

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 Våkevä (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 praksiseksempellet 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 praksiseksempellet 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 tverretatlig 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.