaldrende, sier de. Erfaringene de får kan også fungere kvalifiserende for videre deltagelse i fritid, skole og utdanning. Sangene "Transitt" og "Sliten", som stammer fra dette musikkteaterarbeidet, og som er trykt i denne boken

med tillatelse fra tekstforfatter Morten Lorentzen, kan strømmes fra Spotify eller kjøpes på iTunes. Søkeord er Kom nærmere og sangtittel.²

Dermed er vi også ved en overgang – der vi overlater til dere lesere å gjøre deres egne erfaringer med tekstene i *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*. Vi redaktører er glade og stolte over denne boken, mest for at den nå foreligger som et konkret produkt, men også over samarbeidet som ligger bak den og for alle muligheter den peker på i fremtiden – for mange sårbare barn og unge voksne og alle dem som er i kontakt med disse. Om den unge i sangen Transitt resignert synger at hun vil beholde jakken på, så håper vi at boken kan bli en oppmuntring til oss andre til å kaste jakken! Vår innsats trengs!

Helt til slutt vil vi takke. Vi takker Norges musikkhøgskole som gir ut antologien, den niende i rekken siden 2008 i Skriftserien for Senter for musikk og helse. Vi takker også HiOA for støtten til konferansen som gav avspark for boken og Aleris Ungplan & BOI for trykkestøtten til den foreliggende boken. En spesiell takk til deg Morten Lorentzen for at du ga oss lov til å låne dine ord, blant annet til bokens tittel fra sangen Transitt. En stor takk rettes til alle dere forfattere for deres bidrag og for gode og spennende dialoger rundt utviklingen av tekstene. Hjertelig takk også til alle dere som har vært fagfeller i denne prosessen (i alfabetisk rekkefølge); Dag Nordanger, Even Ruud, Gro Anita Kamsvåg, Hege B. Beckman, Jan Frich, Jan-Kåre Breivik, Jan Sverre Knudsen, Lars Ole Bonde, Per Arne Olsen, Randi Rolvsjord, Tone S. Kvamme, Torill Vist, og Øivin Christiansen. Fagfelleprosessene har vært lærerike og givende for mange av oss.

Våre varmeste tanker går likevel til slutt til alle dere barn og unge i barnevernet som direkte og indirekte omtales i tekstene til denne boken: Måtte dere i fremtiden få mye glede og nytte av musikk i gode fellesskap med andre dere kan stole på og dele deres drømmer med!

God lesning!

Oslo og Bergen, 2. april 2016

Karette Stensæth, Viggo Krüger og Svein Fuglestad

² Musikkteaterprosjektet omtales også i boken *Ungdom, musikk, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid* av Viggo Krüger og Astrid Strandbu fra 2015.

Referanser

Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stensæth, K., Frisk, R.S. og Eggen, A.T. (2010). *Musikk, helse, multifunksjonshemming*. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.

Trondalen, G. og Stensæth, K. (2012). *Barn, musikk, helse*. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.

“Deltagelse” – en diskusjon av begrepet

Karette Stensæth og Dag Jenssen

*Alone we can do so little;
together we can do so much.*

(Helen Keller)

SAMMENDRAG

I denne teksten vil vi se nærmere på begrepet deltagelse. Vi vil ikke avgrense våre refleksjoner til barnevern og musikk, men også løfte fram noen filosofiske sider ved begrepet i et hverdagslig og samfunnsmessig perspektiv. Med dette håper vi at deltagelsesmomentet som inngår sentralt i musikkterapi, kan forstås som del av noe mer allment.

Vi vil først definere begrepet deltagelse. Her er vi innom deltagelsens tve-tydighet i den forstand at den åpner for individet, men den kan også viske det ut og være uttrykk for manipulasjon. Vi nevner også deltagelse som helse og som ideal i en type forskning, før vi går over til deltagelse slik det ytrer seg i politisk teori. Her er overskriftene: kontraktmodeller, kommunikasjon og capability. Deretter reflekterer vi over deltagelse i relasjon til marginalitet og dialog, før vi til slutt nærmer oss det vi kaller for musikkdeltagelse, slik det kan forstås innenfor musikkterapi. Vi tar i størst grad for oss deltagelse som 'individet sammen med andre', og den positive verdien som følger av denne. Deltagelse der individet viskes ut, beskrives kun i mindre grad. Teksten er strukturert som et essay, der vi diskuterer åpent og søkende, mens vi syntetiserer våre tanker med refleksjoner om kunnskap og teorier om deltagelse fra flere fagfelt (jf. Alvesson & Sköldberg, 2000; Bruscia, 2005).

Nøkkelord: Deltagelse, musikk, musikkterapi, barnevern, capability, dialog

Deltagelse – hva er det?

Deltagelse brukes i dagligtalen om det å ta del i noe, for eksempel det å være med i en gruppe som gjør noe, å delta i samfunnsdebatten, å delta i en konkurranse. I tillegg brukes det om å være deltagende, som når man uttrykker deltagelse ved dødsfall. Man er da sammen med den andre i en opplevelse av noe, man deler noe med den andre, er til stede sammen (Bokmålsordboka).

Mennesket er et sosialt vesen, og deltagelse er lett å slutte seg til som verdi. Men fordi den griper inn i alt menneskelig, er den også tvetydig. For eksempel kan selve aktiviteten man er sammen om, være problematisk. Å ta del i kriminelle nettverk kan både gi deltageropplevelse og bidra til utfoldelse, men er til skade for andre, og i lengden skades gjerne også deltageren. En mer grunnleggende tvetydighet ved deltagelse reises av spørsmålet om tvang eller bindende normer som griper inn i individets frihet og hemmer snarere enn utvikler. En soldat som deltok i kampene i begynnelsen av Første verdenskrig, klagde over den stramme innordningen

... clad in a stiff uniform, a heart does not beat as it wants to. We aren't ourselves. We're hardly human any longer, at most we are well-drilled automatons who perform every action without any great reflection (Hastings, 2013: 353).

Soldaten var uten tvil del av et fellesskap, men det selvstendige individet var blitt borte på veien – dog gjenoppstår det i refleksjonen over situasjonen, men da i markert avstand fra fellesskapet.

I dokumentarfilmen *Jihad – hellige krigere* utforsker den Emmy-vinnende regissøren Deeyah Khan en gruppe britiske skoleungdommer med innvandrerbakgrunn om årsaker til at de først ble religiøse krigere og senere gikk bort fra det.¹ Khan konkluderer med at radikaliseringen først og fremst handler om en smerte de unge får av å møte rasisme, ekskludering, marginalisering, isolasjon fra motsatt kjønn, press fra samfunn og en kontrollerende familie som frykter vanære og skam. Det er en situasjon hvor de ikke kjenner at de er seg selv, men i stedet opplever seg som maktesløse og avsondret. "Jeg ble sint og fylt av hat", forteller Munir, en av de unge i filmen, "og når livet ikke gir håp, virker martyrdøden faktisk mer forlokkende". Han ble henledet av videoer i media, med taler av sterke og karismatiske ledere som tilbød "familiefellesskap", forståelse og tilhørighet, og kamp mot det han trodde skapte hatet hans. Med andre ord: han ble tiltrukket av deltagelse og forestillingen om en felles fiende. Etter at han

1 Se filmen her: <https://tv.nrk.no/program/KMTE30000614/jihad-hellige-krigere>

får trukket seg ut, utforsker Munir smerte og identitet gjennom kunst og poesi, og sier: ”Min jihad i dag er å avfinne meg med å være meg – og for fremtiden å fortsette med å avfinne meg med å være meg.” Individet har gjenoppstått, men muligens igjen utenfor fellesskapet.

Som de to eksemplene viser, kan individualitet og deltagelse være vanskelig å forene. Vårt sterke behov for å være del av noe kan også, som særlig det siste eksempelet antyder, gjøre at vi lar oss trekke inn i felleskap som til sist blir krenkende for oss som individ. Tilsvarende kan aktører utnytte denne mekanismen for rekruttering.

Noen vil hevde begrepet deltagelse i for liten grad ivaretar den individuelle siden av saken. Innen barnevernfeltet, som denne antologiens tekster er rettet mot, foretrekker NOVA-forsker Elisabeth Backe-Hansen (2016) begrepet *medvirkning* for å understreke at også små barn er handlende subjekter med evne til selvstendighet og det å ta avgjørelser på fritt grunnlag. Medvirkning, som er lovpålagt i Norge, er ikke bare en rett barn har, men også vesentlig for opplæring i demokrati og medborgerskap.² Medvirkning er også noe de unge trenger øvelse i, det bør skje i grupper og tilbys i en form som rommer tillit og respekt i en beskyttende relasjon til betydningsfulle mennesker, ifølge Backe-Hansen (2011).

Samfunnsmusikkterapeuten Brynjulf Stige, beholder begrepet deltagelse, men presiserer at det må gi rom for personlige prosesser der den enkelte både får utfolde seg og samtidig innlemmes i fellesskapet. I sin definisjon av deltagelse fremhever han dialektikken mellom individet og samfunnet som en prosess preget av felles erfaring, gjensidig anerkjennelse, samarbeid og forhandling:

Participation is a process of communal experience and mutual recognition where individuals collaborate in a socially and culturally organized structure (a community), create goods indigenous to this structure, develop relationships to the activities, artefacts, agents, arenas and agendas involved, and negotiate our values that may reproduce or transform the community (Stige, 2006: 134).

Vi vil i denne teksten også beholde begrepet deltagelse, men legge frihet og selvstendighet til grunn: at man frivillig kan slutte seg til, at selve aktiviteten er sunn og noe man kan oppfatte som sitt eget prosjekt, at man bidrar med noe som er ens eget osv. Denne friheten er også en vesentlig ressurs i et fellesskap. Optimal indre motivasjon som også gir utfordring gjennom en aktivitet, kan gi en flytopplevelse, en tilstand der man blir så oppslukt av det man gjør at man glemmer tid og sted, seg selv og føler at

² Les mer i Backe-Hansen (2016).

man lever i nuet; man "flyter" (Csikszentmihalyi, 1990). Flyt oppleves ikke sjelden i felleskap med andre og nevnes ofte i forbindelse med musikkdeltagelse.

Deltagelse og helse

Man kan se flyt og deltagelse i sammenheng med helse i den forstand at aktiviteten blir spesielt meningsfull og vitaliserende og skaper en erfaring som gir overskudd. Når helse er mål for deltagelsen refereres det ofte til Verdens helseorganisasjon (WHO). WHO (2007/2001/1948) definerer mer generelt deltagelse som graden av involvering i en livssituasjon. Det kan dreie seg om læring og tilegning av kunnskap, eller om oppgaver og kommunikasjon i det sosiale og sivile liv. Deltagelse ordnes da ofte etter 1) formelle aktiviteter eller 2) uformelle aktiviteter. De førstnevnte er strukturerte aktiviteter som følger regler eller sikter mot mål og hvor det er en formelt utpekt trener, leder eller instruktør. Deltagelse i denne forstand finner man for eksempel i jobb, skole, musikk- eller kunstoppplæring, organisert idrett på fritiden. Den andre typen deltagelse, uformelle aktiviteter, har liten eller ingen planlegging og er ofte initiert av personen selv. Det kan være lesing, være med venner, spille spill, lytte til musikk etc. Det er de formelle og strukturerte aktivitetene som oftest gir størst opplevelse av flyt, ifølge Law (2002). Men deltagelse for individet kan være meningsfullt på mange måter uten at en trenger å oppleve flyt hver gang.

Også fra et profesjonelt eller vitenskapelig synspunkt er ofte deltagelse en sentral verdi og et viktig begrep. Helse- og sosialfag vektlegger for eksempel deltagelse som inkludering og demokratiske rettigheter. Marginalisering, å stå utenfor fellesskapet, blir ansett å være et problem – fra pasienten eller brukeren som ikke får delta i utforming av behandling, til borgeren som er marginalisert når det gjelder innflytelse og deltagelse i samfunnsprosesser.

Deltagelse i forskning

Innen forskningsmetode er deltagelse et ideal omtrent på samme måte i såkalt *Participatory Research*, som er en tilnærming som anerkjenner brukernes deltagelse som viktig for utformingen av forskningen. Brukerne er altså ikke involvert kun for å evaluere produkter eller tjenester. Fordi det viser seg å være mer effektivt, blir de trukket inn som med-forskere. Slik deltagende forskningsmetode nevnes ellers ofte i forbindelse med aksjonsforskning, der man diskuterer og tar lærdom av praksis med sikte på å forbedre den. Aksjonsforskningen vil ofte være en deltagende undersøkelsesform, der profesjonelle praktikere og eventuelt forskere jobber sammen (McNiff, 2013: 23–24).

I kvalitative forskningsmetoder innenfor humaniora er det ikke sjelden at forskerne inviterer utplukkede informanter inn som deltagerne i aksjonsforskningsstudien. Når sammenhenger mellom kultur og helse utforskes, ber man kompetente informanter uttrykke sine subjektive opplevelser og erfaringer for slik å fange dyp kunnskap og gode beskrivelser. I musikkterapiforskning, og særlig studier med et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv, er klientenes deltagelse en forutsetning for å forstå deres livsverden og vite hvordan både musikkterapien og samfunnet kan imøtekomme deres behov og ønsker (Helle-Valle, 2016; Stige & Ærø, 2012).

Innenfor informatikk- og designfaget gjelder slagordet “deltagelse for alle”, som også ligger også til grunn for universell utforming. Her handler det ofte om hvordan maskinene og omgivelsene skal hjelpe individet til å klare seg best mulig på egen hånd, bli autonomt, mens målet dypere sett er at individet skal være i stand til å delta, være med på linje med andre. Dette siste fører oss igjen tilbake til demokratiske aspekter og rettighetsdiskurser knyttet til deltagelse, slik disse kommer til uttrykk innenfor deltagelse i politisk teori.

Deltagelse i politisk teori og filosofi

Når vi nå kort har gitt noen eksempler på deltagelse som begrep og verdi på ulike områder, kan det være av interesse også å vise hvor grunnleggende deltagelse er i vår politiske selvforståelse, i forståelsen av hva som utgjør et godt samfunn.

Deltagelse inngår for det første i vår oppfatning av hva som skaper velstand i et samfunn. For eksempel viser historikeren Josiah Ober (1952-) i boken *The Rise and Fall of Classical Greece* til hvordan deltagelse – rett nok med den vesentlige begrensningen at dette kun gjaldt frie menn, ikke kvinner og slaver – var en forutsetning for det antikke Hellas’ velstand, en velstand som landet faktisk ikke nådde igjen før i det 20. århundre (Ober, 2015). Ober peker blant annet på at mens nabostatene på den tiden gjerne hadde suverene herskere med en befolkning som levde nær eksistensminimum, så utviklet Hellas en relativt stor grad av likhet for loven og relativt lik tilgang til informasjon og til samfunnets forskjellige institusjoner. Den frie, greske mann var også gjerne en borger som fikk ta del i politiske beslutninger.

Denne relative likheten og muligheten for deltagelse drev fram dyktighet på forskjellige områder. De som ble regnet som frie individer kunne regne med en rettfærdig behandling, og det ble rasjonelt å investere i seg selv og egne evner, noe som igjen bidro til økonomisk vekst. De mer autoritære samfunnene i Hellas’ omgivelser, uten

en deltagende, men snarere med en underkastet befolkning, forble derimot på et lavere økonomisk og kulturelt nivå.

Kontraktmodeller

En annen side ved synet på deltagelse og samfunn er det normative spørsmålet om hvordan et samfunn bør se ut. Går vi til nyere politisk filosofi, står demokrati, og derfor også deltagelse, ikke uventet svært sentralt. Det er likevel interessant å se hvor grunnleggende begrepet er i flere ellers ganske ulike bidrag. Blant de mest sentrale tenkerne på dette området er John Rawls (1921–2002) med sin teori om hva som utgjør et rettferdig samfunn (Rawls, 1993). Rawls finner ikke rettferdigheten i lik fordeling av økonomiske goder, noe som ofte vil være en første innskyttelse når man tenker på saken, men i det faktum at man på frivillig og fornuftig grunnlag kan slutte seg til et samfunn. Det er altså ikke at man får samme del av kaken, eller den del av kaken man fortjener, men selve det at man på fritt grunnlag kan tenke seg å være deltager som for Rawls er det rettferdige samfunnets fundament.

I sin modell krever Rawls i tillegg at du idet du aksepterer å delta, ikke har kjennskap til hvem du kommer til å være i det samfunnet du skal vurdere medlemskap i. Du kjenner ikke din familiebakgrunn, din klassesilhørighet, dine naturlige ressurser og din oppfatning av hva som er godt i livet. Det rettferdige samfunn blir da det samfunnet som du kan tilslutte deg uavhengig av ditt personlige utgangspunkt. Dette kan forstås som en forsterkning av deltager-aspektet. Et rettferdig samfunn vil si at man kan slutte seg til som "hvem-som-helst", altså at kjennetegnet på rettferdighet er at enhver på fornuftig og individuelt grunnlag vil velge å være deltager. For Rawls vil det da være et samfunn som ivaretar dem med et svakere utgangspunkt og som samtidig gir ansvar og muligheter til dem med mer ressurser, som tilfredsstillter kriteriene.

Rawls tilhører en tradisjon som går tilbake til 1600-tallet og som betrakter samfunnet som opprettet gjennom kontrakt. Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1632–1704) og Jean J. Rousseau (1712–1788) kan nevnes som viktige figurer i denne tradisjonen. Hos Hobbes og Locke gir borgerne myndighet til en stat slik at lov og orden mellom dem kan opprettholdes. Hos Rousseau inngår individene i en felles vilje, alle innordnet denne, men samtidig fullt og helt som deltagere i den. Selv om modellene hos Hobbes og Rousseau – men ikke hos Locke, som vektlegger vern mot en mektig stat – lett kan ende i tvang og tyranni, så er også disse teoriens sentrale trekk alles frivillige deltagelse i den opprinnelige politiske ordningen.

Kommunikasjon

Vi vil også kort nevne et par andre nyere og innflytelsesrike politiske filosofier. Jürgen Habermas (1929-) vektlegger alles mulighet for å delta i ordskifte i forkant av beslutninger. Han setter ikke noe bestemt krav til innholdet i en politisk beslutning for at den skal være legitim. I stedet setter han krav til prosedyren i forkant: at det har vært offentlig samtale om beslutningen og dens tema. Offentligheten er arenaen hvor alle kan delta med sine synspunkter. Deltagelse blir dermed selve grunnlaget for politiske beslutninger, deltagelse ikke bare gjennom stemmeseddelen, men gjennom argumentasjon for og mot saker. Habermas’ teori om borgerlig offentlighet (1961) undersøker i tråd med dette hvordan en diskuterende offentlighet ble dannet og utviklet seg, hvordan offentligheten burde fungere og hvordan trekk ved det liberale demokrati gjennom innslag av instrumentell fornuft også har ført til en tilbakegang for realisering av et ideal om herredømmefri diskusjon. I sin teori om kommunikativ rasjonalitet vil Habermas (1984) vise hvordan kommunikativ handling kan overvinne destruktive sider ved instrumentell rasjonalitet.

Hos Habermas ser vi altså at deltagelse i vesentlig grad knytter an til kommunikasjon. I følge Habermas har talehandlinger en innebygget hensikt om å oppnå gjensidig forståelse, ja, mennesket besitter den nødvendige kommunikative kompetanse for å oppnå denne gjensidige forståelse. I vår sammenheng kan det være relevant å nevne at Baklien (2002) i en hovedoppgave om Habermas hevder at hans rasjonalitetsbegrep kan bli for snevert, fordi *omsorgsrasjonalitet* ikke er inkludert. Begrepet omsorgsrasjonalitet peker på utøvelse av omsorg som kommunikative handlinger som inkluderer både følelser og rasjonalitet. Det betyr at en rasjonell aktør også er en følende aktør. Blant samfunnets medlemmer som etter allment aksepterte normer ikke er selvhjulpne, og hvor en derfor ikke kan basere seg på likeverdige gi-og ta-forhold når det gjelder hjelp og støtte i dagliglivets mange situasjoner, blir behovet for slik omsorgsrasjonalitet svært synlig (Kolberg & Wærnes, 1979). God omsorg blir dermed individualisert og fleksibel, som krever at utøveren både har erfaring og individuell kjennskap til mottageren. Deltagelsesaspektet blir dermed ytterligere framhevet fordi graden av, eller dybden av involvering øker. Det kan være nærliggende å spørre om en kommunikativ handling alltid forutsetter et kompetent jeg i et vi-perspektiv (Baklien, 2002).

Capability

Også i en kjent teori om velferd, utviklet av Amartya Sen (1933 -) og Martha Nussbaum (1947 -) blir deltagelse selve grunnlaget, da omtrent på samme måte som for universell

utforming.³ Sen og Nussbaum kritiserer teorier om velferd som vektlegger et lands bruttonasjonalprodukt eller inntekt per husholdning. De kritiserer også dem som vil måle velferd ved å spørre folk om de synes de har det bra eller ei. Grunnen til at de kritiserer økonomiske og opinionsbaserte velferdsmaal er at disse kan skjule manglende evne til deltagelse. En god økonomi kan skjule skjev fordeling og skjev mulighet for å ta del i samfunnet. En spørreundersøkelse om tilfredshet kan på sin side dekke til at befolkninger tilpasser seg et visst velferdsnivå; man uttrykker tilfredshet selv om man ikke egentlig har noen grunn til det. Sen og Nussbaum fester seg i stedet ved "å-være-i-stand-til", såkalt *capability*, som mål på velferd. Det er ikke hvor mange penger et land eller en husholdning har, og heller ikke hvordan man føler seg, som gjelder. Velferden defineres gjennom hva hver enkelt borger kan gjøre og være (*capability*; evne). Velferd blir da den enkeltes mulighet for normal livslengde, mulighet for å ha god helse, materielle muligheter, mulighet for å påvirke beslutninger, mulighet for å kunne ha tilknytning til andre, evne til å tenke, føle, ha fantasi osv. Alt dette er ikke i seg selv deltagelse, men snarere forutsetninger for det, et vern mot marginalisering, det å falle utenfor. *Capability*-teorien legger dermed til sist individets reelle mulighet for å delta i samfunnet som mål på velferd. Det er selve utfoldelsen i samfunnet, *flourishing* (blomstring), som utgjør velferden.

Her må vi igjen forstå deltagelse ikke nødvendigvis som bare det å være inne i, på innsiden av et fellesskap, men snarere deltagelse som det å kunne gjøre ting av fri vilje innenfor rammen av et større fellesskap, skape seg et liv, forme en tilværelse blant alle de andre. Dette er på mange måter det samme som Ober påpekte i sin behandling av grekerne, og som vi har sett i tankegangen innen universell utforming. Overs poeng var at det greske samfunnet tillot utfoldelse (for frie menn), og gjennom denne utfoldelsen var man deltager i helheten. Individualitet, og det å være del av, blir to sider av samme sak. Sen og Nussbaum gir som nevnt begrepet flourish en viktig plass. Dette er også viktig hos Ober i hans framstilling av Hellas: Deltagelse innebærer her "blomstring" – individuelt, men også i og for samfunnet, gruppen.

Martha Nussbaums engasjement for de marginaliserte, og særlig personer med nedsatt funksjonsevne, er verdt å framheve i denne sammenheng. I et intervju med Inger Marie Lied i Aftenposten understrekes hvordan hennes filosofi er en rettferdighetsteori. Den er basert på tanken om verdighet forstått som like privilegier, lik status og like rettigheter, men som vi har sett, slik at det åpnes for menneskelig realisering på individuelle måter. Teorien framstår da også som en kritikk av Rawls' rettferdighetsteori. Rawls la vekt på hvordan samfunnets institusjoner skapes gjennom en opprinnelig kontrakt. Nussbaum påpeker at hensynet til personer med nedsatt

3 For en framstilling av *capability*-teorien, se Nussbaum (2011) og Brighouse (2004).

funksjonsevne i Rawls’ modell utvikles først i etterkant av kontraktsopprettelsen, som en tilpasning – omtrent som når man designer en bygning for deretter å tilpasse for nedsatt funksjonsevne. Nussbaum mener i motsetning til dette at samfunnets institusjoner må utvikles fra først av med et hensyn til at funksjonsevnen varierer og vil fortsette å variere:

Det blir et stort sosialt problem hvis vi ikke tar dette med i betraktning når kollektivtransport, skolesystemet og skolebygninger planlegges og når regelverk utvikles [...] Hele samfunnet, med institusjoner og tilbud og muligheter, må planlegges og utvikles med tanke på at mennesker er forskjellige og har variasjoner i funksjonsevne gjennom livsløpet. Derfor blir det feil å ville planlegge samfunnet først, og så etterpå tilpasse det som er utviklet til de menneskene som skal bruke det.⁴

Når mennesker reelt sett har like deltagelsesmuligheter, kan de utvikle seg, trives og komme til uttrykk som de forskjellige menneskene de er og fortsatt vil være (loc. cit.). De kan leve i overensstemmelse med grunnverdien verdighet. Nussbaum har også foreslått en liste på ti capabilities, et slags minimum som samfunnet må sikre for at dette skal kunne skje.

Fra marginalitet til deltagelse: Keller og Pessoa

Den betydning deltagelse kan ha for enkeltmennesker kan illustreres gjennom et par eksempler der temaet har vært svært tydelig artikulert. Det første eksempelet er Helen Keller, som sikkert mange kjenner til. Hennes liv er en sterk historie som beskriver et menneske som ble døvblind og levde et liv i isolasjon og uten mening, men som gjennom møtet med den dedikerte læreren Anne Sullivan brøt ut av mørket. Keller fant gjennom dette en måte å delta på og en retning i livet. Hun ble etter hvert foredragsholder, forfatter og politisk aktivist.

Kellers historie forteller oss mye om betydningen av relasjon og form på kommunikasjonen. Med sine funksjonshemninger var Keller avsondret fra å delta, nærmest innelåst i sin egen vanskelige verden. Denne manglende forbindelsen med omverdenen gjorde henne både destruktiv og utilnærmelig. Den betydningsfulle relasjonen hun fikk til Sullivan rommet den nødvendige tillit, respekt, nærhet og omsorg som hun

⁴ Lastet ned fra Aftenposten, 28.10.15, fra: <http://www.aftenposten.no/kultur/fordypning/-Ingen-kanta-fra-deg-din-verdighet-5316960.html>.

trengte for å kunne delta, først i sitt eget liv og så i det store fellesskapet. Slik beskriver hun den første kontakten:

Once I knew only darkness and stillness... my life was without past or future...
but a little word from the fingers of another fell into my hand that clutched
at emptiness, and my heart leaped to the rapture of living.⁵

Utsagnet gir ikke bare et perspektiv til deltagelsens eksistensielle betydning, den sier også at deltagelsen forutsetter en *form* som kan tas i bruk. For Kellers deltagelse ble håndalfabetet, deretter Brailles punktskrift og avlesning av tale på halsen utløsende som form. Når hun endelig blir tilbudt slike for henne relevante og anvendelige deltagelsesformer, griper hun disse. Hun del-*tar*.

Det neste eksempelet er den portugisiske forfatteren Fernando Pessoa (1888–1935), som spesielt i *Uroens bok* utforsker spenningen mellom det å stå på utsiden og det å delta. I dette bekjennesskriftet ført i pennen av den fiktive Bernardo Soares, som Pessoa selv kaller "en svakt forkrøplet utgave av min egen personlighet" (Pessoa, 1997: 7), leser vi om et liv isolert fra de andre, et liv "der alt som skjer, bare skjer i bevisstheten om det" (ibid.: 196). Soares lever på utsiden av fellesskapet og dyrker inntrykk og drømmer som en tilskuer til verden. Han "nyter dagene som bøker" (ibid.: 179), han lever "et lest liv" (ibid.: 196), og han omtaler seg som "det eksilet jeg er" (loc. cit).

Er Pessoa/Soares likevel en deltager? I alle fall uttrykker han en lengsel etter å være det, og på et vis er han deltager gjennom teksten han produserer. Forfatteren Pessoa la mesteparten av sin produksjon i en stor Amerika-koffert som først ble funnet etter hans død. Han publiserte i sin levetid også, men mye lot han ligge. Kanskje var det med en tanke om at dette ville ha en verdi for ettertiden? I *Uroens bok* drømmer Soares om at han kanskje er en "tolk for en del av vårt århundre", og at "disse ordene jeg nå skriver vil vekke gjenklang i en fjern fremtid", og da vil han ha "funnet mennesker som 'forstår' meg, mine egne, en ordentlig familie å bli en del av" (ibid.: 173-4). Han lengter altså etter å være del av et fellesskap, om enn bare i framtiden. Og han skriver som besatt gjennom hele livet. Skriften, på sitt vis en spesielt nær, involverende form, og drømmen, er hans deltagelse. Pessoas deltagelse er samtidig mer distansert enn hos Keller, hvor den er direkte og knyttet til en samtidig og med(opp)levende annen.

5 Sitat er lastet ned 28.9.2015 fra : <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/h/helenkelle132904.html>.

Deltagelse som dialog

Filosof og litteraturviter, Mikhail Bakhtin (1895–1975) fremhever nettopp at språket, enten det er som tekst eller samtale ansikt til ansikt, er grunnleggende dialogisk (Bakhtin, 1998).⁶ Noe av det som særpreger hans tenkning, er idéen og forestillingen om 'den Andre'. For Bakhtin er ingen ytring, ingen stemme, ja, ikke et eneste ord eller handling mulig uten at vi tenker på den Andre. Selv et ord, i det det forlater munnen, er halvveis en annens. Derfor spør Bakhtin (1981) ikke hvem som eier ytringen men: hvem eier stemmen i ytringen? Ytringen som sådan er delt mellom oss, slik dialogen er det. Ja, dialog for Bakhtin blir synonymt med det å eksistere, det å være blir umulig uten et 'sam-være':

To be means to be for another, and through the other, for oneself. A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside himself, he looks into the eyes of another with the eyes of another (Bakhtin, 1984: 287).

I en slik framstilling forstås alt en person gjør i forhold til en adressat. Mens Pessoa forestiller seg den Andre som den fremtidige leseren av hans tekst, er det kroppslige nærværet av en (nær) Andre (læreren Sullivan) avgjørende for Helen Keller. Teksten og poesien er mediet hos Pessoa, mens for Keller blir den Andre også mediet, verktøyet så og si.

Vi ser her hvordan deltagelse i et dialogisk perspektiv forutsetter en oppmerksomhet som rettes mot noe felles – mot et her og nå. Dette omtales også som intersubjektivitet deling, som først og fremst bekreftes på et følelsesmessig plan.

Pedagogen og Bakhtin-kjenneren Eugene Matusov (2001) knytter slik intersubjektivitet til å ha noe til felles og til menneskelig agens/handling og en slags samordning av disse. Et dialogisk læringsfelleskap, som er idealet for Matusov, fordrer at de deltagende tillater endring i en åpenhet for forskjellighet og flerstemmighet. Det gjør de ved å innta en aktiv, intensjonal og pådrivende deling som også anerkjenner dissonanser og motsetninger (ibid.).

Nussbaum er inne på noe lignende når hun snakker om dyd som en etisk parameter for det å være et godt menneske:

6 Bakhtin oppskattet kunsten, særlig poesien (og Dostojevskij, spesielt), og dens rolle i den menneskelige eksistens (se ev. Bakhtin, 1984).

To be a good human being is to have a kind of openness to the world, an ability to trust uncertain things beyond your own control that can lead you to be shattered in very extreme circumstances for which you were not to blame. That says something very important about the condition of the ethical life: that it is based on a trust in the uncertain and on a willingness to be exposed; it's based on being more like a plant than like a jewel, something rather fragile, but whose very particular beauty is inseparable from that fragility.⁷

Nussbaum peker på medmenneskelighet som noe vakkert, men også som noe svært sårbart. Vi husker også Bakliens innvending overfor Habermas, der han etterlyser mer omsorgsrasjonalitet. Dialogisk deltagelse og agens forutsetter en "kompetent Andre", dvs. en medopplevende, ansvarsfull og betydningsfull Andre, gjerne med vilje og kunnskap om sårbare individers utfordringer. Musikkterapeut og rådgiver Gro H. Tønsberg (2010) presiserer at dialogisk kommunikasjon med sårbare individer fordrer en *symmetrisk* posisjonering av den med mest makt: hun (den voksne, ansvarlige) må gjøre seg selv sårbar ved å innta en etisk og estetisk bevissthet om å slippe barnets/den unges stemme til og ta hans følelser og verdier innover seg (ibid.). I følge spesialpedagog Turid Horgen, som for øvrig også henviser til Bakhtin, blir den med profesjonelt ansvar en empatisk *medopplevende* Andre overfor den sårbare først når hun *tviler* på sin egen stemme og "setter seg selv i spill" (Horgen, 2010:5). Slik forutsetter deltagelse i et dialogisk kommunikasjonsperspektiv en vilje til å risikere, risikere å ta feil og/eller å lære og erfare noe nytt (Stensæth, 2015). Spørsmålet videre er om musikkdeltagelse skaper en arena for dialogisk kommunikasjon som rommer velferd, capability, flourishing, verdighet og medvirkning, slik vi har diskutert i teksten så langt? Hva sier i så fall musikkterapien om dette?

Musikkdeltagelse

I de siste ti årene har musikkterapien forstått musikalitet som en medfødt, iboende og kommunikativ egenskap, dvs. en form for *kommunikativ musikalitet* (Malloch & Trevarthen, 2009). Denne kommer til uttrykk i etableringen av tidlige relasjoner mellom mor og spedbarn i form av musikalske uttrykk som puls, klang, tonehøyde, volum, narrativitet og samstemthet. Den kommunikative musikaliteten involverer

⁷ Sitat er lastet ned 25.10.2015:
<http://www.goodreads.com/quotes/464191-to-be-a-good-human-being-is-to-have-a>

mor og barn direkte og intuitivt slik at de begge tilpasser seg hverandres initiativ og responser. I tråd med et slikt teoretisk perspektiv kan musikk som deltagelse forstås som en mulig ”regulator for kroppslige, emosjonelle og sosiale prosesser”, som gir en ”direkte innfallsvinkel for å møte menneskers behov for anerkjennelse, sympati og oppmuntring” (Gaden, 2016: 13).

I denne sammenheng er en interessant parallell til Helen Kellers historie den franske filmen *Maries historie*, som er en autentisk historie om Marie Heurtin laget av instruktøren Jean-Pierre Améris. Den handler om en døvblindfødt pikes gjenfødelse i hendene på en iherdig nonne på slutten av 1800-tallet i Frankrike.⁸ I en betagende og vakker filmscene legger Marie seg over klaveret og merker seg musikken med og gjennom kroppen. Scenen viser hvordan Marie tar inn og opplever musikken med alle sanser og hvordan kropp og musikk smelter sammen når Marie henføres til en opphøyd tilstand (jf. flyt). *Maries historie* skaper en overgang fra Helen Kellers historie til Claus Bangs (1979/1998) musikkterapeutiske arbeid med døvblinde elever på Aalborgskolen, fordi den viser hvordan barn og unge, og kanskje særlig de mest sårbare av dem, engasjeres på en intuitiv og sanselig måte gjennom musikken: De ”hører” bokstavelig talt sin egen stemme, slik stemmen deres blir tydelig både for dem selv og en anerkjennende Andre (musikkterapeuten), noe som igjen blir en erfaring som legger premisser for en videre deltagelse i samfunnet.⁹

Musikk er altså et sanselig medium som tilbyr ulike deltagelsesformer, unike for musikken som kunstart (Frohne-Hagemann, 2005). Ved å utforske musikken som deltagelse gis individet erfaringer der det ser seg selv i verden i et nytt lys. I motsetning til andre kreative uttrykksformer, skiller musikken seg ut ved at den i tid er flyktig, øyeblikkelig (ibid.). Filosofen Suzanne Langer (1953) mener at det er dette som gjør musikken mer analog med følelsene. Hun snakker da om musikk som subjektivt opplevd tid. Musikkens oppgave blir slik sett ikke først og fremst å stimulere følelsene, men å uttrykke dem.

Som støtte til å uttrykke seg virker ofte musikkens innhold og form magnetisk på oss, og særlig på de unge. Den blir nærmest både et speil og en lek i et rom de er i, og vil være i, et rom hvor de kan flyte med, sammen med andre. Musikkforskeren Charles Keil (1995) fremhever musikk som prosess og bruker uttrykket *participatory discrepancies* for å tydeliggjøre at musikken tilbyr felleskaperfaringer (ofte med flyt) som er ”out of time” og ”out of tune” og som ofte skaper retning og vitalitet. En annen

8 Originaltittelen er *Marie Heurtin* og instruktøren heter Jean-Pierre Améris. Trailer til filmen finnes på <http://www.kino.dk/film/m/ma/maries-historie>

9 Se videoklipp med Bang i arbeid med døvblinde barn i musikkterapi på: <http://clausbang.musikkterapi.aau.dk>

musikkforsker, Even Ruud, tar opp slike aspekter og fremhever samhandlingens betydning i sin bok *Musikk og identitet* og hevder at "musikken formidler samhandling":

For det groover selvsagt like mye av klassisk musikk som folkemusikk, jazz og rock, selv om de forskjellige sjangrene foretrekker sine egne termer når sentrale estetiske opplevelser beskrives. Det er nettopp denne performative kvaliteten som utgjør kjernen i musikk. Det er denne opplevelsen av menneskelig samhandling og deltagelse, at man "svinger med", som gjør at verdien av å spille et instrument ikke lar seg erstatte av det å lytte til musikk (Ruud, 2014: 43)

Om vi nå tar med oss slike aspekter og retter oppmerksomheten vår igjen mot barn og unge, ser vi at musikk kan føre til gode og nyttige deltagererfaringer. Fordi de unge kommer i posisjon for forhandling om deltagelse gjennom musikken, blir deres identitet og posisjon i felleskapet tydeligere for dem selv (Mandal & Bergset, 2016; Kristiansen, 2016; Krüger, 2012; Strandbu, Krüger & Lorentzen, 2016). Roaldsnes (2016) forteller for eksempel om hvordan deltagelse i en musikkgruppe for enslige mindreårige flyktninger bidrar til avledning fra traumer og til utvikling av positive følelser. Storø (2016) diskuterer ettervern av sårbare barn og unge og antar at musikkdeltagelse gir muligheter til å utvikle både sammenbindende og overskridende sosial kapital som kan skape mulighet for at de unge lettere beveger seg i retning av deltagelse i storsamfunnet.

Musikkdeltagelse og terapi

I dag er det altså vanlig å se på musikkdeltagelse som et terapeutisk virkemiddel for større deltagelse og mot marginalisering, isolasjon, passivitet (Bonde, Ruud, Skånland & Trondalen, 2013; Krüger, 2012; Matell, 2011; Stensæth, Holone & Herstad, 2014; Stige, 2006; Trondalen & Ruud, 2008). Deltagelse er i seg selv et uttalt mål i samfunnsmusikkterapien (Stige, 2006, se tidligere). Stige og Aarø hevder at musikkdeltagelse også realiserer en form for "right to play" (2012: 179). Her understrekes den positive retten dette gir i et samfunn hvor økonomiske, sosiale, kulturelle og miljømessige rettigheter vinner terreng. Musikk blir et arbeidsredskap som tar utgangspunkt i individenes personlige ressurser, ikke deres svakheter, problemer eller funksjonshemminger. Musikkdeltagelsen fører til inkludering i et felleskap, og det skapes positive verdier og motivasjon både for individ og samfunn. Strandbu, Krüger og Lorentzen (2016) argumenterer for at musikkteater som barneverntiltak nettopp kan styrke ungdoms rettigheter når det gjelder deltagelse fordi den kvalifiserer for

videre deltagelse i fritid, skole og utdanning. Helle-Valle (2016) og Mandal og Bergset (2016) ser at musikkterapien bidrar til å tydeliggjøre samspill mellom voksne på flere økologiske arenaer og gir av den grunn anledning til å tematisere og påvirke etablerte kulturer for utsatte barn.

Fortellinger om musikkdeltagelse

Hva sier de sårbare barn og unge selv, og hva sier deres familier om verdien av musikkdeltagelse? En av de unge som deltar i et musikkteater i regi av barnevernet skriver og fremfører en sang om utfordringene med å knytte nye vennskap når man hele tiden risikerer å måtte flytte til nye hjem (Strandbu, Krüger & Lorentzen, 2016). Med sangen *I transitt* utfordrer hun posisjonen hun har fått som passivt objekt og offer for andre voksnes beslutninger og handlinger. På scenen og gjennom sangfremføringen er hun en ungdom som krever respekt for sitt menneskeverd og rett til medvirkning i spørsmål som gjelder henne selv. Samtidig tilbyr musikkdeltagelsen for henne en måte å forstå og forklare for seg selv hvorfor hun alltid “beholder jakka på”, som hun synger. Gjennom musikkteateret blir hun anerkjent og fremstår som et kompetent jeg, men i et vi-perspektiv (jf. Baklien & Habermas).¹⁰

I et intervju (Stensæth & Næss, 2013) forteller to av medlemmene i bandet Ragnarock, som består av mennesker med og uten psykisk utviklingshemming, at de opplever musikkdeltagelsen som “livsviktig” (jf. også Beckmann, 2014). De sier samtidig at den har ulik verdi for hver av dem. “Jeg liker best å spille for andre mennesker med psykisk utviklingshemming som meg selv” (Stensæth & Næss, 2013: 277), sier trommeslageren. Han avgrenser seg med dette til hvor og med hvem han ønsker å delta og advarer samtidig mot å normalisere våre forventninger om deltagelse overfor ham. Han vil ikke være lik andre, men, som Nussbaum framhever, like-*verdige*. Gitaristen har et annet perspektiv, også det i tråd med Nussbaum og Sens perspektiv: “Jeg elsker å spille konsert, for da føler jeg at gir publikum blomstrer” [sic!], mens han holder hånden til hjertet, muligens for å tydeliggjøre hvor sterkt han opplever dette (Stensæth & Næss, 2013: 276). Han som så ofte er den som tar imot hjelp, kommer nå i posisjon til å gi.

Idet individet blir giver og ikke kun mottager, brytes en monologisk struktur mens en dialogisk struktur etableres. Verdien av å ha et anerkjennende publikum blir det sentrale for gitaristen. Slik opplever han et lyttende, medopplevende og applauderende publikum som en adressat, som også kan være en nær Andre. For ungdommen i musikkteateret er det viktigere å rette sangen mot dem som undertrykker henne,

10 Se også Trondalens (2016) tekst om musikkterapi som anerkjennelse.

men mest av alt er det viktig for henne å vise seg selv at hun er sterk og kan få til noe som en selvstendig deltaker i nye fellesskap.

Man kan spørre seg om ikke musikken også bistår musikkterapeuten, den med mest makt, for eksempel til å være en nærværende og kompetent Andre. Musikkterapeuten lar seg vel også berøre av musikken, den setter vel også henne "i spill" (jf. Horgen, 2010, se også Fuglestad, 2016) slik at hun lettere kan posisjonere seg mer symmetrisk og likeverdig overfor den sårbare unge? Kanskje vi heller skulle si at musikken blir en mellomliggende ressurs som fremmer musikkdeltagernes etiske og estetiske bevissthet, slik at de blir *answer-able* (Stensæth, 2008), dvs. *responsive*. Ja, kanskje vi med Nussbaum i tankene skulle si at musikken bidrar til å gjøre dem *respons- 'capable'*? I så fall skaper musikkterapien gode forutsetninger for dialogisk kommunikasjon på en arena for fellesskap, mestring og identitetsbygging.

Deltagelse – med 'ting'

Musikkterapien sier noe om hvordan systematisk bruk av kunnskap og profesjonell tilrettelegging av musikalske praksiser kan tilby måter å erfare det å være en del av noe, noe som er meningsfullt og større enn en selv. Det er likevel slik at form og en nærværende Andre ikke alltid er tilstrekkelig for deltagelse. Det interdisiplinære forskningsprosjektet RHYME (www.rhyme.no) handler om design og utvikling av interaktive og musikalske helsefremmende artefakter i hjemmet hos familier med et barn med store funksjonsnedsettelse (Stensæth, 2014). En av mødrene sier: "Som familie trenger vi noe som vi kan holde på med hjemme – alle sammen –, noe som er meningsfullt for flere av oss – over tid. Musikk er noe vi samler oss rundt ... Det er en fin ting" (Stensæth, 2013).¹¹ Som familiene også antyder, er det umulig å posisjonere seg dialogisk til enhver tid og alltid makte å være like nærværende for barnet. Derfor er det også en idé å designe fremtidens omgivelser slik at de blir både interaktive og musikalske og kan supplere og avlaste.

Kunnskap og viten fra musikkterapien om deltagelsens premisser og forutsetninger danner muligens en egnet teoretisk bakgrunn for å forstå betydningen av musikalsk kommunikasjon for inkludering og deltagelse: Noen ganger er det vesentlig for individet å være autonomt, å delta på egen hånd, med en tekst, eller bare sammen med en ting – for eksempel en spennende teknologisk artefakt (Stensæth, Holone & Herstad, 2014). Samtidig, og dypere sett, som vi også pekte på innledningsvis, er mennesket sosialt, og målet er å bli deltagende i en verden sammen med andre.

11 Dette sitatet refererer til en elektronisk publisert artikkel uten paginering.

Konklusjon: Musikkdeltagelse innebærer dialog

Vi har sett på begrepet deltagelse og vist hvordan det opptrer i ulike sammenhenger. Begrepet brukes i hverdagen om det å ta del i og være del av, og i profesjonelle sammenhenger brukes det blant annet om det å være involvert og å kunne bidra til fellesskapet, for eksempel som med-forsker. Deltagelse står sentralt i toneangivende politiske filosofier: som grunnlag for samfunnskontrakt, som prinsipp for offentlig samtale og som del av capability-perspektivet og mulighet for verdig liv. Her tydeliggjøres marginalitet, det å være utenfor, som motsatsen til deltagelse. I dette perspektivet hvor deltagelse står mot marginalitet, har vi sett på hvordan form har betydning for å etablere deltagelse, det være seg ved de verktøy og den kontakt som åpnet for deltagelse for den isolerte Helen Keller, eller språket og skriften som åpnet for Pessoa. Derne st har vi med utgangspunkt i Mikhail Bakhtin skissert et dialogisk perspektiv på deltagelse, og beskrevet dette slik det kan forstås i et musikkterapeutisk perspektiv.

Vi har også berørt et deltagelsens dilemma og skissert situasjoner der individ og fellesskap ikke forenes, men står i motsetning til hverandre. Vi har sett et eksempel på at sårbare unge kan tiltrekkes mot deltagelse i fellesskap som gir lite rom for individualitet og er basert på tanken om felles fiende. Munir fra filmen *Jihad- hellige krigere* rives mellom to verdener – han kalles ”pakkis” i England og ”hvit” i Pakistan. I den ene er han først og fremst marginalisert, i den andre forsøker han en destruktiv form for deltagelse. Men han river seg igjen løs og erkjenner at han står i en særegen mellomposisjon: i transitt, på flyet mellom de to landene, mellom de to tilstandene disse kulturene representerer, ja til og med mellom liv og (martyr)død. Munir tyr til kunst og poesi for å avfinne seg med seg selv etter å ha deltatt i Jihad. Slik (gjen) bygger han sin identitet og deltar i sitt eget liv sammen med andre på konstruktivt vis.

I fortellingene i denne teksten og i denne antologien fremgår det at musikkdeltagelse preges av at musikken er et estetisk og øyeblikkelig medium. De unge erfarer en kommunikativ musikalitet der de inviteres til å dele og uttrykke egne følelser, for så å erfare anerkjennelse fra de(n) nære Andre. Vi ser da at også musikkdeltagelse handler om demokrati, kommunikasjon og likeverdighet. Musikkdeltagelse har kort sagt en eksistensiell verdi og et samfunnsmessig potensial når individene blomstrer gjennom musikalsk utfoldelse. Dialog må da framheves som et nøkkelement, noe som må være til stede for at musikkdeltagelse skal ha de nevnte kvalitetene. Og deltagelse blir dialogisk når jeg-et blir kompetent i et vi-fellesskap, når det oppstår en gjensidig aksept og vilje til å komme i spill, mellom de som uttrykker seg. Vi har erfart at dette kan skje i situasjoner der en skulle tenke at det var vanskelig å oppnå. Vi har også sett at musikkterapeuten har gode forutsetninger for å praktisere slik dialogisk kompetanse, og at musikken er en ressurs som også kan hjelpe henne å sette seg selv i spill.

Referanser

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Backe-Hansen, E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – en litteraturgjennomgang*. Oslo: NOVA, notat skrevet i forbindelse med NOU 2011:20, Ungdom, makt og medvirkning. Tilgjengelig på https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/NO/SVED/Backe-Hansen_Elisabeth_litteraturgjennomgang.pdf.
- Backe-Hansen, E. (2016). Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 37-48. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (Trans.: C. Emerson). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (Trans.: R.T. Slaatelid.) Bergen: Ariadne forlag.
- Baklien, B. (2002). Jürgen Habermas' kommunikative rasjonalitetsteori og handlingsteori, Lastet ned 11.11.2015 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24921/BaklienBirger.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beckmann, H.B. (2014). *Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. Ph.d. -avhandling, Norges musikkhøgskole. Oslo: NMH-publikasjoner, 2014:9.
- Bang, C. (1979/1998). En Verden af Lyd og Musik. *Uddannelse* 1979, 113–133. Engelsk udgave: "A World of Sound and Music". *Nordic Journal of Music Therapy* 7(2), 154–163.
- Bokmålsordboka: Lastet ned 10.11.2015 fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bonde, L.O., E. Ruud, Skånland, M.S. og Trondalen, G. (2013). *Musical Life Stories. Narratives on Health Musicking*. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- Brighouse, H. (2004). *Justice*. Cambridge: Polity Press.
- Bruscia, K. (2005). Designing qualitative research. I B. Wheeler (red.) *Music Therapy Research*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. NY: Harper Perennial.

- Frohne-Hagemann, I. (2005) "Artistic Media and Music Therapy". *Nordic Journal of Music Therapy*, 14(2), 168–178.
- Fuglestad, S. (2016). Kreativ musikkverkstad – ein arena for profesjonell utvikling i barnevernspedagogutdanninga? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 81–105. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Gaden, T.S. (2016). *Samspill, sang og trygge bånd. En gruppe førstegangsmødres opplevelser av et musikkterapeutilbud på helsestasjonen sammen med barna sine*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole. Oslo:Norges musikkhøgskole.
- Habermas, J. (1961/2005). *Borgerlig offentlighet*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action (vol.1): Reason and the Rationalization of Society*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Hastings, M. (2013). *Catastrophe. Europe Goes to War 1914*. London: HarperCollins.
- Helle-Valle, A. (2016). Samfunnsmusikkterapi i barnehagen. En anledning til utvidet omsorg? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 127–141. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Horgen, T. (2010). Å sette seg selv i spill: Om ansvar, moral, etikk, og utfordringer i møtet med barn med multifunksjonshemming. I K. Stensæth, A.T. Eggen og R.S. Frisk (red.) *Musikk, helse, multifunksjonshemming*, s. 5–22. Oslo: NMH-publikasjoner, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.
- Keil, C. (1995). The Theory of Participatory Discrepancies: A Progress Report *Ethnomusicology*, vol. 39, No. 1, Special Issue: Participatory Discrepancies (Winter, 1995), s. 1–19.
- Kolberg, J.E. og Wærness, K. (1979) (red.) *Trygd og samfunn: Nytt syn på samspillet mellom trygdeordninger og samfunnsutvikling*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V. (2012). *Musikk, fortelling, fellesskap: en kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d. -avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Langer, S.K. (1953). *Feeling and Form. A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Law, M. (2002). Distinguished scholar lecture: Participation in the occupations of everyday life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(6), 640–649.
- Malloch, S. og Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford, USA: Oxford Univ. Press.

- Mandal, A.B. og Bergset, L.-J. (2016). Musikkterapi for å skape sammenheng i fosterbarna sine nettverk. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 143–156. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Matell, M. (2011). *Mutual participation in and through music therapy for children with visual impairment*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, 17, 383–402.
- McNiff, J. (2013). *Action Research. Principles and practice* (3. utgave), London: Routledge.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ober, J. (2015). *The Rise and Fall of Classical Greece*. Princeton: Princeton University Press.
- Pessoa, F. (1997). *Uroens bok*. Oslo: Solum.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Roaldsnes, M.H. (2016). Musikk som avleiing og kilde til positive emosjoner. Om deltaking i musikkgruppe for einsleige mindreårige flyktningar. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 157–172. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensæth, K. (2008). *Musical Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole. Oslo: NMH-publikasjoner, 2008:1.
- Stensæth, K. (2011). "Å skape sin eigen veg heim". Ein tekst om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialscole" I K. Stensæth og L.O. Bonde (red.) *Musikk, helse, identitet*, s. 161–178. Oslo: NMH-publikasjoner, 2011:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.
- Stensæth, K. (2013). *Musical Co-creation? Exploring health-promoting potentials on the use of musical and interactive tangibles for families with children with disabilities*. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, Special Issue on Music and Health.
- Stensæth, K. (2015). 'Musical dialoguing': A perspective of Bakhtin's Dialogue on musical improvisation in asymmetric relations. I E. Georgii-Hemming og H. Eriksson (red.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, s. 209–225, vol. 16. Oslo: NMH-publications, 2015:9.

- Stensæth, K., Holone, H. og Herstad, J. (2014). Participation: A combined perspective on the concept from the fields of informatics and music and health. I K. Stensæth (red.) *Music, Health, Technology and Design*, s. 157–186. Oslo: NMH-publikasjoner, 2014:7, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 8.
- Stensæth, K. og Næss, T. (2013). "Together!". Ragnarock, the band, and their musical lifestory. I L.O. Bonde, E. Ruud, M. S. Skånland og G. Trondalen (red.) *Musical lifestories. Narratives on Health Musicking*, s. 263–288. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- Stige, B. (2006). On a notion of participation in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(2), 121–138.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to COMMUNITY MUSIC THERAPY*. New York: NY: Routledge.
- Strandbu, A., Krüger, V. og Lorentzen, M. (2016). Musikkteater som barneverntiltak. Identitet, fritid og kvalifisering til videre deltakelse. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 231–249. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Theis, J. (2010). Children as active citizens: an agenda for children's civil rights and civic engagement. I B. Percy-Smith og N. Thomas (red.) *A handbook of children and young people's participation*, s. 343–356. London: Routledge.
- Trondalen, G. (2016). Musikkterapi som anerkjennelse. Om en mor-barn gruppe innenfor rammen av barnevernet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 107–125. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Trondalen, G. og Ruud, E. (2008). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner, 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Tønsberg, G.E.H. (2010). Improvisasjon i et dialogisk kommunikasjonsperspektiv. I K. Stensæth, A.T. Eggen og R.S. Frisk (red.) *Musikk, helse, multifunksjonshemming*, s. 41–55. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra senter for musikk og helse, vol. 3.
- Vestad, I.L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Inst. for musikkvitenskap.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHO. (2007/2001/1948). International classification of functioning, disability and health-children and youth (ICF-CY). Geneva: World Health Organisation.

Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan?

Elisabeth Backe-Hansen

SAMMENDRAG

Teksten omhandler barn og unges medvirkning i barnevernet med et teoretisk utgangspunkt, innenfor rammen av at selve begrepet kan være vanskelig å avgrense. Først diskuteres ulike argumenter for medvirkning, på den ene siden at medvirkning er en rettighet, at medvirkning er en opplæring i demokrati og medborgerskap. På den andre siden har barn og unge unike og positive bidrag å komme med, foruten at medvirkning gjerne har positive virkninger for den enkelte. Medvirkning har med andre ord betydning både på kort og lang sikt. Samtidig er det på sin plass å minne om at retten til medvirkning også medfører plikter, og at barn og unge selv ikke nødvendigvis alltid ønsker å medvirke i en gitt situasjon. Dernest går jeg nærmere inn på hvordan medvirkning kan skje i barnevernet, på grunnlag av fire prinsipper: at medvirkning er erfaringsbasert, kontekstuell, relasjonell og handler om å redusere maktulikhet. Det siste er så viktig at det er viet et eget avsnitt. Avslutningsvis reflekterer jeg kort over den plassen musikktiltak kan ha i dette bildet. Konklusjonen er at musikk kan være et viktig bidrag til medvirkning, men at det trengs satsing på gruppetiltak og ikke bare individuelle tiltak for å få dette til, og at det trengs systematiske studier av hva som er virksomt.

Nøkkelord: Medvirkning, barnevern, ungdom

Innledning

De siste par-tre tiårene har barn og unges medvirkning blitt satt på den politiske og faglige dagsordenen, av mange årsaker. Ikke minst viktig er moderne tenkning om barn som medborgere:

Å gi barns medborgerskap en sentral plass i voksnes tenkning og praksis, vil fostre et klima med gjensidig respekt og støtte på tvers av generasjonene, som vil være til fordel for alle (Neale, 2004: 18, min oversettelse).

Det kan argumenteres for at barn ikke oppnår medborgerskap uten gjennom medvirkning og deltakelse i vid forstand (Jans, 2004), eller til og med for at medvirkning og deltakelse er den eneste måten barn kan lære medborgerskap på (Ben-Arieh & Boyer, 2005). Når barn og unge er i kontakt med barneverntjenesten, er de samtidig i en situasjon hvor de kan være svært sårbare, og hvor det er viktig at de får anledning til å møte voksne som tar deres medborgerskap på alvor i en kontekst som er konstruktiv og trygg for dem. I denne teksten oppsummerer jeg først de viktigste argumentene for at medvirkning har fått en så sentral posisjon i tenkningen om tiltak for barn og unge, med utgangspunkt i at deres medvirkning er en rettighet som er nedfelt i lov og forskrift. Deretter diskuterer jeg hvordan medvirkning kan realiseres i barnevernet, før jeg på slutten av kapitlet reflekterer kort over musikkens mulige posisjon i denne konteksten.

Hvorfor medvirkning?

Grunnlaget for diskusjonen om barn og medvirkning er dagens erkjennelse av at selv små barn er *handlende subjekter*, det vil si individer som utøver aktørskap¹ (eller det engelske "agency"). Aktørskap kan defineres som den enkeltes evne til å handle selvstendig og ta avgjørelser på fritt grunnlag, gjerne for å oppnå en ønsket målsetting. Dessuten bruker man sin kognitive kapasitet til å styre sine handlinger og forutsi konsekvensene av dem. Med andre ord går det an å beskrive tre egenskaper som fører til aktørskap: intensjonalitet, makt og rasjonalitet (Hewson, 2010).

Måtene aktørskapet realiseres på vil selvsagt variere, ikke minst ut fra alder – om vi snakker om små barn, store barn, ungdom eller voksne. Som Beazley et al. (2009)

1 "Aktørskap" er ikke et godt ord på norsk, men det har vist seg vanskelig å finne et bedre ord.

påpeker, er ikke barndommen homogen, ikke minst på grunn av at menneskebarn både vokser og utvikler sine evner og ferdigheter over tid. Forfatterne mener at barndommen nok er det mest heterogene stadiet i hele livssyklusen, noe som fører til at betydningen av aldersforskjeller kanskje overstiger forskjeller ut fra faktorer som kjønn, etnisitet og religion. Så selv om grensene stadig blir flyttet for hvor tidlig vi ser for oss at barn kan medvirke, må vi likevel være klar over at medvirkning innebærer ulike ting på ulike alderstrinn (Macfarlane & Cartmel, 2008). Dette gjelder selvsagt også barn og senere unges holdning til musikk – hva de liker, hva de lærer av å lytte, hvordan musikk kan bli en egen uttrykksform, og hvordan musikk som en kreativ metode kan være et konstruktivt bidrag til barnevernets arbeid.

Argumentene for barn og unges rett til medvirkning har sitt utspring i ulike perspektiver, fra de juridiske til de politiske, prinsipielle, sosiologiske, filosofiske og mer psykologiske. I det følgende beskriver jeg noen av disse argumentene, først de juridiske.

Medvirkning er en rettighet

Da Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991, sa vi samtidig ”ja” til at barn har rett til å medvirke, og at deres synspunkter skal tas hensyn til i tråd med deres alder og modenhet (artikkel 12). Barn og unge plasseres derved i en posisjon hvor de har krav på autonomi, og til fullt ut delta i, og påvirke, forhold som angår dem. Rettighetene ble styrket i Norge i og med at barnekonvensjonen ble en del av menneskerettighetslovgivningen i 2003, ettersom dette innebærer at bestemmelsene har forrang framfor norsk lov. I 2014 kom det så en ny forskrift til barnevernloven som ytterligere styrket retten til medvirkning for barn og unge som er i kontakt med barnevernet². I forskriften understrekes at denne retten gjelder alle sider ved barnets eller ungdommens kontakt med barnevernet, noe som også bør omfatte hvordan barn og unges dagligliv organiseres. Av dette følger at medvirkning for barn og unge kan bidra til å redusere den maktulikheten som alltid vil finnes i kraft av at noen er barn, og andre er voksne. Heri ligger også muligheten til å tenke innganger til gode hjelpetiltak for barn og unge, og som tar utgangspunkt i noe som er viktig for dem.

Fitzgerald, Graham og Taylor (2010: 296-97) er opptatt av ulike måter å forstå hvordan individer og grupper har blitt anerkjent på i spesifikke politiske og demokratiske kulturer, og, som følge av dette, hvordan deres deltakelse har blitt formet og reagert på. Forfatterne er opptatt av at anstrengelsene for å inkludere barn og unge på alvor både lettes og hindres av en strid om anerkjennelse som foregår både på

² Se <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2014-06-01-697>, forskrift om medvirkning og tillitsperson.

et filosofisk, et politisk og et praktisk nivå. I tråd med blant andre den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (2004) legger forfatterne til grunn at anerkjennelse utvikles og forhandles i dialog med andre. Dermed velger de et *relasjonelt* syn på deltakelse, til forskjell fra forfattere som heller argumenterer for barn og unges deltakelse på grunnlag av individuell rettighetstenkning. Denne bevegelsen mot et relasjonelt syn på barn og unges medvirkning har blitt mer framtrødende i perioden etter årtusenskiftet, og ivaretar etter mitt syn på en bedre måte at barn og unge utvikler seg og beskyttes gjennom sin relasjon til betydningsfulle mennesker i livene deres (Backe-Hansen, 2011). Gode og stabile relasjoner er også noe barn og unge selv vektlegger når de snakker om hva slags hjelp de trenger, og hvordan denne hjelpen bør organiseres.

Medvirkning er en opplæring i demokrati og medborgerskap

På et samfunnsmessig plan regner vi med at medvirkning er en opplæring til demokrati. Når barn og unge deltar i organer som elevråd eller ungdomsråd, lærer de samtidig noe om hvordan samfunnet fungerer og hvilke mekanismer som finnes hvis man ønsker å nå fram med sitt syn. For barn så vel som for voksne, innebærer medborgerskap tilhørighet og samhandling med andre i grupper, lokalsamfunn eller storsamfunnet. Barns politiske identitet og opplevelse av demokratisk deltakelse underbygges av at de regnes med som samfunnsmedlemmer, og involveres når beslutninger skal tas om felles eller individuelle fenomener (Lister, 2007). Med andre ord er medborgerskap for barn viktig på kort sikt på grunn av at det utøves i relasjon til andre mennesker, og på lang sikt fordi barn lærer om demokrati og hva det innebærer å være et samfunnsmedlem.

Barn og unge har unike og viktige bidrag å komme med

Fra et prinsipielt, politisk, faglig og menneskelig perspektiv er barn og unges medvirkning nødvendig fordi de har unike og viktige bidrag å komme med. Dette kan virke som et forslitt argument, men er like fullt viktig. Dette gjelder for det første når vi skal produsere kunnskap om barn og unges situasjon, der det å *ikke* involvere barn og unge tidligere kunne ha sammenheng med manglende tillit til kvaliteten og troverdigheten på det de hadde å fare med om sin egen situasjon (Morrow & Richards, 1996). Dette standpunktet har blitt vanskelig å fastholde når vi nå vet så mye mer om selv små barns kompetanse, selv om de ikke er kompetente på samme måte som eldre barn og unge. I nyere, samfunnsvitenskapelig barneforskning har det her skjedd en bevegelse fra det man kan kalle forskning *på* barn, med barnet som objekt for kunnskapsinnhenting, til forskning *med* barn, der barnet nettopp posisjoneres som et handlende

subjekt på sine, og ikke de voksnes premisser (Backe-Hansen, 2012; Greig & Taylor, 1999). Selvsagt kan man innhente mye kunnskap om barn og unges situasjon uten å involvere dem direkte, for eksempel gjennom registerdata, men poenget er hva slags syn voksne har på barn og unges kompetanse, og hvilken måte å produsere kunnskap om dem på som følger av dette standpunktet.

Barn og unge har ikke bare unike og viktige bidrag å komme med når det skal produseres kunnskap om deres liv. Deres bidrag burde også være vesentlige i utviklingen av tiltak som de selv skal bli en del av og forhåpentligvis få hjelp av. Innen barnevernet blir brukerorganisasjoner som Landsforeningen for barnevernsbarn³ og Forandringsfabrikken⁴ viktige som premissleverandører for hvordan tiltak bør utformes, særlig fra et ungdomsperspektiv. Men en holdning til at barn kan utøve aktørskap, innebærer også å ta det enkelte barnet eller den enkelte ungdommen med på råd når de selv skal ta imot hjelp, ikke bare om kjennetegn og kvalitet på hjelpen i sin alminnelighet. Et viktig element i et kunnskapsbasert barnevern er (den enkelte) brukerens preferanser.⁵ Dette vil gjerne innebære at barn, unge og foreldre blir spurt om sin oppfatning av det tiltaket de tilbys, eller den intervensjonen de egentlig pålegges. Men det kan like gjerne innebære en mer proaktiv tilnærming når dette er mulig, nemlig å spørre hva barn og unge kunne tenke seg å prøve av tiltak, eller hva de ville foretrekke hvis det var flere tiltak å velge mellom.

Resonnementet er like gyldig når det gjelder utviklingen av kulturtilbud og andre tilbud i barn og unges nærmiljø. I forbindelse med en nordisk markering av 20-årsdagen for FNs barnekonvensjon i 2009, ble det laget en eksempelsamling med modeller for barns medvirkning. Et islandsk eksempel var ungdommers organisering av en støttekonsert, som del av et samarbeid mellom UNICEF og Reykjaviks Idretts- og fritidsforvaltning. To ungdomsråd med i alt 19 unge i alderen 13–18 år deltok i prosjektet, og hadde lyst til å utforme et prosjekt hvor de fikk medinnflytelse og medansvar. De ønsket at prosjektet skulle handle om aktiv deltakelse i samfunnet og ha et konstruktivt budskap. Løsningen ble å arrangere en konsert. Ungdommene dannet grupper for å lage en medieplan, leie inn band og ordne med økonomien. Gruppen arrangerte også møter med pressen, og lot seg intervju i media. De lagde i tillegg et powerpoint-show som ble vist i løpet av konserten for å rette oppmerksomheten mot u-landenes behov. Ungdommenes arbeid viste at unge ofte har store tanker, og at de kan koordinere og gjennomføre et prosjekt med positiv handling – i dette tilfellet et ikke-kommersielt arrangement med et relevant samfunnsbudskap (Jónsson & Valdimarsdóttir, 2009).

3 Se www.barnevernsbarna.no

4 Se www.forandringsfabrikken.no

5 Se f.eks. http://www.bufdir.no/global/Fagveil_Akuttarbeidet_institusjon_beredskapshjem.pdf, s. 5.

Medvirkning har positiv psykologisk virkning for den enkelte

Eksemplet over forteller noe om hvordan medvirkning kan ha positiv, psykologisk virkning for den enkelte her og nå, og ikke bare er viktig for det som skjer senere. En positiv virkning har egentlig to kilder. For det første kan medvirkning og deltakelse være moro, givende og lærerikt for barna og ungdommene mens de er del av en prosess, som gir dem opplevelser og ferdigheter de kan glede seg over både der og i andre kontekster. For det andre kan det å jobbe sammen om for eksempel et musikkprosjekt ha positiv betydning for det sosiale fellesskapet mellom barn og unge. Her understrekes igjen at medvirkning og deltakelse er et relasjonelt fenomen for barn og unge, enten det er snakk om relasjoner mellom barn og voksne, eller mellom barn og unge seg imellom. I sin bok om musikk i forebyggende arbeid, beskriver for eksempel Krüger og Strandbu (2015) musikkverkstedet som arbeidsform. Boka er primært beregnet på arbeid med ungdom, og beskriver nettopp, i mer generell form, hvordan dette tiltaket kan kombinere den enkeltes glede over aktiviteten med gleden ved å være del av et sosialt fellesskap.

Mer generelt vil vi tenke at medvirkning er positivt fordi barn og unges selvfølelse og opplevelse av anerkjennelse styrkes av at de blir sett, gjennom å få komme med sine tanker og meninger, og hørt på av personer som betyr noe for dem eller deres liv. Dette er tilfelle selv om deres forslag ikke alltid kan tas hensyn til.

Men på den andre siden –

Men medvirkning innebærer også plikter. Som Lister (2007) påpeker, medfører medvirkning og deltakelse forpliktelser og ansvar så vel som rettigheter. For barn innebærer dette aktiviteter som voksne forventer at de gjennomfører så vel som aktiviteter de selv synes er viktige for egen og andre barns del (Smith & Bjerke, 2009). Når barn og unge har kapasitet til å vurdere konsekvensene av egne handlinger, kan det også tenkes at de ikke ønsker å påta seg pliktene som følger med medvirkning. Et eksempel fra barnevernet er deltakelse i møter. Det kan oppleves som positivt å få være til stede på et ansvarsgruppemøte og få lagt fram sitt syn, men det kan også tenkes at prisen man må betale i form av å dele til dels veldig privat informasjon med en rekke lite betydningsfulle voksne, blir for høy. Eller det kan være slik at barn som er i kryssilden mellom stridende foreldre, kanskje ikke har lyst til å medvirke i prosessen fram mot en beslutning om hvor de skal bo, selv om de har en mening om det. Når barn og unge har kompetanse til å medvirke, har de også kompetanse til å velge å la det være. Da er det viktig å diskutere forutsetningene for at barn og unge kan og vil medvirke, og enten respektere deres rett til å vegre seg, eller prøve å legge

forholdene bedre til rette for barna og ungdommene selv om dette går på bekostning av voksnes behov i en gitt situasjon.

Hvordan medvirkning i barnevernet?

”Deltakelse betyr simpelthen å ’ta del’ – men i hva? I seg selv er deltakelse et tomt begrep som kan fylles med nesten hva som helst, og dette er en av årsakene til begrepets store popularitet...” (Theis, 2010: 343-344, min oversettelse).

Det er stor enighet om at barn og unge bør og kan medvirke, fordi det er bra for dem fra mange ulike perspektiver. Men det er ikke likegyldig *hvordan* dette skjer – vi må regne med at måten medvirkningen organiseres på, også lager bestemte rammer for hvordan medvirkning skjer. Som sitatet understreker, diskuterer vi et fenomen som kan fortolkes og realiseres på mange måter. I denne delen av kapitlet vil jeg derfor trekke fram et par modeller eller tankemåter som kan være nyttige i forhold til for eksempel musikk som tilnæringsmåte når barn og unge trenger hjelp.

Medvirkning handler om å dele kontroll over prosesser og beslutninger

Et sentralt aspekt ved unges medvirkning er at de og voksne kan dele kontroll over prosesser og beslutninger. Derfor er det også viktig å komme fram til gode måter barn og unge som er i kontakt med barnevernet, kan medvirke på. I løpet av de siste 20–30 årene er det faktisk formulert en rekke modeller for barn og unges medvirkning i dagliglivet, i politikken, på internett, osv. Organisasjonen Creative Commons (2012) beskriver i alt 36 slike modeller, hvorav hele 31 har blitt utviklet etter år 2000, og så mange som ni kom til bare mellom 2010 og 2012. Felles for alle disse modellene er at de ser for seg prosesser som går fra lite medvirkning til mye medvirkning, og hvor det at voksne gir fra seg makt og beslutningsmyndighet til unge kjennetegner samspill med mye medvirkning. Et velkjent eksempel er Harts (1992) åttetrinns stige for barn og unges medvirkning. De tre nederste trinnene innebærer ingen medvirkning, men bruk av barn og unge for voksnes formål. Det kan skje når voksne kommer med enkeltstående eksempler om ting barn har sagt, for å fremme sine egne formål, eller når et arrangement framstår som ”barnevennlig” fordi barn eller unge kommer med en opptreden som er løsrevet fra resten av arrangementet. De fem øverste trinnene beskriver så grader av medvirkning, der liten grad av medvirkning innebærer å være informert og eventuelt konsultert, mens høy grad av medvirkning innebærer aktiviteter som er initiert av barn og unge, og der beslutningene deles med voksne.

Det er her viktig å merke seg at artikkel 12 i FNs barnekonvensjon fra 1989, den såkalte "demokratiartikkelen", egentlig stanser ved at barn og unge skal konsulteres, og at man skal ta hensyn til deres oppfatning i tråd med deres alder og modenhet. Samtidig har Barnekonvensjonen fungert som en sentral inspirator når det gjelder å videreutvikle tenkningen om medvirkning, som Harts modell illustrerer. Den kom jo allerede tre år etter, i 1992.

At så mange medvirkningsmodeller har blitt lansert på så kort tid, sier noe om at temaet engasjerer. Det gjelder også ungdomsorganisasjoner. Et eksempel på en medvirkningsmodell som er utviklet av en ungdomsorganisasjon, handler om meningsfulle roller for ungdom. Her ser man for seg to akser, en som illustrerer økt innflytelse og en som illustrerer ulike anledninger der flere unge kan involveres. Det nederste nivået er her prosjekter, hvor man for eksempel ser for seg mentorvirksomhet, at unge lærer opp andre, eller ungdomsteater. Det midterste nivået er input og konsultasjon, for eksempel gjennom at unge deltar i fokusgrupper, rådgivende grupper, evalueringer og i media. Det tredje og øverste nivået er så delt lederskap, det vil si at unge har lederroller, har stemmerett som representanter i styret og utvalg, og deltar i arbeid med ansettelse, programutforming osv. (Youth Engagement in Organizations, 2012). Også denne modellen postulerer en slags rangorden der det tredje nivået innebærer størst grad av medvirkning, tilsvarende Harts sjuende og åttende stigetrinn. Dette behøver ikke nødvendigvis være en nyttig måte å tenke på, i det man like gjerne kan tenke at formen medvirkning får også må variere med situasjon og kontekst, og at det er helheten som teller. Imidlertid er det viktig, som blant andre Wong et al. (2010) påpeker, å utforske empirisk hvordan ulike tilnæringsmåter virker i praksis i forhold til å øke unges muligheter for og kompetanse til å medvirke.

Fire prinsipper for medvirkning i barnevernet

Et viktig utgangspunkt hvordan medvirkning kan skje i praksis kan hentes fra en litteraturgjennomgang av Brodie et al. (2009: 40–41). Forfatterne løfter her fram fire prinsipper. For det første må medvirkning forstås fra ståstedet til de som medvirker. Med andre ord er medvirkning *erfaringsbasert*. Unge medvirker ikke i et vakuum, de har erfaringer fra tidligere som de bringer med seg og som påvirker hvordan de tenker om medvirkning i en gitt situasjon. Det er derfor viktig å bygge opp tilliten til at medvirkning nytter og fungerer bra, samtidig som det er rom for de som *ikke* ønsker å medvirke aktivt, men heller delta mer passivt. Å lære at medvirkning har noe for seg kan skje i gruppe, for eksempel i et musikkverksted der alle deltar på sine

premisser, eller i en barneverninstitusjon der barn og unge kan observere hvordan andre medvirker, og hva som skjer når de gjør det.

For det andre er *konteksten* sentral. Medvirkning kan ikke forstås ut fra individet som medvirker alene. Vi må se individuelle og institusjonelle perspektiver i sammenheng og forstå medvirkning ikke bare som erfaring, men også som situert praksis, det vil ikke minst si praksis som finner sted i tid og rom. Barn og unge kan være svært taleføre hjemme, men ikke sammen med venner eller på skolen. De kan si noe når bare en er til stede, men ikke gjøre så mye av å markere seg med flere til stede. De kan være svært engstelige for å vise seg fram i miljøer de ikke kjenner, eller hvis de tror det får negative konsekvenser for dem. Derfor er det også viktig å se ulike fora med et prosessperspektiv, på den måten at den enkeltes tillit til at konteksten legger til rette for medvirkning må utvikles. Når barn og unge kommer inn i en gruppe på ulike tidspunkter, og med ulik bakgrunn, må man også forvente at de vil følge ulike veier.

For det tredje er *relasjoner* nøkkelen til medvirkning. Det gjelder relasjoner mellom personer, som jeg allerede har vært inne på, men også relasjoner mellom aktiviteter, mellom den enkeltes erfaringer og medvirkning i ulike aktiviteter, og mellom individ og stat. Dermed må man også være åpen for betydningen av alle disse relasjonene, og hva slags innbyrdes betydning de kan ha. Det er jo allmenn kunnskap at barn og unge må ha tillit til den de skal åpne seg for. Det gjelder selvsagt også hvordan de vil ønske å medvirke i en gitt situasjon, for eksempel når det gjelder å si hva man ønsker seg. Det er også noe helt annet å si hva man mener i en gruppe der man er trygg, og der det er god tid til å komme fram til konklusjoner, enn det er å skulle fylle ut prekodete spørreskjemaer der man ikke helt synes spørsmålene stemmer, eller vet hva svarene skal brukes til. Begge deler kan kalles medvirkning. De årlige elevundersøkelsene som norsk skole har er også tenkt som et medvirkningsforum, men det kan likevel diskuteres hvor gode data de skaper om fenomener som vanskelig lar seg besvare i et spørreskjema.

For det fjerde må man alltid ha i mente at alle aktiviteter der noen medvirker, konteksten de foregår innenfor og relasjonene som skaper dem, påvirkes av *maktrelasjoner*. Dette gjelder særlig lik eller ulik tilgang og anledning til å medvirke, og det å være inkludert i eller ekskludert fra aktiviteter der medvirkning skjer. Der barn og unge involveres i gruppe vil det være maktrelasjoner og maktulikhet dem imellom, som kan påvirke hvordan den enkelte finner rom til å medvirke. For barn og unges del er det også viktig å legge til *maktulikheten* mellom dem og voksne, som jeg diskuterte nærmere tidligere i denne teksten.

Modeller for medvirkning, eller hvordan man kan tenke seg gode framgangsmåter for barn og unges medvirkning, bør derfor ses i sammenheng med disse fire prinsippene og være konkrete og prosessorientert, samtidig som de definerer veien

framover ("pathways") mot medvirkning. For barnevernets del er det viktig å huske på at medvirkning både skjer individuelt og kollektivt. Lov og forskrift sikrer individuell medvirkning, mens kollektiv medvirkning skjer gjennom organisasjoner og representasjon, som ikke er hovedfokus for dette kapitlet. Likevel kan man også trekke lærdom av modeller som er utformet for å bedre kollektiv medvirkning. Derfor er det også nyttig å sette seg inn i ulike modeller for medvirkning, fordi de til sammen representerer et rikt idegrunnlag når det gjelder både framgangsmåter og forståelser. Dermed kan modellene gi ideer om medvirkning både på det individuelle og det kollektive nivået.

Barn, unge, medvirkning og musikk

Hvordan kan vi så tenke oss musikk som en medvirkningsform for barn og unge i barnevernet? Davies (2009) påpeker at kunstaktiviteter er en velegnet ramme for medvirkning, enten dette skjer i prosjektform eller i mer organiserte former over tid. Konserten som ble arrangert i Reykjavik var et eksempel. Samtidig kan denne typen aktiviteter reflektere ulike nivåer på unges deltakelse. Konserten i Reykjavik er et eksempel på stor grad av deltakelse i Harts (1992) forstand, ettersom ungdommene tydeligvis både initierte og styrte store deler av prosessen fram til konserten ble holdt, så vel som gjennomføringen av arrangementet.

Konserten i Reykjavik involverte ungdommer fra ungdomsråd, som ikke var rekruttert fordi de var i kontakt med hjelpeapparatet. Prinsipielt er det ingenting i veien for å tenke liknende prosjekter for barn og unge i barnevernet eller hjelpeapparatet mer generelt. Man kan for eksempel tenke seg et gruppetilbud i regi av den kommunale barneverntjenesten. Flesteparten av barnevernets barn og unge bor tross alt hjemme. Som Krüger og Strandbu (2015) påpeker, er for eksempel et musikkverksted en god ramme for meningsutveksling og samtale der barn og unge kan føle at de blir hørt på, samtidig som de kan bygge konstruktive sosiale relasjoner med andre barn og unge. Landsforeningen for barnevernsbarn har på sin side arrangert en ukes musikkverksted for sine medlemmer hver sommer i flere år, noe som har vært et svært populært tiltak. Slike tiltak, enten de varer over tid eller er konsentrert om kortere opplegg, forutsetter imidlertid at tenkning om tiltak i gruppe i stedet for individuelt får større plass, og ikke minst at det settes av penger på ulike instansers budsjetter til denne typen tiltak.

Det bør være potensialer for å tenke seg kreativ virksomhet, for eksempel musikk, som en del av det vanlige tiltaksapparatet og ikke bare i form av prosjekter. For tiden er det et sterkt fokus på at barnevernets tiltak skal være kunnskapsbasert, samtidig som kreativ virksomhet har hatt svært liten plass i studiene av tiltakseffektivitet. Hvis

man derimot anla et medvirkningsperspektiv, ville det være naturlig å undersøke om og på hvilke måter barn og unge kan tenke seg å delta i tiltak som bygger på musikk i ulike former, og så prøve slike tiltak systematisk ut.

Referanser

- Backe-Hansen, E. (2012). Between participation and protection – involving children in child protection research. I H. Fossheim (red.). *Cross-cultural child research – ethical issues* (97–128). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Backe-Hansen, E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – en litteraturgjennomgang*. Oslo: NOVA, notat skrevet i forbindelse med NOU 2011:20, Ungdom, makt og medvirkning. Lastet ned 15.01.2015 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/NO/SVED/Backe-Hansen_Elisabeth_litteraturgjennomgang.pdf.
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. og Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7, 4, 365–368.
- Ben-Arieh, A. & Boyer, Y. (2005). Citizenship and childhood: the state of affairs in Israel. *Childhood*, 12, 33–53.
- Brodie, E., Cowling, E., Nissen, N., Paine, A.E., Jochum, V. og Warburton, D. (2009). *Understanding participation: a literature review*. UK: Pathways through participation. Lastet ned 15.01.2015 fra: <http://pathwaysthroughparticipation.org/uk/wp-content/uploads/sites/3/2009/Pathways-literature-review-final-version.pdf>.
- Creative Commons (2012) (2. utgave). *Participation models. Citizens, youth, online. A chase through the maze*. Lastet ned 15.01.2015 fra: <http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2014/05/Participation-models-Andreas-Karsten-1c07.pdf>
- Davies, T. (2009). Can social networks bridge the participation gap? Lastet ned 15.01.2015 fra: <http://www.timdavies.org.uk/2009/05/18/can-social-networks-bridge-the-participation-gap>.
- Fitzgerald, R., Graham, A. og Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: exploring the promise of dialogue. I B. Percy-Smith og N. Thomas (red.). *A handbook of children and young people's participation* (293–305). London: Routledge.
- Greig, A. og Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage Publications.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF International Children Development Centre.
- Hewson, D. (2010). Agency. I A. Mills, G. Durepos, og E. Wiebe (red.) *Encyclopedia of case study research* (13–17). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.,
- Honneth, A. (2004). Recognition and respect. *Acta Sociologica*, 47, 351–364.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11, 27–44.
- Jónsson, B. og Valdimarsdóttir, A. S. (2009). Island: Ungdommers organisering av en støttekonser, et samarbeid mellom Unicef og Reykjavíks Idretts- og fritidsforvaltning (ITR). I A. Winsvold og A. Solberg (red.). *Modeller for barns medvirkning – en eksempelsamling. Nordisk markering av 20-årsdagen for FNs barnekonvensjon* (44–46). København: TemaNord 2009:577.
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lister, R. (2007). Why citizenship. Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8, 637–718.
- Macfarlane, K. og Cartmel, J. (2008). Playgrounds of learning: Valuing competence and agency in birth to three-year olds. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 41 ff.
- Morrow, V. og Richards, M. (1996). The ethics of social research with children. An overview. *Children and Society*, 10, 90–105.
- Neale, B. (2004). *Young children's citizenship. Ideas into practice*. York: The Joseph Rowntree Foundation.
- Smith, A. B. og Bjerke, H. (2009). Conceptualizing children as citizens. I N. Taylor og A. B.
- Smith (red.). *Children as citizens? International voices*, (15–34). Dunedin: University of Otago Press.
- Theis, J. (2010). Children as active citizens: an agenda for children's civil rights and civic engagement. I B. Percy-Smith og N. Thomas (red.) *A handbook of children and youngpeople's participation* (343–356). London: Routledge.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. C. og Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100–114.
- Youth Engagement in Organizations (2012). ACT (Assets Coming Together) for Youth Center of Excellence, New York. Lastet ned 15.01.2015 fra: http://www.actforyouth.net/youth_development/engagement/organizations.cfm.

Møteplasser for deltagelse, egenutvikling... og musikk, i ettervern

Jan Storø

SAMMENDRAG

Ungdom som bor i barneverntiltak har det til felles at de har erfart vanskelige oppvekster. Posisjonen som barnevernsbarn er potensielt marginaliserende. Derfor er det sentralt at barneverntiltaket bidrar til inklusjon i samfunnet når de etter hvert når voksen alder. Jeg vil ta utgangspunkt i temaet ettervern og se på musikkprosjekters potensiale for å bistå de unge i overgangsfasen til en selvstendig tilværelse. Ettervernstiltak kan gis opp til den unge fyller 23 år. Ettervern kan drives på mange måter, for eksempel ved å bistå med ungdommenes fritid. Jeg vil behandle temaet i lys av barnevernungdommenes ønske om å leve normale voksenliv. Min problemstilling er: Er det mulig å arbeide inklusjonsfremmende via segregerte tiltak, og kan musikkprosjekter fungere som en alternativ inklusjonsarena i ungdommenes overgang til voksenlivet? Jeg bruker begreper som arena, sosial kapital og normalitet for å belyse denne diskusjonen.

Nøkkelord: Ettervern, inklusjon, marginalisering, ungdom, sosial kapital, musikk

Bakgrunn

I en artikkel i A-Magasinet (Dahl, 2013) forteller spaltist og forfatter Niels Fredrik Dahl om en oppdagelse han har gjort. Han har lest *Folk og røvere i Kardemomme by* på nytt. Han leste boka masse i barndommen. Men nå, når den gikk som lydbok i bilen, oppdaget han et mysterium. Og det er underlig at vi ikke har oppdaget det før, noen av oss. Dahl spør: "Hvem er det som tar seg av vesle Kamomilla når tante Sofie røves av de tre røverne?"

Det er et veldig godt spørsmål. For det som skjer når tante Sofie blir røvet bort, er at Kamomilla blir helt usynlig, vesle Kamomilla, som er nesten usynlig fra før, som er så flink og øver så flittig. Likevel ville tante Sofie først ikke la henne være med på Kardemommefesten. Dahl kaller henne "det glemte barnet, den forsvunne piken, hvis traumer viser seg i den nærmest tvangsnevrotiske sangen: Hvis jeg bare prøver, øver meg og øver – en og to og tre og en og to og tre" (ibid.).

Kamomilla er ikke datteren til Tante Sofie, så da er hun vel fosterbarn da? Et barn som har musikk, men ikke deltagelse. *Det* er ikke godt nok.

Fortellingen om Kamomilla rammer inn temaene jeg vil behandle i denne teksten. Jeg vil undersøke om det er mulig å gjøre noe for og sammen med barn og ungdom som har liknende erfaringer. Min utgangspunkt er at nettopp musikk kan kobles til deltagelse – som øker muligheten for inklusjon. Jeg vil ta utgangspunkt i hvem barnevernbarna er, hva som er deres situasjon i overgangen til voksenlivet, og drøfte om og hvordan deltagelse i musikkprosjekter kan være nyttig for dem i overgangen.

Ungdom i barnevernet, på vei til en selvstendig voksentilværelse

Ungdom som bor i barneverntiltak, i fosterhjem og institusjoner, har til felles at deres tilværelse i barndom og ungdomstid har vært preget av vanskeligheter. Disse vanskelighetene har vært av ulik art, og de kan ha opptrådt med ulik styrke og varighet. Men de har vært så grunnleggende at barnevernet har grepet inn og flyttet dem ut av foreldrehjemmet. Barnevernsstatistikken (SSB, 2015) gir et bilde av at årsakene er varierende og mange ganger sammensatte. Den ferskeste tilgjengelige statistikken forteller at forhold knyttet til foreldrene og hjemmet utgjorde 74 % av begrunnelsene for nye tiltak i 2014, der de største underkategoriene var manglende foreldreferdigheter (26 %), foreldres psykiske problem (17 %), høy grad av konflikt i hjemmet (12 %), andre forhold ved foreldrene/familien (11 %) og foreldres rusmisbruk (8 %). Forhold

knyttet til barnet utgjorde 16 %, med barnets atferd/kriminalitet, barnets psykiske problem og barnets relasjonsvansker som de største kategoriene.

Av de som ble plassert utenfor hjemmet i 2014 ble 7 av 10 plassert i fosterhjem og resten i institusjon (SSB, 2015). Plasseringer utenfor hjemmet (fosterhjem og institusjon) utgjør en mindre andel av barnevernets arbeid. I 2013 utgjorde de i underkant av 16 % av tiltakene. Resten av tiltakene, altså i overkant av 84 %, dreide seg om tiltak i hjemmet, der mer enn tre fjerdedeler av disse igjen ligger i kategoriene "Tiltak for å styrke utviklingen til barnet" og "Tiltak for å styrke foreldreferdigheter".

Ved utgangen av 2013 var det 2413 unge som var 17 år og bodde i et barnevern-tiltak. 1709 av dem bodde hjemme mens de, og/eller foreldrene, mottok hjelpetiltak, mens 704 bodde borte fra hjemmet, under offentlig omsorg. Ungdom fra begge disse gruppene kan være aktuelle for videre oppfølging fra barnevernet etter at de fyller 18 år. Det er vanlig å anta at gruppen som bor under offentlig omsorg potensielt er den mest utsatte, og som i størst grad trenger støtte i overgangen til en selvstendig tilværelse. Mange av disse ungdommene har svake familiebånd, og de har ofte ikke mulighet til å få ulike typer støtte etableringsfasen hvis barnevernet selv ikke yter slik støtte. Da kan ulike etterverntiltak utgjøre en betydningsfull forskjell.

Ettervern og overgang til en selvstendig tilværelse

Den norske barnevernlovgivningen åpner for at barneverntjenestene kan gi etterverntiltak fram til fylte 23 år. Barneverntjenesten er forpliktet til å spørre den unge om han eller hun ønsker ettervern. Dersom den unge svarer ja, og barneverntjenesten likevel avslår, skal avslaget begrunnes i barnets beste. I denne ordningen ligger en føring fra Stortinget om at det skal være lett å få ettervern for dem som ønsker det. Samtidig er ettervernet ikke godt utbygget i mange kommuner. Vi vet at ettervern ytes som relativt korte tiltak, ofte med varighet under 12 måneder, og at det som oftest gis til 18- og 19-åringene (Kristofersen, 2009). Dette er et paradoks som blir tydelig når vi vet at unge i den almene befolkningen svært ofte mottar støtte fra sine foreldre mange år inn i voksenlivet (Storø, 2012).

Norsk forskning om hvordan det går med unge voksne med barnevernbakgrunn gir et bilde av at mange har det vanskelig i og etter overgangen til voksenlivet. De tydeligste tallmessige indikasjonene på dette finner vi hos Backe-Hansen et al. (2014). Her sees unge voksne med bakgrunn fra barnevernet (n= 14 422) opp mot en sammenligningsgruppe unge uten slik bakgrunn (n= 16 868). Mens i underkant av 40 % av ungdom med barnevernbakgrunn hadde oppnådd minst videregående utdanning

ved undersøkelsestidspunktet, hadde noe mer enn 80 % av sammenligningsgruppen oppnådd det samme. Cirka 62 % av barneverningdommene hadde ikke mottatt sosialhjelp og cirka 67 % hadde ikke vært arbeidsledige. De tilsvarende tallene for sammenligningsgruppen var henholdsvis cirka 93 % og 80 %. Dernest hadde cirka 52 % av barneverningdommene oppnådd gjennomsnittslønn, mens cirka 78 % av de andre unge hadde nådd dette lønnsnivået. Forskjellene mellom de to gruppene er med andre ord betydelige. Unge voksne med barnevernbakgrunn er da også identifisert i internasjonal forskningslitteratur som en av de potensielt mest sårbare i velferdsstaten (Storø, 2012). Særlig bekymringsfullt er barnevernbarnas svakere forbindelse til utdanning.

Å leve et normalt liv

I litteraturen om ettervern, og i ettervernsforskningen, er det ett poeng som går igjen ganske ofte, og som kan være interessant å se på her. Ungdom som intervjues av ettervernsforskere sier ganske ofte at de ønsker å leve normale voksenliv. Da Fransson (2009) intervjuet ungdommer i overgangen framsto de som mennesker som bedrev et arbeid knyttet til det å være vanlige. Hun skriver at de ønsket å være alminnelige, og de ønsket å være ungdommer med verdighet. De barneverningdommene Pilodden (2008) intervjuet drømte om å befinne seg innenfor det vi kan kalle et normalt liv i framtiden. På spørsmål om hva de aller mest ønsket seg for sin nære framtid, svarte de; å gå på skole, å ha jobb og å ha kontakt med venner og familie. Da de samme ungdommene ble spurt om hva de fryktet mest var det særlig det å være alene og det å ikke klare seg på egen hånd som gikk igjen. Livsprosjektet "å være som alle andre" ser ut til å være viktig for dem som ikke er sikker på om de er eller kommer til å være inkludert.

I en studie jeg selv har gjort om ungdom som hadde flyttet ut fra barnevernet, til en selvstendig tilværelse, utdypes dette bildet (Storø, 2005a). For flere av informantene i studien hadde oppholdet i barneverntiltak betydd at avstanden til foreldrene hadde økt. En av dem uttrykte seg på denne måten: "[...] familien min har det alltid vært krøllede med [...]. Men nå har jeg liksom bodd fra dem i fem år, bodd i et annet liv" (ibid.: 73). Denne informanten beskrev sin selvstendige situasjon på en måte som gir et bilde av å være frakoblet sin opprinnelsesfamilie. Noen av de unge fortalte om sin bakgrunn på en annen måte. De understreket at de på tross av problemer oppfattet at de ikke skilte seg ut:

Jeg må si at jeg har prøvd alt jeg kan for å gjøre mitt beste, hele veien, jeg har aldri egentlig vært noe annet enn en helt vanlig ungdom, som bor i et vanlig hjem, jeg har aldri vært noe utprega voldelig, ingenting (ibid.: 73).

Én informant sa at: "Mamma, hun har vel egentlig oppdratt meg veldig bra, det har hun, det ser jeg jo nå" (ibid.: 73). For disse to siste informantene var det tilsynelatende mulig å se seg selv i et normalitetsperspektiv.

De unge viste gjennom disse fortellingene at deres selvstendigjøringsprosjekt hadde sider som gikk utover dem selv, og som berørte deres posisjon som medlemmer av et samfunn. For alle disse informantene var det viktig å skaffe seg utdanning og arbeid. En av de unge hadde endret synet på sin situasjon etter at han traff sin samboer: "Nå er jeg en og tjue snart, jeg er samboer, jeg må klare å finne min plass i systemet" (ibid.: 85). Én informant var spesielt opptatt av å leve det han kalte 'et normalt liv': "Hvis jeg kommer inn under det å bli sett på som A4, da er jeg fornøyd, da har jeg på en måte klart det jeg har satt meg fore, [...] et normalt liv er å innrette seg mot det som er realistisk" (ibid.: 85). Dette ønsket er parallelt til hva en annen informant uttrykte: "Jeg har alltid villet hatt sånn kjernefamilie" (ibid.: 85).

Forståelser av normalitet

Noen av de unge i denne studien var spesielt opptatt av å framstå som 'normale' på tross av at de hadde hatt en uvanlig oppvekst. De snakket om å bruke sin sosiale bakgrunn positivt ved at de lente seg til den livserfaringen den hadde skaffet dem. Man kan kanskje si at de tross en problematisk oppvekst hadde fått med seg noe som andre ikke hadde; en større porsjon livserfaring enn det biologisk alder skulle tilsi. Noen av informantene var opptatt av å bryte sosial arv, og var svært klare på at de ikke ønsket å videreføre familiens problemhistorie. Deres prosjekt blir interessant fordi de både forholder seg til og tar avstand fra sentrale hendelser og forhold i sin livshistorie. Det kan også forstås som å forsøke å ta grep om risikofaktorer i eget liv; å bruke sine muligheter.

I lys av disse fortellingene kan vi tenke på ettervern som å gi legitimitet til og å støtte de unges normaliseringsbestrebelsler. For dem ser normalitet ut til å være å høre til, å ha et vanlig liv, å ikke være bærer av problemer. Samtidig ønsket de å være aktive i utformingen av egne livsbetingelser.

Men selve begrepet *normal* er problematisk, fordi det begrenser mulighetsrommet for de unge. Begrepet er 'trangt'. Unge med barnevernbakgrunn forteller da også

om at de gikk gjennom overgangen til den selvstendige tilværelsen på mange ulike måter (Storø, 2012). Likevel finner vi teoretiseringer som søker å definere hva som er normalt for individets utvikling. Psykologiske faseteorier anvendes gjerne slik. Men disse teoriene har også sine kritikere. Modeller for ungdoms sosiale og psykologiske utvikling har ifølge Wyn og White (1997) stor innvirkning på hvordan vi forstår ungdom. En av de mest innflytelsesrike i vår kulturkrets har vært Eriksons fasemodell (1968). Den konstruerer ungdom som sårbare og deler dem inn i 'normalungdom' og 'risikoungdom'. Ikke minst bidrar slike modeller ifølge Wyn og White (1997) til praksiser i skoler og andre institusjoner som marginaliserer noen unge. Det skapes bilder av hva som er normal måte å vokse opp på der ungdom med annerledes sosiale erfaringer ikke passer inn. Disse erfaringene henger nøye sammen med forhold som klasse, kjønn og etnisk opprinnelse.

De unge i mitt utvalg (Storø, 2005a) bekrefter altså ikke den forenklede, men likevel utbredte kategoriseringen som Wyn og White (1997) advarer mot, der ungdom med problemer anses som fortapte. Det er heller slik at de bekrefter et annet bilde – av å være i en risikosituasjon med et relativt åpent utfall. Både inklusjon og marginalisering er to mulige scenarier som hele tiden er tilstede, side om side. Disse ungdommene kan havne blant alle oss andre. Men de kan også oppleve det motsatte, å ikke være en del av fellesskapet av dem som klarer seg ganske bra.

Arenaer med potensial for læring og inklusjon

Når vi skal se på musikkprosjekter for ungdom kan det være nyttig å bruke begrepet arena som arbeidsredskap for analysen. Begrepet er et godt hjelpemiddel til å beskrive sosialpedagogisk praksis. Blant de viktigste arenaene for slik praksis er hverdagsarenaen, eller hverdagsliknende arenaer – som institusjonen (Storø, 2008). Ett av de viktigste *begrepsparene* innen sosialpedagogikk er marginalisering versus inklusjon. Sosialpedagogen skal arbeide for å motvirke marginalisering, og øke muligheten for inklusjon (Madsen, 2006). Jeg bruker Madsens forståelse av inklusjon i denne teksten. Han forstår inklusjon som "å medregne, å innbefatte noen" (ibid.: 147) og sosial inklusjon som iverksetting av "sosiale og pedagogiske innsatser med det formålet å imøtegå alle former for sosial ekskludering i ordinære institusjoner og fellesskap" (ibid.: 147). Hovedarenaen for å bidra til at barn og ungdom inkluderes er å finne i de hverdagsliknende situasjoner, eller alminnelige situasjoner, der sosialpedagogen møter de barna og ungdommene hun jobber med. Enten det er i fosterhjemmet, i institusjonen, i fritidsklubben, på skolen eller i det oppsøkende arbeidet på gata.

Hverdagen er selvfølgelig også sterkt tilstede i sosialpedagogens arbeid hjemme hos familiene (Storø, 2008).

Når barn og unge lever sine liv delvis utenfor de vanlige arenaene, må det være et mål å bidra til at de får muligheter til å komme innenfor, til å bli inkludert. Å være normal må, som et minstemål, kunne tolkes som å kunne ha mulighet til å være tilstede der det normale foregår. Da vil man kunne få mulighet for å tilgang til de erfaringene de fleste andre har tilgang til. Dessuten handler det om å kunne ha muligheten til å velge et liv og en tilværelse som likner det de fleste har. Normal i denne betydningen ligger tett opp mot *vanlig, alminnelig*. Hvis man så velger noe annet, for eksempel å ikke leve det vi kan kalle et A4-liv, er den marginale posisjonen man da havner i, noe man selv har bestemt.

En viktig normalitetsarena (i konkret forstand) er skolen. I skolen får barn og ungdom mulighet for å drive med det alle driver med.; lære det alle lærer, være sammen, gjøre felles erfaringer. Men så vet vi altså at en del av barnevernbarna ikke er like mye med på denne arenaen som alle andre, at de ikke alltid klarer kravene på denne arenaen like godt som andre – i stor grad fordi de bærer på flere livsproblemer som skal løses – samtidig som de går gjennom den livsløpsutviklingen som ligger i å bevege seg fra barn til ungdom til voksen. Gitt deres vanskelige hverdag har de ofte en større byrde i det indre psykologiske arbeidet over kort tid. Dette er ifølge Coleman og Hendry (1990) et utgangspunkt som vanskeliggjør ungdomstidens indre arbeid. Den unge utsettes for risiko ved at det psykologiske arbeidet antar uhåndterlige dimensjoner på kort sikt.

Alternative arenaer

Kan man så lage andre arenaer som kan gi barn og ungdom tilsvarende erfaringer som de barn og ungdom flest kan skaffe seg i skolen – for eksempel et musikkprosjekt? I den velferdspolitiske diskursen er dette et kontroversielt spørsmål. Normalitets- og integreringstanken har stått sentralt i flere tiår. Så sterkt har vi ønsket å legge opp til universelle normalitetsarenaer at vi har stått i fare for å glemme at ikke alle mestrer disse arenaenes betingelser. Å lage spesielle tiltak for spesielle grupper har av mange blitt sett som å svikte det store prosjektet; inklusjon av alle. Men, som Smith og Carlson (1997) påpeker, kan fritidsaktivitetene tilby marginaliserte unge, for eksempel unge i barnevernet, muligheter for nettopp å bli inkludert i fellesskap. Jeg vil følge dette sporet videre i min tekst.

Det er publisert noe forskning på plasserte barn og unges fritidsaktiviteter. Krüger (2012) er en sentral kilde, fordi han fokuserer direkte på musikkaktiviteter for unge med barnevernbakgrunn. Han fant at "...musikkbruk strukturerer tanker, følelser og sosial deltagelse", at den hjelper ungdom til å "lage kontinuitet i selvbiografiske fortellinger" gjennom å arbeide med egne refleksjonsprosesser. Dessuten fant han at musikken bidro til "etableringen av sosiale møteplasser", at den kan bidra til at "etablerte, samfunnskapte maktposisjoner utfordres" og at "musikkbruken muliggjør alliansebygging mellom aktører i nye nettverk" (Krüger, 2012: 173).

Gilligan (1999) understreker at noen av de unge kan tjene mye på slike aktiviteter, på områder som mental helse, relasjoner og selvtilit. Daly og Gilligan (2005) fant en signifikant sammenheng mellom på den ene siden, støtte fra venner og deltagelse i fritidsaktiviteter og på den andre siden, positive skoleerfaringer. Et liknende funn er presentert av Hollingworth (2012), og hun understreker også aktivitetenes betydning for styrking av selvfølelsen, tro på egen kompetanse. Hun fant at deltakelse i aktiviteter bidro til at ungdommene tok opp igjen avbrutt skolegang. Disse studiene viser at aktivitetene kan utløse potensiale hos de unge. Dette vil kunne styrke muligheten for en god overgang til den selvstendige tilværelsen. Hollingworth konkluderer med å peke på forbindelsen mellom uformell og formell læring. Læringspotensialet i aktivitetenes uformelle læringssituasjoner hadde positiv innvirkning på de unges læring i formelle situasjoner, i deres utdanning.

Det sosiale fellesskapets kapitalformer

I det følgende vil jeg introdusere en forståelse av sosial kapital som kan være nyttig for mitt tema. Kapitalbegrepet viser ifølge Frønes (2008: 20) til ressurser, og til at de kan brukes til noe, gjennom at de "konverteres til noe annet". Som Frønes viser er sosial kapital og sosial kompetanse beslektede begreper, som likevel ikke beskriver det samme. Enkelt sagt kan vi si at sosial kompetanse er en ressurs som kan betraktes som en form for kapital.

Med bakgrunn i begreper utviklet av Putnam (1995) og Woolcock (1989) foreslår Ødegård, Steen-Johnsen og Ravneberg (2012) å forstå barns deltagelse i fritidsgrupper i lys av *sammenbindende kapital*, *overskridende kapital* og *lenkende kapital*. Den første handler om bånd innenfor en heterogen gruppe – gjerne i et nærmiljø (eller for eksempel en fritidsgruppe), og den andre om kontakt mellom ulike nettverk og miljøer med potensiale for å opprette nye kontakter. Dersom disse to virker sammen oppstår et potensial for å skape og utvikle sosial kapital.

Den tredje kapitaltypen bringer inn den samfunnsmessige konteksten. Den er nødvendig forutsetning for å forstå kapitalbegrepet. Makt – og autoritetsressurser synliggjøres ved denne kapitaltypen. Dermed kan vi forstå nytten av musikkprosjekter ikke bare som noe den enkelte har glede av, men også som et tiltak som skaper gruppetilhørighet og åpner muligheter for utvidelse av nettverk – og som plasserer denne aktiviteten i en samfunnsmessig kontekst. Deltagelse i fritidsgruppen (for eksempel musikkprosjektet) muliggjør samfunnsdeltagelse. Ødegård, Steen-Johnsen og Ravneberg (2012: 58) skriver at teorien om sosial kapital ”er sentral for å forklare sammenhengen mellom sosial og politisk integrasjon”. Et slikt blikk er interessant for å kunne bidra til å trekke barnevernbarna ut av en personlig lidelsesfortelling, og gjøre dem til potensielle samfunnsaktører. Det samfunnsmessige bidraget kan være å muliggjøre denne typen arenaer, der barnevernbarna kan utvide og supplere sine erfaringer med tanke på at disse skal komme til nytte på andre livsområder- og arenaer.

Det springende punktet i en slik tankegang er om deltagelse i en avgrenset og lukket gruppe, for eksempel et musikkprosjekt for utvalgte ungdommer med barneverntilknytning, kun bidrar til sementering av marginaliserte posisjoner – eller om det kan ligge et frigjørende potensial som peker mot inklusjon i samfunnet i et slikt prosjekt. Det er selvsagt en fare for sementering, nettopp derfor blir det viktig å undersøke den andre siden – den potensielt frigjørende. Det første argumentet for at det kan finnes et frigjøringspotensial i slike prosjekter, finner vi ved å anlegge et perspektiv lik det Ødegård et al. (2014: 173) beskriver, som viser at sivilsamfunnet ikke er den eneste integreringsløsningen i vår tidsalder: ”Ideen om at ”alle skal med” er slik sett en normativ og begrenset posisjon”. De nordiske samfunnenes universalistiske velferdsordninger har også sine ”hull”, og dette er særlig synlig i relasjon til enkelte sårbare grupper – som unge i barnevernet (Backe-Hansen et al., 2013). Noen av hullene er mer synlige i vår tid enn for bare få tiår siden. Særlig gjelder det tilgangen til arbeidsmarkedet, der utdanningskravet er større enn tidligere. Dette krever at vi overfor noen grupper må tenke nytt om integrerings- og inklusjonsmekanismer. Ødegård et al. (2014) konkluderer med at manglende individuelle ressurser er blant de viktigste hindringene for integrasjon i sivilsamfunnet. De foreslår derfor å redusere deltagelsesbarrierene. Noen grupper trenger spesiell støtte for å kunne delta fullt ut i samfunnet. De fanges ikke alltid like godt opp av de universelle ordningene. Selve tanken om å fremme integrasjon og inklusjon blir dermed viktigere enn en diskusjon om hva som er de ”korrekte” arenaene for dette arbeidet.

Men for å få unge fra barnevernet med i samfunnsfellesskapet er det kanskje ikke tilstrekkelig å se på de almene barrierene. Barneverndommene er i stor grad frakoblet en del av de nettverkene og støttefunksjonene andre kan ta for gitt. Dette gjelder spesielt nettverkene i familie og skole. Kanskje trenger en del av dem

særlig tilretteleggelse, selv innfor den trygge velferdsstaten. Et tilleggsargument for musikkprosjekter for barnevern ungdom kan hentes ved å se på arbeidet med en annen marginalisert gruppe; unge med funksjonsnedsettelse. Fra forskning på denne gruppen og arbeidet med den, vet vi at disse ungdommene risikerer å føle seg alene i storsamfunnet (Berntsen, 1998), og at de kan ha stor glede og nytte av å delta i organiserte opplegg med andre i samme situasjon (Tronvoll, 1998). Det ligger en fare i slike grupper; deres segregerte organisering kan bli selvoppfyllende ved at deltagerne sosialiseres inn i en marginalisert posisjon – der kulturen preges av mantraet ”felles skjebne, felles trøst”. Men det er også mulig å arbeide for å motvirke en slik bevegelse. Det er altså mulig å forstå deltagelse i den lille og lukkede gruppen som et sted der deltagerne kan tilegne seg erfaringer de kan anvende på større og mer åpne arenaer. For at dette skal skje, må de som driver dem forstå at sammenbindende kapital ikke er tilstrekkelig, den må kombineres med overskridende kapital. Selve den daglige virksomheten i prosjektet må bygge på en slik forståelse dersom det skal ha integrerende og inkluderende funksjoner med nytteverdi på den unges vei til å være borger i sivilsamfunnet. Å gi disse ungdommene muligheter for felles opplevelser sammen med andre i samme situasjon, *kan* dermed forstås som *segregering som skritt på veien mot størst mulig grad av inklusjon* på et senere tidspunkt (Storø, 2012).

Frønes (2008: 20) peker på faren for at ungdom som bor i institusjoner ”utvikler sine ressurser til kapitalformer som bare er anvendbare der de holder til”. Han argumenter for at utsatte unge vil kunne tjene på å tilegne seg et vokabular (mens de bor i institusjonen) som er nyttig i de situasjonene de etter hvert kommer i – i storsamfunnet. Disse perspektivene kan utnyttes når normalitetsarenaer ikke fungerer like godt for alle. De kan danne bakgrunnen for å forstå hvordan musikkprosjekter for barn og ungdom i barnevernet kan bidra til at de kan tilegne seg erfaringer som barn og ungdom flest skaffer seg i skolen. For barn og ungdom som av forskjellige grunner ikke har klart seg like bra på normalitetsarenaene, kan det altså hevdes at det vil være nyttig å skape normalitets-liknende, temporære arenaer der faren for opplevelse av å ikke mestre og for utstøting kan reduseres. Her kan barna og ungdommene få erfaringer i å *gjøre felles* – altså samhandle og dermed skaffe seg felles erfaringer – og dermed utvikle et vokabular som gir uttelling i sosiale situasjoner i storsamfunnet. Sammenbindende kapital kan anvendes for å skape muligheter for overskridende kapital. Slike erfaringer vil kunne romme et kraftig potensial for inklusjon. Men skal dette skje, er det nødvendig med en offentlig politikk som støtter mulighetene for lenkende kapital. Hvis midlertidige, segregerte tiltak med innebygget målsetting om å bidra til integrasjon og inklusjon skal kunne fungere, må offentlige aktører forstå nytten av dem og legge til rette for at de kan eksistere.

Gruppeorientering

I norsk barnevern har det ikke vært gjort så mye arbeid på gruppenivå, rettet mot unge i overgangen til voksenlivet. Iallfall hvis vi skal dømme ut fra publiserte arbeider. Noen finnes likevel (Krüger, 2012; Krüger, Strandbu & Stige; 2014; Simensen, 2013; Storø, 2005b). De to første av disse fire fokuserer spesielt på deltagelsesperspektivet, at ungdommene gis mulighet til å delta aktivt, og gjennom å støtte hverandre. Det er rimelig å anta at noe gruppeorientert arbeid foregår i regi av ungdomsinstitusjoner, for eksempel at enkelte institusjoner arrangerer treff for tidligere beboere i blant. Andre steder har gruppetiltak vært rettet mot utsatt ungdom generelt, og unge med barnevernbakgrunn har vært inkludert i slike tilbud. Noe av problemet med slike tiltak kan i følge Kristiansen og Skårberg (2010) være at de brukes mest av dem innenfor målgruppa som er de mest ressurssterke, mens de som antas å kunne profitere mest på dem faller fra eller ikke kommer. På den annen side vil det at et slikt tiltak faktisk finnes, gjøre det mulig å aktivt tilby det til unge innenfor den viktigste delen av målgruppa.

I dansk barnevern har gruppeorientert arbeid vært mer vanlig. Jakobsen, Hammen og Steen (2010) beskriver en blanding av individrettede tilbud, og gruppetilbud. Den tydeligste gruppeorienteringen kaller de *Møtestedet som et aktivt valg*. I en slik arbeidsmåte arrangerer ungdomsarbeiderne åpne kvelder og andre felles samlinger. Tilbudene omfatter også kulturelle aktiviteter og man drar på turer sammen. Det ligger også muligheter for individuelle samtaler i en slik organisering. Arbeidet i denne typen gruppetiltak handler mye om å skape en felles arena for inklusjon. Fellesarenaen har potensial for å styrke muligheten for at deltakerne kan danne grunnlag for bevisste valg i eget liv – når man kommer tett på andre med liknende bakgrunn (Storø, 2012). Den særegne organiseringen bør være midlertidig. Den skal alltid lede de unge videre. For noen av barnevern ungdommene kan dette være arenaen der de "uforstyrret" av normalarenaenes krav (som de ofte ikke har håndtert) kan utvikle sin sosiale kompetanse, og dermed styrke sin sosiale kapital. Det gruppeorienterte tiltaket, den segregerte arenaen, kan dermed sees som et tiltak som søker å bistå de unge på veien mot inklusjon på den almene arenaen. I følge Jakobsen et al. (2010) kan slike tiltak ha kvaliteter både som sosial forankring og sosial generator. De kan altså være et sted å være, og på samme tid et sted å utvikle seg videre.

Møteplasser for musikk – og samvær

I lys av mitt tema i denne teksten er det rimelig å spørre om man kan samle ungdommer som har en del livsproblemer og satse på at de skal hjelpe hverandre til å klare seg bedre. Jeg formulerte dette slik innledningsvis: *Er det mulig å arbeide inklusjonsfremmende via segregerte tiltak, og kan musikkprosjekter fungere som en alternativ inklusjonsarena i ungdommenes overgang til voksenlivet?*

Blant de viktigste faktorene for at et slikt prosjekt skal bli vellykket er sannsynligvis at de som driver det prioriterer å forholde seg til ressursiden av ungdommene. Problemsiden, som mange av dem stadig blir minnet på i sin daglige tilværelse, blir ikke spesielt fokusert i et slikt samvær. Potensielt kan man i et slikt prosjekt la disse ungdommene få bade i rikelige mengder positiv oppmerksomhet. Mange av dem har hatt et reelt underskudd på dette området. Dessuten vil deres felles erfaringer, som barnevernsbarn, kunne skape den fellesskapsfølelsen de ellers er i underskudd på. Deltagelse i gruppeaktiviteter ser ut til å være både en viktig metode og et viktig mål. Her kan de unge gis muligheter til å utvikle både sammenbindende og overskridende kapital gjennom at de får mulighet til å gjøre *sammen*, og dermed utvikle vokabular for sosiale sammenhenger i normalitetssituasjoner de skal erfare videre i sine liv. Det er rimelig å anta at deltagelse i spesielle tiltak kan skape mulighet for at de unge lettere beveger seg imot deltagelse i storsamfunnet. Dette vil det være interessant å få belyst ytterligere gjennom ny forskning.

Og hvis man klarer å organisere slike musikkprosjekter, da kan kanskje musikken gjøre mer for barnevernungdommene enn den gjorde for vesle Kamomilla. Da har den kanskje potensiale for å hjelpe barnevernungdommene med å bli inkludert i fellesskapet.

Referanser

- Dahl, N.F. (2013, 9. August). *Hør hvor fint jeg spiller*. A-magasinet [Oslo], s. 4.
- Backe-Hansen, E., Höjer, I., Sjöblom, Y. og Storø, J. (2013). Out of home care in Norway and Sweden – similar and different. *Psychosocial Intervention*, vol. 22, 3, 193–202.
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L.B. og Hvinden, B. (2014). *Barnevern i Norge. 1990–2010. En longitudinell studie*. Oslo: Nova, nr. 9/2014.
- Berntsen, T. (1998). Funksjonshemmet i løsrivelsesfasen. I B. Nilsson og E. Lühr (red.) *Ungdomstid, funksjonshemming, løsrivelse* (57–70). Oslo: Kommuneforlaget

- Coleman, J.C. og Hendry, L. (1990). *The Nature of Adolescence*. Second Edition. London: Routledge
- Daly, F. og Gilligan, R. (2005). *Lives in Foster Care: The educational and social support experiences of young people aged 13 to 14 years in long term foster care*. Dublin: Children's Research Centre Erikson.
- Erik H. (1968). *Identitet, ungdom og kriser*. København; Hans Reitzels forlag.
- Fransson, E. (2009). *Fortidens tyngde – om selvarbeid under opphold og utflytting fra ungdomshjem*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: UiO, Inst. for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn, nr. 1*, 9–25.
- Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work*, 4, 187–196.
- Hollingworth, K.E. (2012). Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: positive outcomes for educational participation. *Child & Family Social Work*, 17, 438–447.
- Jakobsen, T.B., Hammen, I. og Steen, L. (2010). *Eftervern – støtte til tidligere anbragte unge. Midtvejsevaluering af forsøg med eftervern under handlingsprogrammet "lige muligheder"*. København: SFI 10:31.
- Kristiansen, I.-H. og Skårberg, A. (2010). *Sluttevaluering av utviklingsarbeidet Utsatte unge 17–23 år i overgangsfaser*. NOVA-rapport nr. 14/10.
- Kristofersen, L. (2009). *Ettervern og barnevern. Hjelpetiltak for 16 -22 åringer og levekår for unge voksne*. NOVA rapport nr. 10/09.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Krüger, V., Strandbu, A. og Stige, B. (2014). Musikkterapi som ettervernstiltak i barnevernet, deltagelse og jevnalderfellesskap. *Norges Barnevern*. 2–3(9), 78–93.
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pilodden, B. H. (2008). *Skadeskutt – men ikke vingeklippet? Risikoutsatte ungdommers tanker om fremtiden*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB.
- Putnam, R. D. (1995). Tuning in, Tuning out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science & Politics*, 28(4), 664–684.
- Simensen, H. (2013). Aktiviteter i en miljøterapeutisk kontekst. *Tidsskriftet Norges barnevern, vol. 90, 2*, 100–109.

- Smith, C. og Carlson, B.E. (1997). Stress, coping and Resilience in Children and Youth. *Social Service Review*, vol. 71, 2, 231–256.
- SSB (2015). Lastet ned 31.03.2016: <http://ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2015-07-09>
- Storø, J. (2005a). Å gå over brennende bruer. *En kvalitativ studie av barnevern-ungdommers overgang til en selvstendig tilværelse*. Hovedfagsrapport nr. 1. Oslo: HiO.
- Storø, J. (2005b). Møteplass for ungdom. Beskrivelse av et tiltak for tidligere plasserte unge og noen refleksjoner om tiltaket. *Tidsskriftet Norges barnevern*, nr. 4, 25–36.
- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis. Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storø, J. (2012). *Ettervern, og overgang for ungdom i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tronvoll, I.M. (1998). De jevnaldrendes betydning for utvikling av selvoppfatning. I B. Nilsson og E. Lühr (red.) *Ungdomstid, funksjonshemming, løsrivelse*, (27–44). Oslo: Kommuneforlaget.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151–208.
- Wyn, J. og White, R. (1997). *Rethinking Youth*. London: Sage.
- Ødegård, G., Steen-Johnsen, K. og Ravneberg, B. (2012). Rekruttering av barn og unge til frivillige organisasjoner - Barrierer, tiltak og institusjonelt samarbeid. I B. Enjolras, K. Steen-Johnsen og G. Ødegård (red.) *Deltagelse i frivillige organisasjoner Forutsetninger og effekter* (79–99). Bergen/Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Ødegård, G., Loga, J., Steen-Johnsen, K. og Ravneberg, B. (2014). *Felleskap og forskjellighet*. Oslo: Abstrakt forlag.

Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis

Viggo Krüger

SAMMENDRAG

Teksten handler om hvordan musikkdeltakelse i form av et tilpasset skoletilbud for ungdom under omsorg av barnevernet kan brukes til å støtte ulike former for læring. Utgangspunktet for teksten er erfaringer hentet fra egen praksis som musikkterapeut innenfor skole og barnevern de siste 15 årene. I teksten tar jeg utgangspunkt i OECDs måter å definere livslang læring. Livslang læring favner ulike former som læring, henholdsvis formell, uformell og ikke-formell læring. Betydningen av å satse på et livslangt læringsperspektiv finner vi innenfor barnevernsforskningen. En av de største utfordringer barnevernets brukere står overfor er risikoen for å bli marginalisert og dermed stå utenfor tilbud om skole og utdanning. Jeg belyser den teoretiske diskusjonen med en casefortelling. I casefortellingen retter jeg fokus mot en læringsprosess der en elev, heretter kalt Tonje, deltar i musikkaktiviteter i skolens regi. Utviklingen som beskrives forstås som en autentisk lærings- og utviklingsprosess der både Tonje og musikkterapeuten blir satt på prøve for å løse utfordringer som oppstår. Følgende problemstilling reises: Hvordan kan musikk forstås som et verktøy for å fremme læring i overganger mellom fritid og skole?

Nøkkelord: Skole, barnevern, læring, livslang læring, uformell læring, musikkterapi, musikk, fritid, deltakelse

Innledning

*Deep down Louisiana close to New Orleans
Way back up in the woods among the evergreens
There stood a log cabin made of earth and wood
Where lived a country boy named Johnny B. Goode
Who never ever learned to read or write so well
But he could play the guitar just like a ringing a bell*
(Johnny B. Goode, Chuck Berry)

I tråd med tekstutdraget hentet fra Chuck Berry-sangen, *Johnny B. Goode*; det er ikke alt som kan læres på skolen, og alt som læres i en skolesammenheng er nødvendigvis ikke nyttig senere i livet for den det gjelder. Det å lære å spille gitar for eksempel – kan like gjerne læres på fritiden blant venner og i uformelle settinger. Læring som foregår på fritiden er ikke uvesentlig for ungdom som vokser opp og kan være avgjørende når den enkelte skal kvalifisere seg for videre samfunnsdeltakelse (Krüger & Strandbu, 2015).

I teksten tar jeg utgangspunkt i OECDs måter å definere formell-, uformell- og ikke-formell læring på (OECD, 2015). Livslang læring inkluderer læringsformene formell, uformell og ikke-formell læring. Livslang læring innebærer at det enkelte menneske både oppnår definerte kunnskaper fra formelle institusjoner, slik som på skole eller utdanning, og det tilegner seg holdninger, verdier, ferdigheter og kunnskaper fra læringsarenaer slik som i eget nærmiljø, fra dagliglivet og fra fritiden. Til sammen omhandler læringsformene forutsetninger mennesker har med henhold til det å mestre hverdagslivet og til å delta aktivt i samfunnet. Formell læring omfatter organisert og strukturert opplæring, med et klart læringsmål. Eksempel på formell læring er høyere utdanning ved universitet eller høyskole, eller lærlingutdanning ved videregående skole. Uformell læring er erfaringsbasert og trenger ikke ha definerte læringsmål. Kunnskapen og kompetansen som oppnås er nødvendigvis ikke bevisst læring for den det gjelder. Uformell læring er en form for læring som foregår gjennom hele livsløpet og er ikke avgrenset til institusjoner eller faser i livet. Mellom disse to ytterpunktene finnes ikke-formell læring. Dette er en form for læring som kan være organisert og kan ha definerte læringsmål. Eksempel på ikke-formell læring kan være organiserte fritidsaktiviteter, slik som fotball eller kunstløp. Det å delta i musikkaktiviteter organisert gjennom kulturskole, kor eller korps utgjør også former for ikke-formell læring.

Forskning viser at både uformell og ikke-formell læring kan ha en positiv effekt på formell læring ved at den enkelte får selvtillit og motivasjon til å øke sin formelle kompetanse (Illeris, 2004). I en nylig publisert rapport fra OECD (Organisation for

Economic Co-operation and Development), legges det vekt på at dagens barn og unge trenger å utvikle et balansert sett av kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter for å lykkes med utdanning^{1 2} (OECD, 2015). I rapporten fokuseres det på at samfunnet bør ta ansvar for læring som fremhever ”det hele mennesket”. Læring inkluderer et balansert sett av menneskelige dimensjoner:

Children need a balanced set of cognitive, social and emotional skills for achieving positive life outcomes (OECD, 2015: 12).

Sitatet over vitner om et samfunnsperspektiv som ser læring i sammenheng med en tilhørende sosial kontekst hvor flere aspekter spiller inn på kvaliteten av et samlet læringsmiljø. Når det gjelder det å tilrettelegge for utviklingen av læringsmiljø, har voksne et spesielt ansvar for barn og unges sosioemosjonelle læring.

Teachers and parents can help improve children’s social and emotional skills by promoting strong relationships with children and mobilising practical learning experiences (OECD, 2015: 12).

Synet på læring som ligger til grunn for OECD-rapporten kommer også frem i en nylig fremlagt NOU-rapport. Utvalget bak ”Fremtidens skole” ønsker at skolen skal bruke mer krefter på å gjøre barna gode til å lære, noe som ifølge rapporten innebærer å legge vekt på en helhetlig virkelighetsforståelse av barnet (NOU, 2015).

Behovet for et livslangt læringsperspektiv er tilstede innenfor barnevernets praksis. I Norge kalles den formelle utdanning for voksne som arbeider i barnevernet, *Barnevernspedagog*. En viktig del av utdanningen for dette yrket i Norge er relatert til faget som her til lands er kalt sosialpedagogikk (Storø, 2008). Paul Natorp er ofte betraktet som en av de første sosiale pedagogiske tenkere (Niemeyer, 2006). Natorps forståelse er rettet mot det åndelige liv og betydningen av å ha et helhetlig pedagogisk perspektiv på utviklingen av hver enkelt person. Natorp var ikke bare fokusert på det enkelte barns oppdragelse, men var opptatt av hvordan det enkelte barn kunne inngå i en større sammenheng, der det å skape menneskelig samvær og samfunnsorden var sentralt. Nettopp det å ha et helhetlig perspektiv på barn og unges oppvekstmiljø er

1 OECD står for Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015). OECD, som på norsk står for Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, er en internasjonal organisasjon med industriland som medlemmer. OECDs 34 medlemsland kjennetegnes ved velutviklet markedsøkonomi og demokrati, samt et relativt høyt inntektsnivå. Formålet for organisasjonen er å stimulere økonomisk utvikling, utdanning og velferd.

2 Skills for Social Progress, The Power of Social and Emotional Skills (OECD, 2015).

en av de store utfordringer voksne som arbeider med barn og ungdom har, både i Norge og i utlandet.

Innenfor musikkvitenskapen finner vi en interesse for hvordan musikk læring har preg av uformell læring, ikke minst takket være teoretikere som Green (2002, 2008) og Karlsen og Våkevå (2012). Disse teoretikerne er opptatt av å forstå sammenhenger mellom handlekontekster som fritid, skole og arbeid. Musikkgenrer som pop og rock, mener de, læres ikke utelukkende på skolen gjennom formelle læreprosesser, men tilegnes som en form for selv læring i på fritiden og i hverdagslivet. Den (selv) lærende styres av indre motivasjon og interesse for det som skal læres. De uformelle læreprosessene, for eksempel det å spille i band eller være engasjert i studioarbeid, gir en egen form for motivasjon som er sterkt knyttet til identitet og selvrealisering.

Musikkterapilitteraturen forteller oss at bruk av musikk overfor ungdom i utsatte posisjoner og livssituasjoner kan styrke det sosioemosjonelle læringsmiljøet. Nöcker-Ribaupierre og Wöfl (2010) viser i sin studie hvordan musikkterapi kan brukes til å forebygge voldsepisoder på ungdomstrinnet. Carr og Wigram (2009) finner i en oversiktsstudie at musikkterapi er å betrakte som en effektiv tilnærming overfor ungdomsskoleelever med læreproblemer. McFerran og Rickson (2014) har utviklet et program ment for skolen, hvor oppmerksomheten rettes mot verdier som likeverd og felleskap. Fra den norske litteraturen setter Krüger (2012) samfunnsmusikkterapeutisk arbeid i kontekst av barnevern i forbindelse med et rettighetsperspektiv, særlig sett i lys av barnekonvensjonens deltakelsesartikler. Rolvsjord (2007) viser gjennom sin ressursorienterte tilnærming hvordan sangskrivning hjelper den unge til å uttrykke og kommunisere følelser, utvikle identitet og oppleve mestring og glede.

Med utgangspunkt i den foregående litteraturgjennomgangen stiller jeg følgende problemstilling; *Hvordan kan musikk forstås som et verktøy for å fremme læring i overganger mellom uformelle settinger som fritid, og formelle læreinstitusjoner som skole og utdanning?*

Problemstillingen retter fokus mot hvilken forståelse skolen har av uformell og ikke-formell læring og hvordan elever kan bruke kunnskap erfart gjennom uformelle og ikke-formelle læreprosesser for å skaffe seg formell kompetanse. Gjennom teksten ser jeg hvordan musikkdeltakelse i form av et tilpasset skoletilbud for ungdom under omsorg av barnevernet kan brukes til å støtte ulike former for læring i kontekst av skole, fritid og bolig. Utgangspunktet for teksten er erfaringer hentet fra egen praksis som musikkterapeut innenfor skole og barnevern de siste 15 årene. Datamaterialet teksten bygger på, presentert som et praksiseksempel, er innhentet som del av forskningsprosjektet *Mot et selvstendig liv i felleskap: en kvalitativ studie av musikkterapeutisk praksis i fasen av ettervern innen barnevernet, et samarbeidsprosjekt mellom Aleris Ungplan & BOI og Griegakademiet – Institutt for musikk/GAMUT*.

Livslang læring som ideal

I en kjent essay kritiserer Becker ordinær klasseromsundervisning i skolen (Becker, 1972). Blant hans argumenter er en idé om at *skolen er et elendig sted å lære noe i* (som også er tittelen på essayet). Beckers meninger, som flere mener fortsatt gjelder i dag, er at skolen mangler arenaer for uformell læring. Han tar til orde for *on-the-job* treningssituasjoner, en form for læring nyere teoretikere som Lave og Wenger (1991) senere har understreket betydningen av. Kritikken som Becker kommer med kan sees i sammenheng med forholdene i utdanningssystemene på 60-tallet. Den gangen var det i verden en utbredt oppfatning at de nasjonale utdanningssystemer var i krise. Derfor anbefalte UNESCO sine medlemsland å utvikle *lifelong education* som et verktøy. I 1972 offentliggjorde UNESCO et dokument som inneholder et forslag om å utvikle *the learning society*. Teksten inneholder 21 anbefalinger, der den første anbefaling bygger på prinsippet om at livslang læring er en helhetlig måte å forstå læring:

Every individual must be in a position to keep learning throughout his life. The idea of lifelong education is the keystone of the learning society. The lifelong concept covers all aspects of education, embracing everything in it, with the whole being more than the sum of its parts (Faure, 1972: 181).

I 1996 ble OECDs utdanningsministre enige om å utvikle strategier for *livslang læring for alle* (Instance, 2002). Gjennom uttrykket *læring fra vugge til grav* ville de fokusere på hvordan læring er et komplekst fenomen sammensatt av formell, ikke-formell og uformell læring. Grensene mellom uformell, ikke-formell og formell læring kan bli uskarpe og kan ha gjensidig påvirkning. Fritid kan fungere som et eksempel. Deltakelse i positive fritidsaktiviteter kan gi konsekvenser for oppnåelse av mål knyttet til formell læring. Det å være med i et utviklende felleskap på en fritidsarena kan gjøre at den enkelte deltaker utstyres med sosiale ferdigheter og opplever mestring. Dermed kan fritidsaktiviteter være med å påvirke muligheter for fremtidig utdanning og jobbmuligheter. Fotballtreningen eller korpsdeltakelsen er ikke bare enkeltstående fenomener, men inngår i måten personer tilegner seg læring gjennom hele livsløpet. Det å være med i et felleskap bidrar til sosialt nettverk og nærmiljøforankring. Selvtillit ervervet gjennom deltakelse på fritidsarenaen kan gi effekt når en skal søke jobb eller skaffe seg innpass i viktige sosiale sammenhenger.

Ideen om livslang læring gjør at vi kan anerkjenne ikke-formell og uformell læring som viktige, og som en forutsetning for formell læring. Et problem er at det meste av forskningen på læring fokuserer på læringsutbytte fra formell utdanning og opplæring (OECD, 2015). Det er dessverre mangel på forskning som dokumenterer ikke-formell

og uformell læring. Samfunnet trenger å anerkjenne alle typer læring som betydningsfulle. Ideen om livslang læring bør bli satt i system i skolen, arbeidslivet eller i samfunnet forøvrig. Anerkjennelse av ikke-formell og uformell læring er viktig for å gjøre livslang læring for alle til en agenda og realitet.

Aktualiteten for begrepet om livslang læring i Norge demonstreres ved at regjeringen i løpet av 2016 vil legge fram en melding til Stortinget om livslang læring og utenforskap (Regjeringen, 2015)³ Meldingen skal omhandle virkemidler innenfor utdannings-, integrerings- og arbeidsmarkedspolitikken. Målet er å utvikle en samordnet og helhetlig politikk for personer med lite utdanning, svake grunnleggende ferdigheter eller ikke anerkjent kompetanse for å styrke deltakelsen i arbeids- og samfunnsliv. Målgruppen er personer som har falt ut av arbeidslivet eller som har høy risiko for å gjøre det.

Om den barnevernfaglige kontekst

Betydningen av å satse på et helhetlig læringsperspektiv finner vi innenfor barnevernsforskningen. I en rapport fra studien *Barnevern i Norge 1990- 2010* finner Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen og Hvinden (2014) at den største utfordring barnevernets brukere står overfor er risikoen for å bli marginalisert. Resultatene peker mot en høy risiko for marginalisering i flere viktige livsområder slik som utdanning, jobb og fritid. Marginaliseringen fører til en økt risiko for psykiske problemer og andre livsproblemer. Utfordringene de unge står overfor øker igjen sannsynligheten for mer kontinuerlig avhengighet av overføringer fra sosialtjenesten. Disse problemene er så forverret av en økt risiko for ulike helseproblemer, samt høyere dødelighet.

Det å ikke fullføre utdanning, blir i forskningssammenheng sett i forbindelse med helseproblemer og marginalisering (Kayed, Jozefiak, Rimehaug, Tjelflaat, Brubakk & Wichstrøm, 2015). Skolefravall og lav utdanning kan på den ene siden tolkes som et uttrykk for marginalisering, og på den andre siden, en form for ekskludering (Backe-Hansen et al., 2014). Det er godt dokumentert at ungdom med barnevernsbakgrunn generelt kommer ut med svakere skoleprestasjoner enn sine hjemmeboende jevnaldrende (for en oversikt, se for eksempel Stone, 2007). Ungdom med barnevernsbakgrunn har lavere utdanningsnivå enn jevnaldrende også sett i et internasjonalt

3 Referanse er tilgjengelig fra denne siden: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Livslang-laring-og-utenforskap/id757397/>.

perspektiv, inkludert de skandinaviske landene (Weyts, 2004; Vinnerljung, Oman & Gunnarson, 2005; Clausen & Kristofersen, 2008).

Til tross for at ungdom med barnevernsbakgrunn kommer svakere ut når det gjelder skoleprestasjoner, viser forskning at skole kan ha en positiv effekt på ungdommers generelle utvikling. Gilligan (1998) har understreket betydningen skole kan ha for barn og unge som befinner seg i et barnevernsystem. Skolen har potensiale til å støtte sosial kompetanse og selvfølelse, og gi ungdom bedre fremtidsmuligheter i voksen alder. Kristofersen (2005) rapporterte at ungdom med barnevernsbakgrunn som i voksen alder hadde fullført universitet eller videregående utdanning, hadde vesentlig bedre helseutfall enn de med bare grunnskole.

Selv om det foreligger en forståelse for at utdanning og skoledeltakelse kan styrke barn og unges oppvekstvilkår og helse, og dermed muligheter til å klare seg som voksne, er skolegang neglisjert i forskning (Gilligan, 1998; Berridge, 2007). Harker viser hvordan sosialarbeidere til og med kan være til hinder for ungdommers skolefremgang (Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge & Sinclair, 2003).

En grunn til dette kan være at sosialarbeidere kan ha lav forventning om at barn og unge under barnevernets omsorg skal gjøre det bra på skolen (Martin & Jackson, 2002). En annen grunn kan være mangel på ressurser i familien og i forhold til faktorer ved eget oppvekstmiljø (Berridge, 2007). Vacca (2008) har sett på hvordan barn og unge som lever under omsorg av det offentlige velferdssystemet ikke i tilstrekkelig grad har tilgjengelige voksne som kan hjelpe dem med lekser. Sinclair (2005) finner at barn og unge i barnevernet ofte har relasjonelle vanskeligheter som gir sosiale vansker som skoleproblemer.

Gustavsson (1991) oppdaget at barn og unges følelser av sinne, skyld og skam, gjerne blir uttrykt i klasserommet, noe som kan gi store problemer med tanke på det å fungere normalt. Profesjonell hjelp til å håndtere disse følelsene kan være nødvendig dersom de unge skal unngå isolasjon og avvisning av jevnaldrende. McMillen et al., (McMillen, Auslander, Elze, White & Thompson, 2003) fant at det å ha negative jevnaldrende var assosiert med lavere ambisjoner og atferdsproblemer blant ungdom i skolen.

Fra et musikkterapeutisk perspektiv finner Krüger, Strandbu og Stige (2014) at ungdommer kan påvirke hverandre gjensidig på en positiv måte, gitt at voksne legger til rette for aktiviteter, der medier som musikk og drama anvendes. Dette er forskning som forteller oss at vi trenger å fremme positive ungdomskulturer der jevnaldrende og voksne kan arbeide sammen for å utvikle felles mål knyttet til det å for eksempel sette opp en revy eller lage en konsert.

Forskningen viser altså behov for å finne ut hvilke underliggende årsaker som kan føre til at barn og unge under omsorg av barnevernet får problemer på skolen, og det

trengs et fokus mot hvilke virkemidler som kan tas i bruk for at barn og unge bedre mestrer skolehverdagen i kontekst av barnevernets omsorg.

Praksiseksempel

Som vi har sett, ungdom som lever under omsorg av barnevernet trenger å få styrket sine helhetlige læringsmiljø. Bruk av musikk kan være en måte å tilrettelegge for et læringsmiljø som fokuserer ressurser, følelser og mestring. Det følgende praksiseksempel omhandler eleven Tonje på 15 år. Eksemplet er hentet fra en ungdomsskolesetting og er satt sammen av ulike praksisforløp for å sikre personvern og krav til anonymisering. Datamaterialet brukt som bakgrunn for praksiseksempel er hentet inn fra egen musikkterapi praksis i kontekst av barnevern og skole. Jeg er inspirert av hermeneutisk forståelse av hvordan fortolkende virksomhet virker inn på behandling av datamateriale (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Den hermeneutiske tilnærming fordrer at forskeren gjør rede for sin teoretiske forforståelse. Dette har jeg gjort ved å klargjøre for teoriperspektivet som informerer fortolkningene mine (Denzin & Lincoln, 1994). Jeg har hatt flere roller i det jeg skriver om. En rolle har vært å være deltakende aktør i musikkterapiprojektet. En annen rolle har vært å skrive om prosessen i etterkant. En utfordring med dobbeltrollen er den nærheten og kunnskapen jeg har til det som det skrives om, også omtalt som insider-rollen (Hammersley & Atkinson, 2007). Nærheten er både kilde til innsikt og fortrolighet, men kan også skape utfordringer i henhold til det å skape tilstrekkelig avstand til det som det her skrives om.

Praksiseksempel – bakgrunn

Skolen har i samarbeid med barnevernet, helsesøster og PPT tilrettelagt et musikktilbud ledet av en musikkterapeut for elever som har barnevernserfaring. Tilbudet er kommet som et resultat av at flere elever ved skolen sliter med lav skolemotivasjon og skulker mye. En målsetning for tilbudet er å fokusere endringsarbeid ved hjelp av musikalsk og mellommenneskelig samarbeid og problemløsning. Gjennom deltakelse i musikkgruppen får elevene tilbud om aktiviteter som bandspilling, sangskrivning, samtale og framføring. Ungdommene rekrutteres ved at de blir forespurt om deltakelse av voksne som arbeider ved barnevernet. Deltakelse er frivillig, og det legges opp til at ungdommene gis stor grad av medbestemmelse på innholdet av aktivitetene som gjennomføres.

Arbeidet med musikkaktivitetene er ment å skulle gi elevene anledning til å uttrykke seg musikalsk og samarbeide gjennom det å forberede seg til en fremtidig konsertfremføring. Musikken fungerer som ressurs til å bli bedre kjent med medelever og voksne, og som ressurs til å åpne opp for samtale. Elevene kan uttrykke seg og reflektere sammen over egen situasjon. Musikktiltaket gir rammer for at den enkelte elev kan bygge kompetanse knyttet til det å ta vare på seg selv innenfor rammen av et felleskap. Erfaringene ungdommene gjør skaper forutsetninger for deltakelse også i andre anledninger. Det kan for eksempel være slik at det å mestre å spille i band innenfor rammene av musikktiltaket kan brukes senere i nye sosiale sammenhenger. Elever ved musikktiltaket får også anledning til å ta vare på yngre elever som deltar. Dette kan gi elevene omsorgskompetanse og mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter.

Narrativ

Tonje har barnevernserfaring fra fosterhjem og institusjon. Hun har opplevd at familien hennes gikk i oppløsning på grunn av foreldres rusmisbruk og psykisk sykdom. Hun har mistet kontakten med mor, men har litt kontakt med far. Tonje synes det er vanskelig å konsentrere seg på skolen fordi hun tenker mye på problemene hun har. Hun tenker på fremtiden og på hvordan det skal gå med henne og familien. Hun skulker skolen mye og vil helst ikke være i klassen sammen med de andre elevene. På skolen er hun blitt med i en musikkgruppe som er tilrettelagt for ungdom som sliter med skolemotivasjon. I musikkgruppen øves det inn sanger og det spilles på instrumenter. Musikktime er ledet av en musikkterapeut. Musikkgruppen gjør at Tonje blir bedre kjent med andre elever på skolen. Tonje lærer å møte motstand fra andre elever og hun kjenner på hvordan det er å få kritikk på egen innsats. Det å spille sammen med de andre elevene er ikke problem- eller konfliktfritt, og hun må lære seg å samarbeide med sine jevnaldrende. I musikkgruppen lærer Tonje å bli tryggere på seg selv, selv om hun synes det kan være skummelt å opptre for de andre elevene. Deltakelse i musikkgruppen er artig, og det er viktig for Tonje, som sliter med å følge med i vanlig undervisning. Hun synes det er bra at elevene ikke får karakter for å være med. Det gjør at hun ikke blir stresset, og hun trenger ikke konsentrere seg for å prestere. Et mål musikktime har er å reise på turne i nærmiljøet. De skal spille på eldresenter, på barneskole og på ungdomsskolen hvor de går. Det gir Tonje mye å samarbeide sammen med de andre elevene frem til turneen. Hun føler seg nyttig når hun kan spille sammen med de andre. Det er en god følelse å være til nytte for noen andre. Hun har funnet sin plass i gruppen, både som vokalist og som instrumentalist. Gjennom å være med i musikkgruppen er Tonje blitt tryggere på

å snakke foran andre. Det har for henne alltid vært vanskelig å snakke når andre er tilstede. Musikkerapeuten har tro på at Tonje skal klare å opptre foran et publikum. De andre lærerne har krav om at Tonje skal skaffe seg gode karakterer. For Tonje er det viktig at noen tror på henne og ikke bare stiller krav. Tonje skulker etter hvert skolen mindre. Hun trives bedre når hun har fått venner og noe å være opptatt av på skolen.

I musikkgruppen samarbeider elevene gjennom det å dele felles historier, skrive sanger og fremføre konserter. Samarbeidet er preget av problemløsnings situasjoner der elevene må snakke seg frem til felles løsninger. For Tonje byr det på utfordringer å bli kritisert for egne meninger og å heve egen røst i forsamlingen. Hun kommer noen ganger på gråten fordi hun synes det er vanskelig å være en del av gruppen. Flere ganger har hun lyst til å forlate gruppen fordi hun synes det er vanskelig å være med. Selv om hun synes det er vanskelig, velger Tonje å bli. Hun angrer ikke på dette i ettertid. Hun blir stolt av å ha overvunnet angsten og frykten for å bli oversett eller motsagt. Hun opplever etter hvert at hun setter pris på de tilbakemeldingene hun får fra de andre. Hun liker at de andre støtter henne, selv om dette kan innebære at hun ikke alltid har rett i det hun sier.

Etter hvert som Tonje utvikler seg i felleskapet kommer det positive tilbakemeldinger fra lærere ved skolen. Flere mener at Tonje presterer bedre i klassen og er mer tilstede. Skulkingen har gått tilbake, selv om Tonje fortsatt er en del borte fra timene. Tonje flyttes fra beredskapshjem til fosterhjem. Situasjonen rundt Tonje stabiliseres, noe som også får positiv påvirkning på hennes skolesituasjon. Mot slutten av skoleåret inviteres fosterforeldrene til skolen for å høre Tonje synge sammen med de andre elevene. Tonje får vise frem en ny side av seg selv som hun inntil da har holdt skjult, hun kan synge foran et publikum. Hun er en deltaker som de andre elevene kan regne med og stole på. Dette har for henne vært god læring.

Behov for individuell tilretteleggelse innenfor rammene av felleskapet

Videre i teksten vil jeg se på hvordan fortellingen med Tonje kan sees i sammenheng med de ulike formene for læring nevnt innledningsvis. Som vi ser fra eksempelet med Tonje, aktivitetene ved musikkgruppen foregår som en form for improvisert praksis, strukturert ut fra en intensjon om å legge til rette for positiv utvikling og utfoldelse. Musikkgruppen fungerer som en arena der elever og voksne ved skolen kan møtes gjennom "ansikt-til-ansikt" aktiviteter, og der læring foregår gjennom improvisasjon, samarbeid og samspill. Gjennom å delta i musikkgruppen lages det forbindelser mellom det som skjer på skolen og det som skal skje etter at skoledagen

er over. Formelle og uformelle læringsarenaer bindes sammen og dermed oppstår det en form for helhet i det samlende læringsmiljøet. Tonje og de andre elevene kan bruke skolens ressurser, det vil si klasserom, instrumenter og voksne, på egenhånd sammen med andre jevnaldrende. De gis makt til å forme egen skoledag, noe som er viktig sett i lys av opplevelse av mestring og tillit (Krüger & Strandbu, 2015). Det å ha et eierforhold til læringsmiljøet kan virke positivt inn på fremtidige lærings situasjoner.

Gjennom musikkarbeidet blir det i stor grad tatt utgangspunkt i Tonjes egne musikalske preferanser, hun får velge hvilken sang hun skal synge, og hun velger hvilket instrument hun skal spille på. Det at Tonje blir møtt med respekt for hennes egne individuelle valg og preferanse har stor betydning for utfallet av læringsprosessen.

Tonje arbeider i tett samarbeid med sine medelever gjennom musikkgruppen. Medelevene er en ressurs i den forstand at de stiller opp for hverandre som støttepersoner og rollemodeller. De finner felles fokus gjennom å ha delte arbeidsoppgaver. Gjennom musikken er ungdommene opptatt av noe felles, de har noe de kan dele, og det kan oppstå en kultur for samhold og tilhørighet. Det å samarbeide og reflektere sammen gir muligheter for å utvikle en felles kompetanse.

Gruppens aktiviteter gir rom for å se seg selv i lys av andre mennesker og å lære gjennom å utvikle empati og refleksivitet. Kompetansen elevene utvikler kan føre til nye handlingsalternativ og til utviklingen av differensierte rollemønstre, enten i rollen som den som tar imot hjelp eller i rollen som den som gir hjelp. Andre roller kan være nybegynner, viderekommen eller ekspert (Lave & Wenger, 1991). Det foregår utvikling i rollemønstre etter hvert som det musikalske samarbeidet forløper (Krüger et al., 2014). Dette skjer blant annet i møte med publikum ved skolen når elevene opptrer foran lærere og medelever.

Kompetansen ungdommene utvikler i musikkgruppen kan sees i sammenheng med forskning som viser at jevnalderfellesskapet betyr mye når ungdom prøver å bli aksepterte. Martin og Jackson (2002) viser at barn og unge som lever under omsorg ønsker å bli akseptert av sine jevnaldrende på skolen som *normale*.⁴ Det å delta i aktiviteter på skolen og i fritiden kan gjøre det enklere å sosialisere med jevnaldrende (Pecora, Williams, Kessler, Hiripi, O'Brien, Emerson, Herrick, & Torres, 2006). I den grad ungdom tilbringer tid med jevnaldrende, kan dette føre til økt sosial kompetanse, men det fører også til utvikling av ferdigheter knyttet til for eksempel kultur eller sportsaktiviteter. Dette er ferdigheter de kan ta med seg hvis de må flytte til et annet hjem (Vacca, 2008). Fordi ungdom utvikler ferdigheter knyttet til konkrete aktiviteter, blir det viktig å sørge for at det foreligger kontinuitet i deltakelsen i aktivitetene (Fong, Schwab & Armour, 2006).

4 Normalitet er et tema Jan Storø (2016) også er opptatt av. Se et annet sted i denne antologien.

Fritidsaktiviteter som mulighet til å påvirke skoledeltakelsen

Tonje deltar i et musikkprosjekt der fritid og skoletid overlappes. Musikkaktivitetene foregår på skolen, men utenfor den formelle undervisningen. Det bygges broer mellom formelle, ikke-formelle og uformelle læringsprosesser. Mye tyder på at det ikke er helt tilfeldig hvilke broer som virker positivt inn på ungdomsutvikling. Forskning viser at ungdommers deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter kan være med å forebygge kriminalitet, narkotikamisbruk og marginalisering (Caldwell & Witt, 2011). Forskningen viser også at det er avgjørende at det er voksne som engasjerer seg sammen med de unge, noe vi så også illustrert ved eksempelet om Tonje. Voksnes deltakelse gjør at elevene i musikktiltaket forholder seg til rammene av tiltaket. Musikkerapeuten som leder tiltaket kommer med regler og prosedyrer for de timene som er satt av. Dette gir struktur, tillit og trygghet for deltakerne.

Persson, Kerr og Stattin (2007) finner at ungdom som deltar i strukturerte fritidsaktiviteter bedre klarer å forholde seg til voksne enn de som ikke deltar i strukturerte fritidsaktiviteter. Omsorgsfulle voksne kan i samarbeid med de unge gjøre regler og forskrifter forstått, noe som kan føre til positiv utvikling for den enkelte (Eccles & Gootman, 2002; Fraser-Thomas & Côté, 2005). I den grad voksne kan gi rammer som sikrer kontinuitet, trygghet og tillit, kan den uformelle læringen styrkes og gis retning i forhold til den formelle læringen. Det å arbeide for å realisere felles mål, for eksempel knyttet til det å produsere en tekst, lage en innspilling eller fremføre egne sanger på en konsertscene, kan sikre konstruktive, autentiske lærings situasjoner for de lærende.

Det å spille i band eller lage forestilling innebærer ofte at jevnaldrende må lære seg samarbeid. Noen ganger innebærer deltakelse i felleskapet forhandling og konfliktløsning. I fortellingen om Tonje lærte vi at elevene måtte tåle kritikk og de må lære seg å samarbeide. Dette er ikke alltid like lett for elever som ellers sliter med skolevegring eller mobbing. Musikkdeltakelse bidrar til at elever kan ta del i læringsprosesser der grensene mellom ulike former for læring overskrides og virker sammen. Det å lære seg å spille et instrument henger sammen med det å finne sin plass i et felleskap. Det å mestre sosiale sammenhenger kan føre til økt trivsel og motivasjon for deltakelse på skolen.

Musikkdeltakelse som tilbud gjennom tverretatlige tverrfaglige tiltakskjeder

Læringen som foregår i Tonjes musikkgruppe foregår innenfor rammene av en formell læringsarena, skolen. Skolen har tilrettelagt for uformell og ikke-formell læring i kontekst av den formelle arenaen. Dette virker positivt inn på Tonjes motivasjon for skole. For Tonje fungerte musikktilbudet som en måte å gi rammer for motivasjon og sosiale aktiviteter. For henne var det viktig at musikkgruppen ved skolen vedvarte selv om hun flyttet fra et beredskapshjem til et fosterhjem. Det å tilrettelegge for kontinuitet blir avgjørende for å sikre overganger i en situasjonen til en annen. Musikkgruppen kan være med å gi nødvendig kontinuitet når det brister ved flytting, i en familiesituasjon eller når ungdom bor på institusjon.

Tonjes behov kan sees i sammenheng med forskning som forteller oss at for elever som sliter med å fullføre utdanning, er det viktig med motiverende tiltak som bidrar til at de unge fullfører formelle læringsmål (Gilligan, 1998). Vi kan også se Tonjes læring i sammenheng med forskning som viser at kvaliteten på omsorgen og pedagogisk støtte forbedrer barn og unges skoleprestasjoner (Harker et al., 2003). Positiv oppmuntring og emosjonell støtte er betydelige aspekter som kan gi en god effekt på unges oppvekstvilkår (Martin & Jackson, 2002; Bragdø & Spjelkavik, 2013; Sletten & Hyggen, 2013).

I tidligere nevnte OECD rapport (2015) fremheves evne til å oppnå individuelle mål, arbeide effektivt sammen med andre og håndtere følelser som er avgjørende for ungdom som skal møte utfordringer utdanningsløpene fører med seg i fremtiden.

As "skills beget skills", early interventions in social and emotional skills can play an important role in efficiently raising skills and reducing educational, labour market and social disparities (OECD, 2015: 14).

Rapporten slår fast at de fleste erkjenner betydningen av å lære sosioemosjonelle ferdigheter som utholdenhet, omgjengelighet og selvfølelse, men ofte er det fra skolen eller barnevernets side ikke nok bevissthet om *hva som virker* for å forbedre disse ferdighetene. Voksne som arbeider med barn og unge i kontekst av skole og barnevern trenger ifølge rapporten å finne strategier for å forbedre og heve ungdommers sosioemosjonelle ferdigheter. Dette skjer ikke i et vakuum, men i et aktiv samspill, der barn, unge og voksne møtes og finner løsninger på utfordringer. Fra et aktørnivå handler dette om å legge til rette for det jeg tidligere i denne teksten har kalt "ansikt til ansikt" møter, altså kontaktpunkter der barn og unge drar nytte av å ha voksne med seg som "ser dem" og som hjelper dem. Fra et systemnivå handler det om å legge til

rette for tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Sistnevnte perspektiv kan handle om å legge til rette for tiltakskjeder der de ulike etatene bidrar for å skape de nødvendige ressurser og kunnskap. For at det enkelte barn skal sikres best mulig tilbud, preget av kontinuitet og stabilitet trenger vi gode løsninger sett fra begge perspektiv. Som vi har sett, det er store problemer for barn og unge når det gjelder det å skaffe seg de nødvendige ferdigheter og kompetanser for å møte fremtiden som voksen.

Avsluttende tanker

I teksten har jeg argumentert for at musikken kan brukes som en ressurs når ungdommers samlede læringsmiljø skal støttes. Jeg har stilt spørsmål om hvordan musikk kan forstås som et verktøy for å fremme læring i overganger mellom fritid og skole. Svaret på dette er at vi trenger å se nærmere på hvordan musikktilbud gitt til barn og unge med barnevernsbakgrunn bør inngå som tilbud i tiltakskjeder der ulike etater må samarbeide på tvers for å hjelpe ungdommen/barnet. Skole, barnevern og andre aktuelle etater må samarbeide for å gi barn og unge et helhetlig og kontinuerlig tilbud.

Min påstand er at musikken er en uutnyttet ressurs i skolens pedagogiske prosjekt og ved barnevernets hjelpearbeid med tanke på å styrke unge mennesker livslange læring. Vi trenger å utvikle strategier der vi kan anvende musikken som en strukturerende ressurs (Krüger & Stige, 2015). Musikken er gjennom ungdommers fritidsaktiviteter allerede tilgjengelig som ressurs, men vi trenger fremgangsmåter for at ungdommers musikkbruk kan gis konsekvenser i forhold til den avgjørende og viktige formelle læringen; den som fører til arbeidsmuligheter og tilbud om høyere utdanning. Ved å tilrettelegge for, og legge merke til, hvordan ungdommer bruker musikk gjennom ikke-formell og uformell læring, kan vi slik Natorp la vekt på, berede grunnen for et individuelt tilrettelagt, helhetlig læringsperspektiv (Niemeyer, 2006). Det å tilrettelegge praksis som er med å styrke barn og unges helhetlige læringsmiljø vil være i tråd med OECDs ideal om å utvikle sosioemosjonell læring for det hele mennesket. I lys av et slikt ideal, kan musikk være et verktøy for å finne rytmen i og forholde seg til et balansert sett av kognitive, sosiale og emosjonelle dimensjoner knyttet til læringsprosessen.

Referanser

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L.B og Hvinden, B. (2014). *Barnevern i Norge 1990–2010, En longitudinell studie*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 9/2014.
- Becker, H. (1972). School is a lousy place to learn anything. *American Behavioral Scientist*, 16(1), 85–105.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, 12, 1–10.
- Bragdø, A. og Spjelkavik, Ø. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferde med å havne utenfor skole og arbeid*. AFI-rapport 9/2013.
- Caldwell, L.L. og Witt, P.A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, 13–27.
- Clausen, S.E. og Kristofersen, L.B. (2008). Report No 3/2008. *Welfare clients in Norway from 1990 to 2005, a longitudinal study*. Norwegian Institute for Social Research, behavioural og NOVA.
- Carr, C. og Wigram, T. (2009). Music therapy with children and adolescents in mainstream schools: a systematic review. *British Journal of Music Therapy*, 23(1), 3–18.
- Denzin K.N. og Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eccles, J. og Gootman, J.A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC Committee on Community-Level Programs for Youth. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences Education, National Research Council and Institute of Medicine.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be*. Paris: UNESCO.
- Fong, R., Schwab, J. og Armour, M. (2006). Continuity of activities and child well-being for foster care youth. *Children and Youth Services Review*, 28, 1359–1374.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. og Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19–40.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3, 13–25.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Farnham: Ashgate.

- Gustavsson, N.S. (1991). The school and the maltreated child in foster care: a role for the school social worker. *Social Work in Education*, 13, 224 – 235.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3. utgave). London and New York: Routledge.
- Harker, R., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berrige, D. og Sinclear, R. (2003). Who takes care of education? Looked after children's perception of support for educational progress. *Child & Family Social Work*, 8, 89–100.
- Hart, D., Atkins, R. og Ford, D. (1998). Urban America as a Context for the Development of Moral Identity in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513 – 530.
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbeidslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Instance, D. (2002). *International Perspectives on Lifelong Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Karlsen, S. og Väkevä, L. (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kayed, N.S., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T. Brubakk, A.M. og Wichstrøm, L. (2015). *Resultater fra forskningsprosjektet Psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner*. Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – psykisk helsevern, NTNU.
- Kristofersen, L.B. (2005). *Children's health: disability and mortality in the period 1990–2002*. NIBR Report 2005:12.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltakelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Ungdom, Musikk, Deltakelse. Musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V, Strandbu, A. og Stige, B. (2014). Musikkterapi som ettervernstiltak i barnevernet, deltakelse og jevnalderfellesskap. *Norges Barnevern*. 2–3(9), 78–93.
- Krüger, V. og Stige, B. (2014). Between rights and realities – Music as a structuring resource in the context of child welfare aftercare. A qualitative study, *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 24(2), 99–122. doi: 10.1080/08098131.2014.890242
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, P.Y. og Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7, 121–130.

- McFerran, K. S. og Rickson, D. (2014). *Creating Music Cultures in the Schools: A Perspective from Community Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- McMillen, C., Auslander, W., Elze, D., White, T. og Thompson, R. (2003). Educational experiences and aspirations of older youth in foster care. *Child Welfare*, 82, 475–495.
- Niemeyer, C. (2005). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte Einer wissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.
- NOU (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013*. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. Juni 2015. Norges offentlige utredninger 2015:8.
- Nöcker-Ribaupierre, M. og Wöfl, A. (2010). Music to counter violence: a preventative approach for working with adolescents in schools. *Nordic Journal of Music Therapy*, 19(2), 151–161.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress, The Power of Social and Emotional Skills*. doi:10.1787/9789264226159-en
- Pecora, P., Williams, J., Kessler, R.C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Herrick, M.A. og Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child & Family Social Work*, 11, 220–231.
- Persson, A. Kerr, M. og Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43(1), 197–207.
- Regjeringen (2015). Livslang læring og utenforskap. Lastet ned 15.11.2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Livslang-laring-og-utenforskap/id757397/>
- Rolvjord, R. (2007). *Blackbirds singing: Explorations of recourse-oriented music therapy in mental health care*. Ph.d.-avhandling, Aalborg Universitet. Aalborg: AAU, Det humanistiske fakultet.
- Sinclair, I. (2005). *Foster Placements: Why They Succeed and Why They Fail*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sletten, M.A. og Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat, Norges forskningsråd.
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: a fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29, 139–161.
- Storø, J. (2008). *Counselling practice, it's about what you do*. Oslo: Scandinavian University Press.

- Storø, J. (2016). Møteplasser for deltagelse, egenutvikling...og musikk, i ettervern. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 9–62. Oslo: NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Vacca, J. S. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children – what can the schools do to help? *Children and Youth Services Review*, 30, 1081–1087.
- Vinnerljung, B., Oman, M. og Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14, 265–276.
- Weyts, A. (2004). The educational achievements of looked after children. Do welfare systems make a difference to outcomes? *Adoption & Fostering*, 28, 7–19.

Kreativ musikkverkstad – ein arena for profesjonell utvikling i barnevernspedagogutdanninga?

Svein Fuglestad

SAMANDRAG

I denne teksten vil eg diskutera valfaget Kreativ musikkverkstad i barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Med utgangspunkt i nokre teoretiske perspektiv og ei studentundersøking gjort hausten 2014 vil eg drøfta korleis faget og måten det blei jobba på kan bidra til å utvida studentane sin kompetanse i eit vidare og meir generelt danningperspektiv. Studentane fortel at dei gjennom faget opplevde at dei blei betre kjende med seg sjølv, fekk meir mot, utforska eigne grenser og blei meir medvitne om betydninga av fleksibilitet, humor, respekt og meistring.

Eg diskuterer teoretiske aspekt om m.a. danning og leik, og definerer omgrep som 'profesjonell utvikling' og 'personleg kompetanse'. I tillegg vil teksten relaterast til rapportar både frå regjeringsoppnemnde utval og frå ungdommar med erfaring frå barnevernet.

Eg foreslår at erfaringane frå deltaking i Kreativ musikkverkstad kan gjera barnevernspedagogen betre rusta til å tåla det komplekse og utføreseielege som pregar arbeidet med utsette barn og unge, og argumenterer for at undervisning som kan fremja utvikling av den personlege kompetansen bør styrkjast i (ut)danninga av framtidige barnevernspedagogar.

Problemstillinga er: Korleis kan ein forstå valfaget Kreativ musikkverkstad som ein arena for å styrka og fremja profesjonell utvikling mot eit framtidig arbeid med utsette barn og unge?

Nøkkelord: Profesjonell utvikling, personleg kompetanse, aktivitetsfag, barnevernspedagogutdanninga, kreative metodar i sosialt arbeid

Innleiing

Livet starter der komfortsonen slutter
Vinni (norsk rappar)

Noreg er det einaste landet som har ei eiga sosialarbeidarutdanning spesielt retta mot arbeid med utsette barn og unge. Barnevernspedagogutdanninga har ei tverrfagleg tilnærming kor dei ulike faga belyser kvarandre gjensidig. Saman med praksisperiodane skal ulike arbeidsmåtar utfordra studentanes verdiar, haldningar, kjensler, intellekt, kreativitet og evne til samspel (Broman, 2013). Aktivitetsfag er ein viktig arbeidsmåte i denne tverrfaglege modellen, og kan sjåast på som ein integrert del av det sosialpedagogiske grunnlaget utdanninga bygger på. Aktivitetsfaget har ei todelt legitimering: "Å igangsette sosialpedagogisk arbeid og å utvikle studentenes egeninnsikt" (Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga, 2005: 26). Intensjonen med faget er på den eine sida retta mot å utvikla yrkesspesifikke ferdigheiter som vektlegg fantasi, skapande verksemd og bidrar til å fremja utvikling av metodisk arbeid med ulike brukargrupper (ibid.:2005: 28). På den andre sida er intensjonen forankra i studenten sjølv og ei bevisstgjerung av eigne ressursar i aktivitetssamanheng (ibid.).

Ei legitimering av aktivitetsfagsundervisninga med utgangspunkt i *barnet*, er retta mot barnets behov for læring og meistring og for å ha noko positivt å halda på med, og gjer det mulig for studentane å utvikla praktiske ferdigheiter i arbeid med barn og ungdom (m.a. i Nybø, 1999; Säfvenbom, 2005; Stige, 2005). Det potensialet som ligg i å nytta ulike kreative metodar i arbeid med utsette barn og unge er etterkvart godt dokumentert, ikkje minst i eit bredt spekter av musikkterapeutisk litteratur (Trondalen & Ruud, 2008; Krüger, 2009, 2012; Ruud, 2009; Stensæth, Eggen & Frisk, 2010; Trondalen & Stensæth, 2012) og i fleire andre tekstar i antologien som denne teksten er ein del av (Mandal & Bergset, 2016; Løset, 2016, Strandbu, Krüger & Lorentzen, 2016; Krüger, 2016; Roaldsnes, 2016; Trondalen, 2016; Helle-Valle, 2016; Bröske-Danielsen & Storsve, 2016).

Legitimeringa av aktivitetsfagsundervisninga i *studentens* utvikling som menneske og fagperson i eit danningperspektiv er ikkje dokumentert i like stor grad. På bakgrunn av erfaringar, observasjonar, refleksjonar og ikkje minst kontinuerleg evaluering frå studentar gjennom dei snart ti åra eg har vore fagleg ansvarleg for aktivitetsfaga ved barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus, er eg blitt stadig meir medviten om at kreative prosessar òg kan ha eit meir generelt danningperspektiv. I denne teksten vil eg difor utforska på kva måtar valfagskurset Kreativ musikkverkstad kan vera ein arena for å styrkja og fremja profesjonell utvikling for framtidige barnevernspedagogar. Undersøkinga blir supplert med empiriske

eksempel frå ein fokusgruppesamtale og andre tilbakemeldingar frå studentar som deltok på Kreativ musikkverkstad hausten 2014.

I teksten vil eg òg utforska omgrep som 'profesjonell utvikling' og 'personleg kompetanse', og samtidig visa til teoretiske aspekt om m.a. danning og lek. I tillegg vil teksten relaterast til rapportar både frå regjeringsoppnemnde utval og frå ungdommar med erfaring frå barnevernet. Problemstillinga er: *Korleis kan ein forstå valfaget Kreativ musikkverkstad som ein arena for å styrka og fremja profesjonell utvikling mot eit framtidig arbeid med utsette barn og unge?*

Fokusgruppe for studenterfaringar

Eg inviterte dei ti studentane frå valfaget Kreativ musikkverkstad august 2014 til å delta i ein fokusgruppesamtale om kva for utbytte dei hadde hatt av å delta på valfagskurset, og fem av studentane takka ja. Intensjonen med ei slik samtale var å dra nytte av gruppedynamikken og på den måten kunna få fram andre refleksjonar enn kva som kjem fram i individuelle intervju (Malterud, 2012). To av studentane møtte til den oppsette fokusgruppesamtalen, mens ein tredje student kom med sine innspel i ein fokussamtale seinare same dagen. Eg gjorde lydopptak av og transkriberte begge desse samtalane. I tillegg sendte ein fjerde student e-post med sine refleksjonar knyta til eige utbytte av å delta i kreativ musikkverkstad.¹ Saman med desse fire studentane har eg diskutert og utforska kva for potensiale deltaking i Kreativ musikkverkstad kan ha i forhold til profesjonell utvikling.

I fokussamtalane kom det fram lite kritikk av opplegget. Det kan vere fleire grunnar til det. Dobbeltrolla eg har som både lærar og intervjuar kan på den eine sida gi meg nærheit og kunnskap til det eg skriv om, mens på den andre sida må eg òg reflektera over korleis mi eiga forforståing påverkar skriveprosessen og måten eg tolkar tilbakemeldingane frå studentane på (Stige, Malterud & Midtgarden, 2011). Som ein varm forkjempar for kreative metodar i sosialt arbeid, er det opplagt at mi positive forforståing har hatt innverknad. Det er òg mulig at det i fyrste rekkje var dei studentane som var mest positive til opplegget som melde seg til fokusgruppesamtalen, og at studentar med meir kritiske eller negative haldningar valde å ikkje delta.

Med kunnskap om og forståing for at det finns kritiske innspel til dette undervisningsopplegget som ikkje er komne fram i desse samtalane, vil eg likevel prøva å retta søkjelyset mot dei meir generelt positive muligheiter som kan finnast i eit fag

1 Den femte studenten blei dessverre sjukemeldt og fekk ikkje levert sine tilbakemeldingar.

som Kreativ musikkverkstad. Eg vil gjera dette ved å lena meg på studentane sine tilbakemeldingar, men òg sjå det i forhold til ulike teoretiske aspekt som kan bidra til å legitimera fagets plass i utdanninga.

Bakgrunn: Om faget, danning og ut-danning

Kreativ musikkverkstad på barnevernspedagogutdanninga

Kreativ musikkverkstad er ein del av valfagstilbodet i den obligatoriske aktivitetsfag-sundervisninga ved barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus. I første studietrinn har alle studentane 18 undervisningstimar i både drama, forming og musikk, mens dei på andre og tredje studietrinn skal velja mellom ei rekke ulike valfagskurs i aktivitetsfag, kor Kreativ musikkverkstad er eit av desse kursa.² Kvart kurs går over seks dagar og har totalt 36 undervisningstimar.

Opplegget i valfaget Kreativ musikkverkstad blir til med utgangspunkt i studentane sine eigne ressursar og interesser. Alle studentar kan velja kreativ verkstad, og gruppa er vanlegvis ei blanding av studentar både med og utan erfaring frå kreative prosessar som musikk, dans og drama. Som metode og arbeidsform har Kreativ musikkverkstad klare parallellar til *Musikkverkstedet* i Kom Nærmere-prosjektet (Krüger, 2009, 2012; Krüger & Stige, 2013; Krüger & Strandbu, 2015; Strandbu, Krüger & Lorentzen, 2016). Sjølv om Kom Nærmere-prosjektet er retta mot ungdom under omsorg av eller med bakgrunn frå barnevernet, mens Kreativ musikkverkstad er eit tilbod for studentar i ein utdanningssituasjon, er arbeidsforma i valfaget ein meir komprimert og fortetta variant som òg inneheld dei fem naturlege fasane i ein kreativ prosess: Ein *kartleggingsfase* for å finna kva ressursar som er i gruppa, ein *førebuingsfase* for idémyldring og utvikling av idear, ein *arbeidsfase* for tekstskriving, musikkarbeid, improvisasjon og innøving, ein *realiseringsfase* med presentasjon av ei forestilling for ei målgruppe, og til slutt ein *evalueringsfase* med refleksjon og faglege tilkoblingar. Alle forestillingane blir til på bakgrunn av ein improvisatorisk prosess: Alle dialogar på scenen og mange spontane interaksjonar mellom studentane og publikum oppstår 'der og då' utan manus med ferdig skrivne replikkar, men med utgangspunkt i ein punktbasert køyreplan.

2 Dei andre valfagkursane er pr 2015 digital foto, dukkeverkstad, fjellklatring, friluftsliv og kunstverkstad.

Profesjonell kompetanse i eit krevjande felt

Som barnevernspedagog står ein overfor store krav til faglege og personlege eigenskapar. Ein blir utfordra i direkte arbeid med barn og unge som har det vanskeleg, og ein skal samarbeida godt med foreldre, andre fagfolk og interessegrupper. Arbeidet kan vera krevjande, interessant, utfordrande, variert og meningsfullt.

Sjølv om departementet har gitt høgskolen i oppdrag å tilby eit læringsmiljø som fremjar studentane sitt faglege engasjement, deltaking og personlege utvikling (Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga, 2005), blir det ofte lagt langt større vekt på teoretiske og metodiske delar av studiet enn arbeid med personlege haldningar, verdiar og veremåtar.

Samtidig ser me ein tendens mot større krav til effektivitet og målstyring frå leing og departement i den eine enden, mens studentar i den andre enden gir uttrykk for at dei vil vita hensikt og formål med all undervisning. Læring skal vera effektivt og målretta, og aktivitetar som ikkje direkte kan overførast til ein konkret praksissituasjon eller er relevante i forhold til eksamen, blir av enkelte studentar oppfatta som unødvendige og misbruk av tid. Dette kan indikera ei instrumentell haldning til utdanning – både hos studentar og høgare opp i systemet – noko som står i motsetnad til danning.

Danning, ut-danning og profesjonell utvikling

Mitt utgangspunkt for denne teksten er å diskutera verdiar som ligg i å nytta kreative prosessar i eit meir generelt danningperspektiv. Danning har med refleksjon og forståing å gjera. Det betyr at når me kjenner og forstår oss sjølve vil me ha eit betre grunnlag for å forstå andre. Gjennom å kjenna oss sjølv kan vår evne til *mentalisering* bli styrka, dvs. evna til å sjå andre menneske innanfrå og seg sjølv utanfrå (Røkenes & Hanssen, 2012: 53). Me fortolkar kvarandre og øver opp evna til å setta oss inn i andre menneske sin situasjon (ibid.) Slik kan ein seie at i arbeid med andre menneske er det viktigaste verktøyet ein har seg sjølv (Storø, Fuglestad & Grønning, 2015). Saman med den relasjonen ein klarer å skapa med dei personane ein jobbar med, blir dette ofte essensen i det sosialpedagogiske arbeidet (Storø, 2008). Å bli kjend med seg sjølv og erfara korleis ein reagerer i ulike situasjonar og i møte med andre menneske er sentralt for framtidige sosialpedagogar. Dette er òg essensielt i eit vidare og meir generelt danningperspektiv kor stadig å søka etter og kjenna – og erkjenne – seg sjølv blir viktig, ”ikkje berre gjennom tankens kjølige kraft, men òg gjennom poesi, dans, musikk, biletkunst og myter”, som Inge Eidsvåg (2011: 165) formulerer det.

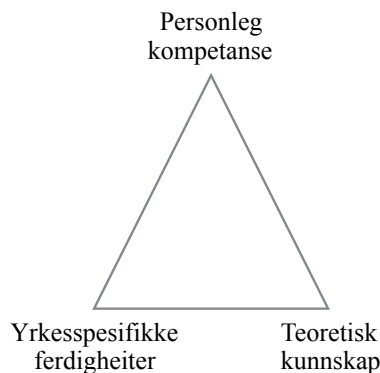
Filosofen Harald Grimen (2008) nyttar formuleringa *meningsfull samanheng* om utdanning. For at ei profesjonsutdanning skal skapa samanheng, må den skapa *praktiske*

syntesar, kor det faglege innhaldet i utdanninga peiker mot dei praktiske oppgåvene som skal utførast i yrket (ibid.). Grimen viser med dette at profesjonskunnskap er sett saman av teoretisk og praktisk kunnskap, og skriv at kunnskap som ikkje kan artikulera verbalt, nettopp kan artikulera gjennom handling. All kunnskap kan bli lært, men det finst ulike måtar å læra på (ibid.). I lys av dette blir kreative, erfaringsbaserte undervisningsformer kor nettopp handling – og i endå sterkare grad samhandling – sentrale for å styrka profesjonell utvikling hos den framtidige sosialarbeidaren. Kreative aktivitetfag gir dermed studentane praktisk kunnskap, erfaringar og opplevingar som ikkje er mulig å tileigna seg gjennom kognitive innfallsvinklar, som t.d. å vere til stades på tradisjonelle forelesingar eller lese om faktakunnskap.

Kva som ligg i profesjonell utvikling er forsøkt framstilt gjennom ei rekke ulike modellar, nivå og fasar (Killén, 2012). Profesjonell utvikling inneber eit samspel mellom både faglege og personlege forhold, i følge Røkenes og Hanssen (2015). Dei viser til ein modell for profesjonell utvikling med åtte ulike utviklingstrinn (Rønnestad & Stolanowski, 1997; Rønnestad & Skovholt, 1991) som inneber ein personleg forankringsprosess fram mot *internalisering*; "den gradvise oppnåelse av høyere nivåer av integrering mellom personlighet, filosofisk grunnlag, verdssystem, teoretisk og begrepsmessige strukturer, metoder og teknikker" (Rønnestad & Stolanowski, 1997: 37). Ein fagperson som går gjennom ein slik personleg forankringsprosess kan stå fram som meir autentisk, ekte og personleg i møte med den andre (Røkenes & Hanssen, 2015: 79).

Den personlege kompetansen

Den profesjonelle kompetansen er i konstant utvikling, og for den praktisk orienterte sosialpedagogen er det viktig å opparbeida ferdigheiter både i å analysa og å utøva (Storø 2008: 98), i ei slags anvendt praktisk syntese av dei teoretiske kunnskapane og praktiske ferdigheitene. Skau (2011) argumenterer i tillegg for ei tredje søyle i den profesjonelle kompetansen: *Den personlege kompetansen*. Denne er essensiell når ein arbeider med menneske. Den handlar om kven me er som personar, både overfor oss sjølv og i samspel med andre, men òg om kven me lar andre få vera i møte med oss, og kva me har å gje på eit mellommenneskeleg og relasjonelt plan. Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse heng nøye saman i ein *kompetansetrekant* kor dei tre aspekta påverkar kvarandre og er avhengige av kvarandre i den profesjonelle utviklinga (Skau, 2011: 60).



Figur 1: Kompetansetrekanten (Skau, 2011: 60)

Forventningane til *Dialogforum for barnevern, sosialt arbeid og vernepleie-utdanningane*³ om at " ... nyutdannede kandidater har gjennomgående større grad av handlingskompetanse i møtet med brukar, særleg knyttet til relasjonsbygging, kommunikasjon, motivasjon, veiledning og konflikthåndtering" (UHR, 2014: 6), tydeleggjer kor viktig det er å styrka samspelet mellom dei ulike sidene av kompetansetrekanten. Når så Befringutvalet oppnemnd av Barne- og likestillingsdepartementet i 2008 i sin rapport poengterer at å utvikla ein god kompetanse innanfor det sosialfaglege feltet krev eit allsidig og integrert studieopplegg som kan "...styrke studentenes tenke- og handlemåte og prege deres holdninger, empatiske evner og sosiale ferdigheter" (NOU 2009:8: 87), blir det ennå tydelegare at utviklinga av den personlege kompetansen i sosialarbeidarstudiet må stå sentralt.

Barnevernsproffane, ungdom som sjølv har erfaring frå barnevernet, har formulert si eiga liste under overskrifta: "Om vi kunne bestemme ... Mer om det vi mener må være med i utdanningen". Synspunkta deira gir, slik eg ser det, ei ekstra legitimering av den personlege handlingskompetansen som ein sentral del av den profesjonelle utviklinga. I si eiga *Stortingsmelding om Det gode barnevernet* (2011) skriv dei dette som første punkt:

Del 1: Du som barnevernsarbeider må:

- bli bedre kjent med deg selv, historien din og reaksjonene dine.
- bli satt i vanskelige situasjoner og arbeide med egne reaksjoner.

(Barnevernsproffene, 2011: 12)

3 Som eit ledd i oppfølginga av *Meld. St. Nr. 13: Utdanning for velferd. Samspill i praksis* (2011–2012) blei det etablert eit dialogforum mellom representantar for utdanningane til barnevern, sosialt arbeid og vernepleie (BSV-utdanningane), NAV, Bufdir, Helsedirektoratet og Fellesorganisasjonen (FO).

Tilbakemeldingar frå studentane

I denne delen vil eg først gi eit kort praktisk innsyn i arbeidet med valfaget. Scenen under er henta frå forestillinga *#Eventyrskogen*, som ei gruppe tredjeårsstudentar⁴ jobba fokusert og målretta mot i fire intense augustdagar i 2014. Den femte dagen kom ein niandeklasse frå Bærum for å oppleva forestillinga kor elevane òg deltok med song og dans på fleire av innslaga:

*"They see me rollin, They hatin,
Patrolling they tryin to catch me ridin dirty,
Tryin to catch me ridin dirty,
Tryin to catch me ridin dirty ..."*

Den direkte og rå teksten frå den amerikanske hip hop artisten Chamillionaire rungar ut over musikkrommet. 25 forventningsfulle og kanskje litt skeptiske niendeklassingar frå ein skule i Bærum sit på golvet i musikkrommet klare for forestilling. Tre studentar, utkledd med kvite saueskinnsplasar på ryggen og geiteøyre i plast frå festmagasinet Standard, kjem sakte og voggande inn i rommet på rekke og rad til den suggererande rytmen: Dei tre bukkane bruse – i groovy og diggande takt til musikken. Smil og gjenkjenning i elevgruppa. Dette er kjent, men likevel helt ukjent. Bukkane stansar opp framfor brua – eit bord med to stolar på kvar side dekt av eit grønt fløyelsteppe – kor det litt unselege og ikkje helt kule trollet sit i egne tankar og anar fred og ingen fare.

Dei tre bukkane begynner å hamra på brua med knytenevane, og trollet prøver seg med ein litt morskt: "Kven er det som trampar på mi bru?" Bukkane berre bræker og ropar: "Tapar-trollet! Looser! Dustetroll", mens dei ler rått, og tar bilete av trollet med mobilkamera sine og får ungdommane i publikum med på å ropa "dislike" og gjera "tommel-ned".

Scenen er satt. Studentane har tatt elevane med inn i sin fiktive verden der alt er snudd på hovudet. Ein eventyrverden kor dei kjende karakterane ikkje akkurat oppfører seg slik ein er van med at dei oppfører seg. Etablerte og vedtekne haldningar og sanningar skal utfordrast, og fokus settast på behovet for å bli sett og få "likes" i sosiale media saman med tema som mobbing og det å vera utanfor og annleis.

Studentane på scenen er på ukjend mark. Dei skal verken bli dramapedagogar, dansarar eller musikarar, men er derimot framtidige barnevernspedagogar.

4 På barnevernspedagogutdanninga ved Høgskulen i Oslo og Akershus.

Når eg nå skal presentera resultatata frå fokusgruppesamtalane, har eg gruppert studentanes⁵ erfaringar i fire, frå A til D, der A viser eit perspektiv som er retta 'innover' mot studentens eiga danning, mens dei to neste perspektiva (B og C) er retta 'utover' mot auka handlingskompetanse og ressursorientering i møte med andre. I tillegg har eg med eit perspektiv til (D) som søker å famna meir kritiske refleksjonar og innfallsvinklar. Ut av dette finn eg følgjande fire tema, basert på studentanes eigne formuleringar:

A: *'Å ha blitt betre kjend med seg sjølv'*

B: *'Det finst aldri ein mal for alle situasjonar'*

C: *'Alle menneske har ibuande ressursar'*

D: *'Faren er at folk føler dei blir pressa for langt'*

A: *'Å ha blitt betre kjend med seg sjølv'*

'Å ha blitt betre kjend meg seg sjølv' kan på ein måte stå som ein fellesnemnar for tilbakemeldingane frå alle studentane. I tillegg har alle erfart at dei vågar meir og tar seg sjølv mindre høgtideleg. John⁶ fortel:

Min opplevelse av kreativt verksted er at jeg har blitt bedre kjent med meg selv. Jeg har utviklet min personlige kompetanse og har et mer avgrenset forhold til hva som er privat under interaksjon med ungdom på jobb. (John)

Man må tørre å drite seg ut. Hvis man alltid skal være innenfor komfortsonen så kan ting bli kjedeligere og dårligere. Det mister potensialet på en måte. (Lars)⁷

Å bli betre kjent med seg sjølv handlar òg om å utforska og utfordra eigne grenser:

Kreativt verksted har hjulpet meg å utforske og utfordre mine grenser, f.eks. hva tørr jeg eller hva burde jeg? Hvor går min private grense i forhold til nærhet og fysisk kontakt med mennesker? Hvordan kan samtaler med

5 Studentane er anonymiserte gjennom fiktive namn.

6 John har åtte års erfaring som miljøarbeidar på ulike institusjonar, han er fosterfar og har vore far i beredskapsheim.

7 Lars har lang erfaring frå ulike jobbar med psykisk utviklingshemma ungdom og vaksne og som assistent på ein vidaregåande skule.

bruker bli personlige når det virkelig trengs? Hvor mye private info er jeg villig til å dele i samtale med bruker? Er det nødvendig? (John)

Studentane kobla òg erfaringar frå det å våga undervegs på Kreativ musikkverkstad til overførbare situasjonar i praksisfeltet:

I Kreativt verksted står man jo i en kjempeutrygg situasjon som for meg var helt ny. Jeg har aldri drevet med drama eller med organisert musikk. Men jeg gjorde det for det. Og det gikk jo bra selv om det var kjempeubehagelig der og da. Og det er jo litt det samme som å sitte på et kontor med en ungdom som har vært i 15 fosterhjem og fire beredskapshjem og som ingen vil ha. Hva gjør du? Du står på bar bakke. Vi må ta situasjonen som den kommer og jobbe oss gjennom det. Og det er jo det vi har gjort i Kreativt verksted også. (Mari)⁸

Noe av det viktigste er dette med å tørre. Det er så mange barnevernspedagoger som ikke engang tør å snakke med ungdommer. Det er noe med det å strekke seg litt lenger, kaste seg uti noe man ikke er helt sikker på. At det gjør noe med deg som barnevernspedagog også tror jeg. Å ikke ta seg selv så høytidelig. (Anne)⁹

I miljøterapien og som barnevernspedagog går det gjerne ikke som forventa, og da må man ofte improvisere og bare tørre å endre situasjonen der og da. [...] Å måtte stå i noe som man synes er veldig ubehagelig selv. Og når man da klarer å gjennomføre likevel så kan man bli litt bedre kjent med seg selv. (Anne)

Den 'indre' følelsen av ubehag i krevjande praksissituasjonar er noko fleire studentar trekker fram. Dette må sjåast i samanheng med det neste tema eg har funne:

B: 'Det finst aldri ein mal for alle situasjonar'

Studentane formulerer på ulike vis ei slags erkjenning av at det ikkje finnest ein ferdig mal eller metode for alle potensielle praksissituasjonar. Dei verkar òg meir medvitne

8 Mari har jobba i barnehage i eitt års tid, og seier at ho har stått i nære relasjonar til menneske med ulike psykososiale problem sidan ho var liten. Praksiserfaringa frå studiet var i førstelinetenesta.

9 Anne har sju års erfaring som støttekontakt og avlastar for ei jente innan barnevernet, og eit år i som miljøarbeidar med utviklingshemma og demente. Ho har praksiserfaring frå institusjon.

om korleis deltaking i Kreativ musikkverkstad bidrar til å styrka handlingskompetansen¹⁰ sin i møte med ulike situasjonar i feltet.¹¹ Sentralt her står evna til fleksibilitet og improvisasjon:

Jeg tror det [...] som er ekstra skummelt med sånn som teater og musikk er at det ikke finnes noen mal på hvordan det skal gjøres, og at vi er veldig glade i det vi som går barnevern – at her er en metode; sånn gjør vi det. Men i Kreativt verksted finnes ikke det da. Og det finnes aldri en mal for alle situasjoner. Man må veldig ofte improvisere. Når det kommer til tøffe situasjoner. (Anne)

Denne opne og fleksible haldninga i ulike praksissituasjonar ser Lars i samanheng med å setja barnet i sentrum for på den måten å ta best mulig vare på dei meningsfulle augneblinka i interaksjonen:

Hvis vi skulle gått metodisk fram i samtale med barn så hadde vi mistet så mange øyeblikk fordi vi skulle følge en metode og ikke følge barnet. Og det kan overføres til flere ting, at hvis man følger en metode så kan man miste mye meningsfullt. Man låser seg. (Lars)

Studentane trekker på ulike vis fram at dei er blitt meir medvitne om det potensialet som finnest i humor og leik, og John viser her korleis eit 'barnleg og leikent perspektiv' òg heng saman med det å ikkje ta seg sjølv så høgtideleg:

Jeg bruker mye humor med barn og ungdom, og er ikke redd for å dumme meg ut. (John)

Anne trekker linjer til praksiskvardagen og fortel om ein ungdom som hadde stand up-show for dei andre ungdommane på ungdomsheimen der ho var i praksis under studiet. Ho framhevar kor fint det kan vera å få le av den litt vanskelege situasjonen dei stod i:

Det kan jo være litt vanskelig å være på institusjon, og da kan det være litt fint å få tulla med det åpenlyst, le av den litt vanskelige situasjonen. Det var

10 Handlingskompetanse defineres i NOU 1991:4 som: "de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver" (<http://kunnskapssenteret.com/handlingskompetanse-modell/>)

11 Jamfør rapporten frå dialogforum for BSV-utdanningane.

hans fokus i stand up'en. Og gjenkjennelsen for mange av de andre. Og tulle litt med det. (Anne)

Ei leikande haldning i ulike praksissituasjonar kan òg sjåast i samanheng med neste tema; ei ressursorientert og meistringsfokusert tilnærming.

C: 'Alle menneske har ibuande ressursar'

Det tredje tema eg har valt å løfta fram, er den ressursorienterte tilnærminga som fleire av studentane framhevar – både underegs i sjølv valfagsprosessen og med klare overføringar til det tradisjonelt problemorienterte feltet:

Det viktigste synes jeg egentlig er at det er mulig å lage en forestilling på fire dager. Det kan faktisk gå, hvis man bare trekker inn det de ulike er gode på. (Anne)

Vi kan på mange måter bli bedre som miljøterapeuter, i hvert fall til å aktivisere. Det er fint å jobbe med dette på institusjon, for der er det mange med veldig lav selvtillit. Å gjøre ting som gjør at de får mestring, det er vanvittig bra. Ikke bare fokusere på det de ikke får til. (Anne)

I tillegg til at kreative metodar er ein ressurs i arbeid med barn og unge, så blir studentar som er innstilte på å jobba på denne måten opplevd som ressursar inn i feltet:

Institusjoner blir veldig glade for å få inn personer som setter i gang. Det er lettere for deg selv å få jobb og få bli et sted. [...] Det har jeg i alle fall merket. Det blir tatt veldig godt imot. (Anne)

Eit anna moment som blir trekt fram er samarbeidet som må til for å få ei forestilling fort i hamn, i løpet av berre fire dagar. Dette krev at studentane lyttar til kvarandre og er opne for dei andre sine idear i arbeidsprosessen fram mot forestilling:

Ingen sa nesten nei, og ingen hadde peiling på hvordan det kom til å bli når forestillingen var ferdig, men jeg synes faktisk at det ble bra. Det synes jeg er litt vanvittig da. (Anne)

Det er ikke bare det man kan og bringer inn i prosessen, men også det med holdning og det å være positiv og [gi] åpning for ideer. (Lars)

Kreativt verksted har vært en åpen plass hvor ideer blir godt tatt imot. Det er en god måte å vise at alle mennesker har iboende ressurser hvis man virkelig ser. Dette har dannet grunnlag for et godt samarbeid og en god gruppedynamikk. (John)

Denne haldninga til gruppeprosessar tok John med ut i praksiskvardagen, og gjorde seg nye erfaringar i konkret miljøarbeid:

Jeg er også mer bevisst på det kreative under interaksjon med barn og ungdom. Denne erfaringen har vist meg at barn og ungdom har mer motivasjon når ideer blir akseptert eller videreutviklet, for eksempel når man planlegger ferie eller aktivitet i påsken. (John)

I studenttilbakemeldingane eg har presentert så langt har det positive potensialet for profesjonell utvikling stått sentralt. Det fjerde temaet søker å fanna ein meir kritisk dimensjon:

D: 'Faren er at folk føler dei blir pressa for langt'

Det siste tema eg har trekt fram er i likskap med tema A retta 'innover' mot kvar enkelt student, og potensielle 'farer' som kan ligga i å bli utfordra til å gå utanfor si eiga komfortsone. Anne, som var den i gruppa som hadde mest teatererfaring frå før, svarer slik på spørsmålet om det kan vera negative konsekvensar knyta til denne måten å jobba kreativt på:

Det er jo den faren at folk føler at de blir presset for langt. Det kan være. De føler at strikken strekkes for langt. Må passe litt ekstra på rundt seg, så man ikke pusher det for langt. (Anne)

På spørsmål om kva som skal til for at fleire skal tenkja slik dei fire studentane frå fokusgruppa tenkjer og vil utfordra seg sjølv og melda seg til Kreativ musikkverkstad svarar Anne resolutt:

Det tror jeg aldri at man kan få dem til å gjøre. Vi må differensiere og se hver gruppe, hver person i hvert enkelt tilfelle. (Anne)

Dette perspektivet om å differensiere og ikkje pressa verken seg sjølv eller andre for langt er sentralt òg i forhold til profesjonalitet. For mange av studentane som

studerer til å bli framtidige barnevernspedagogar er nok ikkje kreative metodar dei mest nærliggande innfallsvinklane, slik dette sitatet frå Mari synleggjer:

Jeg synes det er fint at vi har fått Kreativt verksted inn på barnevernslinja fordi det er mange som tenker: Åh, hvorfor skal vi spille teater? Hvorfor skal vi synge? Kan vi ikke heller bruke denne tida her på å studere? Jeg tror det er mange som ikke skjønner viktigheten av det både for å vokse selv som person, men også hvordan man kan bruke det for de man arbeider med. (Mari)

Lars seier noko om at denne skeptiske haldninga endra seg hos fleire av dei studentane som likevel valde å delta på Kreativ musikkverkstad undervegs i prosessen:

Det var det jo flere på gruppen vår også som sa, at etter at vi var ferdig med verkstedet så så de mye mer nytte av det enn før. De som egentlig ikke var så positivt innstilt til gruppen, de som ikke var så gira, de sa etterpå at det var mye kjekkere enn de hadde trodd, og at de så nytten og verdien av det. (Lars)

Studenttilbakemeldingane frå dei fire tema eg har presentert i denne delen av teksten vil stå sentralt i den vidare drøftinga.

Diskusjon

Denne teksten har følgjande problemstilling: *Korleis kan ein forstå valfaget Kreativ musikkverkstad som ein arena for å styrka og fremja profesjonell utvikling mot eit framtidig arbeid med utsette barn og unge?* I denne drøftingsdelen skal eg diskutera tilbakemeldingane frå studentane under fire tema som eg òg har knyta opp mot fire faglege perspektiv: *A: 'Å ha blitt betre kjend meg seg sjølv' – danningperspektiv; B: 'Det finst aldri ein mal for alle situasjonar' – handlingskompetanseperspektiv; C: 'Alle menneske har ibuande ressursar' – ressursorienteringsperspektiv; D: 'Faren er at folk føler dei blir pressa for langt' – kritisk perspektiv.* Desse heng på mange måtar saman og vil òg bli belyste på tvers, men eg startar med å sjå nærare på det personlege danningperspektivet.

Utdanning og danning

I innleiinga av denne teksten viste eg til Rammeplanen for barnevernspedagogutdanninga (2005: 26) som gir to grunngevingar for aktivitetsfaget: "Å igongsetja sosialpedagogisk arbeid" – utdanning – og "å utvikla studentanes eigeninnsikt"; som handlar om danning.

'Å ha blitt betre kjend med seg sjølv' er ei formulering fleire av studentane nyttar. Ei slik erkjenning kan både knytast an til *mentaliseringsomgrepet*¹² og til teoriar om identitet. For å utforska og prøva ut identiteten vår så treng me arenaer kor me vågar å eksponera oss sjølve. Slik er det òg med profesjonsidentiteten vår. Ruud (2013) skriv at vår eigen identitet blir skapt gjennom dei historiene me formidlar om oss sjølv. Danning handlar både om å bli den me er, men òg om kva og som kven me vil framstå (Lindseth, 2011: 183). I forestillinga var John mellom anna Batman som 'kom ut av skapet' og song *Rise like a Phoenix*¹³ i kjole og parykk – langt utanfor si eiga komfortsone. For å vidareutvikla seg mot å bli sjølvstendige og trygge som *den vaksne* i møte med barn og ungdom i dei samansette og krevjande situasjonane barnevernspedagogar arbeider i, kan 'Batman i drag' vera *ein* veg å gå. Profesjonelle som skal arbeida med endringsprosessar hos andre, kan òg ha god nytte av å våga og endra seg sjølv, visa mot til å gå ut av dei vante mønstra og ut av eiga komfortsone.

Fleire studentar trekkjer òg parallellar mellom erfaringar frå Kreativ musikkverkstad til potensielle, krevjande situasjonar ute i praksisfeltet, og eksemplifiserer kor viktig det er å våga litt ekstra, til dømes i vanskelege samtalesituasjonar og i arbeid med ungdom som 'ingen vil ha'. I samband med dette er det både interessant og relevant at det engelske og franske ordet for mot, *courage*, kjem frå same stamme som det franske ordet for hjarta, *coeur* (May, 1994). Barn og unge frå feltet etterlyser ein kjærleiksberande praksis med nestekjærleik, anerkjenning og tydelege vaksne som held ut (Thrana, 2013, 2014). Når sosialarbeidarar er så modige at dei vågar å utføra arbeidet sitt frå hjarta og ikkje bare skjuler seg bak metodar og teoriar, oppstår gjensidige møter der ungdom i barnevernet opplever å bli sett (Thrana, 2014: 96).

Ein av studentane trekkjer òg fram korleis Kreativ musikkverkstad ga ny erkjenning om egne grenser rundt kropp og nærheit og si eiga rolle som profesjonell profesjonsutøvar. Desse sidene heng saman. Opplevingar, erfaringar og kunnskap er forankra i vår eigen kropp. Kroppen er levande og ikkje berre noko me har, men noko me er. Den er 'personen sjølv' (Merleau-Ponty i Bø & Sæther, 2004: 40). Og personen sjølv er "...levende og foranderlig, en helhet av tanker, følelser og av kropp i bevegelse"

12 Å sjå andre menneske innanfrå og seg sjølv utanfrå (Røkenes & Hanssen, 2012: 53).

13 Vinnaren av Eurovision Song Contest 2014, framført av Conchita Wurst, ein dragartist med kjole og skjegg.

(Skau, 2011: 44). Å opptre profesjonelt inneber at ein forstår og kan skilja mellom privat, personleg og profesjonell og veit kva tid kva for veremåte passar best (ibid.: 45). Dette betyr at når studenten kjenner seg sjølv og er trygg på eigne grenser, vil han bli opplevd som ein trygg vaksen av barna han møter. Han blir ein person som òg kan manøvrera med eit klart hovud og eit varmt, modig hjarta (coeur) i eit felt kor mange lengar etter ein tydelegare, kjærleiksberande praksis.

Utvida handlingskompetanse?

Det andre perspektivet fleire av studentane framhevar, er kor viktig det er å ikkje skjula seg bak metodar og teoriar, og at det ikkje finnest ein mal for alle situasjonar. Denne erkjenninga av kor viktig eigenskapar som fleksibilitet og improvisasjon er ute i feltet, samsvarar med *Dialogforum for BSV-utdanningane* si etterlysing av auka handlingskompetanse innanfor ei rekkje område (UHR, 2014: 6). At profesjonalitet heng saman med fleksibilitet blir understøtta av fleire undersøkingar av kva som kjenneteiknar ein dyktig miljøterapeut. Erik Larsen (2015) trekker mellom anna fram ei undersøking gjort av Møller i 2003, kor hans informantar beskriv ei fagleg utvikling frå 'å fylgje læreboka' eller å vera regelstyrte, til ein fagleg plattform med fokus på bruk av skjønn, fleksibilitet og kompromissar (Larsen, 2015: 125). "I eit dynamisk og fleksibelt samspel må me vera mottakelege for endringar og innspel frå omgivnadane og oss sjølv" (Ese, 2007: 82). I eit heilt nytt forskingsprosjekt¹⁴ kor nyutdanna barnevernspedagogar, barnehagelærarar og politi er blitt bedt om å beskriva den profesjonelle kvardagen sin og korleis dei handterar den, er det fire sentrale tema som skil seg ut: "kompleksitet, uforutsigbarhet, alvorlegheit og ansvar" (Jansen et al., 201X). For å beherska det uføreseielege i profesjonsutøvinga trekker dei nyutdanna fram viktigheita av evna til fleksibilitet og improvisasjon. Det å kunna "tenka utanfor boksen" for å finna måtar å hjelpa på som treff akkurat det barnet eller den familien ein jobbar med, er eit eksempel som blir framheva (ibid.). Ei erkjenning av at å arbeida med menneske i sin karakter er uføreseieleg (Ese, 2007), gjer det mulig for nyutdanna å takla dette aspektet ved profesjonen. Det å vera medviten om denne kompleksiteten er ein føresetnad for profesjonell utvikling, skriv Røkenes & Hanssen (2015: 80). Ein fagperson må tåla ubehaget ved å forholda seg til at verkelegheita er samansett og fleirtydig (ibid.) Som me har sett er det nettopp fleksibilitet, improvisasjon og opplevinga av å stå i det ubehagelege som blir framheva som læringsutbytte av Kreativ musikkverkstad i dei empiriske eksempla. Saman med å ha blitt betre kjend med seg

14 "Profesjonskvalifisering og profesjonsidentitet i spennet mellom utdanning og praksis – yrkesfeltet som kvalifiseringsarena" ?

sjølv er dette kanskje det viktigaste studentane tar med seg i frå dette faget – og det første punktet Barnevernsproffane trekk fram i si *Stortingsmelding*: ”bli bedre kjent med deg selv, bli satt i vanskelige situasjoner” (Barnevernsproffane, 2011:12). Desto betre ein kjenner seg sjølv, jo betre rusta kan ein stå som ein *reflective practitioner* (Schön, 1987), kor ein foretar kontinuerleg profesjonell refleksjon som fagperson med ein open, søkjande og reflekterande haldning til fenomen og prosessar som han eller ho møter i yrkessamanheng, og til sine egne erfaringar og handlingar. I praksis blir dette *reflection in action, knowing in action* (Røkenes & Hanssen, 2015: 85).

Fleire av studentane viser i sine kommentarar til vanskelege og krevjande situasjonar ute i feltet. I løpet av studiet er det nyttig at studentar får muligheter til å finna ein fagleg plattform som kan hjelpa dei i komplekse og uoversiktlege situasjonar. Men dette er krevjande for både lærarar og studentar. Begge må inn i nye og ukjende roller, og me som lærarar må kunna gå inn i forholdsvis ustrukturerte og opne undervisningsopplegg (Delås, 2011: 86). For ein lærar, inspirator og tilretteleggar gjennom ein slik prosess er ein av dei aller viktigaste oppgåvene å gje slepp på kontrollen. Å sjå til at ein ikkje står i vegen for studentane sine kreative idear. Ein må vera i stand til å tåla kaos og stå det uføreseielege, og la studentane få kjenna seg ansvarlege for innhald og samarbeida om å improvisera fram eit felles resultat – jmfør kompleksitet og ansvar (Jansen et al., 201X). For studentar som tør å by på seg sjølv og tar seg sjølv så lite høgtideleg og viser så mykje mot at dei kan gå ut på scenen og spela roller som Batman i drag, mobbende geiter eller sårbart troll vil truleg kunna stå stødigare i seg sjølv i alvorlege og krevjande barnevernsfaglege situasjonar. Skal ein stå stødig i grensesettingar og i komplekse situasjonar kor ein må stå opp for utsette barn og unge og tala deira sak, treng ein å øva seg. Ein leikande, kreativ og ’ufarleg’ setting kan vera ein god arena for å øva seg på å våga litt meir, slik fleire av studentane òg trekk fram.

Fleire av studentane framhevar på ulike vis kor gøy – og krevjande – den leikande prosessen har vore. Å kunna leika og våga ta fram si barnlege side – *homo ludens* (Huizinga, 1955) – er ein nødvendig kompetanse når ein arbeidar med barn og unge, og særleg om ein arbeidar med unge menneske som har hatt ein oppvekst med lite leik, humor og glede. Leik kan hjelpe studentane med å bli tryggare, sleppe seg laus, le og improvisera, og kan bli eit supplement til annan dialog eller vera ein uttrykksmåte i seg sjølv (Storø, Fuglestad & Grønning, 2015). Leiken skjer òg av fri vilje og er indre motivert, og kan framelska ei generell skaparglede i form av revitaliserande, nytt liv (Stensæth, 2008). Med hjelp av det humoristiske og leikande viser ein barnet at ein kan gje ifrå seg kontrollen, og at det meste er mulig, skriv Kibsgaard (2012). Dette kan styrka fellesskapet mellom barn og vaksne, og barn imellom, og gi barnet eller ungdommen mot til å våga seg fram med det han eller ho har på hjarta (coeur).

Slik sett kan denne leikande dimensjonen bli noko som både styrkjer engasjement¹⁵, sosiale ferdigheiter¹⁶ og kommunikasjonsevna¹⁷ til studentane – og i samspelet med barn og unge i feltet. Humor kan vera avvæpnande i konfliktsituasjonar, og på den måten vera eit verktøy i oppøving av konflikthandtering¹⁸. Humor kan òg fungera som overlevingsstrategi mot angst, dempa stress og gi positive helseeffektar (Søbstad, 1995; Bø og Sæther, 2004; Bjørkvold, 1989; Fuglestad, 1996), for barn og unge ute i feltet, men òg for sosialarbeidaren sjølv. I vår samanheng er det òg interessant å visa til at omgrepet humor i tidlegare tider var knyta til sinnstilstandar, der *out of humour* kunne bety at ein ikkje var seg sjølv, at ein var i ubalanse. Mens ein person med indre balanse gjerna var *in good humour* (McGhee i Søbstad, 1995: 21), noko som kan knytast til dannelsesperspektiv kor studentar som kjenner seg sjølv blir tryggare og står meir 'balansert' i ulike situasjonar.

Å innta eit ressursorientert perspektiv

Eit tredje tema frå studentane sine tilbakemeldingar er den positive haldninga til gruppeprosessen og mulighetene som ligg i eit ressursorientert fokus som resulterer i ei forestilling i løpet av berre fire dagar. Samarbeid og motivasjon blir trekt fram, og ein student kallar Kreativ musikkverkstad for ein 'open plass' kor idear blir tatt godt imot og kor ein ser ressursane hos kvarandre. Denne 'opne plassen' blir som eit kreativt 'mulighetsrom' (Winnicott, 1971) kor studentane både kan uttrykka seg sjølv, og uttrykka noko om seg sjølv til andre. Gjennom å visa nye sider ved seg sjølv kan studentane utvida sitt eige sjølvbilette. Studentanes forestillingar blir filma, og siste dagen av verkstaden får studentane sjå seg sjølve på film; *re-spectare* – "å sjå om igjen" (Stålsett, 2011: 18). Og sjølv om det for mange er ganske skrekkeleg å sjå seg sjølv på den måten, kan motstanden gradvis bli omforma til ny innsikt: "Dette er bra og gøy. Publikum er heilt med. Eg er jo ok, og du er ok". Dei ser kvarandre på ny, og gir kvarandre fornya anerkjenning¹⁹ og respekt.

Ein student framhevar òg korleis kreative metodar er godt eigna ute i feltet til å gi meistring og uttrykkja seg sjølv. Aktivisering og å utnytta ressursar som finnes i (personal- og bruker) gruppa er saman med meistringsperspektivet (Waaktaar & Christie, 2000) og eit fokus på det som gir helse (Antonovsky, 2012) heilt sentralt når ein jobbar i eit problemfokusert felt som barnevernet. I tillegg blir engasjerte

15 Jamfør Rammeplan for barnevernspedagogutdanninga; 2005.

16 Jamfør Befringutvalet, NOU, 2009:8: 87.

17 Jamfør forventningane til handlingskompetanse frå Dialogforum for BSV-utdanningane, UHR, 2014: 6

18 Jamfør forventningane til handlingskompetanse frå Dialogforum for BSV-utdanningane,

19 Sjå Trondalen 2016 for ei utdyping av musikkterapi som anerkjenning.

medarbeidarar som tar initiativ og er merksame på potensielle ressursar hos barn og unge i feltet ein kjærkomen ressurs for arbeidsplassen sin, slik òg denne studenten erfarte. Ungdommar med bakgrunn frå feltet understrekar òg dette perspektivet med å poengtera at studentane må læra meir om å ha styrkefokus på barn og unge i barnevernet (Barnevernsproffene, 2011: 6). Dette samsvarer med omgrep som *empowerment* eller myndiggjering (Gjertsen, 2006) kor overføring av makt (frå gruppeleiar til gruppa) gir muligheit for meistring, både for utsette barn og unge, men òg for sosialarbeidarar og studentar i prosess. Meistring, samarbeid og glede er òg sentrale perspektiv i ressursorientert musikkterapi (Rolvjord, 2007, 2010; Krüger, 2012; Stige & Aarø, 2012), og minner oss på at eigenterapi – eller i det minste ulike aktivitetar med terapeutisk effekt – kan vera nyttig både for framtidige og allereie praktiserande sosialarbeidarar.

Kritiske perspektiv

Det kan vera verdt å spørja seg om Kreativ musikkverkstad er ein egna arena for alle studentar, eller berre for dei (få) som er spesielt interesserte i musikk og teater? Det er trass alt berre ein mindre del av studentane som vel å melda seg på Kreativ musikkverkstad, og dei empiriske eksempla i denne teksten baserer seg på tilbakemeldingar frå dei kanskje mest dedikerte av desse igjen. Er dette ein potensiell arena for alle, eller først og fremst for dei spesielt interesserte? Eller kan det vera slik at fleirtalet av studentane undervurderer verdien og potensialet som ligg i faget?

Ein av studentane frå fokusgruppa oppfatta det slik at òg dei studentane som i utgangspunktet var mest skeptiske til å gå (langt) utanfor si eiga komfortsone hadde utbytte av den kreative gruppeprosessen. Refleksjonane undervegs og i etterkant av verkstaden – *reflection in action* – ga nye, verdifulle og nyttige erfaringar dei ikkje ville vore forutan. Samstundes er det viktig å finna balansen mellom å strekka seg eit stykke ut av eiga komfortsone utan å forstrekka seg. Ei viktig oppgåve som gruppeleiar – og for studentane i neste omgang når dei prøver ut liknande arbeidsmåtar ute i feltet – er å passa på at ein ikkje strekker strikken for langt, slik ein av dei andre studentane poengterer. Sannsynlegvis vil både studentar med og utan erfaring frå musikk eller teater kunna ha eit personleg utbytte av å delta på Kreativ musikkverkstad. Men dei som deltar må vera opne for, og villige til, å gå inn i denne type kreative prosessar. Ei type differensiering kor ein ser kvar enkelt person (*respectare*) i kvart enkelt tilfelle blir difor viktig, slik ein av studentane formulerar det. Alle skal ikkje nødvendigvis gjennom identiske opplegg. I tillegg finnest det sjølvsagt mange andre måtar å læra seg sjølv betre å kjenna og utvikla sin personlege kompetanse enn gjennom kreative

aktivitetar som musikk, drama og dans. Dei fem andre valfaga i aktivitetsfag²⁰ på bachelor i barnevern ved HiOA er andre innfallsvinklar, men interessa og talentet til kvar enkelt vil vera eit naturleg utgangspunkt for å våga spranget som skal til for å bringa si eiga stemme fram. Utvikling av den personlege kompetansen står sentralt i dei to omfattande praksisperiodane²¹ kor studentane får prøvd seg i reelle praksissituasjonar i feltet. Personleg kompetanse er òg tematisert i andre delar av utdanninga²², men ulike former for (obligatoriske) undervisningssituasjonar kor studentane blir utfordra til å bli betre kjende med seg sjølv kan med fordel styrkjast i (ut)danninga av framtidige barnevernspedagogar.

Dei tema eg har trekt fram frå tilbakemeldingane frå studentane viser i første rekke at Kreativ musikkverkstad kan vera ein arena for utvikling av personleg kompetanse og praktiske ferdigheiter – to av dei tre aspekta i *kompetansetrekanten* (Skau, 2011). Teoretisk kunnskap blir ikkje trekt fram som læringsutbytte frå valfagsprosessen i nemneverdig grad, og er ein dimensjon ved undervisningsopplegget som med fordel kan vidareutviklast. Dei tre aspekta i kompetansetrekanten påverkar kvarandre gjensidig og er avhengige av kvarandre i den profesjonelle utviklinga som på sikt kan føra fram mot stadig større grad av *internalisering* – at studentane har gjort kompetansen til *sin*, at den er ein integrert del av den personlege forankringsprosessen som skal rusta dei for å bli gode og trygge omsorgspersonar i barnevernet.

Oppsummering

I denne teksten har eg diskutert betydninga av valfaget Kreativ musikkverkstad i barnevernspedagogutdanninga²³. Saman med fire studentar har eg utforska korleis faget og måten det blei jobba på kunne bidra til å utvida studentane sin kompetanse i eit vidare og meir generelt danningperspektiv. Eg har diskutert omgrep som danning, praktiske syntesar, profesjonell utvikling og personleg kompetanse, og relatert dette til Skaus kompetansetrekant, rapportar frå regjeringsoppnemnde utval og frå ungdommar med erfaring frå barnevernet.

20 Digital foto, klatring, dukkeverkstad, friluftsliv, kunstverkstad. Det er obligatorisk for alle studentar å velga to av valfagskursane i løpet av studiet.

21 10 veker i første studieenhet og 14 veker i tredje studieenhet.

22 For eksempel gjennom obligatoriske kurs i profesjonelle samtalar.

23 Ved Høgskulen i Oslo og Akershus.

I eit danningperspektiv erfarte desse studentane at dei hadde:

- blitt betre kjende med seg sjølv
- fått meir mot (coeur) og tar seg sjølv mindre høgtideleg
- fått mulighet til å utforska sine eigne grenser

I eit handlingskompetanseperspektiv erfarte studentane at dei hadde:

- blitt meir medvitne om betydinga av fleksibilitet og improvisasjon
- blitt meir medvitne om betydinga av og potensialet i humor og leik

I eit ressursorientert perspektiv erfarte studentane at dei hadde:

- fått ein meir open haldning til gruppeprosessar
- blitt meir medvitne om betydinga av respekt, anerkjenning og meistring

I eit kritisk perspektiv såg dei ein potensiell fare i at studentar kunne oppleva å bli pressa for langt. Men studentar som i utgangspunktet var skeptiske til å gå utanfor si eiga komfortsone hadde òg utbytte av den kreative gruppeprosessen. Kreativ musikkverkstad er i første rekkje eit tilbod for studentar som er opne for og villige til å gå inn i denne type kreative prosessar, og er sjølv sagt ikkje den einaste vegen for å læra seg sjølv betre å kjenna og utvikla personleg kompetanse.

Eg har foreslått at erfaringane frå deltaking i Kreativ musikkverkstad kan gjera barnevernspedagogen betre rusta til å tåla det komplekse og uføreseielege som pregar arbeidet med utsette barn og unge. Vidare har eg argumentert for at undervisning som kan fremja utvikling av den personlege kompetansen bør styrkjast i (ut)danninga for å gi trygge og gode omsorgspersonar som kan manøvrera med eit klart hovud og eit varmt, modig hjarta (coeur) i barnevernsfeltet.

Referansar

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Barnevernsproffene (2011). *Stortingsmelding nr. 1 fra barn og unge i Noreg. Det gode barnevernet*. Oslo: Forandringsfabrikken.

Bjørkvold, J-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.

- Broman, Å. (2013). *Barnevernspedagogutdanningens undervisningsformer – ideen om det tverrfaglige og integrerte ved oppbyggingen av studiet*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Jubel – digital jubileumspublikasjon: Barnevernspedagogutdanninga 50 år. Lasta ned 23.10.2015 fra: <https://blogg.hioa.no/jubel/undervisning/barnevernspedagogutdanningens-undervisningsformer/>
- Brøske-Danielsen, B.Å. og Storsve, V.R. (2016). Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon – et community music perspektiv. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 173–190. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Bø, A.K. og Sæther, W.H. (2004): *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse- og sosialfagene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Delås, G.M. (2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse. *Uniped*. 4, 82–88.
- Eidsvåg, I. (2011). Å fyllbyrde sin egen form. I: B. Hagtvet og G. Ognjenovic (red.) *Dannelse* (156–170). Oslo: Dreyers forlag.
- Ese, K. (2007). *Av glede lager vi musikk*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Fuglestad, S. (1996). *"Jeg har ikkje hatt noen vonde tanker på 1 time og 18 minutter". Ein studie om liv, død og vørndnad knytta til menneske med hiv/aids, sett i lys av musisk teori og praksis*. Hovudoppgåve, Universitetet i Oslo. Oslo: UiO, Inst. for musikk og teater, avd. for musikkvitenskap.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*, (71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2006). *Sosialpedagogikk. Grunnlagstenkning, kunnskap og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. og Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse* (183–194). Oslo: Dreyers forlag.
- Helle-Valle, A. (2016). Samfunnsmusikkterapi i barnehagen – en anledning til utvidet omsorg? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 127–141. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Beacon Press.
- Jansen, A., Klages, W., Lundestad, M. og Sund, A. (201X). Nyutdannede og den profesjonelle hverdagen – Yrkesfeltet som kvalifiseringsarena. Foreløpig upublisert artikkel.
- Kibsgaard, S. (2012): Fryd ligger og venter på deg: hvordan og hvorfor legge til rette for fryd og glede i dramapedagogisk arbeid. *Drama*, årg. 49, nr 3, 16–21.

- Kristiansen, D.L. (2016). Å dele av seg selv – om sangdeling som musikkterapeutisk metode i arbeid med rusmiddelavhengighet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 211–229. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Krüger, V. (2009). Musikk som hjelp til selvhjelp i kontekst av barnevernsarbeid. I E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 171–186. Oslo: NMH-publikasjoner 2009.5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5.
- Krüger, V. og Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet – musikk som ressurs for å fremme barns og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges barnevern*, vol. 90, nr. 2, 110–124.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Ungdom, Musikk, Deltagelse, Musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 63–80. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Larsen, E. (2015). *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I: B. Hagtvet og G. Ognjenovic (red.). *Dannelse (183–194)*. Oslo: Dreyers forlag.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- May, R. (1994). *Mot til å skape*, Oslo: Aventura forlag.
- Mandal, A.B. og Bergset, L.-J. (2016). Musikkterapi for å skape sammenheng i fosterbarn sine nettverk. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.). *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 143–156 Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning. Utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 2008.

- Nybbø, L. (1999). *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogisk arbeid*. Oslo: Pedkolon. *Rammeplan og forskrift for 3-åring barnevernpedagogutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Roaldsnes, M.H. (2016). Musikk som avleiing og kilde til positive emosjoner. Om deltaking i musikkgruppe for einsleige mindreårige flyktningar. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og delta-gelse i barnevern*, s. 157–172. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9
- Rolvsvjord, R. (2007). *Blackbirds singing: Explorations of recourse-oriented music therapy in mental health care*. Ph.d.- avhandling, Aalborg University. Aalborg: Aalborg University.
- Rolvsvjord, R. (2010). *Resource-Oriented Music Therapy In Mental Health Care*. Gilsun: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2009). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 2.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3.utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rønnestad, M.H. og Skovholt, T.M. (1991). En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 28, 555–567.
- Rønnestad, M.H. og Stolanowski, P.-A. (1997). *Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*, 4. Utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Stige, B. (2005). Musikk som tilbud om deltakelse. I R. Säfvenbom (red.) *Fritidsaktiviteter i moderne oppvekst. Grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Stensæth, K. (2008). "Musikkterapi som kjær-leik..." I: G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 111–122, Oslo:NMH-publications 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Stensæth, K., Eggen, A.T. og Frisk, R.S. (2010). *Musikk, helse og multifunksjons-hemming*. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.

- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis. Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storø, J, Fuglestad, S. og Grønning, E. (2015). Aktivitetsfaget i barnevernspedagog-utdanningen. I L.E. Bjørknes, E.L. Kruse, E. Hagstrøm og I. Karseth (red.) *Sommerfugl, fly! En artikkelsamling av barnevernspedagoger* (32 – 52). Seksjonsrådet for barnevernspedagoger. Fellesorganisasjonen.
- Strandbu, A., Krüger, V. og Lorentzen, M. (2016). Musikkteater som barneverntiltak – Identitet, fritid og kvalifisering til videre deltakelse. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 231–249. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Stålsett, S. (2011). *Respekt. Se om igjen*. Oslo: Pax forlag.
- Säfvenbom, R. (2005). Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Thrana, H.M. (2013). Kjærlighet: En kjernekompetanse i profesjonelt barnevernsarbeid? *Norges barnevern* nr. 1, 2013, vol. 90, 4–17.
- Thrana, H.M. (2015). *Kjærlighet og sosialt arbeid. En studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis*. Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Lillehammer. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer, nr 4.
- Trondalen, G. og Ruud, E. (2008). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner, 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Trondalen, G. og Stensæth, K. (2012). *Barn, musikk, helse*. Oslo: NMH-publikasjoner, 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4.
- Trondalen, G. (2016). Musikkterapi som anerkjennelse: En mor-barn gruppe innenfor rammen av barnevernet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 107–125. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Universitets- og høgskolerådet (2014). *Rapport fra Dialogforum – en diskusjonsarena for representanter for utdanningene til barnevern, sosialt arbeid og vernepleie (BSV-utdanningene), NAV, Bufdir, Helsedirektoratet og Fellesorganisasjonen (FO)*.
- Waaktar, T. og H.J. Christie (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resiliensgrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. New York: Routledge.

Musikkterapi som anerkjennelse. En mor-barn gruppe innenfor rammen av barnevernet

Gro Trondalen

SAMMENDRAG

Denne teksten presenterer et musikkterapiprojekt ved et mødre hjem innenfor rammen av barnevernet. Mødre og barn (2–4 år) deltok i en musikkterapi-gruppe i 4 måneder. Målet for prosjektet var å prøve ut musikk som virkemiddel for bedring av oppvekstvilkår. Hovedspørsmålet i teksten er hvorledes musikalsk anerkjennende samhandling kan bidra til å styrke og utvikle samspillet mellom mor og barn i en musikkterapi-gruppe innenfor rammen av barnevernet. Praktiske eksempler fra musikkterapi-gruppen er diskutert med utgangspunkt i nyere intersubjektiv utviklingsteori med et særlig fokus på anerkjennelse. Resultatene fra musikkterapiprojektet viser at relasjonen mellom mor og barn utdypes og den subjektive opplevelse av egen mestring styrkes. Gjennom egen deltakelse i et kulturelt og musikalsk nettverk, tilbyr musikalsk samspill en opplevelse av tilhørighet til tid og sted. Dette kan bidra til styrking av kreativ energi og en anerkjennelse av egen identitet gjennom nye og livgivende opplevelser. Filosofisk sett knyttes anerkjennelsens former til sosial tilhørighet og psykisk helse gjennom et samspill mellom primærrelasjoner (emosjonell hengivenhet), rettsforhold (kognitiv respekt) og verdifelleskap (sosial verdsetting). Teksten foreslår at når vi våger å se inn i Den Andres Ansikt, som en ukrenkelig menneskelig skapning, kan også musikkterapi bidra til anerkjennelse, oppreisning og en fornyet utviklingslinje for hvert enkelt menneske.

Nøkkelord: *Anerkjennelse, barnevern, ressurser, mor-barn gruppe, musikk-terapi*

Innledning

Mødre og barn har et grunnleggende behov for å dele opplevelser. Felles delte, utforskende og anerkjennende opplevelser utvikler atferd og selvfølelse (Kirkerud, 2015; Satir, 1972/79). Musikalsk samspill i gruppe kan legge til rette for gode øyeblikk for mødre og barn. Et lekende og ressursfokustert fellesskap kan tilby nye samhandlingsmuligheter både for mødrene og barna.

Denne teksten bygger på et forskningsprosjekt i musikkterapi ved en barneverninstitusjon. Mødre og barn (2–4 år) deltok i en musikkterapigruppe i 4 måneder. Målet for musikkterapiprosjektet var å prøve ut musikk som virkemiddel for bedring av oppvekstvilkår. Hovedspørsmålet i denne teksten er hvorledes musikalsk anerkjennende samhandling kan bidra til å styrke og utvikle samspillet mellom mor og barn i en musikkterapigruppe innenfor rammen av barnevernet. Det empiriske grunnlaget for teksten ble samlet inn til en hovedfagsoppgave i musikkvitenskap *Musikkterapi og samspill* (Trolldalen, 1997a, 1997b). I den foreliggende artikkelen er det empiriske utvalget utvidet, og det praktiske arbeidet er samtidig gitt et fornyet og oppdatert teorigrunnlag.¹

Praktiske eksempler er diskutert med utgangspunkt i nyere utviklingspsykologi (Johns & Svendsen, 2012; Trevarthen & Malloch, 2000; Trondalen, 2016) med et særlig fokus på anerkjennelse (Schibby, 2009; Honneth, 1992/2007). I teksten foreslår jeg at gjensidig anerkjennelse gjennom musikalsk dialog kan fremme positiv utvikling. Relasjonen mellom mor og barn kan fordypes, og den subjektive opplevelse av egen mestring styrkes. Gjennom mødrenes og barnas deltakelse i et musikalsk-kulturelt nettverk, kan musikalsk samspill gi en opplevelse av sosial tilhørighet. Dette kan bidra til styrking av kreativ energi og en anerkjennelse av egen identitet gjennom nye og livgivende opplevelser av samspillet.

Teoretiske perspektiver

Å bli sett og anerkjent er et dypt menneskelig anliggende, uansett alder. Barnekonvensjonen (FN, 1989, ble bekreftet i Norge i 1991), anerkjenner at barn har særlige

1 Jeg er både musikkterapeut og forsker i dette prosjektet. Når det gjelder observasjoner og beskrivelser av musikkterapi, bruker jeg benevnelsen "musikkterapeuten". Når det gjelder forsker-stemmen, betegnes denne som "jeg".

rettigheter knyttet til statusen å være barn: barn har rett til deltakelse.² FNs verdenserklæring for menneskerettigheter, artikkel 27, sier, "Enhver har rett til fritt å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst og til å få del i den vitenskapelige fremgang og dens goder".³ Kunst og kultur kan gi gode opplevelser, og egen deltakelse kan gi mulighet til å skape og uttrykke seg. Kunsten viser oss det sårbare i oss alle. Kulturell deltakelse, her med fokus på *musikalsk deltakelse*, er én måte å bli synlig og anerkjent på.

Anerkjennelse

Alle trenger å bli bekreftet og anerkjent som *seg selv* i den sammenhengen hver og en befinner seg i. Filosofen Axel Honneth (1992/2007) legger vekt på forskjellige anerkjennelsesformer, og forholdet disse strukturelle formene har i forhold til hverandre. Han kopler sammen sosiologiske teorier om klasse med psykologiske elementer fra sosialt samspill som respekt-disrespekt, konflikt, skam og anerkjennelse. Honneth fokuserer på tre former for anerkjennelse i: 1) primærrelasjoner (emosjonell hengivenhet), 2) rettsforhold (kognitiv respekt) og 3) verdifelleskap (sosial verdsetting). Disse former for anerkjennelse spiller inn i forhold til sosial tilhørighet og psykisk helse. I et intervju med Peter Dews (2007, avsnitt 14) sier Honneth at "*forms of recognition are multi-dimensional, and characterised by different social relationships: significant modern historical forms including love (emotion), legal respect and social esteem*". Anerkjennelse har flere former og kjennetegnes av ulike sosiale relasjoner. I teksten gir jeg primært eksempler på den tidlige og utviklingsbefordrende anerkjennelsen innenfor rammen av en musikkterapigruppe. Det vil si de *nære relasjoner*, det Honneth (1992/2007) kaller primærrelasjoner. En slik kjærlighetsrelasjon (primærrelasjon) ses som forutsetning for selvfølelse. Denne primærrelasjon står imidlertid også i forhold til andre former for anerkjennelse, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen av de empiriske eksemplene.

Den *rettslige* anerkjennelsens dimensjoner, rettsforhold, knytter an til menneskets rett til å bli sett og anerkjent som unikt. Subjektet har verdi i seg selv gjennom å være et menneske. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og Barnekonvensjonen er nettopp uttrykk for anerkjennelsen av at 'alle medlemmer av menneskeslekten' har en rett til deltakelse og velferdsrettigheter.⁴ Rettslig anerkjennelse blir her koblet til

2 Lastet ned 20.02.2016 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

3 Lastet ned 20.2.2016 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

4 Les mer om begrepet deltakelse, for eksempel om deltagelse og velferdsrettigheter (m.m.), i Stensæth og Jenssen (2016).

menneskets tilhørighet til gruppe eller klasse, til status og rettigheter. Den rettslige anerkjennelsen av personen knyttes til individet som 'fritt og rasjonelt menneskelig subjekt'. I følge Honneth (1992/2007) er den rettslige anerkjennelsen en forutsetning for selvrespekt. "Rettigheter kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt", sier Falkum, Hytten & Olavesen (2011: 48). Når det gjelder selve rettighetstypene innenfor den rettslige anerkjennelsens dimensjoner eller rettsforhold, må disse sees i sammenheng med hverandre, og i relasjon til historisk utvikling.

Mens den rettslige anerkjennelsens dimensjoner knytter an til personenes allmenne egenskaper, krever den *sosiale verdsetting* et "sosialt medium som på en allmenn og intersubjektivt forpliktende måte må kunne gi uttrykk for forskjellene i egenskaper mellom subjektene" (Honneth, 1992/2007: 131). Den sosiale verdsettingen, verdifelleskapet, dreier seg om de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre. Fokuset er her på hva det enkelte individ bidrar med av personlige egenskaper, ferdigheter og prestasjoner for å formidle samfunnets kulturelle selvforståelse, det vil si samfunnets etiske verdier og mål. Denne kulturelle selvforståelsen, sier Honneth, består av en symbolsk artikulert, alltid åpen og løs orienteringsramme. Det betyr at den enkeltes ferdigheter og prestasjon blir målt på bakgrunn av samfunnets kulturelle selvforståelse. Det blir samfunnets etiske verdier og mål som legitimerer hvordan hver og en blir sosialt verdsatt. Disse mål kan for eksempel knyttes til utdanning, kvinnefrigjøring og endringer i samlivsmønstre. Et annet eksempel på sosial verdsetting kan være hvorledes samfunnet omtaler personer. Overført til denne teksten kunne en omtale være: 'hun er et barnevernsbarn', med sine underliggende tilleggsbetydninger.

Med tanke på sosial verdsetting er det et tankekors at mange mennesker, for eksempel mennesker innenfor rammen av psykisk helsevern, ønsker seg jobb, men ikke får arbeidstilbud (Falkum, Hytten & Olavesen, 2011). Økonomien kan bli utfordrende å håndtere, samtidig som flere føler seg lite verdsatt når deres verdi måles opp mot prestasjon og jobbferdigheter. Det skapes sirkler som gir utfordrende ringvirkninger. Ikke minst på denne bakgrunn mener jeg at de ulike anerkjennelsesformene påvirker hverandre og fungerer gjensidig konstituerende. Alle de tre typer anerkjennelse, eller mangel på disse, har betydning for vår sosiale tilhørighet og mentale helse.

Anerkjennelse er viktig i mellommenneskelig relasjoner generelt, men betyr særlig mye i et foreldre-barn forhold der styrkeforholdet er ujevnt fordelt. På det praktiske plan innebærer anerkjennelse: lytting, forståelse, akseptasjon, bekreftelse og toleranse (Schibby, 1996). På teorinivå er både empati og intersubjektivitet viktige begrep for å forstå en anerkjennende relasjon. Psykologen Benjamin (1990: 35) trekker frem betydningen av den subjektive anerkjennelsen av den andre som et subjekt, som avgjørende i forhold til endring. Dette innebærer at intersubjektivitet fanger opp kjernen i anerkjennelse på teorinivå (Schibby, 2009), ved at to subjekt møter hverandre

gjennom gjensidig anerkjennelse, affektinntoning, og deling av felles oppmerksomhetsfokus. Det er den moderne utviklingspsykologiens forståelse av intersubjektivitet (Trevarthen, 1980; Stern, 2000) som ligger til grunn for begrepet. Intersubjektivitet handler om å knytte en mental kontakt slik at følelser kan utforskes. Kjerneelementer er opplevelse, kropp og følelser. Intersubjektivitet innebærer en opplevelse av at "jeg-vet-at-du-vet-at-jeg-vet" og "jeg-føler-at-du-føler-at-jeg-føler". Denne type mental kontakt (intersubjektivitet) er ikke-verbal (Stern, 2000). En utforskende utvidelse av det intersubjektive felt (Tronick, 1998), legger til rette for uviklende og livsbejænde opplevelser, der relasjonen i *seg selv* er sett som betydningsfull (Trondalen, 2016).

Anerkjennelse og ros

I praksis betyr anerkjennelse noe annet enn positiv tilbakemelding eller ros. Når en voksen gir ros til et barn, foregår det en vurdering bevisst eller ubevisst av det den andre gjør. Bedømmelsen innebærer at handlingen eller følelsen blir vurdert som rett eller galt, ut fra hva den voksne mener er bra eller dårlig (Trondalen, 2016). Denne type tilbakemelding behøver ikke å bety at barnet blir klar over sin egen opplevelse (Bae, 1985). Tvert imot kan rosen føre til at det en selv opplever blir uklart, nettopp fordi det i denne type tilbakemelding ligger et element av å skulle være takknemlig ovenfor den som gir rosen. Med andre ord kan ros føre til fortsatt avhengighet og manglende selvstendighet, i stedet for et atskilt og autonomt forhold til egne opplevelser.

Anerkjennelse dreier seg ikke om påvirkning, men om en erfaring av å bli forstått og 'fanget opp' i en annen, innenfor den andre. Dette kan forstås som en form for reflekterende funksjon, det vil si mentalisering (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Denne vekselvirkende prosessen driver bevissthetsutviklingen videre, og innebærer retten til egne opplevelser og oppfatninger. Nettopp denne anerkjennelsen av personens egenopplevelse gir rom for at individet kan se seg selv med nye øyne, og føre til forandring.

"Morstilstand" og musikkterapi

I *The Motherhood Constellation*, tar Stern (1995) til orde for at mødre med små barn befinner seg i en egen fullstendig normal (!) "morstilstand", som varer fra måneder til år. Denne morstilstanden tilsier at mor ønsker å hjelpe både barnet og seg selv, og at forholdet mellom mor og barn allerede er etablert fra starten av. Denne forståelsen innebærer fokus på hvilken *retning* det videre samspill bør ta veien, mer enn å lete etter hva som kan/har gått galt i et utviklingsforløp. I musikkterapi understrekes mødrenes egne ressurser, personlig kapasitet, styrke, humor og nysgjerrighet, for at

mødrene selv kan velge å delta i dans, bevegelse, sang eller spill. Musikkerapeutens rolle blir å støtte mødrene i prosessen med å bli klar over sin tause kunnskap; sitt morsrepertoar. Dette mener jeg baner veien for en empatisk tilnærming til musikkterapigruppen, der relasjonen (Trondalen, 2008, 2016) mellom mor og musikkterapeut vektlegges, og blir forstått som en nødvendig del av tilnærmingen.

Musikkterapi med foreldre og barn gir muligheter for utvikling og endring gjennom et musikalsk, ressursorientert og mellommenneskelig samarbeid (Aftret, 2002; Gaden, 2015; Oldfield & Flower, 2008). Livet kan være utfordrende og sårbart, også for mennesker innenfor rammen av barnevernet. Men hver og en har alltid ressurser å bygge på (Krüger & Strandbu, 2015). Personlige ressurser er noe vi alle har og forvalter, hver på vår måte. Musikk som ressurs kan fremme barn og unges deltakelse og bidra til fornyet utvikling og vekst (Krüger, 2012, 2016; Krüger & Stige, 2013). Gjennom musikalske opplevelser kan ressurser stimuleres og vanskelige følelser bli bearbeidet, også i krevende familiesituasjoner (Jacobsen, Under publisering; Jacobsen & Thompson, Under publisering). Å bruke egne ressurser i musikalsk deltakelse kan bringe frem latter og egne 'voksekrefter' (Johns, 2008).

Den Andre

Ethvert menneske trenger å bli sett og anerkjent som den vi er i den sammenhengen vi befinner oss i. Filosofen Emmanuel Lévinas (1961/2012) er i sin etikk opptatt av Den Andre—og *Den Andres Ansikt*. Det å kunne se Den Andres Ansikt er det viktigste kjennetegn på mennesket. Det å gjenkjenne Den Andre som suveren, men også det at Den Andre likner meg, det er der det hele starter. Den Andre gjør meg til den jeg er (Henriksen, 2007). Dette blikket for Den Andre, det å virkelig bli *sett*, det er dette som er grunnlag for liv og vekst. Det er når Den Andre ikke synes lenger, der Den Andre mister sitt ansikt (for meg) at krenkelsen eller vold mot den andre kan finne sted. Mennesker innenfor rammen av barnevernet har ofte blitt krenket på en eller annen måte. Det å bli 'grepet fatt i' av barnevernet, kan oppleves som enda en krenkelse i seg selv, eller som frigjørende og livgivende, og muliggjøre en ny start. Makt og ansvar utfordres, og gis flere dimensjon.⁵

⁵ Den Andres rolle er også diskutert i Stensæth og Jenssen (2016).

Musikkterapi med mødre og barn i gruppe

Mor-barn prosjektet ble gjennomført ved et mødre hjem, en byomfattende barneverninstitusjon. Mødre hjemmet var et tilbud til vanskeligstilte enslige foreldre med et eller flere barn i ulike aldersgrupper. Familiene bodde i egne leiligheter i et rikt bomiljø der alle generasjoner var representert. Musikkterapigruppen ble gjennomført for barn i aldersgruppen 2–4 år. Mødrene var 20–30 år. Tre mor-barn dyader møtte trofast opp 10 ganger i løpet av et høstsemester. Musikkterapigruppen var et frivillig, selvstendig og supplerende tilbud ved institusjonen.

Forskningsprosjektet var kvalitativt orientert. Datamaterialet bestod av video-opptak (Rønholt, Holgersen, Jensen, & Nielsen, 2003), loggbok- og refleksive notater. I analysen ble oppmerksomheten rettet mot musikalske, verbale og observerbare handlinger i gruppen. Datautvalget ble transkribert, analysert og tematisk kategorisert. Det er disse overordnede temaene, resultatene, som danner overskriftene i den videre teksten. Jeg var selv musikkterapeut og forsker i prosjektet, en krevende posisjon som krever stor grad av refleksivitet (Robson, 1993/2002). Informantene gav informert samtykke. Etter endt musikkterapi ønsket, og fikk, alle mor-barn dyadene i gruppen sin egen videokassett med utvalgte film-kutt der de selv var i fokus. De skrev også under en erklæring om gjensidig respekt ved bruk.

Den musikkterapeutiske tilnærmingen var improvisatorisk (Trolldalen, 1997a), men de 60 minuttene hadde en struktur med velkommen-sang, bevegelsesaktiviteter, sangaktiviteter, fri improvisasjon på musikkinstrumenter, i tillegg til en 'ha-det-bra-sang'.

Personlig og sosial kompetanse

Den musikkterapeutiske tilnærmingen ble tilrettelagt i forhold til den enkeltes nivå og behov, både musikalsk og organisatorisk. Et eksempel kan belyse dette:

Mor velger en stor afrikatromme, setter datteren foran seg på tromma, og begynner deretter å spille. Musikkterapeuten faller umiddelbart inn i samme rytme som mor har initiert. Etter hvert blir kjente melodier introdusert til mors rytmiske trommespill. Datteren legger seg helt ned på tromma og smiler. Etter spillingen gir mor umiddelbart positiv tilbakemelding relatert til den auditive opplevelsen; "det var skikkelig den kule lyden da". Datteren viser også glede og engasjement i form av observerbare smil og konsentrert oppmerksomhet underveis. Resten av gruppen nynner / synger med og akkompagnerer med sine valgte instrument.

Både mødrene og barna gav uttrykk for en overraskende glede og tilfredshet over å spille på instrument de hverken hadde sett før, eller tort spille på tidligere. Denne anerkjennelsen gjaldt både i forhold til dem selv, i møte med barnet sitt, og i møte

med de andre i gruppen. I sammenhengen fremstår musikalsk- og mellommenneskelig samspillkompetanse i den nære relasjonen mellom mor og barn som alternativ til et problemperspektiv på livet. Dette er viktig i en tid der samfunnet endres, og familiestrukturer og sosiale nettverk stadig utfordres og er i endring.

Den første opplevelsen av anerkjennelse skjer i det nære mor/far-barn samspillet (Honneth, 1992/2007). En musikalsk samspillerfaring, forstått som en gjensidig anerkjennelsesrelasjon (Benjamin, 1990), kan fungere forebyggende- og helsefremmende idet relasjonen mellom mor og barn utdypes, og den subjektive opplevelse av mestring styrkes. På denne måten kunne en tenke seg en forebyggende- og helsefremmende effekt gjennom styrking og bekrefting av dyadens identitet gjennom nye og fordelaktige samspillerfaringer.

Trivsel – mestring – overskudd

Mor og barn hadde oppmerksomheten festet på hverandre og delte en opplevelse både musikalsk, fysisk og psykisk. Musikterapiuten tilbød et anerkjennende musikalsk fundament som tilrettelegger for videre utvikling av aktiviteten.

Voksne og barn har lekt på gulvet, og ligger og hviler seg. Et av barna tar initiativ til å "stå". Alle reiser seg opp, og musikkterapeuten sier "alle kan stå, og så kan vi holde hverandre i hendene". Alle blir med og synger (kjent melodi med ny tekst): "Ja, vi kan danse i sammen nå, danse i sammen nå". Etter ca. 20 sekunder endrer musikkterapeuten teksten til "danse med mamma, danse nå", og flytter seg bort til piano. Mor og barn finner hverandre og danser sammen. Ett av barna tar initiativ til at det vil opp på mammas arm. Mamma løfter opp barnet. De andre mødrene tar etter, og det ender med at alle mødrene svinger barna høyt opp i luften. Musikkterapeuten plukker opp- og viderefører aktiviteten musikalsk fra pianokrakken, og synger "svinge rundt i luften, gjør det nå, svinge rundt i luften nå". Mor og barn leker og synger sammen. Mye latter og moro.

Barn har behov for lekende kommunikasjon gjennom musikalsk lek (Stensæth, 2014) og samhandling. For barnet er musikken og sangen en naturlig del av livet, og riktige ord eller melodi i en sang er underordnet (Bjørkvold, 1989; Bonnár, 2012). I musikkterapigruppen var musikk/sang gjennom lek og bevegelse en naturlig integrert del av barnets væremåte. Også mor hadde tydelig glede av å samhandle med barnet sitt. Mor og barn søkte seg mot hverandre, både fysisk og emosjonelt i en gjensidig anerkjennende form for lek. I denne gjensidige meningskonstruksjonen er det en positiv dialektikk og spenning mellom det ordinære (danse sammen, og det uventede (svinge rundt i luften).

Gjennom musikalsk lek toner mor og barn (Stern, 2000) seg inn mot hverandre. Kreativitet, håp og ressurser er tydelige kjennetegn på denne gjensidige anerkjennelsen

som finner sted. I *Playing and Reality* fremhever psykologen Winnicott (1971) den voksnes og barnets gjensidige spontane deltakelse i lek som terapeutisk i seg selv. Han betoner leken som noe som skaper forbindelse mellom seg selv og andre, mellom fantasi og virkelighet, og mellom det subjektivt opplevde og det objektivt persiperende. Leken får status av å være en opplevelsese- og erfaringsmodus i barnets utvikling. Leken inneholder både kognitive og ffektive elementer (Hansen, 2012), og fungerer vitaliserende (Stern, 2010). En av mødrene uttrykte: "Jeg var så trøtt når jeg kom, men nå er jeg jammen ikke sliten mer".

Tilhørighet til sosialt nettverk

En mor gav uttrykk for at hun gledet seg til musikkterapigruppen fordi:

Først trodde jeg ikke jeg kunne være med, fordi jeg kan 'ke spille no' altså. Men så ble jeg med fordi [barnet mitt] er så glad i musikk, og jeg liker å synge og danse. Dessuten er det fint å gjøre det sammen med andre mødre som har småbarn.

Gruppen fungerte som et sted for å utdype relasjonen mellom mor og barn, og videreutvikle dyadens musikalsk repertoar. Det vil si styrke den subjektive opplevelse av mestring gjennom anerkjennende samspillerfaringer i musikkterapigruppe sammen med andre mødre og barn. Å delta i gruppe kan fremme læringskompetanse ved å se og ta etter andre (modeller), samtidig som en gruppe gir rom for sosialisering aktiviteter der flere deltar og kan komme med kreative innspill (Trolldalen, 1997b).

Musikkens dialogiske natur åpner for en gjensidig avstemming i arbeidet med å skape et felles musikalsk uttrykk (Trondalen & Stensæth, 2012), som skissert i eksemplet ovenfor. I denne prosessen med å tydeliggjøre seg selv i det musikkterapeutiske rom, deltar mor og barn ved å ta i bruk egne ressurser for å utvikle sosiale relasjoner. Forøvrig kan mor-barn dyadens deltakelse i arbeidet med å bli del av/bli forskjellig fra gruppen få en forebyggende- og helsefremmende karakter, gjennom å ta ansvar for sitt eget liv gjennom bevisste valg.

Musikkterapigruppen fungerte også som inngangsbillett til sosiale erfaringer (Bourdieu, 1997) og opplevelse av tilhørighet. Deltakelse i et kulturelt musikktilbud (her: musikkterapigruppen) syntes å gi status: "Jeg skal på musikkterapigruppen på tirsdag". Denne type anerkjennelse, sosial verdsetting, der den enkeltes prestasjoner får betydning, er med på å definere hvem vi er i sosial sammenheng. Alle i gruppen presterte på bakgrunn av sin egen erfaring og engasjement, og bidrog dermed til å skape et sosialt fellesskap. Personlige erfaringer gjennom deltakelse kan bidra til øke personlig selvfølelse eller selvverdsetting (Honneth, 1992/2008).

Mening – livskvalitet

Gjennom forskjellige aktiviteter i mor-barn gruppen kunne mødrene og barna utforske flere roller i forhold til hverandre.

Alle har gjort flere bevegelsesaktiviteter. Mødrene og barna ligger på gulvet og slapper av. Musikkterapeuten synger og akkompagnerer på piano: "Kom og legg deg og hvil deg litt". Ett av barna reiser seg opp og beveger seg litt rundt, før hun går tilbake og legger seg på magen opp på mors rygg. Etter en kort stund legger hun seg ved siden av mor. Etter sangen er ferdig sier alle barna at mødrene skal reise seg opp ("våkne opp ... mamma reise opp"). Bevegelse blant barna, og en mor sier "mamma vil ligge her". Musikkterapeuten sier "noen ganger er vi slitne, og noen ganger er vi ikke slitne". "... kan du stryke – mamma kan ligge – du kan stryke på kinnnet til mamma". Mødrene gir uttrykk for å like idéen (legger seg ned, ler, "drømmen", sier en av mødrene). Mens musikkterapeuten stryker på sitt eget kinn synger hun "stryke på kinnnet, stryke nå, stryke på kinnnet nå" (kjent melodi), og barna stryker på kinnnet til sin mor.

Nå er det barna som aksepterer og tolererer at mødrene er slitne. Barna anerkjenner mødrenes opplevelse ved å tillate at mødrene legger seg på gulvet igjen, mens barna stryker på mødrenes kinn. Med andre ord blir situasjonen gjensidig regulert, idet mødrene får, gjennom barnas bekreftelse, rett til sin egen opplevelse av seg selv som slitne. Barnas behov for bevegelse ("jeg vil ikke ligge jeg") blir ivaretatt ved at barna får være aktive. Felles oppmerksomhetsfokus opprettholdes ved at musikkterapeuten rammer inn og regulerer aktiviteten gjennom instruktiv sang ("stryke på kinnnet"). Før barna stryker mor på kinnnet, bekrefter musikkterapeuten mødrenes opplevelse av tretthet, og oppfordrer barna til å stryke mor på kinnnet.

Imidlertid er ikke denne situasjonene bare enkel. Voksne har et ansvar for- og bestemmer oftest over barn, og vanligvis må barna innrette seg. Kanskje barna har opplevd trette mødre som ønsket å "ligge på sofaen" når de kom fra barnehagen og ønsket oppmerksomhet og kontakt? Disse tankene til tross, her setter musikkterapeuten bevisst det som hun forstår som mors behov i sentrum, samtidig som barnas ønske om å være i aktivitet blir ivaretatt. Ytre sett deler mor og barn opplevelser innenfor en felles erfaringsramme, det vil si innenfor et intersubjektivt felt (Tronick, 1998). På det følelsesmessige nivå så det ut til å være korte glimt av gjensidighet i delingen. Dette er basert på at aktiviteten ble kort (noen sekunder før den ble avbrutt av to av barna), og at ett av barna ganske raskt sa "mamma reise opp". Imidlertid ble en annen mor-barn dyade liggende lenge, og så ut til å ha stor glede av aktiviteten.

Studier viser at oppmerksomhet er en viktig regulator i musikalsk kommunikativ utveksling, ikke minst i den ikke-språklige kommunikasjonen (Malloch & Trevarthen, 2009; Holck, 2002). Det betyr at oppmerksomhet på hverandre (barnet lytter til- og

aksepterer mors behov for hvile, og bekrefter dette ved å stryke på mors kinn), eller i forhold til et felles ytre fokus (sangen), danner utgangspunkt for relasjonen, for det gjensidige samspillet. Felles oppmerksomhetsfokus blir med andre ord en forutsetning, eller en grunnleggende faktor for kontakt og gjensidighet i forhold til mor- og barns handlinger og følelsesuttrykk på det praktiske plan (Hansen, 2012). På teorinivå blir felles oppmerksomhetsfokus sett som en forutsetning for et intersubjektivt, anerkjennende, fellesskap (Schibby, 2009).

Følelsesmessig deling gjennom anerkjennelse

Den musikalske aktiviteten la til rette for deling av følelser gjennom musikalsk deltakelse.

Jenta (4 år) peker på hodet sitt og sier "og meg". Musikkerapeuten synger tilbake til en annen jente "hei, hei, hei, hei, hei". Under denne strofen ser piken (4 år) på musikkterapeuten og synger "og meg, og meg og meg og meg" samtidig som hun spiller 6 toner tett etter hverandre i diskanten. Musikkerapeuten gjør en stor armbevegelse mot henne, bøyer meg ned slik at mitt hode er noe lavere enn hennes, og svarer leende "Nei, synes du det da?" Hun svarer "jaa" (jeg bekrefter med "ja") mens hun smiler og tar bena ut til siden. "Er [Guri] kommet?". "Jaaa". Kraftig spill med akkorder på piano til sang, "ja, du er her". Hun glir ned fra fanget til mor og ned på gulvet. Kort pause. "Vi sitter her og synger, er [Guri] kommet?". "Ja, jeg ruller", svarer hun fra gulvet. Musikkerapeuten synger tilbake mens rytmen i sangen matcher hennes rulling. "Ja, du ruller rundt, og vi synger hei til deg, hei til deg". Pause ... Piken forblir på gulvet. Musikkerapeuten skifter blikkretning, endrer rytmen i musikken, og lar musikken fungere som et signal til neste aktivitet. Latter fra flere i gruppen. Jenta krabber tilbake til mors fang, og musikkterapeuten spør henvendt til hele gruppen "Hva skal vi gjøre?"

Det som trer tydeligst frem i denne sekvensen, er barnets initiativ og forsøk på å skape en relasjon til musikkterapeuten i form av "se-på-meg-appeller" ("og meg, og meg", toner på piano, intensitet i stemmen, fysiske bevegelser, blikkontakt, oppmerksomhet). Jenta kjenner aktiviteten godt, og vet at hun må vente på tur. Turtakingen er tydelig i den ytre strukturen i form av verbale henvendelser, og i den musikalske rammen med klare spørsmål og svar i sangen. Når musikkterapeuten gir henne sin fulle oppmerksomhet (ser på henne), skjer det fysisk ved at hun gjør en stor armbevegelse, og antyder verbalt via metanivå ("Nei, synes du det da?"). Guri svarer med et smil, og beveger bena ut til siden. Det skjer en kryssmodal avstemming (Stern, 2000). Det vil si at responsen kommer i en annen form (en annen modalitet) enn ytringen først ble presentert i. Denne følelsesmessige utvekslingen (smil, intensitet- og flyt i turtakingen mellom jente og musikkterapeut) matches på *måten* dialogen føres på (for eksempel

gjensidig observerbar intensitet i bevegelse og stemme). Etter jenta har ålet seg ned på gulvet (musikkterapeuten aksepterer denne handlingen), opprettholdes felles oppmerksomhetsfokus gjennom sangens rytme og melodi. Hun svarer på spørsmålet (bekrefter) at hun er her, men utvider med "jeg ruller". Guri og musikkterapeut fortsetter å dele fokus ved at musikkterapeuten legger hennes svar inn sangteksten ("ja, du ruller rundt") i den felles "kode-sang". Gjensidig anerkjennende kommunikasjon opprettholdes mellom de to gjennom å konstruere et intersubjektivt felt, der musikken og sangen rammer inn dialogen, til tross for at de har ulik interaksjonsstil og alder.

For at mennesker skal bli klar over- og utvikle et forhold til seg selv og sine omgivelser, er det livsnødvendig å bli sett (Honneth, 1992/1200/; Lévinas, 1961/2012; Satir, 1972/79). Gjennom en annens reaksjon kan bevissthet om seg selv utvikles. Ved musikkterapeutens reaksjon på jenta gir hun barnet "en oppskrift" på hvordan musikkterapeuten reagerer på hennes deltakelse. Innenfor rammen av musikkterapigruppen får jenta utfolde seg og prøve ut grenser. Her er det avgjørende at jentas initiativ anerkjennes som viktig for musikkterapeuten, som gir tilbakemelding til henne om at hun forstår det piken kommuniserer. Akseptasjon åpner for videre samhandling i relasjonen, og barnet kan knytte selvaktelse til sin egen væremåte. Uten denne anerkjennelsen ville videre kommunikasjon vært vanskeligjort.

Musikkterapi som anerkjennelse

Enhver relasjon, også den musikalske, innebærer en reell risiko. Vi vet aldri helt hvordan vi vil bli mottatt. Vi kan kjenne oss avvist eller anerkjent. Som kommuniserende mennesker søker vi mot hverandre, i denne sammenheng eksemplifisert med musikalsk samspill i en mor-barn gruppe. Gjennom musikalsk selvvalgt deltakelse kunne mødre og barn oppleve å bli sett og hørt av hverandre. Filosofisk sett ble de til og gitt gjensidig verdi gjennom felles musikalske aktiviteter i en sosial ramme. Møtet med Den Andres Ansikt (Lévinas, 1961/2012) – det å virkelig bli *sett* – kunne legge til rette for liv og vekst.

Mødrene og barna delte positive opplevelser gjennom musikalske aktiviteter. Deltakelsen var frivillig, med utgangspunkt i egne ressurser. Gjennom musikalsk deltakelse erfarte de trivsel, mestring og overskudd. Den personlige og sosiale kompetansen ble utforsket, også ved hjelp av instrumenter (Oldfield, Tomlinson & Loombe, 2015) med forskjellige kvaliteter og klanger. Mødre og barn kunne kjenne på emosjonell hengivenhet i primærrelasjonen (Honneth, 1992/2007) mellom dem. Denne grunnleggende anerkjennelsen ble utforsket, idet mor og barn deltok i dans, bevegelse,

sang og spill. Musikalske aktiviteter og personlig deltakelse la til rett for utforsking og utvidelse av det intersubjektive felt (Tronick, 1998). Mødre og barn utforsket den mentale (intersubjektive) kontakten seg imellom gjennom en musikalsk relasjon. Disse musikalske opplevelsene bidro til å frigjøre lekende krefter, der mødre og barn overrasket seg selv ("Først trodde jeg ikke jeg kunne være med"). Musikkterapigruppen syntes å legge til rette for fornyet mening og livskvalitet i en krevende hverdag.

Mange mennesker innenfor rammen av barnevernet har dårlig erfaring med inkludering. Flere har også opplevd tap av rettigheter. Noen ganger er dette knyttet til ytre omstendigheter som for eksempel tap av voksne som kunne støtte barnet/ ungdommen med det personen trengte til enhver tid (mat, klær), andre ganger til individets *opplevelse* av tap av rettigheter. På denne måten vil et rettighetsperspektiv på musikk bidra til en fornyet livstolkning der musikk blir sett på som én vei til styrket identitet for *alle* mennesker, uavhengig av økonomisk og sosial status. Musikk blir da en rettighet alle forvalter, en rett til deltakelse i et kulturelt fellesskap gjennom musikk. Mødrene valgte selv å delta i musikkterapigruppen, som var et frivillig tilbud. Flere mødre trodde først at de ikke kunne delta i en musikk-gruppe siden de ikke hadde tidligere erfaring med å delta i musikkaktiviteter. Imidlertid fikk høre at de *hadde* rett til å delta, og at de bare kunne melde seg på. Den opplevde meningen av tilhørighet ble knyttet til egendeltakelse og livskvalitet. Slik sett vil en rettslig (kognitiv respekt) og opplevd anerkjennelse kunne bidra til inkludering.

Musikkterapigruppen ble lagt til kveldstid, for at de mødrene som var i jobb rakk å komme tidsnok for å delta. Alle deltagerne fikk anledning til å delta på bakgrunn av sine egne ressurser og interesser. Mødrene og barnas prestasjoner og ferdigheter ble tolket i en kontekstuell ramme der alles bidrag var viktig. Dette skapte en helhet som ble verdsatt av både barna og deres mødre. Et av barna gav uttrykk for et vitaliserende sosialt fellesskap: "jeg æ'kke sliten jeg når vi synger sånn". En av mødrene trodde ikke hun kunne være med fordi hun kunne "ikke spille no', altså". Deltakelse i gruppen viste det motsatte: hun ble verdsatt av sitt barn og gruppedeltakerne, og uttrykte senere tilhørighet til dette verdifellesskapet. Jeg ser for meg at mødrene erfarte en sosial verdsetting (Honneth, 1992/2007), der deres individuelle bidrag ble anerkjent og gitt betydning i et verdifellesskap. Mødrene fortalte sine nettverk om at de gikk i 'musikkgruppe'. Deltakelse i musikkterapigruppen syntes å øke dyadens sosiale kapital (Bourdieu, 1997). Gjennom musikalsk aktivitet og deltakelse ble den enkeltes, og dyadens, bidrag satt inn i et verdifellesskap som gav den enkelte/dyaden verdi og verdighet. Mødrenes og barnas bidrag fikk sosial verdi ved at de gjorde musikkterapigruppen til 'sitt sted' gjennom deltakelse og aktive ønsker om hva de ville vi skulle gjøre når vi var sammen.

I artikkelen *Anerkjennelsens psykologi* ser Falkum, Hytten og Olavesen (2011) på interaksjonen mellom anerkjennelsens former, og drøfter teoretiske og terapeutiske implikasjoner. Utgangspunktet er tanken om at det er sannsynlig at krenkelser eller tap av anerkjennelse på ett nivå øker risikoen for tap på flere nivåer. Jeg tenker det motsatte også vil gjøre seg gjeldende, det vil si at anerkjennelse på ett nivå bidrar til økt anerkjennelse på et annet. For eksempel kunne musikkterapigruppen, som et sosialt og kulturelt fellesskap der alle bidrog med sine personlige egenskaper og ferdigheter, bidra til en sosial verdsetting. Det vil si et bidrag til en kulturell selvforståelse som utvider samfunnets ramme for hva kultur er og skal være i møte med alle mennesker.

Falkum, Hytten og Olavesen (2011) hevder en økning i systematiske studier av samspillet mellom de ulike anerkjennelsesformene vil kunne gjøre behandling og helsefremmende arbeid mer presist og effektivt. Integrasjon, deltakelse, økonomisk støtte og helsetilbud er alle eksempler på fenomenen som påvirker opplevelse av eget liv og verdi. Tap av anerkjennelse, det være seg i nære relasjoner, rettslig eller sosialt, synes å påvirke identitet og opplevd egenverd. Mennesker innenfor rammen av barnevernet kan fortelle om opplevelser som forandrer livet. Troen på seg selv, og andres tro på at en kan noe, er avgjørende (Krüger & Strandbu, 2015; Lange, 1991). Et paradoks dukker opp i en kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet, der de ansatte i barnevernet hadde lave forventninger til læringsresultater og fullføring av skolegangen for disse barn og unge (Kavli, Sjøvold & Ødegaard, 2015). Denne type verdsetting var det motsatte av forventningen til mødre og barn i gruppen. Der var det uttalte fokus: alle deltar på egne premisser, og alle bidrar gjennom sin egen erfaringsbakgrunn, med egne prestasjoner og interesser. En *slik* verdsetting kan utfordre, og utfylle, samfunnets kulturelle selvforståelse, det vil si dennes etiske verdier og mål.

Gjennom en etisk forankring som Lévinas (1961/2012) tar utgangspunkt i, blir vi tilbudt å se inn i Den Andres Ansikt. Vi kan både gjenkjenne oss selv, og *anerkjenne* den Andres annerledeshet. Denne type blikk bidrar til å forebygge stigmatisering og krenkelser, og oppheve noe av det maktforhold som alltid vil være i et (her) musikkterapiforhold. Når vi våger å se inn i Den Andres Ansikt, som en ukrenkelige menneskelig skapning, kan også musikkterapi bidra til anerkjennelse, oppreisning og en fornyet utviklingslinje for hver enkelt menneske.

Oppsummering

Denne teksten har presentert et musikkterapiprojekt ved et mødre hjem innenfor rammen av barnevernet. Mødre og barn (2–4 år) deltok i en musikkterapigruppe i 4 måneder. Målet for prosjektet var å prøve ut musikk som virkemiddel for bedring av oppvekstvilkår. Hovedspørsmålet i teksten har vært å utforske hvorledes musikalsk anerkjennende samhandling kan bidra til å styrke og utvikle samspillet mellom mor og barn i en musikkterapigruppe innenfor rammen av barnevernet. Praktiske eksempler fra musikkterapigruppen er diskutert med utgangspunkt i nyere intersubjektiv utviklingsteori med et særlig fokus på *anerkjennelse*.

Resultatene fra musikkterapiprojektet viser at relasjonen mellom mor og barn utdypes og den subjektive opplevelse av egen mestring styrkes. Gjennom egen deltakelse i et kulturelt og musikalsk nettverk, tilbyr musikalsk samspill en opplevelse av tilhørighet til tid og sted. Dette kan bidra til styrking av kreativ energi og en anerkjennelse av egen identitet gjennom nye og livgivende opplevelser. Filosofisk sett knyttes anerkjennelsens former til sosial tilhørighet og psykisk helse gjennom et samspill mellom primærrelasjoner (emosjonell hengivenhet), rettsforhold (kognitiv respekt) og verdifellskap (sosial verdsetting). Teksten foreslår at når vi våger å se inn i Den Andres Ansikt, som en ukrenkelig menneskelig skapning, kan også musikkterapi bidra til anerkjennelse, oppreisning og en fornyet utviklingslinje for hver enkelt menneske.

Referanser

- Aftret, K. (2002). Musikk i forebyggende og helsefremmende arbeid. *Musikkterapi*, 27(2), 6–22.
- Bae, B. (1985). *Hvor er opplevelsen. Rapport fra et forprosjekt om voksen-barn relasjon i barnehagen*, vol. 4/85. Oslo: Barnevernsakademiets Skriftserie.
- Benjamin, J. (1990). An Outline of Intersubjectivity: The Development of Recognition. *Psychanalytic Psychology*, 7 (suppl.), 33–43.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bonnár, L. (2012). Mellom liv og drøm. Vuggesanges helsefilosofiske betydning. I G. Trondalen og K. Stensæth (red.) *Musikk, barn, helse*, s. 69–100. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4.
- Bourdieu, Pierre (1997). The Forms of Capital. I: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown og A. Stuart (red.) *Education, Culture, Economy, and Society* (46–58). Oxford: Oxford University Press. [Bourdieu's tekst var først publisert på tysk i 1983.]

- Falkum, E., Hytten, K. og Olavesen, B. (2011). Anerkjennelsens psykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48, 1080–1085.
- Dews, P. (2007). *Honneth in London*. March 30, 2007. Lastet ned 15.2.2016 fra: <https://blackthumb.wordpress.com/2007/03/30/honneth-in-london/>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. og Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of Self*. New York: Other Press.
- Gaden, T.S. (2015). *Samspill, sang og trygge både. En gruppe førstegangsmødres opplevelser av et musikkterapitilbud på helsestasjonen sammen med barna sine*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hansen, B.R. (2012). *I dialog med barnet. Intersubjektivitet i utvikling og psykoterapi*. Oslo: Gyldendal.
- Henriksen, J.-O. (2007). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (528–539). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holck, U. (2002). 'Kommunikalsk' Samspill i Musikterapi. *Kvalitative analyser af musikalske og gestiske interaksjoner med barn med betydelige funtionsnedsettelser, herunder barn med autisme*. Ph.d.-avhandling, Aalborg Universitet. Aalborg: Aalborg Universitet, Det humanistiske fakultet.
- Honneth, A. (1992/2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, overs.). Oslo: Pax.
- Jacobsen, S. L. (Under publisering). Child protection: Music therapy with families and emotionally neglected children. I S. L. Jacobsen og G.A. Thompson (red.) *Music Therapy with Families: Clinical Approaches and Theoretical Perspectives*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jacobsen, S.L. og Thompson, G.A. (Under publisering). *Music Therapy with Families: Clinical Approaches and Theoretical Perspectives*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Johns, U.T. (2008). "Å bruke tiden – hva betyr det egentlig". Tid og relasjon – et intersubjektivt perspektiv. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 67–84. Oslo: NMH-publikasjoner 2008: 3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Johns, U.T. og Svendsen, B. (2012). Utviklingsrettet intersubjektiv terapi med barn. I B. Svendsen, U.T. Johns, H. Brautaset og I. Egebjerg (red.) *Utviklingsrettet intersubjektiv psykoterapi med barn og unge* (35–73). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kavli, H., Sjøvold, J. M. og Ødegaard, K. S. (2015). Barne- ungdoms- og familie- direktoratets kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Oslo: Bufdir. Lastet ned 20.2.2016 fra: http://www.bufdir.no/PageFiles/11667/Kartlegging_av_holdninger_til_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf
- Kirkerud, H. (2015). *Selvfølelse som livsfundament. Musikkterapeuters arbeid med barn og unges psykiske helse*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltakelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt- mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 63–80. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Krüger, V. og Stige, B. (2013). Perspektiver på musikkterapi i barnevernet: Musikk som ressurs for å fremme barn og unges deltagelse. *Norges Barnevern*, 90(2), 110–124.
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lange, J. (1991). *Ungdom må få vise at de kan ting*. Larkollen ungdomspsykiatrisk behandlingshjem. Oslo: Rapport fra Barnevernets utviklingssenter.
- Lévinas, E. (1961/2012). *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority* (A. Lingis, overs.). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Malloch, S. og Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Oldfield, A. og Flower, C. (2008). *Music Therapy with Children and their Families*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Oldfield, A., Tomlinson, J. og Loombe, D. (2015). *Flute, Accordion or Clarinet? Using the Characteristics of Our Instruments in Music Therapy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Robson, C. (1993/2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Jensen, K.F. og Nielsen, A.M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland Institut for idræt, Københavns Universitet.

- Satir, V. (1972/79). *Familieliv, samspill og utvikling*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Schibby, A.L.L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33(6), 530–537.
- Schibby, A.-L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psyko-dynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensæth, K. (2014). Leg og musikkterapi. I L.O. Bonde (red.), *Musikkterapi. Teori, utdannelse, praksis, forskning. En håndbok om musikkterapi i Danmark* (138–146). Århus: KLIM.
- Stensæth, K. og Jenssen, D. (2016). Deltagelse – en diskusjon av begrepet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 15–35. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Stern, D.N. (1995). *The Motherhood Constellation*. New York: Basic Books.
- Stern, D.N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis & Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D.N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development* Oxford, New York: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (1980). The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants. I D.R. Olson (red.), *The Social Foundations of Language and Thought* (316–342). New York: Norton.
- Trevarthen, C. og Malloch, S. (2000). The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Therapeutic Effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(2), 3–17.
- Trollaldalen, G. (1997a). *Musikkterapi og samspill. Et musikkterapiprojekt for mor og barn*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo. Oslo: UiO, Inst. for musikk og teater, avd. for musikkvitenskap.
- Trollaldalen, G. (1997b). Music Therapy and Interplay. A Music Therapy Project with Mothers and Children Elucidated through the Concept of "Appreciative Recognition". *Nordic Journal of Music Therapy*, 6 (1), 14–27.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse 30 år med norsk musikkterapi*, s. 29–48. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Trondalen, G. (2016). *Relational Music Therapy: An Intersubjective Perspective*. Dallas: Barcelona Publishers.
- Trondalen, G. og Stensæth, K. (2012). *Barn, musikk og helse*. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4.

Tronick, E.Z. (1998). Dyadically Expanded States of Consciousness and the Process of Therapeutic Change. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 290–299.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London, New York: Tavistock/Routledge publication.

Samfunnsmusikkterapi i barnehagen – en anledning til utvidet omsorg?

Anna Helle-Valle

SAMMENDRAG

Selv om Norge er et godt land å bo i er det mange barn i Norge som ikke har det godt. En betydelig andel av barnebefolkningen lever utsatt: de lever med belastende erfaringer som vold og omsorgssvikt i nære relasjoner, og de strever med å delta i fellesskapet på grunn av dårlige sosiale, økonomiske, relasjonelle og politiske betingelser. En musikkterapeutisk tilnærming har vist seg nyttig for å kartlegge samspill, forbedre dialogen mellom barn og voksne, og gi barn anledning til å delta i fellesskapet. I en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming ønsker man å støtte og vise frem barnets deltakelse og ressurser i en utvidet økologisk kontekst. Dette kan forstås som en politisk handling der man legger vekt på refleksjon og etiske problemstillinger. I denne teksten møter vi 'Live' som deltok i et samfunnsmusikkterapiprosjekt i barnehagen. Prosjektet ble en anledning til å se Live i ulike musikalske kontekster og få et inntrykk av hennes opplevelser og relasjoner utover barnehagekonteksten. Det ble også en inngang til å reflektere rundt samfunnsmessige, terapeutiske og etiske problemstillinger ved å se samfunnsmusikkterapi som en anledning til utvidet omsorg for utsatte barn.

Nøkkelord: Samfunnsmusikkterapi, barnehage, omsorg, refleksjon

Innledning

Musikkterapi kan være nyttig som et utredningsverktøy for familier i krise (Jakobsen, 2009) og som en arena der ungdommer kan utvikle en god dialog med voksne og bli gitt utvidede handlingsmuligheter (Krüger, 2012; Krüger & Stige, 2014). Musikkterapi kan også være en inngang til å utforske, forstå og møte barns vitalitet (Johns, 2012; Vestad, 2012), og gi plass til barns aktive deltakelse i å utforme fortellinger om seg selv (Hakomäki, 2012; Aasgaard, 2005). Det er grunn til å hevde at musikkterapi tilbyr en kontekst som kompenserer for barns opplevelser av å være utenfor og bli oversett.

Denne teksten tar utgangspunkt i et samfunnsmusikkterapiprojekt i en vanlig norsk barnehage. Dette prosjektet er også del av mitt doktorgradsprosjekt, og ble utviklet i skjæringspunktet mellom psykologi, musikkterapi og allmennmedisin. Min egen faglige bakgrunn er at jeg er utdannet psykolog, men i dette prosjektet har jeg forsket med utgangspunkt i samfunnsmusikkterapeutisk praksis og teori. Min forståelse av samfunnsmusikkterapi baserer seg i stor grad på arbeidet til Stige & Aarø (2012), som bruker akronymet PREPARE for å synliggjøre kvalitetene ved en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming: *Participatory* (deltakende), *Resource-oriented* (ressursorientert), *Ecological* (økologisk), *Performative* (fremvisningsbasert), *Activist* (aktivistisk), *Reflective* (refleksiv) og *Ethics-driven* (etikk-drevet) (Stige & Aarø, 2012: 18). I denne teksten skal jeg beskrive hvordan disse kvalitetene gjorde seg gjeldende i mitt prosjekt, og reflektere rundt noen utfordringer jeg støtte på i denne prosessen.

Utgangspunktet for min doktorgrad var en skepsis til dagens praksis og politikk rundt ADHD-diagnostisering og -medisinering, og en frykt for at *barnet* blir usynliggjort. I mitt prosjekt har jeg ikke et eksplisitt barnevernsfokus, men et slikt perspektiv kan sees som implisitt ettersom jeg ønsker å utforske hvordan barns uro forstås og håndteres i samfunnet vårt. Jeg tar utgangspunkt i tre prinsipper fra forskning på barnevern og musikkterapi:

- Musikkterapi kan være nyttig for å oppdage og kartlegge problemer
- Musikkterapi kan forbedre kvaliteten på dialogen mellom barn og voksne
- En samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming kan fremme barns rett til deltakelse, slik den er beskrevet i barnekonvensjonen.

Problemstillingen i denne teksten er: Hvordan kan samfunnsmusikkterapi bidra til å fremme omsorg for spesielt utsatte barn i barnehagen? I min problemstilling har jeg valgt å bruke ordet *utsatt*, fordi det i større grad enn *sårbar* også peker på omstendighetene rundt barnet. Å være *utsatt* for noe peker på både omstendigheter og opplevelse, men å være *sårbar* bærer i mine ører større preg av en individualisert

forståelse av problemer. Jeg bruker ordet *omsorg* for å beskrive kvaliteter ved relasjoner, men også for å beskrive en vennlig og ikke-voldelig *forståelse* av barn og uro. Fra et samfunnsperspektiv vil *omsorg* også innebære gode leve- og oppvekstvilkår for barn. Min definisjon av omsorg kan også forstås som det motsatte av *utsatt*, som defineres som prosesser som er negative for individet (Winsvold & Falck, 2011). Mine refleksjoner i denne teksten tar utgangspunkt i mine egne møter med barna i barnehagen. Teksten er preget av å være selverkjennende og er et forsøk på å beskrive barna sett fra mitt perspektiv. Jeg har valgt en essayistisk og problematiserende stil for å gi rom til refleksjon både hos meg selv og forhåpentligvis hos leseren.

En kort kontekstualisering

I denne teksten presenterer jeg en fortelling fra praksis der jeg har valgt å kalle hovedpersonen *Live*. Datamaterialet praksisfortellingen bygger på ble hentet inn ved hjelp av deltakende observasjon og har foregått i to parallelle løp: et fire ukers samfunnsmusikkterapiprojekt med en gruppe femåringer i en barnehage (som beskrives her), og en tverrfaglig praksisforbedringsgruppe bestående av foreldre og fagpersoner tilknyttet lokalmiljøet til barnehagen. Både barnevernet, fagsenteret, et lokalt fastlegekontor, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og foreldreutvalget i barnehagen var representert i praksisforbedringsgruppen. Resultater fra diskusjonene i praksisforbedringsgruppen blir ikke presentert her, men nevnes som en del av konteksten til prosjektet.

Bakgrunn: Norge – et godt land å være barn i?

Selv om mange opplever at Norge er et velstående og trygt land, lever ikke alle norske barn i velstand og trygghet (Redd Barna, 2015). Det finnes mange barn i Norge som vokser opp i fattigdom, som opplever overgrep og omsorgssvikt, og som tidlig utsettes for belastninger og fratras muligheter til å delta i fellesskapet. Barn som vokser opp familier med lav sosioøkonomisk status i Norge har økt risiko for å få diagnostisert en psykisk lidelse (Bøe, Øverland, Lundervold, & Hysing, 2012). Foreldrenes problemer og samspillet i familien er en særlig viktig mekanisme for overføring av problemer til barna (Davies & Cummings, 1994; Formoso, Gonzales, & Aiken, 2000; Grych & Fincham, 1990). For å løse denne folkehelseutfordringen må vi derfor ha en tilnærming som involverer flere økologiske nivå (Bøe, 2013).

I situasjoner der voksne er så bekymret for et barn at de melder til barnevernet, er det et akutt behov for å styrke barnets tillit og trygghet gjennom gode samspillsopplevelser der barnet får anledning til å delta på en anerkjennende og autentisk

måte, det vil si på en måte som gir rom til barnets utforskning og opplevelser. Dårlig kvalitet på dialogen mellom voksne og barn har vært adressert som et problem i musikkterapiforskning med barn under omsorg av barnevernet (Krüger & Stige, 2014). Musikkterapi har både vist seg å være nyttig som et utredningsverktøy for familier i krise (Jacobsen, 2009) og som en arena der ungdommer kan utvikle en god dialog med voksne, bli gitt utvidede handlingsmuligheter (Krüger, 2012; Krüger & Stige, 2014) og skape mening av vonde opplevelser (Zanders, 2015). Det er også forsket på hvordan musikk og musikkterapi kan være en inngang til å utforske, forstå og møte barns vitalitet (Johns, 2012; Vestad, 2012), og gi plass til barns aktive deltakelse i å utforme fortellinger om seg selv (Hakomäki, 2012; Aasgaard, 2005). Med bakgrunn i funnene i disse studiene kan det tenkes at musikkterapi kan tilby en kontekst som kan kompensere for barns opplevelser av å være utenfor og bli oversett.

Musikkterapi i barnehagen er gjerne informert av både individ- og systemrettede perspektiver, og i en uformell rundspørring jeg foretok på e-post blant musikkterapeuter som arbeider i pedagogisk setting, kom det frem at de ønsker å arbeide med *både* individ og system (Helle-Valle, 2015). I dag blir i hovedsak musikkterapitilbudet i barnehagen gitt som spesialpedagogiske tiltak med utgangspunkt i det individuelle barnets problemer, og flere pedagogiske fagsenter har de siste årene hatt fokus på språk. En drastisk økning i antall barn som går i barnehagen de siste tiårene har ført til en relativ mangel på ressurser i musikkterapitilbudet, noe som bidrar til at de dårligst fungerende barna blir prioritert og at forebyggende arbeid og systemrettet arbeid blir nedprioritert (ibid). For disse musikkterapeutene er det altså et reelt prioriteringsdilemma hvorvidt man skal ha fokus på individets problemer eller om man skal bruke ressursene på å arbeide med systemene rundt barna. For eksempel kan trening på språk- eller atferdsproblemer gjøre at barnet får ta del i sin egen barnehagehverdag på en god måte. Samtidig kan man se for seg at et fokus på å dempe eller fjerne visse egenskaper, som for eksempel uttale av en bokstav eller impulsiv atferd, indirekte kan bidra til å stigmatisere disse egenskapene og i verste fall skape et smalere handlingsrom for barnet dersom det opplever at visse egenskaper eller atferdsmønster er unormale eller uønskede. Psykolog og forsker Aina Olsvold har for eksempel skrevet om hvordan det å få ADHD-diagnose og medisinerer kan skape et dramatisk identitetsdilemma (Olsvold, 2012). Enda vanskeligere er det å skille barnets egne behov fra voksnes behov i møte med barnet (Rose, 2013), ettersom innholdet i barnets utvikling baseres på tilgjengelige opplevelser og etablerte forståelser i barnets umiddelbare og utvidede økologiske kontekst (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Navarez, Panksepp, Schore & Gleason, 2013).

Individualisering av lidelse og ansvar

En etablert forståelse som kan reflektere en slik uløselig sammenfiltrering av barnets egne behov, voksnes behov og etablerte forståelser av hva barn *er*, er blant annet representert i diagnosen Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD). ADHD som en ramme for å forholde seg til, forstå og gi plass til barn, tar utgangspunkt i en biopsykososial modell for helse. Barn med negative tidlige livshendelser, noe som gjelder mange barn under omsorg av barnevernet, har en økt sjanse for å bli diagnostisert med ADHD. Disse barna passer ofte flere diagnoser, som søvnforstyrrelser (Konofal, Lecendreux & Cortese, 2010), atferdsforstyrrelser, angst og depresjon (Jensen et al., 2001). En musikkterapeut som skal jobbe med et barn som blir beskrevet som urolig, står i en potensielt utfordrende situasjon: I hvor stor grad skal terapeuten velge å ta utgangspunkt i barnets ressurser og den umiddelbare situasjonen, og i hvor stor grad skal hun eller han aktivt innhente beskrivelser av barnets problemer, informasjon om problemer i barnets umiddelbare og utvidede økologiske kontekst? I valg av tilnærming vil musikkterapeuten implisitt eller eksplisitt videreføre eller utfordre en forståelse av *hva barnet er* med utgangspunkt forståelsen som dominerer i det systemet og den kulturen terapeuten arbeider innenfor. I vårt samfunn i dag er ADHD et dominerende begrep innen både pedagogikk, helse, politikk og hverdagsforståelser av barns uro (Helle-Valle, 2014).

Min vurdering er at det ikke er mulig å "melde seg ut av" en slik konformitets- eller opposisjonsprosess, når et problemorientert og evidensbasert¹ perspektiv er utgangspunktet for vår forståelse av helse og normalitet. Etter å ha snakket med både musikkterapeuter, pedagoger, psykologer og andre som arbeider i pedagogiske kontekster, opplever jeg at både teoretiske og praktiske konflikter med det etablerte systemet ofte er en del av arbeidshverdagen. Dersom slike konflikter forblir uløste, kan det terapeutiske arbeidet man gjør med stå i fare for å bli marginalisert, eller på subtilt vis underlegges rådende makt- og forståelsesstrukturer. Språket er en interessant arena for slike konflikter. For eksempel kan et individorientert og problemfokuset språk fortrenge behovet for eller anledninger til å snakke om ressurser, løsninger og problemer med systemer og samfunnet. Flere musikkterapeuter jeg har snakket med opplever en dissonans mellom egne overbevisninger og intensjoner, og eksisterende handlingsmuligheter i systemene de arbeider innenfor. Færre har vært bevisst på at språket og forståelsen også er en del av dette systemet, noe som for meg understreker betydningen av økt refleksjon rundt spenningsforholdet mellom teori og praksis. I en

¹ Her bruker jeg *evidensbasert* slik det vanligvis brukes i politiske diskusjoner, nemlig i betydningen *basert på kvantitative evidens med utgangspunkt i en diagnostisk tilnærming*. *Evidensbasert* brukes sjeldnere om funn fra kvalitativ og kritisk forskning, selv om det i teorien også burde omfatte slike funn.

barnehagekontekst kan behovet for økt refleksjon for eksempel knyttes til terapeutens eller pedagogens faglige overbevisning om at mangfold er viktig, samtidig som han eller hun jobber med å gjøre barnet mer "normalt" med utgangspunkt i det enkelte barnets problemer. Slike konflikter er sjelden enten/eller, men handler ofte om å forhandle med systemet om fokus og handlinger med utgangspunkt i barnets behov.

Den enkelte sitter med et reelt ansvar for å utforske og om nødvendig arbeide for å forandre sin forståelse og praksis. Samtidig er det viktig å ikke individualisere dette ansvaret. I likhet med andre aktører som omgir utsatte barn, er musikkterapeutens forståelse og praksis i stor grad et uttrykk for politiske, samfunnsmessige, økonomiske og teoretiske forutsetninger. Å individualisere ansvaret i denne sammenhengen ville slik sett være en videreføring av det postmoderne samfunnets individualisering av barns lidelse og atferd (Foros & Vetlesen, 2012), for eksempel gjennom ensidig bruk av diagnoser og mindre fokus på at helse også er et uttrykk for samfunnsmessige forutsetninger (Stige & Aarø, 2012).

Samfunnsmusikkterapi i barnehagen

Valg av tilnærming avhenger av den enkeltes personlige ressurser, slik som kunnskapsbakgrunn, evne til refleksjon, mot og utholdenhet, men vil også avhenge av yrkesmessige handlingsfrihet, tilgang på informasjon og systemet eller kulturen som omgir en. En erfaring fra mitt forskningsprosjekt er at musikkterapeuter opplever at de har for lite makt, og at de i for liten grad inngår i langsiktig, systematisk og meningsfullt samarbeid med andre instanser, for eksempel barnevernet. Musikkterapeutens posisjon, og dennes teoretiske og praktiske rammer, kan slik sett gi opphav til vanskelige etiske problemstillinger: Er det tilstrekkelig å fokusere på å gi barnet gode musikalske opplevelser i barnehagen dersom barnet sliter i relasjonen til foreldrene, lever under sosial og økonomisk urettferdighet, ikke blir fulgt tett nok som en følge av utformingen av barnehagehverdagen, eller sitter alene med opplevelser av vold og overgrep? Det frister å svare både ja og nei: Ja, vi må ikke glemme barnet, og barn i vanskelige situasjoner trenger ekstra hjelp og støtte. Nei, det er ikke greit å bare fokusere på barnet og ikke adressere problemer i den videre økologiske konteksten som gir opphav til vedvarende lidelse og skade. Etiske vurderinger tilsier at vi *både* må arbeide individrettet og med et utvidet økologisk mandat. De samfunnsmusikkterapeutiske kvalitetene bidrar med både praktiske og teoretiske rammer når vi ønsker å støtte barnets handlingsmuligheter på flere økologiske nivå (Stige & Aarø, 2012).

'Live'

Live strever med sin egen deltakelse i barnegruppen, i musikkstundene, og under selve forestillingen som var en del av prosjektet. Hennes måte å være på oppleves tidvis som veldig utfordrende av de ansatte i barnehagen og av foreldrene. Barnehagen hadde i samarbeid med foreldrene søkt om ekstramidler fra det lokale fagsenteret for å forebygge at Live skulle få en ADHD-diagnose når hun begynte på skolen. Her følger en anonymisert og fortettet omskrivning av mine log-notater fra de fire prosjektukene:

Første uke: Live krabbet rundt og sto på hodet, men mindre utagerende enn forrige gang. Hun gjør nesten konsekvent det motsatte av det hun "skal". Blir spennende å se hvordan vi kan få henne i posisjon.

Andre uke: På fredag ble Live satt litt ut av emosjonssangen der vi viser overdrevne følelser med ansiktet vårt. Første gang koblet hun av og snudde seg vekk, var urolig og ga uttrykk for at hun kjedet seg. Nå på mandag begynte hun og le overdrevet høyt, la seg fremover og banket i gulvet mens hun "lo".

Live var helt med i dag, og satt fint i ringen. Samlet inn egg da rasleeggsangen var over. Jobbet visstnok veldig fint med musikkterapistudentene sammen med Kari. De tegnet og spilte. Live fortalte mens de var alene med henne og Kari, at faren hennes ikke tålte mannebrus. Vi informerte barnehagen om dette i etterkant – de var klar over at det var noen problemer på hjemmefronten.

Live ble sint under avslutningen av åpningssangen i dag. Hun gikk ut av ringen, satte seg ved bordet og ropte NEI! Slutt! Vær stille! Dette var under orkestersangen da alle spilte instrumenter, og spilte høyt. Hun ble ikke hørt. Jeg reiste meg etter en stund og gikk bort til henne mens de andre fortsatt spilte. Bare strøk henne på ryggen uten å be henne om så mye, tror jeg inviterte henne til å sitte med meg i ringen, men det ville hun ikke. Så da satt jeg bare der og strøk henne på ryggen. Jeg tror ikke Live gråter så mye, men at hun blir sint. Hun begynte å trampe takten litt mens jeg satt der med henne, kom liksom litt inn i musikken igjen.

I en-til-en timen med Kari hadde visst Live sunget høyt og tydelig, og gitt de andre oppgaver som tromming og dansing. De sang en sang som musikkterapistudentene hadde laget til henne. Avdelingslederen fortalte i møtet i dag tidlig at Live virkelig har åpnet seg opp og fått det bedre i barnehagen.

Tredje uke: Mens jeg sto og snakket med to av de ansatte inne på musikkrommet, banket det fint på døren og Live åpnet med et stort smil. Jeg utbrøt spontant "Hei Live! Så hyggelig å se deg!" Hun smilte og lukket døren.

Live var ikke helt ankret i dag, hun fløt rundt i rommet og dunket mikrofonen i gulvet og klatret og hoppet. Hun var blid og ikke sint. Den sangen som egentlig var hennes og Karis er blitt overtatt av hele gruppen. Dette må vi få rettet opp i, slik at det er tydelig

at det er hennes og Karis sang. Kanskje hun kan synge på versene og alle barna kan være med på refrenget? Vi får ordne opp i dette på onsdag, så blir det kanskje orden i rekkene igjen.

Helt i begynnelsen av gjennomgangen av forestillingen ville ikke Live sitte på plassen sin, men ville sitte helt inntil mikrofonen og høyttaleren. Den ene avdelingslederen kom da over og snakket litt hardt til Live og sa at hun måtte velge hvor hun skulle sitte, løftet henne opp av stolen. Live gjorde seg vanskelig å holde, slapp i hele kroppen, så avdelingslederen måtte legge henne ned på gulvet. Etter dette var Live sint og mutt, og jeg opplevde at dette ødela litt for hennes inngang til generalprøven og satte en stopper for at hun deltok.

Den kvinnelige musikkterapistudenten og Live har veldig god kontakt, og dagen i dag endte med at Live satt på fanget hennes, eller klenget seg til henne. Live var med hele dagen uten å forstyrre og uten å vandre. Helt mot slutten av dagen sang hun også med. Ikke dårlig!

Fjerde uke: Foreldrene til Live kom ikke på forestillingen. Under forestillingen gjorde Live seg liten og deltok ikke aktivt på linje med de andre.

Første klasse og de minste barna i barnehagen var og så på den andre forestillingen, samt moren til Live. Før forestillingen var det en del uro med ulydighet mens barna måtte vente på publikum. Det virker som om Lives opponering er mindre vond og vanskelig, og mer leken og lett nå. Live opponerer med et smil i stedet for å rope NEI, bli sint og melde seg ut. Live ble med og synge på sitt nummer i dag! Moren hennes var i salen og smilte og så på henne. Live så på henne under sangen sin, og moren nikket og smilte og mimet at hun skulle synge. Da sang hun! Det var så fint. Det siste hinderet ble overvunnet ved hjelp av morens blick og smil og oppfordring. Jeg snakket med moren etterpå, og hun sa at Live hadde sagt til henne: Men jeg har sceneskrekk! Og moren sa: Nei, det har du ikke. Du må bare være trygg og stå og synge.

Live blir "synlig" for meg

Første gang Live blir synlig for meg, er når hun gjør andre ting enn hun "skal". Jeg legger merke til henne fordi hun gjør mer enn å sitte stille, følge med på våre instruksjoner, og samarbeide med oss på (tross alt) våre premisser. La jeg merke til de stille barna på samme måte? En kritikk mot bruken av ADHD-diagnosen er at de bråkete regelbryterne blir oppdaget og får hjelp, mens de stille barna overses. Lives væremåte kan tolkes som manglende interesse og en protest mot vårt opplegg og våre normative forventninger. Den kan også tolkes som en usikkerhet, og en ambivalens i forhold til å være med. Kanskje var det begge deler?

Live reagerer annerledes enn de fleste barna på ansiktssangen. Først ved å vende seg vekk, deretter ved å spille ut en noe overdrevet og stereotypisk emosjonell respons. Kanskje var den første reaksjonen hennes et genuint uttrykk for at hun ble overveldet eller skremt av at alle viste følelser, og at disse følelsene ikke var spontane og naturlige, men nærmere overdrevne grimaser. Den andre reaksjonen var kanskje en tilnærming til deltakelse der hun overdrev med en emosjon som ikke forbindes med truende følelser, nemlig latter. Eller kanskje syntes hun bare sangen var morsom og deltok i "teateret" vårt? Vi fortsetter uansett å invitere henne med inn i det musikalske samspillet og forsøker å styrke hennes posisjon i gruppen ved å gjøre henne til medhjelper. At hun fikk dele ut rytmeegg var ment å virke inkluderende samtidig som det gav henne en posisjon i utkanten av det musikalske fellesskapet, noe som speilet posisjonen hun selv ofte inntok i barnehagen.

Etter hvert fikk vi flere møter preget av glede, interesse og samarbeidsvilje, og Live inntok en mer selvgående, aktiv og instruerende rolle. Hun viste styrke og engasjement, og vi syntes vi fikk se litt mer av hvem *hun* var. Ved å fortelle at faren hennes ikke tålte "mannebrus", ga Live oss et innblikk i noe destruktivt, skummelt og vondt. Til tross for at vår intensjon ikke var å kartlegge Lives problemer, ble musikkterapien en ramme der Live synliggjorde seg selv – sine problemer inkludert².

Ifølge Stige & Aarøs (2012) PREPARE-akronym som synliggjør sentrale kvaliteter ved samfunnsmusikkterapi, er både en økologiske forståelse og tilnærming viktig. Begrepet økologiske systemer er hentet fra Bronfenbrenner (1979) som argumenterte for at barns utvikling foregår innen flere sammenfildrede økologiske systemer.³ Barnets utvikling både påvirkes av og påvirker disse systemene. Slike systemer kan være barnehage, hjem, lokale og nasjonale institusjoner. Et økologisk perspektiv hjelper oss å forstå barnet i kontekst, og en økologisk tilnærming kan utvide våre handlingsmuligheter i møte med barns problemer. For eksempel har Viggo Krügers (2012) arbeid med barn under omsorg av barnevernet bidratt til å utvide og berike vår forståelse av hvem disse barna er, gjennom å hjelpe dem å formidle deres egne fortellinger i form av revyforestillinger. Dette endringsarbeidet har bidratt til å endre det politiske landskapet og fokuset i debatten rundt disse barna, slik at de enkelte barna i møte med andre kan få en annen opplevelse av å være god til noe, være en viktig person og i større grad få lov til å delta på egne premisser.

2 På bakgrunn av vårt tette samarbeid med barnehagen, og fordi vi opplevde at avdelingsleder tok denne informasjonen alvorlig, valgte jeg å overlate ansvaret for videre kontakt med foreldre og barnevern til barnehagen.

3 Se for øvrig Mandal og Bergset (2016), som benytter Bronfenbrenners økologiske systemmodell for å beskrive musikkterapi som virkemiddel for å skape sammenheng i fosterbarns fragmenterte nettverk.

I Lives tilfelle er et økologisk perspektiv på hennes atferd interessant, men min begrensede datainnsamling gjør det i større grad til en ufullstendig økologisk skisse som gir meg noen ubesvarte spørsmål. Ingen fra hennes familie kom på første forestilling der barnas familier var invitert. Hvordan var dette for Live? Hva forteller det oss om hennes hverdag? Morens tilstedeværelse på den andre forestillingen syntes å være en medvirkende faktor til at hun sang på scenen. Ettersom jeg også var publikum denne dagen, fikk jeg anledning til å snakke med moren hennes. Hun fortalte at Live hadde sagt at hun hadde sceneskrekke, men moren lo dette vekk, og sa at hun bare hadde oppmuntret Live til å synge. Dette ga også dybde til Lives deltakelse på scenen; i hvor stor grad var det et uttrykk for glede og selvtilitt utløst av morens tilstedeværelse, og i hvor stor grad følte Live et ekstra press på å prestere? Er deltakelse uansett motivasjon like mye verdt? Dette er spørsmål jeg sitter igjen med og som ikke er like enkle å svare på.

Individet i gruppen – en praktisk og etisk utfordring

Live gav på et tidspunkt uttrykk for å være overveldet under musikkterapisamlingen, og går ut av ringen mens hun holder seg for ørene og roper "STOPP!" Ingen voksne går umiddelbart ut av ringen for å trøste henne, før jeg som deltakende observatør tar initiativ til dette etter flere minutter. Ingen av oss tar initiativ til å stoppe musikken, selv om Live gir tydelig uttrykk for sitt behov for dette. I etterkant lurer jeg på om dette var et etisk og terapeutisk overtramp mot Live, og jeg lener meg på hennes evne til å tåle slike overtramp når jeg i etterkant trøster meg selv med at dette var 'greit nok'.

At vi i for stor grad lener oss på barns evne til å tåle negative hendelser, som for eksempel avstand til viktige omsorgspersoner, manglende tilgang på relasjonell varme eller manglende rom til å utfolde seg, er blitt fremholdt som en grunn til økningen av psykiatriske diagnoser blant barn (Navarez et al., 2013). En ignorering eller imøtegåelse av barnets atferd kan være en mer eller mindre bevisst handling, men vil uavhengig av den voksnes intensjon eller refleksjon ha en formende og oppdragende effekt på barnet (Foss, 2009). Ut fra et slikt perspektiv er det ikke mulig for oss voksne å fremvise nøytral oppførsel – ikke i hverdagslige omsorgssituasjoner, ikke under institusjonsopphold og ikke i en utredningssituasjon. Manglende sensitiv og omsorgsfull respons i møte med barns aggresjon eller tristhet, kan bidra til å marginalisere visse følelsesuttrykk, skape opplevelser av avvising og skam hos det enkelte barn, og vise andre at slik oppførsel ikke er ønsket. En situasjon der barn trekker seg unna eller protesterer er tvetydig, og manglende kunnskap eller omsorgsinitiativ kan bli til en kultur der voksne gir barna "frihet" til å være i sin egen opplevelse i stedet for å bli hjulpet ut av denne. En vektlegging av barns behov for slik "frihet" kan på samfunnsnivå

sies å henge sammen med manglende rammer og skepsis mot autoritet (Foros og Vetlesen, 2012) og bidra til å forklare både fremveksten av ADHD og behovet for en ADHD-diagnose i vår kultur (Kristjansson, 2009). I et barnevernsperspektiv er det også relevant å stille spørsmålet: når blir frihet til omsorgssvikt?

Å se individets behov og møte dette på en god måte er en kompleks øvelse. At musikken bare fortsatte selv om Live ropte "NEI!" kan være et uttrykk for at studenter og barnehagepersonale ikke tolket Lives protest som et behov for omsorg, at de var for opptatt med andre ting, og at det var uavklarte roller i gruppen. Man kan også tenke seg at Lives behov og sinnsstemning brøt med stemningen som var *ment* å prege samlingsstunden, og at Live i kraft av dette ble usynliggjort (Myhre i Foss, 2009). Live var *utsatt*: hun satt seg selv utenfor, ble satt ut av gruppen, og hun opplevde en emosjonell belastning. Vi fikk etter hvert også grunn til å tro at Live hadde vært utsatt for opplevelser på hjemmebane som var vanskelige og vonde. Å være utsatt er slik sett et fenomen som foregår parallelt på flere økologiske nivå: fra relasjoner mellom individer, til forholdet mellom grupper, og til lokale og nasjonale strukturer og kulturer⁴. Utsatte barns behov for omsorg bør dermed møtes med et utvidet omsorgsbegrep som bærer i seg disse økologiske nivåene.

Konklusjon: En anledning til utvidet omsorg

Tilbake til problemstillingen: Hvordan kan samfunnsmusikkterapi fremme omsorg for spesielt utsatte barn i barnehagen? Det finnes mange svar på dette. Som nevnt legger man i en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming vekt på deltakelse, ressurser, økologisk kontekst, fremvisning for et publikum, politisk aktivisme, refleksjon og etikk (Stige & Aarø, 2012: 18). Med Live som eksempel kan det leses omsorg inn i vårt ønske om og evne til å løfte frem hennes ressurser som rytmeegg-ansvarlig, instruktør, dirigent og sanger både i mindre grupper, på scenen, på nærskolen og for moren i publikum. Samtidig blir noen av disse situasjonene anledninger der Live deltar mot sin vilje, eller som en usikker, utagerende eller umoden jente. Vår kollektive manglende evne, og situasjonens manglende egnethet til å romme hennes behov og tilpasse seg hennes nivå, tydeliggjør kompleksiteten ved en samfunnsmusikkterapeutisk intervensjon: der det er mulig å gi omsorg er det også alltid mulig å svikte.

⁴ Jeg presenterer og diskuterer en økologisk tilnærming til barns problemer og ressurser mer inngående i artikkelen, *Do we understand children's restlessness? Constructing ecologically valid understandings through reflexive cooperation* (Helle-Valle, Binder & Stige, 2015).

De utvidede handlingsmulighetene ved en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming trekker slik sett veksler på de voksnes evne til utøve omsorg, og avslører oss når vi ikke får dette til. En slik tilnærming vil nødvendigvis også være svært avhengig av både den enkeltes og fellesskapets evne, vilje og mot til å reflektere rundt egne forståelser og handlinger. En samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming er med andre ord en omfattende mulighet til å ta og vise ansvar, men verdens kompleksitet og uforutsigbarhet vil i samme øyeblikk gi utvidede muligheter til å velge feil og gjøre feil man ikke nødvendigvis kan ta ansvar for. På denne måten er samfunnsmusikkterapi kanskje et skremmende alternativ for både terapeuter og for samfunnet. Samtidig kan man spørre seg: kan musikkterapeuter eller andre voksne som velger å ikke forholde seg til en slik økologisk og politisk kompleksitet i møte med et utsatt barn, sies å være fratatt ansvar?

Vi kan spørre om en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming, her konkretisert i kvalitetene deltakende, ressursorientert, økologisk, fremvisningsbasert, aktivistisk, refleksiv og etikk-drevet, står i en særstilling når det gjelder å åpne for kompleksitet både i teori og praksis? Den legger i alle fall stor vekt på å involvere flere økologiske nivå, og utfordrer musikkterapeuten på både relasjonelle ferdigheter, musikalsk bredde, lokalkunnskap og evne til tverrfaglig samarbeid. At praksiser med en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming slik sett er ambisiøst og praktisk sett omfattende, kan føre til at denne tilnærmingen i mindre grad tas i bruk i barnehagen. Med utgangspunkt i hverdagen til barn som lever med for dårlig omsorg, har overgrepserfaringer eller i liten grad får utviklet eller eksponert ressursene sine i sitt lokalmiljø, vil jeg argumentere for at samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming kan være ekstra viktig. En slik tilnærming kan tydeliggjøre samspill mellom voksne på flere økologiske arenaer og dermed være en anledning til å tematisere og påvirke etablerte kulturer for omsorg.

Referanser

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, og London, England: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bøe, T. (2013). *Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB.

- Bøe, T., Øverland, S., Lundervold, A. og Hysing, M. (2012). Socioeconomic status and children's mental health: Results from the Bergen Child Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(10), 1557–1566. doi:10.1007/s00127-011-0462-9.
- Davies, P.T. og Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387–411. doi:10.1037/0033-2909.116.3.387
- Formoso, D., Gonzales, N. og Aiken, L. (2000). Family Conflict and Children's Internalizing and Externalizing Behavior: Protective Factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 175–199. doi:10.1023/A:1005135217449
- Foros, P.B. og Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Ph.d-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB.
- Grych, J.H. og Fincham, F.D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290. doi:10.1037/0033-2909.108.2.267
- Hakomäki, H. (2012). Storycomposing in music therapy. A collaborative experiment with a young co-researcher. I G. Trondalen og K. Stensæth (red.) *Barn, musikk, helse*, s. 147–172. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.
- Helle-Valle, A. (2014). How do we understand restlessness? A critique of the biopsychosocial model and ADHD as the dominating perspective in current understanding and treatment. *Voices: a World Forum for Music Therapy*, 14(1).
- Helle-Valle, A., Binder, P.-E. og Stige, B. (2015). Do we understand children's restlessness? Constructing ecologically valid understandings through reflexive cooperation. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10(29292).
- Jacobsen, S. L. (2009). Music therapy with children and their families. *Nordic Journal of Music Therapy*, 18(2), 189–190.
- Jensen, P. S., Hinshaw, S.P., Kraemer, H.C., Lenora, N., Newcorn, J.H., Abikoff, H.B. og Vitiello, B. (2001). ADHD Comorbidity Findings From the MTA Study: Comparing Comorbid Subgroups. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 147–158. doi:http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200102000-00009
- Johns, U.T. (2012). Vitalitetsformer i musikk og kommunikasjon. I G. Trondalen og K. Stensæth (red.) *Barn, musikk, helse*, s. 29–44. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.

- Konofal, E., Lecendreux, M. og Cortese, S. (2010). Sleep and ADHD. *Sleep Medicine*, 11(7), 652–658. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sleep.2010.02.012>
- Kristjansson, K. (2009). Medicalised pupils: The case of ADD/ADHD. *Oxford Review of Education*, 35(1), 111–127. doi:10.1080/03054980802417354
- Krüger, V. (2012). *Musikk – Fortelling – Fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Krüger, V. og Stige, B. (2014). Between rights and realities – music as a structuring resource in child welfare everyday life: a qualitative study. *Nordic Journal of Music Therapy*. 24(2), 99–122.
- Mandal, A.B. og Bergset, L.-J. (2016). Musikkterapi for å skape sammenheng i fosterbarn sine nettverk. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 143–156. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- McFerran, K. (2009). Quenching a Desire for Power: The Role of Music Therapy for Adolescents With ADHD. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 72–83.
- Navarez, D., Panksepp, J., Schore, A.N. og Gleason, T. (2013). *Evolution, Early Experience and Human Development: from Research to Practice and Policy*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Olsvold, A. (2012). *Når "ADHD" kommer inn døren: en psykososial undersøkelse av barns, mødres og fedres forståelse og opplevelse av ADHD-diagnose og -medisinering*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Redd Barna. (2015). Barnefattigdom. Lastet ned 09.10.2015 fra: <http://www.redd-barna.no/vaart-arbeid/barn-i-norge/barnefattigdom>
- Rose, S. (2013). Commentary on Singh: Not Robots: children's perspectives on authenticity, moral agency and stimulant drug treatments. *Journal of Medical Ethics*, 39(6), 371. doi:10.1136/medethics-2012-100961
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. og Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps: community music therapy in action and reflection*. Surrey: Ashgate.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.
- Vestad, I.L. (2012). "Da er jeg liksom glad..." om musikk og livskraft i et barnekulturperspektiv. I G. Trondalen og K. Stensæth (red.) *Barn, musikk, helse*, s. 123–146. Oslo: NMH-publikasjoner 2012:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3.

- Winsvold, A. og Falck, S. (2011). *Modeller for å sikre medbestemmelse og medinnflytelse blant utsatte ungdomsgrupper* (NOVA notat 5/2011). Hentet fra: <https://www.hioa.no/eng/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Notat/2011/Modeller-for-aa-sikre-medbestemmelse-og-medinnflytelse-blant-utsatte-ungdomsgrupper>
- Zanders, M.L. (2015). Music Therapy Practices and Processes with Foster-Care Youth: Formulating an Approach to Clinical Work. *Music Therapy Perspectives*, 33(2), 97–107.
- Aasgaard, T. (2005). Assisting Children with Malignant Blood Diseases to Create and Perform their Own Songs. I F. Baker og T. Wigram (red.) *Songwriting: Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London, UK, Philadelphia, USA: Jessica Kingsley Publishers.

Musikkterapi for å skape samanheng i fosterbarn sine nettverk

Ane Bergset Mandal og Liv-Jorun Bergset

SAMANDRAG

I denne teksten vil vi beskrive erfaringar frå musikkterapi som ein integrert del av eit oppfølgingstilbod for barn og unge i fosterheim. Mange ungdomar som bur i fosterfamilie kan oppleve å ha eit fragmentert nettverk. Vi som jobbar innanfor dette fagfeltet har ei viktig oppgåve i å finne metodar som kan vere med å skape samanheng i livet til desse utsette barna og ungdomane. Teksten omtalar "Ida", ein ungdom som har hatt musikkterapi som oppfølgingstilbod i fosterheim, og drøftar dette praksiseksempellet i lys av økologisk systemteoretisk perspektiv. Ida si historie er på mange måtar ikkje unik, samanlikna med mange andre fosterheimsbarn. Etter at Ida måtte flytte frå sine biologiske foreldre har ho skifta fosterfamiliar, skular og vennegjengar opp til fleire gongar. Mange av desse ulike gruppene kjenner ikkje til kvarandre. Vi hevdar i denne teksten at heimebesøk med musikkterapi i fosterfamiliar kan styrke nettverka kring ungdomen. Dette kan igjen vere fruktbart for å styrke kontinuiteten i livshistoria til den unge som har opplevd mange relasjonsbrot. På tross av begrensa forskning på temaet, argumenterer vi for at musikkterapi i fosterheimar er relevant. Vi ønsker å bidra til bevisstgjeringsprosjektet kring den betydning og det potensial musikkterapi i fosterheimar kan ha for dei ungdomane det gjeld.

Nøkkelord: Musikkterapi, barnevern, fosterbarn, fosterheim, økologisk utviklingsteori, nettverk, Bronfenbrenner.

Fosterheimsbarn og brudd i relasjonar

Grappa fosterheimsbarn er omfattande og rommar mange menneske med kvar sine historier. Felles for fosterheimsbarn er at dei er skilt frå omsorgspersonane som skulle vere deira viktigaste tilknytning gjennom oppveksten (Sinclair et al., 2005). Ungdomar som bur i fosterheim har såleis erfaring med brudd i nære relasjonar. Når barn eller ungdom blir plassert i fosterheim, skaper det store omveltingar i livet. Den unge kan bli flytta så langt geografisk at han ikkje lenger kan ha dagleg kontakt med nettverket sitt. Kor mykje kontakt den unge og hans biologiske familie skal ha, er barnevernet si vurdering. Her vil omsynet til den unge vere det som tel. Kva er målet med kontakta? Skal den vere eit steg mot gjenforening eller er det for å oppretthalde den unge sin identitet og plass innanfor eit nettverk? (Farmer et al., 2004). Kontinuitet er eit viktig begrep i denne samanheng (Bunkholdt & Kvaran, 2015), og i denne teksten betyr det å ha ei samanhengande livshistorie.

Barn og unge som er plasserte i fosterfamiliar opplever ofte ambivalens fordi dei må forholde seg til både biologisk familie og fosterfamilie, noko mange kan oppleve som svært vanskeleg. Bunkholdt og Kvaran (2015) understrekar at kontinuitet påverkar identitetsutviklinga og mange kan difor ha eit behov for å vite om og forstå fortida, samt korleis denne har påverka oss. Dei skriv vidare at barn som vert flytta frå sin biologiske familie ofte kan føle seg åleine om si historie. Viktige personar i deira tidlegare livshistorie, og viktige personar i deira noverande situasjon, kjenner ofte ikkje til kvarandre. Sinclair et al. (2005) etterspør meir forskning på forholdet mellom barnet sin situasjon i fosterfamilien og deira liv i andre miljø og nettverk. Problemstillinga for denne teksten er dermed: *Kva betydning og potensial kan heimebesøk med musikkterapi i fosterfamiliar ha for å styrke mesosystemet til ungdomen?*

I neste avsnitt vert det gjeve ein presentasjon av Ida, som har budd fire år av sitt unge liv i fosterheim. Vidare i teksten vil eksempelet Ida drøftast med teori som belyser verdien av musikkterapi i heimebesøk med fosterheimsbarn. I lys av Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsteori, vil vi sjå nærare på om musikkterapi i fosterfamilie kan vere ein fruktbar måte for å knyte saman dei ulike nettverka til Ida, og såleis skape kontinuitet i hennar liv.

Vignett

Ida og musikkterapeuten møtast annankvar veke i fosterheimen til Ida. Sidan møtet er rett etter skuletid, hender det at musikkterapeuten et middag saman med fosterfamilien. Ida fortel at ho prøvar å ta omsyn til den nye familien barnevernet har plassert ho i, samtidig som ho ofte lurar på korleis hennar eigen familie har det. Ida er svært glad i

musikk, og brukar det mykje i kvardagen sin. Biologisk mor har ofte eit ynskje om at Ida skal syng nokre låtar for ho når dei møtast. Vi forbereder ofte songar til neste besøk.

Ein dag vert Ida med å opptre på ein huskonsert i byen saman med ungdomar som får oppfølgingstilbod frå andre musikkterapeutar i regi av barnevernet. Ida opptrer saman med musikkterapeuten og fosterfar på gitar. I salen sit ei rørt mor ved sidan av fostermor. Etter denne opptreden skjer det mykje med Ida. Ho opptrer på endå ein huskonsert, og ho byrjar delta på musikkverkstad der andre ungdomar som bur i fosterheim eller på barnevernsinstitusjon deltek. Her får ho seg nye vener. Neste gong Ida og musikkterapeuten møtast vil ho skrive ein låt, og ho har ei klar meining om kva den skal handle om. Den skal handle om det å brått bli henta frå heimen sin, og dei vonde tankane som følgjer. Det skal vere ein song som andre barnevernsbarn kan kjenne seg att i. Ida tek låta flittig i bruk, både i samband med framføring på skulen og på besøk med mor si. Når mor spør Ida om kvifor ho ikkje har fortalt om desse følelsane før, svarar Ida at det forklarar songen.

Teoretisk bakgrunn

I arbeid med barn og unge er konteksten viktig for å forstå korleis ein utviklar seg som menneske og kvifor individet handlar som det gjer. Innanfor utviklingspsykologi kallar ein dette perspektivet eit økologisk utviklingsperspektiv; ein tenker seg at miljøet individet er ein del av, har avgjerande betydning for korleis vedkommande utviklar seg. Familie, vener og klasse miljø har ei viktig rolle i utviklinga, men også kulturen og samfunnet har stor påverknad.

Bronfenbrenner (1979) representerer eit slikt økologisk perspektiv, og ved hjelp av hans teori og utviklingsbegrep kan det forklare korleis Ida si utvikling er knytt til interaksjonen mellom henne og konteksten ho lever i. I det neste avsnittet vert det gjeve ein kort presentasjon av Bronfenbrenner sine begrep og teoriar. Dette for å sjå korleis perspektivet kan vere nyttig når vi seinare i teksten vil fokusere på rolla musikken og musikkterapeuten kan ha i den unge sitt liv.

Bronfenbrenner sitt utviklingsbegrep og økologiske modell

Vi menneske høyrer til ulike grupper frå fødsel til død. I starten av livet blir vi fødde inn i ein familie, eit nabolag, eit samfunn, ein kultur. Vi kan tenke oss at dette dannar rammene for korleis vi utviklar oss som menneske. Er vi så heldige å bli fødde inn i ein kjærleg og omsorgsfull familie der vi føler oss trygge og elska, eller er livet prega

av vanskelege familieforhold heilt frå starten? Og korleis blir livet vidare? Opplever vi å vere ein del av eit støttande nettverk eller kjenner vi oss åleine? Dette er med å spele ei viktig rolle i utviklinga av oss som menneske. Ein måte å definere begrepet utvikling er Bronfenbrenner (1979) sin definisjon: "[...] a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment" (Bronfenbrenner, 1979: 3). Ut frå denne definisjonen er utvikling ikkje berre ein intrapsykologisk prosess, men skjer i ein interaksjon mellom individet og den konteksten vedkommande lever i. Med utgangspunkt i ei slik forståing av utvikling, blir det viktig å få kunnskap om kva miljø individet er ein del av. I Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell blir våre nærmiljø delt inn i ulike system, og han ser menneskeleg utvikling som situert i ein kompleks kontekst. Modellen er relevant fordi den anerkjenner individet si subjektive oppleving, samtidig som den vektlegg betydninga av faktorar i andre system som ein del av individet si utvikling.

Den økologiske modellen består av fire system: mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Det grunnleggande nivået er *mikrosystemet* der individet er aktiv deltakar med personleg kommunikasjon, samt inkluderar dei situasjonane som involverar personen gjennom ansikt til ansikt-kontakt. Dette kan vere fosterfamilie, biologisk familie, nabolag, skule, arbeidsplass eller vennegjeng. *Mesosystemet* er forbindelsen mellom individet sine mikrosystem, og kan til dømes vere forholdet mellom foreldre og skule. Det handlar altså om sambandet mellom systema den unge har direkte kontakt med. Dette systemet ønsker vi sjå nærare på, og knytte det til situasjonen ein del fosterheimsbarn er i. I *eksosystemet* foregår det prosessar som påverkar individet indirekte ved at dei sosiale prosessane påverkar mikrosystemet. Dette kan inkludere foreldra sin arbeidsplass eller leiinga ved skulen. Det øverste nivået er *makrosystemet* og kan beskrivast som strukturar, ideologiar, lover, osv. (Nafstad et al., 2009). Dei ulike systema står ifølge Bronfenbrenner (1979) i eit dynamisk forhold til kvarandre. Utvikling hos individet skjer i interaksjon mellom personen og dei ulike systema personen er ein del av (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg til at personen blir påverka av sitt miljø, påverkar også personen miljøet. Utvikling kan dermed skje i all interaksjon mellom individet og omgivelsane. Denne prosessen blir påverka av både biologiske og psykologiske eigenskapar ved individet på den eine sida, og karakteristika ved miljøet på den andre sida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Risikofaktorar og beskyttande faktorar i dei ulike systema

I dei ulike systema rundt det enkelte individ fins det kontekstuelle faktorar som er med å påverke utviklinga, i positiv eller negativ retning. Mellom anna kan risikofaktorar i

dei ulike systema personen tilhøyrrer, ha negativ påverknad på utviklinga til ungdomen (Coleman & Hagell, 2007).

På *individnivå* kan risikofaktorar inkludere personen sitt temperament og mangel på impuls kontroll, dårleg sjølvbilde eller lav sjølv tillit. I *mikrosystemet* kan eksempel på risikofaktorar vere vanskeleg skulekvardag og vanskelege familieforhold. For fosterbarn kan risikofaktorar i mikrosystemet også vere problematiske relasjonar til biologisk familie eller fosterfamilie. Eksempel på risikofaktor i *mesosystemet* kan, som vi vil komme tilbake til seinare, vere manglande kontakt og samband mellom mikrosystema. Foreldrene sin jobb, lave sosiale status, dårleg økonomi, eller eit utrygt nabolag er eksempel på risikofaktorar i *eksosystemet*. For unge som bur i fosterheim kan ein tenke seg at prosessar i barnevernet, der det blir teke beslutningar om vegen vidare for den unge, er eit eksempel på eit slikt eksosystem. Om desse beslutningane ikkje inkluderer den unge sjølv i prosessen, eller at det vert teke avgjerdsle som ikkje er til ungdomen sitt beste, er dette også eksempel på risikofaktorar i eksosystemet. I *makrosystemet* kan eksempel på risikofaktorar vere negative haldningar til fosterheimsbarn, gjerne uttrykt i media eller andre stadar i samfunnsdebatten.

Om det førekjem *ein* slik risikofaktor i eit system, treng det ikkje ha negativ innverknad. Når det derimot er risikofaktorar i fleire system samtidig, blir det ei akkumulering av risikofaktorar og den unge kan bli meir mottakeleg for å utvikle problematferd (Coleman & Hagell, 2007).

Samtidig som det er viktig å vere klar over risikofaktorar, er det like viktig å forstå kva ressursar, eller beskyttande faktorar, som fins både hos den unge og i systema rundt, samt jobbe for å styrke desse. Dette perspektivet kan settast i samanheng med resiliensperspektivet. Rutter (2006: 1-2) definerar resiliens slik:

The term resilience is used to refer to the finding that some individuals have a relatively good psychological outcome despite suffering risk experiences that would be expected to bring about serious sequelae. In other words, it implies relative resistance to environmental risk experiences, or the overcoming of stress or adversity.

Ved å redusere sårbarheita for risikofaktorane i miljøet, kan individet klare seg på ein god måte på tross av motgang. Resiliensforskinga har tidlegare hatt ein tendens til å fokusere på indre faktorar hos personen, men i dei siste åra er også den blitt meir oppteken av det økologiske perspektivet (Waller, 2001). Når ein jobbar i tråd med det økologiske perspektivet i møte med fosterbarn, fokuserar ein både på individretta arbeid med den unge, samtidig som ein fokuserar på systema den unge tilhøyrrer. Ein har i ulike studier sett at jo meir varige og alvorlege risikofaktorane for ein person er,

jo sterkare må dei beskyttande faktorane vere for at personen skal klare seg (Coleman & Hagell, 2007). Førebygging og endringsarbeid bør derfor innebere å arbeide både med å styrke beskyttande faktorar, og å fjerne eller redusere risikofaktorar i dei ulike systema til individet. Når vi no skal sjå nærare på risikofaktorar i mesosystemet, vil vi fokusere på korleis musikkterapi kan brukast for å redusere desse og bidra til ei meir positiv utvikling for den unge.

Fragmenterte nettverk som risikofaktor

Forbindelsen mellom mikrosystem er det Bronfenbrenner (1979) kallar mesosystemet. Som vi var inne på tidlegare, er det grunn til å anta at mikrosystemet til ein del fosterheimsbarn ofte er fragmenterte. Dette kan bety at det er lite kontakt mellom dei ulike primærgruppene i mikrosystemet; mellom biologiske foreldre og fosterforeldre, mellom fosterforeldre og tidlegare vener, mellom lærarar og saksbehandlar i barnevernet. I nokre tilfelle er det viktig for den unge si utvikling å bryte med nettverk, til dømes biologisk familie eller tidlegare vennegjeng. Dette kan vere viktig når nettverka er negative for utviklinga, eller ungdomen sjølv tek bevisste val om å kutte kontakta (t.d. Mandal, 2012). I denne teksten er ikkje dette tilfelle. Ida hadde kontakt med fleire ulike grupper av menneske ho kjende godt, såkalla primærgrupper (Raaheim, 2002). Mikrosystemet til Ida bestod dermed av mange ulike primærgrupper som var viktige for henne, men fleire av desse gruppene kjende lite til kvarandre.

Forbindelsen mellom dei ulike mikrosystema er viktig. Fyrand (2005) understrekar at det har stor betydning for utviklinga hos barn og ungdom at personane innanfor dei ulike mikrosystema kjenner og støttar kvarandre. Fyrand (2005) skriv vidare at det er spesielt viktig for barn og ungdom at deira verden "heng saman", viss ikkje kan det skape forvirring og utryggheit. Ida gav ofte uttrykk for at det var lita grad av kjennskap og samarbeid mellom dei ulike mikrosystema. Etter at Ida starta med musikkterapi heime i fosterfamilien har dette endra seg. Det vart til dømes naturleg for musikkterapeuten å slå av ein prat med fostermor over ein kopp kaffe. Ved å ete middag saman med fosterfamilien kunne musikkterapeuten merke den ansente stemninga mellom Ida og fostersøstera, samt fosterfar sine tapre forsøk på å dempe denne konflikta. Dette var med å påverke relasjonen mellom Ida og musikkterapeuten. Det virka som det var enklare for Ida å snakke om tema knytt til fosterfamilien sidan musikkterapeuten hadde ein viss kjennskap til dei. Samtidig kjende musikkterapeuten mange av venninnene til Ida, då ein del av dei var med i jentebandet på skulen. Musikkterapeuten kom såleis i den gode situasjonen at ho kjende både fosterfamilien, vennegjengen, læraren og saksbehandlaren i barnevernet. På denne måten fungerte

musikkterapeuten som det vi her vil kalle ein *mesoagent*, som jobba med å styrke forbindelsen mellom mikrosystema i Ida sitt liv.

Då Ida skulle vere med å opptre på konsert, skjedde det noko viktig. På konserten kom både hennar biologiske familie, fosterfamilien, vener frå både der ho budde før og der ho bur no, lærarar på skulen og saksbehandlar i barnevernet. Mange møttest for første gong, og Ida var i sentrum. Slike møteplassar kan opne opp for alliansebygging mellom aktørar i nye nettverk. Aktørar som allereie er i kontakt med den unge, kan oppleve nye identitetar hos han/henne. Dette kan vere eit godt utgangspunkt dersom nye tiltak skal utviklast (Bergset, 2012). Slike arenaer er truleg ei mangelvare for mange fosterheimsbarn. Bronfenbrenner (1979) meiner at samanhengen mellom dei ulike mikrosystema i den unge sitt liv kan ha like stor betydning for hans/hennar utvikling som kvaliteten på samhandlinga innanfor kvart mikrosystem. Denne samanhengen, meiner vi, er spesielt viktig å vere bevisst på i arbeid med barn og ungdom i fosterfamiliar. For ein ungdom med eit fragmentert nettverk, kan det vere muleg å manipulere ulike delar av nettverket (Fyrand, 2005). På same tid kan det vere vanskeleg å oppdage når ein ungdom eigentleg ikkje har det så bra som vedkommande framstår i eitt av nettverka. Ved at Ida sine ulike nettverk vart knytt tettare saman, kan dette virke positivt forebyggjande for hennar utvikling vidare.

Musikkterapi i fosterheim

Musikkterapi utført i fosterheim er eit nytt fagområde innan musikkterapi. Heimebesøk generelt er lite representert i publisert musikkterapeutisk litteratur. Dokumenterte tilfeller er fyrst og fremst med; eldre eller palliative pasientar, familiesentrert tilnærming i arbeid med barn med autisme, og familiar med små barn (Williams, 2014). Roberts (2006) beskriv musikkterapi i heimebesøk for barn og ungdom som er i sorg etter at eit nært familiemedlem har gått bort. Eit viktig argument for at terapien skulle foregå i heimen, var at den unge skulle oppretthalde tilknytning til resten av familien (Roberts, 2006). Terapeuten kunne då gjere seg viktige observasjonar av relasjonane mellom familiemedlemmene som kunne brukast i terapien. I Australia har politikk og praksis i aukande grad fokusert på stadbaserte tilnærmingar i sitt tilbud til sårbare familiar som ikkje deltek i andre tilbod (Williams, 2014). Litteraturen her argumenterar for relevansen av musikkterapi i tidleg intervensjon og forebygging, og at heimebesøk kan brukast som ein mjuk inngang for sårbare familiar i overgangen til å delta i musikkterapi i ein meir samfunnsretta setting (ibid.). Vi finn likheiter til

vårt arbeid, då barn i fosterheim også er sårbare og relasjonane mellom fosterbarn og fosterfamilie, samt fosterbarn og biologisk familie kan vere utfordrande.

Vår erfaring er at ungdomar i fosterheim ofte manglar eksisterande sosiale nettverk der dei kan engasjere seg i musikalske settingar. Ida har i det siste byrja på ein musikkverkstad der andre ungdomar som bur i fosterheim eller på barnevernsinstitusjon deltek. Vi opplevde at musikkterapi i fosterheimen til Ida var ein mjuk inngang for at Ida byrja på musikkverkstaden. Eit viktig perspektiv med tanke på samspelet mellom Ida og omgjevnaden, er at samfunnet også må førebu seg på å støtte og møte den unge (Bruscia, 1998). Ei utfordring for mesoagenten er dermed å finne kva miljø i samfunnet som best mogleg kan ta i mot den unge og støtte opp om hennar potensial og ressursar.

Musikkterapi i heimebesøk gjer det mogleg å observere dei involverte personane i ein naturleg setting (Williams, 2014). I fosterheimen kan musikkterapeuten observere Ida i hennar sosiale praksis med fosterfamilien sin. Kunnskapen om korleis Ida tek del i denne samanhengen, kan hjelpe oss til å forstå hennar aktivitet og hennar deltaking i denne konteksten. Ei slik forståing av korleis Ida oppfører seg i kvardagen, kan sjåast i samheng med Dreier (2009) sitt perspektiv om at sjølvforståing vert skapt gjennom ein person si deltaking i sosial praksis, og at personen sjølv regulerar eiga deltaking. Dette inkluderar forståing av korleis andre vert påverka av personen sin oppførsel, og at ein opptrer ulikt i forskjellige kontekstar, som til dømes i fosterheimen, hjå biologisk familie, på skulen og i ulike vennenettverk.

Inkludering av skulemiljøet – ei ytterlegare styrking av mesosystemet

Miljøet blant jentene i klassen til Ida var prega av dominerande personlegdomar, og det hadde utvikla seg til eit miljø som læraren beskrev som svært tøft. I samråd med fagkonsulenten til familien, vart tilbodet å lage eit jenteband. Alle dei sju jentene i klassen var positive til dette, og vi byrja med bandøving 1,5 time annankvar veke. Musikkterapeuten har hatt god dialog med foreldre og lærar til jentene, og såleis har fleire i mikrosystemet kring Ida hatt nær kontakt og arbeidd mot eit felles mål. Når ein arbeider på denne integrerte måten, er det avgjerande med fortløpande kommunikasjon, fleksibilitet og å kunne bygge positive relasjonar (Williams, 2014). I caset om Ida samarbeidde musikkterapeuten med saksbehandlar, rådgjevar, pedagog, fosterfamilien og vennenettverket. Dette blei gjort i håp om at Ida kunne oppleve at dei vaksne bryr seg, og at ho vart sett frå fleire kantar. Denne måten å arbeide på er også i tråd med det Fyrand (2005) skriv at dei som er i mikrosystemet til ungdomen bør ha kontakt med kvarandre og vere samkøyrd.

Korleis kan musikkterapeuten jobbe som mesoagent for fosterbarn?

Øydelagde relasjonar og vonde kjensler kan ofte prege fosterheimsbarn. Mange gongar kan det vere vanskeleg å snakke om alt det vanskelege. Musikkterapi kan i slike tilfelle vere ein nyttig metode. Som spedbarn samhandlar vi musikalsk lenge før vi samhandlar verbalt. Denne kommunikative musikaliteten ligg til grunn for sosial kommunikasjon og samhandling resten av livet (Trevvarthen, 2002, 2003). Procter (2011) meiner at det ligg moglegheiter i musikkterapien til å reparere kommunikativ musikalitet som anten aldri vart utvikla i relasjonar i barndomen, eller har blitt skada av påfølgande livserfaring (Procter, 2011). Musikk, som ein ikkje-verbal kommunikasjonsform, har difor moglegheiter til å hjelpe barn som er blitt utsatt for traumatiske hendingar (Jacobsen, 2012). Gjennom musikk kan ein hjelpe barna til å sjølv regulere og lindre kjensler, som i neste omgang kan hjelpe barnet til å oppleve stabilitet. Det kan også hjelpe barna til å eksternalisere deira indre verd frå ein tryggare avstand (Jacobsen, 2012).

Å skrive låtar kan vere ein måte å integrere verkelegheita av til dømes biologiske foreldre sine handlingar, slik at den unge kan gå vidare å gjere erfaring med gode relasjonar. I eksempelet om Ida ser vi at ho brukar musikken til å kommunisere med biologisk mor. Gjennom låta ho skriv uttrykker ho tankar og vanskelege kjensler ho har bore på lenge. Musikken kan skape ein avslappande og beroligande atmosfære som gjer at tankar og kjensler kan bli formidla meir fritt (Jacobsen, 2012). Ida kan dermed bruke den musikalske kapitalen ho ervervar på mikronivå saman med musikkterapeuten, til å erverve ny sosial kapital i andre samanhengar. Ein slik sosial kapital som Ida kan bruke i dagleglivet sitt, inkluderar forbindelsar mellom individ og sosiale nettverk (Procter, 2011). Såleis kan musikkterapien i ulik grad vere i interaksjon med andre kontekstar i kvardagslivet til Ida.

Musikalsk engasjement kan vere av stor betydning for identitetskonstruksjon hjå ungdom (McFerran, 2010). Bruken av musikk for å uttrykke aspekt ved seg sjølv i ein sosial identitet kan gjerast både gjennom eksisterande songar og individuell terapeutisk låtskriving (Amir, 1999; Cheon-Clinch, 2009; McFerran, 2010). Musikken si rolle i denne identitetskonstruksjonen kan vere spesielt fruktbar for ungdom med fosterheimserfaring på bakgrunn av den komplekse personlege biografien deira (Zanders, 2011). Ruud (2010: 40) forklarar at: "identity is constructed through the narratives we will tell ourselves in relations to musical events and experiences in different contexts". Han meiner vidare at musikkpreferansar er ein måte å utføre våre identitetar på, og at gjennom engasjement i musikk kan kontinuitet og stabilitet oppretthaldast (Ruud, 2010, 1998). Ida sitt musikalske engasjement vart hennar måte å kommunisere med dei kring seg.

Betydinga for musikkterapeutisk praksis med målgruppa, meiner vi er musikken sine moglegheiter til å nå ressursar og erverve nye. Musikk er noko dei fleste ungdomar nyttar i sin kvardag, og har difor eit stort nedslagsfelt for dei som responderer til dette (Skarpeid, 2009). På den andre sida vil ungdomar som ikkje responderer til musikk, ha behov for å bli møtt gjennom ein annan meistringsarena. Her handlar det om at ein som profesjonell må prøve å møte ungdomen på eitt av hans/hennar interessefelt og bygge relasjonen til ungdomen ut frå dette. Nokre ungdomar vil respondere meir på fotball eller riding enn på musikk, og då vil dette vere eit meir effektivt område for mesoagenten å arbeide med. For å nå kvar ungdom si uniksskap, er ungdomen si respondering det viktige. Dette fokuset finn ein også att i teoriar om positiv ungdomsutvikling og utvikling av initiativ (Larson 2000; Damon 2004). Utvikling av initiativ inneheld motivasjon og konsentrasjon, og at dette kan vare over tid. Larson (2000) finn desse kvalitetane att i frivillige aktivitetar som sport, ulike hobbyar, spele i band og engasjere seg i organisasjonsarbeid. På same måte som ein ikkje kan drive med fysisk treningskurs for alle ungdomar, vil heller ikkje alle ha glede av å drive med musikkrelaterte aktivitetar. Å finne interessefeltet til ungdomane; kva dei vil og drøymmer om, er hovudfokuset (Bergset, 2012).

I følge Hense (2015) fins det lite forskning på korleis musikalske identitetar spelar seg ut over terapeutisk samanheng. Vi delar Rolvsjord (2013) sitt syn om at vi treng meir innsikt i korleis klienten involverer musikkterapi i kvardagslivet sitt. Musikkterapi vert som regel gjeve vekentleg mellom 45–60 minutt, eller som i vårt prosjekt annankvar veke med varigheit på 90 minutt. Det er med andre ord ein svært liten del av kvardagslivet til personen. Rolvsjord (2013) meiner det er opp til klienten å nyttiggjere seg av fordelane erverva i musikkterapien i ulike samanhengar i kvardagen sin. Ei kvalitativ studie av familierterapi utført av Dreier (2008), utforska korleis ein familie gjorde nytte av terapien i ulike kontekstar og sosiale praksisar. Gjennom kartlegging av endringar fann forfattaren ut at terapien var i eit konstant samspel på tvers av andre samanhengar (Dreier, 2008). Dette samsvarar med fortellingane frå Ida, om korleis ho brukar musikken både i skulesamanheng, ilag med biologisk mor, og i nye vennenettverk. På praksisnivå, er heimebesøk ein erkjennelse av at one-size-fits-all modell for levering av tenester, er usannsynleg når ein tek personen sine ulike behov, ressursar, familiesetting og motivasjon i betraktning (Williams, 2014).

‘One size never fits all’

Vi har i denne teksten argumentert for korleis musikkterapi i fosterheim kan skape eit balansert mesosystem, altså samanheng mellom mikrosystema, i den unge sitt liv. Nokre gongar kan unge i fosterheim ha behov for at der er ein person som er med

å skape denne samanhengen. Dette kan skje ved å delta i eitt av fosterbarnet sitt viktigaste mikrosystem, nemleg fosterfamilien. I tråd med Bronfenbrenner (1979) sitt syn på det dynamiske forholdet mellom dei ulike systema personen er ein del av, kan ein ikkje alltid lokalisere problem hjå enkeltpersonen, men at det er samhandling mellom ulike samfunnskrefter problema botnar i (Ansdell, 2002).

Mange fosterbarn er i ein sårbar situasjon. Det krev høg fagleg kompetanse og djup menneskeleg innsikt hos profesjonelle for å ta gode avgjersler og møte desse barna og ungdomane på ein best mogleg måte. Å forstå fullt ut kva det vil innebere for eit menneske at sine næraste og kjæraste ikkje kjenner til kvarandre, er vanskeleg for dei av oss som aldri har opplevd dette. Det bør kanskje vere opp til barnet sjølv om desse gruppene bør kjenne til kvarandre. Om barnet ønsker dette, bør det ikkje vere barnet sitt ansvar å gjennomføre det.

Heldigvis opplever mange barn å ha eit mesosystem i balanse, ein sterk samanheng mellom dei ulike gruppene i mikrosystemet sitt; Foreldre og skule samarbeider tett, venene kjenner søskena, fotballtrenaren kjenner onkelen, og bestemor deltek på konsertane til koret. Dette var ikkje tilfelle for Ida, og vår oppfatning er at dette gjeld for mange fosterbarn. Når vi veit at eit balansert mesosystem er viktig for at fosterbarn skal oppnå ei positiv utvikling, bør ikkje dette prioriterast høgt av oss profesjonelle som jobbar med denne gruppa menneske? Rundt eit fosterbarn kan det vere mange menneske med sterke følelsar, nokre som er såra, andre som er sjalu. Det er ikkje vanskeleg å forstå at det kan vere utfordrande å få desse gruppene til å møtast. Det kan vere ei viktig, men vanskeleg oppgåve både for fosterbarnet sjølv og profesjonelle i systemet. Vi trur at musikk eller andre aktivitetar kan vere med å lette denne oppgåva. Ved at dei viktige gruppene rundt fosterbarn møtast på naturlege arenaer som til dømes ei øving, ein konsert eller ei teaterforestilling, kan desse møte enklare gjennomførast. Men denne typen møter kan ikkje kopierast ut frå ein modell der tanken om at dette skal passe alle – at *one size fits all* (Williams, 2014), det må bli skreddarsydd til det enkelte fosterbarnet. *Ein* modell eller *ein* måte å løyse ting på kan aldri passe til alle menneska i ei målgruppe.

Vi ser at det vil kreve meir ressursar, økonomiske så vel som kreative. Likevel meiner vi dette er ei god investering i eit førebyggjande perspektiv. Kvant einaste barn fortentar å vekse opp i trygge, heilheitlege rammer. Det er viktig at barn og ungdom opplever at mesosystemet er i balanse; at deira verden "heng saman", viss ikkje kan det skape forvirring og utryggheit (Fyrand, 2005). Med utgangspunkt i alle forandringane som pregar livet til mange fosterbarn, kan nok mange oppleve forvirring og utryggheit. Musikkterapi i fosterfamiliar vil ikkje løyse alle problem for fosterbarn, men om musikken og musikkterapeuten kan fungere som mesoagentar og skape

sterkare samanheng i eit ungt menneske som Ida sitt liv, kan dette vere betydningsfullt for mange.

Avslutning

Vi har i denne teksten argumentert for kva musikkterapi kan tilby ungdom som bur i fosterheim. Både musikkterapi og musikkterapeut kan i denne konteksten fungere som ein mesoagent, ein faktor som kan styrke mesosystemet i ungdomen sitt liv. Når musikkterapeuten både er i fosterfamilien, i skulen, og samtidig har kontakt med barnevernet, er der ein person i ungdomen sitt liv som kjenner til mange av dei viktige relasjonane han/ho har i sine mikrosystem. I tillegg kan framføringar/konsertar opne dørene til ei ytterlegare styrking av mesosystemet. Dette ved at nettverk frå både fortid og notid vert invitert. Slik kan kontinuiteten i livshistoria til ungdomen også styrkast.

Referansar

- Amir, D. (1999). "My music is me": Musical presentation as a way of forming and sharing identity in music therapy group. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21, 176–193. doi: 10.1080/08098131.2011.571279
- Ansdell, G. (2002). Community music therapy & the winds of change. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(2). doi: 10.15845/voices.v2i2.83
- Bergset, L.-J. (2012). *Musikk mot kriminalitet*. Ei studie om relasjonsbygging som førebyggingsarbeid med ungdomar som er i faresona for å utføre kriminalitet. Masteroppgåve, Norges musikkhøgskole. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. og Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon og R.M. Lerner (red.) *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (993–1028). (5th ed., Vol. 1) New York: Wiley.
- Bruscia, K. (1998). *Defining music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bunkholdt, V. og Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cheong-Clinch, C. (2009). Music for engaging young people in education. *Youth Studies Australia*, 28(2), 50–57.

- Coleman, J. og Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience: Against the odds*. Chichester: Wiley.
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. Published by SAGE. <http://www.sagepublications.com>, 13–24.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193–212.
- Farmer, E., Moyers, S. og Lipscombe, J. (2004). *Fostering Adolescents: Research Messages on Placement Success*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hense, C. (2015). Forming the Youth Music Action Group. *Voices: A World Forum for Music Therapy, Vol 15, No. 1*.
- Jacobsen, S.L. (2012). *Music Therapy Assessment and Development of Parental Competences in Families Where Children Have Experienced Emotional Neglect*. Ph.d.-avhandling, Aalborg Universitet. Aalborg: AAU, Det humanistiske fakultet.
- Larson, R.W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, vol. 55, No. 1, 170–183.
- Mandal, A.B. (2012). "De sådde frøet, men jeg grodde ideen": Ei evalueringsundersøking av Ungdom mot Vold sitt arbeid med straffedømt ungdom. Masteroppgave i psykologi, Universitetet i Oslo. Oslo: UiO, Psykologisk institutt.
- McFerran, K. (2010). *Adolescents, music and music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Nafstad, H. E., Blakar, R. M., Carlquist, E., Phelps, J. M. og Rand-Henriksen, K. (2009). Globalization, neo-liberalism and community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 43(1–2), 162–175.
- Procter, S. (2011). Reparative musicking: Thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20, 242–262. doi:10.1080/08098131.2010.489998
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, M. (2006). "I Want to Play and Sing My Story": Home-Based Songwriting for Bereaved Children and Adolescents. *Australian Journal of Music Therapy, Volume 17*, 18–34.
- Rolsjord, R. (2013). Music Therapy in Everyday Life, with 'the Organ as the Third. I L.O. Bonde, E. Ruud, M.S. Skånland og G. Trondalen (red.) *Musical Life Stories: Narratives on Health Musicking*, s. 201–220. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 6.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: Improvisation, communication, and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Sinclair I., Baker, C., Wilson, K. og Gibbs, I. (2005). *Foster Children: Where They Go and How They Get On*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Skarpeid, G. (2009). Daglig musikklytting. I E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 131–152. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 2.
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. I R.A.R. MacDonald, D.J. Hargeaves, og D. Miell (red.) *Musical identities* (21–38). Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2003). Neuroscience and intrinsic psychodynamics: Current knowledge and potential for therapy. I J. Corrigall og H. Wilkinson (red.) *Revolutionary connections: Psychotherapy and neuroscience* (53–78). London: Karnac Books.
- Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry* 71(3): 290–297.
- Williams, K.E., Teggelove, K. og Day, T. (2014). Contemporary cultures of service delivery to families: Implications for music therapy. *The Australian Journal of Music Therapy*, vol 25, 148–173.
- Zanders, M.L. (2011). *The musical and personal biographies of adolescents with foster care experience*. United States Code: ProQuest Dissertations Publishing.

Musikk som avleiing og kjelde til positive emosjonar. Om deltaking i musikkgruppe for einslege mindreårige flyktingar

Merete Hoel Roaldsnes

SAMANDRAG

Vi er i dag vitne til ein enorm flyktingstraum til Europa. I denne straumen av menneske er det òg mange barn som er åleine på flukt. I 2015 opplyste 5297 av dei som søkte asyl i Noreg at dei var einslege mindreårige flyktingar. 92 % av dei som søkte på dette grunnlaget fekk opphaldsløyve. Barn og unge med bakgrunn som einslege mindreårige flyktingar er både sårbare og ressurssterke. Dei er i ei risikogruppe med tanke på utvikling av psykiske helseproblem og treng gode og tilpassa omsorgstilbod. Kan musikkgruppe vere ein del av dette omsorgstilbodet? Tekstens problemstilling er: Kva kan deltaking i ei musikkgruppe bidra positivt til for ungdommar som har bakgrunn som einslege mindreårige flyktingar? Problemstillinga er utforska gjennom kvalitative forskingsintervju kor ei gruppe ungdommar deler sine erfaringar om deltaking i ei musikkgruppa leia av to musikkterapeutar. Resultata viser at ungdommane opplevde ei emosjonell endring ved å delta i musikkgruppa. Dei kjende seg betre under og etter musikkgruppa enn dei gjorde før gruppesamlinga. Dei positive emosjonane musikkgruppa var kjelde til, kan mellom anna knytast til at ungdommane opplevde musikkgruppa som ein arena for avleiing frå negative tankar og emosjonar. Det var godt for ungdommane å få eit avbrekk frå negative tankar og emosjonar knytt til deira fortid, kvardag og framtid. Teksten diskuterer desse aspekta i relasjon til kunnskap frå positiv psykologi, nærare bestemt dei positive emosjonanes funksjon (Fredrickson, 1998, 2000). Den drar også linjer til teoretiske perspektiv som hevar fram menneskets ressursar og menneskets rett til involvering og eigarskap i høve terapi- og omsorgstilbod (Rolvjord, 2010; Watters, 2008, 2012). Diskusjonen dreier også inn på medråderett for einslege mindreårige flyktingar, ein rett som kan knytast til Barnekonvensjonens artikkel 12, der det heiter at alle barn har rett til å seie meininga si, og at deira meining skal bli tatt på alvor.

Nøkkelord: *Einslege mindreårige flyktingar, musikkgruppe, musikk som avleiing, positive emosjonar, medråderett*

Innleiing

I 2015 søkte 31 145 menneske om vern i Noreg. 5297 av desse opplyste at dei var einslege mindreårige flyktningar. Størsteparten av dei som søkte kom frå Afghanistan, Eritrea og Syria og 92 % av alle som søkte på dette grunnlaget fekk søknaden sin innvilga (udi.no 11.01.2016). Norske styresmakter definerer einslege mindreårige flyktningar som personar under 18 år som er på flukt åleine utan foreldre eller andre vaksne med eit foreldreansvar ved si side (Eide, 2012b). Det finst ulike forklaringsmodellar på barnemigrasjon. Ein modell syner interaksjonen mellom årsakssamanhengar på eit mikro- og makronivå. På makronivå kan flukt og folkevandring forståast som ein respons eller ein følge av økonomiske, politiske eller demografiske prosessar på samfunnsnivå. Her blir også lovar og retningslinjer rekna til å skape inngangsportar for migrasjon (Eide, 2012b; Watters, 2012). På mikronivå kan einslege flyktningbarns flukt forståast som ein følge av individuell motivasjon og påverknad av sosiale – og familiære nettverk (Eide, 2012b). Det er ofte ein samheng mellom dette mikro- og makronivået (Eide, 2012b; Øien, 2010).

Einslege flyktningbarn er ei heterogen gruppe. Det er barn med ulike livshistorier, ulike føresetnader, utfordringar, ressursar og behov (Eide, 2012a). Einslege flyktningbarn har likevel noko til felles. Dei står alle i møte med eit framand land med ukjend språk og kultur, dei kjem frå land som er prega av konflikt eller krig og har ofte erfaringar med sorg, tap, vald eller traume. Dei er i tillegg til dette utan foreldra sin beinveges omsorg, rettleiing og vern (Eide, 2012b).

Desse barna og unge er sårbare og står i ein særskild situasjon. Dei er i ei risikogruppe og er særskild utsette for psykiske helseproblem som depresjon, angst og posttraumatisk stresslidning (Eide, 2012c). Det er like ofte utfordringar knyta til barnas kvardag og livssituasjon her og no, som erfaringane frå fortida, som skapar vanskar eller utfordringar for barna (Bræin & Christie, 2012). Det er samstundes viktig ikkje einsidig å sjå på einslege flyktningbarn som sårbare offer. Dette er også ressurssterke barn og unge som ofte meistrar livet og den situasjonen dei er i godt (Eide, 2012b, Kohli, 2007). Einslege flyktningbarn må difor anerkjennast som sårbare og utsette, men også som ressurssterke og handlekraftige (Eide, 2012c; Kohli, 2007; Watters, 2012). Fleire studie viser også at einslege flyktningbarn har eit ynskje om å bli behandla som vanleg barn og ungdom og at dei ynskjer å finne seg til rette i samfunnet (Eide, 2000; Hjelde & Stenerud, 1999; Kohli, 2007).

Einslege flyktningbarn treng gode og trygge vaksne rundt seg og dei treng gode, tilpassa og deltakarorienterte omsorgstilbod (Watters, 2008, 2012). Kan musikk vere del av eit slikt omsorgstilbod? Denne teksten presenterer funn frå ein casestudie der fire ungdommar med bakgrunn som einslege mindreårige flyktningar deltok i ei

musikkgruppa. Ungdommane vart invitert til regelmessige musikkgruppesamlingar over ein periode på ti månader. Underteikna arbeidde som musikkterapeut i gruppa. Ein anna musikkterapeut var også med som gruppeleiar dei fem første månadane i prosjektperioden. Ungdommane sine opplevingar frå tida i musikkgruppa har blir utforska gjennom kvalitative forskingsintervju (Kvale & Brinkman, 2009). Teksten presenterer funn som kastar ljøs over problemstillinga: Kva kan deltaking i ei musikkgruppe bidra positivt til for ungdommar med bakgrunn som einslege mindreårige flyktningar?

Emosjonell endring stod igjen som eit sentralt tema etter intervjuanalysen. Temaet emosjonell endring vil bli diskutert i relasjon til teoretiske perspektiv frå positiv psykologi med vekt på positive emosjonars funksjon, og teoretiske perspektiv som argumenterer for menneskets medråderett. Teksten byggjer på ein større studie, som også er mitt pågåande doktorgradsprosjekt i musikkterapi, kor emosjonell endring berre er eitt av fleire tema.¹ Eitt anna tema er avleiing, som kan sjåast i samanheng med temaet emosjonell endring. Korleis desse tema kan henge saman kjem eg tilbake til i drøftingsdelen. Både denne teksten og min ph.d.-studie er forankra i ein humanistisk musikkterapitradisjon (Ruud, 2010) og er vidare definert som eit samfunnsmusikkterapi-prosjekt (Stige & Aarø, 2012). I tillegg er ressursorientert musikkterapi ein sentral del av studiens teoretiske referanseramme. Denne forankringa har fått konsekvensar for korleis eg i rolla som musikkterapeut tilnærma meg ungdommane i gruppa. Det har også fått betydning for analyse og drøfting, noko eg vil komme inn på i neste del.

Metode

Teksten presenterer funn frå ein kvalitativ casestudie der musikkgruppa er rekna som ein samtidig, komplekst og informasjonsrik case (Stake, 1995; Yin, 2009). Eg hadde ei todelt rolla i prosjektet: eg var både forskar og musikkterapeut i musikkgruppa. Eg valde å ha ei eksplorerande tilnærming til musikkgruppa og ungdommane. Ein konsekvens av det vart eit forskingsdesign i stadig endring og progresjon i ein ikkje-lineær forskingsprosess (Hatch, 2002; Wadel, 1991; Yin, 2009), og ein gruppeprosess der ungdommanes medråderett var utgangspunktet for samhandlinga (Rolvjord, 2010; Stige & Aarø, 2012). Posisjonen eg tar er hermeneutisk-fenomenologisk, ein posisjon

¹ Dei ulike tema som kjem fram av analysen i mitt p.hd.-prosjekt kan synast å stå i ein samanheng. Det vil seie at fleire andre tema byggjer oppunder tema for denne teksten. Dei andre tema vil berre bli nemnd kort og ikkje gitt plass til vidare utgreiing. Eg er klar over at dette valet kan vere reduksjonistisk i forhold til eit større bilde, men det er samstundes eit naudsynt val med tanke på tekstens omfang.

som anerkjenner menneskeleg levde erfaring som utgangspunkt for kunnskapsutvikling og der skildringa av den levde erfaring også reknast til å bere i seg lag av tolking (Malterud, 2011; Van Manen, 1990). Vidare er mine tolkingar av ungdommane sine tolkingar ledd i kunnskapsutviklinga. Forskaren er dermed å rekne som eit medskapande subjekt i kunnskapsdanninga og forskarnes medvit og refleksjon kring eigen innverknad på forskingsprosessen og resultatata er naudsynt (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Denzin & Lincoln, 2005).

Gjennom kvalitative halvstrukturerte forskingsintervju (Kvale & Brinkman, 2009) gjekk eg i samtale med fire ungdommar om deira opplevingar frå musikkgruppa. Det vart gjort to intervjurundar, éin midtvegs i prosjektperioden fem månadar etter prosjektets start, og éin runde ved prosjektets avslutning. Første intervjurunde vart gjort med hjelp av tolk, andre runde utan. To av dei fire ungdommane stilte til intervju i begge rundane. Intervjua vart analysert gjennom systematisk tekstkondensering, ei fenomenologisk inspirert analyse over fire trinn (Malterud, 2011).

Teksten bygg på eit musikkssyn som ser musikk som sosial handling eller aktivitet (Krueger, 2011; Small, 1998; Stige & Aarø, 2012). Med ei oppfatning av musikk som sosialt fundert, kan ein forstå musikken og dei menneskelege relasjonane i studiens musikkgruppa som eitt. Det er snakk om musikalsk samhandling (Ruud, 1990, 2008) og at det er noko i denne som førte til den emosjonelle endringa hjå ungdommane. Musikk er eit akustisk fenomen, men det er alltid menneske som skapar, spelar eller lyttar til musikken, og den musikalske erfaringa er alltid, på eit nivå, sosial (Krueger, 2011). Eg støttar meg også til eit musikkssyn som ser musikkens meining som subjekt og –kontekstavhengig (Ruud, 2008, 2010). Det er ungdommanes meiningsopplevingar frå den musikalske samhandlinga teksten utforskar.

Mi delte rolle i studien gav nokre utfordringar, men òg fordelar. Det å vere musikkterapeut i gruppa gjorde at eg kom tett på ungdommane og var fullt involvert i gruppeprosessen. Dette gjorde at eg fekk førstehandserfaringar om prosessane i gruppa (Fangen, 2004). Baksida med den delte rolla var at eg måtte sjonglere mellom å vere musikkterapeut i ein gruppeprosess i nær relasjon til ungdommane, og forskar i eit kunnskapsutviklingsarbeid der eg skulle møte musikkgruppa med eit overordna blikk. Denne sjongleringa kunne vere både utfordrande og slitsam. Eg skulle organisere og planlegge gruppesamlingane, booke rom og kjøpe inn mat, møte ungdommane og samhandle med dei i musikken. Samstundes skulle eg sjå det heile frå ein forskars perspektiv. Feltnotatet vart i dette ein reiskap for refleksjon. I tillegg til å skrive ned hendingar, situasjonar og samtalar, notera eg ned refleksjonar kring mi eiga todelte rolle. Det var refleksjonar om det eg opplevde i rolla som musikkterapeut, det kunne vere refleksjonar der og då, ofte kjenslelada refleksjonar. Men også byrjande analytiske refleksjonar noterte eg ned, også med linjer til teoretiske perspektiv. I tillegg

samtala eg mykje med min kollega, musikkterapeuten som følgde prosjektet dei fem første månadane. Hennar medverknad i gruppeprosessen fungera som ei sikring av at tilbodet vart godt nok i kraft av å vere eit musikkgruppetilbod, der vi saman jobba for eit godt og tilpassa gruppetilbod for ungdommane. Vi samtala om det som hende på samlingane, evaluerte samlingane og la saman vidare planar for gruppa. Denne evalueringa og planleggingane gjekk også føre seg i samtale med ungdommane sjølve. Eg kjem tilbake til dette om litt.

Om opplegget og deltakarane

Deltakarane i studien var ungdommar mellom 15 og 18 år med bakgrunn som einslege mindreårige flyktingar. Ungdommane budde anten i bufellesskap under barnevernet, eller på hybel eller i leilegheit med tilsyn frå barnevernet. Rekrutteringsfasen i prosjektet gjekk føre seg ved at eg tok kontakt med bufellesskap for einslege mindreårige flyktingar og presenterte prosjektet for leiinga ved bufellesskapa. Viss prosjektet fekk innpass hjå leiinga, gjekk eg vidare til bebruarane med informasjon om prosjektet og med tilbod om påmelding og deltaking. Prosjektet vart presentert som både eit forskingsprosjekt og eit musikkgruppetilbod.

Ved prosjektets start var det seks påmelde. Undervegs i prosjektperioden var det likevel fleire av dei seks som fell ifrå, men på same tid var det òg andre ungdommar som kom til i gruppa. Dette var ikkje ungdommar eg møtte i rekrutteringsfasen, men var vener av dei opphavelige gruppedeltakarane og vart invitert med av desse. Det variera kor mange ungdommar som møtte opp og deltok på musikkgruppesamlingane. Ved nokre høve møtte det seks personar, andre gongar berre to. Nokre var innom ved eitt eller få høve, andre var meir sporadisk med. Fire gutar frå Afghanistan følgde prosjektet over lengre tid. Det er desse fire som vart intervjuva.

Musikkgruppesamlingane

Musikkgruppesamlingane var sett til ein fast dag i veka og varte i om lag to timar. Prosjektet gjekk over ein periode på ti månader, til saman vart det 24 samlingar.

Ungdommane vart invitert inn i eit samarbeidsorientert musikkgruppefellesskap. Deira ressursar, t.d. musikkinteresser og ynskjer, var utgangspunktet for musikkgruppas utforming. Eit gjensidig samarbeid mellom musikkterapeutane og ungdommane var fundamentet som gruppeprosessen bygde på. Både ungdommane og musikkterapeutane kom med initiativ og forslag til musikkgruppas musikalske innhald og målsettingar.

Denne valde tilnærminga, med samarbeid mellom partane og ungdommanes medråderett, er forankra i ressursorientert musikkterapi (Rolvsvjord, 2010) og samfunnsmusikkterapi (Stige & Aarø, 2012), samt eit teoretisk perspektiv som omtalar heilskapleg og deltakarorientert omsorgstilnærming til einslege flyktningbarn (Watters, 2008, 2012). Alle desse tre er del av studiens teoretiske referanseramme. Ved å jobbe ressurs- og deltakarorientert, med samarbeidet mellom partane og ungdommanes medråderett som rettesnor i gruppeprosessen, ynskte eg og min kollega at ungdommane og vi saman skulle finne vegen i gruppeprosessen. Saman utforska vi ulike typar musikk og ulike måtar å samhandle i musikken på. Gjennom ein stadig pågåande dialog sette vi saman kort- og langsiktige musikalske mål. Ved slutten av kvar musikkgruppesamling evaluerte vi samlinga i fellesskap og la nye mål og planar for gruppa.

I musikkgruppa jobba vi med coverlåtar i ulike bandkonstellasjonar og samspelsformer, foreslått av både ungdommane og musikkterapeutane. Det var til dømes amerikansk, afghansk, persisk og hindi populærmusikk. Ungdommane ville lære å spele på ulike instrument og særleg var piano og gitar av stor interesse. Dei fekk lære notar og anna musikkteori, dei song coverlåtar og eigne låtar, vi improviserte og lytta til musikk saman. Nokre gongar munna også samspelet eller musikklyttinga ut i dans. Ved nokre høve spelte eller song musikkterapeutane for ungdommane, som ein presentasjon av musikk frå den norske kulturarven. Gruppa arrangerte også ein intimkonsert for inviterte vener, og det vart gjort opptak av låtar i studio. Det vart alltid sett av god tid til samtale på samlingane og ungdommane vart alltid tilbydd enkel mat og drikke.

Resultat

Eit stort tema som kom fram av intervjuanalysen var *emosjonell endring*. Eitt av dei samanhengande tema er musikkgruppa som arena for avleiing frå negative emosjonar og tankar. Intervjuutdraga som blir lagt fram i det følgjande syner denne tematikken. Dei fleste av intervjusitata i teksten er arbeid fram ved hjelp av tolk.²

Merete: *Korleis har du opplevd å vere med i musikkgruppa?*

G1: (...) *Uansett om vi er triste og ikkje så glade, når vi kjem til musikkgruppa, på den timen, eller etter timen så er vi mykje meir glade. Musikkgruppa gir oss*

² Eg presiserer at dette er berre nokre få intervjuutdrag, sidan temaet emosjonell endring gjekk igjen i store delar av alle intervju.

ein god energi på ein måte. Der kan vi ha det fint og vi er glade. Eg føler meg som ein annan person på musikkgruppa. Eg gløymer at eg er trøtt eller trist. Merete: Så det du seier er at du kan vere lei deg eller trøytt før musikkgruppa men at du får meir energi av å vere i musikkgruppa?

G1: Ja, musikkgruppa gir meg ein god følelse, av.. av livet på ein måte. Eg tenker at livet er bra, eg kan ha det fint, livet er ikkje berre keisamt og vanskeleg. Eg tenker at livet er vakkert. Ein god følelse.

Merete: Men kvifor trur du det er slik, at musikken gir deg positiv energi eller ein god følelse?

G1: Den følelsen ein får av musikk... eller, når ein sit åleine og høyrer musikk er det ein annleis følelse enn når ein er saman med mange andre. Vi syng og vi høyrer musikk saman, vi fokuserer på musikken og instrumenta. Det gir ein god følelse. Vi gløymer, vi tenkjer ikkje på dei vonde tankar om fortida eller framtida, på dei problema vi har. Når ein er åleine kan ein tenkje på det. Korleis skal det gå med meg, livet er så vanskeleg, kvifor har eg så mange problem. Men når ein er saman, den kommunikasjonen ein har med kvarandre då, den gir ein positiv følelse.

Ungdomen fortel at han ofte kjenner seg meir glad etter enn han gjorde før musikkgruppesamlinga. Musikkgruppa gir han ein god energi og han gløymer at han er trist eller trøytt. Han kjenner seg mest som ein annan person etter musikkgruppesamlingane. Desse positive emosjonane og erfaringane som han opplever i musikkgruppa får han til å tenkje annleis om livssituasjonen sin. Han får eit meir positivt og optimistisk perspektiv på livet sitt. Han erfarer at livet kan vere fint også, ikkje berre keisamt og vanskeleg. Deltakaren seier han trur det er det å vere saman i musikk som gjer at han gløymer det vonde og kjenner seg betre. Når han derimot er åleine, kan han begynne å uroe seg og tenkje på det som er vondt og vanskeleg i livet hans. Men når han er på musikkgruppa, kor han er saman med andre i ei musikalsk samhandling, gløymer han for ei stund si uro og beveger seg bort frå negative kjensler og tankar.

Litt lengre ute i same intervju snakkar vi om at det nærmar seg sommarferie og at det med det vil bli ei pause for musikkgruppa. Også her understrekar ungdomen korleis musikkgruppa hjelper han bort frå problemorienterte tankar knytt til hans livssituasjon og hans uro for framtida.

Merete: Kva tenkjer du om at det er sommarferie snart og at det er lenge til vi treffast igjen? Det er kanskje godt med ein liten ferie, også frå musikkgruppa?

G1: Det er bra med sommarferie, men eg er på ein måte ikkje glad for at musikkgruppa sluttar heller. Vi er glade på musikkgruppa, vi har det gøy. Vi

er glad for å vere saman og vi har ein god kommunikasjon. Vi tenkjer ikkje på noko anna då. Tenkjer berre på musikk. Vi tenkjer ikkje på våre problem, på korleis det skal gå med oss, på kva eg skal gjere. Eg tenkjer berre på musikken og eg tenkjer at eg har det bra. Vi høyrer på musikk og vi dansar. Det er ei god tid.

(Gut 18 år frå Afghanistan)

Det neste intervjuutdraget viser ein samtale som speglar eit dilemma eg ved fleire høve opplevde som leiar for gruppa. Kor mykje skulle eg spørje ungdommane om deira fortid og det vonde dei truleg hadde opplevd?

Merete: Kunne du ønske at vi snakka meir om.. at eg hadde spurt deg meir om dei vanskelege tinga i livet ditt, på gruppesamlingane?

G3: Eg prøver ikkje å snakke om dei tinga eg har opplevd, for då føler eg meg ikkje så bra og eg vil ikkje miste humøret mitt. Det er berre ein ting vi tenkjer på i musikkgruppa. Vi tenkjer berre på musikk. Vi slepp dei andre tinga, vi berre fokuserer på musikken.

Merete: Og det er bra for deg å berre fokusere på..?

G3: Ja, berre fokusere på musikken. Då kjenner eg meg bra etterpå. Eg har ein god følelse heilt fram til eg skal søve. Og det er bra (ler).

Mot slutten av dette intervjuet spør eg, Merete: *Er det noko meir du har lyst å seie? Noko du føler du ikkje har fått sagt?*

G3: Eg tenkjer at musikkgruppe er ein god ide, særleg for innvandrarar. Først og fremst fordi når ein kjem med i ei musikkgruppe, så kjem ein litt i gang i det norske samfunnet. Og særleg, særleg for dei som har mykje problem heime eller ein annan stad. For når dei kjem på musikkgruppe så gløymer dei, så slepp dei... ja, dei kan tenkje på noko anna. Dei tenkjer at, ja, livet er koseleg, livet er gøy. Dei tenkjer ikkje, korleis skal det gå med meg, eg har alltid problem, eg har det sånn eller sånn. Men når dei kjem på musikkgruppe så får dei eit håp for livet. Musikkgruppa har gitt meg eit håp for livet.

(Gut 17 år frå Afghanistan)

Ungdomen seier først at han tykkjer det er vanskeleg å snakke om dei vonde tinga han har opplevd og at han tykkjer det er godt å sleppe tenkje på dette i musikkgruppa og heller fokusere på musikken. Då kjenner han seg bra og dei gode kjenslene sit i heilt til han skal søve. I det siste sitatet kjem han med ein refleksjon over kvifor musikkgruppe som dette kan vere eit godt tilbod for menneske i liknande situasjonar som han sjølv. Musikkgruppe har i følgje ungdomen ein verdi sett i eit integreringsperspektiv. Han

seier vidare at han trur musikkgruppe kan hjelpe folk som han å gløyme si uro og sine problem for ei stund, og at dei kan få meir optimistiske og positive tankar om eige livssituasjon. Han avsluttar med å seie at musikkgruppa han gitt han eit håp for livet.

Diskusjon

Det kjem fram fleire andre tema frå analysen som er tolka til å vere relatert til den emosjonelle endringa. Ungdommane fortel t.d. også om mestring og at dei oppdaga nye og positive sider ved seg sjølv, om utvikling og stadfesting av menneskelege relasjonar, at dei opplevde å høyre til i eit gruppefelleskap og fekk stadfesta si tilhøyrse til heimlandet. Dette er alle positive erfaringane som den musikalske samhandlinga tilbydde, og var det som i sin tur verka avleiande frå negative tankar og emosjonar. Dette førte til ei auke av positive emosjonar, ei emosjonell fann dermed stad. Den vidare diskusjonen vil krinse rundt temaet emosjonell endring og å seie noko om positive emosjonars funksjon. I tillegg vil diskusjonen ta opp musikk som avleiing og ungdommanes medråderett.

Musikk og emosjonsendring

Fleire studie viser at musikk kan verke emosjonsregulerande (Saarikallio & Erkkilä, 2007; Sloboda, O'Neill & Ivaldi, 2001; Thayer, Newman & McClain, 1994; Van Goethem & Sloboda, 2011). Saarikallio og Erkkilä (2007) nyttar derimot omgrepet stemning framfor emosjonar i sin studie. Til forskjell frå ei stemning er emosjonar gjerne knytt til ei særskild hending eller objekt, dei er meir intense og er bygd opp av fleire underkomponentar: subjektiv følelse, fysiologisk aktivering, kroppsleg uttrykk, handlingstendens og regulering (Juslin & Västfjell, 2008). Folk nyttar musikk medvite og målretta for å betre eller endre sine emosjonar, og musikk fører ofte til positive emosjonar som glede, nostalgi, eller at personen kjenner seg meir roleg og avslappa (DeNora, 2000; Juslin & Laukka, 2010; Van Goethem & Sloboda, 2011).

Mange av dei studia som er gjort på musikk og emosjonsendring, tar utgangspunkt i individuell musikklytting i kvardagen. Konteksten er derimot ein ganske annan når det gjeld ungdommanes musikkerfaringar som er lagt fram i denne teksten. Her møttest ungdommane til regelmessige musikkgruppesamlingar over ein lengre periode. Ungdommane og dei to musikkterapeutane samhandla i musikken på langt fleire måtar enn det å lytte til musikk, og slik fekk menneskelege relasjonar utvikle seg, både ungdomane imellom ungdommane, men også mellom ungdomane og musikkterapeutane.

Musikk og emosjonar

For å kunne skissere ei forståing for forholdet mellom musikk og emosjonar, vel eg å sjå til dei opplevande subjekta og vere merksam på samanhengen mellom subjekt, kontekst og musikken. Dette er ei tilnærming som vert anbefalt av fleire i høve utforsking av samanhengen mellom musikk og emosjonar (Patrik, Juslin & Laukka, 2010; Saarikallio & Erkkilä, 2007; Sloboda & Juslin, 2001). Ei slik tilnærming samsvarar også med det musikkssyn eg støttar meg til, med musikkens meining som subjekt og – kontekstavhengig.

På leit etter svar på kvifor ungdommane i studien opplevde ei emosjonell endring, har eg difor studert ungdommane sine forteljingar i intervjuva. I forteljingane finn eg det eg tolkar som moglege forklåringar på kvifor ungdommane opplevde ei emosjonell endring i den musikalske samhandlinga. Musikkgruppa var ein arena kor ungdomane erfarte mestring, oppdaga sterke sider og ressursar, fekk anerkjenning på desse og fekk moglegheit for å utvikle dei. Musikkgruppa var også ein arena for fellesskap og oppleving av tilhøyrslse. Alle desse positive erfaringane kan relaterast til den emosjonelle endringa og var noko den musikalske samhandlinga tilbydde ungdommane, som dei oppfatta og nytta og som førte til ei auke av positive emosjonar.³

Positive emosjonar

Ungdommane framheva dei positive emosjonane dei opplevde i musikkgruppa som viktige. Kunnskap frå retninga positiv psykologi stadfestar den positive betydninga av positive emosjonar då dei har vist seg å vere ein ressurs for mennesket. Positive emosjonar er ein reserve vi kan trekke på i vanskelege tider. Dei utvider vår måte å tenke på, gjer oss meir opne for nye erfaringar og idear og bygger varige intellektuelle, sosiale og fysiske ressursar (Fredrickson, 1998, 2000; Seligman, 2009). Positive emosjonar motverkar også negative emosjonar som kan vere grobotn for depresjon, angst og stressrelaterte lidingar (Fredrickson, 1998, 2000).

Barbara Fredrickson (Fredrickson, 1998, 2000) har arbeidd ut ein modell som syner dei positive emosjonane sin funksjon. Modellen går under nemninga *broaden-and-build model* og viser korleis positive emosjonar kan utvide og endre menneskets måte å

3 Ordet "tilbydde" relaterer dette til omgrepet *affordance* som stammar frå økologisk teori (Gibson, 1979) og som er overført til musikkvitenskapen ved mellom anna Tia DeNora (2000) og Eric Clarke (2003). Dette handlar om forholdet og interaksjonen mellom det musikken tilbyr og subjektets oppfatningsevne og særskilde bruk av det musikken tilbyr. Det tyder at andre mekanismar som til dømes musikkens forventingsskapande struktur eller musikkens innverknad på hjernestammens refleksar, ikkje er tatt opp til vurdering i denne studien, sjølv om også desse og andre underliggende mekanismar kan vere ledd i den emosjonelle endringa (Juslin & Västfjell, 2008).

tenke på. Positive emosjonar må i følge Fredrickson (1998, 2000) forståast på ein annan måte enn det negative emosjonar tradisjonelt har blitt gjort, særskild med tanke på den fysiske handlingstendensen som er ein komponent i negative emosjonar. Ved negative emosjonar som frykt, redsel eller tristheit kan handlingstendensen vere flukt, gå i skjul eller kamp. Sjølv om positive emosjonar også gir trong til handling, er den fysiske handlingstendensen her meir vag. Fredrickson (2000) meiner difor det er meir relevant å snakke om ein *tanke- handlingstendens*, eller meir korrekt, eit utvida *tanke- handlingsrepertoar* i høve positive emosjonar. Det vil seie at det er tanken som agerer og endrar seg (Fredrickson, 2000). Ved positive emosjonar endrar og utvidar tanke- handlingsrepertoaret vårt seg, og det er dette som byggj intellektuelle, sosiale og fysiske ressursar i mennesket som han eller ho kan dra vekslar på.

Ungdommane i denne teksten skildra korleis dei kjende seg betre under og etter musikkgruppa enn dei gjorde før gruppesamlingane. Dei positive erfaringane med mestring og tilhørsle ga positive emosjonar, noko som verka avleiande frå negative emosjonar og tankar. Dette igjen førte til eit meir optimistisk og positivt perspektiv på eige liv og framtid. Dette er illustrerande for Fredricksons *broaden- and- build model* som syner korleis positive emosjonar kan endre og utvide menneskets tankemåte og gjere mennesket meir positivt innstilt og open for nye idear og tankar.

Resiliensperspektivet blir ofte brukt om omsorgsarbeid rundt einslege flyktningbarn (Bengtson & Ruud, 2012; Bræin & Christie, 2012; Eide & Broch, 2012; Kohli, 2007).

Resiliens handlar om barnets motstandskrefter og ressursar til tross for risikoen som truar dei. Det handlar om kva for faktorar, både i barnet sjølv og i barnets omgivningar, som gir motstandskrefter og hjelper barnet til sunn utvikling til tross for risikofaktoren (Borge, 2010). Det å støtte opp det einslege mindreårige flyktningars ressursar og legge til rette for utvikling av motstandskrefter i barnet blir rekna som ein god innfallsvinkel (Eide, 2012a). Dette fell saman med kunnskapen frå positiv psykologi som er lagt fram i denne teksten, om korleis positive emosjonar kan byggje ressursar (Rolvsjord, 2010) og motstandskrefter i mennesket (Fredrickson, 1998, 2000). I samband med resilienstenkinga synast det difor riktig å leggje til rette for aktivitetar som gir positive emosjonar i arbeid med einslege flyktningbarn.

Positive emosjonar kan også motverke negative emosjonar som igjen kan vere grobotn til psykiske helseproblem som angst, depresjon og stressrelaterte helseproblem. Ein kan difor sjå det å legge til rette for positive emosjonar som eit ledd i førebyggjande arbeid inn mot einslege flyktningbarn med tanke på risikoen dei står i for å utvikle, eller ha psykiske helseproblem. Med støtte i kunnskap frå positiv psykologi om positive emosjonar sin funksjon, kan vi difor stadfeste at tilrettelegging for, og dyrking av, positive emosjonar slik det vart gjort i musikkgruppa, er ein god innfallsvinkel i arbeid med einslege mindreårige flyktningar

Musikk som avleiing

Fleire studiar viser at folk brukar musikk for å kjenne seg betre og som avleiing eller avkopling frå uønska tankar og emosjonar (Saarikallio & Erkkilä, 2007; Saarikallio, Sirke & Brattico, 2012; Van Goethem & Sloboda, 2011). Saarikallio og Erkkilä (2007) har utarbeidd ein modell som syner strategiar ungdom brukar for å betre, eller ta kontroll over stemninga si på. Ein av strategiane det visast til er avleiing, kor ein brukar musikk på ulike måtar for å gløyme eller bevege seg bort frå den opphavelige og meir negative stemningstilstanden. Stress, sinne, det å vere trist eller nedstemt, eller nedbrytande og plagsame tankar er dei typiske opphavelige stemningstilstandar. Musikklytting, song og speling, anten åleine eller saman med andre, gir endringar i stemninga i positiv retning (Saarikallio & Erkkilä, 2007).

Dei fire som vart intervjuar i den gjeldande studien var alle gutar. Miranda og Claes (2008) tar i sin studie inn kjønnsperspektivet i høve bruk av musikk ved depresjon. Studien viser at unge menn i større grad bruker musikk som distraksjon, for å komme bort frå problema sine, medan kvinner oftare og betre handterer problema sine ved å bruke musikk til å dvele ved eller gå inn i problema. Menn bruker musikken til å kome bort frå problema sine, medan kvinner ofte brukar musikk til å omarbeide problema sine (Miranda & Claes, 2008).

Ungdommane som omtalast i denne teksten brukte den musikalske samhandlinga til å skaffe seg avbrekk frå negative tankar og emosjonar. Mestring, tilhøyrslø og fellesskap ga også ei avleiing frå vonde og vanskelege tankar og emosjonar. Dermed førte avleiinga til at ungdommane opplevde endring i sin emosjonelle sinnstilstand og at dei kjende seg betre etter enn dei gjorde før gruppesamlinga.

Einslege mindreårige flyktingars medråderett

Eit oppfølgingsspørsmål kan vere: var det riktig av meg som musikkterapeut å ikkje opne meir for samtale om det vonde? Var det ikkje viktig at ungdomane også fekk snakke med meg som terapeut om vonde eller vanskelege emosjonar og tankar?

Mi vurdering er at dette sjølv sagt er viktig, men at det ikkje treng skjje i ramma av musikkgruppa – om ungdomane ikkje sjølv ønskte det.

Ungdommane framheva sjølv den betydninga musikkgruppa hadde for å utvikle positive emosjonar. Det er i seg sjølv grunn nok for å anerkjenne dei positive emosjonane som viktige og verdt å leggje til rette for. I tillegg stadfestar dei teoretiske perspektiva teksten byggjer på menneskets medråderett i høve det omsorgstilbod som vert gitt. I ressursorientert musikkterapi er nettopp det å nære, anerkjenne, og gi hjelp til utvikling av klientens styrker, ressursar og potensial eit hovudaspekt (Rolvjord, 2010). I dette

ligg også menneslets kompetanse på eigen helsesituasjon og eige liv med individuelle behov og utfordringar. Det betyr at ungdomen i musikkgruppa hadde kompetanse til å medråde om korleis musikkgruppa best kunne hjelpe han. Konsekvensen blir at om einslege flyktningbarn finn det meningsfult å nytte ei musikkgruppe som avbrekk frå vonde eller vanskelege tankar og emosjonar, så bør musikkterapeuten anerkjenne det. Om einslege flyktningbarn opplever det som viktig og riktig å la den musikalske samhandling vere ein arena for positive emosjonar, kan musikkterapeuten legge til rette for at musikkgruppa blir nett det, ein arena for avleiing frå negative tankar og emosjonar kor positive emosjonar kan springe fram.

Litteratur som omhandlar omsorgstilnærming- og arbeid retta mot einslege mindreårige flyktningar tilrår ei heilskapleg og deltakarorientert tilnærming (Watters, 2008, 2012). Det vil seie vektlegging av barnas avgjerdsmaakt og avgjerdrett, eigarskap og deltaking i høve omsorgstiltaka eller omsorgstilboda som vert gitt.⁴ Denne tilnærminga peikar på barna som ressurssterke og handlekraftige med kompetanse om eige liv, utfordringar og behov. Som ein konsekvens av det bør omsutstiltak og omsorgstilbod kring einslege flyktningbarn, ta høgde for barnas eige perspektiv og opne opp for deira medverknad i det omsorgsarbeid som vert sett i gang eller tilbydd (Eide, 2012c; Kholi, 2007; Watters, 2008).

Teksten vil difor med stønad i ressursorientert musikkterapi (Rolvstjord, 2010) og heilskapleg og deltakarorientert omsorgstilnærming til flyktningbarn (Watters, 2008), heve fram einslege mindreårige flyktningars som ressurssterke, tross sårbare, og peike på deira kompetanse og deira medråderett i høve det musikkarbeid som vert gjort. Deira medråderett skal omfatte musikkarbeidets musikalske innhald, men også den betydning eller rolle musikkarbeidet har for den enkelte.

Konklusjon

Kva kan deltaking i ei musikkgruppe bidra positivt til for ungdommar som har bakgrunn som einslege mindreårige flyktningar? Barn og unge med bakgrunn som einslege mindreårige flyktningar er i ei risikogruppe med tanke på utvikling av psykiske helseproblem. Studien har gjennom kvalitative forskingsintervju utforska kva ei musikkgruppe bidrog positivt til for ei gruppe ungdommar med denne bakgrunnen. Resultata viser at ungdommane i studien opplevde ei emosjonell endring ettersom dei deltok i den musikalske samhandlinga i musikkgruppa.

Ved positive erfaringar som den musikalske samhandlinga tilbydde, fekk ungdommane eit avbrekk frå negative tankar og emosjonar knytt til fortid, kvardag og framtid.

⁴ Les også Backe-Hansen (2016) om barns medråderett i barnevernet.

Dette førte igjen til at ungdommane opplevde ei auke av positive emosjonar. Dei positive erfaringane og emosjonane som den musikalske samhandlinga var kjelde, til gjorde at ungdommane fekk eit meir optimistisk og positive perspektiv på eige liv og framtid.

Referansar

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2. utgave). London: Sage.
- Backe-Hansen, E. (2016). Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 37–48. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Bengtson, M. og Ruud, A.K (2012). Utviklingsstøttende omsorg i mottaksfasen. I K. Eide (red.) *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (183–198). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, A.I.H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bræin, M.K. og Christie, H.J. (2012). Terapi med enslige mindreårige flyktninger og asylsøkere. I K. Eide (red.) *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (271–291). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Clarke, E. (2003). Music and Psychology. I M. Clayton, T. Herbert og R. Middleton (red.) *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (113–123). Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Eide, K. (2000). *Barn i bevegelse: om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark, Avdeling for helse- og sosialfag.
- Eide, K. (2012a). *Barn på flukt: psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal.
- Eide, K. (2012b). Hvem er de enslige mindreårige flyktningene? I K. Eide (red.) *Barn på flukt: psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (15–30). Oslo: Gyldendal.
- Eide, K. (2012c). Omsorg, utvikling og alderans betydning. En kunnskapsoversikt. I K. Eide (red.) *Barn på flukt: Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (61–77). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Eide, K. og Broch, T. (2010). *Enslige mindreårige flyktninger: kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Forskningscenter for barn og unges psykiske helse. Helseregion øst og sør.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize health and well-being Prevention and Treatment, 3.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatch, A.J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hjelde, K.H. og Stenerud, E. (1999). *Kultur, slekt og mestring: en evaluering av arbeidet med enslige mindreårige flyktninger i Oslo*. Oslo: Barne og Familieetaten.
- Juslin, P.N. og Laukka, P. (2010). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217–238.
- Juslin, P.N. og Västfjell, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–621.
- Kohli, R.K.S. (2007). *Social work with unaccompanied asylum seeking children*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Krueger, J.W. (2011). Doing Things with Music. *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 10(1), 1–22.
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- en innføring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miranda, D. og Claes, M. (2008). Personality traits, musical preferences and depression in adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14(3), 277–298.
- Rolvjord, R. (2010). *Resource-oriented music therapy in mental health care*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (2008). Music in Therapy: Increasing possibilities for action. *Music and Arts in Action*, 1(1), 46–60.
- Ruud, E. (2010). *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Saarikallio, S. og Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109.
- Saarikallio, S., Sirke, N. og Brattico, E. (2012). Affective reactions to musical stimuli reflect emotional use of music in everyday life. *Musicae Scientiae*, 1–13, 88–109.
- Seligman, M. (2009). *Ekte lykke. Positiv psykologi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sloboda, J. og Juslin, P.N. (2001). At the interface between the inner and outer world. Psychological perspectives. I J. Sloboda og P. N. Juslin (red.) *Music and Emotion. Theory, Research, Applications* (73–97). New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J., O'Neill, S. A. og Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Method. *Musicae Scientiae*, 5(1), 9–32.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.
- Thayer, R. E., Newman, R. J. og McClain, T. M. (1994). Self-Regulation of Mood: Strategies for Changing a bad Mood, Raising Energy, and Reducing Tention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 919–925.
- Van Goethem, A. og Sloboda, J. (2011). The functions of music in affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208–228.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Watters, C. (2008). *Refugee children towards the next horizon*. Abingdon, Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Watters, C. (2012). Enslige flyktningbarn – en teoretisk og internasjonal oversikt. I K. Eide (red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (48–60). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Øien, C. (2010). *Underveis: en studie av enslige mindreårige asylsøkere*. Oslo: FAFO.

Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon. Et community music perspektiv

Brit Ågot Brøske-Danielsen og Vegar Richter Storsvæ

SAMMENDRAG

Med utgangspunkt i et musikkprosjekt for palestinske flyktningbarn i flyktningleiren Rashedieh i Sør-Libanon ønsker vi i denne teksten å rette fokus mot det musikalske fellesskapet som er utviklet i Rashedieh, med særlig vekt på et musikalsk materiale og metodisk konsept vi har utviklet, som vi kaller for flerbruksarrangement. Teksten tar utgangspunkt i følgende problemstilling: På hvilke måter kan konseptet flerbruksarrangement bidra til å inkludere flyktningbarn i et musikalsk fellesskap? Et flerbruksarrangement består av mange musikalske stemmer, i ulike vanskelighetsgrader og selvstendige deler, som sammen bidrar til at alle deltakerne, uansett ferdighetsnivå, kan oppleve mestring på sitt eget instrument og å inngå i en meningsfull musikalsk del av et større samspill. Problemstillingen diskuteres i lys av teori om community music. Utviklingen og utprøvingen av flerbruksarrangement har tatt form etter prinsipper innen aksjonsforskning ved at vi bl.a. har undersøkt egen praksis. For å gi fylldige beskrivelser av arbeidet presenteres et narrativ som skildrer en samspillsøkt i flyktningleiren Rashedieh. I teksten diskuteres flerbruksarrangement med særlig fokus på konseptets betydning som verktøy for å inkludere flyktningbarn i et musikalsk fellesskap, der de får mulighet til å oppleve tilhørighet og anerkjennelse, og stolthet og glede over egne musikalske ferdigheter. Prosjektet knytter an til Barnekonvensjonens artikkel 31, der det bl.a. heter at barnet har rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv. Slike tilbud kan være spesielt utsatte i en flyktningetilværelse, og man kan argumentere for at et musikkprosjekt som dette gir flyktningbarna nødvendig og vitaliserende pusterom i en krevende hverdag.¹

Nøkkelord: Palestinske flyktningbarn, flerbruksarrangement, community music², aktiv musisering

1 FN's konvensjon for barns rettigheter (barnekonvensjonen) av 20. november 1989. Se også Krüger (2016), der denne konvensjonens innhold blir diskutert.

2 Vi utdyper denne teorien snart.

Musikkarbeid med palestinske flyktningbarn i Libanon

I 2002 startet et musikkprosjekt i den palestinske flyktningleiren Rashedieh som en del av et større samarbeidsprosjekt innen kultur, helse og utdanning for utsatte grupper i Libanon.³ Norges musikkhøgskole er en av samarbeidspartnerne i Libanonprosjektet⁴ og musikkhøgskolens engasjement omfatter utvikling av musikkaktiviteter i palestinske flyktningleirer, etablering av musikk som undervisningsfag på flere libanesiske skoler og bruk av musikk i helsearbeid for barn med spesielle behov. Kompetanseheving og skolering av musikere, lærere og sosialarbeidere lokalt i Libanon er også et viktig tiltak, og masterstudenter og seniorforskere fra Norges musikkhøgskole gjennomfører forsknings- og utviklingsarbeid med utgangspunkt i prosjektet (Brøske-Danielsen, 2013b). For studenter ved musikkhøgskolen er aktivitetene i prosjektet blitt en viktig arena for feltarbeid og praksis (Brøske-Danielsen, 2013a; Storsve & Brøske-Danielsen, 2013).

I denne teksten presenterer vi et spesifikt musikalsk, metodisk konsept kalt flerbruksarrangement⁵, som er utviklet over flere år og brukt aktivt i musikkprosjektet i Rashedieh. Problemstillingen for teksten er: *På hvilke måter kan konseptet flerbruksarrangement bidra til å inkludere flyktningbarn i et musikalsk fellesskap?* Utviklingen av vårt konsept som favnes av begrepet flerbruksarrangement har tatt form som et aksjonsforskningsprosjekt. Erfaringene vi har gjort med flerbruksarrangementer blir presentert og eksemplifisert gjennom et narrativ og diskutert i lys av teoretiske perspektiver fra community music.

Musikkprosjektet i Rashedieh

Flyktningleiren Rashedieh i Sør-Libanon har siden 1948 eksistert som en palestinsk flyktningleir som følge av opprettelsen av staten Israel og påfølgende arabisk/israelsk krig. Mer enn 90 % av befolkningen i leiren er født flyktninger, og før de nye syriske flyktningene kom, bodde det i overkant av 30.000 mennesker i leiren, fordelt på ca. to kvadratkilometers areal.⁶

3 Kulturprosjektet i Rashedieh støttes i hovedsak av FORUM for kultur og internasjonalt samarbeid, <http://www.interculture.no>. Les mer om prosjektet i Storsve og Brøske-Danielsen (2013, red).

4 Les mer om Libanonprosjektet på http://nmh.no/forskning/frittstaende_fou-prosjekter/libanonprosjektet

5 I denne teksten legger vi til grunn en forståelse av begrepet flerbruksarrangement som vårt metodiske konsept som først ble utviklet av Storsve (1991) og deretter videreutviklet, bl.a. i tilknytning til musikkprosjektet i Rashedieh.

6 Se: <http://www.unrwa.org/where-we-work/lebanon/camp-profiles?field=15>

Musikkprosjektet i Rashedieh finner sted i et kultursenter som drives av en såkalt *non-governmental organisation* (NGO); Beit Atfal Assumoud.⁷ Deltakerne i musikkprosjektet er knyttet sammen i kraft av å være palestinske flyktninger, og at de rent fysisk bor i flyktningleiren. Dette kan begrense deres muligheter til normal deltakelse i samfunnet utenfor, og dermed også i kulturelle aktiviteter. Flyktningene selv har et sterkt fokus på en kollektiv identitet og på et tydelig samhold, noe som kjennetegner community music-aktiviteter som dette (Veblen, 2007; Webster, 1997). Den kollektive identiteten til flyktningene er i stor grad relatert til deres palestinske identitet, som bl.a. kommer til uttrykk når musikkgruppa bidrar med underholdning ved ulike seremonier og konserter både nasjonalt og internasjonalt. Gjennom framvisning av palestinske kulturelle tradisjoner, markerer deltakerne sin palestinske identitet og fremmer dermed den palestinske sak (Boeskov, 2013). Musikkaktivitetene bidrar på denne måten til styrking av egen kultur. Retten til å oppleve, uttrykke og videreutvikle egen kultur stadfestes i UNESCOs konvensjon om kulturelt mangfold (UNESCO, 2005; Hanken, 2013). Ved å bidra til kulturelt demokrati og skape muligheter til å uttrykke egen kultur, er involveringen i kulturprosjektet en måte musikkhøgskolen som utdanningsinstitusjon tar samfunnsansvar på (Hanken, 2013).

Deltakelse i musikkprosjektet i Rashedieh, og det å spille et instrument kan bidra til stolthet og gi deltakerne følelsen av å være spesielle. Flere uttrykker at de ser på menneskene som er med i fellesskapet i musikkprosjektet som sin 'familie' (Ruud, 2011). Her får barn og unge erfaringer med mange ulike roller, kunnskap om og ferdigheter i, musikalske tradisjoner, noe som kan gi dem grunnleggende opplevelser av å bli sett og anerkjent av omgivelsene (Storsve, Westby & Ruud, 2009).

Musikkprosjektet i flyktningleiren består blant annet av en musikkgruppe som har sine ukentlige samlinger ledet av lokale musikk lærere/ledere. Samspill i et stort ensemble er kjernen i prosjektet, der 40–50 barn møtes ukentlig utenom skoletid. Vi som har ledet musikkaktivitetene har hatt fokus på å arbeide med aktiviteter som vektlegger nettopp inkludering og deltakelse. I orkesteret er det mange ulike instrumenter; gitarer, xylofoner, keyboards, fioliner, saksofoner, trommer og andre rytmeinstrumenter. Dette sammensatte instrumentariatet krever at vi som ledere arrangerer og tilpasser det musikalske materialet. Vår måte å løse dette på er gjennom et innhold og en arbeidsmåte som favnes av konseptet *flerbruksarrangement*.

7 Se: <http://www.socialcare.org>

Flerbruksarrangementet og noen metodiske perspektiver

Et flerbruksarrangement er en idébank med mange varierte samspillstemmer til en låt, som stadig kan utvikles, forenkles og varieres nesten i det uendelige, slik at alle skal kunne delta i samspillet ut fra eget mestringsnivå. Utviklingen av konseptet flerbruksarrangement har fulgt prinsipper man finner i aksjonsforskning. Aksjonsforskning kjennetegnes ved å være tett knyttet til praksisfeltet der forskeren stiller spørsmål ved egen praksis og dermed er tilstede i dobbel forstand (Tiller 2004; Eilertsen 2004). Å forbedre praksis er et sentralt mål i aksjonsforskning ved at kunnskaper som genereres føres tilbake til praksis (Tiller, 2004). Aksjonsforskning foregår gjerne i ulike faser, bestående av plan – handling – observasjon – refleksjon, og deretter videre inn i nye planer (Carr & Kemmis, 1986). Denne typen forskning har et åpent og eksplorerende utgangspunkt, fulgt av kritisk analyse foretatt av deltakerne selv gjennom refleksjon, handling og evaluering som sentrale elementer (Eilertsen, 2004). Rapportering og formidling av denne typen forskning gjøres ofte gjennom narrativ (Madsen, 2004).

I vårt forskningsprosjekt er det vår egen praksis med flerbruksarrangementer som er gjenstand for utforskning med særlig tilknytning til samspill i orkesteret i Rashedieh. Utviklingen av konseptet har pågått over lang tid, og bygger på Storsves (1991) masteroppgave om samspill i ungdomsskolens musikkfag. Vårt arbeid har foregått i faser, som vi kan se på som aksjoner i aksjonsforskningen, i tråd med Carr og Kemmis (1986). Det innebærer at vi utarbeider ideer til flerbruksarrangementer som deretter prøves ut i orkesteret i Rashedieh. Underveis i utprøvingen får vi umiddelbare auditive tilbakemeldinger etterfulgt av samtaler med deltakerne i orkesteret, samt refleksjoner og samtaler mellom undertegnede. Ideer blir justert til neste workshop med orkesteret, som gjerne er flere måneder senere. Ved neste besøk får vi ytterligere tilbakemeldinger når orkesteret spiller for oss, der de har gjort endringer i stemmer eller har forkastet hele arrangementet fordi det musikalske materialet ikke falt i smak. Dette blir dermed grunnlaget for vår videreutvikling av både eksisterende og nytt musikalsk materiale, og utgjør en avgjørende evalueringsarena for utviklingen av konseptet. Vi opplever på mange måter arbeidet som en reise inn i ukjent landskap med et konstant bevegelig mål i sikte.

Community music som teoretisk rammeverk

Community music er et begrep og et konsept som ikke lett lar seg definere, men kjennetegnes gjerne ved å være koblet til musikkaktiviteter utenfor formelle musikktilbud

som musikkundervisning i grunnskole eller kulturskole (Veblen, 2007).⁸ Aktiv musisering eller *music-making* er et gjennomgående kjennetegn for community music. Den sosiale dimensjonen, dvs. deltakernes sosiale og personlige velvære, er like viktig som den musikalske læringen (Dickson, 1995; Veblen, 2007). Her kan man se likhetstrekk til Small (1998) og begrepet *music-making*, der den sosiale dimensjonen med fokus på interaksjon ansikt-til-ansikt er sentralt. Community music kan videre ses på som en spesifikk framgangsmåte eller arbeidsform der folk blir gitt muligheter til å engasjere seg i aktiv musisering og er dermed ikke knyttet til en spesifikk kunst-form eller sjanger (Higgins, 2008a; Koopman, 2007). Å skape muligheter for aktiv deltakelse for mennesker som ellers har små muligheter til å delta i kulturaktiviteter er et viktig mål i community music-prosjekter. Det er også et ledd i å skape like muligheter for alle innenfor et kulturelt demokrati (Higgins, 2012; Webster, 1997).

Deltakelse i *music making* kan beskrives og favnes gjennom begrepet *workshop* som kan ses som hjørnesteinen i community music (Higgins, 2008a). Workshop forstås som en bestemt framgangsmåte som åpner for muligheter til å engasjere seg. Sentralt i forståelsen av workshop er å ønske deltakerne ubetinget velkommen, tydeliggjort gjennom begrepet *the welcome* (Higgins, 2008b, 2012). Gjennom en slik ubetinget invitasjon understrekes igjen det sosiale aspektet. Her verdsettes ulikhet og utfordringer omfavnes gjennom kreativt arbeid (Higgins, 2008b). *The welcome* kan på den måten ses som en etisk handling med uforbeholdent ansvar overfor den andre (Higgins, 2008b).⁹ Dette innebærer også at alle mennesker inkluderes uavhengig av ferdigheter eller *talent*, noe som nettopp er typisk i community music prosjekter (Webster, 1997).

En slik inkludering av alle har videre noen konsekvenser for ledelsen av og arbeidsformen i workshopene. Lederen må hele tiden ta valg som bidrar til at deltakerne både får opplevelsen av å påvirke prosessen og innholdet, og samtidig kjenner seg trygge i fellesskapet (Koopman, 2007). Ved å ta utgangspunkt i det som skjer og ta inn gruppas og deltakernes ønsker og behov, vet man ikke hvor man ender, og det åpnes dermed for at det uventede kan skje (Higgins, 2008b). Her kan vi se likhetstrekk til samarbeidslæring; *collaborative learning*, som ifølge Renshaw (2005) bygger på noen underliggende prinsipper: å jobbe musikalsk i et ensemble der ethvert instrument kan inkluderes, å jobbe effektivt i sammensatte grupper på tvers av alder, størrelse og musikalske ferdigheter, og å engasjere deltakerne i musisering uten bruk av notasjon i et sjangerfritt ensemble. Som leder av denne typen arbeid må man finne den krevende

8 Siden både navnet og de engelske betegnelse i teorien er veletablert og kjent har vi valgt å beholde disse her.

9 Les om etikk og den Andres rolle i Stensæth og Jensen (2016).

balansegangen, mellom på den ene siden å være forberedt og i stand til å lede, og på den andre siden være forberedt og i stand til å holde tilbake (Higgins, 2012).

Erfaringer fra arbeidet med flerbruksarrangementer

For å gi rike beskrivelser og god innsyn i praksisen, presenterer vi et narrativ som skildrer en samspillsøkt med orkesteret i Rashedieh der et flerbruksarrangement brukes. Narrativet bygger på våre erfaringer fra arbeid med orkesteret og er dermed et typisk eksempel på en workshop. Vi vil deretter reflektere over og drøfte flerbruksarrangementer ved å knytte an til narrativet.

Narrativ

Det er fredag formiddag og i Beit Atfal sine lokaler har musikkgruppa en av sine ukentlige samlinger og konsert. I velkomstkonserten denne fredagen sitter vi som tente lys med en viss spenning for hvordan det låter, hvem som fortsatt er med i gruppa, om det er mange nye deltagere og hvilke låter og musikalsk materiale som har blitt brukt siden forrige besøk. Låtvalget i konserten sier mye om hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Denne gangen har gruppa gjenopptatt Norwegian Sunset, fra filmen Flåkløya Grand Prix, som vi brukte i samspillgruppa for 5 år siden. Vi skjønner nå at lærerne som også var med den gangen hadde positive opplevelser med denne låten... Det er i alle fall det vi tenker når konserten starter:

Da spiller en av lærerne melodien sammen med en av ungene på trekkspill, mens en bordun med grunntone og kvint spilles på keyboard. En stødig basstemme følger i hovedsak grunntonene i akkordene og blir utført av en jente på el-bass som spilte melodika sist vi var på besøk. Deler av fiolingruppa spiller melodistemmen og trommegruppa spiller i vei med en "arabisk" groove.

Vi legger også denne gangen merke til at det sitter flere barn bakerst i rommet som ikke deltar i samspillet. Vi lurar på om de opplever dette som ekskluderende, men de lokale lærerne forklarer at disse ungene er nye og enda ikke har fått instrument å spille på. Konserten tar plutselig slutt, og alle ser ventende på oss, helt til en av lærerne gir klar beskjed om hva de ønsker: "Your turn, please!" De vil at vi skal overta initiativet. Da er det bare å sette i gang, og etter en kort samtale oss ledere imellom blir vi enige om å jobbe videre med Norwegian Sunset i dag. Vi ønsker også å finne stemmer og rydde litt i stemmematerialet samt tilpasse oppgaver som kan fungere for alle i samspillet.

Også denne gangen starter vi med å samle alle deltagerne i en stor ring på gulvet, for å inkludere alle, også 5-åringene som satt og så på konserten. Vi etablerer en felles puls gjennom "universaltrinnet"¹⁰ i et tempo som vi synes kler Norwegian Sunset.¹¹ Gjennom herming av ordrytmer: Tem-po gi-gan-te og fug-le-kas-se, instruerer og øver vi på ulike rytmer. Vi jobber deretter videre med rytmene ved å dele gruppa i to og sette stemmene sammen, og klapper rytmene i hender og på lår. Vi plasserer en derbuka¹² i midten av ringen, og legger inn en takt med pause fra rytmeordene der det åpnes for improvisasjon. Slike ulike variasjoner muliggjør mange repetisjoner av materialet, noe som gjør at øvelseseffekten øker. Stadig nye varianter gir nye utfordringer og det oppstår en god stemning. Vi som ledere må passe på å gi oss før deltagerne mister konsentrasjonen. Alle setter seg på gulvet og vi roer det hele ned med litt sang hvor vi lederne selv akkompagnerer på gitar mens vi forsøker å lære alle å synge en 3-tonemelodi hentet fra akkordgrunnlaget til hovedtemaet. Etter en stund spiller en av de lokale lærerne melodien til dette kompet på fiolin. Dette fører til at mange løfter øyebryn og smiler litt i sin overraskelse over gjenkjenningen til det som skjer, mens andre stopper helt opp, og bare lytter. I felles-orkesteret starter vi samspillet med to rytmestemmegrupper før vi legger på vår egen gitar og en vokal 3-tonemelodi i neste runde. Fiolingruppa blir satt inn og spiller melodien sammen med en stolt trekkspiller i fjerde runde. Vi lager deretter et solo-vers for trekkspill kun fulgt av 3-tonemelodien og gitar, før det hele avsluttes med en tutti-runde hvor alle er med. Beslutninger og valg omkring form må tas underveis for å få musikken til å flyte og begrense mengden med verbale instruksjoner. Noen av de eldste gutta i gruppa begynner å bli rastløse, ser på klokka og lærerne, og vi rekker akkurat en gjennomkjøring til før de løper avgårde. Det er fredag, og tiden er inne for å gå i Moskéen.

Etter at gutta kommer tilbake fra Moské-besøket og andre fra lunsj jobber vi videre med arrangements-idéer og stemmer til Norwegian Sunset.¹³ Nå er det bare lærere og de eldste musikantene som er tilstede. 3-tone melodien blir overført til samtlige melodiinstrumenter for å kunne formidles videre til barna ved neste øvelse. Vi presenterer to forskjellige varianter av forenklete gitarstemmer til gitaristene. Den ene varianten består av å spille bare når akkordene Am og E-dur skal brukes, siden det er enkelt å bytte mellom disse to akkordene på gitar. Grunntonene i de øvrige akkordene spilles på bass, noe som også kan legges til for gitarister som trenger en ekstra utfordring etter hvert. Fiolinlæreren har behov for en stemme til unger som ikke kan melodistemmen

10 "Universaltrinnet" er et grunntrinn som tar form som en fysisk pulsøvelse (Hauge & Christophersen, 2000).

11 Se note-eksempel 1

12 Derbuka er en tradisjonell arabisk tromme

13 Se note-eksempel 2

fra før. Her velger vi en 6-tone melodi som vi tror er innen rekkevidde for mange i fiolin-gruppa. Denne stemmen og en 4-tonemelodi, som vi velger å bruke for saksofoner og keyboards, har samme rytmikk som 3-tonemelodien. Vi jobber også videre med flere rytmestemmer som vi håper å kunne bruke med hele orkesteret når vi kommer tilbake for å delta i søndagens øvelse. Vi merker helt tydelig at denne låten fremdeles er en hit blant deltakerne... Det er den siden vi har hatt den med oss gjennom flere perioder i prosjektet og er nå en del av kjernerepertoaret i orkesteret.

Workshop som arbeidsform

Arbeidet i orkesteret i Rashedieh tar form som workshops og er på mange måter på linje med Higgins ved å være en åpen arena for aktiv musisering (Higgins, 2012, 2008a). Imidlertid skiller vår arbeidsform seg fra deler av forståelsen som Higgins legger til grunn, ved at han fremhever at "creative music making" er det sentrale elementet (Higgins, 2012: 144). Her handler det om at deltakerne selv skaper musikken det jobbes med, slik vi forstår det. Vårt hovedfokus er imidlertid rettet mot aktiv musisering med utgangspunkt i flerbruksarrangementer. I teorien om community music kommer det videre fram at *fasilitering* av prosesser ses som en mer egnet arbeidsform enn *undervisning* i community music prosjekter (Higgins, 2008a). Arbeidet i Rashedieh er imidlertid sterkt preget og karakterisert av undervisning, og skiller seg dermed her fra teorien om community music. Denne forskjellen mellom vårt arbeid og forståelsen av workshop, tydeliggjøres ytterligere når workshop kobles til begrepet *event*, forstått som "a singular disruptable happening" som bryter med noe annet og som har endring som mål (Higgins, 2012: 146). Vi er opptatt av at både innholdet og arbeidsformen i våre workshops, som begge favnes av konseptet flerbruksarrangement, er holdbare og varige over tid, og ikke framstår som en *happening* som avbryter tidligere hendelser. Et viktig fokus for oss er å legge til rette for mestring gjennom musisering, og at de lokale lederne har materiale og arbeidsmåter å bygge videre på når vi ikke er der, slik at kontinuitet oppstår og inkluderingen og mestringsopplevelsene kan fortsette. Det å bringe inn et større element av creative music making kunne imidlertid hatt stor verdi for økt eierskap og styrking hos deltakerne.

Prinsipper og elementer i konseptet flerbruksarrangement

I det sammensatte orkesteret i Rashedieh er det mange behov som skal dekkes gjennom det musikalske materialet. Særlig er behovet for fleksibilitet stort for å møte variasjonen i gruppen når det gjelder antall deltagere, aldersspredning og ferdighetsnivå, og konseptet flerbruksarrangement har vært vår måte å løse dette på. Det

er ulike elementer som inngår i et flerbruksarrangement, og først og fremst består arrangementet av mange stemmer i varierende vanskelighetsgrad som kan spilles av ulike instrumenter. Dette ser vi eksemplifisert gjennom narrativet, der noen melodiske stemmer består kun av 3 toner, mens andre er mer komplekse, slik som hovedmelodien. At deler av arrangementet kan brukes som en selvstendig musikalsk enhet er et annet sentralt prinsipp i flerbruksarrangementene. I narrativet vises dette både i det rytmiske og det harmonisk/melodiske grunnlaget. Slike selvstendige deler bruker vi både som lekbaserte aktiviteter som er musikalsk meningsfulle alene, og som forøvelser til et større samspill (Storsve & Brøske-Danielsen, 2013). Å bruke lekbaserte aktiviteter er lite utbredt i pedagogiske sammenhenger, og det har vært noe motstand mot dette. Lokale lærere har i liten grad deltatt når vi har gjennomført og utforsket ulike lekaktiviteter. Gjennom samtaler der vi har tydeliggjort hvorfor vi bringer inn lek i undervisning, og ved å koble disse aktivitetene opp mot musisering og musikalsk læring, har litt etter litt bidratt til at lekbaserte aktiviteter nå gjerne brukes av flere av de lokale lærerne. Vi erfarer også at de har utviklet særlig god kompetanse i å videreutvikle lekbaserte aktiviteter og musikkaktiviteter slik at de passer med ønsker og behov i musikkgruppa og i den lokale tradisjonen og kulturen.

Gjennom flerbruksarrangementene formidler vi dermed ikke bare et arrangement av en låt, men en måte å både utvikle et musikalsk innhold på og samtidig en arbeidsmåte. Vår erfaring er at dette bidrar til inkludering, både ved at aktivitetene blir håndterbare og mulige å mestre for alle og at det åpner for mange ulike aktiviteter som lokale ledere i prosjektet kan bygge videre på og endre ut fra ønske og behov.

Selv om flerbruksarrangementene er knyttet til spesifikke låter og melodier, jobber vi sjangerfritt ved at vi alltid åpner for at deltakerne selv kan farge og bidra i arrangementene. I eksemplet med *Norwegian Sunset* jobbet vi for eksempel med improvisasjon til det rytmiske underlaget. Slik kan deltakerne bidra med sin arabiske musikkultur inni musiseringen. Vi har også mange erfaringer med at det legges til arabiske trommegroover eller andre arabiske elementer i flerbruksarrangementene. Vi opplever at dette styrker deltakernes tilhørighet i den musikalske praksisen. Ved at flerbruksarrangementene er åpne for justeringer understrekes at konseptet først og fremst er en arbeidsform, og ikke knyttet til en spesifikk stil eller sjanger, noe som er i tråd med perspektiver i community music (Higgins, 2008a; Koopman, 2007).

Å lede arbeid med flerbruksarrangementer

Innlæringen av flerbruksarrangementer skjer gjennom auditiv og visuell formidling, som omhandler demonstrering ved synging, klapping og spill på instrumenter. Puls, groove eller rytmemønstre, universaltrinnet (Hauge & Christophersen, 2000), et

melodi- eller akkordostinat brukes for å holde det hele i gang. En god del av materialet vi har jobbet med gjennom 12 år er blitt arrangert og spilt inn for å sikre systematisering og bevaring, samt formidling og videre bearbeiding (Storsve & Barg, 2005, 2009). På denne måten kan vi fortsette å jobbe med mye av stoffet gjennom demonstrering og auditiv formidling.

Vi bruker kropp og stemme aktivt i innlæringen av både det melodiske og rytmiske materialet, som vist i narrativet. Dette var uvant og nytt for både deltakerne og de lokale lærerne i prosjektet i starten, og vi opplevde derfor en slags motstand mot denne arbeidsformen. Gjennom ytterligere demonstrering og dialog omkring undervisningsmåter og -innhold, ser det nå ut som denne arbeidsformen bidrar til at de lokale lederne får ideer som de kan bruke i musikkgruppa når vi ikke er til stede. Å lære materialet "gjennom kroppen" på denne måten bidrar til at deltakerne, uavhengig av ferdigheter, lettere håndterer de ulike stemmene og musikalske utfordringene på sine instrumenter etterpå. Vår erfaring er at dette bidrar på en god måte til musikalsk læring i sammensatte grupper slik som i Rashedieh.

Som tidligere nevnt er den sosiale dimensjonen; deltakernes sosiale og personlige velvære, sett på som det mest sentrale i community music prosjekter (Dickson, 1995; Veblen, 2007). Vår erfaring er likevel at musikalsk læring er et sentralt fokus i prosjektet av flere grunner. Deltakerne i Rashedieh ønsker å lære og utvikle seg, noe som er særlig viktig i deres situasjon med få muligheter for personlig utvikling innen kulturaktiviteter. Å spille og håndtere et instrument og ha musikalske ferdigheter bidrar til stolthet og mestring; det kan gi dem følelsen av å være spesielle, og dermed også bidra til utvikling av deltakernes personlige identitet og positive selvforståelse (Ruud, 2011). Vi anser derfor musikalsk læring som et minst like viktig fokus som sosial og personlig utvikling i dette prosjektet. Den musikalske læringens plass i community music konseptet blir diskutert av Koopman (2007), som nettopp framhever at musikalsk læring har fått for lite plass og fokus. Koopmans poeng er at det er en direkte kobling mellom musikalske verdier eller læring på den ene siden og individuell eller sosial utvikling på den andre siden (ibid.). Dette er i tråd med vår erfaring, der nettopp den musikalske læringen hos den enkelte deltaker har avgjørende betydning for personlig selvforståelse og identitetsutvikling. For oss er det derfor ikke et spørsmål om vi skal fokusere på læring og undervisning, men heller et spørsmål om *hva slags* læring og undervisning som foregår i prosjektet. Og det er her vi opplever at konseptet flerbbruksarrangement er verdifullt: gjennom de grunnleggende prinsippene i konseptet, at vi konsentrerer oss om lekbaserte aktiviteter og undervisningsmetoder, og at vi har en framgangsmåte som ikke er preget av de hierarkiske strukturene som ellers er kjent i opplæringssystemet i Libanon. Vårt siktemål er dermed både musikalsk læring for deltakerne og deres sosiale og personlige velvære.

Som ledere av workshopene i orkesteret må vi hele tiden ta valg som bidrar til at deltakerne både får opplevelsen av å påvirke prosessen og innholdet, og samtidig kjenne seg trygge i fellesskapet (Koopman, 2007). Ved å ta utgangspunkt i det som skjer og ta inn gruppas og deltakernes ønsker og behov, vet vi ikke hvor vi ender og det åpnes dermed for at "det umulige" kan skje (Higgins, 2008b). Dette er i tråd med tidligere presenterte perspektiver på community music, der det understrekes at man som leder av denne typen arbeid må finne den krevende balansegangen mellom på den ene siden å være forberedt og lede, og på den andre siden være i stand til å holde tilbake (Higgins, 2012; Renshaw, 2005).

I Rashedieh kjenner vi ofte på denne utfordrende balansegangen, som gjør at vi må være forberedt både på å lede og å ta tak i ulike elementer i samspillet. Det samme gjelder for det å komme med nytt stoff, og samtidig forstå når vi bør holde oss på avstand og ikke gripe inn i de prosessene som er i gang. Dette er eksemplifisert i narrativet over, der det forventes at vi skal lede gruppa videre i samspillet og vi må ta beslutninger der og da om hva vi skal jobbe med. Vi opplever videre utfordringer med at vi ønsker å bidra til økt læring hos deltakeren for at kvaliteten i musiseringen bedres. Her blir vår egen forforståelse for musikkopplæring utfordret, forståelsen for at målet alltid er at deltakerne skal utvikle seg i en retning hele tiden, og at det er den musikalske kvaliteten som er det viktigste. I møte med musikkprosjektet i Rashedieh ser vi derfor at den tidligere problematiserte motsetningen mellom community music-forståelse, og perspektiver fra vår mer skolepregede musikk-utdanningsdiskurs blir utfordret idet vi blir nødt til å rette oppmerksomheten mot det sosiale fellesskapet og deltakernes egne opplevelser.

Balansegangen mellom å ha med nytt stoff og materiale på den ene siden og å gjenta og jobbe videre med eksisterende materiale på den andre siden, er en del av det hele. Det forventes av deltakere og lokale lærere at vi alltid har med oss nytt musikalsk materiale når vi kommer, men samtidig vet vi aldri om vi kommer til å bruke det. Ofte tar vi tak i det som ensemblet presenterer i velkomstkonserten, slik som vårt narrativ viser. Nøkkelen blir dermed å lede ved å følge og følge ved å lede, som Gregory (2005) uttrykker det. Lederens rolle blir å skape en musikalsk praksis der det oppleves trygt å ta risikoer og prøve seg på noe som hittil er uprøvd. Det er dette Higgins (2008b) tydeliggjør gjennom begrepet *safety without safety*. En slik holdning ønsker det uventede velkommen, og gir deltagerne mot til å ta kreative risikoer. Som leder handler det dermed om å slippe kontrollen og heller prøver å skape en trygg musikalsk praksis der det oppfordres til utforskning og utprøving (Higgins, 2008a). Dette er aspekter som utfordres i møte med deltagerne og de lokale lederne i prosjektet og deres praksis.

Siden det går en del tid mellom hver gang vi er i Libanon, er vi aldri sikre på hvilket musikalsk materiale som "blir igjen" og lever videre i prosjektet blant deltagerne når vi drar. Opplevelsen av at det uventede kan skje når vi kommer tilbake er derfor absolutt til stede. I vårt fravær foregår det da en utvelgelsesprosess som bidrar til demokratisering ved at gruppa sammen tar valg og beslutninger basert på egne ønsker og behov. Som ledere av workshopene er dette også noe vi må romme og omfavne.

Utfordringer

Arbeidet i Rashedieh har både vært svært givende og lærerikt, og samtidig utfordrende. Det er liten tradisjon for musikkopplæring i skolen og samfunnet for øvrig i Libanon, både for de libanesiske og palestinske kulturene i vårt nettverk. Det at musikkprosjektet foregår i en muslimsk religiøs og kulturell tradisjon, gjør at det oppstår etiske dilemmaer idet musikk oppfattes som *haram* (synd) i noen miljøer (Harris, 2006), selv om det hersker svært ulike syn også blant muslimer. Dette har kommet til syne i vårt prosjekt på ulike måter, der det fra tid til annet bl.a. stilles spørsmål og krav omkring bruk av spesifikke instrumenter, hvilke oppgaver og roller jenter kan og bør ha, og hvilke arbeidsformer og musikalsk materiale som er greit å bruke. Det blir vesentlig for oss å velge innhold der både valg av sjanger, instrumenter og tekstlig materiale beveger seg innenfor det som kan godtas av deltakerne. Kulturelle og religiøse faktorer berører derfor også problemstillinger relatert til kjønnsroller i musisering. I denne kulturen anses det gjerne som problematisk å være kvinne og musiker/sanger (Brøske-Danielsen, 2013c), men aksepteres så lenge musikken utøves og brukes innenfor en gitt kontekst; f.eks. i en pedagogisk sammenheng innenfor virksomheten i Beit Atfals kultursenteret. Her finnes en balansegang mellom det å skulle påvirke og aktivt bidra til endringer som kan bedre situasjonen for underprivilegerte grupper, og samtidig respektere de kulturelle og tradisjonelle strukturene som eksisterer.

I og med at musikkopplæring ikke inngår i skolesystemet i Libanon, har vi også møtt på utfordringer i det å legitimere musikkopplæring for alle. Dette kan ses i lys av perspektiver på i Barnevernkonvensjonens artikkel 31, der barnet gis rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv. Denne artikkelen beskriver ikke bare en rett barna har, men inkluderer også alle i flyktningleiren, også lærerne som deltar i prosjektet, fordi den knytter an både til FNs menneskerettighetskonvensjon og UNESCOs konvensjon om kulturelt mangfold, som slår fast at alle har rett til å delta i samfunnets kulturelle liv og til å oppleve, uttrykke og videreutvikle egen kultur (UNESCO, 2005).

Konklusjon

Denne teksten har hatt følgende problemstilling: *På hvilke måter kan konseptet flerbruksarrangement bidra til å inkludere flyktningbarn i et musikalsk fellesskap?* Vi vil konkludere med at en styrke i konseptet er at det fungerer som en idébank der ulike elementer iverksettes og brukes ut fra behov i den aktuelle konteksten, og ved at arrangementene består av selvstendige, musikalsk meningsfulle deler som kan videreutvikles uavhengig av det øvrige arrangementet. Vår erfaring er at disse elementene muliggjør inkludering og deltakelse. I teksten har vi videre fokusert på flerbruksarrangement som en arbeidsform, der elementer som lek, tilpassing til den enkelte deltaker, lederskap som kontinuerlig åpner for nye innspill og viktigheten av å kunne ta beslutninger underveis, kan bidra til en ubetinget inkludering av alle.

I Libanonprosjektet har vi vært opptatt av å argumentere for verdien av å delta i musikkaktiviteter for barn og unges personlige og sosiale utvikling. Forholdet mellom musikalsk læring og personlig og sosial velvære har også blitt diskutert i teksten, og vi mener på bakgrunn av våre erfaringer at konseptet flerbruksarrangement fungerer godt som verktøy for at begge disse perspektivene er til stede i den musikalske praksisen.

Mer generelt har våre erfaringer i Rashedieh gitt oss nye perspektiver på muligheter og styrker ved bruk av flerbruksarrangement i musikkundervisningen, også i kriserammede samfunn og områder. Utfordringene er naturligvis mange i flyktningsleirene. Gjennom inkludering og deltakelse i musikkaktiviteter kan vi gi barn og unge opplevelsen av mestring, glede, håp og anerkjennelse (Storsve, Westby & Ruud, 2009). At en utdanningsinstitusjon som Norges musikkhøgskole kan og bør ta sin del av samfunnsansvaret i forhold til menneskerettigheter og retten til deltagelse i kulturelle aktiviteter står stadig sterkere i vår bevissthet (Hanken, 2013). Vi ser tydelig at det i denne type arbeid er bruk for musikere, musikkpedagoger og musikkterapeuter som ønsker å gjøre en forskjell.

Litteratur

Boeskov, K. (2013). Meningsfylde møder – om norsk-palæstinensisk kulturudveksling. I V.R. Storsve og B.Å. Brøske-Danielsen (red.) *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 127–148. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:9.

- Brøske-Danielsen, B.Å. (2013a). Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15:3, 304–316.
- Brøske-Danielsen, B.Å. (2013b). Tidligere FoU-virksomhet i Libanonprosjektet. I V.R. Storsve og B.Å. Brøske-Danielsen (red.) *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 107–126. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:9.
- Brøske-Danielsen, B.Å. (2013c). Erfaringer fra utdanningsprogrammet X-art.. I V.R. Storsve og B.Å. Brøske-Danielsen (red.) *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 107–126. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:9.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Dickson, M. (1995, red). *Art with People*. Sunderland: AN Publications
- Eilertsen, T.V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I T. Tiller (red.) *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (31–45). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Gregory, S (2005). The creative music workshop: a contextual study of its origin and practice. I G. Odam og N. Bannan (red.) *The reflective conservatoire: studies in music education* (279–300). England: Research studies/Guildhall School of Music and Drama. Ashgate.
- Hanken, I. (2013). Å lage ringer i vannet. Norges musikkhøgskoles engasjement i utviklingsprosjekter. I: V.R. Storsve og B.Å. Brøske-Danielsen (red.) *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, s. 209–220. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:9.
- Harris, D. (2006). *Music Education and muslims*. England: Trentham Books.
- Hauge, T.B. og Christophersen, C. (2000). *Rytmask musikkpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Higgins, L. (2008a). The creative music workshop: event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, vol. 26(4), 326–338.
- Higgins, L. (2008b). Community Music and the Welcome. *International Journal of Community Music*. Volume 1 Number 3, 391–400.
- Higgins, L. (2012). *Community Music. In Theory and In Practice*. New York: Oxford, University Press.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of music Education*, vol. 25(2), 151–163.

- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov. Et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 63–80. NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (red.) *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (143–162). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Renshaw, P. (2005). *Simply Connect: "Next Practice" in Group Music Making and Musical Leadership*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Ruud, E. (2011). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I S-E. Holgersen og S.G. Nielsen (red.) *Årbok for Nordisk musikkpedagogisk forskning*, s. 59–80. Oslo: NMH-publikasjoner 2011:2.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performance and Listening*. London: Wesleyan University Press.
- Stensæth, K. og Jensen, D. (2016). "Deltagelse" – en diskusjon av begrepet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 15–35. NMH-publikasjoner, 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.
- Storsve, V.R. (1991). *Pop/rock samspill. Et aksjonsforskningsprosjekt i ungdomsskolen*. Hovedoppgave, Norges musikkhøgskole. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Storsve, V.R. og Barg, P. (2005). *Sing and dance and play Sambalele*. (EPS A-014 2005) CD – utgitt av Forum for kultur og internasjonalt samarbeid.
- Storsve, V.R. og Barg, P. (2009). *Sing and dance and play along*. (EPS-023 2009) CD – utgitt av Forum for kultur og internasjonalt samarbeid med støtte fra NMH.
- Storsve, V. R. og Brøske-Danielsen, B.Å. (2013). "KAMP" i Libanon. Prosjektpraksis i Kandidatstudiet for musikkpedagogikk (KAMP) ved NMH. I V. Storsve og B.Å. Brøske-Danielsen (red.) *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*, (s. 67-90) Oslo: NMH-publikasjoner 2013:9.
- Storsve, V.R. og Brøske-Danielsen, B.Å. (2013) *Løft blikket – gjør en forskjell. Erfaringer og ringvirkninger fra et musikkprosjekt i Libanon*. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:9.
- Storsve, V.R., Westby, I.A. og Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 192–204. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 2.

- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I: T. Tiller (red.) *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- UNESCO (2005). Konvensjonen for vern og fremme av et mangfold av kulturuttrykk.
- Veblen, K. (2007). The many ways of Community Music. *The International Journal of Community Music*, 1 (1) 5–21
- Webster, M. (1997). *Finding Voices, Making Choices*. Bramcote, Nottingham, U.K.: Educational Heretics Press.

Note-eksempel 1:

Norwegian Sunset
fra filmen Flåklypa Grand Prix

Melodiske ideer Bent Fabricius Bjerre
Arr; Vegar R. Storsve

Langsamt ♩ = 70

Am E7 F G C Am Dm E7

Melodi

6 toner

4 toner

3 toner

Xy/Keyboard

1 2 3 4

Am E7 F G C Am E7 Am

Mel.

6 t.

4 t.

3 t.

X/K

5 6 7 8

Note-eksempel 2:

Ideer til rytmeinstrumenter **Norwegian Sunset**
 fra filmen Flåklypa Grand Prix Bent Fabricius-Bjerre
 Arr; Vegar R. Storsve
 Brit Ågot Brøske Danielsen

♩ = 70

Melodi

Perc 1
 Det er far - lig det sant Det er far - lig det sant

Perc 2
 Tem - po Gi - gan te Tem - po Gi-gan - te

Perc 3
 Ben - red - dikk Hei Ben-red-dikk

Perc 4
 Fug-le-kas-se fug-le-kas-se Fug-le-kas-se Fug-gle-kas-se Fug-le-kas-se

M

P 1
 Det er far - lig det sant Det er far - lig det sant

P 2
 Tem - po Gi - gan tr Tem - po Gi - gan - te

P 3
 Hei Ben - red - dikk Hei Ben - red - dikk

P 4

“Til alle som har falt... en gang”. Erfaringar frå rusførebyggjande konsertføredrag for konfirmantungdomar

Lars Tuastad

SAMANDRAG

Temaet for denne teksten er ungdom sitt forhold til rus og førebygging. Teksten tar for seg refleksjonar hjå fem humanistiske konfirmantungdomar som deltok i eit fokusgruppeintervju i etterkant av eit rusførebyggjande konsertføredrag med rockebandet Gatens Evangelium. Problemformuleringa er: Korleis kan konsertføredrag nyttast som rusførebyggjande tiltak for konfirmantungdom? I følgje konfirmantungdomane fungerte konsertføredraget til Gatens Evangelium rusførebyggjande fordi musikk i kombinasjon med føredrag utgjorde ein unik funksjon, som romma det å vera eit sterkt ekspressivt uttrykk som samtidig skjerpa konsentrasjonen til tilhøyrarane. Dessutan understrekte ungdomane kor viktig det var å få eit innblikk i rusverda, og at dette vart formidla av brukarar med erfaringskompetanse på feltet. Refleksjonane til konfirmasjonsungdomane vert drøfta i lys av teori om konsertføredrag som musikkterapeutisk metode, samfunnsmusikkterapi og narrative perspektiv. I tillegg vert nokre relevante sider ved førebygging diskutert. Blant anna påpeikar teksten at om førebygging skal fungere, må den komme inn tidleg for å motverke marginalisering og utanforskap. Sett i lys av dette konkluderer teksten med at Gatens Evangelium sitt rusførebyggjande konsertføredrag kan vere eit velegna førebyggjande tiltak for risikoutsette ungdomar.

Nøkkelord: Ungdom, rus, førebygging, konsertføredrag, brukarperspektiv

Innleiing

*Eg sender mine ord ut
Med respekt og kjærlyghet-----:
Te horene som selger kroppen for å sveve,
til alle som har falt... en gang.
Te gangstere som må stjele for å overleve
Til alle som snakker sant... iblant
Te de som vet ka de velgte å forsake
til de fortapte som forsvant
og aldri kom tebacke.*

Tekstutdraget er henta frå låten *Denne går ut*. Den er typisk for fleire av låtane til rockebandet *Gatens Evangelium* (GE). Presseskrevet til bandet underbygger dette inntrykket:

Gatens Evangelium er stemmen fra Bergens gater som sprenges opp i fra asfaltjungelen. Tekstene maler et bilde av skyggesidene i livet. Her er det så mørkt, desperat og hardt som livet i seg selv kan være, men har også glimt av håp, optimisme og kjærlyghet. Musikken er røff, fengende og melodios med vekt på fiffige og smakfulle arrangement.

GE er ei vidareføring av aksjonsforskningsprosjektet med rockebandet *Me and THE BAND´its* (MATB) som resulterte i doktoravhandlinga *Innanfor og utanfor – Rockens rolle innan kriminalomsorg og ettervern* (Tuastad, 2014). To store endringar er skjedd ved overgangen frå MATB til GE. For det første er bandbesetninga utvida med to nye medlemmer: ein ny vokalist/låtskrivar, og ein ekstra gitarist/keyboardist. Dette inneber nye tekstar på bergensk og eit anna melodi- og meiningsunivers enn tidlegare. For det andre er konteksten endra. MATB hadde bakgrunn frå prosjektet *Musikk i Fengsel og Frihet* (MIFF) og formidla på konsertføredrag bodskapen om at musikken var ein mogleg veg ut av eit kriminelt liv. Storparten av medlemene i GE har bakgrunn som tidlegare rusbrukerar og ynskjer i sine konsertføredrag å få fram bodskapen om at musikk også kan vere ein veg ut av eit tilvære med rus. På bakgrunn av dette har GE utarbeidd rusførebyggjande konsertføredrag med basis i tekstar og historier frå eit levd liv i ei rusbelasta verd.

Våren 2015 hadde GE rusførebyggjande konsertføredrag for om lag 500 humanistiske konfirmantar i Bergens regionen. Rusførebygging var eitt av emna for den obligatoriske undervisninga som ungdomane tok del i. Førebygging viser til tiltak

som vert sett i verk med forventning om å komma ei uheldig utvikling i forkjøpet eller motverke forverring (Befring, 2008). Denne teksten tar for seg reaksjonar og refleksjonar hjå fem konfirmantar som deltok i eit fokusgruppeintervju i etterkant av eit konsertføredrag med GE. Temaet er ungdomen sitt forhold til rus og førebygging sett i forhold til konsertføredraget til GE. På bakgrunn av dette er følgjande problemformulering laga for denne teksten: *Korleis kan konsertføredrag nyttast som rusførebyggjande tiltak for konfirmantungdom?*

Bakgrunn

I eit historisk lys er tenåringsperioden i stor grad prega av at ungdomar går gjennom store endringar både sosialt, fysisk og psykisk (Colder, Chassin & Villalta, 2010). Ungdomshjernen er konstruert for sterke kjensler, fart og spenning. Difor vil den unge ut i verda, oppsøke, eksperimentere, ta sjansar og oppleve risiko. Hjernen i ungdomstida vektlegg slik i stor grad lystresponsar framfor å tenke konsekvensar (Skårderud, Sommerfeldt & Fonagy, 2012). I eit slikt nevrologisk perspektiv er ungdom frå evolusjonens side særskilt utsett for rus- og risikoåtferd. Historisk er dette eit bilete som gir gjenklang dersom vi tenker på utviklinga av ungdomskulturen. Opprør og opposisjon mot foreldregenerasjonen og kritiske reaksjonar mot verdier i samfunnet har tradisjonelt prega ungdomskulturen som vaks fram og utvikla seg i ulike retningar frå og med 1950-talet. I media vart det med jamne mellomrom rapportert om vald, utagerande åtferd, kriminalitet og narkotikabruk. Ungdom var farlige, opprørske og ute av kontroll.

I følgje ungdomsforskerane Øia og Vestel (2014) ser det ut til at dette biletet har endra seg dramatisk i løpet av den siste tida. I ein gjennomgang av empiriske funn frå Ung i Oslo frå 1996 og fram til 2012 viser dei til at ungdom er blitt stadig meir veltilpassa og godtfungerande (NOVA, 2013). Vi har per i dag ei ungdomsgruppe der færre nyttar illegale rusmiddel, færre røyker, og færre gjer kriminelle handlingar. Ungdomane trivast betre både heime og på skulearenaen: dei skulkar mindre og oppfører seg mindre utagerande, brukar meir tid heime, har eit betre forhold til foreldra, og er blitt meir tilbakehaldne i utforskinga av seksualitet og i eksponering av eigen kropp (Øia & Vestel, 2014).

Populærkarakteristikkar som *generasjon lydig*, *generasjon konform*, og *generasjon prestasjon* indikerer likevel eit kritisk lys mot nokre av desse utviklingstrekka. Eit moment er fråværet av å ha ei aktiv, anti-autoritær og kritisk stemme som kan utfordre det beståande i ei tid der utfordringane nærmast står i kø blant anna når det gjeld

klimaspørsmål, eldrebølgja, religiøs fanatisme, terror og høgreekstremisme¹. Noko anna er belastningane og omkostningane av det å skulle halde ei vellukka fasade. Tilpassinga og streven etter det perfekte liv har sin pris. Fallet kan fort bli stort for dei som ikkje makter å leve opp til kravet om lykke og perfektion på alle livets områder. Nyare forskning på unges psykiske helse stadfestar nokre av bi-effektane dagens generasjon ungdomar møter i form av økt stressnivå, angst, søvnløyse og kjensla av håpløyse med tanke på framtida (Øya, 2012). Ei slik samtidsdiagnose fordrar eit aktivt syn på førebygging og helsefremjande tiltak for ungdom som er i risikosona.

Førebygging

I 1964 skreiv den amerikanske psykiateren Caplan boka *Principles of Preventive Psychiatry* (Caplan, 1964). Den banebrytande boka presenterte ein modell og prinsipp om førebygging innan feltet psykisk helse, men modellen og prinsippa har etter kvart blitt ein del av den generelle teorien om førebyggjande arbeid. Caplan delar førebygging inn i tre nivå: primær-, sekundær- og tertiær førebygging. Primærførebygging er universelle tiltak som rettar seg mot heile eller delar av befolkninga, sekundærførebygging rettar seg mot målgrupper som anten lev under risikofylde vilkår eller som viser teikn til risikoåtferd, og tertiærførebygging er konkrete tiltak retta mot individ som allereie har utvikla eit problem der målet er å avgrense eller behandle skaden som er skjedd. Dei ulike førebyggingsnivåa blir satt i gang på ulike tidpunkt. Eit grunnleggjande prinsipp er at hjelpa må settast i gang så tidleg som mogleg. Dette vert og understreka som særskilt viktig i høve rusbehandling. Newton, Barrett og Conrod (2011) viser at dess tidlegare ein startar med rusmidlar, dess større er risikoen for å utvikle rusavhengighet, psykiske lidingar eller at ein vert sosialt stigmatisert. Førebygging i perspektivet for denne teksten handlar om å komme tidleg inn for å motverke marginalisering og utanforskap hjå ungdomar med rusproblematikk. Konsertføredraget til GE skal lesast inn i eit slikt perspektiv, og føregår først og fremst på primært- og sekundært førebyggingsnivå.

1 For meir om dette tema sjå til dømes debatten kring sosiologen Gunnar Aakvaag sin Aftenpostenkronikk *Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til?* (Aakvaag, 2014).

Teori om konsertføredrag

Konsertføredrag inneheld komponentane musikk og føredrag, der ein vesentleg ingrediens er framføring. Dette fordrar eit musikksyn som kan ivareta fleire element samstundes, noko ein vil finne støtte for i musikkvitenskapen si dreining mot framføringsbasert musikk; *music as performance*. Omgrepet *musicking* frå Small (1998) er i denne samanhengen heilt sentral. I strid med eit lenge rådane syn på musikk som eit objekt eller verk, hevdar Small at musikk må forståast som eit verb, ein aktivitet eller ei verksemd. *Musicking* er dermed ikkje noko passivt, det er handling. Når det gjeld føredrag, kan ordet i følgje store norske leksikon forklarast som ei todeling som *i videste forstand er en kunstnerisk framførelse av tale, opplesing, sang, undertiden også musikk og dans; i en mer konkret betydning en lengre tale av opplysende eller belærende innhold i en ordnet, litterær eller kunstnerisk form* (Hovdhaugen & Simonsen, 2009). Føredrag skil seg dermed på eine sida frå underhaldningsformålet ved kåseriet, og på den andre sida den meir tunge og seriøse komponenten som fins i førelesinga.

Det som finns av litteratur om konsertføredrag er ofte knytt til den klassiske musikkverktradisjonen. Konsertinstitusjonar og utdanningsinstitusjonar innan musikk inviterer gjerne til konsertføredrag der for eksempel dirigenten gir innføring i musikkstykket som skal spelast. Ein variant av dette er at ein introduserer musikkstykket eller komponisten i starten før konserten. Innan rocketradisjonen kan ein kjenne att element frå konsertføredrag i forbindelse med konseptplater og konsertar i kjølevatnet av dette. Det narrative elementet er her tydeleg til stades, og ein låner gjerne verkemiddel frå så vel operaen som teateret.

For å få meir kunnskap om konsertføredrag innan musikkterapien må ein gå til nærliggjande områder. Dette gjeld først og fremst ulike typar framføringspraksisar som musikkspel (Nordoff og Robbins, 1971/1983), samarbeidsprosjekt som brukar opera (O'Brien, 2006), musikal (O'Grady, 2009) eller teaterelement (Krüger, 2012; Krüger & Strandbu, 2015) med brukarhistorier, eller relasjonelle vinklingar i småborneførestillingar (Valberg, 2008). Med samfunnsmusikkterapiens inntogsmarsj på 2000-talet blei framføring i særskilt grad satt på dagsordenen. Dette resulterte i fleire framføringsbaserte prosjekt som viser til erfaringar brukarar har hatt med musikkterapi (sjå til dømes Turry, 2005; Ansdell, 2005, 2010; Elefant, 2010). I forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet med MATB vart eg sjølv klar over korleis konsertføredrag kunne nyttast og utviklast som ein musikkterapeutisk metode. Ein la i dette prosjektet vekt på brukarforteljingar der eigne historier og songar var utgangspunkt for konsertføredraga (Tuastad, 2014).

GE nyttiggjer seg av fleire av elementa som finns i dei beskrivne framføringspraksisane, men har likevel utvikla sitt eige uttrykk og si eige form i sitt konsertføredrag.

Det som skil det frå dei andre praksisformene er for det første forteljingsdimensjonen. GE fortel sine egne forteljingar og har sine egne forteljande songar. For det andre er konsertføredraga utvikla gjennom forhandlingar som er skjedd i rockebandet. Det er resultatata av desse forhandlingsprosessane GE framfører. Visjonen til bandet har i konfirmasjonsprosjektet vore å nytte konsertføredrag som rusførebyggjande tiltak for ungdom.

Metode

Datamaterialet i denne teksten er samla inn ved hjelp av eit fokusgruppeintervju som føregjekk i etterkant av eit konsertføredrag GE hadde for humanistiske konfirman-tungdommar. Fokusgruppeintervju er ein forskingsmetode der data vert produsert via gruppeinteraksjon omkring eit eller fleire utvalde tema (Halkier, 2008; Morgan, 1997; Krueger & Casey, 2009). Det inneber studie der meiningar, tankar og idear om røynda er i fokus. Sentralt i fokusgrupper er difor ambisjonen om å få fram andre slags forteljingar og erfaringar enn ein ville fått fram i individualintervju (Malterud, 2012).

Eit utval på fem informantar fordelt på to gutar og tre jenter deltok på fokus-gruppeintervjuet. Underteikna var i samarbeid med vokalisten i GE moderator for intervjuet. Intervjuet vart gjennomført i gangen rett utanfor konsertlokalet etter at alle konfirmantungdomane hadde hatt ei fellessamling med pizza og brus. Det var ein lun og fin atmosfære der praten gjekk laust og ledig. To av gutane og ei av jentene var særskilt aktive i intervjuet. Ungdomane utfordra kvarandre, fullførte argumenta-sjonsrekker, kom med motargument og introduserte nye innfallsvinklar undervegs i intervjuet. Slik fungerte gruppedynamikken på ein måte som truleg dreiv diskusjonen framover. Her var det og viktig at moderatorane viste evne og fleksibilitet ved å leie samtalen og også gå utanom nokre av dei spørsmåla som var klar på førehand. Rollene våre var slik at underteikna fortalde om rammene for intervjuet og stilte spørsmål utifrå ein intervjuguide, medan vokalisten i GE i stor grad kommenterte, svarte på direkte spørsmål frå ungdomane og kom med innspel utifrå det som vart presentert på konsertføredraget. Dessutan kunne kunnskapen ungdommen satt inne med om rustematikk suppleras av moderatorane. Fokusgruppeintervjuet vart såleis ein prosess der vi alle lærte av kvarandre.

I analyseprosessen vart innhaldet i intervjuet vektlagt. Analysen er difor ei inn-haldsanalyse inspirert av ei konstruktivistisk *Grounded Theory* tilnærming (Charmaz, 2006).

Funn frå intervjuet med konfirmasjonsungdomane

Resultata frå fokusgruppeintervjuet blei fortolka og plassert i tre kategoriar. Den første kategorien, *Begge tingene*, viser til poenget med å bruke musikk i kombinasjon med føredrag, og at dette hadde ein unik funksjon. Musikkføredrag gav rom for å vera sterke uttrykk som også skjerpa konsentrasjonen til tilhøyrarane. I den andre kategorien, *Det går litt dypere inn i hjertet*, vart det å høyre ei truverdig brukarstemma trekt fram som essensielt. Den tredje kategorien, *Det er flere som faktisk får det inn enn om det ikkje hadde vært forebygging*, understrekar verdien av å bli presentert ei usminka røyndom frå rusverda.

‘Begge tingene’

Ungdomane i intervjuet understreka at det var viktig at konsertføredraget romma både snakking og musikk. Det var desse to komponentane samla som gjorde inntrykk:

²I1: Altså begge tingene gjorde inntrykk på meg då; både den snakkingen og musikken. For eg tror ikkje det hadde gjort like mye inntrykk viss det bare var en av delene: viss det bare var musikk eller viss det bare var foredrag. Så at det var sammen tror eg gjorde at det gjorde større inntrykk på meg.

Eit samla uttrykk gjer inntrykk. Samstundes vert det påpeikt at musikken gjorde at det vart lettare å følgje med, og lettare å få ting med seg. Slik vart konsentrasjonsnivået auka:

I5: Det e jo veldig mange som aldri hadde gidde å følge med om det bare var snakking.

I3: Sang med litt rytme vet du så går det litt mer inn i...då går det ikkje bare rett inn ene øret og ut andre...

M: Nei...

I3: Det pleier det gjøre for meg viss folk bare snakker så veldig lenge. Altså det e en veldig dårlig egenskap hos meg men viss folk bare snakker i lengre perioder så får eg med meg de første 20 minuttene mens resten går bare rett ut på den andre siden.

2 Grunna anonymitetsomsyn er ungdomane i intervjuet merka med I 1-5 for Informant 1-5 og Moderatorane med M.

Konsertføredraget vart og trekt fram som spennande fordi det var ein motpol til andre rusførebyggjande kampanjar. Ungdomane opplevde rett og slett det som meir levande og engasjerande:

I1: Nei, det her var ett av de mer spennende arrangementene vi kunne hatt.

I3: Det e faktisk det beste arrangementet eg har vært på når det gjelder rusmisbruk og sånne ting. Vi hadde besøk av politiet en gang og det var sånn at vi holdt på å kjede oss i hel. De stod der i tre timer og snakket med sånn der nøytral mørk stemme uten noen bevegelse bare står der og glor fram og tilbake. Sitter der i tre timer sant og halve klassen zzzzzz (snorkelyd).

I5: Det e nesten sånn at du får lyst å gå ut av rommet...

Musikk kan påverke positivt, men det kan og ha ein negativ verknad. I intervjuet vart dette tydeliggjort når spørsmål kring artistar med uttalte rusvanar vart brakt på banen:

I5: Helt ærlig: det kommer helt an på artisten. Altså, hører du på artisten; altså Eminem nei, han rapper om kor jævlig det e. Hører du på Snoop Dog, då kan du bli påvirket. Han e jo litt mer inni den boblen der alt bare e helt på topp når han skriver sangene sine inn i rusen. Så der tror eg du kan bli påvirket. Men det kommer helt an på ka sanger eller artist du hører på.

I1: Og på kem du ser opp til. Viss du bare hører på musikken og ikkje bryr deg så veldig mye om hvem som synger, så kan det hende det ikkje har så mye å si. Men om du har hengt deg veldig opp i en artist som holder på med rus så e jo det et stort forbilde for deg. Og da kan det jo hende at du prøver å bli så lik som mulig som den personen, muligens.

‘Det går litt dypere inn i hjertet’

Fordi konsertføredraget tok utgangspunkt i brukarane sine egne erfaringar, treff det også ei kjenslenær nerve hjå ungdomane:

I1: Og så selv om eg allerede har bestemt meg for at eg ikkje har tenkt å prøve ut rus, så gjorde det stort inntrykk på meg. Spesielt når han nevnte det med barna sine: at han ikkje har fått sett de vokse opp. Det gjorde at alt virket mer ekte. Du kan jo liksom snakke om ting som har skjedd andre men

når man snakker om egne opplevelser og sånne sterke ting som rett og slett miste familien på grunn av rusen, det gjorde inntrykk.

M: Ja.

I3: Det har litt sterkere innvirkning enn å bare skulle snakke om folk som har gjort der du ikkje har vært borti det selv da. Som bare står der og snakker ut i fra et ark. At du liksom har vært der selv, følt det. Det får liksom sterkere innvirkning.

M: Ja ja.

I3: Det går litt dypere inn i hjertet.

Å høyre på og bli fortald sjølvopplevde historier rørte ungdomane. Eit viktig moment her var at dei opplevde historiene som ekte og truverdige:

I1: Det e jo ekte ting som har skjedd som gjør mest inntrykk då. Og eg tror og det gjør mest inntrykk når den personen som snakker om egenerfaringer forteller, enn om en person snakker om andre sine erfaringer. Då gjør det mer inntrykk. Føler eg.

Brukarhistorier var vidare noko som skilte konsertføredraget frå andre rusførebyggjande føredrag:

I5: Altså, det er jo forskjell. For enkelte av de som snakker e jo bare terapeuter som ikkje har vært ...altså de har bare opplevd rusmisbrukere; de har ikkje vært der sjøl. Det synes ikkje eg er så bra. Og så e det noen som bare står og holder et foredrag og då blir det veldig fort kjedelig, og bare høre om de forskjellige stoffene og bare snakke om stoffene. Og eg synes det e mye bedre når du hører om tankene rundt det og ka som faktisk skjer med dokker og ikkje det generelle om stoffene.

Samstundes som brukarhistoriene vart opplevde som kjenslemessige, ekte og truverdige, var det og eit poeng at ungdomane opplevde føredraget som sannferdig. Dette innebar mellom anna at konsertføredraget ikkje overdreiv eller kom med rein skremselspropaganda:

I3: De (andre føredragshaldere) prøver liksom å overdrive mest mulig så folk ikkje skal gjøre det ... altså fra liksom...viss du overdriver det 150% så det skal være så innmari dramatisk. Det har eg merket, altså merker overalt, så alt i fra rus til andre ting.

Å fortelje sanninga vil i denne samanhengen innebære å vere open om at det å ruse seg faktisk også er forbunde med gode opplevingar, og at ikkje alt nødvendigvis må ta utgangspunkt i den strake vegen frå hasj til undergang:

I1: For då føler du at du kan stole på den som holder foredraget. Fordi at de slenger ikkje bullshit til deg. De prøver ikkje å få rus til å virke så skremmende som mulig, de prøver å formidle sannheten.

‘Det er flere som faktisk får det inn enn om det ikkje hadde vært forebygging’

Ungdomane gir uttrykk for at konsertføredraget til GE har ein førebyggjande effekt, og at det vil kunne hjelpe risikoutsette ungdomar:

I5: Altså, all forebygging og all informasjon er bra og altså uansett ka vi gjør så vil det være noen som havner utfor. Men med sånn forebygging som man gjør så e det færre og i alle fall noen som tenker seg om. Det er flere som faktisk får det inn enn om det ikkje hadde vært forebygging. Altså eg har jo liksom ved siden av; altså eg har opplevd rus utenom, men eg vet at for flere så opplever de mye av å bare være på foredrag som dette og høre historier. Og eg syns jo det e positivt å komme på de her og.

Eit relevant spørsmål her er: Er det fare for at konsertføredraget får ein motsatt effekt og verkar rusforlokkande heller enn rusførebyggjande? I følgje ungdomane utgjør konsertføredraget ein minimal risiko i så måte:

I5: Eg tror det blir i alle fall veldig få tilfeller. Altså kor mange du påvirker til å bruke rus i forhold til kor mange du påvirker til å ikkje bruke rus tror eg e , ja, eg tror ikkje det e vits i å slutte med forebygging for å si det sånn.

Ungdomane i fokusgruppeintervjuet gir uttrykk for at dei trur at konsertføredraget kan hjelpe og forhindre at andre ungdommar hamner ut på skråplanet. Dersom dei sjølv skulle halde rusførebyggjande føredrag, ville ettereffekten av stoffmisbruk blitt vektlagt:

I1: Eettereffekten... ikkje sånn at det var ille det første året eller noe, men at du rett og slett e ødelagt for resten av livet ditt. Sånn at det e viktig at du kanskje ikkje kan slutte med stoff for det henger gjerne i deg hele livet.

I5: Eg tror også eg ville lagt vekt på... den likegyldigheten, spesielt når du tenker på heroin, det e et av de tyngre stoffene, altså kor vanskelig det faktisk e å gi seg når du e komt så langt ned, altså det tror eg at eg hadde lagt mye vekt på og.

Eit anna aspekt dei ville vektlagt var dei psykiske belastninga i kjølevatnet av rusmisbruk, og korleis dette verker inn på kvardagen:

I5: De psykiske problemene. Altså eg ville lagt vekt på påvirkningen ka det faktisk får deg til å få opp i her (hodet), og kordan det går utover livet ditt. På en daglig basis, ka du faktisk sliter med å gjøre; altså å gå på butikken blir et helvete for deg liksom.

I3: Det e jo enkelte folk som har angst for å gå i butikken.

I5: Ja det er det.

I3: Ut i sosiale områder, folk som ikkje klarer det.

Diskusjon

Konfirmantungdomane engasjerte seg sterkt i spørsmål kring mellom anna musikk, rusproblematikk, førebygging og helse. Utgangspunktet for diskusjonsdelen er drøfting av konsertføredrag som både forteljing og musikk, konsertføredrag som brukarstemme og konsertføredrag som rusførebygging.

Konsertføredrag som både forteljing og musikk

Konsertføredrag handlar om samanstillinga av føredrag og musikk, der forteljingane spelar ei heilt sentral rolle. Konfirmantungdomane fortalte at det var nettopp denne blandinga som gjorde inntrykk når dei opplevde GE sitt konsertføredrag. Eitt uttalt poeng var at musikken bidrog til å skjerpe konsentrasjonen samstundes som det skapte engasjement. Symbiosen mellom musikk og forteljing særmerker konsertføredraget til GE og gjer det til ein motpol til mykje av dei rusførebyggande føredraga ungdomane hadde blitt presentert for tidlegare. Ungdomane var vant til å høyre på

autoritetsfigurar (til dømes politiet) forklare og åtvare mot rus i einemonologar, noko som gjorde at det var vanskeleg å halde konsentrasjonen og følgje med på det som faktisk vart fortalt. Musikken til GE, eller *sang med litt rytme* som ein av konfirmasjonsungdomane forklarte det, gav rom for variasjon og ei viss spenning. Dermed blei det også lettare å få med seg budskapet når GE fortalte om rustema. 'Begge tingene', føredrag og musikk, utgjorde slik ein viktig forskjell i høve andre rusførebyggande presentasjonar.

Musicking omgrepet til Small (1998) fokuserer på korleis folk brukar musikk i samspel med andre menneske:

To music is to take part, in any capacity, in musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing (Small, 1998: 9).

Innanfor ei slik forståingsramme vil det å gjere ein konsert og det å lytte til den aktuelle konserten vera sidestilte. Musikken har ein handlingsdimensjon og *eiges* av alle som på eit eller anna vis har eit tilhøve til musikken. I konsertføredraget til GE var konfirmasjonsungdomane aktivt handlande. Dei var i dialog med vokalisten i bandet, kom med eigne innspel og spørsmål, svarte på spørsmål, og bidrog også med å skape god konsertstemning. Musicking omgrepet indikerer vidare at musikken har ein økologisk funksjon ved at han set i gang prosessar i og mellom menneske, prosessar som skapar ringverknader i individ og mellom grupper og samfunn (Ruud, 1998). Konsertføredraget sin økologiske funksjon såg ein mellom anna ved at konfirmantleiarane og foreldre engasjerte seg, og at informasjon og tilbakemelding vart spreidd i rekordfart via facebook på internett. Slik levde konsertføredraget sitt eige liv også etter at sjølve framføringa var fullført.

Konfirmantungdomane var svært positive til kombinasjonen mellom musikk og forteljing. Samstundes hadde dei eit reflektert syn på korleis artistar og musikk også kan påverke i negativ retning. Her er dei på line med mykje av den seinare tids forskning som viser at musikk også kan ha ein uheldig påverknad: Den israelske musikkterapeuten Horesh (2006, 2010) peikar på korleis musikk kan fungere som ein *trigger* i høve rusmisbruk, medan McFerrans (2012) studie av ungdomars lyttevanar peikar på at ungdom med risiko for depresjon ofte får forverra tilstanden og kjenner seg verre etter å ha høyrte mykje på heavy metalmusikk. Konfirmantungdomane i intervjuet såg faren med korleis identifisering av rusrelaterte artistar kan influere ungdom negativt. Min eigen ståstad i dette spørsmålet er at det sjølvsagt er nødvendig å vedgå at musikk kan påverke både positivt og negativt. Dersom vi trekk liner til musikkososiologen DeNora (2000) sin teori om korleis musikk vert brukt i kvardagslivet, kan ein hevde at

musikk er ein helseteknologi (DeNora, 2007). I følgje DeNora har musikken kvaliteter ved seg som tilbyr moglegheiter, men desse moglegheitene kan først kome til sin rett når musikken vert tatt i bruk. DeNora nyttar omgrepa *musical affordance* (musikken sine moglegheiter) og *musical appropriation* (musikken sin bruk) for å beskrive denne tosidige prosessen. Musikken tilbyr moglegheiter som kan brukas men også misbrukas. Eit avgjerande punkt her er at musikk vert forstått utifrå kontekst. Det er i denne samanheng viktig å ikkje ende opp som musikkpoliti som vurderer kva som er bra eller ikkje bra, sunt eller ikkje sunt, farlig eller ikkje farlig. Ein må heller gå inn i den livsverda musikken omgir seg med. Bevisstgjerings av korleis ein brukar musikk og kva dette betyr for ungdomane blir dermed heilt sentralt. Refleksjonar kring musikkbruk bør såleis vera ein integrert del av det musikkterapeutiske praksisarbeidet.

Konsertføredrag som brukarstemme

Vår tradisjon innan humanistiske, ressursorienterte, relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingar har på ulike måtar vektlagt brukarmedverknad som ein sentral del av det musikkterapeutiske arbeidet. I samfunnsmusikkterapien har brukarmedverknad ein eksplisitt politisk dimensjon som mellom anna handlar om å jobbe med tema som inkludering, rettferd og rettigheitlar både på eit individnivå og på eit samfunnsnivå (Stige, 2002, 2008, 2012; Stige et al., 2010; Stige & Aarø, 2012). Marginaliserte menneske er ofte utan ei kollektiv stemme. Med uttrykket *culture of silence* set den brasilianske pedagogen Freire namn på grupper i samfunnet som ikkje vert høyrde på og som er “made silent” (Freire, 1970/2000). Eit uttalt mål i er i tråd med dette å bidra til å gje stemme til sårbare og utsette grupper. Språket og kunsten er her verkemiddel som kan nyttast for å skape likeverd, rettferd og respekt. Forteljingar vert i denne samanheng viktige og nødvendige. Eit narrativt perspektiv kan her utvide forståingshorisonten vår i høve brukarstemma i musikkterapien.

Narrativ kjem frå det latinske ordet *narrare* som tyder å *fortelje*. Narrative perspektiv er ut i frå dette naturlegvis opptatt av forteljingane og betydinga desse har på folks liv. Utgangspunktet er dermed den enkeltes behov for å finne meining gjennom identitetsskapande forteljingar. Eit hovudprinsipp er tanken om at problem ikkje skal knytast til personen, eller for å sitere brukarstemma Odd Volden som sjølv har hatt erfaring med narrativ terapi: “Det er aldri mennesket som er problemet, det er problemet som er problemet” (Volden, 2009: 1184). Eit mål i narrativ terapi er at ein får sjansen til å knytte ny kontakt med eiga historie slik at ei meir fleir-fassetert forteljing om eige liv og identitet kan framførast. Slik kan ein både utvide den enkeltes narrative ressursar og opne opp for at ein kan endre forholdet til eigne historier (White, 2009).

GE sitt konsertføredrag baserer seg på eit brukarperspektiv. Det narrative er her eit grunnleggande fundament. Låtskrivar i bandet er eksplisitt når han fortel at tekst og låtskriving for han har vore ei form for eigenterapi. Frå han starta å skrive i 14–15 års alderen har låtskriving vore ein sentral måte å bearbeide tankar og opplevingar på. Det er bakgrunnen frå desse historiene som dannar basisen for konsertføredraget til GE. I konsertføredraget formidlast førstegongsopplevingar med rus, om oppturar og nedturar med rus, om konsekvensar og etterverknad av stoffmisbruk, om tap av tid, vener og familie, om eit hardt miljø og korleis dette pregar ein, om å vise respekt og solidaritet med utstøtte grupper, om å ta vare på kvarandre og seie i frå, og om å ta ansvar for eige liv. Dette siste kan eksemplifiserast gjennom den faste avslutnings-songen til GE *Skyld i det sjølv* som etterkvart er blitt eit manifest for bandet. Teksten er som følgjer:

*På bunnen av din avgrunn står du som en dust og ser deg omkring,
du visste ka som ville hende så koffor fatter du ingenting?
mange ropte fare, du visste bedre og vendte deg bort,
og gikk på trynet utfor stupet og eg ska love deg då faller man fort.
Eg e skyld i det sjøl, eg vet det eg e skyld i det sjøl
Du prøver å skylde på andre, kanskje det va oppveksten som du fikk
men om veien te driten va åpen og klar, kem sine føtter va det som gikk
det finnes ingen andre og klandre, for valg som du sjøl har tatt,
det e litt sent å nyte sommer og sol i en beksvart vinternatt
Eg e skyld i det sjøl, eg vet det eg e skyld i det sjøl
Så prøver du vende tebake, men se, det va ikkje så lett
no e du lenket fast te nålen, som en viljeløs marionett
Og mens tiden løper fra deg, ruses livet bort
speil speil på veggen si meg: KA FAEN HAR DU GJORT?
Eg e skyld i det sjøl, eg vet det eg e skyld i det sjøl*

Ungdomane i fokusgruppeintervjuet sa tydeleg ifrå om at å høyre eigenerfarte historier var noko av det som gjorde sterkaste inntrykk på dei. Brukarperspektivet får her ein dobbelfunksjon. For det første er det viktig å få fortelle si historie. Det kan ha terapeutisk verdi. For det andre rører eigenerfarte historier ungdomane på ein kjenslenær måte. Dette aukar sjansen for at konsertføredraget verkar førebyggjande.

Konsertføredrag som rusførebygging

Rusførebyggjande kampanjar for ungdom er eit stort marknad som har føregått i ei årrekke. Eit historisk riss viser at skremming- og faktaundervisning dominerte på 1940- og 1950-talet, affektive metodar prega av den humanistiske pedagogikken vaks fram på 1960–1970 talet, og frå slutten av 1980-talet kom ei rekke nye metodar vi kan namngje som sosial-kognitive strategiar, påverknadsmodellar og sosiale ferdigheitsprogram (Shultz, 2007). Dette inneber ei gradvis orientering vekk frå eit dominerande individfokus og over til eit meir økologisk fokus som i større grad vektlegg familien, skulemiljøet og lokalsamfunnet. Ein ser likevel at fleire aspekt ved tidlegare program kan vere integrert i dei nye programma og at ungdomane får fleire arenaer å delta på. Mellom anna vert det framleis nytta rusførebyggjande kampanjar med innslag av skremmingspropaganda. Ungdomane i fokusgruppeintervjuet var inne på korleis overdriving og skremmingspropaganda vert avslørt og står fram som lite truverdig. Eit paradoksalt utslag av skremmingspropaganda er dessutan at det som skal skremme i staden vert det som kan virke attraktivt. Dette var tilfelle ved Ullersmoprosjektet som vart starta i 1992, men som etter omfattande kritikk måtte leggast ned i 1996 (Sosial- og helsedirektoratet, 2006). I programmet vart ungdom tatt med til Ullersmo landsfengsel, satt inn på celler, og forsøkt skremt. Det etiske rundt dette er jo i seg sjølv svært tvilsamt. Poenget her er imidlertid at slike avskrekkingsmetodar faktisk ser ut til å kunne ha ein motsatt effekt: ein vert skremt *til* rus og kriminalitet i staden for *frå* det (ibid.).

Effektstudie av rusførebyggjande program viser generelt at dei berre i sjeldne tilfelle har effekt på ungdommar sine rusvanar. Då to offentlege organ i 2000 og 2006 gjekk gjennom kva som fungerer eller ikkje fungerer når det gjeld rusførebyggjande program, var resultatet slåande: av i alt 16 rusførebyggjande program var det berre to av programma som kunne vise til dokumentert effekt (Shultz, 2007: 129). Førebyggjande tiltak på skulen kan ha ei effekt på begynnande rusmisbruk, men det er då viktig at slike førebyggjande tiltak er individretta og ikkje generelle kampanjar. Tiltaka bør vere personleg relevante for den enkelte ungdom som høyrer til risikograppa for å utvikle problematisk rusåtfærd. Tiltak bør vidare rettast mot å mestre dei sårbarhets- eller risikofaktorane som er relevante for den enkelte ungdommen. Risikofaktorar kan vere arvelig risiko, familiære problem, individuelle sårbarheter og påverknad frå sosialt miljø (Møller & Demant, 2011). Vidare viser det seg at born og unge med angst, depresjon, spiseforstyrning, ubehandla ADHD, relasjonsskader, alvorlege traumar eller tilknytingsvanskar er meir sårbare enn andre for å utvikle ruslidingar (Lossius, 2010).

Konsertføredraget til GE var ikkje eit skremmingspropaganda show. GE fortalte om rusen sine farar og konsekvensar på ein nokså direkte måte. Samstundes vart det ikkje lagt skjul på at rusen også gir positive opplevingar. Sosiologen Willy Pedersen, som har forska lenge på rusfeltet, summerer dette opp slik: "*Rusmidlene befinner seg i et spenn mellom smerte og lyst, mellom det bitre og det søte. De kan lede til skader, vold og sykdom. Men de søte sidene er der også, i rikt monn*" (Pedersen, 2015: 11). Ungdomane i fokusgruppeintervjuet la nettopp vekt på truverdet som eit avgjerande moment for at GE sitt rusførebyggjande konsertføredrag fungerte godt. Det var ikkje *bullshit* som ein av ungdomane uttrykker det, men sanninga fortalt frå nokon som faktisk hadde vore der. Dermed auka sjansen for å nå fram med eit rusførebyggjande budskap.

Avslutning

Denne teksten har undersøkt korleis konsertføredraget til GE kan nyttast som rusførebyggjande tiltak for konfirmantungdomar. Funna kan summerast opp ved hjelp av følgjande tre punkt:

For det første viser eg at samanstillinga av føredrag og konsert ser ut til å spele ei sentral rolle. Konfirmasjonsungdomane som vart intervjua slo fast at blandinga av musikk og forteljing fungerte godt fordi det skjerpa konsentrasjonen og gjorde det spennande og interessant å følgje med på. For det andre blei brukarstemma viktig både som helsegevinst for aktørane i GE, men også fordi budskapen i brukarforteljingane trefte ungdommen. Teori frå samfunnsmusikkterapien og narrative perspektiv har bidrege til å utvide forståingsramma for praksisforteljingar der brukarstemma er i sentrum. For det tredje fungerte GE sitt konsertføredrag som eit rusførebyggjande tiltak fordi det opna opp for å beskrive og framføre historier om både oppturar og nedturar med rus. Det overordna prinsippet var at forteljingane vart opplevde som truverdige og sanne.

Samla sett konkluderer eg med at GE sitt rusførebyggjande konsertføredrag kan vere eit veileigna førebyggjande tiltak for risikoutsette ungdomar. Fleire erfaringar og meir forskning vil vise om konsertføredraget kan utviklast som ein ny metode i musikkterapien.

Referansar

- Ansdell, G. (2005). Being who you aren't; Doing what you can't: Community music therapy & the paradoxes of performance. Anmeldelse av Reviewed Item. *Voices: A World Forum For Music Therapy* (3).
- Ansdell, G. (2010). Where performing helps: Processes and affordances of performance in community music therapy. I: Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. og Pavlicevic, M. (red.) *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection* (161–186). Farnham: Ashgate.
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (170–192). Oslo: Cappelen Damm.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Colder, C., Chassin, L. og Villalta, I.K. (2010). Developmental perspectives: affect and adolescent substance use. I Kassel, J.D. (red.) *Substance abuse and emotion* (109–135). USA: American Psychological Association.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2007). Health and music in everyday life – a theory of practice. *Psyke & Logos*, 28, 271–278.
- Elefant, C. (2010). Giving voice: Participatory Action Research with a marginalized group. I Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. and Pavlicevic, M. (red.) *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection*. Farnham: Ashgate.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. Originalutgave, 1970.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Horesh, T. (2006). Dangerous music. I Aldridge, D. og Fachner, J. (red.) *Music and altered states: consciousness, transcendence, therapy, and addictions* (125–139). London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Horesh, T. (2010). Drug addicts and their music: A story of a complex relationship. I Aldridge, D. og Fachner, J. (red.) *Music therapy and addictions* (57–74). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hovdhaugen, E. og Simonsen, H.G. (2009, 14. februar). Etymologi. I *Store norske leksikon*. Lasta ned 21.06.2015 frå: <https://snl.no/etymologi>.
- Krüger, V. (2012). *Musikk, fortelling, fellesskap: en kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.

- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krueger, R.A. og Casey, M.A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lossius, K. (2010). Rusmidler. I Skårderud, F., Haugsjerd, S. og Stänicke, E. (red.) *Psykiatriboken. Sinn – kropp – samfunn* (433–445). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McFerran, K., Garrido, S., O'Grady, L. og Sawyer, S.M. (2012). How teenagers use music to manage their mood: An initial investigation. University of Melbourne. Lasta ned 8.10.2014: http://www.metalinsider.net/site/wp-content/uploads/2011/10/McFerran_et_al_adol_mood.pdf
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Møller, K. og Demant, J. (2011). *Unges påbegyndelse af illegalt rusmiddelbrug – Et litteratursudie over den nordiske forskning*. Center for Rusmiddelforskning. Aarhus Universitet. København: J & R Frydenberg AS.
- Newton, N.C., O'Leary-Barrett, M. og Conrod, P.J. (2011). Adolescent substance misuse: neurobiology and evidence-based interventions. I *Behavioral Neurobiology of Alcohol Addiction* (685–708). Berlin Heidelberg: Springer.
- Nordoff, P. og Robbins, C. (1971/1983). *Music Therapy in Special Education*. Saint Louis, MO: Magna-Music Baton.
- NOVA. (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010–2012*. NOVA Rapport 10/13. Oslo: NOVA.
- O'Brien, E. (2006). Opera therapy: creating and performing a new work with cancer patients and professional singers. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15,1, 82–96. doi: 10.1080/08098130609478153
- O'Grady, L. (2009). *The Therapeutic Potentials of Creating and Performing Music with Women in Prison: A Qualitative Case Study*. Ph.d.-avhandling, University of Melbourne. Melbourne: University of Melbourne, Faculty of Music.
- Pedersen, W. (2015). *Bittersøtt. Nye perspektiv på rus og rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: improvisation, communication, and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Schultz, J.H. (2007). *Ungdom og Rus – innvandrere møter norske rusvaner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SIRUS Statens institutt for rusmiddelforskning. (2015). *Rusmidler i Norge 2014*. Lasta ned 4.11.2015 frå: <http://www.sirus.no/publikasjon/rusmidler-i-norge/>

- Skårderud, F., Sommerfeldt, B. og Fonagy, P. (2012). Den reflekterende kroppen, *Mellanrommet, Nordisk tidsskrift for barn- og ungdomspsykiatri*, 26, 6–21.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006). Avskrekking er lite egnet som forebyggende tiltak (1997). *Forebygging. no*
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi – mellom kvardag og klinikk. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, (139–159). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Stige, B. (2012). *Elaborations toward a notion of community music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. og Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps*. Farnham: Ashgate.
- Stige, B. og Aarø, L.E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York, NY: Routledge.
- Tuastad, L. (2014). *Innanfor og utanfor – Rockens rolle innan kriminalomsorg og ettervern*. Ph.d.-avhandling, Universitet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.
- Turrey, A. (2005). Music psychotherapy and community music therapy: questions and considerations. *Voices: A World Forum For Music Therapy, Vol 5 (1)*.
- Volden, O. (2009). Den som er veldig sterk, må også være veldig snill. Et brukerperspektiv på menneskerettigheter og psykisk helse. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 46, 1182–1185.
- Valberg, T. (2008). Konsert med spedbarn som målgruppe. I: E. Ruud og G. Trondalen. (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 275–290. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- White, M. (2009). *Kart over narrativ praksis*. Oslo: Pax.
- Øia, T. og Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant. Et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14 (1), 99–133.
- Øia, T. (2012). Ung i Oslo 2012: Nøkkeltall. I *Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring – NOVA notat*, vol.7/12. Oslo: NOVA.
- Aakvaag, G.C. (2013, 1. september). Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til? Kronikk i *Aftenposten* [Oslo], Lasta ned 09.11.2015 frå: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Hva-skal-dagens-unge-bruke-stemmeretten-til-7295510.html>

Å dele av seg selv. Om sangdeling som musikkterapeutisk metode i arbeid med rusmiddelavhengighet

Daniel Løset Kristiansen

SAMMENDRAG

Denne teksten handler om musikkpreferanser som ressurs. Videre handler teksten om hvordan musikklytting og samtale i gruppe kan være nyttig i musikkterapeutisk arbeid med mennesker med rusmiddelavhengighet. Teksten presenterer erfaringer med metoden sangdeling fra egen musikkterapi praksis ved en behandlingsinstitusjon for langtids rusbehandling. Denne praksisen ble etablert gjennom et prosjekt på masterstudiet i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole. Følgende problemstilling utforskes: Hva kan sangdeling bety i musikkterapeutisk arbeid med rusmiddelavhengighet? For å gi et levende bilde av musikkterapi praksisen og metoden i bruk, presenteres et narrativ som skildrer en typisk økt med sangdeling blant pasientene ved denne behandlingsinstitusjonen. Deretter presenteres teori om musikk og rusmiddelavhengighet, mens det også vises til litteratur om musikkterapi i rusbehandling. I drøftingen reflekteres det rundt erfaringer med metoden i lys av presentert teori og eksempler fra narrativet. Teksten konkluderer med at sangdeling kan ha en positiv betydning i arbeid med rusmiddelavhengighet når den tilbyr følgende: en uformell gruppesituasjon som tilrettelegger for emosjonell tilgjengelighet; økt deltakelse og behandlingsmotivasjon; fremmer ressurser og friske sider; givende identitetsarbeid; forebygging av tilbakefall gjennom bevisstgjøring av rusrelaterte musikkpreferanser. Teksten argumenter for hvorfor sangdeling og musikkterapi har nytteverdi som en annerledes ramme for gruppeterapi og som supplerende behandling innen rusfeltet, fordi den bl.a. viser hvordan musikk for ruspasienter kan være et verktøy og en hjelp for å kunne dele av seg selv.

Nøkkelord: Musikkpreferanser, rus, sangdeling, gruppe, identitet

Innledning

Du blir veldig ærlig. Setter på noe musikk som sier noe om deg sjøl.

*Jeg får frem tanker og følelser, jeg har et forhold til musikk. Den sangen
har jeg gjort det og det til.*

*Musikk er følelser – det blir en naturlig greie! Man tenker ikke på
at man skal hit å snakke om ting.*

(Pasienter i rusbehandling om deltakelse i sangdeling)

Er musikk for alle? Er musikk spesielt for mennesker i sårbare livssituasjoner? I ulike former og sammenhenger blir musikk bevisst eller ubevisst en del av våre liv. Sanger, låter og musikkstykker utgjør ofte "lydsporet" til fortellingen om oss selv (Ruud, 1997). For mange spiller musikk en viktig rolle i de forskjellige scenene livet er på. I møte med mennesker i behandling for rusavhengighet har jeg erfart hvordan fokus på musikkpreferanser, og det å dele disse med andre, kan skape nye muligheter for terapeutisk arbeid og ha nytteverdi innen rusbehandling.

I denne teksten vil jeg presentere erfaringer fra egen musikkterapi praksis ved en behandlingsinstitusjon for unge og voksne menn i langtids rusbehandling. Denne praksisen etablerte jeg gjennom et prosjekt på masterstudiet i musikkterapi. Temaet i denne teksten bygger på funnene i mastergradsoppgaven (Kristiansen, 2013), men inkluderer også tilbakemeldinger fra pasienter og brukerevalueringer gjennomført i senere tid ved denne praksisen.¹ Sitater herfra benyttes i ulike deler av teksten.

Jeg ønsker både å formidle de praktiske sidene ved sangdeling som gruppememotode og utforske noe av hva metoden kan tilby i rusfeltet. Videre om overlappende arbeidsfelt innen områdene oppvekst, psykisk helse og kriminalomsorg. Barnevern er ett av disse, og erfaringer i denne teksten vil være relevant for musikkterapeutisk arbeid i ulike barnevernkontekster. For ungdom og unge voksne er både musikk og rusmidler ofte sentrale elementer i utforskningen av seg selv og andre. Sangdeling vil kunne gi en unik tilgang til blant annet identitet og selvforståelse i arbeid med denne målgruppen. Teksten har følgende problemstilling: *Hva kan sangdeling bety i musikkterapeutisk arbeid med rusmiddelavhengighet?*

Først presenteres et narrativ som skildrer en typisk økt med sangdeling blant pasientene ved denne behandlingsinstitusjonen, dette for å gi et levende bilde av musikkterapi praksisen og metoden i bruk. Personene er fiktive, men deres fortellinger

1 Denne teksten er skrevet med støtte fra Tyrili Utvikling og Prosjekt, en del av Tyrilistiftelsen.

er i stor grad basert på pasienter som har deltatt i musikkterapi i den nevnte praksis. For å gi en bakgrunn for tematikken, presenteres relevant teori om musikk og rus, samt litteratur fra musikkterapi innen rusbehandling. Deretter reflekterer jeg over erfaringer med sangdelingen som metode. I den påfølgende drøftingen reflekterer jeg over teori og eksemplifiserer med hjelp av narrativet.

Narrativ

Det er fredag formiddag. Helga står like rundt hjørnet, og både pasienter og ansatte ved behandlingsinstitusjonen forbereder seg på en etterlengtet pause fra hverdagens innhold og struktur. I kjelleren gjøres det klart for lyttegruppe, annonsert som ukas høydepunkt av Stian under morgenmøtet litt tidligere på dagen. I trappen høres både tunge og lette skritt idet folk finner veien ned til musikkrommet, og sofaene fylles med latter, fleip og forventning. Thomas blir konsentrert i spillelista på mobilen sin, og blir forstyrret idet Jon-Erik klyver over tre-seteren og presser seg ned i siste ledige plass ved siden av ham. Musikkterapeuten får oppmerksomheten, ønsker velkommen og går kort igjennom gruppereglene. All verdens musikk befinner seg nå kun noen tastetrykk unna, men ingen kjenner historiene som kommer til å bli delt den neste halvannen timen.

Joakim rekker ivrig opp hånden og spør om han kan dele først. Musikkterapeuten finner frem låta på nettbrettet, og gruppa lener seg tilbake og gjør seg klar for å lytte, først til musikken og deretter til fortellingen. Musikkkanlegget fyller rommet med en kjent og drivende trommebeat, og i løpet av sekunder sendes opptil flere bekræftende blikk mellom gruppedeltakerne. Musikkterapeuten hviler øynene på noen av de taktfaste fotbevegelsene og tenker for seg selv at Michael Jacksons hit fra tidlig 80-tall fortsatt har livets rett. Musikken "fader" ut. Joakim forteller at han nylig hørte låta på radio, og beskriver ivrig hvordan det var å oppleve "kongen av pop" live en sensommerkveld i Oslo på 90-tallet. "Der var jeg også!"; utbryter en av de nyankomne, og praten sitter løst når de to deler minner fra den kvelden. Gruppa reflekterer videre rundt gode minner fra konsertopplevelser, både med og uten rus. Musikkterapeuten spør etter hvert om dette er ei låt han hører mye på, og Joakim legger ut om hvordan grooven i musikken setter ham i god stemning og får kroppen hans til å ville danse. Musikkterapeuten smiler og takker for det Joakim delte før han åpner opp for nestemann.

Jeanette, en av miljøterapeutene som er med for første gang, rekker forsiktig opp hånda og spør om hun kan ta ei låt. "Gutta" blir ekstra nysgjerrige, og forsøker å gjette seg til noe av hennes musikksmak. De lytter konsentrert til soulrytmene og tekstene fra rap-gruppa The Roots. "Det hadde jeg ikke trodd om deg!"; sier Stian i en positiv tone

idet hun skal til å fortelle om låta. Jeanette snakker om hennes interesse for "groove" og "sound", og trekker linjene fra den forrige sangen. Hun deler minner fra sin ungdomstid, og beskriver følelser knyttet til det å identifisere seg med tekster og uttrykk hos et band. Flere i gruppa nikker bekræftende, og forteller om deres forhold til dette og andre band. Flere favorittartister fra ungdomstida blir nevnt.

Stian spør om han kan ta neste, og annonserer bandet og tittelen på låta. Musikken holder seg innenfor rap-sjangeren, men stemningen i rommet skifter. "Har du lyst til å fortelle litt om det?", sier musikkterapeuten og henvender seg til Stian når låta er slutt. Han sier at alt snakket om favorittband tok ham tilbake til ungdomsskolen og Cypress Hill, tilbake til skatemiljøet og til de kule gutta han så opp til. "Det var der alt starta for meg vettu...med hasjen", sier han noe ettertenksomt. Han reflekterer rundt denne tida av livet hans, og forteller videre hvordan alt etter hvert "gikk til helvete". Gruppa støtter ham på at han tør å dele og snakke åpent rundt dette. Musikkterapeuten spør gruppa om dette er musikk folk har hørt før, og om de også forbinder låtene med hasj. Flere kjenner seg igjen i skildringen de akkurat har hørt, og gruppa reflekterer sammen rundt temaet. Stian tar ordet igjen: "Det var rart å høre den låta nå nesten tjue år senere, i hvert fall når jeg sitter her nykter sammen med dere! Flere av kameratene mine fra den tida er borte nå, så mens vi hørte tenkte jeg litt på dem og samtidig litt på guttungen og meg selv. Han skal ikke i hvert fall ikke oppleve den dritten jeg har vært igjennom!" Stillheten ligger tungt i rommet, og flere tar inn over seg at lyset fra taklampene er litt i sterkeste laget.

Musikkterapeuten takker for Stians fortelling, og spør forsiktig om neste i sofaen har lyst til å dele sang i dag. Jon-Erik har vært med på gruppa i mange uker, men melder alltid pass. "Jeg står over i dag også, hvis det er greit?" sier han. "Musikk er rett og slett vanskelig for meg, men jeg syns det er veldig ålreit å være med her og høre andres musikk og historier. Det gir meg litt nye "inputs", og det er ofte jeg legger til låter herfra i spillelista mi og hører på for meg selv på rommet og sånn. Kult å oppdage musikk som mange av dere hørte på omtrent før jeg ble født". Flere i gruppa blir overrasket og gir Jon-Erik positiv respons. Folk skjønner at det blir nestemanns tur.

"Jeg kan ta en jeg", sier Thomas. Han sitter klar med telefonen og gir musikkterapeuten tydelig instruksjon på band, album og spor. Et velkjent gitartema fra Metallicas kanskje mest kjente album får enkelte til å skifte sittestilling i sofasetet. Thomas forteller at han i den siste tida har tenkt mye over hva som gjorde at det gikk galt for ham. "Det var litt sånn som du sa i stad", sier han og henvender seg til Stian. "På den tida var det bare kaos i livet mitt. Jeg var rundt 19-20, og det å miste folk rundt meg ble hverdagskost. Ingen i familien ville ha noe med meg å gjøre – har jo skjønt hvorfor med åra da, og jeg bare surra rundt, alltid på jakt etter neste skudd og en ledig sofa. Men midt oppe i alt så hadde jeg det albumet her, og jeg hørte på det hele tida. Musikken gav meg energi

til å orke å starte dagen, og den fikk meg til å føle meg trygg om kvelden når jeg skulle legge meg... Det her høres sikkert helt merkelig ut, men på en måte så var den skiva det eneste faste jeg hadde å forholde meg til i den perioden, nesten som en kompis som alltid var der for meg. Det er ikke før nå i det siste at jeg har klart å høre på den. Før har det bare satt meg rett tilbake i ruslivet". Musikktapeuten støtter ham på det han har fortalt, og betrygger ham med at det han forteller slett ikke er noe er merkelig. Flere slenger seg på med lignende innspill. Det blir litt stille igjen.

"Nei, nå ble det litt mye deppegreier her, kan vi høre på litt partymusikk? Admiral P eller noe annet kult?", utbryter Kenneth. Musikktapeuten innser at det er tid for en 5-minutter, og betrygger ham med at han skal få starte neste økt når han annonserer en kort pause. Flesteparten reiser seg og forlater rommet i retning bakgården og en etterlengt sigarett. Fra trappa høres plystring, skrål og raske skritt...

Bakgrunn

Musikk og rus – komplekse fenomener

Mennesker som utvikler avhengighet til rusmidler har gjerne en sårbarhet i livet som av ulike faktorer gjør at rusbruken har blitt en løsning eller et resultat (Wangenstein & Jansen, 2013). Rusmiddelavhengighet er komplekse tilstander som involverer genetiske, nevrologiske, fysiske, psykiske og miljømessige forhold (Lossius, 2012). Det å misbruke rusmidler er ofte bare en del av et større tilstandsbilde (Løvaas, 2012). I møte med denne målgruppen er det i dag bred enighet blant fagfolk om at rusproblemer må sees i et flerfaglig og helhetlig perspektiv. Rusproblemer kan derfor, utover det rent biomedisinske, betraktes som fenomener som påvirkes av samspillet mellom individuelle og sosiale forhold (Biong & Ytrehus, 2012). En viktig nøkkel til å forstå rusproblematikk er å se på hvilke funksjoner rusen har for den enkelte. Man må søke forklaringer i kroppen og i strukturelle forhold i selve rusmiddelet, i personens psykologi og i den kulturelle konteksten. Når en ønsker å forstå hvordan musikk får ulike funksjoner i menneskers hverdagsliv, og videre hvordan musikk kan virke i terapi, møter man også her en helhetlig forståelse av i hovedsak tre perspektiver (Nesvåg 2012; Ruud 2008a). Det handler om det fysiske i både kroppen og musikken, det psykologiske og det kontekstuelle, og jeg vil komme mer inn på disse i det følgende.

“Dop” og musikkopplevelse

I et *nevrobiologisk perspektiv* undersøkes hvordan rusmidler og musikk påvirker belønningssystemet i hjernen. Ved belønning oppnås en velbehagsfølelse som henger sammen med frigjøring av signalstoffet dopamin (Jellestad, 2012). Dopamin utløses også ved sterke musikkopplevelser (Salimpoor et al., 2011). Opplevelsen av belønning blir integrert i vår tenkning og vårt følelsesliv, og vi lærer oss og motiveres for aktivitet som gir belønning (Nesvåg, 2012). Problemet oppstår når rusmidler kommer inn i de samme banene og skaper ubalanse ved å overaktivisere belønningssystemet. Når rusmiddelet forsvinner ut av kroppen, oppstår et intenst behov for igjen å innta rusmiddelet. Dette suget kan oppstå hvis hjernen blir minnet på noe den forbinder med rusopplevelsen (Jellestad, 2012). Musikk har en evne til å knytte til seg sterke minner i hjernen som også knyttes til sanser og følelser i ulike opplevde situasjoner. Når musikken i tillegg er vevd sammen med rusopplevelsen, er den en del av et hukommelsesbilde eller “cue” som kan fungere som en trigger for rus. For de som jobber med å avstå fra rusmidlene, kan denne musikken utløse såkalte “russug” og eventuelt føre til tilbakefall (Fachner, 2010; Jellestad, 2012; Horesh, 2010).

Psykisk helse og regulerende funksjoner

I et *psykologisk perspektiv* ser man hvordan rusmidler påvirker relasjoner til andre, egne følelser, regulering av emosjoner eller for eksempel kan dempe fysisk eller psykisk smerte. Rusavhengighet er nært knyttet til psykisk helse, og de sammensatte problemene dreier seg ofte om psykiske vansker av ulik alvorlighetsgrad. Fra musikkpsykologien kjenner vi til hvordan musikk blant annet bidrar til regulering av emosjoner og sinnsstemninger (DeNora, 2000; Saarikallio, 2011). For mennesker i livskriser kan musikk være en viktig del av sorgarbeid (Knudsen, Skånland & Trondalen, 2014). Doak (2003) har undersøkt sammenhengen mellom psykiske diagnoser, musikkpreferanser og rusmiddelpreferanser hos ungdom, og fant ut at deltakerne i stor grad brukte musikk til å slappe av (Doak, 2003). Flere av deltakerne fortalte at de brukte musikk og rusmidler for å øke energi og til å flykte fra virkeligheten. Doak konkluderte med at ungdommene brukte musikk og rus i samme hensikt – å dempe psykisk smerte.

Sosiale forhold

Musikk og rus er begge fenomener som best forstås ut ifra både kulturell og sosial kontekst. Norsk musikkterapi bygger på et humanistisk menneskesyn. Dette betyr blant annet at musikkopplevelse alltid henger sammen med historie, kulturell bakgrunn og

situasjonen vi opplever musikken innenfor (Ruud, 2010, 2008b). Musikalsk mening er noe som konstrueres av personen i møte med musikken, og miljømessige og sosiale faktorer spiller inn i denne prosessen (ibid.). I et *sosiokulturelt perspektiv* ser man rusproblemer i sammenheng med blant annet oppvekst- og levevilkår, sosial ulikhet og deltakelse i samfunnet (Nesvåg, 2012). Musikk er en stor del av type kulturelle koder som har symbolske referanser til rus, og i flere miljøer er musikkopplevelse også en del av selve rusritualet (Fachner, 2010; Horesh, 2010).

Musikkterapi i arbeid med rusmiddelavhengighet

I det følgende vil jeg trekke frem noen eksempler på musikkterapi i rusbehandling fra både internasjonal og norsk litteratur.

I tidlige faser av behandling er motivasjon for endring og vilje til å inngå terapeutiske allianser av stor betydning. På dette området kan musikkterapi vise til dokumentert effekt gjennom blant annet Silvermans (2011, 2009) studier. *Behandlingsmotivasjon* viser seg å være et gjennomgående funn i forskningslitteraturen på dette feltet, og det poengteres at musikkterapi engasjerer og er ofte noe pasientene selv ønsker å ta del i (Gallagher & Steele, 2002; Baker et al., 2008; Kielland et al., 2013). Musikkterapi er dessuten en behandlingsform som ikke bare appellerer til de spesielt interesserte, men til et bredt flertall av pasientgruppen (Ross et al., 2008). I en studie gjennomført av Baker et al., (2007) blant mennesker med rusavhengighet i en musikkterapi gruppe, rapporterte deltakerne at musikkterapi var nyttig for opplevelse av emosjoner uten rus. Forskerne oppfordrer også musikkterapeuter til å la klienter utforske negative emosjoner innenfor en trygg ramme i musikkterapi. Dingle et al., (2015) har undersøkt hvordan musikk påvirker emosjoner og russug hos voksne med ruslidelser i behandling. Forskerne fant blant annet at musikklytting intensiverte klientenes emosjonelle opplevelse av å bruke rusmidler og vice versa. Flertallet av informantene i undersøkelsen uttrykte at musikk var en viktig del av deres endringsprosess.

Den israelske musikkterapeuten Tsvia Horesh (2010, 2007) har utforsket forholdet mellom musikk, musikkterapi og rus, og satt fokus på betydningen av å jobbe med musikkpreferanser i rusbehandling og rehabilitering. Hun beskriver blant annet om hvordan musikk ofte har stor betydning for pasienters identitet og hverdagsliv, men at dette temaet gjerne blir utelatt i behandlingssinnholdet. Samtidig kan pasienter oppleve sensur eller bli nektet å bruke musikken sin under oppholdet. I antologien *Music Therapy and Addictions* (Aldridge & Fachner, 2010), trekker Fachner frem blant annet hvordan det å jobbe med sanger er viktig. Sanger kan representere perioder i

personers historie som er knyttet til viktige episoder og minner, og som kan aktiveres i musikkterapi. Kombinasjonen av musikk og tekst gjør at sanger enklere kan uttrykke visse emosjonelle stemninger på en konkret måte (Fachner, 2010: 19).

I Norge har Overå (2013, 2012), gjennom sitt arbeid innen rusmiddelavgiftning vist hvordan musikkterapi i gruppe kan tilby blant annet motivasjon, "påkobling" (et mer beskrivende begrep enn avkobling for aktiv tilstedeværelse i musikk med fravær av u hensiktsmessige tanker), vitalitet, utforskning av minner, følelser, identitet, mestringsopplevelse og fellesskap. *Hekta på musikk* (Overå, 2013) er den første boka om musikkterapi i det norske rusfeltet. I delen om metodiske erfaringer finner vi konseptene Ønskelåt og *Min musikk* som begge er former for sangdeling. I sin studie om langtids døgnbehandling fant Kristiansen (2013) at musikkterapi i gruppe kan gi muligheter for endring- og behandlingsmotivasjon, rekreasjon i behandlingshverdagen, styrking av mestringsopplevelser, økt innsikt og selvforståelse knyttet til temaet musikk, rus og identitet, samt meningsfull aktivitet. Det konkluderes med at musikkterapi, som et lystbetont pusterom og et forum for bevisstgjøring av musikkpreferanser med rusforbindelser, kan bidra til forebygging av tilbakefall.

Sangdeling

Sangdeling, på engelsk *Song sharing*, blir av Bruscia (1998) omtalt som *Song (Music) Communication* (Bruscia 1998). Grocke og Wigram (2007) omtaler *Song Lyric Discussion* som en reseptiv metode der en klient blir oppfordret til å ta med en sang eller noe musikk av personlig betydning og dele dette med terapeuten og de andre klientene i ei musikkterapigruppe. Etter at gruppa har lyttet til eller spilt musikken, kan klienten fortelle om sitt forhold til musikken. Gruppa kan, avhengig av dybdenivå i terapien, gjennom samtale og diskusjon utforske mening i både musikken, teksten og hvilken relevans dette har for klienten eller for andre i gruppa, slik vi så det ble gjennomført i narrativet.

I etableringen av egen musikkterapi praksis ved en rusbehandlingsinstitusjon erfarte jeg tidlig hvordan det å snakke om forholdet til musikk svært ofte ble nøkkelen til kontakt med og relasjonsbygging til pasientene. Interesse for musikk og musikklytting ble nærmest sett på som en selvfølgelighet, noe alle har et forhold til. Det å spille i band eller ville lære seg et instrument derimot ble mer for de spesielt interesserte. Ved gjennomgang av internasjonal litteratur om musikkterapi og rus, dukket stadig konseptet om å lytte til og snakke om musikk eller tekster i gruppe opp (Mays, 2008; Gallagher & Steele, 2002; Horesh, 2010; Hedigan, 2010; Abdollahnejad, 2010). Jeg

hadde den *ressursorienterte* modellen (Rolvsvjord, 2010, 2008) som utgangspunkt og inspirasjonskilde for musikkterapipraksisen. I ressursorientert musikkterapi settes anerkjennelse og stimulering av klienten(ene)s sterke sider og ressurser i sentrum for terapien. Modellen vektlegger en likeverdig relasjon og brukermedvirkning i det terapeutiske samarbeid mellom klient og terapeut, samt en forståelse av musikk som *helseressurs* (Ruud, 1998). Dette innebærer blant annet at musikkterapien må anerkjenne og benytte seg av klientenes egen kompetanse om hvordan de bruker musikk i sitt eget liv (Rolvsvjord, 2008).

Med denne kunnskapen i bagasjen, og en behandlingskontekst preget av en sterk tradisjon for grupper og fellesskap, ble det naturlig å benytte sangdeling som metode. Her kom pasientenes ressurser i sentrum for deltagelsen ved at pasientene fikk vise sin kunnskap og kjennskap til musikk, og alle fikk muligheten til å delta med det de var opptatt av. Pasientene medvirket i stor grad ved å bestemme innholdet og kanskje viktigst; de syntes at dette var motiverende, annerledes, eller som de selv sa; det var ålreit og uformelt (Kristiansen, 2013). I denne praksisen har sangdelingsmetoden i dag etablert seg som en sentral del av det musikkterapeutiske tilbudet, men går nå under betegnelsen *lyttegruppe*.

Gruppestruktur

Lyttegruppen har i stor grad vært gjennomført som en ukentlig, åpen og frivillig gruppe. Rekrutteringen til gruppen har foregått i behandlingsmiljøet og gjennom tverrfaglige behandlingsmøter. Det skal bemerkes at denne institusjonen er et behandlingsfellesskap der pasientene lever sammen over lengre tid. De kjenner hverandre forholdsvis godt selv om nye pasienter ankommer med jevne mellom. Andre kontekster vil kreve lukkede grupper for at pasientene skal kunne opparbeide en tilstrekkelig grad av trygghet og tillit. En god ramme er 6–8 deltakere inkludert musikkterapeut. I dag praktiseres en lukket gruppe med faste deltakere. Rekrutteringen er en blanding av å møte pasientens ønske, og behandlingsteamets vurdering opp mot den enkeltes behandlingsmål. I tillegg til musikkterapeuten er en fast behandler deltakende, slik vi så med 'Jeanette' i narrativet. Pasienter og behandlere kan ha samme preferanser og erfaringer med musikk. Dette kan skape møter med opplevelse av fellesskap og likeverd.² Følelsen av likeverd og deltakelse i fellesskap er gode brikker i bygging av behandlingsallianser (Tjersland et al., 2010).

Terapeutisk dybdenivå og behandlingsfaser bør ha innvirkning på gruppestruktur. Sangdeling kan i en tidlig fase være et godt verktøy for å bli kjent med andre og styrke

² Se Stensæth og Jenssen (2016) om deltagelse og begreper som fellesskap og likeverd.

motivasjon for behandling og endring. En åpen gruppe, med eller uten påmelding, på et fast ukentlig tidspunkt vil kunne fungere godt. Når pasienter i en videre fase av behandlingen er klare for å jobbe mer i dybden av seg selv, vil en lukket gruppe med faste deltakere være mer hensiktsmessig.

Det kan være aktuelt å begynne gruppeøkten med en kort innsjekkrunde for å høre forventninger eller avklare spørsmål. Deretter å informere om gruppereglene for eventuelle nye deltakere. Følgende grupperegler har blitt utviklet i vår praksis:

- Møt punktlig
- Vær tilstede hele økten
- Legg vekk mobiltelefon med mindre du absolutt må bla i en spilleliste for å finne sang
- Ingen musikk er "feil" eller ulovlig å dele
- Vis hensyn til andres behov eller innspill
- Finn en avslappet sittestilling – det er lov å lukke øynene, lene seg tilbake og strekke ut beina

Gruppen bør avsluttes med en utsjekksrunde der deltakerne etter tur oppsummerer hvordan de opplevde dagens sesjon og hva de tar med seg videre av erfaring.

Praktisk gjennomføring

Det kan være nyttig å skape en avslappet og uformell atmosfære. Dette inkluderer fysiske rammer og det psykososiale miljøet. Et rom som ligner en stue og som kan minne om et "hjem" inviterer til fellesskap og hyggelig samvær. Rommet må være et sted der man kan jobbe uforstyrret. Dette for å legge til rette for størst mulig grad av tilstedeværelse under sesjonen. Alle deltakere bør få anledning til å dele sang. Om inntrykkene blir for sterke, tillates deltakere å forlate rommet da dette også er en måte å håndtere noe vanskelig på. For å få nok tid til lytting og samtale, vil to økter á 45 minutter være hensiktsmessig. Kortere tid skaper en noe stressende stemning, og lengre varighet kan gå utover konsentrasjonen. Deltakerne bør få lytte til musikken i sin fulle lengde. God og nok lyd er sentralt i lytteopplevelsen. Et stereoanlegg med muligheter for gode lytteopplevelser er å foretrekke fremfor bærbare musikkavspillere. Gruppen bruker strømmetjenester som er rik på musikk, slik som Spotify eller YouTube. God internettdekning er derfor en forutsetning for gjennomføring av dette behandlingstilbudet.

Hva kan sangdeling tilby?

‘Å få senket skuldrene’

En stor del av det å være i rusbehandling handler om å åpne seg opp og la andre få innblikk i hva som rører seg på innsiden av seg selv. Dette kan være å dele av minner, følelser, identitet og erfaringer med behandlere og medpasienter i ulike former for samtalerapi. Min erfaring viser at det er generelt utfordrende for pasientene å skulle "prate i vei". Dette kan henge sammen med atmosfære i en gruppesetting. Flere pasienter kommer med tilbakemelding om at de i sangdelingsgruppa opplever en uhøytidelig stemning der gruppa og musikken får dem til å "senke skuldrene", slappe av og de får lettere tilgang til følelsesspekteret sitt. Pasientene forteller at det handler om å være "i stemninga", både kroppslig og emosjonelt, før en kan åpne seg opp og dele av seg selv til andre. "Stian" er tydelig beveget når han deler av sin historie om ungdomstid og tidlig rushistorie, og det er kanskje første gang han forteller om dette for noen. Sangdeling i gruppe kan være en trygg ramme for utforskning av følelser uten rus. Dette kan være en mindre formell arena som gjør det lettere å dele av seg selv og som dermed kan bidra til økt motivasjon for behandling.

‘Å dele noe annet enn elendighet’

Pasientene har svært ofte store ressurser i musikk gjennom sin kunnskap om og kjennskap til låter, komposisjoner, tekster, artister, band og musikkjangre. I sangdeling får de dermed muligheten til vise nye, positive og kanskje andre sider av seg selv. I tråd med et ressursorientert perspektiv på musikkterapi opplever pasienten å få anerkjennelse og stimulering av sine sterke og friske sider, både fra musikkterapeuten og resten av gruppa (Rolvjord, 2008). Sangdeling gir dermed tilgang til mestringsopplevelser, motivasjon og økt trivsel i et behandlingsoppholdet.

Såkalte gylne øyeblikk oppstår ofte. De kan for eksempel oppstå når en deltaker overrasker alle med et låtvalg, eller at noen oppdager at de har felles musikkpreferanser. Musikk kan skape en naturlig ramme for samtale der praten går lett. Dette skaper i neste omgang en fin måte å bli kjent med andre på. Ofte oppdager deltakere ny musikk gjennom hverandre, og den enkelte tar i bruk denne på fritiden under oppholdet, slik som vi så med 'Jon-Erik' i narrativet.

‘Musikk er høyst personlig’

Når man deler musikk, viser man samtidig ulike sider av seg selv som også forteller noe om hvem man er. Ruud (1997, 2013) beskriver hvordan musikkpreferanser kan være en viktig brikke i forståelsen av identitet. Utforsking av egen musikk i forbindelse med å tegne seg et bilde av hvem man er, vil være en identitetskonstruerende handling som kan skape følelse av sammenheng, kontinuitet og mening i livet. Dette kan igjen bidra til økt livskvalitet (Ruud, 2001). For mange av pasientene er dette første gang de ser nærmere på deres eget forhold til musikk. Ved å fortelle andre om musikksmak og om minner til musikk, kan de høste reaksjoner fra omgivelsene som hjelper pasientene til å se seg selv tydeligere og dermed forsterke egen identitet (Ruud 1997: 54). Tidligere ble det skrevet om deltakere som delte personlige fortellinger og hvordan de ga hverandre bekreftelse og respons på artister, minner og felles erfaringer. Sangdeling fremstår som en god arena for å utforske identitet sammen med andre som har lignende historier og erfaringer. Dette kan bidra til økt innsikt og selvforståelse i egen historie, slik vi så med ‘Thomas’ i narrativet som reflekterte rundt betydningen av en viktig musikkpreferanse.

De “farlige” musikkpreferansene

Narrativet, gjennom historiene og temaene som dukket opp, viser også eksempler på problematiske koblinger mellom musikkpreferanser og rus. Dette var det både deltakere og musikkterapeuter som brakte på banen. Vi så også hvordan musikk kan fungere som “cue” og utløse russug som kan føre til tilbakefall. Sangdelingen skapte også samtidig et naturlig rom for å kunne dele historier og snakke om minner og holdninger knyttet til både musikk og rus. Som musikkterapeut er jeg opptatt av å gjøre pasientene og gruppedeltakerne mer bevisste på disse koblingene til deres egen identitet og endringsprosess. Jeg opplever ikke at det finnes en egen “rusmusikk”. Folk er forskjellige, og det én forbinder med rus vil en annen kunne forbinde med noe helt annet. Samtidig må det sies at det finnes enkelte musikkjangre med direkte tilknytning til ruskulturer, som for eksempel trance, reggae eller enkelte typer rap.

Horesh argumenterer for nytten av musikkterapi i arbeidet med musikk og identitet. Hun beskriver kartlegging og bevisstgjøring av den “farlige” musikken som et sentralt mål i forebygging av tilbakefall. Hun trekker frem fire høyrisikofaktorer som må identifiseres: Musikkpreferanser som fungerer som kognitivt “cue” for rus (1); sanger med depressivt tekstinhold for klienten (2); selvskadende musikklytting med fravær av symbolsk distanse (3); og musikkpreferanser som definerer kriminell identitet (4) (Horesh, 2010: 70). Dette er etter min mening relevante temaer for målgruppen,

men i likhet med Overå (2013: 35-38) ser jeg det som lite hensiktsmessig og svært lite anerkjennende å drive en systematisk "heksejakt" på den "farlige" musikken, sette den i bås eller å ha "rehabilitering av lyttevaner" som agenda i musikkterapi. Musikkterapien skal her heller tilby et møte der deltakerne, gjennom musikk og den felles opplevelsen, blir anerkjent og bekreftet på den de er.

Som musikkterapeut tilstreber jeg en åpen, genuint interessert og utforskende holdning der jeg er mer opptatt av å undre meg sammen med pasientene, enn å stille dem til veggs med granskende spørsmål om rus eller vanskelig fortid. Selv om en musikkpreferanse er knyttet til rus eller en kjent ruskultur, så er musikken fortsatt noe den enkelte har et personlig forhold til. Etter min mening må musikkterapeuten derfor alltid møte dette med samme respekt og innstilling som ved andre musikkpreferanser.

Min erfaring tilsier at pasientene selv velger når de ønsker å ta initiativ og dele rusrelaterte musikkpreferanser i gruppa. Når samtalen derimot kommer inn på aktuelle temaer benytter jeg anledningen til å luften spørsmål i gruppa om disse koblingene. Dette skaper trygghet og åpenhet om temaet i gruppa, men kan av musikkterapeuten selv oppleves som en hårfin balanse mellom et ressursorientert og et problemorientert og konfronterende fokus. Når det dukker opp sentrale behandlingstemaer knyttet til rusproblematikk må heller ikke disse nødvendigvis drøftes til hver minste detalj. Pasientene rapporterer at det ofte kan være godt å kunne dele uten altfor store "følger" og diskusjoner der og da. I tilfeller der deltakere har delt musikk knyttet til for eksempel kriminell identitet, har dette åpnet opp for nyttige samtaler rundt holdninger og det å ta oppgjør med en ruskultur.

En felles reise med ukjente destinasjoner

Vi ser i narrativet hvordan sangdelingen gjennomføres uten at det settes tema for innholdet. En musikkterapeut benytter seg i stor grad av improvisasjon i arbeidet med musikk og terapeutiske prosesser (Ruud, 2008b; Trondalen, 2008), og sangdeling kan gjerne betraktes som en gruppeimprovisasjon. I det øyeblikket det åpnes opp for første låt, er det ingen som vet hva som kommer. Deltakerne er svært aktive lyttere, både til musikken og hverandres historier. De assosierer, reflekterer, kommer med innspill og lar seg berøre emosjonelt i et felles samspill der ingen vet hva som kommer "rundt neste sving". Dette skaper en særegen spenning og åpner opp for et vidt spenn av potensiell tematikk for sesjonen. Vi så for eksempel at "Joakim" i narrativet satte gruppa rett inn i en konsertopplevelse med positive minner.

Andre ganger kan første låt være hentet fra begravelsen til en som har gått bort. Musikkterapeuten må ta imot og romme situasjonene som oppstår, noe som iblant kan være svært krevende. Musikken og samtalen gir assosiasjoner, og nestemann deler

gjørne ei låt knyttet til samme tematikk. Dette gjør at gruppa ofte finner et felles tema av seg selv. Denne formen for improvisatorisk prosess åpner ofte opp for vitalitet og aktiv tilstedeværelse blant deltagerne.

‘Å ta musikken tilbake’

Forholdet til musikk er ikke bare lett. For ‘Jon-Erik’ var det såpass vanskelig at han over lengre tid ikke orket å dele “sin egen” musikk. ‘Thomas’ hadde lenge ikke hørt på “sin” musikk fordi den var så nært knyttet til livet og identiteten som rusmisbruker. I tillegg til å være knyttet til sterke rusminner, kan musikkpreferanser være forbundet med vanskelige minner og relasjoner, sorg, psykisk smerte eller traumer. Å høre denne musikken vil for mange åpne opp for tanker, følelser og stemninger som det kan være vanskelig å takle uten rus. I sangdeling, individuell musikkterapi, annen psykoterapi, kan man når pasienten er “klar”, bruke musikken som inngangsport for å vekke og få tilgang til disse minnene. I rusbehandling vil man jobbe med å lage nye strategier for å mestre livet uten rus, og en av disse kan være å lære seg å forholde seg til musikken “sin” selv om den inneholder assosiasjoner til rus og vanskelige minner.

Ved å lytte til musikken “sin” i nykter tilstand og bevisstgjøre og bearbeide minnene, kan man samtidig knytte nye minner til musikken (Fachner, 2010: 34). I lys av identitetsarbeid blir det interessant å se hvordan man her også kan skape seg selv, både gjennom å justere betydningen av minner og livsforløp, og ved å velge nye identifikasjoner (Ruud, 1997: 55). ‘Stian’, ‘Thomas’ og de andre deltakerne vil gjennom sangdeling kunne erfare at musikk forbindes mindre og mindre til rus, og oppleve at musikken “tas tilbake”, slik en pasient en gang beskrev denne prosessen.

Konklusjon

Denne teksten har undersøkt følgende spørsmål: *Hva kan sangdeling bety i musikkterapeutisk arbeid med rusmiddelavhengighet?* Jeg har beskrevet hvordan følelser, minner og identitet ofte henger sammen med musikkpreferanser, rus og psykisk helse hos mennesker med rusmiddelavhengighet. Bruk av musikk og rusmidler kan begge sees i sammenheng med regulering av emosjoner, demping av psykisk smerte, nære relasjoner eller tilknytning til sosiale kontekster. For mennesker i behandling for rusmiddelavhengighet kan egne musikkpreferanser dermed være noe som gir en tilgang til seg selv og sentrale områder i egen behandling- og endringsprosess på en erfaringsbasert og annerledes måte enn ved samtale alene. Sangdeling kan gjøre det

lettere for pasienter å få tilgang til egne følelser, minner og historie. Musikkterapien kan gjennom sangdelingen åpne opp for arbeid med temaer som medfører økt innsikt og selvforståelse. Ved å bevisstgjøre rusrelaterte musikkpreferanser og identitet kan man forebygge tilbakefall og arbeide med strategier for mestring av russug og vanskelige minner.

Fra egen erfaring har jeg pekt på hvordan sangdeling legger til rette for at alle skal kunne delta i musikkterapi og at metoden i stor grad lar pasientene selv bestemme innhold og retning for terapien. Forskningen rapporterer også at musikkterapi har potensiale for å kunne engasjere et bredt flertall av pasientgruppen (Ross et al., 2008). Det er ved dette som er den viktigste betydningen av sangdeling som metode i arbeid med denne pasientgruppen: Sangdeling legger til rette for en uformell gruppesituasjon der pasientenes ressurser og friske sider fremmes. Gjennom musikken og samspillet i gruppen inviteres deltakerne til å dele ulike sider av seg selv med andre, men også til å ta del i de andres musikk og historie. Musikkterapeuten er bevisst på å legge til grunn en trygg, positiv og åpen ramme som kan motivere pasientene til å utforske seg selv, også negative emosjoner, rus eller utfordrende minner. Sangdeling kan på denne måten bidra til økt deltakelse og motivasjon for behandling og endring.

I sangdelingen er samtale sentralt, men jeg vil her også understreke de mulighetene den nonverbale kommunikasjonen musikkterapeuten kan benytte. Siden musikk og tekster kan romme både budskap, mening og personlig betydning så behøver man i musikkterapi ikke alltid si så mye. Musikken kan være den som "snakker" for en, og for eksempel si til omverdenen at "dette er meg" eller "dette føler jeg inne i meg". At musikk fungerer som språk, kommunikasjon og meningsbærer er viktig kunnskap å ha med seg i møte med en målgruppe hvor ordene ofte ikke strekker til. Musikken og sangene blir dermed et verktøy og en hjelp til å kunne dele av seg selv.

Sangdeling kan være en musikkterapeutisk metode med stor nytteverdi som supplerende behandling innen rusfeltet, og vil kunne være noe som passer for de fleste pasienter og i ulike behandlingsfaser. Musikkpreferanser er en tilgjengelig ressurs hos de fleste mennesker og potensielle nøkler til vårt indre. Det gjelder bare å bruke dem.

Referanser

- Abdollahnejad, M.R. (2010). The Role of Music Therapy in Helping Drug Dependents. I D. Aldridge og J. Fachner (red.) *Music Therapy and Addictions* (75–87). London: Jessica Kingsley.

- Aldridge, D. og Fachner, J. (2010). *Music Therapy and Addictions*. London: Jessica Kingsley.
- Baker, A.F., Gleadhill, L.M. og Dingle, A.G. (2007). Music therapy and emotional exploration: Exposing substance abuse clients to the experiences of non-drug-induced emotions. *The Arts in Psychotherapy*, 34(4), 321–330.
- Biong, S. og Ytrehus, S. (2012). Rusproblemer – en utfordring for samfunnet, helse-tjenesten og den enkelte. I S. Biong og S. Ytrehus (red.) *Helsehjelp til personer med rusproblemer*. (15–29). Oslo: Akribe.
- Bonde, L.O., Ruud, E., Skånland, M.S. og Trondalen, G. (2013). *Musical Life Stories. Narratives on Health Musicking*. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:5, Skriftserien fra Senter for musikk og helse, vol.6.
- Bruscia, K.E. (1998). *Defining Music Therapy* (2. utg.). Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dingle, G.A., Gleadhill, L. og Baker, F.A. (2008). Can music therapy engage patients in group cognitive behaviour therapy for substance abuse treatment? *Drug and Alcohol Review*, 27, 190–196.
- Dingle, G.A., Kelly, P.J., Flynn, L.M. og Baker, F.A. (2015). The influence of music on emotions and cravings in clients in addiction treatment: a study of two clinical samples. *The Arts in Psychotherapy*, vol. 45, 18 (8). doi:10.1016/j.aip.2015.05.005
- Doak, B.A. (2003). Relationships Between Adolescent Psychiatric Diagnoses, Music Preferences, and Drug preferences. *Music Therapy Perspectives*, 21(2), 69–76.
- Fachner, J. (2010). Music Therapy, Drugs and State-dependent Recall. I D. Aldridge og J. Fachner. (red.) *Music Therapy and Addictions* (18–34). London: Jessica Kingsley.
- Gallagher, L.M. og Steele, A.L. (2002). Music Therapy with Offenders in a Substance Abuse/Mental Illness Treatment Program. *Music Therapy Perspectives*, 20(2), 117–122.
- Grocke, D. og Wigram, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy: Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley.
- Hedigan, J.P. (2010). Authenticity and Intimacy: The Experience of Group Music Therapy for Substance Dependent Adults Living in a Therapeutic Community. I D. Aldridge og J. Fachner. (red.) *Music Therapy and Addictions* (35–56). London: Jessica Kingsley.

- Horesh, T. (2007). Music therapy, regression and symbolic distance in substance abusers and their preferred music. *Music Therapy Today*, 8(3). Lastet ned 25.11.13 fra: http://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/mmmagazine/issues/20080108093144/20080108095933/MTT8_3_Horesh.pdf
- Horesh, T. (2010). Drug Addicts and Their Music: A Story of a Complex Relationship. I D. Aldridge og J. Fachner (red.) *Music Therapy and Addictions* (s. 57–74). London: Jessica Kingsley.
- Jellestad, F.K. (2012). Hjernen og rusavhengighet. I K. Lossius (red.) *Håndbok i rusbehandling. Til pasienter med moderat til alvorlig rusmiddelavhengighet* (2. utg.), (75–87). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansen, A.B. og Bramnes, J.G. (2012). Psykososial og medikamentell behandling ved rusavhengighet. I S. Biong og S. Ytrehus (red.) *Helsehjelp til personer med rusproblemer*, s. 121–142. Oslo: Akribe.
- Kielland, T., Stige, B. og Trondalen, G. (2013). Musikkterapi i rusfeltet. Praksisnær forskning og kunnskapsutvikling. *Rusfag* (1) 43–51.
- Knudsen, J.S., Skånland, M.S. og Trondalen, G. (2014). *Musikk etter 22. Juli*. Oslo: NMH-publikasjoner 2014:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 7.
- Kristiansen, D.L. (2013). *Nye muligheter. En eksplorativ studie av deltakeres i musikkterapigruppe innen rusbehandling*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Lossius, K. (2012). Om å ruse seg. I K. Lossius (red.) *Håndbok i rusbehandling. Til pasienter med moderat til alvorlig rusmiddelavhengighet* (2. utg.) (23–38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvaas, E.A. (2012). Diagnostisering. I K. Lossius (red.) *Håndbok i rusbehandling. Til pasienter med moderat til alvorlig rusmiddelavhengighet* (2. utg.) (55–74). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mays, K.L., Clark, D.L. og Gordon, A.J. (2008). Treating Addiction with Tunes: A Systematic Review of Music Therapy for the Treatment of Patients with Addictions. *Substance Abuse*, 29(4), 51–59. doi: 10.1080/08897070802418485
- Nesvåg, S. (2012). Ulike forståelser og perspektiver på problematisk rusmiddelbruk og avhengighet. I S. Biong og S. Ytrehus (red.) *Helsehjelp til personer med rusproblemer* (55–76). Oslo: Akribe.
- Overå, M. (2012). *"Hekta på musikk". En studie om betydning av deltagelse i en musikkterapigruppe på en avgiftningsenhet*. Masteroppgave, Norges musikkhøgskole. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Overå, M. (2013). *Hekta på musikk*. Oslo: NMH-publikasjoner 2013:11, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 123–137. Oslo: NMH- publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Rolvjord, R. (2010). *Resource-Oriented Music Therapy In Mental Health Care*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ross, S., Cidambi, I., Dermatis, H., Weinstein, J., Ziedonis, D., Roth, S. og Galanter, M. (2008). Music therapy: a novel motivational approach for dually diagnosed patients. *Journal of addictive diseases*, 27(1), 41–53.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub forlag.
- Ruud, E. (2008a). Hvorfor musikk som terapi?. I G. Bjursell og L.V. Westerhäll (red.) *Kulturen och hälsan. Essäer om sambandet mellan kulturens yttringar och hälsans tillstånd*, s. 75–102. Stockholm: Santérus Förlag.
- Ruud, E. (2008b). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 5–28. Oslo: NMH- publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Ruud, E. (2010). *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2. utgave.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, 39(3), 307–327.
- Salimpoor, V.N, Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. og Zatorre R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14, 257–262. doi:10.1038/nn.2726
- Silverman, M. J. (2009). The Effect of Lyric Analysis on Treatment Eagerness and Working Alliance in Consumers Who Are in Detoxification: A Randomized Clinical Effectiveness Study. *Music Therapy Perspectives*, 27(2), 115–121.
- Silverman, M. J. (2011). Effects of Music Therapy on Change Readiness and Craving in Patients on a Detoxification Unit. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 509–531.
- Soshensky, R. (2001). Music Therapy and Addiction. *Music Therapy Perspectives*, 19(1), 45–52.

- Stensæth, K. og Jenssen, D. (2016). Deltagelse – en diskusjon av begrepet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 15–35. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Tjersland, O.A., Engen, G. og Jansen, U. (2010). *Allianser. Verdier, teorier og metoder i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 29–48. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1.
- Wangensteen, T. og Jansen, U. (2013). *Dette er Tyrili*. Oslo: Tyrili Skriftserie nr. 2/2013.

Musikkteater som barneverntiltak. Identitet, fritid og kvalifisering til videre deltagelse

Astrid Strandbu, Viggo Krüger og Morten Lorentzen

*Teater kan spilles overalt –
til og med i teatret!*
(Agusto Boal)

SAMMENDRAG

Denne teksten bygger på nærmere 15 års erfaring med ledelse av et musikkteater for ungdom under barnevernets omsorg. Det empiriske datamaterialet er intervjuer med ungdom som har deltatt samt observasjoner fra øvinger og forestillinger. I teksten beskrives musikkteaterets opprinnelse, og faser i musikkteaterets arbeidsprosesser. Fokus rettes mot musikkteateret som identitetsverksted hvor ungdom får støtte fra jevnaldrende, musikkterapeuter og tekstforfatteren i prosessen med å bearbeide og formidle historien om seg selv til et publikum. Musikkteater som barneverntiltak kan styrke ungdoms rettigheter når det gjelder deltagelse, identitet og fritid. Vi gir eksempler på hvordan deltagelse i musikkteateret kan fungere kvalifiserende for videre deltagelse i fritid, skole og utdanning. I Norge i dag er det få barn og unge som får et musikkterapeutisk tilbud i regi av barnevernet. Stabile voksne som er der over tid er et av musikkteaterets suksesskriterier, men samtidig også en mulig begrensning når det gjelder spredning av tiltaket.

Nøkkelord: Musikkteater, barnevern, identitet, fritid, deltagelse

Sliten¹

Sliten
Eg e så sliten
De maser høi i hovvet på meg
E eg glad
Kaller de meg oppstemt
E eg lei meg
E eg deprimert

Sliten
Eg e så sliten
Ingen sted å gjøemme seg
Å få være i fred
Uten å måtte svare
Uten å få hele hovve
Dissikkert

Liten
Eg e så liten
Eg hakkje nokke eg sku sagt
Tilbudet det koster
Du må samarbeide
Tilbudet det koster
Vær takknemlig at du får

Liten
Eg e så liten
I forhold til de som har makt
Prøv og se deg sjøl
Når du e trøtt
Prøv å se deg sjøl
Når du har trynt an og fått sår

Da e du liten
Bitteliten
Og ve bare ha kos og trøst
Og få sleppe å forklare
Og få sleppe å stå opp
Og å få svare når du har løst

1 Sangen *Sliten* er tilgjengelig på Spotify, iTunes og Tidal under artistnavnet Kom Nærmere.

Innledning

'Marie' har vært under omsorg av barnevernet siden hun var 12 år. I dag er hun 18 og ser tilbake på livet sitt. Selv om de voksne som har vært rundt henne har prøvd å legge forholdene til rette, er det opplevelsen av å bli neglisjert og ikke hørt som sitter dypest i henne. Hun har grått og vært lei seg etter ansvarsgruppemøter. Hun har fått klump i halsen av beskjeder hun ikke har forstått. Hun har lært seg å skrike høyt og vise fysisk hvordan hun har det inni seg. Det har ikke alltid fungert, og de voksne har reagert på oppførselen hennes som voldsom og utagerende.

Siden Marie var 16 år har hun vært med i et musikkteater initiert av en frivillig organisasjon. Sammen med andre ungdommer og de voksne i musikkteateret har hun forsøkt å forstå utfordringene i livet sitt. Hun har lyttet til de andres fortellinger og fortalt om seg selv. Teksten *Sliten* skrev hun sammen med tekstforfatteren i musikkteateret og de andre deltakerne. Musikkerapeuten hjalp henne med å sette tone og rytme til teksten. Marie fremførte *Sliten* til et publikum; foreldre, fosterforeldre, ansatte i barnevernet, lærere på skolen, politikere og media. Det gjorde inntrykk på Marie å se hvordan de reagerte. Endelig følte hun at hun lyktes med å få de voksne til å forstå hvordan hun har det.

Andre og tredjeforfatter av denne teksten har siden 2003 drevet musikkteater som barneverntiltak for ungdom under barnevernets omsorg. De fleste ungdommene som har deltatt har bodd eller bor på barneverninstitusjoner, noen som enslige mindreårige flyktninger. For enkelte av deltakerne har musikkteateret vært et ettervernstiltak eller et tilbud etter avsluttet ettervern.² Siden 2003 har ca. 300 ungdommer vært med i teateret. Teksten er inspirert av andre og tredjeforfatters erfaringer med dette barneverntiltaket og førsteforfatters observasjoner av øvinger og forestillinger. Teksten er skrevet som del av forskningsprosjektet *Mot et selvstendig liv i felleskap: en kvalitativ studie av musikkerapeutisk praksis i fasen av ettervern innen barnevernet*.³ Formålet er å beskrive tiltaket. Musikkteater er et barneverntiltak som foreløpig ikke er særlig utbredt. For å kunne videreutvikle, forske på og bidra til spredning av tiltaket, er beskrivelser av tiltaket nødvendig. Videre diskuterer vi musikkteater som barneverntiltak i lys av sentrale artikler i barnekonvensjonen. Problemstillingen er: *Hvordan kan musikkteater som barneverntiltak styrke ungdoms rettigheter når det gjelder identitet og fritid og kvalifisere for videre deltagelse i samfunnet?*

2 For nærmere beskrivelse av ettervern som barneverntiltak viser vi til Storø (2016).

3 Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Aleris Ungplan & BOI, Region Vest og Griegakademiet – Institutt for musikk/GAMUT.

Retten til identitet, fritid og deltagelse

I løpet av de siste årene har det vært en sterk økning i bruk av barnevernets omsorgs-tiltak. En norsk landsdekkende studie av 400 ungdommer i barneverninstitusjoner viser at hele 76 % hadde psykiske lidelser. Av disse hadde 38 % fått hjelp fra spesialisthelsetjenesten (Kayed, Jozefiak, Rimehaug, Tjelflaat, Brubakk & Wichstrøm, 2015). Sammenlignet med den generelle befolkningen og pasienter i barne- og ungdomspsykiatrien, hadde ungdommene i denne studien lavere livskvalitet, lavere selvtillit og dårligere opplevelse av vennskap. Dette er bekymringsfullt. Kayed et al. (2015) refererer til Collins og Laursen (2004) som trekker frem at intimitet, fellesskap og en opplevelse av fortrolighet sammen med venner er sentralt i den psykologiske utviklingen i ungdomstiden. Ungdom som mangler venner og har lav selvtillit er utsatt når det gjelder psykiske vansker senere i livet. I studien til Kayed et al. (2015) oppgir ansatte på barneverninstitusjoner at 55 % av ungdommene sjelden får seg venner utenfor institusjonene, noe de blant annet forklarer med hyppige flyttinger i regi av barnevernet. Hyppige flyttinger er uheldig også fordi 21 % av ungdommene i den nevnte studien hadde tilknytningsforstyrrelser.

I denne teksten diskuteres på hvilke måter musikkteater som barneverntiltak kan imøtekomme utfordringer Kayed et al. (2015) peker på. I diskusjonene relaterer vi oss til sentrale rettigheter i barnekonvensjonen. Vi er for det første opptatt av barn og unges rett til deltagelse i kulturelle og kunstneriske rekreasjons- og fritidsaktiviteter. I barnekonvensjonens artikkel 31 anerkjennes at hvile, fritid og lek er viktig. For det andre relaterer vi oss til barnekonvensjonens artikkel 8, retten til identitet. Ungdomstiden er en periode i livet som er utfordrende når det gjelder identitetsutvikling. Spørsmål knyttet til familie, hvem som er ens nærmeste, hvem man er og hva man tenker om egen fremtid aktualiseres. I følge Erikson (1968) som har skrevet klassikeren om ungdom og identitet, er puberteten en av fem faser i menneskets utvikling. Hver fase har sin krise. Krisen i puberteten er identitetskrisen. Som Erikson (1968) skriver, er identitetskrisen som en del av den normale personlighetsutviklingen i ungdomsårene forbigående. Ungdom som har vært eller er under barnevernets omsorg, kan imidlertid ha utfordringer når spørsmål knyttet til familie, hvem som er ens nærmeste, hvem man er, og ikke minst, hvordan man ser for seg fremtiden skal besvares. I teksten diskuteres musikkteateret som identitetsverksted.

Vi er videre opptatt av retten til deltagelse. Flere av ungdommene i musikkteateret uttrykker en opplevelse av ikke å bli hørt og forstått. De opplever det som vanskelig å formidle egne tanker og følelser, og/eller de opplever at omgivelsene ikke tar dem på alvor og evner å sette seg inn i hvordan de har det (Krüger, 2012). Skjervheim (2002) definerer det å ta en annen person på alvor som at den andres argumenter, tanker og

meninger betraktes som påstander som må undersøkes nærmere. Med referanse til Skjervheim (2002) definerer (Strandbu, 2011: 81) deltagelse som "engasjement i og kommunikasjon og samhandling med barn, der siktemålet er å oppnå forståelse av barnets opplevelser, uttrykk og meninger." Realiseringen av barnets rett til deltagelse innebærer altså et fortolkende element hvor personer i barnets omgivelser er innstilt på og motivert til å forsøke å forstå barnets perspektiv (Strandbu, 2011).

Realiseringen av barnets rett til deltagelse handler imidlertid også om å hjelpe barn og unge til å uttrykke seg slik at de blir tatt på alvor. Barn og unge i kontakt med barnevernet har sterke rettigheter når det gjelder deltagelse (se Backe-Hansen, 2016). Barnets rett til deltagelse knyttes ofte til barnekonvensjonens artikkel 12, og fortolkes gjerne som en individuell rett til å *medvirke i beslutningsprosesser i egen sak*. I vår diskusjon av musikkteater som barneverntiltak favner vi en videre forståelse hvor deltagelse ses i sammenheng med relasjoner, tilhørighet og anerkjennelse fra andre. Vi er opptatt av ungdoms deltagelse i musikkteater i et utviklingsperspektiv og som kvalifisering til deltagelse på andre arenaer. Barnets rett til deltagelse er en av fire *generelle prinsipper* som får betydning for tolkningen av de andre artiklene i barnekonvensjonen (FNs komité for barns rettigheter, generell kommentar nr 5, 2003: 4). Dette betyr at barnets rett til deltagelse både er en frittstående rett og en rettighet som skal integreres i gjennomføringen av alle andre rettigheter i barnekonvensjonen, blant annet i realiseringen av barnets rett til identitet og barnets rett til hvile og fritid (Sandberg, 2008: 77). Retten til deltagelse skal gjelde uten diskriminering, jamfør barnekonvensjonens artikkel 2. Dette presiseres i FN's generelle kommentar nr. 12 (2009), hvor det fremgår at sårbare og marginaliserte grupper skal inkluderes på lik linje med andre barn. Muligheten for deltagelse og innflytelse er imidlertid ikke likt fordelt når det gjelder kjønn, klasse, etnisk tilhørighet eller sosial marginalisering. Dette er problematisk da deltagelse og innflytelse samtidig er virkemidler for bedre sosial inkludering for grupper som faller utenfor (Backe-Hansen, 2011: 9).

Hva er et musikkteater?

Musikkteater er en fellesbetegnelse for alle typer teater som har musikk som bærende element. Formen omfatter både opera, revy, ballett, moderne dansedrama, operetter, musikal og kabareter. Musikkteater som barneverntiltak er inspirert av brasilianerne Augusto Boal og Paulo Freire som begge var opptatt av utjevning av ulikhet i makt ved at marginaliserte og undertrykte fikk komme til ordet. Sentralt i Freires teori er ideen om at dialog og kommunikasjon, der språk og kunst utgjør virkemidler, kan være

betydningsfullt i utvikling av likeverdige relasjoner preget av respekt. Gjennom dialog kan de undertrykte motvirke avmakt og undertrykkende livssituasjoner kan omgjøres til konstruktiv protest og motstand. Boal var teaterpedagog. Motivert av politisk undertrykking i Brasil og andre latinamerikanske land på 1960-tallet og inspirert av Freires (1974) teori om de undertryktes pedagogikk, utviklet Boal (1979) et forumteater som i den senere tid er blitt kalt *De undertryktes teater*. Forestillingene i et forumteateret er ikke planlagte og ferdig forberedt. Det er et teater som blir skapt på stedet og som hele tiden er underveis. Publikum er sentrale i å skape teateret gjennom respons som påvirker innholdet i forestillingene. Boal utviklet ulike former for teater. Forumteateret er kanskje den av Boals teaterform som er best kjent i Skandinavia. Boal brukte ideen om å bringe problemer *til torgs* i sine forumteater. Det latinske ordet forum betyr torg. På forum holdt romerne folkemøter og rettshandlinger. I moderne språkføring blir *forum* ofte brukt om et sted der man kan ta opp et problem til drøfting og analyse. Vi sier også gjerne at folk bringer sine problemer til torgs.

Forumteateret er en kompleks teaterform med en rekke regler og fremgangsmåter. Musikkteateret som barnevernstiltak, slik vi beskriver det, har ikke hatt som ambisjon å kopiere Boals forumteater. Noen helt essensielle elementer har imidlertid inspirert utviklingen av tiltaket: Deltakernes erfaringer fra levd liv blir brukt som utgangspunkt for å lage scener, tekster og fremføring. Et formål med musikkteateret er å synliggjøre og utfordre asymmetriske maktstrukturer. I forlengelsen av dette har teateret en ambisjon om å bidra til dialog mellom mennesker som av ulike grunner ikke snakker godt nok med hverandre. I arbeidsprosessen er analysen av et problem, eksperimenteringen, prøving og det å våge å feile helt sentralt. Akkurat som i forumteateret spiller publikum og publikums respons en sentral rolle. Det er derfor ikke tilfeldig hvem som inviteres til å være publikum når musikkteater anvendes som barnevernstiltak. Vi vender tilbake til dette.

Musikkteater som barnevernstiltak

Den viktigste inspirasjonen vi har hentet fra Freire og Boal er at deltakerne i musikkteateret er likeverdige aktører, og at disse aktørene inngår i en samarbeidsprosess som strekker seg over tid. Å legge til rette for dialog innad i musikkteateret og mellom deltakerne og andre samfunnsaktører står sentralt. Deltagelse i musikkteateret er en form for deltagelse som ikke er preget av korte øyeblikk og raske beslutninger. Det er heller ikke en form for deltagelse som er nedfelt i byråkratiske dokumenter og prose-dyrer. Det handler om samhandling mellom unge og voksne og mellom jevnaldrende

som treffes over tid, snakker sammen, gjør noe sammen og har et felles mål om å skape noe sammen. I musikkteateret arrangeres det ukentlige øvinger, det organiseres reiser og det produseres konserter og revyer. Det pågår både personorienterte og fellesskapsorienterte arbeidsprosesser. Målsettingene i arbeidsprosessene er både musikkrelaterte og relatert til ungdommenes personlige utvikling. Det øves både på instrumenter og sang, på å si sin mening, snakke i større forsamlinger og samarbeide med andre ungdommer om å løse konkrete oppgaver. Ungdommene som deltar blir tilbudt deltagelse i diverse aktiviteter, og de inntar differensierte roller som kan endres over tid (Krüger & Strandbu, 2015). Enkelte av ungdommene går også i individuell musikkterapi. Noen av ungdommene har deltatt i kortere perioder, andre har vært involvert gjennom flere år. Noen inntar nye posisjoner som mentorer for de yngre deltagerne og enkelte er blitt ressurspersoner i teateret. Tidligere deltakere kommer ofte tilbake på besøk for å treffe gamle kjente.

Når Marie fremfører teksten *Sliten* med publikum i salen, er dette resultatet av en lengre arbeidsprosess i samarbeid med musikkterapeuten, andre ungdommer og tekstforfatteren. I tillegg til Krüger, som har ledet musikkteateret siden oppstart, har et titalls musikkterapistudenter bidratt i musikkteateret gjennom sine praksisperioder med Krüger som veileder. En fullgod redegjørelse for musikkteateret som barneverntiltak, vil sprengne rammene for denne teksten. I den videre beskrivelsen velger vi derfor å konsentrere oss om å omtale de fem fasene i arbeidsprosessen i musikkteateret, samt skriveprosessen og tekstforfatterens rolle.⁴

Fasene i musikkteaterets arbeidsprosess

Arbeidsprosessen i musikkteateret består av fire faser: planleggingsfase, forberedelsesfase, arbeidsfase og evalueringsfase. De fire fasene er gjerne overlappende. Som i Boals forumteater er de heller ikke styrt av regler og prosedyrer. Et viktig prinsipp er at ungdommene er med på å bestemme progresjonen og innholdet i de ulike fasene (Krüger & Strandbu, 2015). Arbeidsprosessene i musikkteateret planlegges, gjennomføres og evalueres i samarbeid med ungdommene.

Planleggingsfasen handler om å kartlegge behov og se etter praktiske løsninger og muligheter. Hvilke lokaler, menneskelige- og materielle ressurser er tilgjengelige? Hvilke ungdommer skal delta og hvordan skal musikkaktivitetene gjennomføres?

Forberedelsesfasen handler om å bli kjent med ungdommene og arbeide med relasjoner og tillit. Dette foregår først ved besøk der ungdommen bor eller på ungdommenes fritidsarenaer. Den enkelte ungdoms behov kartlegges, og det samtales rundt

⁴ For nærmere beskrivelse av musikkteateret viser vi til kapittel seks i Krüger og Strandbu (2015).

hvordan disse behovene kan imøtekommes gjennom deltagelse i et musikkteater. I denne fasen er det viktig å klargjøre konteksten for aktivitetene i musikkteateret og redegjøre for musikkteaterets målsetninger. Hva skal vi gjøre? Hvorfor skal vi gjøre det vi gjør? Hva er planen med de aktiviteter som det tilrettelegges for? Når ungdommene kommer sammen fortsetter forberedelsesfasen med ulike bli-kjent-aktiviteter. Ulike dramapedagogiske metoder tas i bruk for å utforske ulike tema ungdommene er opptatt av. Det jobbes med å sette ord på individuelle og kollektive erfaringer. Noen metoder som anvendes er assosiasjonslek, rollespill og improvisasjonsteater. Gruppens medlemmer snakker for eksempel om situasjoner de har vært i hvor de har følt seg misforstått eller urettferdig behandlet. Deretter assosieres det rundt begrepet urettferdig. Det rollespilles og improviseres rundt situasjoner ungdommene har vært i hvor de har følt seg urettferdig behandlet. Deltakerne bidrar i denne arbeidsprosessen med utgangspunkt i egne erfaringer.

Det er en glidende overgang fra forberedelsesfasen til den neste fasen, *arbeidsfasen*. I arbeidsfasen videreutvikles ideer som er oppstått. Tekstforfatteren, som vi omtaler nærmere om litt, har en viktig rolle i arbeidsfasen. Tekstforfatteren skriver forslag til stykker på bakgrunn av råmaterialet som kommer frem gjennom de dramapedagogiske metodene, gruppesamtaler og individuelle samtaler. Ungdommene gir tilbakemelding på om tekstene som er skrevet uttrykker det de har ment. Det arbeides videre med å artikulere meningen i tekstene, skrive musikk som passer til, øve inn med band og forberede fremføringen. Noen ungdommer står på scenen mens andre ungdommer er publikum. I denne fasen er det stort fokus på publikums rolle for å støtte og hjelpe aktøren til å bli trygg på scenen. Noen ganger stikker også venner av ungdommene, pårørende eller andre innom øvingene og gir respons i arbeidsprosessen. Gjennom arbeidsfasen utvikler deltakerne autoritet over egne fortellinger og et eierskap til tekstene og forestillingen som helhet. At ungdommene føler eierskap til produktet gir dem trygghet på scenen og er avgjørende for at forestillingen skal bli troverdig og berøre publikum.

Realiseringsfasen handler om å vende blikket mot omgivelsene, lokalsamfunnet og samfunnet for øvrig. Det ferdige teateret kan bestå av sanger, monologer og dialoger som kommer etter hverandre, gjerne som revynummer. Det har også vært satt opp musikkteater med en klar storyline, altså en handling som går igjen gjennom forestillingen. Realiseringsfasen er avhengig av at det er et utvidet publikum som kan gi tilbakemelding. I musikkteateret brukes minimalt med rekvisitter. Ungdommene spiller i sine egne klær.

Gjennom forestillingene inviterer ungdommene til dialog. Samtalene etter forestillingene i *evalueringsfasen* er derfor svært viktig. Her gir gruppens medlemmer tilbakemelding på arbeidsprosessen og forestillingen. Hva har fungert bra og hva kan

endres neste gang? Evalueringen kan gjennomføres som individuelle samtaler eller gruppesamtaler. Tilbakemelding fra andre involverte, for eksempel venner, pårørende og ansatte i barnevernet er sentralt. I likhet med Boals teater inviteres publikum til å innta en aktiv posisjon, blant annet ved at de oppfordres til å evaluere tiltaket sammen med ungdommene. Media kan også spille en viktig rolle i evalueringen. For både publikum og media er det viktig at lederen for musikkteateret tar kontroll og sikrer tilbakemelding som er konstruktiv, men samtidig også utviklingsstøttende.

Skriveprosessen og tekstforfatterens rolle

En sjelden gang kommer ungdommene til teateret med ferdige tekster, men de fleste tekstene lages i samarbeid med andre ungdommer, tekstforfatteren og musikkterapeutene. Tekstforfatterens oppgave er å gi ungdommenes fortelling og budskap et scenisk uttrykk gjennom for eksempel sketsjer, monologer eller sangtekster. Noen tilbakevendende tema i musikkteateret gjennom de årene hvor tiltaket har eksistert er urettferdighet, krenkelse, det å være under barnevernets omsorg, vennskap, ansvar for seg selv, solidaritet og det å ta vare på andre. I en samtale om temaet krenkelse, delte ungdommene erfaringer om at barnevernet hele tiden vil at det skal *skje noe* med dem. Gjennom behandling og ulike tiltak skulle de *utvikles, endres og forbedres*. De ga uttrykk for en følelse av aldri å være gode nok som de var. Ungdommene snakket om lengsel etter frihet og selvstendighet på den ene siden og kontroll og avhengighet på den andre siden. De snakket om at barnevernet ofte bruker vanskelige faguttrykk om hverdagslige tema, noe som gjorde at de følte seg avmektige. De ville lære dem som jobber i barnevernet noe. En av ungdommene ønsket å lage en tekst om sin opplevelse av å være maktesløs og umyndiggjort, samtidig som hun opplevde at mye av ansvaret for tilværelsen ble lagt på henne selv. Teksten, som ble fremført på ei forestilling med blant annet ansatte i barnevernet til stede, handlet om det å bli tatt vare på under omsorg, men samtidig føle seg overlatt til seg selv:⁵

Hjelp

Ungdom: Hei. Er det noen her som kan hjelpe meg?

Voksen: Klart det. Det er sånne som deg vi i barnevernet er til for. Bare kom med meg, du. (Tar tak i barnet.)

Ungdom: Hei. Hva er det du gjør?

⁵ Teksten er skrevet av Morten Lorentzen og ungdommer fra musikkteateret Kom Nærmere og ble første gang oppført i Bergen i 2004.

Voksen: Jeg tar tak i livet ditt, ser du vel? Og så setter vi inn ressursene på å bringe deg fram og opp. Frihet under ansvar.

Ungdom: Er dette frihet?

Voksen: Under ansvar! Først og fremst er det jo snakk om konsekvenspedagogikk: Er du grei mot meg, så er jeg grei mot deg osv. Det er viktig med avtaler, og hvis avtaler

brytes, ja så må det få konsekvenser. På den annen side: Holder du avtalene og løser både de sosiale delmålene og de mer individuelle målene, ja, da skal du bare se.

Ungdom: Jeg aner ikke hva du snakker om.

Voksen: Bare gjør som vi sier.....hele tiden.....Ellers blir du evaluert. Du vil vel ikke bli evaluert vel?

Ungdom: Er det verre enn å gå til tannlegen?

Voksen: Mye verre! Vi borrar i sjelen din. Vi rotfyller din personlighet. Men sånn – ja – nå er du snart oppe.

Ungdom: Oppe, hvor?

Voksen: Oppe her. Du vet vi terapeuter i barnevernet, vi er som en slags slepebåter som haler og sliter i gjenstridige unger. Fram hit, hvor dere skal klare dere sjøl.

Ungdom: Men hvor skal jeg gå fra her?

Voksen: Resten av veien må du bygge selv!

Ungdom: Men hva om jeg detter utfor?

Voksen: Da har du dessverre kastet bort både min og barnevernet sin tid.. Du har ikke vist deg verdig det tilbudet vi har for sånne som deg her hos oss..Og det skuffer oss. ja, ja..Lykke til.

Gjennom tekstene, for eksempel teksten *Hjelp* over, utforsker ungdommene problemstillinger knyttet til makt, avmakt og selvstendighet. De reflekterer over tema som ansvar for seg selv og andre, og de utfordrer de som bestemmer og kontrollerer. Ungdommene er på ulikt sted på reisa mot selvstendighet. Scenen er en miniatyr av livet de øver seg på å mestre. Gjennom forestillingen støtter deltakerne seg til hverandre og de voksne. Som regel er alle ungdommene på scenen samtidig sammen med en eller flere musikkterapeuter. Noen få våger seg ut på scenen alene, uten annen støtte enn teksten de kan så godt og mikrofonen de holder i. Musikkterapeutene og tekstforfatteren kan lene seg tilbake og betrakte resultatet av en lang arbeidsprosess, som handler om mye mer enn å lære seg å spille gitar eller rappe.

Musikkteateret som identitetsverksted

Et formål med musikkteateret er å bryte ned gruppegeneraliseringer og anonymisering slik at stigmatiserte ungdommer får tre frem med sine ressurser og oppdage og realisere sitt potensiale. I samarbeid med tekstforfatteren og musikkterapeutene, arbeides det med den unges oppfatning av seg selv. Det arbeides også med konkrete andre og samfunnets syn både på enkeltungdommer og gruppen "barnevernsbarn". Gjennom arbeidet med musikkteateret kommer ungdommene til orde med sine versjoner av eget levd liv i prosessen med å bearbeide hendelser i fortiden og se for seg fremtiden. I følge Erikson (1968) innebærer en persons identitet en følelse av å være den samme over tid og i ulike situasjoner. Dette står sentralt også i Giddens' (1984) identitetsteori, men Giddens legger også vekt på *selvets refleksivitet*. Det refleksive i Giddens' identitetsbegrep handler om at vi hele tiden tenker over og spekulere på hvem vi *vil* være, og at vi har mulighet til å omskrive vår egen historie og se for oss en annen. Giddens begrep om det refleksive selvet innebærer muligheter. Identiteten til jenta med foreldre som er rusmisbrukere og som har vokst opp i fosterhjem, kan nyanseres og endres. Hun trenger ikke alltid å være et "fosterbarn" eller et "barnevernsbarn" (Krüger & Strandbu, 2015). Et refleksivt identitetsarbeid i ungdomsårene kan imidlertid være krevende. Ungdom under barnevernets omsorg trenger gjerne støtte i arbeidet med å omskrive historien om seg selv.

Det er flere elementer i musikkteateret som kan representere slik støtte. Marie forteller om hvordan hun gjennom samtaler med tekstforfatteren, musikkterapeuten og de andre ungdommene etter hvert klarte å sette ord på det som plaget henne. Gjennom arbeidet med teksten *Sliten* forsto hun bedre sine egne utfordringer. Hun fikk formidlet til sine nærmeste hvordan hun hadde det, og hun fikk frem et annet bilde av seg selv. Hun var ikke en som måtte skrike for å bli hørt. Hun kunne uttrykke seg på en mer voksen måte.

I følge Taylor (1998), er identitet alltid noe sosialt og relasjonelt frembragt. Identiteten formes i *dialog* med andre mennesker hvor man både kan få bekreftet og prøve ut nye forståelser av hvem man er. Med begrepet dialog sikter Taylor ikke bare til verbal kommunikasjon, men alle mulige menneskelige uttrykk som for eksempel klær, hårfasong, talemåter eller musikalske uttrykk. I musikkteateret arbeides det med intersubjektiv forståelse og fokus rettes både mot ungdommens uttrykk og publikums forståelse og respons. Respons fra ungdommer, foresatte og andre på øving og forestillinger, er svært viktig når det gjelder identitet som noe sosialt og relasjonelt frembragt (jf. Taylor, 1998). Identitetsarbeidet foregår som en vekselvirkning mellom ungdommenes erfaring av å endre kompetanse, status og identitet og ungdommenes erfaringen av at andre menneskers syn på en selv også er i endring. Nettopp derfor

er publikum og publikums respons på ungdommenes selvframstilling under øvinger og forestillinger så sentral.

Flere av ungdommene som har deltatt i musikkteateret forteller om sterke opplevelser når de fremfører sine tekster på scenen foran familie, ansatte i barnevernet og andre. De ser at publikum reagerer. De ser tårer som renner og blikk som uttrykker stolthet og respekt. Ungdommene erfarer at de bringer frem et budskap som vekker ettertanke. Etter forestillingene har flere av ungdommene gitt uttrykk for en følelse av endelig å bli tatt på alvor (Krüger, 2012).

I tekstene anvendes virkemidler som humor, karikering og ironi for å hjelpe ungdommene med å nå frem med sitt budskap. Et dramaturgisk grep er å overraske publikum, slik at de ser det tragikomiske i situasjonen. Tekstforfatteren gir samtidig ungdommenes historie en innpakning som er sensitiv overfor publikums reaksjoner. Tekstene er personlige, men aldri private. De fleste av ungdommene i musikkteateret bor ikke sammen med sine biologiske foreldre. Ungdommene uttrykker seg for eksempel ikke negativt eller kritisk om egne foreldre fra scenen. Foreldrene er ofte er til stede som publikum. Med inspirasjon fra Boal (1979) er et viktig formål med musikkteateret å bidra til dialog mellom mennesker som av ulike grunner ikke snakker godt nok med hverandre. Foreldrenes respekt og stolthet er et bedre utgangspunkt for dialog enn skam, sinne eller fortvilelse.

Gjennom å øve sammen, skrive sammen og opptre sammen leter ungdommene etter nye måter å framstille seg selv på. De får hjelp til å gjøre seg forstått og gjennom dette kan de også påvirke omgivelses oppfatning av seg selv. Gjennom møtet med publikum blir deltagelse som et relasjonelt fenomen tydelig (Fitzgerald, Graham & Taylor, 2010). Å støtte ungdom i å bringe frem sitt budskap på nye måter, kan være avgjørende både når det gjelder ungdommens eget syn på seg selv og omgivelsenes syn på ungdommen.

Musikkteateret og kvalifisering til videre deltagelse

Det er enighet om at deltagelse i frivillige organisasjoner kan ha en positiv effekt på ungdommers utvikling. Deltagelse i ungdomsorganiserte lag og foreninger forbygger uønskede utviklingsscenarier som kriminalitet og rusmisbruk (St. meld. nr. 32 1996–1997; Hart, Atkinson & Ford, 1998). Internasjonale studier viser at ungdom som er aktive i organisasjoner tilegner seg ferdigheter som er overførbare til andre områder av samfunnslivet, som for eksempel arbeid og skole (Musick & Wilson, 2003; Ruiter & De Graaf, 2009). Samtidig er det en realitet at muligheten for deltagelse i

musikkrelaterte aktiviteter og andre fritidsaktiviteter er skjevfordelt og at ungdom som bor på institusjoner ikke har, eller benytter seg av, samme tilbud som andre unge. Dårlig selvtilit, manglende fysisk og mentalt overskudd, sosiokulturelle og materielle forhold fungerer diskriminerende når det gjelder muligheten for deltagelse i kulturelle aktiviteter (Krüger & Strandbu, 2015). At ungdom som bor på institusjon er mindre involvert i kultur- og fritidsaktiviteter er uheldig, da slik deltagelse er virkemidler for bedre sosial inkludering for grupper som faller utenfor (Backe-Hansen, 2011: 9). Vi skal i fortsettelsen gi noen eksempler på at musikkteateret som identitetsverksted kan kvalifisere til videre deltagelse og utvide ungdommenes handlingsrom for deltagelse på andre arenaer. Gjennom deltagelse i kultur- og fritidsaktiviteter gis ungdommene mulighet til å lære grunnleggende arbeidsetikk. En av ungdommene som har vært med i musikkteateret forteller for eksempel om hvordan han disiplinerte seg og kom på gitarøving, selv om han var trøtt og litt umotivert:

Noen ganger er jeg trøtt på øvingen, men jeg liker ikke å bryte avtalen. Jeg tenker ofte på at du (musikkterapeuten) står der klar for meg. Derfor er det viktig å komme til avtalene (Krüger, Strandbu & Stige, 2014: 86).

Ungdommene erfarer at andre mennesker er avhengig av dem for å fullføre sine arbeidsoppgaver. Det å bety noe for andre forplikter, og det å klare å oppfylle slike sosiale kontrakter er verdifulle erfaringer. Egenskaper knyttet til det å tilhøre – og klare å bidra i et fellesskap, har overføringsverdi når det gjelder deltagelse på andre samfunnsarenaer. Flere av ungdommene forteller om hvordan ferdigheter ervervet gjennom deltagelse i musikkteateret bygget bro til nye personer og arenaer både i fritiden, utdanning og jobbsammenheng. En av ungdommene forteller at det å lære å spille trommer i musikkteateret, gjorde det mulig å begynne å spille trommer da han skiftet skole. Gutten sier: "Det hadde vært vanskelig å begynne å spille trommer på skolen hvis jeg ikke hadde lært det hos deg først." (Krüger et al., 2014: 86) En annen ungdom forteller om hvordan han fikk opplæring om lydtekniker på musikkteateret, noe som fikk stor betydning senere i livet:

Nå har jeg faktisk papirer på at jeg er blitt lydtekniker, på vitnemålet. Jeg hadde ikke tenkt at dere kunne hjelpe meg med det. Altså, det finnes alltid håp. Jeg fant liksom det indre, en egenskap jeg ikke visste jeg hadde før. Lydteknikk, sånn som jeg holder på med nå, det hjalp dere meg med. Ja, og sjøltillit selvfølgelig, det fikk jeg litt mer av (Krüger et al., 2014: 87).

Det er flere eksempler på at deltagelse i musikkteateret har vært kvalifiserende for annen deltagelse. I musikkteateret veiledes ungdommene i forhold til deltagelse i andre offentlige kulturtilbud i nærmiljøet i regi av for eksempel kulturskolen. Flere av ungdommene som har deltatt i musikkteateret har også fått arbeid i kulturrelaterte prosjekter som instruktører for andre ungdom. Det er også eksempler på at enslige mindreårige flyktninger som har deltatt i musikkteateret har fått seg jobb knyttet til integrering av andre flyktninger.

Stabile voksne som er der over tid: suksesskriterium eller begrensning?

Akkurat som i Boals forumteater, er ledelse av musikkteateret viktig. Med støtte fra lederne kan ungdommene utforske balansepunktet mellom det trygge og det utrygge. I de fleste tilfeller er musikkterapeutene med på scenen under forestillingene, men i tilbaketrunkne roller. De er ikke statister, men viktige medspillere. De harmonerer lydbildet og gir tonen fylde, men uten at de tar plass. Som observatør både på øvinger og forestillinger har førsteforfatter sett hvordan musikkterapeutene har kroppen vendt vekk fra publikum og mot hovedpersonene – ungdommene. Ungdommene ser mot musikkterapeutene og søker støtte og bekreftelse. Blikket gjengjeldes. Ungdommene holder seg litt fast i den tilstedeværende voksne som spiller sammen med dem. Det er tydelig at musikkterapeutene på scenen har en viktig funksjon. Stopper det opp, gjør det ingenting. Det er alltid noen der som drar det i gang igjen. Vi skal avslutningsvis se litt nærmere på ledernes rolle og betydningen av ungdommenes interaksjon med stabile voksne over tid.

God ledelse av musikkteateret spiller en avgjørende rolle for at tiltaket skal kunne fungere som et fruktbart identitetsverksted og som kvalifisering til videre deltagelse. Som nevnt innledningsvis er tilknytningsvansker og manglende kontinuitet når det gjelder voksenrelasjoner et problem for unge mennesker som bor på barneverninstitusjoner (Kayed et al., 2015). Musikkteateret som er utgangspunktet for denne teksten har vært ledet av andreforfatter i samarbeid med tredjeforfatter siden oppstart i 2003. For mange av ungdommene har relasjonen til musikkterapeuten vart gjennom flere år. For de av ungdommene som har deltatt over tid har dette tiltaket representert kontakt med stabile voksne ressurspersoner over tid. De har fått mulighet til å strekke seg etter mål sammen med andre mer kompetente personer som de etter hvert har blitt godt kjent med og kan stole på (Krüger, 2012). I musikkteateret øver ungdommene seg på sosial samhandling. De utfordres og gis mulighet til å erverve seg

samhandlingskompetanse som kan være vanskelig å lære uten nærhet til gode rollemodeller. Betydningen av "den nære andre" for å endre marginalisering til deltagelse, diskuteres nærmere i Stensæth og Jenssen (2016). Livet til flere av ungdommene preges av endringer når det gjelder bosted, omsorgspersoner og sosialt nettverk. I musikkteateret møter ungdommene engasjerte voksne som bruker av sin tid og kompetanse for å lage teater og musikk sammen med dem. De voksne i musikkverkstedet bidrar på forskjellige måter i overganger mellom ulike omsorgsbaser og livsfaser. Rollen til lederne i barneverntiltaket som er beskrevet minner litt om Rousseaus (2010: 94) beskrivelse av oppdrageren i klassikeren *Emile*:

...det hjelper ikke stort å åpne pengeskrinet hvis man ikke også åpner hjertet, for da vil de andres hjerter alltid forbli stengt for dere. Det dere må gi av, er deres tid, deres omsorg, deres hengivenhet, dere selv [...] Det finnes tegn på deltagelse og godhet som har større virkning og faktisk er nyttigere enn alle slags gaver.

Stabile voksne som er der over tid er kanskje en av musikkteateret viktigste bærebjelker, men samtidig også noe av det som kan gjøre det vanskelig å spre dette barneverntiltaket til flere norske byer. Det er krevende å være leder i musikkteater som barneverntiltak. En begrensning for videre spredning kan derfor være at det er vanskelig å finne personer som er villig til å innta en slik rolle og stå i denne rollen over tid sammen med unge mennesker med stort behov for en slik relasjon.

Avslutning

Barn som er plassert i barneverninstitusjoner er blant de mest sårbare barna i vårt samfunn (Kayed et al., 2015). I denne teksten har vi diskutert musikkteater som identitetsverksted og musikkteater som kvalifisering til videre deltagelse i fritidsaktiviteter, utdanning og arbeid. Folkehelseloven som trådte i kraft 1. januar 2012 skal bidra til en samfunnsutvikling med god folkehelse der sosiale helseforskjeller utjevnes. Et av virkemidlene er etablering av sosiale nettverk og møteplasser.⁶ I rundskriv om barnevernets rolle i forebyggende arbeid (BLD, 2005) står det at møteplasser som sikrer medbestemmelse og som engasjerer og ansvarliggjør barn og unge foretrekkes. På musikkteateret kan ungdommene kjenne på gleden ved å være sammen

6 §14.5.2 Lov om folkehelsearbeid LOV-2011-06-24-29

med jevnaldrende. De kan erfare mestringsfølelse knyttet til alt fra å beherske et instrument, tørre å stå på en scene eller våge å si hva de mener. Musikkteateret er et arbeidsfellesskap hvor det stilles krav til bidrag og punktlighet. Det rettes fokus mot utholdenhet, arbeidsetikk og nettopp ansvarlighet. Videre står det formulert at møteplasser bør være åpne for alle (BLD, 2005). Prestasjonsnivå og økonomiske forhold skal ikke stenge for deltagelse. Vi vil hevde at musikkteateret som deltakerorientert praksis er et godt eksempel på en slik møteplass. Ved å gi marginalisert ungdom mestringsfølelse, mulighet for utvikling av vennskap og tilgang til stabile voksenpersoner over tid, har dette barneverntiltaket potensialer til å redusere sosial ulikhet og utenforskap i tråd med formålet i folkehelseslovens § 14.5.2.

Til tross for differensierte roller og et mangfoldig tilbud, vil ikke det å delta i et musikkteater passe for alle. Gjennom de årene tiltaket har eksistert har det heller ikke lyktes å hjelpe alle som har deltatt. At så mange ungdommer har ønsket å være med gjennom flere år, at tiltaket har rekruttert flere mentorer og assistenter blant tidligere deltakere, og at ungdommer kommer på besøk på øvinger og forestillinger flere år etter at de selv deltok, tyder imidlertid på at musikkteateret er et barneverntiltak som passer for mange.

Vi avslutter med en sangtekst som er skrevet av en av ungdommene på musikkteateret. Teksten handler å flytte – altfor mange ganger. Ungdommen som er opphavet til sangteksten har flyttet hele 16 ganger i regi barnevernet. Akkurat som det fremgår i studien til Kayed et al. (2015), beskriver denne ungdommen vansker med å knytte vennskap når man er *i transitt*. Hva vil hun så med denne teksten? Hun utfordrer posisjonen hun har fått som passivt objekt eller offer for barnevernets og andre voksnes beslutninger og handlinger. Når hun står der på scenen er hun en ungdom som krever respekt for sitt menneskeverd med rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder henne selv. Hun protesterer mot dem som tok beslutningene om alle flyttingene, de voksne i det offentlige barnevernet. Ikke minst forsøker hun å forklare for seg selv hvorfor hun alltid beholder jakka på, som hun skriver. Å se publikums reaksjoner blir for henne en oppreisning. At hun har mestret å stå i arbeidsprosessene som ledet frem til denne teksten, at hun har knyttet seg til de voksne og andre ungdommer hun har samarbeidet med over tid og at hun lyktes med å fremføre teksten på forestillingen, viser både for henne selv og andre at hun er sterk og kan få til noe. Dette er en viktig erfaring for et ungt menneske som står på terskelen til voksenlivet og skal se for seg en fremtid som selvstendig deltaker i flere nye fellesskap.

Transitt⁷

*Hvor skal jeg hen?
Hvor kom jeg fra?
Hvor lenge kan jeg bli?
Når må jeg dra?
Jeg blir en stund
Så må jeg gå
Det er derfor jeg alltid
beholder jakka på
Jeg er i transitt
Mellom til og fra
Jeg er i transitt
Alltid klar til å dra
Å begynne på
veien hjem
Når jeg finner den
Knytter ikke vennskap
Setter ikke rot
Det har livet lært meg
Fra alt som jeg forlot
Binder meg aldri
For tett eller for nært
Best for alle parter
At ikke alt blir for kjært
Jeg er i transitt
Mellom til og fra
Jeg er i transitt
Alltid klar til å dra
Å begynne på
veien hjem
Når jeg finner den
Bare på besøk
Bare på besøk
En gjest som kom og ble helt
til tilliten røk
Bare på besøk
Bare på besøk
Alle er vel egentlig bare på
besøk!*

⁷ Sangen *Transitt* er tilgjengelig på Spotify, iTunes og Tidal under artistnavnet Kom Nærmere.

Referanser

- Backe-Hansen E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning – en litteraturgjennomgang*. Oslo: NOVA.
- Backe-Hansen, E. (2016). Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitte – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 37–48. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Barne- og familiedepartement (2005). *Barnevernet og det forebyggende arbeidet for barn og unge og deres familier*. Rundskriv Nr. Q-25.
- Boal, A. (1979). *The Theatre of the Oppressed*. New York: Urizen Books.
- Collins, W.A. og Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55–62.
- Erikson, E.H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fitzgerald, R., Graham, A. og Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: exploring the promise of dialogue. I B. Percy-Smith og N. Thomas (red.) *A handbook of children and young people's participation* (293–305). London: Routledge.
- FNs konvensjon for barns rettigheter (barnekonvensjonen) av 20. november 1989.
- FNs Komité for barnets rettigheter, generell kommentar nr. 5, 2003.
- FNs Komité for barnets rettigheter, generell kommentar nr. 12, 2009.
- Freire, P. (1974). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, D., Atkins, R. og Ford, D. (1998). Urban America as a Context for the Development of Moral Identity in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513–530.
- Kayed, N.S., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T., Brubakk, A.M. og Wichstrøm, L. (2015). *Resultater fra forskningsprosjektet Psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner*. Regionalt kunnskapssenter for barn og unge- psykisk helsevern, NTNU.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Bergen. Bergen: UiB, Inst. for musikk.

- Krüger, V, Strandbu, A. og Stige, B. (2014). Musikkterapi som ettervernstiltak i barnevernet, deltagelse og jevnalderfelleskap. *Norges Barnevern*. 91(2-3), 78-94.
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992, nr. 100.
- Lov om folkehelsearbeid LOV-2011-06-24-29.
- Musick, M.A. og Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: the role of psychological and social resources in different age groups. *Social Science and Medicine*, 56(2), 259-269.
- Rousseau, J.J. (2010). *Emile – eller om oppdragelse*. Oslo: Vidarforlaget.
- Ruiter, S. og De Graaf, N.D. (2009). Socio-economic Payoffs of Voluntary Association Involvement: A Dutch Life Course Study. *European Sociological Review*. 25(4), 425-442.
- Sandberg, K. (2008). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt og K. Sandberg (red.). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge (77-97)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1957/2002). Deltakar og tilskodar. I: J. Hellesnes & G. Skirbekk, (red.) *Hans Skjervheim. Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensæth, K. og Jenssen, D. (2016). Deltagelse – en diskusjon av begrepet. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 15-35. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Storø, J. (2016). Møteplasser for deltagelse, egenutvikling ...og musikk, i ettervern. I K. Stensæth, V. Krüger og S. Fuglestad (red.) *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 49-62. Oslo: NMH-publikasjoner 2016:4, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltagelse, hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 32. (1996-97). Om tilskudsregler for barne- og ungdomsorganisasjonene.
- Taylor, C. (1998). *Autensitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Forfatterbiografier

Ane Bergset Mandal er høyskolelektor i psykologi på Institutt for sosialfag ved Høgskulen i Volda. Hun har sitt interessefelt innenfor kultur- og samfunnspsykologi, og er spesielt opptatt av svakere stilte grupper av mennesker i samfunnet og hvordan man kan legge til rette for å styrke disse gruppene.

Anna Helle-Valle er utdannet psykolog. I disse dager avslutter hun en tverrfaglig ph.d.-avhandling om barn og uro ved Universitetet i Bergen, der hun er tilknyttet GAMUT. I sitt doktorgradsprosjekt bruker hun samfunnsmusikkterapi som en ramme for å forstå og utforske barns uro. Forskningsinteresser inkluderer kritisk psykologi og et tverrfaglig økologisk perspektiv på barns utvikling.

Astrid Strandbu er førsteamanuensis ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge ved UiT Norges arktiske universitet. De siste 20 årene har hun jobbet med forskning og utviklingsarbeid innen skole, barnevern og familievern. Strandbus interessefelt omfatter beslutningsprosesser, barnerettigheter, barn og unges deltagelse, samfunnsborgerskap og forebygging av utenforskap. Strandbu har publisert mye og i 2015 ga hun ut boken *Musikk, ungdom, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid* sammen med Viggo Krüger.

Brit Ågot Brøske-Danielsen er førstelektor ved Norges musikkhøgskole. Hun er utdannet organist og musikkpedagog med bred yrkeserfaring. Hennes forskningsinteresser omfatter flerkulturell musikkutdanning og community music, og hun deltar aktivt ved Senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE) ved Norges musikkhøgskole. Brøske-Danielsen er medredaktør i antologiene *Løft blikket – gjør en forskjell* (2013) og *Music teacher education as professional education* (2012).

Daniel Løset Kristiansen er utdannet musikkterapeut med mastergrad fra Norges musikkhøgskole. Han har etablert to musikkterapipraksiser, først innen langtids døgnbehandling i TSB i Tyrilistiftelsen, Oslo, og senere innen kommunale rus- og psykisk helsetjenester i Fredrikstad kommune. Kristiansen arbeider aktivt med utvikling og utprøving av musikkterapi i rusfeltet. Han er praksisveileder ved Norges musikkhøgskole, og medlem av Fagstrategisk Utvalg i NFMT som representant for rusfeltet.

Dag Jenssen er førsteamanuensis i vitenskapsteori ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har forsket på historiefagets grunnlag og utvikling og har publisert en rekke tekster om emnet. 2007–2015 var han dekan ved Avdeling/Fakultet for samfunnsfag ved HiOA. Jenssen har tidligere arbeidet ved Universitetet i Stavanger. Han er en av redaktørene i tidsskriftet *Dyade*.

Elisabeth Backe-Hansen er forsker I ved Høgskolen i Oslo og Akershus, NOVA. Hun har mer enn 40 års erfaring med barnevernsarbeid i Norge, først som psykolog i barnevernet og siden som forsker. Hun har en omfattende forsknings- og publiseringsvirksomhet innen alle sider ved barnevernets arbeid, fra hjelpetiltak til ettervern. Hun har også arbeidet med etikk i barneforskning og mer generell barne- og ungdomsforskning.

Gro Trondalen er professor i musikkterapi og leder for Senter for musikk og helse ved Norges musikkhøgskole. Hun er musikkterapeut med spesialisering i lyttemetoden *The Bonny Method of Guided Imagery and Music* (GIM). Trondalen publiserer jevnlig nasjonalt og internasjonalt, og har vært redaktør for flere bøker om musikk og helse/musikkterapi. Trondalens bok *Relational Music Therapy. An Intersubjective Perspective*, kommer ut i disse dager.

Jan Storø er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag, barnevernspedagogutdanningen. Han har mer enn 30 års praktisk erfaring fra barnevernsarbeid i Norge, mest som institusjonsleder for ungdomsinstitusjoner. Storøs viktigste faglige interesse de to siste tiårene har vært ettervern. Han har utgitt fem bøker og en rekke artikler om ettervern, sosialpedagogikk og institusjonsomsorg.

Karette Stensæth er førsteamanuensis og koordinator for Senter for musikk og helse ved Norges musikkhøgskole. Hun har publisert mye og vært redaktør for flere bøker om musikkterapi og musikk og helse, blant annet *Music, Health, Technology and Design* om det interdisiplinære forskningsprosjektet RHYME (www.rhyme.no). Stensæth har erfaring som amatørmusiker og har jobbet i over 20 år som musikkterapeut med barn og unge, særlig innenfor spesialpedagogikken.

Lars Tuastad er førsteamanuensis på musikkterapistudiet ved Griegakademiet – Universitetet i Bergen. Han har arbeidet med prosjektet "Musikk i fengsel og frihet – Hordaland" fra 2000 til 2010. Tuastads ph.d.-avhandling heter *Innanfor og utanfor – Rockens rolle innan kriminalomsorg og ettervern*. For tiden arbeider Tuastad som musikkterapeut ved Bjørgvin Distriktpsykiatriske Senter. Han er også aktiv som amatørmusiker.

Liv-Jorun Bergset er utdannet musikkterapeut med mastergrad fra Norges musikkhøgskole og jobber for tiden i Aleris Ungplan & BOI, Region Vest. Hun arbeider primært med ungdom plassert i fosterhjem og med forebyggende ungdomsarbeid. Bergset er også aktiv som musiker i duoen Draup, som spiller på glass.

Merete Hoel Roaldsnes er for tiden ph.d.-stipendiat ved Norges musikkhøgskole, der hun er i ferd med å avslutte et doktorgradsprosjekt om musikkgruppearbeid blant enslige mindreårige flyktninger. Roaldsnes er utdannet musikkterapeut og har flere års praksiserfaring, blant annet med barn og unge med spesielle behov.

Morten Lorentzen er utdannet lærer og har lang fartstid innen profesjonen, blant annet på Haugen skole i Oslo. Han har arbeidet for NRK som tekstforfatter og instruktør. Lorentzen har vært skribent og regissør for en rekke revyer og forestillinger. Han har også skrevet flere bøker og gitt ut album, både som artist og som tekstforfatter for andre artister. Lorentzen er også tekstforfatter for teaterlaget Kom nærmere.

Svein Fuglestad er høgskolelektor i musikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for sosialfag, hvor han er faglig ansvarlig for aktivitetsfagene på bachelor i barnevern. Han har bred undervisningserfaring og har også jobbet på Aksept – senter for alle berørt av hiv, Kirkens bymisjon i 25 år. Fuglestad er fellow i den reseptive musikkterapi metoden *The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM)*. Som sanger er han opptatt av tekstbasert formidling.

Trond-Viggo Torgersen er utdannet lege og har i over 40 år produsert TV og radio for NRK. Han har gitt ut musikk for barn og unge, skrevet bøker og teaterstykker og har mottatt en rekke priser for dette. Han var barneombud og siden sjef for NRK2. Trond-Viggo har nå i over 10 år turnert med standup-konserter, foredrag og impro-show. De siste årene har han i tillegg undervist medisinerstudenter i kommunikasjon.

Vegar R. Storsve er førstelektor ved Norges musikkhøgskole og er studiekoordinator for kandidatstudiet i musikkpedagogikk og videreutdanningen Minoritetskulturer i musikkundervisning. Storsve har bred praksiserfaring og har deltatt i mange nasjonale og internasjonale musikkpedagogiske prosjekter. Han håndterer mange musikkinstrumenter og -sjangere. Storsve er initiativtaker til et musikkprosjekt i Libanon og er medredaktør for antologien om prosjektet i *Løft blikket – gjør en forskjell* fra 2013.

Viggo Krüger er førsteamanuensis II ved GAMUT, Griegakademiet, Universitetet i Bergen og forsker/musikkterapeut ved Aleris Ungplan & BOI. Han har siden 2003 vært leder for musikkteateret Kom nærmere. Krüger er initiativtaker til opprettelsen av nasjonalt kompetansenettverk for musikkterapi i barnevernet. I 2015 gav han ut boken *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid* sammen med Astrid Strandbu. Krüger er også musiker med bakgrunn fra bergensbandet Pogo Pops.



Kan musikk være en ressurs for barn og unge i barnevernet? Kan deres deltagelse gjennom musikk gi dem verdifulle livserfaringer? Bygges tillit og identitet gjennom musikk? Kan musikk være et medium for mestring og sunn samfunnsdeltakelse, ja, en øvelse i demokrati og medborgerskap? Slike spørsmål stilles i *I transitt – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern.*

Tittelen beskriver en følelse som er typisk for mange barn og unge i barnevernet, følelsen av å leve i overganger, mellom til og fra, enten det er geografisk, psykologisk eller emosjonelt. Tekstene i boken antyder hvorfor og hvordan musikk kan bli en vitaliserende ressurs som skaper trygge deltakelsesprosesser for de unge.

Boken er resultat av et samarbeid mellom Karette Stensæth ved Norges musikkhøgskole, Viggo Krüger ved Universitetet i Bergen og Aleris Ungplan & BOI, og Svein Fuglestad ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Redaktørene er alle aktive som forskere og undervisere og har lang praksiserfaring med musikkarbeid med barn og unge med livsutfordringer.

Alle som er interesserte i tematikken vil ha glede av denne boken, og særlig de som arbeider med barn og unge, enten det er pedagoger, terapeuter, eller studenter og lærere i musikk og/eller helse- og sosialfaglige utdanninger.

Dette er den niende antologien i Skriftserie fra Senter for musikk og helse siden 2008. Utgivelsen er et ledd i senterets mål om å bidra til at flere mennesker nyter godt av musikkens helsegivende verdi.

nmh.no/sfmh