

«Å ta med noen andre inn i sitt univers»: Ungdommers
refleksjoner fra å utvikle en musikk- og teatergruppe på en
individuell tilpasset skole



Johannes Melhus Medlien

Masteroppgave i musikkterapi, 60 studiepoeng

Universitet i Bergen, Griegakademiet – Institutt for musikk

Vår 2023

Forord

Å skrive en artikkelbasert master har vært både hårrivende frustrerende og glødende interessant. Jeg har både ledd og fundert mye mens jeg gang på gang har gått tilbake til intervjuene og hørt på hva ungdommene har sagt i dette prosjektet. Jeg har måttet reflektere mye over hvordan man skal bearbeide og presentere funn fra «sitt eget» masterprosjekt i en akademisk form. Det er ingen tvil om at det er lett å få tunnelsyn når man selv er så nærme forskningsprosessen. Jeg har prøvd mitt beste for å ta vare på ungdommenes stemmer og perspektiver gjennom hele denne tenke- og skriveprosessen. Jeg er ufattelig takknemlig for 5 år på musikkterapistudiet i Bergen, som har bydd på mange eventyr i inn og utland. Videre vil jeg oppfordre fremtidige studenter og aktører innen musikkterapifeltet til å fortsette med å utfordre og flette sammen nye akademiske og kunstneriske uttrykksformer, for det er vi faktisk i en særegen posisjon til å kunne gjøre!

Takk til ungdommene som har vært med å utvikle dette prosjektet, dere har vært modige.

Takk til kontaktperson og rektor på skolen for at jeg har fått lov til å prøve, feile og lære hos dere.

Takk til lærerne på skolen for deres interesse og oppmuntring gjennom dette prosjektet.

Takk til de rundt meg som har holdt ut med meg det siste halvåret, det kan ikke bare ha vært en enkel oppgave.

Takk til min masterveileder og professorene på musikkterapistudiet i Bergen som har utfordret, hjulpet og banet vei for at jeg skal kunne bli musikkterapeut.

Abstract

Introduction: *The article presents findings from a participatory action research study of developing a music and theatre group with adolescents in an individually adapted high school in Norway. First, I will contextualize the project within the field of Norwegian music therapy and review earlier literature within this the field.*

Method: *The methods of documentation were chosen in collaboration with the adolescents in the role as co-researchers. For this purpose, semi-structured qualitative interview, focus group interview and field notes were utilized. The data was analyzed through stepwise-deductive-analysis (SDI), which has resemblance to Grounded Theory. 7 individual and 1 focus group interview with 9 adolescents and 2 teachers were conducted.*

Results: *During thematic analyzes three main themes emerges: 1) Expanding the comfort zone and possibilities for personal expression 2) Being social and establish a feeling of safety in the group and 3) Challenging exercises and collaborating to adapt content and structure. The adolescents used music and theatre activities to promote bodily awareness, social connectedness and explore and play out new roles and identities.*

Discussion: *The findings are discussed through the perspective of trauma-informed care and mental health recovery. In the music and theatre group the adolescents were able to co-regulate with their peers toward the window of tolerance. This is conceptualized as peer-regulation. Additionally, the group functioned as an identity laboratory, a tolerant space where the adolescents could try, fail, and experiment with different identities. Lastly, further implications for music therapy practice and research will be discussed based on the action-driven approach.*

Sammenfatning av artikkelen

Introduksjon: *I denne artikkelen vil jeg presentere resultatene fra en deltagende aksjonsforskningsstudie av en musikk- og teatergruppe med ungdom i en individuelt tilpasset videregående skole i Norge. Først vil jeg kontekstualisere prosjektet innen norsk samfunnsmusikkterapi og gå gjennom tidligere litteratur på dette feltet.*

Metode: *Rammeverket i studien er deltagende aksjonsforskning (DAF). Det innebærer blant annet at dokumentasjonsmetodene er valgt i samråd med ungdommene som medforskere. Studien benytter semi-strukturerte kvalitative intervju, fokusgruppeintervju, og feltnotat. Datamaterialet er analysert gjennom stegvis-induktiv-deduktiv analyse (SDI), som slekter til Grounded Theory. 7 individuelle og 1 fokusgruppeintervju er gjennomført med 9 ungdommer og 2 lærere på skolen.*

Resultat: *Gjennom tematisk analyse kom det frem tre hovedtemaer 1) utvide komfortsonen og muligheter for å utrykke seg selv 2) være mer sosial og føle seg trygg i gruppen og 3) utfordrende øvelser og samarbeid for å tilpasse gruppens innhold og struktur. Ungdommene brukte musikk- og teateraktivitetene til å fremme kroppslig bevissthet, sosiale relasjoner og tilhørighet og utforskning av roller og identitet.*

Diskusjon: *Resultatene diskuteres i lys av traumeinformert omsorg og et recovery perspektiv. I musikk- og teatergruppen kunne ungdommene gi jevnalder-reguleringsstøtte ved at de støttet hverandre mot sonen av optimal aktivering i toleransevinduet. I tillegg fungerte gruppen som et identitetslaboratorium, et tolerant sted der ungdommene kunne prøve, feile og eksperimentere med ulike identiteter. Til slutt vil jeg diskutere hvilke implikasjoner denne studien vil ha for videre musikkterapeutisk praksis og forskning, basert på en aksjonsdrevet tilnærming.*

Innhold

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Artikkelen status i forhold til publisering	3
2.0 Litteraturgjennomgang	3
2.1 Musikkterapi med ungdom i helsefremmende og forebyggende arbeid	4
2.2 FNs bærekraftsmål, opplæringsloven § 9 og implementering av musikktilbud i videregående skole	10
2.3 Musikkterapi og teater	16
3.0 Utdypning av metode	19
3.1 Epistemologisk grunnsyn	19
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiv	19
3.2.1 <i>Hermeneutikk</i>	19
3.2.2 <i>Fenomenologi</i>	20
3.2.3 <i>Kritisk teori</i>	21
3.2.4 <i>De undertryktes pedagogikk</i>	21
3.3 Metodologi: Aksjonsforskning	22
3.4 Metoder.....	23
3.4.1 <i>Litteratursøk</i>	23
3.4.2 <i>Kvalitative intervju</i>	24
3.4.3 <i>Feltnotat</i>	24
3.5 Etske hensyn i forskning med en sårbar gruppe	24
3.6 Transparens.....	28
3.6.1 <i>Beskrivelse av planlegging og rekruttering</i>	28
3.6.2 <i>Beskrivelse av handlingsfasen</i>	30
3.6.3 <i>Beskrivelse av fokusgruppeintervjuet</i>	32
3.7 Analyse	33
4.0 Diskusjon	38
4.1 Muligheter for å utvide komfortsonen og utrykke seg selv.....	38
4.2 Være mer sosial og føle seg trygg i gruppen	43
4.3 Utfordrende øvelser og samarbeid for å tilpasse gruppens innhold og struktur	45
4.4 Kritiske innvendinger	48

4.5 Implikasjoner for fremtidig praksis	48
5.0 Avslutning	50
5.1 Muligheter videre i prosjektet.....	50
5.2 Oppsummering	50
Referanser.....	51
Vedlegg	56
Vedlegg 1: Artikkel	56
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	57
Vedlegg 3: Intervjuguide	58
Vedlegg 4: Prosjekt bekreftet i System for Etikk og Etterlevelse (RETTE)	59
Vedlegg 5: Retningslinjer for publisering i Nordic Journal of Music Therapy.....	60

1.0 Introduksjon

I denne sammenfatningsartikkelen (kappen) vil jeg utdype og kontekstualisere artikkelen «Bringing someone else into your world: Developing a music and theater group with adolescents in an individually adapted school» (Vedlegg 1). Denne artikkelen er et resultat av mitt masterprosjekt som jeg gjennomførte høsten 2022 og våren 2023. Jeg har valgt å skrive en artikkelbasert master, med en artikkel og en kappe. Jeg har valgt å skrive artikkelen på engelsk, og kappen på norsk. Artikkelen skal ta sikte på å publiseres i et faglig relevant fagfelleurdert tidsskrift og jeg har valgt Nordic Journal of Music Therapy (NJMT) til dette formålet. Derfor har jeg fulgt de formelle kravene til publisering i NJMT (vedlegg 5). Kappen i en artikkelbasert master skal i utgangspunktet ha et omfang på rundt 12000 ord, men siden jeg går forskerlinjen har masteroppgaven et større omfang (60 studiepoeng). Jeg har derfor valgt å utvide omfanget av kappen til 20000 ord, for å kunne gi artikkelen (vedlegg 1) en bredere kontekstualisering.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Beskrivelse av prosjektet

Dette aksjonsforskningsprosjektet startet som en del av min masteroppgave på forskerlinjen ved musikkterapiutdannelsen ved Griegakademiet i Bergen. I min egenpraksis opprettet jeg et nytt gruppetilbud sammen med ungdommer med psykiske helseutfordringer på en tilrettelagt videregående skole. Gruppen hadde som utgangspunkt å kombinere musikk- og teateraktiviteter, og hadde som mål å tilpasse gruppens struktur og innhold basert på ungdommenes egne mål, preferanser og behov. 13 ungdommer, 2 lærere, 1 praksisstudent fra musikkterapistudiet og 2 utvekslingsstudenter via Erasmus+ programmet deltok i prosjektet, enten som deltagere i selve gruppen, i rekruttering, i intervjuer eller i avgjørelser som medforskere. Erasmus+ er en mulighet for ferdig utdannede studenter til å dra på utveksling til et annet land for å utvide sin praktiske erfaring, og de som deltok var en musikkterapeut fra Belgia og en fra Litauen (European Commission, u.å.).

Vi gjennomførte 16 økter, der den siste var en framføring på skolen. I gruppen gjorde vi musikk- og teaterøvelser som rettet seg mot sosialt samspill, fysisk bevegelse og spontan kreativitet. Øvelsene er inspirert av Augusto Boal's *Games for actors and non-actors*, for eksempel «zip-zap-boing», «ettordsfortelling», «følelscrescendo» eller «speilingsøvelsen» (Boal & Jackson, 2002). I tillegg spilte vi selvvalgte scener fra teater, TV eller film. Hver økt varte i ca. 1,5 time og hadde en fleksibel struktur i tre deler: 1) Oppvarming og fokus, 2) Øvelser og prosesser, 3) Improvisasjon og scener. Oppvarmingen var relativt lik hver gang, mens øvelsene,

improvisasjonene og scenene endret og utviklet seg fra økt til økt. På slutten av hver økt hadde vi en refleksjonsrunde, der alle kunne nevne en positiv ting de hadde merket seg ved noen andre i gruppen, og vi diskuterte aspekter ved gruppen eller forskningsprosessen.

Personlig motivasjon

Jeg har siden starten av musikkterapistudiet vært interessert i sammenhengen mellom musikk, teater og identitet. Siden 15-årsalderen har jeg hatt mye glede av å spille musikk på egenhånd, men jeg har ofte savnet tilhørigheten med å dele denne interessen med andre. Jeg fant aldri noen mulighet for dette før jeg begynte i en teaterklasse på skolen min. Her fikk jeg muligheten til å bruke musikk i forestillinger, og lærte nye måter jeg kunne utrykke meg selv på. Dette ga meg en følelse av mestring og bygget motivasjon for å møte opp på skolen. Jeg hadde i samme periode fått påvist sykdommen borrelia, som man kan få av flåttbitt. Dette medførte flere år med fysisk og psykisk utmattelse, og følgende vansker på skolen og sosialt. Musikken var et lyspunkt jeg kunne holde meg fast i, når det ellers kunne virke relativt mørkt.

I teaterklassen fikk jeg muligheten til å vise frem musikalske ressurser, og jeg fikk utvikle meg videre i et kreativt fellesskap med jevnaldrende. Musikk- og teatergleden har jeg tatt med meg videre i livet, og den har brakt med seg både vennskap, kjærlighet, nettverk, utdanning og arbeid. Min viktigste personlige erfaring gjennom mange år med å spille musikk og teater er at det kan tilby en identitet som man kan være stolt av. Enten ved at man har lært seg noe nytt eller turt å framføre noe som ikke alle andre kan, til tross for vansker ellers i livet. Dette er grunnen til at jeg ønsker å forstå hvordan ungdom opplever sin deltagelse i musikk og teateraktiviteter. Jeg er interessert i hvordan det kan påvirke deres selvbylde, identitet og helse, og om det kan føre til nye muligheter for deltagelse i samfunnet. Jeg tror det er relevant og viktig for musikkterapifaget å forstå mer om hvordan ungdom selv opplever en slik gruppe i en skolesetting, og at vi i musikkterapifeltet kan utvide våre horisonter for hvilke metoder vi bruker for å møte ulike menneskers behov.

1.2 Problemstilling

Hovedproblemstillingen i denne studien er: Hvordan reflekterer ungdommer om deres deltagelse i å utvikle en musikk- og teatergruppe på en individuelt tilpasset videregående skole?

En underproblemstilling er: hvilke implikasjoner kan ungdommenes refleksjoner ha for utviklingen av fremtidig praksis? Dette kan ha implikasjoner for yrkesgrupper som musikkterapeuter, lærere, spesialpedagoger og andre aktører innen skole og utdanning på praktisk, administrativt og politisk nivå.

Problemstillingen åpner opp for en induktiv og økologisk forståelse av ungdommenes refleksjoner, uten å på forhånd definere hvilket perspektiv refleksjonene skal sees gjennom. Jeg har bevisst holdt tilbake teoretiske og analytiske ideer helt frem til utformingen av hovedtemaer i analyseprosessen. Metodene for datainnsamling har blitt utarbeidet i samarbeid med ungdommene, etter et prinsipp om tilsynekomst i henhold til rammeverket i deltagende aksjonsforskning (Stringer, 2014, s. 103). Tilsynekomst innebærer at metoder for datainnsamling velges og tilpasses underveis, i motsetning til eksperimentell forskning der datainnsamlingsmetoden må være tydelig definert i forkant (Stringer, 2014, s. 103).

1.3 Artikkelen status i forhold til publisering

Artikkelen planlegges å sendes inn til Nordic Journal of Music Therapy (NJMT) i løpet av høsten 2023. Før innsendelsen skal den videreutvikles basert på tilbakemeldinger etter innlevering av masteroppgaven, og i runder med fagfelle vurderinger. Dersom den ikke blir godkjent i NJMT, ønsker jeg å sende den inn til tidsskriftet «Voices: a world forum for music therapy», som kan være et like relevant forum for formidling av dette prosjektet. Det er foreløpig ingen medforfatterskap, men flere bør anerkjennes som sentrale i utformingen av prosjektet og i tilbakemeldinger på artikkelen, blant annet min masterveileder og mine medstudenter.

2.0 Litteraturgjennomgang: Studien kontekstualisert i lys av litteratur om ungdom og forebyggende arbeid i musikkterapi

Studien står i krysningpunktet mellom mange forskjellige og overlappende fagfelt. For det første er deltagerne i dette prosjektet ungdom på en individuelt tilpasset videregående skole. Ungdommene på denne skolen har enten gått eller går i behandling for psykiske lidelser, og prosjektet sees derfor i lys av tidligere forskning på musikkterapi med ungdom med psykiske lidelser. Prosjektet er gjennomført på en skole, og kan derfor sees i lys av tidligere forskning i skolekontekst. I tillegg har dette prosjektet tatt som utgangspunkt å kombinere teater og musikk, og det er derfor interessant å se på hvilke prosjekter som er gjort med denne kombinasjonen tidligere. Siden dette prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt, så har jeg også valgt å fremheve studier med lignende metodisk rammeverk for å knytte litteraturen nærmere prosjektet. Hvordan jeg har gjennomført litteratursøk i ulike databaser og med ulike eksklusjonskriterier forklarer jeg nærmere i utdypningen av metode. Jeg har valgt å dele litteraturgjennomgangen inn i tre ulike deler 1) Musikkterapi med ungdom i helsefremmende og forebyggende arbeid 2) Musikktiltak i videregående skole og 3) Musikkterapi og teater.

2.1 Musikkterapi med ungdom i helsefremmende og forebyggende arbeid

Ungdom er vanskelig å beskrive som en gruppe ut ifra generelle fellestrekk. Strandbu & Øia (2007, s. 9) har pekt på at begrepet «ungdom» både har blitt forsøkt definert som en psykologisk sinnstilstand, en aldersbestemt kategori med vekt på biologisk modning, eller som en sosial prosess knyttet til å skape mening rundt og erfare det å bli voksen. Ungdommens sentrale oppgave omtales gjerne som søken etter en identitet og sin rolle i samfunnet, kanskje særlig utbredt er Erik Homburger Erikson's (1968) innflytelsesrike teori om psykososiale stadier. Erikson beskriver ungdomstid som en livsfase utløst av en identitetskrise. Denne krisen kan ha to utfall: identitet eller rolleforvirring. Erikson (1968) bruker begrepet *identitetsmoratorium* som en tilstand der ungdommene aktivt eksperimenterer med ulike identiteter, uten å nødvendigvis binde seg til dem. Eriksons beskrivelse av livsstadier kan kritiseres for å være noe statiske eller deterministiske i sin beskrivelse av universelle faser med to mulige utfall, teorien forutsetter også et vestlig syn på individet der målet er selvrealisering. DeNora (2019) peker på at ideen om livsstadier er dypt integrert i de fleste kulturer, og at aldersbestemte identiteter konstrueres i samspill med sosial fordeling av ressurser. Disse konstruksjonene er med på å sette begrensninger og muligheter for våre handlinger, erfaringer og produserer aldersbestemte «scener» i våre hverdagsliv (DeNora, 2019, s. 119). DeNora bygger på Goffmans (1971) dramaturgiske metafor, der menneskers hverdagsliv kan deles inn i en «frontstage» og en «backstage». På scenen presenterer mennesker hvem de har lyst til å være, mens de bak scenen oppfører seg mer slik som de egentlig er.

Om man ser ungdomstiden som en sosial prosess, kan man legge til grunn en mer dynamisk forståelse enn Erikson's mer statiske faser og utfall. Wyn & White (1997, s. 4) definerer ungdomstid som en sosial prosess preget av meningsdannelse, erfaringer og opplevelser rundt det å bli voksen. Anthony Giddens (1984) foreslår også en mer dynamisk forståelse av identitet (1984). Han fremmer et mindre deterministisk syn enn Erikson psykososiale stadier ved å vektlegge menneskets evne til å omskrive sin egen historie (Giddens, 1984, referert i Krüger & Strandbu, 2015, s. 34).

Å være ung innebærer flere utfordringer, men også rettigheter. Krüger & Stige legger til grunn et rettighetsperspektiv for musikkterapi med barn og unge, her i kontekst av barnevernsarbeid (Krüger & Stige, 2013; Krüger & Stige, 2014; Krüger & Strandbu, 2015, s. 23). Helt sentralt i dette perspektivet står FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989), som ble ratifisert i Norges lovverk i 1991. Barnekonvensjonen bygger på verdier om autonomi,

likhet og likeverd og er retningsgivende i alt sosialt arbeid med ungdom i alle samfunnsinstitusjoner (Krüger & Strandbu, 2015, s. 24).

I artikkelen (vedlegg 1) trekker jeg frem artikkel 31, 12 og 28 som mest relevante for studien (Barnekonvensjonen, 1989). Artikkel 31 er barns rett til hvile og fritid, og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder, og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet. Artikkel 12 er barns rett til å danne seg egne synspunkter, og retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet. Artikkel 28 anerkjenner barnets rett til utdanning, med et prinsipp om like muligheter for alle. Her er særlig underpunkt 28 e) relevant, som handler om tiltak for å oppfordre til regelmessig oppmøte i skolen og redusere frafall (Barnekonvensjonen, 1989). Dette kan også knyttes til FNs bærekraftsmål nummer 4, som er å sikre «Inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FNs bærekraftsmål, 2022). Artikkel 8 i Barnekonvensjonen: «retten til identitet» er også relevant for artikkelen, men av plasshensyn har jeg ikke lagt like mye vekt på denne som artikkel 31, 12 og 28 (Barnekonvensjonen, 1989).

Sentralt i rettighetsperspektivet i musikkterapi er barn og unges mulighet til kulturell deltagelse. Dette handler ikke bare om at barn og unge skal *få* et kulturtilbud, men også utvikling, tilrettelegging og tilpassing av tilbudet (Krüger & Strandbu, 2015, s. 26). Her kommer altså barnets stemme inn som et veiledende prinsipp for slik utvikling og tilpassing, i henhold til artikkel 12. Krüger & Stige (2015) peker på at vi mangler både praktiske og akademiske verktøy for å utvikle kunnskap basert på barnets stemme. For å sikre at barns stemme kommer tydelig frem i utviklingen av ny kunnskap, foreslår Krüger og kollegaer deltagende aksjonsforskning som en mulig vei å gå (Krüger et al., 2023). Jeg har anvendt deltagende aksjonsforskning i studien, først og fremst med et mål om å fremme ungdommenes stemme i henhold til artikkel 12. I tillegg har jeg tilrettelagt for at ungdommene skal ta eierskap og få et engasjement for prosjektet, da dette kan ha positive effekter i seg selv (Crooke & McFerran, 2014).

Krüger & Strandbu (2015, s. 17) plasserer musikkterapi med ungdom innen forebyggende arbeid, der målet er å forebygge marginalisering og utenforskap. Dette arbeidet kan deles inn i primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Caplan, 1964, referert i Krüger & Strandbu, 2015, s. 17). Primærforebygging er tiltak som rettes mot hele eller større deler av samfunnet, sekundærforebyggende tiltak retter seg mot avgrensede målgrupper, og tertiærforebyggende tiltak retter seg mot enkeltindivider (Caplan, 1964, referert i Krüger & Strandbu, 2015, s. 17). Masterprosjektet har rettet seg mot en avgrenset målgruppe, ungdom på en individuelt tilrettelagt videregående skole, og har derfor plassert seg på det sekundærforebyggende planet.

Dette er et bevisst valg fundert i å redusere sosial ulikhet, da psykiske lidelser og andre psykososiale utfordringer kan innebære betydelige barrierer for ungdoms mulighet til kulturell deltagelse.

Ungdommens tildelte oppgave, «å bli voksen», kan være utfordrende nok i seg selv, men det kan være enda vanskeligere i samspill med psykiske lidelser og de isolerende konsekvenser dette kan medføre. Som jeg nevner i artikkelen (vedlegg 1) opplever mange ungdommer i Norge psykiske lidelser; 11% av guttene og 29% av jentene på videregående trinn rapporterer selv om et høyt nivå av utfordringer med mental helse (SSB, 2023). Statistikk som dokumenterer selvrapportert forekomst av psykiske lidelser være nyttig for å kartlegge et behov og rettferdiggjøre forebyggende arbeid, men kan også underbygge oppfatninger som kan være uheldige for ungdom. Ole Jacob Madsen peker på at rapporter om unges mentale helse ofte bygger opp under forestillinger som for eksempel «generasjon prestasjon», i en antagelse av at norsk ungdom hovedsakelig sliter med stress og press rundt å få best mulig karakterer og realisere sine evner på best mulig måte (2020, s. 117). Samtidig kan slike forestillinger skjule at de ungdommene som sliter mest kan ha substansielle livsutfordringer som dysfunksjonelle familieforhold, dårlig råd, mobbing, rus, genetiske sykdommer, mishandling, vanskjøtsel, utenforskap og skolevegring. Psykiske lidelser kan ikke sees uavhengig av sosial ulikhet, økonomi og ideologi (Madsen, 2020, s. 118). Det er derfor et fellesskapelig samfunnsansvar å ivareta unges helse, og ikke nødvendigvis en ferdighet hver individuell ungdom kan lære seg på skolen.

Utfordringer med mental helse, mobbing og ensomhet er en ledende grunn til frafall i skolen, og er derfor meget relevant i et forebyggende perspektiv (Bufdir, 2021). Jeg vil derfor se på noen studier som er gjort med ungdom og psykisk helse, som er særlig relevant for mitt masterprosjekt.

Fancourt & Finn (2019) har lagt frem en rapport om evidens på ulike kunstformers rolle for å forbedre helse og velvære. Dette er en «scoping review», som sikter mot å gi et overblikk over tilgjengelig forskning på et felt. Det er ikke en systematisk gjennomgang, og har derfor ikke de samme kravene til å vurdere hver enkelt studie for skjevheter (engelsk: bias) i resultatene, men er nyttig for å gi et innblikk i status på voksende eller komplekse fagfelt som er vanskelig å vurdere mot standardiserte kriterier. Fancourt & Finn (2019) peker på studier som viser til at kulturell deltagelse kan ha en forebyggende effekt mot psykiske lidelser:

«Arts engagement can also help to reduce the risk of developing mental illness such as depression in adolescence and in older age. Participating in arts activities can build self-

esteem, self-acceptance, confidence and self-worth, which all help to protect against mental illness» (Fancourt & Finn, 2019, s. 23).

Fancourt & Finn viser til at både musikk- og teaterdeltagelse kan bidra til å redusere angst: “Both music and theatre activities can reduce anxiety, partly through improving sociability and through providing stability and self-soothing when experiencing new situations” (Fancourt & Finn, 2019, s. 39). Å være mer sosial, ha en forutsigbar og stabil voksenperson, og evnen til å regulere seg selv (og andre) er sentrale temaer i denne oppgaven som jeg vil komme tilbake til i diskusjonsdelen.

Den forebyggende effekten av musikk og teaterdeltagelse er interessant å se i sammenheng med Even Ruuds konseptualisering av musikkdeltagelse som et *kulturelt immunogen*, som hjelper til med å ivareta vår helse og velvære (Ruud, 2013). Begrepet «immunogen» har han lånt fra medisinsk kontekst, der et antigen er et stoff som kan provosere en spesifikk immunrespons. I sosialpsykologi forstås «adferdsimmunogen» som en metafor for «beskyttende adferd som ivaretar vår helse», i motsetning til skadelig adferd, som for eksempel røyking eller å kjøre uten setebelte. Videre peker Ruud på musikkaktivitet som et kulturelt immunogen, blant annet som en sosial og emosjonell ressurs som kan stimuleres gjennom sang, kordeltagelse, dans til musikk, sangskrivning, spille i band og så videre (Ruud, 2013). Ruuds teori om musikk som et kulturelt immunogen er basert på en liten kvalitativ studie med 6 informanter om deres bruk av musikk i hverdagen. Det kan svekke generaliserbarheten at Ruuds studie har få deltagere og ikke vurderer tilrettelagte musikkaktiviteter, og teorien kan derfor ha begrenset overføringsverdi. Det er derimot en styrke at teorien en høy økologisk validitet ved at den utforsker hvordan mennesker allerede bruker musikk som en ressurs i hverdagen. Med denne forståelsen som et bakteppe for studien er jeg interessert i hvordan musikk og teaterdeltagelse kan ha hatt en forebyggende helseeffekt.

Musikkterapeutene Hans Petter Solli og Randi Rolvsjord har kommet med sentrale bidrag til norsk musikkterapi innen psykisk helsearbeid, og har skrevet om musikkterapi i et recovery-perspektiv (McCaffrey et al. 2018; Solli, Rolvsjord & Borg, 2013; Solli 2015; Solli & Rolvsjord, 2015). Recovery-perspektivet er relevant for studien for å tilrettelegge for ungdommene på skolen sin bakgrunn med mentale lidelser. I et recoveryperspektiv vektlegger man personlig recovery som et alternativ til klinisk recovery. I klinisk recovery er symptomreduksjon og fravær av sykdom forutsetninger for god helse (McCaffrey et al., 2018). Personlig recovery vektlegger en persons evne til å leve et meningsfullt liv til tross for symptomer av psykiske lidelser:

«Recovery is described as a deeply personal, unique process of changing one's attitudes, values, feelings, goals, skills, and/or roles. It is a way of living a satisfying, hopeful, and contributing life even with limitations caused by illness. Recovery involves the development of new meaning and purpose in one's life as one grows beyond the catastrophic effects of mental illness» (Anthony, 1993).

Flere rammeverk er foreslått for å beskrive personlig recovery, blant annet REFOCUS, CHIME og INSPRE. Akronymet CHIME består av: Connectedness, Hope and optimism, Identity, Meaning and Empowerment. Dette beskriver grunnleggende aspekter i recovery-perspektivet, men det er viktig å ha i bakhodet at slike helhetlige personlige prosesser ikke kan reduseres til en konkret sjekkliste. McCaffrey et al. (2018) mener slike rammeverk må forstås på et tverrfaglig nivå. Musikkterapi kan sees på som en mulig vei i en recovery-prosess, men er ofte integrert som en del av tverrfaglig arbeid. Styrken ved recovery-perspektivet er at den i stor grad anerkjenner pasienten selv som den største utslagsgivende faktoren i terapien (Bohart, 2000). Eierskap, investering, målrettethet og samarbeid blir derfor sentrale temaer i terapien. Samtidig er det en svakhet at egen investering blir en så sterk vektlagt som forutsetning for terapeutisk endring, og enkelte har pekt på at dette kan føre til en «selvhjelpsfilosofi», der individet ansvarlig gjøres samtidig som offentlige helseforetak bygges ned (Evjen, Kielland & Øiern, 2018, s. 45).

Cherry Hense & Katrina Skewes McFerran har skrevet flere artikler om samfunnsmusikkterapi med ungdom i psykisk helsearbeid (Hence et al., 2014; Hence, 2015; Hense & McFerran, 2017 & Hence, 2019). Hence et al. (2014) tar i bruk et recovery-perspektiv og beskriver hvordan musikk kunne tilby ungdommene en «sunn identitet» i stedet for en identitet preget av sykdom knyttet til psykisk lidelse. I dette prosjektet undersøkte Hence 11 ungdommers erfaringer fra akutt sykdom til gjenoppbygning av en musikalsk identitet gjennom en deltagende forskningsprosess og analyse av dataene gjennom Grounded Theory (Hence et al., 2014). Det metodiske rammeverket er altså svært likt som dette masterprosjektet, som tar i bruk deltagende aksjonsforskning og stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI), som slekter til Grounded Theory (Tjora, 2018, s. 20).

Hence et al. (2014) fant at ungdommene under akutt sykdom opplevde «musikalske symptomer», som innebærer en tilbaketrekking fra bruk av musikk i sosiale settinger, til det mer personlig og private. Disse musikalske symptomene relaterte seg til deres individuelle diagnoser, som for eksempel bipolar lidelse, personlighetsforstyrrelser og psykose. Ungdommene brukte blant annet musikk som en erstatning for de sosiale aspektene ved livet i

stedet for å søke sosial støtte. Musikkbruken ble holdt hemmelig i frykt for å bli dømt, men gav mulighet for en privat produktivitet ved for eksempel å øve på instrumenter.

Gjennom deltagelse i musikkterapigruppen så Hence et al. (2014) en gradvis overgang til musikalsk tilhørighet, integrering av fortid og nåtid og en sammenkobling av musikalsk identitet til en sosial realitet. Blant annet ved å by på sin egen musikk kunne ungdommene gradvis eksponere sin musikalske identitet til de andre i gruppen, eller ved å ta mer plass i samspillet. Denne formen for musikalsk brobygging som et første steg mot å spille ut sin identitet i et større fellesskap, danner et bakteppe for min forståelse av musikk- og teatergruppen som et *identitetslaboratorie* (vedlegg 1). Videre så Hence et al. (2014) at ungdommene etter å ha gjenoppdaget eller konstruert sine musikalske identiteter kunne ta steget mot å spille ut identiteten i sine hverdagsliv, blant annet ved å presentere aspekter ved sin musikalitet i offentligheten, tolerere sine egne musikalske begrensninger, dele sin musikalske identitet gjennom å spille i jammegrupper eller lære bort musikalske ferdigheter til andre. Å spille ut sin musikalske identitet i hverdagen reflekterer også Goffmans (1971) dramaturgiske metafor, og DeNoras syn på at utviklingen av identitet skjer i samspill med omgivelsene.

Et annet perspektiv på arbeid med barn og unge med psykiske lidelser er traumeinformert omsorg (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2017; Van der Kolk, 2014). Krüger har anvendt dette perspektivet i musikkterapi i en barnevernssetting, og har tatt i bruk Baths tre søyler for traumebevisst omsorg: trygghet, relasjoner og mestring (Bath, 2015; Krüger et al., 2018; Krüger et al., 2023). Van der Kolk skriver om trygghet som fundament for traumebehandling og bruk av teater som metode for å arbeide med traumatisert ungdom (2014, s. 330). Dette har en overføringsverdi til mitt prosjekt med ungdom i skolen med psykiske lidelser. Nordanger & Braarud (2017, s. 21) skriver om traumebevisst omsorg blant annet i lys av populasjonsstudien Adverse Childhood Experiences (ACE), som beskriver hvordan traumatiske barndomsopplevelser kan ha stor betydning for skole, jobb, mental og fysisk helse senere i livet.

Nordanger & Braarud bruker *regulering* som et nøkkelbegrep, inspirert av forholdet mellom barnet og omsorgspersonen i tidlig spedbarnsalder (2017, s. 29). De bruker toleransevinduet som modell for hvordan mennesker regulerer sitt eget aktiviseringsnivå, der den optimale aktiveringssonen er en tilstand hvor man kan rette oppmerksomheten mot andre mennesker og situasjonen man er i (Nordanger & Braarud, 2017, s. 39). Optimal aktivering er altså en forutsetning for læring og andre sosiale, emosjonelle og kognitive prosesser. Når vi er utenfor vårt toleransevindu er vi enten hyperaktivert eller hypoaktivert, med henholdsvis for høyt eller lavt aktiviseringsnivå. I slike situasjoner har vi behov for *reguleringsstøtte* for igjen å kunne

nærme oss den optimale aktiveringssonen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 29). Med traumebevisst omsorg vektlegger Nordanger & Braarud (2014) *trygghet* som fundament og *samordnet innsats* mellom aktører i barnets omsorgssystem:

«Når hjernen har funnet en mer etablert nevralt organisering og er forbi sin mest formbare periode, vil personen trenge andre-regulering i store «doser» – det vil si gjennom stadige gjentakelser, over tid, og på de arenaene hvor de gjør seg sine daglige samspillserfaringer. Innsatsen må derfor være *samordnet* og inkludere aktører også utenfor psykisk helse og barnevern. Ikke minst er skolen en nøkkelarena, hvor reguleringsvansker ofte blir tydelige på grunn av de faste rammene og de mange relasjonene som skal forvaltes. Dette gir av samme grunn en unik lærings- og utviklingsmulighet dersom vanskene møtes på en informert og planmessig måte» (Nordanger & Braarud, 2014, s. 535).

Nordanger & Braarud (2014) peker her på skolen som en viktig arena for reguleringsstøtte, som bringer meg videre til litteratur om musikkterapi med ungdom i skolekontekst. Svakheten med traumebevisst omsorg er at den i stor grad vektlegger de voksnes evner til å støtte barnet, og til gjengjeld blir traumatizerte barn og unge beskrevet med ord som «inhibited, out of tune, inarticulate, uncoordinated, and porposeless.» (Van der Kolk, 2014, s. 336). Ungdommene sees i lys av deres svakheter, og de voksnes kapasitet som omsorgsgivere er deres mulighet til endring. Dette medfører en risiko for et paternalistisk syn som undergraver ungdommens egne ressurser og mulighet til å omskrive sin egen historie (Giddens, 1964).

2.2 FNs bærekraftsmål, opplæringsloven § 9 og implementering av musikktilbud i videregående skole

I skolen kan man knytte musikkterapeutisk praksis til FNs bærekraftsmål nummer 4, Barnekonvensjonen artikkel 28, Opplæringslova og overordnet del av læreplanverket (FNs bærekraftsmål, 2022; Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998, Utdanningsdirektoratet, 2023). Jeg har allerede forklart hvordan musikkterapi med ungdom knytter seg til FNs bærekraftsmål og Barnekonvensjonen, og vil her forklare Opplæringsloven og læreplanverket.

Ifølge Opplæringslova (1998, § 9 A-2) har alle elever rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette innebærer et aktivt arbeid i skolen, og musikktilbud kan inngå som en del av helsefremmende arbeid for å operasjonalisere dette lovverket. De neste paragrafene tar i stor grad for seg tiltak for å gripe inn når krenking oppstår i skolen (enten mellom elever, mellom elever og ansatte). Ifølge Opplæringslova (1998, § 9 A-3) skal skolen

skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Paragraf 9 A-5 er: «Skjerpa aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen, krenkjer ein elev» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-5). Denne paragrafen er noe omstridt blant lærere og ansatte i skolen, da den kan bli sett på som en trussel mot deres egne rettigheter i arbeidsmiljøloven. Et eksempel er lærere som har blitt bedt om å unnskyldte seg til elever som har følt seg krenket i situasjoner hvor man ikke har fått karakteren man ønsker, eller lærere som frykter å ikke kunne sette tydelige grenser i møte med voldelige elever (Utdanningsnytt, 2022; Utdanningsnytt, 2023). Musikktilbud utformet av musikkterapeuter kan være en del av å løse noen av paradoksene § 9 A skaper i skolen. Blant annet i arbeidet for å møte utagerende elever i skolen (Nöcker-Ribaupierre & Wölf, 2010). Studien kan knyttes til å operasjonalisere § 9 A-2, der ordlyden antyder at å fremme helse, trivsel og læring omfatter mer en frihet fra krenkelser (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

Skolen er definert som et sted for læring, og det er ikke lovlig hjemmel for å gjennomføre terapi eller behandling i skolen. Musikkterapi stiller seg derfor i en vanskelig situasjon for å nå inn i skolesystemet, både på grunn av skolens overordnede prioritering av pedagogisk virksomhet, men også fordi bruk av begrepet «terapi» kan innebære belastende stigma for elevene (Goffman, 1986). Dette kan være i form av *selvstigmatisering* (internaliserte holdninger, som at «jeg er en som har behov for terapi», «hva vil andre tenke om at jeg går i terapi»), *offentlig stigma* (holdninger i samfunnet, for eksempel vansker med å få seg jobb eller leie bolig) eller *institusjonelt stigma* (systematisert forskjellsbehandling i lovverk eller institusjoner) (American Psychiatric Association, u.å.). Av denne grunnen har jeg i mitt prosjekt ikke brukt begrepet «terapi», men heller «verksted» eller «gruppe» om de ulike musikk- og teateraktivitetene i studien. På den positive siden kan et slikt musikkverksted stille seg i en unik posisjon i skolen, ved at man kan forbigå «prestasjonskravet» til elevene gjennom å tilby en frivillig aktivitet uten obligatorisk oppmøte eller vurdering.

Studien knyttes til overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2023). Jeg vil vektlegge 1.4) Skaperglede, engasjement og utforskertrang, 2.1) Sosial læring og utvikling, 2.5.1) Folkehelse og livsmestring og 3.1) Et inkluderende læringsmiljø. I del 1.4) Skaperglede, engasjement og utforskertrang vektlegges erfaringer med å se muligheter og omsette ideer til handling, gjennom blant annet estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. «Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling» og er «en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Her vektlegger læreplanverket aspekter ved kulturell deltagelse som er relevant for studien, selv om

formuleringen er temmelig generell og diffus. I del 2.1) Sosial læring og utvikling står det at «Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Egenskaper som vektlegges er empati, lyttende dialog og det å søke løsninger i fellesskap, noe som gjør også del 2.1 relevant for studien.

2.5.1) Folkehelse og livsmestring innebærer at skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det vektlegges utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. Dette er spesielt relevant for denne studien, som tar sikte på å fremme psykososial helse i skolen. Samtidig presenteres livsmestring her som et tverrfaglig tema der elevene skal lære å håndtere livets medgang og motgang, noe som kan innebære nye mestringsopplevelser, men også nye nederlag.

Madsen (2020, s. 8) stiller spørsmål ved om livet i det hele tatt er noe man kan mestre, og om dette i så fall er noe som kan læres bort. Han argumenterer for at å plassere håndtering av livet som individuell ferdighet på timeplanen kan være uheldig. Det kan sees på som del av en pågående samfunnstendens der strukturelle kriser fragmenteres til individuelle problemer, og individet selv får ansvar for å bryte ut av båndene som holder en nede (Madsen, 2020, s. 73). Madsen mener dette kommer til syne ved bruk av begrepet *selvregulering* som sentralt mål i alle fag, som vektlegger elevenes evne til å planlegge egen læring og gjøre det som er til sitt eget beste i det lange løp (Madsen, 2020, s. 84). Madsen viser til at i stedet for prøve å «lære bort» selvregulering, burde heller grunnleggende aspekter som tillit til voksenpersoner være et viktig fundament for livsmestring (Madsen, 2020, s. 92). I verste fall kan livsmestring som primærforebyggende tiltak forsterke forskjeller mellom elevene, ved at de allerede ressurssterke elevene vil være de som får best nytte av det. Derfor bør samfunnets beslutningstagere ta mer ansvar for å prioritere ressurser til helsefremmende tiltak til de som trenger det mest (Madsen, 2020, s. 37).

I 3.1) Et inkluderende læringsmiljø står det at elevmedvirkning må prege skolens praksis. Dette følges umiddelbart opp med å beskrive elevens «medansvar» i læringsfellesskapet og at «Skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2023, 3.1). Læreplanens beskrivelse av elevmedvirkning er meget diffus, og man står igjen med spørsmålet om hvordan elevmedvirkning faktisk kan gjennomføres i skolen. Dette fører oss videre til tidligere studier av musikktilbud med elevmedvirkning i skolen.

Crooke & McFerran (2014) argumenterer for at det er mangel på samsvarende forskning på musikktilbud i skolen. De peker på to hovedutfordringer: 1) metodene som brukes for å

rapportere psykososial helse og 2) utformingen av selve musikktilbudet. De sammenligner et pedagogisk klasseromstiltak med et tiltak med musikkterapeutisk rammeverk rettet mot en risikogruppe. De kritiserer validiteten av kvantitative selv-rapporteringsmetoder med barn og ungdom, og peker på at den fortsatte bruken av disse kan være motivert av akademiske og politiske hensyn (Crooke & McFerran, 2014). De kritiserer også antagelsen av at tradisjonell musikkundervisning kan kobles til økt psykososial velvære. De foreslår noen metodiske og praktiske hensyn som forskere i skolesetting burde ta i betraktning:

- Unngå unødvendig komplisert språk med elevene, bruk god tid på relasjonsbygging og forklar elevene viktigheten av deres bidrag.
- Gi informasjon om studien og forklar forskerens intensjoner.
- Unngå intervjuer på steder der eleven kan se på forskeren som en ansatt, for eksempel på et lærerkontor. Slike omgivelser kan påvirke elevens evne til å snakke om sensitive emner.
- Data burde samles fra flere perspektiver, siden man verken kan tvinge elevene til å fortelle sannheten eller forvente at de forstår spørsmålene. Man kan heller ikke anta at noe en eller flere elever sier kan representere alle elever (Crooke & McFerran, 2014. s. 8).

For utformingen av selve musikktiltaket utformer Crooke & McFerran (2014) en rekke anbefalinger. Tiltaket burde ha små grupper på mellom 4-10 elever, og bør vare en viss lengde, minimum 7-12 uker. Hovedformålet bør være å fremme psykososial helse, og dette burde også forklares til elevene slik at de skal kunne engasjere seg og få utbytte av gruppen. Tiltaket burde ha en kvalifisert instruktør og man bør rekruttere de som vil ha mest utbytte av tilbudet, for eksempel ungdom som har falt utenfor det sosiale. En spesifikk gruppe elever i lignende situasjon kan øke sjansen for sosial støtte, delt interesse og formulering av et felles mål. Videre bør prosjektet ha en deltagende og demokratisk fremgangsmåte, der elevene kan ta avgjørelser om strukturen og innholdet i gruppen (Crooke & McFerran, 2014).

Crooke & McFerran (2014) peker også på at tiltaket burde unngå å utformes som et tradisjonelt undervisningsopplegg i et klasserom. Man bør unngå musikk som en ferdighetsaktivitet, og heller legge til rette for lystbetonte musikkaktiviteter og bruk av musikk for å uttrykke seg selv i en gruppe. Gruppeaktiviteten kan også tilrettelegge for at elevene møter andre som de vanligvis ikke snakker med. Aktiviteter i gruppen kan bidra til elevenes mestringsforventning, for eksempel når man tør å gjøre noe foran andre (Bandura, 1997). Dette bør gjøres på en privat arena, slik at gruppen kan føle seg trygg til å bygge samhold og dele sensitive temaer.

Utfordrende aktiviteter kan være viktig for å møte behovene til utsatte elever. Selv om de kan oppleves utfordrende eller ukomfortable kan dette også oppleves som nødvendig eller verdifullt for å håndtere, bearbeide og bevege seg gjennom vanskeligheter. Å utvikle et kunstnerisk produkt kan bidra til eierskapsfølelse, og ikke-musikalske aktiviteter kan være verdifulle ved å utvide mulighetene for deltagelse, i henhold til Smalls (1998) begrep *musikkering* (engelsk: *musicking*) (Crooke & McFerran, 2014). Jeg vil argumentere for at samtlige av disse anbefalingene har direkte relevans til studien og i mange tilfeller sammenfaller med sentrale funn, dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonsdelen.

Krüger (2016) beskriver musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov, med eksempler fra skolen og barnevernsarbeid. Han peker på at det mangler forskning som dokumenterer ikke-formell (for eksempel organiserte fritidsaktiviteter) og uformell læring (erfaringsbasert læring), og at ideen om livslang læring burde settes i system i blant annet skolen. Han trekker eksempler fra et musikktilbud tilrettelagt av skolen, barnevern, helsesøster, PPT og ledet av en musikkterapeut. Musikkaktivitetene gav elevene mulighet til å utrykke seg musikalsk og samarbeide ved å forberede seg til konsertframføringer. Musikken ble en ressurs for elevene til å knytte sosiale bånd, relasjoner til voksne og åpne opp for samtale. Den sosiale, relasjonelle og musikalske kompetansen elevene tilegnet seg gav også muligheter for deltagelse i andre anledninger. Musikktiltaket som en form for ikke-formell læring kunne altså kvalifisere og bygge elevenes selvtillit til både formell læring og videre samfunnsdeltagelse (Krüger, 2016).

Einarsen (2020) har som en del av sin masteroppgave gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt på en produksjonsskole med sterk vektlegging av elevmedvirkning. Han brukte et samfunnsmusikkterapeutisk rammeverk der ungdommene samarbeidet med en gruppe eldre i et musikkprosjekt. Einarsen foreslår hvordan tiltak i skolen kan gjennomføres i tre deler: *Etablering, gjennomføring og avslutning*. I etableringsfasen er tiltaket rettet mot å trygge elevene, relasjonsutvikling, lufte følelser og tanker, og gi rom for ungdommens kritikk til skolesystemet og ideutvikling. I gjennomføringsfasen kan det etableres kontakt med tredjeparter i samfunnet, utarbeides kunstneriske produkt, og skape fellesskap gjennom samlingsstunder og øvinger med tredjepart. I avslutningsfasen legges det til rette for en eventuell fremføring, innspilling eller slutfesting, i tillegg til evaluering og refleksjon over læringsutbytte med elevene og rom for elevenes kritikk av prosjektet.

Einarsen har tolket elevenes refleksjoner i lys av et sosiokulturelt perspektiv, blant annet Vygotskijs (1978) teori om den nærmeste læringssonen og Banduras (1997) teori om

mestringsforventning. Den nærmeste utviklingssonen beskriver oppgaver som er for vanskelige til å klare på egenhånd, men som kan mestres med støtte fra en person med mer kompetanse (Vygotskij et. al., 1978). Mestringsforventning (engelsk: self-efficacy) innebærer at å håndtere en ny og uforutsigbar situasjon kan lede til en tro på at man vil være bedre rustet til å takle nye utfordringer i fremtiden (Bandura, 1997). Videre har han sett ungdommenes refleksjoner i lys av mening og relasjoner (Antonovsky & Sjøbu, 2012), situert læring i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), og kulturell deltagelse i et rettighetsperspektiv (Barnekonvensjonen, 1989).

McFerran og kollegaer har skrevet om viktigheten av *lidenskapelige individer* for å navigere kunsttilbud i 19 australske skoler (McFerran et. al., 2023). De peker på at suksessen av kunsttilbud for helsefremmende effekter i skolen i stor grad er avhengige av spesielt drevne individer, enten det er skolens rektor, kunstnere med eller uten lærerkompetanse, foreldre, læreassistenter osv. Dette er individer som finner tid, rom og lidenskap for å drive kunsttilbudet, ofte utover deres designerte ansvarsområde og lønn. I noen tilfeller er dette også en lidenskapelig arbeidsgruppe som samarbeider om å legge til rette for kunsttilbudet. Disse individene er i stor grad en forutsetning for at kunsttilbudet i det hele tatt eksisterer, og McFerran og kollegaer fant at det ofte ikke var lærere eller ansatte, men personer utenfra som bidro med sin energi og entusiasme.

Noen skoler omfavner disse individene med ressurser og støtte, slik at personen ikke brenner seg ut og programmet ikke kun blir avhengig en enkeltperson. Andre klarte ikke å finne finansielle rammer, og var avhengig av frivillig innsats. Dette er en særegen egenskap ved slike kunsttilbud, da kjerneområder i skolen som matte, naturvitenskap eller engelsk ikke har den samme sårbarheten knyttet til prioritering av ressurser, tid og personale. Ansvaret blir i stor grad lagt på skolene for å selv å finne ut hvordan de skal finansiere ikke-kjerneundervisning. McFerran og kollegaer peker derfor på en mangel på politisk og administrativt nivå (McFerran et. al. 2023). Dette truer bærekraften av slike kunsttilbud, ved at lidenskapelige individer eller grupper står i fare for å brenne ut under frustrerende eller utmattende omstendigheter.

Jeg har valgt å trekke frem litteraturen jeg har ansett som mest relevant for studien, men det er verdt å nevne at det finnes flere relevante studier fra musikkterapi i skolen. Rickson & McFerran (2014) har skrevet om å skape kulturer for musikk i skolen gjennom handling og refleksjon i et samfunnsmusikkterapierspektiv. Heidi Løvstad (2019) skriver i sin masteroppgave om ungdommer i spesialundervisning, og bruk av improvisert rap for å utvide seg selv. Elkoshi (2021) har skrevet om sangskrivning i skolen som en metode for å hjelpe elever med sosial tilpasning, utvikling av personlig identitet og mestringsforventning. Derrington, & Oldfield

(2012) har skrevet om musikkterapi i skolen og spesialundervisning. Videre vil jeg vise til litteratur som bruker musikk og teater i helsefremmende og forebyggende arbeid.

2.3 Musikkterapi og teater

Strandbu, Krüger og Lorentzen skriver om et musikkteaterprosjekt rettet mot barn under barnevernets omsorg (Strandbu et al., 2016). I prosjektet samarbeider en tekstforfatter med musikkterapeuten og ungdommene. Prosjektet er inspirert av aksjonsforskning og implementering av et nytt tilbud i aksjonslæringsfaser. De strukturerte prosjektet i fire faser: planlegging, forberedelse, implementering og evaluering, og ungdommene var ledende i rollen av å bestemme innholdet og progresjonen av disse fasene. Med kombinasjonen av aksjonsforskning og musikkteater som metode trekker Strandbu, Krüger & Lorentzen inspirasjon fra den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1974) og den brasilianske dramapedagogen Augusto Boal (1979). Denne studien knytter seg tett opp til min masteroppgave både på grunn av dette teoretiske bakteppet, men også gjennom målgruppen ungdom, bruk av aksjonslæringsfaser og teater som metode. I evalueringsfasen samlet Krüger, Strandbu og Lorentzen forskjellige perspektiv, ved å intervjuer både ungdommene, venner, familie og publikum. De fant at en av de viktigste faktorene for å drive prosjektet var å ha en stabil voksenperson som ledet prosjektet over tid. Dette studien har hatt mange tråder til mitt prosjekt, som jeg vil plukke opp igjen i diskusjonsdelen av denne kappen.

I tillegg har vi den brasilianske musikkterapeuten André Brandalise (2015) som skriver om et samfunnsmusikkterapeutisk teaterprosjekt med ungdommer med autismspekterforstyrrelse (ASF). Han fant at teaterframføringer kunne utvide mulighetene for terapeutisk handling, i tråd med Ruuds definisjon fra 1979: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1979). Gjennom framføringene fikk ungdommene mulighet til å uttrykke og utvide sine indre kreative verdener samtidig som de fikk økte muligheter for sosiale interaksjoner. Brandalise gjør en viktig begrepsavklaring ved bruk av termen «terapeutisk teater» for å unngå forvirring med etablerte fagretninger som dramaterapi eller psykodrama, som krever formell utdanning. Med denne avklaringen blir teater sett på som et element man legger til i et musikkterapeutisk rammeverk. Han ser erfaringene fra prosjektet gjennom linsen av akronymet PREPARE (Stige & Aarø, 2012, s. 18). Kvalitetene i PREPARE er Participatory (Deltagende), Resource oriented (ressursorientert), Ecological (økologisk), Performative (framførende), Activist (aktivist), Reflective (refleksiv) og Ethics-driven (etikkdrevet). For å vektlegge en av disse kvalitetene vil jeg trekke frem Ansdell (2005) som diskuterer paradokser ved framføring i musikkterapi. Han peker på at både vår helse og identitet er «framført», og

fremhever Newmans syn på at terapi er å fremføre seg selv annerledes i samspill med andre. Målet med terapi er i hans syn ikke å finne frem til og uttrykke en sann indre identitet, men å utforske hvem man er i samspill med andre (Ansdell, 2005).

Gjennom disse kvalitetene legger Brandalise vekt på at prosjektet:

1. Stimulerte gruppemusikking, frie uttrykk og kreativ frihet (Deltagende).
2. La til rette for utvikling av deltagerens interesser, potensiale og ferdigheter (Ressursorientert).
3. Å være fremførende, altså å vise frem sin utvikling gjennom handling (Framførende).
4. Promotere sosiale relasjoner og relasjoner med seg selv (Økologisk).
5. Var et fristed for kreativ og terapeutisk uttrykk gjennom mestring, framføring, sosial inkludering og integrering (Flere av de nevnte kvalitetene i PREPARE) (Brandalise, 2015, s. 6).

Brandalise (2015) stiller også et sentralt spørsmål om hvordan musikkterapien passer inn i de ulike stegene av å lage en teaterforestilling og framføre den. Han argumenterer for at når deltagerne uttrykker seg får de støtte fra musikkterapeuten både verbalt og musikalsk. Han vektlegger altså *terapeutisk lytting* som et sentralt element for å stimulere deltagerens ressurser. Her vektlegger jeg et litt annerledes perspektiv på hva det musikkterapeutiske perspektivet bidro med i studien, men det kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen.

Det er også verdt å nevne at teater har blitt brukt i musikkterapi med mennesker med demens (Dassa & Harel, 2019). De fant at kombinasjonen av musikk og drama kunne utvide kreative og emosjonelle uttrykksformer med denne deltagergruppen.

Ser vi utenfor musikkterapilitteraturen finner vi også mange studier som beskriver bruk av teater i et deltagelses- eller helseperspektiv. Jeg har inkludert disse studiene for å vise at mitt forskningsprosjekt kan sees i lys av et bredere perspektiv enn kun det man finner i musikkterapilitteraturen.

Känänen & Manninen (2020) skriver om teater med ungdom i barnevernet, og hvordan det kan tilby en følelse av frihet i et begrensende system. De vektlegger muligheter for personlig vekst, fremtidsoptimisme og uforventede positive øyeblikk. Disse positive øyeblikkene kunne oppstå når man overgikk sine egne forventninger, eller gjennom det å tørre å engasjere seg i øvelsene på tross av sin egen frykt. Sissel Horghagen undersøkte teater som metode for hjemløse og asylsøkere for å oppnå økt makt i eget hverdagsliv, både på et personlig, sosialt og samfunnsmessig plan. Femdal et al. (2021) undersøkte bruken av dramaoppvarmingsøvelser

med studenter innen helsefag. De fant at oppvarmingsøvelser kan hjelpe til med å bygge positive og trygge lærings situasjoner. Dette utdypes også av Nigh (2013) som har undersøkt dramastudenters fenomenologiske opplevelse av å gjøre teateroppvarmingsøvelser gjennom mange år. Hun hevder at studentene opplevde økt avslapning, fokus, aktiv forestillingsevne, bevissthet rundt tanker, følelser og fantasi og en kroppslig integrert erfaring i undersøkelsen av forholdet mellom kropp og sinn. Dette utgjør et relevant bakteppe for bruken av teaterøvelser i skolen i mitt masterprosjekt. Torrissen & Stickle (2018) som skriver om deltagende teater med voksne i et ressursorientert og recovery-perspektiv. De trekker inspirasjon fra Boal (1968) og har funnet at både en følelse av tilhørighet i gruppen og opplevelse av sosial frigjøring var sentrale mål for deltagerne. Sæther (2018) skriver om bruk av teater på distriktpsykiatriske senter (DPS) og vektlegger hvordan det å uttrykke eget liv i kunstneriske rammer er befriende, hvordan deltagerne følte seg mer synlige som en del av et fellesskap, og hvordan teaterscenen fungerte som et kreativt, sosialt og dialogisk frirom. Sæther beskriver blant annet hvordan øvinger i starten fant sted på DPS, men etter hvert foregikk på eksterne lokaler utenfor DPS. Dette er altså ikke uten relevans i et samfunnsmusikkterapi-perspektiv, der man arbeider for å knytte deltagerne tettere til arenaer i samfunnet (Stige & Aarø, 2012, s. 18).

Ørjasæter, Ness og kollegaer har skrevet tre artikler om bruk av en musikk- og teater workshop som et ikke-terapeutisk tilbud for voksne med langvarige mentale lidelser (Ørjasæter & Ness, 2017; Ørjasæter et al., 2017; Ørjasæter et al. 2018). De nevner musikkterapi i en av artiklene, i lys av at det terapeutiske perspektivet tradisjonelt har sett på kulturelle aktiviteter som en form for behandling (Ørjasæter & Ness, 2017). De knytter seg til recovery-perspektivet (Slade, 2009) og undersøker deltagerens førstehåndserfaringer med deltagelse i musikk- og teaterprosjektet. De har blant annet identifisert *rom for verdighet, en kreativ arena* som hovedtemaer, basert på analyse av intervjuer med brukere (Ørjasæter & Ness, 2017). De peker på viktigheten av fleksible aktiviteter, og en personsentrert og ressursorientert tilnærming som blant annet innebærer å tilpasse seg deltagerens symptomer og funksjonsnivå. De legger vekt på viktigheten av profesjonelle instruktører som har tro på kreativ vekst, og kan tilrettelegge for en sykdomsfri sone som tilhører deltagerne (Ørjasæter & Ness, 2017).

Ørjasæter vektlegger også identitetsaspektet ved musikk og teater i et recovery-perspektiv (Ørjasæter et al., 2017), og betydningen av små positive øyeblikk i lys av teori fra positiv psykologi (Csikszentmihalyi, 2014; Ørjasæter et al., 2018). Av disse er det kanskje mest relevant for mitt masterprosjekt hvordan ungdommene kunne endre sin identitet gjennom deltagelse i musikk- og teaterworkshopen. Ørjasæter et al. (2017) identifiserte tre hovedtemaer:

1) å bli en hel person, 2) å få mulighet til å holde flere identiteter og 3) å utforske varierende perspektiver. Her ser jeg mange likheter med funnene i artikkelen (vedlegg 1), og synes særlig «å få mulighet til å holde flere identiteter» er relevant i forhold til mitt prosjekt, der jeg introduserer konseptet *identitetslaboratorium* for å beskrive musikk- og teatergruppen som et sted der man kan prøve og feile med forskjellige identiteter uten å bli dømt eller holdt til dem i etterkant.

3.0 Utdypning av metode og transparent oversikt over valg i forskningsprosessen

3.1 Epistemologisk grunnsyn

Michael Crotty (1998) foreslår et rammeverk for organisering av elementene i sosial forskning der man stiller to grunnleggende spørsmål: 1) Hvilken metodologi og metoder skal brukes og 2) Hvordan rettferdiggjør man valget av bruk av disse metodologiene og metodene? For å svare på det andre spørsmålet må man knytte valgene til teoretiske perspektiv og et epistemologisk grunnsyn (Crotty, 1998). Bill Matney (2018) understreker viktigheten av økt transparens og detaljert beskrivelse innenfor musikkterapiforskning, ved å posisjonere seg innenfor et epistemologisk grunnsyn, et teoretisk perspektiv, en metodologi og forklare valg av metoder. Epistemologiske grunnsyn blir ikke sett på som vanntette enheter, men som et kontinuerlig og overlappende spekter av posisjoner (Matney, 2018). Studien befinner seg i krysningspunktet mellom konstruktivisme og kritisk realisme (Alvesson & Skjoldberg, 2009, s. 39). Studien tar sikte mot å forstå og tolke virkeligheten, noe som knytter den til konstruktivismen. I tillegg tar studien utgangspunkt i å promotere sosial endring, noe som knytter den til kritisk realisme (Alvesson & Skjölberg, 2009, s. 39; Matney, 2018). Studien knytter seg til de teoretiske perspektivene kritisk teori, hermeneutikk og fenomenologi. Metodologien i studien er aksjonsforskning, og metodene som er anvendt er kvalitative semi-strukturert intervju, fokusgruppeintervju og feltnotat.

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiv: Hermeneutikk, fenomenologi og kritisk teori, og de undertrykte pedagogikk

3.2.1 Hermeneutikk

Studien knytter seg til en hermeneutisk forskningstradisjon der kunnskap skapes gjennom *forståelse*. Hermeneutikk har sine røtter i å tolke gamle tekster, for eksempel analyser av bibelen og klassiske verker (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 92). Et grunnleggende prinsipp er *den*

hermeneutiske sirkelen, som legger til grunn at en *del* kun kan forstås i lys av en *helhet* (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 92). Samtidig består en helhet av ulike deler, og kan kun forstås gjennom undersøkelse av de ulike delene. I studien vil det si at et sitat fra intervjuene kun kan forstås i lys av konteksten av prosjektet, skolen, de ulike systemene rundt og den historiske konteksten. I undersøkelsene av delene vektlegges tolkerens *empati* i prosessen med å forstå den som skriver, snakker eller handler (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 114). Gjennom egen forestillingsevne må man kunne leve seg inn i situasjonen til den som skal forstås, for å bedre kunne forstå det hen sier eller skriver i lys av deres situasjon.

I aletisk hermeneutikk finne enda en sirkel som beskriver forholdet mellom forforståelse og forståelse (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 96). Denne sirkelen tar utgangspunkt i et konsept utviklet av Gadamer og Husserl, kalt *forståelseshorisont* (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 120). En forståelseshorisont er fleksibel og endrer seg ut fra hvilket utgangspunkt man har. For å kunne gå inn i andres forståelseshorisont må man med hjelp av empati leve seg inn i deres meningsverden, men også anerkjenne sitt eget utgangspunkt som både er en forutsetning for og en hindring for forståelse. Gadamer mente at ved en konstant veksling mellom å leve seg inn i noen andre sin verden og koble dette tilbake til sitt eget referansesystem, kan man oppnå en horisontsammensmelting (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 120). Forskerens egne bevissthet rundt egne forforståelser er avgjørende for tolkningen, for eksempel forskerens forventinger til funn. I studien antok jeg ungdommene kom til å være opptatt av temaer som utforskning av identitet, roller, fellesskap, pusterom og mestring av nye øvelser og situasjoner. Dette er forforståelser som både kan være viktige utgangspunkt for å forstå ungdommenes refleksjoner, men de kan også utgjøre barrierer for å forstå ungdommene ut fra deres forståelseshorisonter.

3.2.2 Fenomenologi

I et fenomenologisk perspektiv er forståelse av subjektive opplevelser målet med forskningsprosessen (Moustakas, 1994, s. 13). Ved å analysere detaljerte beskriver av subjektive erfaringer kan forskeren avdekke underliggende strukturer og tolke situasjonen der erfaringen oppstod (Moustakas, 1994, s. 13). Beskrivelsene hentes gjennom åpne spørsmål og gjensidig dialog mellom forsker og deltager, og tolkes i lys av deltagerens beskrivelser og historie. Målet i en fenomenologisk forskningsprosess er å forstå hva en erfaring betyr sett fra perspektivet av den som erfart den (Moustakas, 1994, s. 13). Ved å legge et fenomenologisk perspektiv til grunn kan jeg i studien kunne utvikle en forståelse av ungdommenes erfaringer på deres egne premisser.

3.2.3 Kritisk teori

Kritisk teori legger vekt på forståelse basert på tolkning, men interesserer seg også for å diskutere de faktiske omstendighetene rundt sosiale virkeligheter (Alvesson & Skjoldberg, 2009, s. 144). Å diskutere sosiale omstendigheter krever en kritisk gjennomgang av politiske og ideologiske posisjoner, og en anerkjennelse av historisk kontekst. Det veiledende prinsippet er et frigjørende perspektiv på kunnskap, uten å bidra til forhåndsbestemte løsninger eller gjøre kritiske tolkninger fra smale og rigide referanserammer (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 144). Det å ikke komme med en ferdig oppsatt løsning på forhåndsantatte problemer er en av de sentrale punktene som knytter kritisk teori til aksjonsforskning. En grunnleggende antagelse er også at uttalelser om samfunnet aldri kan være helt upartiske, men i stedet bekrefter eller utfordrer sosiale institusjoner og ideer.

En sentral skikkelse innen kritisk teori er Jürgen Habermas (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 150). Inspirert av Gadamer vektlegger han kommunikativ handling som en mulighet for dialog og utvikling av en felles forståelseshorisont (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 150). Ifølge Habermas er en felles forståelse kun et mulig potensial av kommunikativ handling, og krever en anerkjennelse av aspekter som kan forvrengte kommunikasjon, som tvang, som ekspertens regler, manipulasjon, ulik status, usikkerhet og misforståelse (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 151). Et sentralt spørsmål innen kritisk teori er hvilken rolle empirien får, når man ønsker å forstå underliggende maktstrukturer og ubevisste subjektive antagelser (Alvesson & Skjoldberg, 2009, s. 144). Det er vanskelig å forstå en persons ubevisste antagelser kun ved å spørre dem direkte om dem. Empiriske funn må derfor sees i lys forskerens observasjoner og tolkning av den sosiale konteksten (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 165).

3.2.4 De undertryktes pedagogikk

Paulo Freire var en brasiliansk pedagog, kjent for sitt verk *de undertryktes pedagogikk* fra 1968, oversatt til Norsk i 1974 (Freire, 1974). Hans tenkning er beslektet med både fenomenologi og Habermas' kritiske teori og er en sentral inspirasjon for deltagende aksjonsforskning, som jeg skal utype nedenfor. Freires grunntanke var at undertrykte grupper i samfunnet har blitt påført en usann kunnskap om at deres lidelse fremstår som nødvendig, og derfor en naturlig del av tilværelsen (Freire, 1974, s. 13). Ujevne maktforhold blir derfor akseptert av de undertrykte som både rettferdige og uforanderlige. Gjennom forestillinger og myter blir makthaverens verdensbilde en del av de undertryktes syn på seg selv, og de undertrykte fratras dermed sin egen stemme (Freire, 1974, s. 13).

Freire utfordrer en sentral myte om kunnskap som han kaller «banksystemet» eller «ernæringsfilosofi» (Freire, 1974, s. 44). Her blir kunnskap sett på som et stoff som lagres utenfor mennesket, og som pakkes inn og sprøytes inn i elevenes hoder. Målet i et slikt kunnskapssyn er ikke at elever skal omforme verden, men tilpasse seg den. Freires pedagogikk dreier seg derfor om en frigjørende prosess, der de undertrykte gjennom engasjement, dialog og praksis skal kunne bekjempe «maktmytene» og bedre sine livsvilkår og menneskeverd (Freire, 1974, s. 12). Han legger vekt på at mennesket er et sosialt vesen, som kun kan realisere seg i samspill med andre. Frigjøring er derfor ikke en individuell prosess, men en kollektiv. Gjennom en slik prosess vil også undertrykkeren kunne frigjøres og menneskeligjøres (Freire, 1974, s. 13).

Dialog i Freires forstand handler ikke om en diskusjon der målet er å fremme egne argumenter, men en samtale mellom likeverdige parter som søker å oppnå forståelse om forholdene rundt seg (Freire, 1974, s. 61). Slike dialoger krever en gjensidig tillitt, omsorg og sannferdighet. Et sentralt begrep for Freire er «praxis», som betyr gjensidig refleksjon og handling rettet mot å endre strukturer i samfunnet (Freire, 1974, s. 103). Freire advarer her mot to fallgruver, *aktivisme* – som han beskriver som handling uten refleksjon, og *verbalisme* som han beskriver som refleksjon uten handling (Freire, 1974, s. 61). Kunnskap er derfor ikke noe man oppnår verken gjennom blind handling, eller ren tankevirksomhet. Kunnskap er noe som skapes i praksis.

En av Freires metoder for å konfrontere myter var kulturell aksjon, som handlet om å identifisere og gjennomskue våre etablerte sannheter (Freire, 1947, s. 130). For å unngå *kulturell invasjon og hegemoni*, hvor en kultur tar bolig i og utrydder en annen, foreslår Freire en fremgangsmåte han kaller *kulturell syntese* (Freire, 1974, s. 160). I en syntese går partene inn i en felles skapende atmosfære hvor man søker å skape en tredje form ut av sine to utgangspunkt, uten at noen overdøver den andre. Freire har blant annet inspirert Augusto Boal (1979) som i *De undertryktes teater* beskriver bruk av teater som en form for kulturell aksjon og utgangspunkt for kulturell syntese. Odd Are Berkaak peker på at Freire i ettertid har blitt kritisert for å være for naiv og utopisk i sitt syn på å bekjempe myter, og tanken om at ledere og forskere skal «gi en stemme» til undertrykte grupper i samfunnet også er problematisk (Freire, 1974, s. L).

3.3 Metodologi: Aksjonsforskning

Det metodologiske rammeverket er deltogende aksjonsforskning (Engelsk: participatory action research – PAR). PAR har en bred bakgrunn, fra den pragmatiske filosofien til John Dewey,

sosialpsykologien til Kurt Lewin, kritisk teori fra Jürgen Habermas og frigjørende forskningsprosesser fra Paulo Freire (Stige & Aarø, 2012, s. 240). Gjennom PAR skapes kunnskap gjennom handling og refleksjon, i det som kalles aksjonslæringssirkler (Stige & McFerran, 2016, s. 697; Stringer, 2014, s. 9).

Musikkterapi som forskningsfelt utvikler seg i tett samspill med praksisfeltet, og dette er derfor en meget relevant metode (Stige & McFerran, 2016, s. 689). I tillegg legger PAR til rette for ekstensiv brukermedvirkning, eller elevmedvirkning som det heter i skolen, som også er et sentralt prinsipp i samfunnsmusikkterapien (Stige & Aarø, 2012, s. 148). Deltagerne involveres som medforskere, ved å samarbeide om sentrale avgjørelser i hvert steg av forskningsprosessen. I tillegg forstås kunnskap ikke kun som kognitivt eller teoretisk konsept, men også som ulike subjektive erfaringsprosesser (Stige & Aarø, 2012, s. 240). Et sentralt mål er at deltagerne skal oppleve empowerment og sosial endring i deres hverdagsliv (Stige & McFerran, 2016, s. 689).

PAR er ikke et konkret sett med metodiske fremgangsmåter, men heller et rammeverk for å legge til rette for at valg av metode skal tre frem gjennom forskningsprosessen. Med en bred forståelse av kunnskap lagt til grunn, kan både kvalitative, kvantitative, mixed-method og art-based metoder være relevante metodiske retninger innen PAR. Det er derfor vanskelig å klassifisere PAR som en konkret metodologi, men den er likevel nyttig for å strukturere valg av metoder (Stige & Aarø, 2012, s. 240).

Prosjektet har blitt strukturert i aksjonslæringssirkler med fem faser: 1) Identifisering av et problem, 2) Kartlegging, 3) Planlegging, 4) Handling, 5) Evaluering av utfall og prosesser (Stige & McFerran, 2016, s. 679). Nedenfor vil jeg beskrive i detalj hvordan dette prosjektet har beveget seg gjennom to slike aksjonslæringssirkler i løpet av prosjektperioden. Prosjektet har fortsatt videre i sirkler av handling og refleksjon etter dette, men for masteroppgavens formål er datainnsamling begrenset til disse to sirklene.

3.4 Metoder

3.4.1 Litteratursøk

Litteratursøk ble gjort i Oria og databasene PubMed, RILM, PsycMed, Idunn og Web of Science ved bruk av søkeordene nedenfor. I Idunn ble søkene gjort med norske søkeord.

- music therapy AND theatre OR drama
- music therapy AND school
- music therapy AND adolescents OR mental health
- music therapy AND action research AND adolescents

Jeg ekskluderte studier som ikke spesifikt handlet om musikkterapi med ungdom i skolen, musikkterapi med ungdom innen psykiske helsearbeid eller bruk av teater som metode i musikkterapi. I tillegg ble flere artikler funnet via referanselistene i artiklene fra litteratursøket, og jeg benyttet derfor en snøballmetode for å finne flere relevante studier.

3.4.2 Kvalitative intervju

Kvalitativ metode er valgt for å hente rik og detaljert kunnskap om ungdommenes refleksjoner (Tjora, 2017, s. 24.). En kvalitativ forskningsprosess skiller seg fra en kvantitativ ved kjennetegn som nærhet til deltagerne, en induktiv fremgangsmåte og å søke forståelse heller enn forklaring (Tjora, 2017, s. 24). En induktiv fremgangsmåte vil si å leggevekt på utforskning og forståelse med utgangspunkt i empirimaterialet, i dette tilfellet transkriberte intervjuer.

Det er blitt gjennomført både semistrukturerte intervjuer, fokusgruppeintervju og feltnotater (Tjora, 2017, s. 113). Semistrukturerte intervjuer har blitt valgt for å kunne forstå ungdommenes ståsted, og denne metoden knytter seg derfor til et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017, s. 114). I intervjuene her jeg vært opptatt av hvilke følelser og mening ungdommene knyttet til sine erfaringer fra musikk- og teatergruppen (Tjora, 2017, s. 115). Fokusgruppeintervju ble valgt for å legge til rette for å kunne diskutere og sammenligne flere perspektiver, samtidig som jeg som forsker kunne styre samtalen inn på noen fokuserte temaer (Tjora, 2017, s. 123).

3.4.3 Feltnotat

Feltnotater ble også tatt i bruk for å loggføre hendelser og prosesser. Tjora (2017, s. 91) beskriver to ulike strategier for feltnotater, *iøynefallende* og *komplette*. Iøynefallende feltnotater omfatter «kritiske hendelser», mens komplette tar for seg oversikt over deltagere, økologiske beskrivelser og detaljer fra feltet (Tjora, 2017, s. 91). Jeg tok i bruk iøynefallende feltnotater for å kunne skrive ned interessante utsagn fra gruppa som ikke ble tatt opp under intervjuer, og for å senere kunne spørre ungdommene om disse utsagnene i en intervjusituasjon. Komplette feltnotater ble også tatt i bruk for å registrere hvem som møtte opp til gruppen og hvilke øvelser som ble gjort, slik at jeg lettere kunne tilpasse og variere ut fra erfaringen til de ungdommene som møtte opp. En mer fullstendig beskrivelse av gjennomføringen av de ulike metodene blir gjort under underoverskriften «Transparens» lenger nede i teksten.

3.5 Etiske hensyn i forskning med en sårbar gruppe

Ungdommer med psykiske lidelser er en sårbar gruppe, og det kreves derfor grundige etiske refleksjoner rundt å forske med denne gruppen. Jeg har forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), og agendaen for evaluering av kvalitativ forskning presentert i akronymet EPICURE (Stige et al., 2009).

EPICURE omhandler to dimensjoner som deles inn i EPIC og CURE. EPIC omhandler utfordringer rundt å produsere rik og detaljert data med begrepene: Engagement, Processing, Interpretation og (Self-)Critique (Stige et al., 2009). CURE omhandler utfordringer med forutsetninger og konsekvenser av forskning gjennom aspektene: (Social)Critique, Usefulness, Relevance og Ethics (Stige et al., 2009). I følge NESH punkt 31 har svakstilte og sårbare grupper ofte vært utsatt for maktovergrep og uetisk forskning, og enkelte kan ønske å ikke bli forsket på, for eksempel av frykt for stigmatisering (NESH, 2021). Samtidig er det uheldig hvis slike grupper blir spesielt skjermet, da det kan føre til at deres perspektiver ikke blir inkludert eller representert i generering av samfunnsnyttig kunnskap (NESH, 2021). Etiske prinsipper handler både om at forskningsdeltagerne ikke skal påføres skade, men kan også ta sikte på å fremme sosial endring og empowerment i deres hverdagsliv (Stige et al., 2009).

Det er et etisk prinsipp at deltagerne ikke skal komme til skade gjennom deltagelse i forskningsprosessen (Stige et al., 2009). For å sikre dette er det blant annet viktig å ta hensyn gjennom informert samtykke, anonymisering, sikker lagring av forskningsmateriale, og å unngå risiko for belastning som følge av forskningen (NESH, 2021). Datamaterialet i denne studien har blitt lagret i Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur (SAFE), og anonymisert i transkriberingsprosessen. I tilfeller der innhold fra intervjuer kan gjøre enkelte individer mer gjenkjennelige har jeg gjennomført pseudonymisering ved blant annet å endre kjønn. I følge NESH (2021) må utformingen og innhenting av informert samtykke være *frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart*.

For å imøtekomme dette har jeg skrevet et samtykkeskjema (vedlegg 2), og gått muntlig igjennom med deltagerne hva de ulike punktene i samtykkeskjemaet innebærer. Jeg har for eksempel utdypet at det å trekke seg fra studien ikke vil medføre noen negative konsekvenser, og at det enkelt kan gjøres enten ved å sende en epost eller tekstmelding til meg, veileder eller skolens kontaktperson. I tillegg har jeg måttet reflektere over om ungdommene har redusert samtykkekompetanse på grunn av deres alder eller historie med psykiske lidelser. I denne vurderingen har jeg særlig vektlagt punkt 16b i NESH om at forskningen kan ha en *verdi* for den enkelte eller gruppen det forskes på (NESH, 2021). I tillegg kommer punkt 17 «Beskyttelse av barn» som et grunnleggende hensyn, der barn har rett til å bli hørt i forskning og at formålet og metoden må tilpasses til hvert enkelt barn og barn som gruppe (NESH, 2021). Jeg har prøvd å imøtekomme dette ved bruk av et aksjonsforskningsrammeverk, der et sentralt mål er å tilpasse metodene til deltagerne preferanser, og å fremme empowerment og sosial endring i deres hverdag (Stige & McFerran, 2016, s. 689).

I intervjusituasjonene har jeg tilrettelagt for at situasjonen ikke skal være nedverdiggende, ydmykende eller belastende for ungdommene. Jeg har blant annet brukt et rom som er kjent for ungdommene, og informert om at de kan avslutte intervjuet når som helst (Crooke & McFerran, 2014; Tjora, 2017, s. 176). I tillegg tilstrebet jeg å skape en avslappet stemning ved å tydeliggjøre at det var lov å tenke høyt og at avsporinger var velkomne (Tjora, 2017, s. 118). Ved å ufarliggjøre situasjonen håpet jeg å tilrettelegge for at ungdommene kunne reflektere rundt sine personlige erfaringer. Når man reflekterer over personlige erfaringer er det alltid en mulighet for å komme inn på følsomme temaer, og jeg satte derfor av godt med tid til hvert intervju for å ha tid til en eventuell bearbeiding av vanskelige følelser. I tillegg kunne det i slike situasjoner vært relevant å slå av båndopptakeren eller å informere om at deler av eller hele intervjuet kan slettes i etterkant (Tjora, 2017, s. 176).

Hvis jeg i min rolle som forsker kommer opp i en situasjon der jeg mistenker at ungdommene kan utgjøre en fare for seg selv eller andre har jeg også varslingsplikt, ifølge punkt 22 (NESH, 2021). Dette er særlig relevant i forskning med en gruppe ungdommer som blant annet har diagnoser som depresjon, spiseforstyrrelser, psykoselidelser eller angst. Her kan blant annet risiko for selvmord, selvskading, mobbing, rusmisbruk eller lignende være fremtredende. Jeg har måttet stå i noen vurderinger der disse hensynene har vært relevant å diskutere med veileder eller kontaktperson på skolen, og jeg har vært avhengig av dette som et sikkerhetssystem for å kunne gjennomføre denne studien.

Videre har jeg måttet reflektere sammen med ungdommene over punkt 19 i NESH: «klarhet om roller og ansvar». Dette handler også om min evne til refleksivitet, å se min egen rolle og bakgrunn som utgangspunkt for engasjement og tolkning av prosesser (Stige et al., 2009). I dette prosjektet har jeg vært med på å evaluere et tiltak som jeg også har vært med på å utvikle, og har gått inn i langvarige forskningsrelasjoner med ungdommene (NESH, 2021). Dette har medført at jeg som forsker også har opptrådt i mange ulike roller både som instruktør, musikkterapistudent, intervjuer og voksenperson på skolen. Jeg hadde også etablert en rolle på skolen som praksisstudent allerede ett år før prosjektets begynnelse, og hadde derfor i forkant av studien etablert mange relasjoner med deltagerne. Tjora (2017, s. 47) peker på at gjensidige tillitsforhold mellom forsker og deltager kan skape en følelse av forpliktelse og implisitte forventninger for begge parter. Som forsker må jeg anerkjenne at det alltid vil ligge et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltager, på tross av intensjonene ved bruk av et PAR rammeverk (Tjora, 2017, s. 48). Slike forventninger kan for eksempel påvirke deltagerens

mulighet og evne til å trekke seg under gjennomføring av intervjuer, i et ønske om å ikke ville svikte forskeren (Tjora, 2017, s. 48).

Punkt 40 i NESH: «Brukermedvirkning» er meget relevant for studien (NESH, 2021). På den ene siden kan brukermedvirkning styrke forskningens kvalitet og deltageres demokratiske rettigheter, på den andre siden kan det føre til utfordringer med habilitet, interessekonflikter, konfidensialitet eller at brukermedvirkningen blir redusert til en symbolsk effekt uten reell innvirkning (NESH, 2021). Dette er også et paradoks vi finner i Barnekonvensjonen (1989) artikkel 12, barns rett til å bli hørt. Askheim & Høiseth retter et kritisk lys mot brukermedvirkning (2019, s. 215). De argumenterer for at bruk av begrepet brukermedvirkning kan dekke til maktutøvelse og bidra til at hierarkiske maktstrukturer usynliggjøres. De peker blant annet på tre faktorer: 1) for sen involvering av brukere, 2) mangel på eksplisitt refleksjon rundt roller og ansvarsområder og 3) mangel på tid og ressurser til bygging av gode og tillitsfulle relasjoner. I mangelen på en trygg og tillitsfull relasjon kan deltagerne lett gjøre og si det de tror forskerne forventer av dem, og dette utgjør en betydelig risiko for forskningens integritet (Askheim & Høiseth, 2019, s. 225).

Malterud & Elvbakken (2021) har systematisk gått igjennom helseforskning som påberoper seg brukermedvirkning, blant annet ved bruk av medforskerrollen i deltagende aksjonsforskning. De peker på at omfattende brukermedvirkning ikke gir noen garanti for ny og nyttig kunnskap, i tillegg til at det er svært ressurskrevende (Malterud & Elvbakken, 2021, s. 88). De fant at studier med bruk av medforskere enten vektla opplæring i vitenskapsteori og metode, eller trygghet og respekt som fundament for likere deltagelse, men at resultatene sjelden bar tydelig preg av medforskernes stemmer. Prinsippet om likeverdig inkludering i PAR bærer muligens preg av manglende annerkjennelse av at forskerkompetanse krever langvarig trening (Malterud & Elvbakken, 2021, s. 89).

Å tilstrebe en likeverdig relasjon betyr allikevel ikke at forskeren og medforskerne skal bidra med samme type kompetanse i forskningsprosessen (Askheim & Høiseth, 2019, s. 226). Samarbeid mellom forskere og medforskere bør derfor vektlegge *likeverdig komplementær kompetanseutnyttelse* (Askheim & Høiseth, 2019, s. 226). I dette prosjektet har for eksempel ungdommene ikke vært involvert i litteratursøk eller transkribering, da dette ikke ville vært en god utnyttelse av deres kompetanse. Å involvere dem i disse prosessene kunne også påført en unødvendig arbeidsbelastning, særlig fordi ungdommene på denne skolen allerede har en begrenset arbeidskapasitet. For å anerkjenne min og ungdommenes komplementære ekspertise har roller og ansvar blitt fordelt etter tidligere kunnskap, erfaring og forutsetninger, men har

også fulgt et prinsipp om *engasjement* (Stige et al., 2009). Ungdommene har blant annet vært aktive i valg av dokumentasjonsmetode, evaluering av øvelser og ved tilpasning av prosjektet til deres unike kontekst. De har også vært med å vurdere hvilke funn som er interessante å legge vekt på i fremstillingen av forskningen, ved mulighet til å lese og gi tilbakemeldinger på det rå empirimaterialet og sitatsjekk med konteksten av artikkelen (vedlegg 1) (Tjora, 2017, s. 179). Flere kom blant annet med et sentralt innspill om at det å spille deres egne scener i musikk og teatergruppen opplevdes som mest meningsfullt for dem.

Til slutt vil jeg meddele at jeg ikke har hatt noen interessekonflikter i denne studien, utover at jeg selv som student har interesse av å få en mastergrad i musikkterapi. Studien har ikke blitt finansiert eller styrt av en ekstern institusjon eller finansiell aktør.

3.6 Transparens

Transparens handler om å tydelig rapportere hvordan en studie er gjennomført, hvilke valg som ble tatt underveis, fremgangsmåte ved rekruttering og eventuelle problemer som oppstod underveis (Tjora, 2017, s. 248). For at denne studiens pålitelighet og gyldighet skal kunne vurderes har hendelsesforløpet blitt loggført. De empiriske dataene, i dette tilfelle sitater fra intervjuer, har blitt systematisert i hvert steg av analysen (Tjora, 2017, s. 249). For å gjøre forskningsprosessen transparent vil jeg først beskrive vurderingene og valgene som ble tatt gjennom de ulike fasene, deretter vil jeg forklare hvordan intervjumaterialet har blitt bearbeidet i analyseprosessen.

3.6.1 Beskrivelse av planlegging og rekruttering

I artikkelen (vedlegg 1) beskriver jeg de to første aksjonslæringsringsene i en kondensert form, hovedsakelig for å gi et innblikk i hvordan ungdommene har vært involvert som medforskere i de ulike fasene av prosjektet. Her ønsker jeg å utdype hvilke vurderinger, avgjørelser og utfordringer som opptrådte gjennom hele forskningsprosessen.

Det første steget i dette forskningsprosjektet var et møte med kontaktpersonen på skolen, min masterveileder og tre elever på skolen i februar i 2022. Dette utgjorde referansegruppen, som skulle vurdere behovet og mulighetene for å gjøre et prosjekt på skolen. Kontaktpersonen på skolen hadde valgt tre elever som tidligere hadde deltatt i musikkverkstedet på skolen, og som hen vurderte at var relativt trygge i å skulle vurdere et slikt tilbud.. Jeg presenterte ideen om å opprette en musikk- og teatergruppe på skolen som en del av mitt masterprosjekt og spurte om ungdommene syntes det hørtes interessant ut, eller om de synes at det ikke virket nødvendig. Jeg presiserte for eksempel at vi like gjerne kunne gjøre prosjektet et annet sted, hvis de ikke så et behov for det. Ungdommene etablerte at de ønsket prosjektet på sin skole og vi diskuterte

videre hvordan gruppen skulle struktureres, hvor ofte gruppen skulle holdes, og på hvilken dag og hvilket tidspunkt. Ungdommene utrykte også sine bekymringer og erfaringer om hva som kunne bli utfordrende for dem selv og andre på skolen. Sammen kom vi frem til tre prinsipper som skulle gjelde i denne gruppa 1) I gruppen burde det være mange pauser, 2) Hvis man ikke vil være med på en øvelse trenger man ikke det, og man kan når som helst trekke seg fra en øvelse og 3) Gruppa burde passe for forskjellige typer personligheter, for eksempel både for utadvendte og de med høyt energinivå, og andre som er mer tilbaketrukne eller har et lavt energinivå.

I referansegruppen ble det også diskutert om gruppa burde holdes tidlig eller senere på dagen, og hvilken dag i løpet av uka. Her kom vi ikke til noen konklusjon, og det måtte uansett tas hensyn til alle de individuelle timeplanene på skolen, som ikke ble ferdig planlagt før august 2022.

Videre hadde masterstudenten og kontaktpersonen flere møter der lokaler og rekruttering ble planlagt. Først ble et sentralt lokale på skolen foreslått, som ikke var avlukket og fullt synlig for de andre elvene. Dette var ikke optimalt, ut fra hensynet til å føle seg trygg og komfortabel når man skal gjennomføre en ny aktivitet. Et lokale i 15 minutters gåavstand fra skolen ble også vurdert, da det hadde mer plass og bedre skjerming, men det var heller ikke optimalt på grunn av hensyn til andres arbeidsro og avstanden fra skolen. Til slutt ble det største klasserommet på skolen valgt. Det hadde flere glassvegger og var fullt av pult og stoler, og det var fremdeles både lytt, innsyn og logistisk utfordrende å gjennomføre gruppen her. Disse utfordringene ble imøtekommet ved at vi fikk lagt gruppen til et tidspunkt da det ikke foregikk annen undervisning på skolen, og pultene og stolene viste seg å kun ta et par minutter å flytte til siden før hver økt. Det var også en fordel å velge et lokale som var kjent for ungdommene, i stedet for et lenger unna.

Det neste steget for å starte gruppen var rekruttering, og dette var et tema i møte med skolens kontaktperson. Kontaktpersonen hadde kjennskap til elevenes individuelle utfordringer og tidligere konflikter med andre elever. Det ble derfor en vurdering om gruppen i sin startfase skulle holdes åpen for alle, eller om deltagerne skulle velges ut av lærere og kontaktperson. I denne vurderingen måtte vi veie prinsippet om å tilrettelegge for trygge rammer opp mot prinsippet om inkludering. På den ene siden kan man velge ungdommer man tror vil ha utbytte av prosjektet, og ta hensyn til de andre i gruppen, på den andre siden risikerer man å utestenge enkelte som kanskje kunne hatt interesse av å delta. For eksempel måtte en vurdere om en ungdom med veldig mye energi og tidvis impulsiv adferd kunne utgjøre en risiko for å overkjøre

andre ungdommer i gruppen, men om man hindret personen i å delta frarøvet man også ungdommene en mulighet til å utfordre og påvirke hverandre. Avgjørelsen endte med at gruppen skulle holdes åpen og rekruttering ble gjennomført med plakater i gangene på skolen i tillegg til at kontaktpersonen og andre lærere rekrutterte enkelte elever.

3.6.2 Beskrivelse av handlingsfasen

Dato	Økt	Ungdommer som deltok	Kommentarer
26.08.2022	1	6	En lærer deltok
02.09.2022	2	6	En lærer deltok
09.09.2022	3	4	Intervju ble valgt som metode
16.09.2022	4	4	
23.09.2022	5	5	
29.09.2022	Individuelle intervju	3	
30.09.2022	6	3	Start på andre aksjonslæringssirkel
06.10.2022	7	4	
14.10.2022	8	3	2 ungdommer tok med egne scener
21.10.2022	9	6	
28.10.2022	10	5	Erasmus+ student deltok
04.11.2022	11	3	Praksisstudent deltok
11.11.2022	12	3	
18.11.2022	13	5	Praksisstudent deltok
25.11.2022	14	5	Erasmus+ student deltok
02.12.2022	15	5	
09.12.2022	16 Forestilling	13	Erasmus+ student deltok
15.12.2022	Fokusgruppeintervju	7	
15.12.2022	Individuelle intervju	2	
26.01.2023	Individuelt intervju		En lærer deltok

Tabell 1: Oversikt over handlingsforløpet i musikk og teatergruppen høst 2022.

I slutten av august 2022 ble den første musikk- og teatergruppen holdt, og 6 ungdommer deltok. Allerede i denne økten ble det tydelig hvilke øvelser som fungerte godt og hvilke som var mer utfordrende. Flere brukte muligheten til å trekke seg fra ulike øvelser, selv om dette også kunne være vanskelig for noen. I den andre økten kom også 6 ungdommer, i denne økten prøvde vi bare nye øvelser, men tok også en lang pause bare for å snakke og bli kjent. I slutten av tredje økt gav ungdommene tilbakemelding om at de ønsket flere teaterøvelser og mer fokus på manuslesning. Jeg foreslo også å ha en økt med enten fokus på å skrive tekst eller rytmisk improvisasjon på djember, men dette var ikke ungdommene like begeistret for. I slutten av tredje økt spurte jeg også om hvordan de hadde lyst til å dokumentere prosjektet til masteroppgaven, og foreslo at vi kunne ta bilder, skrive tekst, lage en forestilling, ha intervjuer enten individuelt eller alle sammen. Ungdommene mente en kombinasjon av individuelle og fokusgruppeintervju virket greit, for da kunne man både si hva man selv mente, og utveksle ideer og spille på hverandre i fokusgruppeintervjuet. Deretter måtte vi bestemme oss for hva vi skulle gjøre først. Det var ikke like nøye for ungdommene så jeg foreslo å begynne med individuelle intervjuer allerede uken etter for de som ønsket det, og så planla vi å gjøre fokusgruppeintervju mot slutten av prosjektperioden.

Den første runden med individuelle intervjuer ble gjennomført etter den femte økten, og tre ungdommer stilte til intervju. Intervjuene ble gjennomført på musikkrommet på skolen, og jeg gikk grundig igjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 2) med ungdommene. Hovedpoengene som kom frem i intervjuene var at noen av øvelsene var for utfordrende, mens andre fungerte bedre og burde gjentas. I tillegg kom det tilbakemelding på at når det bare var nye øvelser hver gang, kunne det oppleves som litt stressende for enkelte. Det var også en ungdom som ønsket å spille en forestilling mot slutten av prosjektet. En person som jobber som lærer og rådgiver deltok i de to første øktene, og ble intervjuet for å evaluere tilbudet, og gi tilbakemeldinger på hvordan mulighetene med en slik gruppe kunne bidra til å møte ungdommenes behov og møte utfordringene skolen har med fravær og oppmøte. Funnene fra dette intervjuet har ikke blitt direkte sitert i artikkelen (vedlegg 1), men har hjulpet meg å sammenligne og kontekstualisere ungdommenes refleksjoner. Denne evalueringsfasen regner jeg som slutten på den første aksjonslæringssirkelen, og vi startet en ny aksjonslæringssirkel fra og med den sjette økten.

I den sjette økten fortsatte vi å gjøre noen nye øvelser, men begynte å repetere de øvelsene som ungdommene likte. Til hver økt tok jeg med noen scener som ungdommene kunne lese sammen, enten dialoger mellom to og to eller opptil fire samtidig. Disse tekstene var skrevet for ungdom,

og ment for teaterscenen, og jeg håpet at tematikken og språket opplevdes nært og interessant for ungdommene.

På slutten av den syvende økten spurte to ungdommer om de selv kunne ta med noen scener, og jeg svarte at det måtte de gjerne gjøre. I den åttende økten tok de to ungdommene med tre ulike scener fra filmer som de selv hadde et forhold til. De hadde oversatt, transkribert og skrevet ut manus på egen hånd. Vi begynte å øve på disse scenene i stedet, og dette ble materialet vi begynte å arbeide med for å vise frem som en forestilling mot slutten av prosjektet. Vi hadde planlagt å gjennomføre tolv økter, men forlenget prosjektet for å ha nok tid til å øve inn scenene skikkelig, og vi endte med å planlegge en forestilling i den sekstende økten. Uken etter hadde vi to individuelle intervjuer med ungdommer og et fokusgruppeintervju der vi samlet erfaringer og evaluerte prosjektet. Helt til slutt ble en annen lærer intervjuet, som blant annet hadde deltatt i å rekruttere til prosjektet.

3.6.3 Beskrivelse av fokusgruppeintervjuet

Torsdag 15.12.2022 ble fokusgruppeintervjuet gjennomført på skolen, i samme rom som musikk og teatergruppen ble holdt. Dette var et bevisst valg for å gjøre situasjonen så kjent og trygg for ungdommene som mulig (Crooke & McFerran, 2014). Mandag 12.12.2022 ble det sendt ut beskjed via tekstmelding om sted og tidspunkt for intervjuet til alle ungdommene som hadde deltatt i gruppen, i tillegg stod det hvilke to hovedspørsmål som kom til å bli stilt i intervjuet. Dette var også bevisst for å gjøre ungdommene trygge på hva de kom til å bli spurt om. To ungdommer svarte at de ikke kunne delta på grunn av kort varsel. En kom for sent, men ble med på et individuelt intervju i stedet. En ungdom deltok både i fokusgruppen og i et individuelt intervju. Til sammen ble 7 ungdommer med i fokusgruppeintervjuet.

Det ble delt ut et samtykkeskjema (vedlegg), og innholdet ble forklart til ungdommene. Vi satt på hver vår stol i en sirkel i midten av rommet, og det ble servert klementiner og varm sjokolade så man skulle ha noe å spise å drikke på. Jeg introduserte en håndholdt båndopptaker (Zoom h2n) og spurte om vi skulle sende den rundt eller plassere den på gulvet i midten. Jeg informerte også om hvordan opptaket skulle oppbevares, hvordan det skulle bearbeides og at det skulle slettes etter prosjektperioden (Tjora, 2017, s. 167). Ungdommene var tydelige på at de ville at den skulle stå i midten. I tillegg hadde jeg skrevet ut et ark der to hovedspørsmål stod 1) Hvordan har det vært å være med i musikk- og teatergruppen? og 2) Har du hatt noen mål eller et utbytte av å være med? Dette arket ble sendt rundt til hver av ungdommene, så man skulle ha noe å forholde seg til når man svarte på spørsmålene. Grunnen til at jeg valgte å kun skrive ned to spørsmål i denne intervjuguiden var å legge tilrette for lavterskel deltagelse ved å ikke

overvelde ungdommene med for mange eller kompliserte spørsmål. Spørsmålene fungerte som et trygt utgangspunkt og det ble i en tredje runde åpnet opp for mer fri refleksjon (Tjora, 2017, s. 158). Jeg burde muligens ha lagt til et tredje spørsmål med hva som har vært hovedutfordringene i prosjektet, for å oppfordre mer direkte til kritisk refleksjon.

I den første runden av intervjuet tok vi for oss det første spørsmålet på arket. Det virket som om både ungdommene og jeg selv måtte vende oss til intervjusituasjonen. Svarene på spørsmålene var korte og konsise, uten mye utdyping eller detaljerte beskrivelser. Dette kan skyldes nervøsitet eller prestasjonspress knyttet til at det var andre til stede som lyttet til hva de sa.

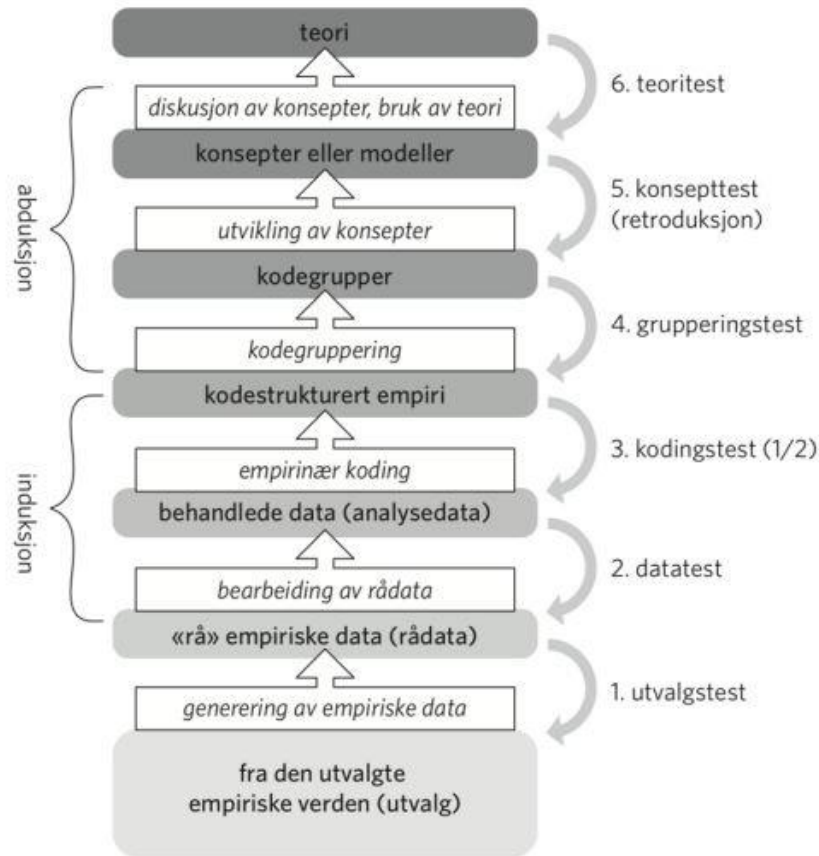
I den andre runden tok vi for oss det andre spørsmålet på arket, og her begynte ungdommene å fylle ut mer når de snakket om sine egne mål, og de utdypet mer detaljert om sine erfaringer. I tillegg begynte flere å enten legge til eller referere til det andre hadde sagt. Etter den andre runden var tonen lettere og med flere humoristiske innslag fra enkelte, noe som hjalp resten å slappe mer av. Enkelte spurte om det gikk fint at man tullet eller sa useriøse ting under intervjuet, og jeg svarte at det gikk fint fordi jeg kun skulle bruke de delene som var relevante for oppgaven.

I den tredje runden ba jeg ungdommene om å si en valgfri positiv ting om noen andre i gruppen. Her kunne en nevne hva som helst som en hadde lagt merke til i løpet av de siste 16 øktene i musikk- og teater gruppen. Intensjonen med dette spørsmålet var å løfte blikket fra egne erfaringer og rette oppmerksomheten mot de andre og gruppen som helhet. Gruppen var godt vant med dette fra refleksjon på slutten av hver økt. Denne runden varte en god stund, og mange av ungdommene delte sitt syn om andres prosesser. Her fikk mange høre positive refleksjoner rundt deres innsats fra de andre ungdommene i gruppen. Jeg håper derfor at fokusgruppeintervjuet kan ha fungert som et mål i seg selv for å styrke ungdommene i deres hverdag, og ikke kun som et nødvendig ledd i å dokumentere funn til masteroppgaven.

3.7 Analyse

Intervjuene ble analysert gjennom stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2017, s. 19). SDI er en induktiv metode for å analysere empirisk data, med mål å følge materialet så tett som mulig gjennom hele analyseprosessen. Prinsippet om nærhet til datamateriale er grunnen til at jeg har valgt denne metoden, fordi man i en hermeneutisk tradisjon ønsker å tolke materialet for å bidra til en høy grad av økologisk validitet. Det er både en «nedenifra og opp» (induktiv) og en «ovenfra og ned» (deduktiv) prosess som består av 7 trinn: 1) Generering av empiriske data, 2) Bearbeiding av rådata, 3) Empirinær koding, 4) Gruppering av koder, 5)Utvikling av

konsepter 6) Diskusjon av konsepter 7) Teori. For hvert trinn gjennomføres også deduktive tester som må gjennomføres før man kan bevege seg videre opp i modellen.



Tabell 2: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 19)

Stegene i SDI kan gi inntrykk av at forskningsprosessen er lineær i kontrast til aksjonsforskningsrammeverket, men SDI kan heller sees som å metode for å strukturere det konstante «frem og tilbake» forholdet mellom empiri- og teoridrevet konseptutvikling (Tjora, 2017, s. 18). I noen tilfeller kan disse deduktive testene hoppe over flere steg nedover i modellen, for eksempel hvis man trenger å supplere med data for å kunne belyse utviklingen av et konsept (Tjora, 2017, s. 20). Dette har SDI til felles med *Grounded Theory*, utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967, som kaller dette for «theoretical sampling» (Tjora, 2017, s. 20). SDI legger derimot til rette for at slike prosesser skal skje mellom to nærliggende steg, siden mange kvalitative forskningsprosesser ikke har en tilstrekkelig tidsramme for så store deduktive steg som *Grounded Theory* legger opp til.

Steg 1 i denne prosessen *generering av empiriske data* ble gjort gjennom loggføring og feltnotater, kvalitative semistrukturerte intervju og fokusgruppeintervju. Steg 2 handler om renskriving av feltnotater og transkribering av intervjumateriale. Etter at intervjuene ble tatt opp på båndopptaker ble de lastet opp i Universitet i Bergens sitt sikre datasystem SAFE (Sikker adgang til forskningsdata og E-infrastruktur), der de ble transkribert. Jeg valgte å inkludere tenkepauser og enkelte former for mimikk, ironi eller kroppsspråk fordi det kunne si noe om meningsinnholdet (Tjora, 2017, s. 173). Etter at intervjuene var ferdig transkribert ble de sendt til deltagerne slik at de kunne slette, redigere eller presisere innholdet om de ønsket. Dette var frivillig, og det var kun de som ønsket det som fikk tilsendt intervjuene.

Steg 3 handlet om empirinær koding av datamaterialet. Kodingen i SDI holder fast ved en ren induktiv strategi, for å unngå premature teoretiske konklusjoner. Dette kan kalles en form for «åpen koding», i likhet med Grounded Theory (Tjora, 2017, s. 197). Dette sentrale konseptet med empirinær koding er at kodene opprettes ut fra direkte sitater fra datamaterialet, i stedet for generelle kategorier som beskriver hva informanten snakker om. Med andre ord skal kodene gjenspeile det konkrete innholdet av hva som ble sagt. Målet med kodingen er å 1) isolere essensen av datamateriale 2) kondensere volumet av datamaterialet og 3) legge til rette for ideer basert på detaljer fra datamaterialet (Tjora, 2017, s. 197). Hver kode blir sett som en mulig kilde til ideer, og man tilstreber så langt det er mulig å unngå å blande inn sine forforståelser om ulike teorier i dette steget. I dette arbeidet endte jeg opp med 97 empirinære koder.

Utdrag fra intervju	Empirinær kode	Kodegruppe / hovedtema	Oversatt til engelsk	Renskriving, kondensering kontekstualisering og merking.
6: «Vel ehm ja, det har vært veldig gøy. Ehm jeg føler jeg, altså jeg har fremdeles en lang vei å gå, men jeg føler jeg har liksom, jeg tørr å gjøre mer ting, sånn som dette her for eksempel.»	Jeg tør å gjøre mer ting	Utvide komfortsonen	6: «Well, ehm yes. It's been very fun. Ehm I feel that I, well I still have a long way to go, but I feel that I kind of, I dare to do more stuff, like this for example.»	(F6) "I still have a long way to go, but I feel like I dare to do more stuff, like this [interview] for example".

Tabell 3: Bearbeiding av datamaterialet.

Allerede i steg 3 kan detaljer i empirien føre til mer analytiske ideer, såkalte empirisk-analytiske referansepunkter (EAR) (Tjora, 2017, s. 204). I dette prosjektet bidro enkelte av sitatene til ideer om hvilke konsepter som kunne være interessante i analysen. Dette var særlig hjelpsomt i diskusjon og idemyldring med veileder, som via slike referansepunkter fikk innsyn i konkrete situasjoner og prosesser. Et eksempel er dette sitatet fra fokusgruppeintervjuet:

«7: Jeg synes det har vært gøy, selv om noen av øvelsene har vært litt sånn ukomfortable, så har jeg egentlig gjort mer enn det jeg trodde jeg kom til å gjøre, ehm og jeg synes spesielt de scenene vi har hatt, har jeg gledet meg veldig til å gjøre. Ehm ja jeg synes det har vært veldig gøy.»

Dette sitatet utgjorde et empirisk-analytisk referansepunkt knyttet til konseptet å utvide komfortsonen, og å mestre nye og ukjente situasjoner. Dette ble senere plukket opp i analyseprosessen.

Steg 4 er kodegruppering, og her sorteres alle kodene etter tematisk innhold. Hver kode går igjennom en *grupperingstest*, hvor hver kode kobles til en eksisterende gruppe eller oppretter en ny (Tjora, 2017, s. 209). Målet med grupperingstesten er å opprette tematisk ulike kodegrupper som har en indre konsistens (Tjora, 2017, s. 209). Jeg gikk gjennom alle kodene fra intervjuene og opprettet nye kodegrupper for hver kode som ikke passet inn i en tidligere kategori. I tillegg opprettet jeg en restgruppe med koder som ikke var like relevante. Jeg endte opp med 12 kodegrupper og en restgruppe, som jeg deretter slo sammen til 6 temaer: 1) Følelse av trygghet, 2) Være mer sosial og del av en gruppe, 3) Utfordre seg selv, 4) Eierskap til prosjektet, 5) Muligheter gjennom teateraktivitetene og 6) utfordringer for deltagelse.

Jeg stod også med en blanding av lærernes perspektiv og elevenes perspektiv, men jeg valgte å kun velge ut elevenes refleksjoner for å knyttene funnene så tett som mulig opp mot problemstillingen. Lærernes refleksjoner hjalp meg allikevel til å kontekstualisere funnene ved å tolke den sosiale konteksten (Alvesson & Skjöldberg, 2009, s. 165). Deretter prøvde jeg å strukturere resultatdelen av artikkelen (vedlegg 1) på forskjellige måter, ved å kombinere de ulike temaene i hovedtemaer og undertemaer. Her måtte jeg også se på hvilke sitater som belyste unike aspekter ved de ulike temaene, og hvordan jeg skulle representere de ulike perspektivene på best mulig måte. Det gjennom diskusjon med veileder, ungdommene i prosjektet og medstudenter endte jeg opp med tre hovedtemaer, hver med to undertemaer. 1) Utfordre seg selv og muligheter i teaterøvelser, 2) Være mer sosial og etablere en følelse av trygghet i gruppen og 3) utfordringer for deltagelse og samarbeid for å utvikle gruppen.

Rekkefølgen og sammensetningene av disse temaene er ment til å representere hva ungdommene mente var viktigst å få frem, samt å skape en rød tråd for leseren.

Steg 5 er utvikling av konsepter. Her slutter den rene induktive prosessen og man kan begynne å la det teoretiske ta føring i utviklingen av temaer (Tjora, 2017, s. 211). Jeg begynte derfor å vurdere empirimaterialet opp mot ulike teoretiske rammeverk fra musikkterapilitteraturen, og blant annet fra sosiologi og psykologi. Jeg vurderte innholdet i empirien opp mot teorier jeg enten hadde lest tidligere eller diskutert med veileder: kvalitetene i akronymet PREPARE fra samfunnsmusikkterapi (Stige & Aarø, 2012, s. 18), sosiokulturell læringsteori (Bandura, 1977; Vygotskij et al., 1978), situert læring i praksisfellesskap (Wenger, 1998), traumebevisst omsorg (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2017; Van der Kolk, 2014), musikkterapi i et recovery-perspektiv (McCaffrey et al., 2018), ressursorientert musikkterapi (Rolvsjord, 2010) og positiv psykologi (Csikszentmihalyi, 2014; Fredrickson, 2001). Med blick på hovedtemaene, og disse teoriene i bakhodet, kunne jeg begynne å stille spørsmålet: hva er det dette handler om? (Tjora, 2017, s. 211). Jeg tok nå også tak i noen av de empirisk-analytiske referansepunktene fra tidligere i prosessen. I konsepttesten er målet å teste om konseptene er abstrakte nok til at de kan løsrive seg fra de konkrete stedene, menneskene og situasjonene hvor de opprinnelig ble beskrevet (Tjora, 2017, s. 223). Målet er at studien skal få en økt generisk verdi, ved at konseptene kan brukes for å forstå andre situasjoner (Tjora, 2017, s. 223). Gjennom blant annet diskusjon med veileder generaliserte jeg to konsepter fra kodegruppene og hovedtemaene.

To konsepter jeg trakk frem var *jevnalder reguleringstøtte (peer-regulation)* og gruppen som et *identitetslaboratorie (identity Laboratory)*, som begge bygger på tidligere konsepter fra traumeinformert omsorg og et recovery-perspektiv (Hence, 2014; Nordanger & Braarud, 2017; McCaffrey et al. 2018). Disse konseptene pekte seg ut fordi de kunne beskrive andre situasjoner enn de konkrete situasjonene i studien, og har derfor overføringsverdi til videre forskning. I SDI arbeider man alltid rettet mot et mer teoretisk nivå, og steg 6 beskriver teoriutvikling. En vitenskapelig teori må blant annet være falsifiserbar, gjendrивbar og prøvbar (Tjora, 2017, s. 224). I denne studien har jeg ikke tatt steget i å utvikle konseptene videre til en slik vitenskapelig teori, da dette ville falt utenfor ambisjonsnivået for denne masteroppgaven. Det har allikevel preget analyseprosessen i denne studien å følge SDI i bearbeiding av empirimaterialet «i retning» av teoriutvikling.

4.0 Diskusjon

I diskusjonen vil jeg utdype hovedfunnene fra studien i lys av tidligere litteratur på feltet. Denne diskusjonen er mindre teoridrivert enn i artikkelen (vedlegg 1) og ser heller på hvordan funnene relaterer seg til tidligere studier og posisjonerer seg i forskningsfeltet. Jeg vil ikke introdusere nye funn utover det som blir presentert i artikkelen. Jeg tar utgangspunkt i artikkelens tre hovedtemaer: 1) Utvide komfortsone og muligheter for å utrykke seg, 2) Være mer sosial og føle seg trygg i gruppen og 3) Utfordrende øvelser og samarbeid for å tilpasse gruppens innhold og struktur. I tillegg vil jeg komme med kritiske innvendinger og implikasjoner for praksis og videre forskning. Som nevnt i artikkelen (vedlegg 1) er sitater fra intervjuer markert med «I» for individuelt intervju, «F» for fokusgruppeintervju og «O» for observasjoner fra feltnotat, etterfulgt av deltagernummer 0-14.

4.1 Muligheter for å utvide komfortsonen og utrykke seg selv.

Alle ungdommene hadde som mål å gå mer utenfor komfortsonen sin i musikk- og teatergruppen. Flere reflekterte over at noen av øvelsene kunne oppleves ukomfortable, men at de allikevel klarte å gjøre mer enn de hadde forventet.

(F7) «Selv om noen av øvelsene har vært litt sånn ukomfortable, så har jeg egentlig gjort mer enn det jeg trodde jeg kom til å gjøre.»

I artikkelen (vedlegg 1) har jeg sett dette i lys av traumebevisst omsorg. Ungdommen som beskriver at hen var i stand til å stå i krevende situasjoner i gruppen kan sees på ved hjelp av begrepet «reguleringsstøtte» (Nordanger & Braarud, 2017, s. 29). Reguleringsstøtte innebærer at ved hjelp fra en voksen, kan ungdommer være i stand til å regulere fysiologiske funksjoner, affekter og øke sin toleranse for ulike stimuli (Nordanger & Braarud, 2017, s. 29). Nordanger & Braarud (2014) peker på at ungdommer kan ha behov for store mengder med reguleringsstøtte der de gjør sine daglige samspillserfaringer, for eksempel på skolen. Ved stadig gjentagelse over tid og strukturert innsats vil ungdommene gradvis øke sin kapasitet til å regulere seg selv.

Ungdommenes refleksjoner om å strekke seg utenfor sine forventinger i musikk- og teatergruppen kan også sees i lys av tidligere litteratur som vektlegger et sosiokulturelt læringsperspektiv (Einarsen, 2020; Krüger & Strandbu, 2015; Krüger et al., 2023). For eksempel kan Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen beskrive hvordan støtte fra en med mer kompetanse er viktig for utvikling og læring (Vygotski et al., 1978). Både traumeinformert omsorg og det sosiokulturelle læringsperspektivet vektlegger støtte som

utgangspunkt for utvikling. Denne forståelsen danner et bakteppe for funnene i denne studien, og jeg har valgt å fremheve det traumebevisste perspektivet fordi det i stor grad samsvarer med flere av ungdommenes refleksjoner. Flere av ungdommene hadde som mål å tre utenfor sin egen komfortsone, og noen nevnte at det ble lettere å delta når andre personer i gruppen engasjerte seg.

(F6): «Jeg synes det har vært kjempegøy å jobbe med alle og hvordan forskjellige personligheter løfter hverandre liksom. Sånn som for eksempel de par gangene hvor 9, hen bare gjør det. 1 gjør også det litt. Og så [musikkterapistudenten], 1 og 9 når de bare begynner å gjøre de greiene så hjelper det på oss andre som på en måte er litt mer tilbaketrukket. Det er både hvordan du [musikkterapistudenten] har påvirket oss, men også hvordan vi har påvirket hverandre.»

Ungdommene refleksjoner om hvordan ulike personer i gruppa kunne løfte hverandre, det er grunnlaget for et konsept jeg kaller jevnalder reguleringstøtte. Dette bygger på Nordanger & Braaruds begrep om reguleringsstøtte, der en voksenperson støtter et barn eller ungdom med å regulere fysiologiske funksjoner, affekter og kapasitet for forskjellig stimuli (2017, s. 29). Jevnalder reguleringsstøtte innebærer at jevnaldrende barn eller ungdom personer kan bidra til å støtte hverandre gjennom regulerende erfaringer, enten i et fellesskap eller en relasjon. Dette forstås her i kontekst av musikk- og teatergruppen som et fellesskap der ungdommene ved ulike anledninger støttet hverandre verbalt, via kroppsspråk og blikkontakt, bruk av eget tempo, intensitet eller rytme i de ulike øvelsene. Samtidig kunne andre personer bidra med å holde fokus, stabilitet, omsorg eller roe ned andre i gruppen. Som en ungdom nevnte, kunne hen støtte seg til de andre i gruppen for å uttrykke følelser enten direkte eller indirekte gjennom de ulike øvelsene:

(F1) «Jeg fikk visst ut mye aggresjon på dere. Så jeg takker dere for det.»

Ofte var det vitale handlinger der ungdommene bød på seg selv ved bruk av overdrivelser, spontanitet eller humor som hjalp andre å komme over sin egen nervøsitet eller bekymring, og kunne være mer til stede i rommet med de andre.

En ungdom reflekterte over at det å framføre var en rik læringsopplevelse, blant annet knyttet til å kjenne nervøsitet på kroppen, før og etter at man hadde framført.

(I8) Jeg var mer nervøs når jeg framførte enn før jeg skulle framføre. Jeg merket det vel ikke før etter jeg hadde framført at jeg hadde vært veldig nervøs. For da kunne jeg

liksom kjenne forskjellen, ved å senke skuldrene. Det var først da jeg kjente at jeg hadde vært veldig anspent, og at jeg var ganske sliten i kroppen.

Flere nevnte også at de våget å prøve seg i nye fremmede situasjoner etter deltagelse i gruppen. Dette er særlig relevant for overordnet del av læreplanen 2.5.1) Folkehelse og Livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette kan sees i lys av Fancourt & Finn (2019) sin rapport om hvordan deltagelse i kunstaktiviteter kan bygge ungdommers selvtillit, som igjen kan hjelpe å beskytte mot psykiske lidelser. Blant annet Einarsen (2020) og Crooke & McFerran (2014) har tidligere beskrevet dette gjennom teorien om *mestringsforventning* (self-efficacy) (Bandura, 1997). Dette kan også beskrives ved hjelp av Ruuds (2013) berep kulturelt immunogen, der deltagelse i musikkaktiviteter sees på som en beskyttende adferd som kan forebygge psykiske lidelser. Erfaringen som I8 nevner i dette intervjuet er altså med å bygge forutsetninger for å håndtere livets medgang og motgang, som er hovedmålet i 2.5.1) Folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I teateraktivitetene fikk ungdommene mulighet til å utrykke seg på nye måter. For eksempel gjennom «mimeøvelsen», der gruppen står i en sirkel og en person starter å forme et imaginert objekt. Den første personen starter alltid med en mellomstor (usynlig) ball, men kan forme den til hva som helst før hen skal gi objektet i gave til den neste personen i sirkelen. En ungdom reflekterte rundt sin deltagelse i denne øvelsen:

(I1) «Så begynte vi med sånne andre leker for eksempel du skulle lage en ting ut av ingen ting, du skulle gi det til noen andre så lagde de noe ut av ingenting. Og jeg fikk jo realisert min skaperkunst, min kreativitet i den leken. Så jeg følte meg mer fri.»

Dette relaterer seg til det Brandalise (2015) beskriver av teaterøvelser for å utvide muligheter for terapeutisk handling. Han peker på at ungdom kan få muligheten til å utrykke sine indre kreative verdener, slik som blir beskrevet av I1 her. Brandalise knytter dette også til de samfunnsmusikkterapeutiske kvalitetene, blant annet *deltagende, økologisk og framførende* (engelsk: performative). Ved å tilrettelegge for frie uttrykk gjennom teaterøvelsene knytter studien seg til den deltagende kvaliteten. Som jeg forklarte i litteraturgjennomgangen bruker Brandalise (2015) begrepet «terapeutisk teater» for å signalisere at teater er et element som blir lagt til i musikkterapien. Jeg har selv tatt i bruk denne forståelsen av bruk av teater i musikkterapi og foreslår bruk av termen «teaterelementer» som «arbeid med bevegelse, tekst, sang eller improvisasjon». Smalls (1998) begrep musikkering (engelsk: musicking) er relevant for å beskrive hvordan deltagelse i musikk- og teatergruppen også kunne innebære å trekke seg tilbake, lytte, observere, eller være et støttende publikum for de som viste frem scener. Det kom

frem i intervjuene at ungdommene verdsatte ulike måter å delta på, og at det kan være veldig forskjellig fra dag til dag.

Brandalise (2015) vektlegger også den økologiske kvaliteten av samfunnsmusikkterapi, som blant annet bygger på Bronfenbrenners (1979) teori om gjensidig påvirkende systemer rundt individet. Brandalise knytter dette til hvordan teateraktivitetene kunne etablere og forsterke relasjoner med andre (mesonivå) og seg selv (mikronivå). Studien kan også knytte dette til ringvirkninger i systemet rundt ungdommene, for eksempel gruppens påvirkning på skolekulturen og omvendt (eksonivå), eller prosjektet sett i lys av nasjonale økonomiske, politiske og verdimeslige hensyn (makronivå). Han peker også på den framførende kvaliteten, og viser til hvordan ungdommene fikk muligheten til «å være framførende» gjennom handling i gruppen. Dette kan sees på som en «front stage» i Goffmans (1971) forstand, ved at ungdommene i gruppa aktivt valgte hvilke sider av seg selv de ville vise frem i musikk og teatergruppa. Som jeg innledet med i denne kappen er en stor del av ungdomstidens oppgave å utforske nye identiteter. Ansdell trekker frem at det er et paradoks at før man kan være noe, må man først «være noe man ikke er» (Ansdell, 2005). Han viser til at i samfunnsmusikkterapi kan man ta dette første steget ut mot å utforske nye versjoner av seg selv gjennom å fremføre foran andre.

En sentral opplevelse for flere av ungdommene var muligheten til å ta med og spille sine egne scener. Tidligere hadde studenten tatt med scener fra film og teater skrevet for ungdom, i forskjellige lengder og stiler. Disse fungerte som et utgangspunkt, men fra og med den 8. økten spilte vi nesten utelukkende ungdommenes utvalgte scener. I intervjuene nevnte flere at dette var den aktiviteten de så mest frem til:

(F7) «Jeg synes spesielt de scenene vi har hatt, de har jeg gledet meg veldig til å gjøre. [...] Å ta med noen andre inn i sitt univers, det var veldig fint.»

Det var altså muligheten til å velge og leve seg inn i de karakterene ungdommene selv ville som opplevdes som viktigst for dem. Allikevel fant vi ikke ut av dette før over halvveis gjennom prosjektet, etter flere runder med handling og refleksjon. Gjennom scenene kunne ungdommene spille ulike roller og leve seg inn i et fiksjonelt univers sammen med andre. Det er særlig gjennom denne aktiviteten jeg argumentere for at ungdommene kunne spille ut ulike identitet i fellesskap, med trygge rammer der det var lov å prøve og feile. Identiteten en spiller ut ved å velge en scene kunne være en måte å vise frem sine personlige styrker og interesser.

Basert på ungdommenes refleksjoner beskriver jeg musikk- og teatergruppen som et *identitetslaboratorium*. Et «*Identitetslaboratorium*» er «en tolerant arena for å prøve å feile med ulike identiteter (personligheter, roller, moraler eller karaktertrekk), uten å bli dømt eller holdt til dem i etterkant». Dette åpner også for bruk av andre metoder enn nødvendigvis musikk, teater eller kunstneriske uttrykksformer for den saks skyld. Et identitetslaboratorium kan like gjerne være en dansegruppe, en matlagingsgruppe eller noe helt annet. I studien prøvde ungdommene ut ulike identiteter ved å spille selvvalgte teaterscener, men også ved at ungdommene fremførte ulike egenskaper av seg selv ellers i gruppen, slik som Brandalise (2015) beskriver «å være fremførende». Særlig bruk av humor, spontanitet, rivalisering, påtatt stahet, ekstrem tålmodighet eller uforutsette løsninger på oppgavene var måter ungdommene viste sider av seg selv. En elev pekte på at gruppen var et mer tolerant rom for å by på humor, da man ellers på skolen må balansere egne påfunn mot risikoen for å bli kastet ut av klasserommet.

Dette knytter seg til Hence og kollegaers studie med ungdom i psykisk helsearbeid (Hence et. al., 2014). De fant at ungdommer med psykiske lidelser kunne oppleve musikalske symptomer, blant annet å trekke tilbake musikkaktiviteter til en mer privat sfære og beskytte seg selv i frykt for å bli dømt. I musikkterapigruppen kunne ungdommene ta det første steget mot musikalsk tilhørighet og gradvis eksponere sin egen musikk til de andre i gruppen. De introduserer begrepet *musikalsk brobygging* (engelsk: musical bridging) som det første steget i å re-etablere en musikalsk identitet som ikke var preget av sykdom. Dette er et interessant konsept som er veldig relevant for studien. Det beskriver et steg ut av isolasjonen, og er steget før å spille ut identitet i fellesskap. På mange måter ligner det på Erikson (1968) beskrivelse av et identitetsmoratorium, der ungdom midlertidig går i en aktiv søken og prøver ut ulike identiteter uten å binde seg til dem.

En av veiene for musikalsk brobygging er musikalsk tilhørighet, der et sosialt musikalsk formål, faste rutiner og strukturer og musikalske roller. Særlig det å ha en meningsfull musikalsk rolle var ifølge Hence en viktig del av følelsen av tilhørighet (Hence et. al, 2014), der både det å utvikle den relevante ferdigheten, men også å by på sin musikk, var viktige aspekter. Dette kan være utfordrende, og det krever både engasjement og mot til å ta plass i gruppen. Det kan altså være viktig at det er rom for å feile eller at det å feile til og med kan oppmuntres. Som deltager F3 reflekterte:

F3: «Det har ingen ting å si om vi dummer oss ut for det ja... at vi er liksom i det sammen så ja kanskje derfor jeg ikke har vært så engstelig over det da hvis du skjønner? Just let it go.»

I musikk og teatergruppen trengte man ikke være så bekymret for å dumme seg ut, fordi alle i gruppen var sammen om et felles formål. Begrepet identitetslaboratorium åpner for helt andre gruppeaktiviteter enn bare teater som mulighet for å utforske nye identiteter. Jeg vil fremheve at ved å trekke inspirasjon fra andre typer kulturaktiviteter kan musikkterapifeltet fortsette å utforske varierte former for deltagelse i samspill med deltagere.

4.2 Være mer sosial og føle seg trygg i gruppen

Ungdommene reflekterte over at deltagelse i musikk og teatergruppa gav dem muligheter til være mer sosiale og bli kjent med nye mennesker. Som F5 nevner:

(F5) «Målet mitt var å komme litt på skolen mer, finne på noe å gjøre og være litt sosial, og det har jo gått ganske bra.»

Ungdommens mål om møte opp på skolen kan knyttes til Barnekonvensjonens artikkel 28: barns rett til utdannelse, og underpunkt e) som er tiltak for å oppfordre til regelmessig oppmøte i skolen og redusere frafall (Barnekonvensjonen, 1989). I tillegg til at å være mer sosial var et mål i seg selv og en indre motivasjon for ungdommene, kunne også tiltaket forebygge fravær ved at man fikk en lystbetont aktivitet som kunne øke engasjement for skoleaktiviteter generelt (Crooke & McFerran, 2014). Deltagelse i gruppa gav muligheter for nye måter å være sosial på. I2 beskriver dette godt:

(I2) «Du får en annerledes arena for å være med folk. I stedet for å bare sitte å prate så gjør man gøy ting.»

Ungdommenes beskrivelse av å få en annerledes arena for å være sosial samsvarer med funn fra tidligere litteratur. Krüger (2016) viser at musikk kan være en ressurs for unge til å knytte sosiale bånd, og at ikke-formell læring gjennom musikktiltak i skolen kan bygge selvtillit og kvalifisere til videre formell-læring. I tillegg til mulighetene til å være sosial i selve gruppa, var andre også engasjerte i å aktivt informere om og rekruttere til prosjektet. Dette var ungdommer som hadde vært med i referansegruppen fra starten av, og som gjorde et betydelig bidrag for å motivere flere til å bli med i gruppen:

(F6): «Det har vært kjempehyggelig å møte folk. Og så har det vært så gøy å rekruttere andre folk. [...] Jeg forteller det ikke til folk for å prøve å overbevise, men fordi jeg

synes det er gøy å fortelle om det. [...] Jeg og 2 snakket om det at vi har med et uhell rekruttert folk. (latter).»

Ungdommenes engasjement var viktig for å informere andre ungdommer om musikk- og teatergruppen og for å rekruttere deltagere til studien. Gjennom rekrutteringsarbeidet fikk de andre ungdommer til å tørre eller gidde å delta for første gang, og flere av disse valgte å fortsette å komme til gruppen regelmessig. Rekrutteringsarbeidet fungerte også som et mål i selv, fordi det gav ungdommene en ny mulighet for å være sosiale og knytte bånd med andre på skolen.

Alle ungdommene vektla følelsen av trygghet i gruppa som en viktig faktor for å ville delta:

F4: «Da jeg var med så var det bare et veldig trygt miljø, og jeg er ikke veldig trygg i sånne teatermiljø for jeg er ikke den mest livlige når det kommer til å leve seg inn i ting, når det kommer til teater og dans og bevegelse og sånt. [...] Men det er veldig greit å ha den muligheten til å så bare trekke seg unna, også bli med igjen når man føler for det.»

I lys av tidligere litteratur på feltet kan ungdommenes beskrivelse av musikk- og teatergruppen som et trygd miljø knyttes til Baths (2015) tre søyler for traumebevisst omsorg (Krüger et al., 2018; Krüger et al., 2023). Baths (2015) første søyle er trygghet. En følelse av trygghet innebærer et miljø der en kan føle seg sikker, rolig og ha muligheten til å utvikle seg (Bath, 2015). I musikk og teatergruppen var det særlig de frivillige og solidariske prinsippene for deltagelse som ungdommene refererte til som utgangspunkt for trygghet, i tillegg til en fast voksenperson som ledet gruppen og tilpasset øvelsene til dagsformen (Strandbu et al., 2016). Vi ser også at trygghet var utgangspunkt for å knytte relasjoner både til instruktøren og de andre i gruppa, noe som knytter seg til Baths andre søyle, relasjoner. Kontaktpersonen på skolen i deltok i de to første øktene, og representerte en trygg voksenperson for mange av ungdommene, i tillegg til at masterstudenten tidligere hadde etablert en relasjon med flere av ungdommene. Ungdommene representerte også en trygghet for hverandre. Blant annet ved å rekruttere andre til gruppen gav de støtte og trygghet til de som deltok for første gang. Denne tryggheten var grunnlag for Baths tredje søyle, mestring. F6 beskriver hvordan trygghet var et viktig aspekt for å kunne delta i øvelsene, utfordre seg selv og føle samhold med de andre i gruppa.

F6: «Og det er en så fin følelse at alle prøver så hardt. At vi alle er så trygge på hverandre at vi kan gjøre det. Så jeg er, jeg er stolt av alle.»

Følelsen av trygghet samspiller altså med både mulighetene for relasjoner og mestring. Både som en forutsetning for å være sosial og delta i aktivitetene, men også som et utgangspunkt for

å utfordre seg selv og føle på ubehag, nervøsitet og stress. Dette samsvarer også med mye som har blitt beskrevet tidligere i litteraturen. Krüger og kollegaer anvender Baths teori i beskrivelsen av et musikkterapitilbud i barnevernsarbeid, og vektlegger relasjonen med en trygg voksenperson som utgangspunkt (Krüger et. al., 2018; Stranbu et. al., 2016). Madsen peker også på at livsmestringsfaget i skolen bør bygge på grunnleggende menneskelige aspekter som tillit, i stedet for å lære elever individuelle mestringsstrategier for selv-regulering (f. eks «power-posing» og positiv selvsnakk) (2020, s. 92). Nordanger & Braarud har pekt på trygghet og stressreduksjon som fundament for traumebevisst omsorg (2017, s. 150).

Videre peker Nordanger & Braarud på lek som en mulig traumebehandling for fremtiden (2017, s. 164). De argumenterer for at lekens kjente og trygge elementer, kombinert med variasjoner i intensitet kan være en innfallspurt for å utvikle ungdommenes reguleringskapasitet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 164). Van der Kolk har pekt på teater som metode for traumebehandling, med eksempler fra behandling av traumatisert ungdom og PTSD hos krigsveteraner (2014, s. 330). Også Van der Kolk vektlegger trygghet som grunnleggende aspekt, og peker på at den første utfordringen ofte er å få ungdommene til bare å være mer til stede i rommet. Han siterer Kevin Coleman fra hans arbeid med ungdom: «First we get them up and walking around the room» (Van der Kolk, 2014, s. 336). Dette knytter seg til Boal (1979) sin metode i *Theatre of the Oppressed*, som tar utgangspunkt i å arbeide med helt grunnleggende menneskelige aspekter som syn, følelse, hørsel og bevegelse for å gjøre deltagerne trygge og til stede med seg selv og hverandre i rommet. Studien knytter seg altså til et bredt fagfelt som underbygger at ungdoms følelse av trygghet er en forutsetning for relasjoner, samtidig som det er et utgangspunkt for utfordringer og mestring.

4.3 Utfordrende øvelser og samarbeid for å tilpasse gruppens innhold og struktur

Ungdommene reflekterte over hvordan noen av øvelsene kunne være stressende, ukomfortable eller utfordrende. Dette relaterer seg til Croke & McFerrans anbefaling om at utfordrende øvelser kan være stressende, men også nødvendig for ungdom. Som I2 nevner kan noen øvelser som vektlegger kjapp tenking og prestasjon være stressende:

(I2) «Jeg er ikke så glad i sånne øvelser der man må tenke masse. Sånn som den der hvor jeg skulle være dronning. Det var ikke noe gøy, jeg vet ikke helt hvorfor, men det bare, trigget noe. Og det er jo bare morsomt at folk gjør feil, men den der hvor man skal telle 1,2,3 og så farger og litt sånn, det stresset meg bare.»

Einarsens masterprosjekt i 2020 ble også gjennomført på en skole med utgangspunkt i et aksjonsforskningsrammeverk. I likhet med denne studien tok Einarsen utgangspunkt i et

samfunnsmusikkterapeutisk rammeverk med mål for å forebygge frafall, fremme helse og øke muligheter for kulturell deltagelse i et rettighetsperspektiv (Barnekonvensjonen, 1989; Krüger, 2015, s. 17; Stige & Aarø, 2012, s. 148). Ungdommene fikk her mulighet til å kritisere prosjektet, og pekte blant annet på en mangel på forutsigbarhet. Det samsvarer med funn i studien, som I2 som nevner at for mye variasjon i øvelsene kunne være stressende:

(I2) «Det er jo gøy da å ha en eller to nye [øvelser] hver gang. Men noen synes jo det er litt stressende.»

Studien skiller seg fra Einarsens masterprosjekt ved at alle ungdommene på den tilrettelagte skolen har en historie med psykiske lidelser, og enten går eller har gått i behandling for dette. Einarsen har vektlagt det sosiokulturelle læringsperspektivet, mens denne studien har vektlagt et traumeinformert og recovery-orientert perspektiv (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2017; McCaffrey et al., 2018). Einarsen konkluderer med at musikkterapi kan være en mulig vei å gå i forebyggende arbeid i skolen, og at dette arbeidet må gjennomføres systematisk og tverrfaglig.

Det siste undertemaet fra funndelen i artikkelen er samarbeid for å tilpasse gruppens innhold og struktur, og dette relaterer seg til både rettighetsperspektivet, læreplanverkets målsetning om elevmedvirkning og ungdommenes egeninnvestering i psykososial helse (Barnekonvensjonen, 1989; Utdanningsdirektoratet, 2023; Crooke & McFerran, 2014). Ungdommenes innspill i det første referansegruppemøtet ble grunnlag for gruppas tre hovedprinsipper:

1) (O4) «Gruppen bør ta mange pauser, og man kan selv ta en pause hvis man føler det blir for mye.»

2) (O2) «Om man ikke vil delta i en øvelse kan man velge å ikke delta, og man kan når som helst trekke seg fra en øvelse.»

3) (O6) «Gruppen bør tilpasses for flere typer personligheter. For eksempel bør det være plass til de som har lavere energi og er mer tilbaketrukket i tillegg til de som er mer energiske og utadvendt.»

Noen av disse prinsippene kan muligens virke som selvfølgelige fra synsvinkelen til sosial- og helsefag, men det betyr allikevel mye at det her kommer fra ungdommene selv. Det gjør det lettere å ha en konkret ramme å forholde seg til, og gjør forventingene til deltagelse i gruppa eksplisitt, i stedet for implisitt. Dette kan være særlig viktig i konteksten av skolen, der de fleste andre aktiviteter er prestasjonsorientert. I tillegg kan musikk og teateraktiviteter bygge implisitte forventinger som at man må «gi alt», «kaste seg ut i det» eller andre former for

forventningspress, og derfor kan det være ekstra viktig å formulere noen slike grunnprinsipper. I tillegg kom ungdommene med forslag til å endre øvelser eller kom med nye:

(I8) «Jeg har jo foreslått en del ting, for eksempel å gjøre sånne dialekter kanskje. [...] Eller hvis vi leste scenene med en annen karakter enn den scenen egentlig er ment for.»

Vi kan se ungdommenes refleksjoner i lys av Barnekonvensjonen artikkel 12, da prosjektet har tatt utgangspunkt i og fulgt ungdommenes synspunkter. Vi kan også knytte dette til artikkel 31 rett til hvile, fritid og deltagelse i kulturliv, da prinsippene i gruppa imøtekom barrierer for ungdommenes deltagelse. Dette samsvarer også med tidligere litteratur. Crooke & McFerran (2014) anbefaler en demokratisk og deltagende fremgangsmåte i utformingen av gruppetilbud, Krüger (2023) peker på deltagende aksjonsforskning som en mulig vei å gå. I likhet med Einarsen (2020) og Brandalise (2015) sine studier, knytter dette perspektivet seg til samfunnsmusikkterapiens deltagende kvalitet, ved å legge til rette for individuell deltagelse i en gruppe og kvalifisering for videre deltagelse på samfunnsarenaer.

Til slutt vil jeg trekke frem ungdommenes refleksjon om ledelse av gruppen, og hvilken rolle masterstudenten som instruktør og skolesystemet rundt har hatt i å legge til rette for deltagelse i musikk og teatergruppen. I6 og andre nevner instruktørens rolle som viktig i studien for å tilpasse øvelsene og variere dem for å møte deltakerne der de er den dagen:

(I6) «Du liksom hørte veldig på det vi tenkte var viktig, og du har fått det veldig bra til. Og jeg er sikker på at sånn for hver enkelt time så kan det hende at du merker om det trengs å gjøre noe litt annerledes i dag.»

McFerran og kollegaer trekker frem det lidenskapelige individet som forutsetning for engasjerende kunsttilbud i skolen (2023). I noen tilfeller vil dette være en gruppe som arbeider tett sammen for å utvikle tilbudet. I studien har kontaktperson på skolen og rektor vært sentrale i å tilrettelegge og prioritere ressurser til tilbudet. Samtidig påpeker McFerran sårbarheten av et tilbud drevet av en liten lidenskapelig gruppe, uten tilrettelegging og prioritering av ressurser på administrativt og politisk nivå. Å basere seg på enkeltpersoner som driver tilbudet ut av lidenskap er lite bærekraftig, og med en betydelig risiko for at drivkraften på sikt kan brenne ut. Kvalitative studier som denne kan være nyttige for å formidle nytteverdien av kunsttilbud for individer og enkeltgrupper, men det kan være behov for mer forskning som retter seg mot å oppnå langsiktig endring på et politisk plan. For eksempel mixed-methods, litteraturstudier (metastudier), eller større kvantitative undersøkelser.

4.4 Kritiske innvendinger

Det er flere forhold som kan ha begrenset studien. For det første hadde jeg en rolle på skolen som praksisstudent i forkant av studien, og hadde derfor allerede etablert en relasjon med ungdommene som deltok. Den tidligere etablerte relasjonen kan ha påvirket ungdommene til å ønske å hjelpe meg med forskningsprosjektet, ved å fremme sine positive erfaringer eller legge lokk på egen kritikk. For det andre er denne studien blitt gjennomført med en utvalgt gruppe ungdommer på en tilrettelagt videregående skole, og det kan derfor være vanskelig å generalisere funnene til en større samfunnsgruppe. For eksempel kan ungdommene på den tilrettelagte skolen være kjent med hverandres bakgrunn med psykiske helseutfordringer, og kan ha hatt en ekstra motivasjon til å være støttende og omtenkssomme med hverandre i arbeidet med gruppen. Av den grunn kan det hende at helt andre utfordringer og utfall vil kunne oppstå ved andre skoler eller i andre settinger. Studien må altså sees i lys av den konteksten den ble gjennomført.

Å bruke deltagende aksjonsforskning som rammeverk kan også ha begrenset studien. Hovedsakelig ved at det har krevd betydelig med tid og ressurser å inkludere ungdommene i de ulike stegene av forskningsprosessen. Det har krevd mye tid og innsats av meg som masterstudent, som kunne vært prioritert annerledes. Det kan også ha krevd unødige mye av ungdommene, som i tillegg til å bidra i studien også har ansvar for å følge opp skolearbeid og behandling i psykisk helsevern. I fremtidige studier kan kanskje forskningsrammeverk som bygger på likeverdig komplementær kompetanseutnyttelse være like nyttig, men mindre ressurskrevende (Askheim & Høiseth, 2019, s. 226). Et alternativ kan være samskapende forskningsprosesser (co-creation) (Greenhalg et. al., 2016).

4.5 Implikasjoner for fremtidig praksis

Dette prosjektet har bidratt til å supplere forskningsfeltet med et perspektiv på hvordan prosjekter med et samfunnsmusikkterapeutisk rammeverk kan bidra i forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen, fundert i et rettighetsperspektiv (Barnekonvensjonen, 1989). Opplæringsloven § 9 A-2 oppfordrer til et aktivt arbeid i å fremme helse, trivsel og læring. Skolens nåværende utfordringer kan komme til å kreve nye og kreative løsninger, og studien kan derfor være relevant for flere aktører. Yrkesgrupper som musikkterapeuter, lærere og spesialpedagoger vil kunne tilpasse kunsttilbud basert på ungdommenes erfaringer i dette prosjektet. Skoleledere og aktører på politiske plan kan danne seg et bilde av behovet for tilrettelagte kunsttilbud i skolen. For eksempler kan rektorer på skoler eller utdanningsdirektoratet se studiens relevans for

overordnet del av læreplanverket, og bidra til å danne bedre rammevilkår for tilrettelagt kunstdeltagelse i skolen.

Studien kan også være relevant for interessegrupper som ønsker et bredere og bedre kunsttilbud i skolen, og forskere innen musikkterapi, pedagogikk, sosial- og helsefag som ønsker å videreutvikle kunnskapen på feltet. Ikke minst kan studien være interessant for ungdommene som har deltatt i prosjektet, eller andre ungdom som er interessert i kunst i et helseperspektiv eller ønsker et tilrettelagt kunsttilbud på sin skole. Barn og unge som befinner seg i skolen er til syvende og sist avhengige av en samordnet innsats av aktører innenfor og utenfor skolesystemet for å ivareta deres rettigheter og tilrettelegge deres behov for læring, støtte, tilhørighet og utvikling.

For å oppsummere vil jeg løfte frem fire poeng:

1. Å involvere ungdommene i forskningsprosessen før prosjektet iverksettes gav de muligheten til å selv lage prinsipper for deltagelse i gruppen.
2. Bruk av teater kan være en metode for å tilrettelegge for bredere muligheter for deltagelse i musikkterapi, videre bør andre kulturelle aktiviteter utforskes som en inngangsport for varierte muligheter for deltagelse.
3. Tiltak som kun er basert på enkeltpersoners lidenskap er sårbare og ikke nødvendigvis bærekraftige i det lange løp, uten strukturer for prioritering av kvalifiserte instruktører, tid og rom. Musikktiltak i skolen må derfor prioriteres på et politisk og administrativt nivå.
4. Deltagende aksjonsforskning krever mye tid og ressurser. I studien tok det mye tid fra ungdommene kom med innspill til endringer kunne gjøres i gruppen. Andre fremgangsmåter som vektlegger elevmedvirkning, uten å kreve like mye ressurser fra forskeren og ungdommene kan være en mulig vei videre. Et alternativ kan være samskapende forskningsprosesser (co-creation), som i større grad vektlegger likeverdig komplementær kompetanseutnyttelse. Det vil si at deltagerne ikke trenger å være like involverte i alle stegene av forskningsprosessen, men heller de aspektene som angår og engasjerer dem mest.

5.0 Avslutning

5.1 Muligheter videre i prosjektet

Som nevnt tidligere i denne kappen, har musikk- og teatergruppen fortsatt etter de to opprinnelige aksjonslæringsrundene. Prosjektet har fortsatt med ukentlige økter, og med videre utvikling i samarbeid med ungdommene. I fremtiden kan det være aktuelt å enten etablere nye arenaer for prosjektet utenfor skolen som kan åpne for deltagelse på tvers av større sosiale miljøer, eller det kan knyttes samarbeid med andre institusjoner eller aktører i kulturlivet. Aksjonsforskningsrammeverket har vært uvurderlig i prosessen med å dokumentere og lytte til ungdommenes meninger, ved at jeg gang på gang har kunnet gå tilbake å lytte til intervjuer eller feltnotater og spørre meg selv, hva var det egentlig ungdommen mente her? Og på grunn av dette ønsker jeg å fortsette med regelmessig evaluering gjennom mer eller mindre formelle intervju- eller refleksjonssituasjoner.

5.2 Oppsummering

I kappen har jeg kontekstualisert artikkelen (vedlegg 1) i lys av tidligere forskning på feltet og utdypet forskningsmetoden blant annet gjennom en transparent gjennomgang av valg og vurderinger underveis. I diskusjonsdelen har jeg pekt på hva som gjør denne studien relevant i forhold til statusen i forskningsfeltet. Litteraturgjennomgangen tok for seg feltene ungdom og forebyggende arbeid og psykiske lidelser, musikkterapi i skolen og musikkterapi og teater. Masterprosjektet har befunnet seg i krysningspunktet mellom mange felt, og jeg har derfor valgt å trekke det mest relevante stoffet fra hvert felt. I utdypningen av metode har jeg gjennomgått mitt epistemologiske grunnsyn, teoretiske perspektiver, metodologi og metoder, samt en grundig gjennomgang av etiske hensyn, refleksivitet, transparens og analysemetode. Til slutt har jeg vurdert funnene fra studien opp mot tidligere forskning og litteratur. Denne studien har bygget på tradisjoner innen samfunnsmusikkterapi, et rettighetsperspektiv, recovery-perspektivet, forebyggende arbeid, traumebevisst omsorg, deltagende aksjonsforskning, de undertryktes pedagogikk og de undertryktes teater. Avslutningsvis vil jeg fremheve et sentralt funn, at for ungdommene var det viktigste å få lov til å ta med sine egne scener til musikk- og teatergruppen, og å kunne leve seg inn i en karakter og en annen verden sammen med andre.

Referanser

- Ansdell, G. (2005). Being Who You Aren't, Doing What You Can't: Community Music Therapy & the Paradoxes of Performance. *Voices : A World Forum for Music Therapy* 5(3).
- American psychology association. (u.å.). *Stigma, Prejudice and Discrimination Against People with Mental Illness*. Hentet 23. mai 2023 fra <https://www.psychiatry.org/Patients-Families/Stigma-and-Discrimination>
- Anthony, W. A. (1993). Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 11-23. doi:10.1037/h0095655
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Askheim, O. P. & Høiseth J. R. (2019). 12. Medforskerrollen – i spenningsfeltet mellom anerkjennelse, kooptering og «tokenisme». I Østensjø, S. (Red.), *Samproduksjon i forskning : Forskning med nye aktører*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031675-2019-13>
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4), 5.
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken : en kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. [Norges musikkhøgskole]. Oslo.
- Boal, A. (1979). *Theater of the oppressed*. Pluto Press.
- Boal, A., & Jackson, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2nd edition. ed.). Routledge.
- Bohart, A. C. (2000). The Client Is the Most Important Common Factor: Clients' Self-Healing Capacities and Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10 (2), 127-149.
- Brandalise, A. (2015). Music Therapy and Theatre: A Community Music Therapy SocioCultural Proposal for the Inclusion of Persons With Autism Spectrum Disorders. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v1i1.733>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bufdir. (2021). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Bufdir.no. https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjenno mforing_og_frafall_i_skolen/Frafall_og_gjennomforing_av_videregaende_opplaring/
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Crooke, A. H. D., & McFerran, K. S. (2014). Recommendations for the investigation and delivery of music programs aimed at achieving psychosocial wellbeing benefits in mainstream schools. *Australian Journal of Music Education* (1), 15-37. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/recommendations-investigationdelivery-music/docview/1788485770/se-2?accountid=8579>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Dassa, A., & Harel, D. (2019). People with dementia as 'spect-actors' in a musical theatre group with performing arts students from the community. *The Arts in Psychotherapy*, 65, 101592. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101592>

- DeNora, T. (2007). Health and music in everyday life – a theory of practice. *Psyke & Logos* 28, 271-287.
- DeNora, T. (2019). 'Forever piping songs forever new': The musical teenager and musical inner teenager across the life course. I McFerran, K., Derrington, P., Saarikallio, S. (Red.), *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0011>
- Elkoshi, R. (2021). Exploring a Music-based Intervention Entitled "Portrait Song" in School *Music Therapy. Voices : a World Forum for Music Therapy*, 21(3). <https://doi.org/10.15845/voices.v21i3.3144>
- Einarsen, O. K. (2020). *Med samfunnet som klasserom – Musikkterapi på en produksjonsskole*. Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/23186>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : youth and crisis*. Faber & Faber.
- European Commission. (u.å.). *Erasmus+*. Europa.eu. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
- Evjen, R., Kielland, K. B. & Øiern, T. (2018). *Dobbelt opp : om ruslidelser og psykiske lidelser* (4th ed). Universitetsforlaget.
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834>. License: CC BY-NC SA 3.0 IGO
- Felitti V.J., Anda R.F., Nordenberg D., Williamson D.F., Spitz A.M., Edwards V., Koss M.P., Marks J.S. (2019). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine* 56(6) 774-786.
- Femdal, I., Antonsen, E. B., Burton, B., & Lepp, M. (2021). Building a learning environment in mental healthcare education through warm-up exercises. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 3(1-02), 21-33. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2021-0102-03>
- FNs bærekraftmål. (2022). *God utdanning*. Fn.no <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (1989). *Barnekonvensjonen*. Fn.no. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freire, P. (1974) *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Friesen, P, Lignou, S., Sheehan, M. & Signh, I. (2019). Measuring the impact of participatory research in psychiatry: How the search for epistemic justifications obscures ethical consideration. *Health Expectations*.
- Geipel, J. (2019). Between down in the dumps and over the moon: Music therapy for young people with depression. In McFerran, K., Derrington, P. & Saarikallio (Red.), *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0005>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Penguin Books.
- Goffman, E. (1986). *Stigma : notes on the management of spoiled identity*. Simon & Schuster.
- Greenhalgh T., Jackson C., Shaw S. & Janamian T. (2016). Achieving Research Impact Through Co-creation in Community-Based Health Services: Literature Review and Case Study. *Milbank Q.* 94(2). 392-429. doi: 10.1111/1468-0009.12197.

- Helsedirektoratet. (2013). *Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av personer med psykoselidelser*. Helsedirektoratet.
- Hense, C. (2015). Forming the Youth Music Action Group. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v1i1.810>
- Horghagen, S. (2016). Fra avmakt til makt over eget hverdagsliv gjennom kulturelle aktiviteter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12, 117-126. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-13>
- Krüger, V., & Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet: – Musikk som ressurs for å fremme barn og unges deltagelse. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 90(2), 110–124. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2013-02-05>
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Krüger V. & Stige B. (2015). 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.
- Krüger, V. (2016). *Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis*. Norges musikkhøgskole ; Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH). <http://hdl.handle.net/11250/2445642>
- Krüger V., Nordanger, D. Ø. & Stige, B. (2018). Music therapy: Building Bridges Between a Participatory Approach and Trauma-informed Care in a Child Welfare Setting. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. <https://voices.no/index.php/voices/article/view/2593>
- Krüger, V., Murphy, K. M., Nordanger, D., & Wilhelmsen, C. (2023). Music therapy for adolescents in a child welfare setting: A qualitative interview study. *British Journal of Music Therapy* (London, England : 1995). <https://doi.org/10.1177/13594575231155267>
- Känkänen, P., & Manninen, M. (2020). A sense of freedom in a restricted environment. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 57(1), 40-45. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2020-01-09>.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Løvstad, H. (2019). *Å utvide seg selv gjennom rap. En kvalitativ studie om bruk av improvisert rap med en gruppe ungdommer i spesialundervisning*. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2622315>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus Forlag.
- Malterud K. & Elvbakken K. T. (2021). Idealer og realiteter i brukervedvirkning i helseforskning: Medforskere på lik linje med forskere med akademisk bakgrunn? I Skjeldal, E. (Red.) *Kritiske perspektiver på brukervedvirkning*. Universitetsforlaget.
- McCaffrey, T., Carr, C., Solli, H. P., & Hense, C. (2018). Music Therapy and Recovery in Mental Health: Seeking a Way Forward. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 18(1), 1. <https://doi.org/10.15845/voices.v18i1.918>
- McFerran, K. S., Crooke, A. H., Steele, M., Hattie, J., & McPherson, G. E. (2023). The importance of passionate individuals for navigating school arts provision in 19 Australian schools. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 157–173. <https://doi.org/10.1177/1321103X211032517>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications Inc.
- NESH. (2021). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Humanities, Law and Theology*. The Norwegian National Research Ethics Committees.

- Nigh, K. (2013). Seeing Feelingly: A Phenomenological Inquiry Into the Mind/Body Experiences of Six Drama Students. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 641–669. <https://doi.org/10.1111/curi.12029>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordic Journal of Music Therapy. (2022). *Instruction for authors*. Tandfonline.com <https://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?show=instructions&journalCode=rnjm20>
- 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.
- United Nations. (1989). *Convention of the Rights of the Child*. Office of the High Commissioner Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Utdanningsnytt. (2023). *Lærarar fekk orsaking frå politikarar og kommunedirektør etter 9A-sak*. Utdanningsnytt.no. <https://www.uttanningsnytt.no/krenket-av-laereren-paragraf-9a/laerarar-fekk-orsaking-fra-politikarar-og-kommunedirektor-etter-9a-sak/351303>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-0717-61) Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10
- Rickson, D., & McFerran, K. S. (2014). *Creating music cultures in the schools : a perspective from community music therapy*. Barcelona Publishers.
- Rolvsvjord, R. (2010). *Resource-oriented music therapy in mental health care*. Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (1979). Musikkterapi. *Musikk i skolen* (4), 34–35.
- Ruud, E. (2013). Can music serve as a “cultural immunogen”? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1), 20597. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20597>
- Slade, M. (2009). The contribution of mental health services to recovery. *Journal of Mental Health* 18(5), 367–371. <https://doi.org/10.3109/09638230903191256>
- Small, C. (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Solli, H. P., Rolvsjord, R., & Borg, M. (2013). Toward Understanding Music Therapy as a Recovery-Oriented Practice within Mental Health Care: A Meta-Synthesis of Service Users' Experiences. *The Journal of Music Therapy*, 50(4), 244–273. <https://doi.org/10.1093/jmt/50.4.244>
- Solli, H. P. (2015). Battling illness with wellness: a qualitative case study of a young rapper's experiences with music therapy. *Nordic journal of Music Therapy*, 24(3) 204-231.
- Solli, H. P., & Rolvsjord, R. (2015). "The Opposite of Treatment": A qualitative study of how patients diagnosed with psychosis experience music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(1), 67–92. <https://doi.org/10.1080/08098131.2014.890639>
- Statistics Norway/SSB. (2023). *Completion rates of pupils in upper secondary education*. [ssb.no. https://www.ssb.no/en/uttanning/videregaende-uttanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering](https://www.ssb.no/en/uttanning/videregaende-uttanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering)
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2011). *Invitation to community music therapy*. Routledge.
- Stige, B., Malterud, K., & Midtgarden, T. (2009). Toward an Agenda for Evaluation of Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504–1516. <https://doi.org/10.1177/1049732309348501>

- Stige, B. & McFerran, K. (2016). *Action research i Music Therapy Research* (red.) Wheeler, B. L. & Murphy, Kahtleen M. 429-440.
- Strandbu, A., Krüger, V., & Lorentzen, M. (2016). *Musikkteater som barneverntiltak. Identitet, fritid og kvalifisering til videre deltagelse*. Norges musikkhøgskole ; Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH). <http://hdl.handle.net/11250/2445648>
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (Fourth edition.). SAGE.
- Sæther, W. H. (2018). «Jeg våger mer nå.» Teaterscenen som formidlingsarena for livserfaringer for mennesker med psykiske helseproblemer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-03), 191-201. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-0310>
- The Norwegian Directorate of Health. (2013). Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av personer med psykoselidelser. Helsedirektoratet.no.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave - 2018). Gyldendal akademisk.
- Tomlinson, J., Derrington, P., & Oldfield, A. (2012). *Music therapy in schools : working with children of all ages in mainstream and special education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Torrissen, W., Stickley, T. (2018). Participatory theatre and mental health recovery: a narrative inquiry. *Perspectives in Public Health*. 138(1), 47-54. doi:10.1177/1757913917723944
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score : brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Ørjasæter, K. B. & Ness, O. (2017). Acting Out: Enabling Meaningful Participation Among People With Long-Term Mental Health Problems in a Music and Theater Workshop. *Qualitative Health Research* 2017, Vol. 27(11) 1600–1613
- Ørjasæter, K. B., Stickley, T., Hedlund, M., & Ness, O. (2017). Transforming identity through participation in music and theatre: exploring narratives of people with mental health problems. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(1), 1379339–10. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1379339>
- Ørjasæter, K. B., Davidson, L., Hedlund, M., Bjerkeset, O., Ness, O. (2018). “I now have a life!” Lived experiences of participation in music and theater in a mental health hospital. *PLoS ONE* 13(12): e0209242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209242>
- Wyn, J. & Whyte, R. (1997). *Rethinking youth*. Sage publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Artikkel

Artikkelen legges ved i separat dokument ved innlevering.

Samtykkeskjema – Forskningsprosjekt om musikk og teatergruppen

Jeg _____ samtykker til å delta i forskningsprosjektet «Musikkformidlingsgruppe i tilpasset videregående skole, ungdoms erfaringer fra et musikkterapeutilbud med teaterelementer».

Dette er et aksjonsforskningsprosjekt, det innebærer at deltagerne selv får definere hvilke problem forskningsprosjektet skal undersøke. Som deltager i prosjektet har du mulighet til å delta som medforsker. Det vil si at du er en viktig del av å vurdere og veilede prosjektet i fem forskjellige faser: identifisere et problem, kartlegging, planlegging, gjennomføring og evaluering.

I denne prosessen er det både lov og viktig å være kritisk til prosjektet. Dine erfaringer og kompetanse er avgjørende for å samle virkelighetsnær og nyttig kunnskap. Du får i samråd med de andre deltakerne komme med forslag og velge hvilken form for dokumentasjon som er mest hensiktsmessig og etisk for prosjektet. Ulike former for dokumentasjon kan innebære individuelle intervju, gruppeintervju, en forestilling, lydinnspilling, produksjon av kreativ tekst eller bildemateriale.

Om intervju: Opplysningene dokumenteres ved lydopptak og vil oppbevares ved hjelp av datalagringstjenesten SAFE, en sikker server hos Universitet i Bergen. Opplysningene skrives ned (transkriberes) og vil brukes til å formidle resultatene fra prosjektet. Resultatene anonymiseres og pseudonymiseres (deltagerne gis andre navn og personopplysninger). I etterkant av intervju får du anledning til å lese transkriberingen og endre eller trekke det som står der. Lydopptak, transkriberinger og alt annet relevant materiale vil slettes fra SAFE etter prosjektet er avsluttet.

Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen begrunnelse ved å kontakte [epost til masterstudent, veileder og skolens kontaktperson]. Du kan gjerne delta i musikk og teatergruppen uten å delta som medforsker.

Dato:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide versjon 1 – Ungdoms erfaringer med en musikk og teatergruppe i tilrettelagt videregående skole i Norge

På forhånd av intervjuet er det viktig at masterstudenten går nøye igjennom samtykkeskjema med deltageren og informerer om hvordan dataen blir lagret og hva den skal brukes til. I etterkant av intervjuet skal også deltageren informeres om at han eller hun når som helst kan ta kontakt med masterstudenten om han eller hun vil ha innsyn i opplysningene som har blitt gitt, eventuelt om han eller hun ønsker å slette opplysningene.

- Kan du fortelle litt om deg selv? Hva heter du? Hvor gammel? Hvor lenge har du gått på skolen?
- Hvordan er det for deg å være med i dette prosjektet?
- Hva har du lyst til at vi skal gjøre videre? Hva hadde vært kult å få til?
- Hadde du sett for deg det i starten av prosessen?
- Hvilke forventninger hadde du til å være med i prosjektet?
- Hva synes du om skolen?
- Kan du gi noen eksempler på aktiviteter vi har gjort?
- Kan du beskrive dine roller i dette prosjektet?
- Kan du fortelle meg om ditt forhold til musikk/teater/dans/sang?
- Hva synes du om din egen innsats i prosjektet?
- Har noen andre vært interessert i hva du gjør i musikkformidlingsgruppen?
- Hvilke erfaringer fra musikkformidlingsverkstedet tror du vil få betydning for deg videre?
- Har du hatt et mål med å være med i denne gruppen?
- Har du snakket med foreldrene dine om å være med på dette prosjektet?
- Hva tror du vennene dine tenker om at du er med på dette?

Vedlegg 4: Prosjekt bekreftet i System for Etikk og Etterlevelse (RETTE)

Prosjekt	
Id	S2107
Navn	Ungdoms erfaringer fra en musikkformidlingsgruppe i tilrettelagt videregående skole i Norge
Opprettet av	Johannes Melhus Medlien
Prosjektansvarlig	Viggo Krüger
Ansvarlig enhet	Griegakademiet - Institutt for musikk

Nåværende status	
Status	Bekreftet av prosjektansvarlig
Kommentar	
Opprettet av	Viggo Krüger
Oppdatert	2022-09-30 13:39:59

Statushistorikk				
Status	Kommentar	Opprettet av	Opprettet	Oppdatert
Bekreftet av prosjektansvarlig		Viggo Krüger	30-09-2022	30-09-2022
Registrert	Denne statuses er automatisk satt av systemet.	System User	15-08-2022	15-08-2022
Registrering pågår	Denne statuses er automatisk satt av systemet.	System User	15-08-2022	15-08-2022

Vedlegg 5: Retningslinjer for publisering i Nordic Journal of Music Therapy

About the journal

Nordic Journal of Music Therapy is an international, peer-reviewed journal publishing high-quality, original research. Please see the journal's [Aims & Scope](#) for information about its focus and peer-review policy.

Please note that this journal only publishes manuscripts in English.

Nordic Journal of Music Therapy accepts the following types of article:

- Quantitative Studies
- Qualitative Studies
- Mixed Methods Studies
- Theoretical Studies
- Historical research
- Review Articles
- Essays
- Perspectives on practice
- Book Reviews
- Letters to the Editor
- Invited Commentaries

Open Access

You have the option to publish open access in this journal via our Open Select publishing program. Publishing open access means that your article will be free to access online immediately on publication, increasing the visibility, readership and impact of your research. Articles published Open Select with Taylor & Francis typically receive 95% more citations* and over 7 times as many downloads** compared to those that are not published Open Select.

Your research funder or your institution may require you to publish your article open access. Visit our [Author Services](#) website to find out more about open access policies and how you can comply with these.

You will be asked to pay an article publishing charge (APC) to make your article open access and this cost can often be covered by your institution or funder. Use our [APC finder](#) to view the APC for this journal.

Please visit our [Author Services website](#) if you would like more information about our Open Select Program.

*Citations received up to 9th June 2021 for articles published in 2016-2020 in journals listed in Web of Science®. Data obtained on 9th June 2021, from Digital Science's Dimensions platform, available at <https://app.dimensions.ai>

**Usage in 2018-2020 for articles published in 2016-2020.

Peer Review and Ethics

Taylor & Francis is committed to peer-review integrity and upholding the highest standards of review. Once your paper has been assessed for suitability by the editor, it will then be peer reviewed by independent, anonymous expert referees. If you have shared an earlier version of your Author's Original Manuscript on a preprint server, please be aware that anonymity cannot be guaranteed. Further information on our preprints policy and citation requirements can be found on our [Preprints Author Services page](#). Find out more about [what to expect during peer review](#) and read our guidance on [publishing ethics](#).

Authors are welcome to publish content previously used in their thesis or dissertation. Inclusion of material from theses or dissertations should be noted in the manuscript and cited accordingly in the reference list. For more detailed information, authors are encouraged to visit [APA's blog](#) on the topic as they prepare their manuscript.

Although authors are encouraged to register their trials, they are asked to refrain from providing the trial registration number in the manuscript submission to ensure blinding. Once a manuscript is accepted, the trial registration number can be inserted in the manuscript.

Preparing your Paper

All authors submitting to medicine, biomedicine, health sciences, allied and public health journals should conform to the [Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals](#), prepared by the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE).

Style Guidelines

Please refer to these [quick style guidelines](#) when preparing your paper, rather than any published articles or a sample copy.

Any spelling style is acceptable so long as it is consistent within the manuscript.

Section headings should be concise.

Word count: A typical manuscript will not exceed **6000 words** excluding tables, references, captions, footnotes and endnotes. Manuscripts that greatly exceed this will be critically reviewed with respect to length. Typically, manuscripts do not include more than 5 tables and figures combined. If you have more tables, consider condensing them or submitting some of them as web supplementary material. Authors should include a word count on the title page.

A **structured abstract** of 200-250 words is required for all manuscripts submitted. Abstracts should use the following headings: Introduction; Method; Results; Discussion.

Each manuscript should have 3 to 6 **keywords**.

Formatting and Templates

Manuscripts are accepted in English. Any consistent spelling and punctuation styles may be used. Please use double quotation marks, except where "a quotation is 'within' a quotation". Long quotations of 40 words or more should be indented without quotation marks.

The main manuscript files should be compiled in the following order: introduction, main text; disclosure statement; acknowledgements; references; appendices (as appropriate); table(s)

with caption(s) (on individual pages); figure caption(s) (as a list). Please do not include the actual figures in the manuscript as these need to be uploaded separately.

Funding information and Notes on Contributors will be added to the manuscript after acceptance of the manuscript.

The title page should include the title of your paper, all authors' names, all authors' affiliations, the corresponding author's correspondence details including email address, the manuscript's word count excluding tables, references, captions, footnotes and endnotes.

References

Manuscripts need to follow the style requirements provided in the Publication Manual of the American Psychological Association (APA; 7th Edition). Please refer to this [link](#) for more information.

Genre Characteristics

The Journal publishes:

- Empirically-based research (quantitative, qualitative, and mixed methods research studies)
- Literature-based research (theoretical studies, historical research, and review articles)
- Essays
- Perspectives on Practice
- Invited Commentaries
- Book Reviews
- Letters to the Editor

1. Empirically-based research

This section includes reports of original research based upon quantitative and/or qualitative empirical material. We urge authors to follow the IMRaD principle whenever possible:

Introduction : Develop the problem of investigation, review pertinent literature, and state the aim of the work.

Method : Describe details of the method used (e.g. Design, Participants and Setting, Outcomes (or Data Sources), Intervention, Data analysis) so that - when relevant - the study may be replicated. The following subheading is required for manuscripts that report on human subjects research: **Ethical Considerations**. In this section, authors should specify that approval for human subjects research was obtained and informed consent/assent was obtained from study participants.

Results : Present representative empirical material.

Discussion : Summarize findings in relation to the study's research question(s). Contextualize findings in terms of the larger body of knowledge in the field. Discuss implications for the field of music therapy. Present limitations and recommendations for future research. A conclusion and statements about the significance of the work may be presented at the end of the discussion or in a separate section.

1.2 Qualitative Studies

Qualitative research is a broad label covering approaches such as case studies and interpretive ethnography and biography, informed by a large range of perspectives, such as grounded theory, phenomenology, hermeneutics and critical theory, as well as feminist, postmodern, and postcolonial perspectives. How the researchers position themselves in this landscape determines to some degree the criteria of evaluation. While in some cases systematic analysis of the empirical material is central, in other cases the interpretative and critical aspects will be crucial. The reflexivity of the researcher will count as an important criterion in peer review. Authors should consult available guidelines such as Aigen's guidelines for publishing qualitative research ([Aigen, 2012](#), including the supplementary web material) and the EPICURE agenda for evaluating qualitative research ([Gold, 2010](#); [Stige, Malterud, and Midtgarden, 2009](#)).

Checklist

1. **Author details.** Please ensure everyone meeting the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) [requirements for authorship](#) is included as an author of your paper. All authors of a manuscript should include their full name and affiliation on the title page of the manuscript. Where available, please also include ORCiDs. One author will need to be identified as the corresponding author, with their email address normally displayed in the article PDF (depending on the journal) and the online article. Authors' affiliations are the affiliations where the research was conducted. If any of the named co-authors moves affiliation during the peer-review process, the new affiliation can be given as a footnote. Please note that no changes to affiliation can be made after your paper is accepted. [Read more on authorship](#).
2. **Acknowledgments.** Authors are responsible for ensuring that any individual named in the Acknowledgments has agreed to be named. We recommend to obtain written permission to be acknowledged from all acknowledged individuals.
3. **Funding details.** Funding information and notes on contributors will be added to the manuscript after acceptance.
4. **Biographical note.** Please supply a short biographical note for each author (max. 150 words).
5. **Data availability statement.** If there is a data set associated with the paper, please provide information about where the data supporting the results or analyses presented in the paper can be found. Where applicable, this should include the hyperlink, DOI or other persistent identifier associated with the data set(s). Templates are also available to support authors.
6. **Data deposition.** If you choose to share or make the data underlying the study open, please deposit your data in a [recognized data repository](#) prior to or at the time of submission. You will be asked to provide the DOI, pre-reserved DOI, or other persistent identifier for the data set. We encourage sharing of de-identified individual participant data (IPD) as supplementary web material. This improves transparency of results, facilitates systematic reviews/meta-analysis, and may be very useful for learning about research. (See for example <https://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMe1515172>) If you decide to share your IPD, please submit them with your manuscript.
7. **Supplemental online material.** Supplemental material can be a video, dataset, fileset, sound file or anything which supports (and is pertinent to) your paper. We publish supplemental material online via Figshare. Find out more about [supplemental material and how to submit it with your article](#).
8. **Figures.** Figures should be high quality (1200 dpi for line art, 600 dpi for grayscale and 300 dpi for colour, at the correct size). Figures must be saved separate to text. Please do not embed figures in the manuscript file. Figure captions must be included and positioned in the body of the manuscript text rather than on the figure, and numbered accordingly. For information, please consult our [Submission of electronic artwork](#) document. Colour figures will be reproduced in colour in your online article free of charge. If it is necessary for figures to be reproduced in colour in the print version, a charge will normally apply (see Publication Charges below for current rates).
9. **Tables.** Tables should present new information rather than duplicating what is in the text. Readers should be able to interpret the table without reference to the text. Please supply editable files. All tables must be numbered in the order in which they appear in the manuscript. As per APA Style, the title of each table appears below the table number. The title should be flush left, in italics, title cased. Make

sure all tables are mentioned in the text. Vertical/horizontal lines should only appear below column headings and the border of the table itself. Use single-spacing both for the table and the optional “note” that appears below the table.

10. **Equations.** If you are submitting your manuscript as a Word document, please ensure that equations are editable. More information about [mathematical symbols and equations](#).
11. **Units.** Please use [SI units](#) (non-italicized).
12. **Non-Discriminatory Language.** For all manuscripts non-discriminatory language is mandatory and must contain nothing that is abusive, defamatory, libellous, obscene, fraudulent, or illegal.
13. **Non-Binary Language.** NJMT encourages the use of non-binary language in manuscripts when explicating gender identity for therapists, participants, or clients is not necessary. Please substitute “they” for “he/she” to decrease bias towards a particular sex or gender identity. For more detailed information, authors are encouraged to visit [APA’s blog](#) on the topic as they prepare their manuscript.
14. **Recommendations for respect-focused writing in the Nordic Journal of Music Therapy.** The Nordic Journal of Music Therapy asks that all authors use terminology and language that is respectful to the participants and collaborators in their research and practice. We expect that authors have reflexively engaged with current critical publications on terminology use, and with critiques from experts by experience where available. Further, we assume that authors are committed to dismantling ableism, and are willing to demonstrate their commitment through the terms and language they select. A practical way to enact these recommendations is for authors to provide a brief rationale for the terminology they have selected within their paper. Similar to the ways in which qualitative researchers might describe their pre-assumptions, or the ways critical theorists might describe their own stance and life experience, authors could explain why they have opted to use, for example, “identity-first” or “person-first” language. As an editorial team, we will engage authors in a dialogue about their use of terminology and language, and request further rationale if there is a tendency to unduly focus on deficits and burden. For more detailed information, authors are encouraged to read the full Editorial on the topic ([Thompson, 2022](#)) as they prepare their manuscript.

Using Third-Party Material in your Paper

You must obtain the necessary permission to reuse third-party material in your article. The use of short extracts of text and some other types of material is usually permitted, on a limited basis, for the purposes of criticism and review without securing formal permission. If you wish to include any material in your paper for which you do not hold copyright, and which is not covered by this informal agreement, you will need to obtain written permission from the copyright owner prior to submission. More information on [requesting permission to reproduce work\(s\) under copyright](#).

When using a word which is or is asserted to be a proprietary term or trade mark, authors must use the symbol ® or TM.

Disclosure Statement

When submitting your manuscript, please include a disclosure statement, using the subheading “Disclosure Statement.” If you have no interests to declare, please state this (suggested wording: The authors report no conflict of interest). For all NIH/Wellcome-funded papers, the grant number(s) must be included in the declaration of interest statement. [Read more on declaring conflicts of interest](#). If Editors, Associate Editors, or other editorial team members are among the authors of a manuscript, or have contributed to a manuscript, they will be fully masked to the editorial process including peer review and editorial decisions, and have no access to records of this manuscript; in such cases, a statement to confirm this will be included in the Disclosure Statement section.

Clinical Trials Registry

In order to be published in the Nordic Journal of Music Therapy, we strongly encourage for clinical trials to be registered in a public repository at the beginning of the research process (prior to patient enrolment). Trial registration numbers should be included in the abstract, with full details in the methods section. The registry should be publicly accessible (at no charge), open to all prospective registrants, and managed by a not-for-profit organization. For a list of registries that meet these requirements, please visit the [WHO International Clinical Trials Registry Platform](#) (ICTRP). The registration of all clinical trials facilitates the sharing of information among clinicians, researchers, and patients, enhances public confidence in research, and is in accordance with the [ICMJE guidelines](#).

Complying with Ethics of Experimentation

Please ensure that all research reported in submitted papers has been conducted in an ethical and responsible manner, and is in full compliance with all relevant codes of experimentation and legislation. All original research papers involving humans, animals, plants, biological material, protected or non-public datasets, collections or sites, must include a written statement in the Methods section, confirming ethical approval has been obtained from the appropriate local ethics committee or Institutional Review Board and that where relevant, informed consent has been obtained. For animal studies, approval must have been obtained from the local or institutional animal use and care committee. All research studies on humans (individuals, samples, or data) must have been performed in accordance with the principles stated in the [Declaration of Helsinki](#). In settings where ethics approval for non-interventional studies (e.g. surveys) is not required, authors must include a statement to explain this. In settings where there are no ethics committees in place to provide ethical approval, authors are advised to contact the Editor to discuss further. Detailed guidance on ethics considerations and mandatory declarations can be found in our Editorial Policies section on [Research Ethics](#).

Consent

All authors are required to follow the [ICMJE requirements](#) and [Taylor & Francis Editorial Policies](#) on privacy and informed consent from patients and study participants. Authors must include a statement to confirm that any patient, service user, or participant (or that person's parent or legal guardian) in any type of qualitative or quantitative research, has given informed consent to participate in the research. For submissions where patients or participants can be potentially identified (e.g. a clinical case report detailing their medical history, identifiable images or media content, etc), authors must include a statement to confirm that they have obtained written informed consent to publish the details from the affected individual (or their parents/guardians if the participant is not an adult or unable to give informed consent; or next of kin if the participant is deceased). The process of obtaining consent to publish should include sharing the article with the individual (or whoever is consenting on their behalf), so that they are fully aware of the content of the article before it is published. Authors should familiarise themselves with our [policy on participant/patient privacy and informed consent](#). They may also use the Consent to Publish Form, which can be downloaded from the [same Author Services page](#).

Submitting your Paper

This journal uses Routledge's [Submission Portal](#) to manage the submission process. The Submission Portal allows you to see your submissions across Taylor & Francis' journal portfolio in one place. To submit your manuscript please click [here](#).

Please note that Nordic Journal of Music Therapy uses Crossref™ to screen papers for unoriginal material. By submitting your paper to Nordic Journal of Music Therapy you are agreeing to originality checks during the peer-review and production processes. The manuscript must be your own original work, and should not duplicate any other previously published work, including your own previously published work. Your paper should be submitted to this journal alone.

Manuscripts may be submitted in any standard editable format, including Word and EndNote. These files will be automatically converted into a PDF file for the review process. LaTeX files should be converted to PDF prior to submission because Submission Portal is not able to convert LaTeX files into PDFs directly. All LaTeX source files should be uploaded alongside the PDF.

Click [here](#) for information regarding anonymous peer review.

On acceptance, we recommend that you keep a copy of your Accepted Manuscript. Find out more about [sharing your work](#).

Any author who fails to adhere to the above conditions will be charged with costs which *Nordic Journal of Music Therapy* incurs for their manuscript at the discretion of *Nordic Journal of Music Therapy*'s Editors and Taylor & Francis, and their manuscript will be rejected.

Data Sharing Policy

This journal applies the Taylor & Francis [Basic Data Sharing Policy](#). Authors are encouraged to share or make open the data supporting the results or analyses presented in their paper where this does not violate the protection of human subjects or other valid privacy or security concerns.

Authors are encouraged to deposit the dataset(s) in a recognized data repository that can mint a persistent digital identifier, preferably a digital object identifier (DOI) and recognizes a long-term preservation plan. If you are uncertain about where to deposit your data, please see [this information](#) regarding repositories.

Authors are further encouraged to cite any data sets referenced in the article and provide a [Data Availability Statement](#).

At the point of submission, you will be asked if there is a data set associated with the paper. If you reply yes, you will be asked to provide the DOI, pre-registered DOI, hyperlink, or other persistent identifier associated with the data set(s). If you have selected to provide a pre-registered DOI, please be prepared to share the reviewer URL associated with your data deposit, upon request by reviewers.

Where one or multiple data sets are associated with a manuscript, these are not formally peer reviewed as a part of the journal submission process. It is the author's responsibility to ensure the soundness of data. Any errors in the data rest solely with the producers of the data set(s).

Publication Charges

There are no submission fees, publication fees or page charges for this journal. Colour figures will be reproduced in colour in your online article free of charge. If it is necessary for figures to be reproduced in colour in the print version, a charge will normally apply.

Charges for colour figures in print are £300 per figure (\$400 US Dollars; \$500 Australian Dollars; €350). For more than 4 colour figures, figures 5 and above will be charged at £50 per figure (\$75 US Dollars; \$100 Australian Dollars; €65). Depending on your location, these charges may be subject to local taxes.

Copyright Options

To assure the integrity, dissemination, and protection against copyright infringement of published articles, you will be asked to assign to The Grieg Academy Music Therapy Research Centre, via a Publishing Agreement, the copyright in your article. Your Article is defined as the final, definitive, and citable Version of Record, and includes: (a) the accepted manuscript in its final form, including the abstract, text, bibliography, and all accompanying tables, illustrations, data; and (b) any supplemental material hosted by Taylor & Francis. Our Publishing Agreement with you will constitute the entire agreement and the sole understanding between The Grieg Academy Music Therapy Research Centre and you; no amendment, addendum, or other communication will be taken into account when interpreting your and The Grieg Academy Music Therapy Research Centre's rights and obligations under this Agreement.

Copyright policy is explained in detail [here](#).

Complying with Funding Agencies

We will deposit all National Institutes of Health or Wellcome Trust-funded papers into PubMedCentral on behalf of authors, meeting the requirements of their respective open access policies. If this applies to you, please tell our production team when you receive your article proofs, so we can do this for you. Check funders' open access policy mandates [here](#). Find out more about [sharing your work](#).

My Authored Works

On publication, you will be able to view, download and check your article's metrics (downloads, citations and Altmetric data) via [My Authored Works](#) on Taylor & Francis Online. This is where you can access every article you have published with us, as well as your [free eprints link](#), so you can quickly and easily share your work with friends and colleagues.

We are committed to promoting and increasing the visibility of your article. Here are some tips and ideas on how you can work with us to promote your research.

Updated 19-10-22