

# Musikk - Fortelling - Fellesskap

En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse  
i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid

av

Viggo Krüger

Avhandling levert til bedømmelse for graden Ph.D.  
Institutt for musikk, Griegakademiet, GAMUT  
Universitetet i Bergen  
November, 2011



## Forord

Slik kjemper vi oss fremover,  
som skip i motstrøm og føres ustanselig bakover mot fortiden.  
(F. Scott Fitzgerald)

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har jeg lært at det å besvare spørsmål henger sammen med at det stadig oppstår nye. Som bølger på åpent hav rulles det frem stadig nye problemstillinger og antagelser. I rollen som forsker har jeg lært meg til å leve med denne til tider uroskapende og foranderlige prosessen. Det har tatt meg tid å forstå at det er viktig å prøve å stå ut denne prøvelsen, og som Fitzgerald sier det, stå på som skip i motstrøm. I denne motstrømmen har jeg ikke stått alene. Jeg har møtt på mange andre skip - medseilende og motgående - skip som både har hatt andre kapasiteter og kapabiliteter enn mitt eget.

På denne seilasen vil jeg takke mine medseilere, først og fremst hovedveileder prof. Brynjulf Stige. Jeg takker også forskningsmiljøet ved GAMUT for god hjelp og støtte. Deretter vil jeg takke biveileder dr. psychol. Dagfinn Winje og cand. psychol. Anders Dovran fra traumegruppen ved psykologisk Institutt. Jeg takker også Gro Trondalen fra Norges musikkhøgskole som bidro med verdifull hjelp under prøvedisputas på Stord under Rommetveitseminaret, juni 2011.

Takk rettes også for stor økonomisk støtte fra Aleris Ungplan og særlig til direktør Erik Sandøy. Jeg vil også takke Thomas Høiseth, Trond Garborg, Vidar Strøm, Lillian Teige, Nina Berg og mine øvrige kollegaer ved Aleris Ungplan. En særlig god og varm takk til alle ungdommene jeg har fått anledning til å samarbeide med under arbeidet. Det samme gjelder samarbeidspartnerne tekstforfatter Morten Lorentzen, dramainstruktør Siv Mælen, støttespiller Geir Rommetveit og danseinstruktør Linn Thorgersen.

Jeg retter en spesiell takk til min egen familie, særlig min kjære kone Gro og døtre Andrea og Amanda. En varm takk går også til min far Kai Krüger som ved avgjørende faser har stilt opp som betydningsfull samtalepartner. Det samme gjelder venn og kollega Roar Ruus Finsås som blant annet ved flere turer til "Livarden" har vært en viktig støttespiller på ferden frem mot ferdig avhandling.

Med utgangspunkt i bakgrunnen for avhandlingens tema ville det vært underlig om jeg ikke også takket mine kjære bandkamerater i de mange band jeg har spilt i og fortsatt har stor glede av å spille i.

Uten den hjelp jeg har fått av dere alle til navigering, avstandsposisjonering og ny giv til medstrøm hadde reisen både vært lengre og mer ensom.

Takk for turen!

Viggo Krüger

Bergen, november 2011

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
English summary.....	10
KAPITTEL 1 .....	13
INTRODUKSJON .....	13
Fokus for studien.....	13
To grunnleggende perspektiver.....	14
Har barnekonvensjonen endret samfunnets syn på barn? .....	15
Barnekonvensjonens ulike paradokser.....	16
Ulike måter å dele inn innholdet i barnekonvensjonen .....	17
Bruker eller deltager?.....	19
Prinsippet om barnets beste.....	20
Kritikk av prinsippet om barnets beste.....	22
Behov for forskning som belyser barn og unges deltagelse i barnevernet.....	23
Fritid som arena for å utvikle deltagelsespraksiser .....	25
Om behovet for forskning for et bedre ettervern .....	27
Musikkterapi som mulighet til å arbeide deltagelsesorientert – en litteraturgjennomgang.....	28
Musikk, ungdom, populærkultur og helse .....	28
Musikkterapi og ungdom.....	30
Humanistisk musikkterapi, samfunnsmusikkterapi og menneskerettigheter .....	33
Samfunnsmusikkterapi og barnekonvensjon .....	35
Samfunnsmusikkterapi og barnevern.....	36
Behov for forskning som belyser forholdet mellom musikkterapi, barnekonvensjon og barnevern .....	37
Målsetning med studien og problemstillinger.....	39
Om bruk av litteratur.....	40

Avhandlingens oppbygning .....	40
Første kapittel - Introduksjon.....	41
Andre kapittel - Vitenskapsteoretiske refleksjoner, metodiske tilnærminger og etiske overveielser .....	41
Tredje kapittel - Teoretisk rammeverk basert på praktisk barnevernsarbeid med ungdom.....	41
Fjerde kapittel - Kvalitativ undersøkelse av ungdommenes barnevernsidentitet .....	41
Femte kapittel - Ungdommenes fortellinger om musikkerfaringer og musikkbruk .....	41
Sjette kapittel - Samfunnsmusikkterapi som mulighet til virkeliggjørelse av prinsippet om barnets beste .....	41
<b>KAPITTEL 2 .....</b>	<b>43</b>
<b>VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER, METODISKE TILNÆRMINGER OG ETISKE OVERVEIELSER.....</b>	<b>43</b>
Innledning .....	43
Behovet for refleksive språkpraksiser .....	44
Dobbel hermeneutikk.....	45
Klargjørelse av egen forforståelse.....	46
Personlig fortelling .....	46
Musikkterapeutens fortelling .....	46
Det praksisorienterte intervju.....	48
Musikken i det praksisorienterte intervju .....	50
Etiske overveielser omkring bruk av forskningssamtalen med barn .....	50
Refleksivitet som samarbeid.....	52
Behov for å ivareta ungdommenes samtalekompetanse .....	53
Om analyseprosessen .....	55
Poesi som refleksivitet.....	55
Hvordan er temaene konstruert? .....	57
Et ønske om å presentere ungdommenes uttalelser slik de fremkommer av det transkriberte datamaterialet.....	58
Et ønske om å se ungdommenes uttalelser i sammenheng for å finne sammenfallende mønstre. ....	58

Et ønske om å se ungdommenes fortellinger i forhold til teori.....	60
Hvordan er ungdommenes sitater gjengitt og forenklet?.....	60
Om reliabilitet, validitet og refleksivitet .....	61
Forskerstemmen – en åpen akkord?.....	63
<b>KAPITTEL 3 .....</b>	<b>65</b>
<b>TEORETISK RAMMEVERK BASERT PÅ PRAKTISK BARNEVERN SARBEID MED UNGDOM .....</b>	<b>65</b>
Innledning .....	65
Bakgrunn for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis.....	66
Hva mener jeg med det sosiokulturelle perspektivet?.....	68
Inspirasjonen fra- og kritikken mot Giddens .....	71
Begrepet om strukturerende ressurser.....	72
Musikk som strukturerende ressurs .....	74
Musikk som strukturerende ressurs i forhold til musikkterapien.....	75
Metaforen om verksted i samfunnsmusikkterapien .....	77
Behov for å tenke perspektivmangfold i forhold til barnevernets praksis .....	80
Barnets beste som flerperspektivistisk prinsipp.....	80
Hvilke kriterier skal vi bruke for deltagelse? .....	83
Barn og unge som <i>human beings</i> og som <i>human becomings</i> .....	86
Hva mener jeg med begrepet praksis? .....	88
Foreløpig oppsummering .....	89
<b>KAPITTEL 4 .....</b>	<b>91</b>
<b>UNGDOMMENS FORTELLINGER OM EGEN BARNEVERN SIDENTITET 91</b>	
Innledning .....	91
Hvem deltok i forskningssamtalene? .....	91
Hvordan ble forskningssamtalen gjennomført? .....	92
Nyanserte fortellinger om barnevernsopphold.....	93
Beskrivelser av opphold på barnevernsinstitusjon.....	94

Hva forskningslitteraturen sier om problemer med bruk av barnevernsinstitusjon .....	97
Mange forteller om opplevelser av fordommer mot det å være barnevernsbarn .....	99
Ungdommene opplever manglende dialog med voksne .....	103
Hva skal til for å hjelpe barn og unge i ettervernsfasen av et barnevernsopphold? .....	108
Ettervern og resiliensforskningen .....	110
Barnevernets kompetanse i forhold til ettervern, forebygging og barnekonvensjon .....	112
Foreløpig oppsummering av kapittel 4 .....	114
<b>KAPITTEL 5 .....</b>	<b>116</b>
<b>UNGDOMMENES FORTELLINGER OM MUSIKKERFARINGER OG MUSIKKBRUK .....</b>	<b>116</b>
Innledning .....	116
Musikkerfaringer og musikkbruk i hverdagssituasjoner .....	117
Samtaler om musikk vever sammen tema fra ulike perspektiver .....	117
Musikkbruk strukturerer tanker og følelser .....	118
Musikkbruk strukturerer sosial kontakt .....	121
Tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet .....	122
Musikkavtaler gir struktur og meningsinnhold til fritiden .....	124
Musikkavtalene gir rom for individuell tilpasning .....	127
Musikkbruk strukturerer historiefortelling .....	129
Popmusikk som identitetsdannende meningsreferanse .....	133
Musikkverkstedet som møteplass .....	136
Opplevelse av fellesskap knyttet til deltagelse på musikkverkstedet .....	136
Betydningen av å arbeide frem mot etablerte målsetninger .....	140
Betydningen av dialogen mellom ungdommer og voksne .....	144
Musikkverkstedet som identitetsverksted .....	147
Musikkbruken strukturerer personlige forutsetninger for deltagelse i nye fellesskap .....	150
Foreløpig oppsummering .....	153

KAPITTEL 6 .....	155
SAMFUNNSMUSIKKTERAPI SOM MULIGHET TIL VIRKELIGGJØRELSE AV PRINSIPPET OM BARNETS BESTE .....	155
Innledning .....	155
Oppsummering av kvalitative forskningsfunn – hva har ungdommene lært oss? .....	156
Beskrivelser av opphold ved barnevernsinstitusjon og utfordringer knyttet til barnevernsidentiteter.....	156
Beskrivelser av musikkbruk i hverdagssituasjoner.....	157
Beskrivelser av musikkbruk som tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet.....	158
Ungdommenes fortellinger – noen hovedtrekk sett i lys av forskerstemmens fortolkningsprosesser .....	159
Ungdom på barnevernsinstitusjon som offer eller ressursperson? .....	160
Ungdommenes bruk av popkultur som konstruktivt identitetsarbeid.....	161
Fri – tid eller fritid?.....	162
Musikk som ressurs til å utvikle gode argumenter i kontekst av møteplassen .....	163
Både-og-tenkning som grunnlag for ungdommenes individualiseringsprosesser .....	164
Individuelle utfordringer krever økologiske, fellesskapsorienterte løsninger .....	166
Om selvforvaltning og behovet for perspektivmangfold .....	168
Konklusjon - Musikk som strukturerende ressurs i kontekst av barnevernsarbeid.....	172
Musikkterapeuten i barnevernets praksis som sosialiseringagent, vareleverandør eller som medmenneske?.....	175
Kritikk mot eget avhandlingsarbeid.....	176
Behov for videre forskning.....	178
Implikasjoner for samfunnsmusikkterapeutisk praksis.....	178
Samfunnsmusikkterapi som møte.....	179
Samfunnsmusikkterapi som møteplass.....	180
Samfunnsmusikkterapi som samfunnsengasjement.....	181
Tre overordnede strategier sett i sammenheng .....	183
Den enkelte praktikers behov for å utvikle arbeidsmodeller for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis.....	184



Utfordringer for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis .....	186
Voksne har ansvaret.....	186
Voksne og manipulasjon av barn.....	186
Barn er barn .....	187
Barn trenger utfordringer .....	187
Det er viktig å ta vare på barns drømmer og håp.....	188
Barn trenger å forberede seg på å bli voksne.....	188
Problemet med minste inngreps prinsipp.....	189
Avrundning .....	189
Litteraturliste.....	192
Nettsider .....	217
Vedlegg .....	218

## English summary

The present work explores how adolescents living under the care of Norwegian child welfare use music in different settings. The study aims to gain knowledge based on how young people describe their use of music in settings which include everyday situations and participation in organized Community music therapy activities. Reasons for doing research in relation to child welfare and music therapy can be found in the contemporary research literature. Both in relation to child welfare as an academic field and within recent discussions of Community music therapy, there are several writers who emphasize the importance of listening to young people in order to create good enough practices. The present work aims to give answers to the following main research question: *How can community music therapy be described as an approach in child welfare setting based on stories from adolescents created through qualitative research?*

I base the work on how adolescents who have participated in Community music therapy activities create stories related to different themes. The construction of themes is inspired by a form of *Constructing Grounded Theory* (CGT). CGT is not a strict approach but allows for a more hermeneutic understanding of the research process and opens up for the researcher to create new understandings in relation to existing literature and theory. The researcher's own subjective understanding is part of how reality is constructed and is thus part of the research results. CGT includes theoretical sensitivity which is a way to gain perspectives from multiple perspectives, and to make comparisons in relation to different positions of subjectivity. Theoretical sensitivity is a form of openness to seeing the possibilities with the data in relation to the researcher's own pre-understanding. It is about seeing the familiar with new glasses in such a way that one can see something new in the familiar.

The first secondary research question highlights the young people's descriptions of their own stay at the child protection institution: *How do the young people describe their own child protection identity?* This issue is related to stories that do not necessarily have to do with music. This issue is about listening to what young people tell about their own experiences of having identity as child welfare children and the challenges associated with this. I focus on how the young people describe their own experiences of being placed under the care of child welfare.

Secondly, I highlight stories that show how the adolescents use music in everyday life situations: *How do the young people describe the role of music in everyday life situations?* This issue is related to the adolescents' descriptions of music use, such as listening to music or talking about music. The influence of popular culture and the experience of music use in social contexts come into play as factors I look at.

As the third specific issue I focus on the young people's descriptions of participation in organized activities offered as Community music therapy: *How do the young people describe their own participation in music activities such as song writing, bands play and cabaret participation?* The third issue involves descriptions of participation in activities such as songwriting, playing in a rock band, performance, and studio recordings. I focus on the connections between the ways young people talk about their own institution stays and how they use music in everyday life situations. The purpose is to see if there are ways to describe transitions between practices where music is used as activity.

Throughout the thesis I relate these questions to two basic perspectives; a human rights perspective on one hand and a socio-cultural perspective on the other. The young people's stories inform reflections and discussions of how we in the role as music therapists can prepare for community music therapy practice in the context of child protection work. I base this on values from the Convention on the rights of the child, in particular with regard to the principle of the best interest of child. This principle gives the child's own voice an important status regarding how practice should be done in relation to child protection work. The young people's stories have resulted in construction of different themes, which then have led me into different theoretical discussions and directions.

First, the study informs us that the adolescents have experienced serious challenges related to life and upbringing in the child protection institution. These problems are related to personal problems, such as sleep problems, self-harm, substance abuse, crime and neglect. They also tell about problems with moving and unstable social relations stemming from that, such as social isolation, loss of close family and friends. Furthermore, they tell about issues related to missing or poor quality of dialogue with adults. They also tell about negative identity formation related to stigma from others, as well as the lack of or poor quality of recreational activities. The reports reveal paradoxical situations in relation to the best interest of the child, especially due to young people's rights to participation, safety and individual freedom.

Second, the adolescents inform us that music can be an important resource in the way they organize and make meanings in everyday life situations. In relation to this sub-issue, findings show that music is an important part of the way young people process thoughts, feelings, and experiences of social participation. The young people's descriptions show that some music can be used in order to create personal reflection and engage in individual self-care. The use of music provides continuity of autobiographical stories that include stories about places, people, and events. The theme shows that music as an everyday resource facilitates help and support from adults and peer relations.

Third, the adolescents inform us that music – as offered in the context of community music therapy workshops – can function as a structuring resource related to participation. This focus has led to the development of perspectives on how music affords resources for contact with adults and support from peer group communities. Although not all stories are equally positive, most of the stories go in the direction that participation has led to positive changes. Moreover, music gives opportunities to establish meeting places where young people experience that their skills and knowledge can be used in new communities of practice, such as school or work. Playing music and writing lyrics together offer the young participants the opportunity to see themselves and their actions in light of other people's feedback. Therefore, participation in the workshops can be seen in relation to their social actions and communication.

Fourth, the young people's narratives inform us that music makes it possible to establish meeting places where music can be used as a resource to challenge established positions of power. By letting young people speak through music and music performances, *musicking* gives structure to and affords acceptable protest actions such as giving the message of an alternative child welfare identity.

I describe implications for Community music therapy in the context of child welfare with many challenges and paradoxes which have to be solved through practice. I describe the role of the music therapists as multifaceted and complex. In light of the discussion, I present

three different strategies which can be seen in relation to preparation of *good enough* practice. First, I describe Community music therapy as a way for the individual young person to make and maintain contact with the music therapist. The strategy includes person-oriented activities such as conversation, songwriting, and the use of music technology. Second, I propose a strategy called Community music therapy as a meeting place. This strategy includes community-oriented activities such as playing in a band or doing songwriting collectively. The strategy facilitates peer group relations, contact with family members or adults from child welfare institutions. The third strategy is described as Community music therapy as citizen participation. The strategy involves working with community related aspects such as values, rights and attitudes.

Furthermore, I suggest that appropriate participation-oriented practices are arranged so that it is possible to take inclusive multiple perspectives in account regarding the choice of strategy. This means that children and young people are given the opportunity to receive guidance and support of adults and that they have the opportunity to be with their peers where friendship social support can be found. Put another way, it is important that children experience a balance between support and boundaries and are given freedom to create a separate identity as young teenagers. Based on a discussion of the relationships between young people's autonomy and their interdependence (captured by the theoretical term "Selvforvaltning", I describe an inclusive view on young people's use of music as leisure time and as organized participation.

The concept of "Selvforvaltning" functions as a complex and nuanced concept that can be used to see reality from different position. The music therapeutic strategies that I have outlined provide opportunities to work in the tension between the individual and the community, between dependence and independence, dimensions that I use on several occasions in relation to how the Convention on the rights of the child should be realized in relation to child welfare practice. The strategies provide multiple perspectives, where work with the individual can be seen in relation to the community and thus in relation to collaboration with other people and social environments. While working methods may vary, the goal can be the same, namely to enhance the individual's ability to succeed in relation to society's opportunities and limitations. "Selvforvaltning" is therefore about finding the balance between individual factors and community factors. As such, music plays an important role in the way such points of balance are found.

Music's role in the socialization process is complex; it can be used for a variety of purposes where the use may change in relation to contextual factors. Music's potential as a structuring resource spans an unlimited number of combinations. Music can function as a practice that involves the activity of personal reflection processes and music can function as a sociopolitical force, able to change social realities and alter power relations. The principle of the best interest of the child can serve as ideal for both socialization processes, and the principle works as guiding in the search for contextually specific solutions.

Keywords: Adolescents, Child welfare, Child protection, After-care, Convention on the rights of the child, Best interests of the child, participation, Music in everyday life, Music therapy, Community music therapy

# Kapittel 1

## Introduksjon

Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn

(Afrikansk ordtak)

### Fokus for studien

Gjennom mitt arbeid som musikkterapeut ved en norsk barnevernsinstitusjon har jeg erfart at musikk gjør en positiv forskjell for mange mennesker. Dette er erfaringer som forteller meg at bruk av musikk skaper anledninger som er med å forme ulike aspekter ved tilværelsen. Dette gjelder aspekter som varierer fra individuelle til sosiale faktorer. Etter min egen personlige mening er det interessant å studere musikkens virkning som potensiell betydningsfull ressurs i kontekst av barnevernsarbeid. Men selv om mine egne erfaringer for meg er verdifulle har jeg i denne avhandlingen valgt å lytte til fortellinger som stammer fra ungdommer jeg har samarbeidet med gjennom deltagelse på musikkverksted og legge disse fortellingene til grunn for refleksjon, analyse og teoretisk diskusjon.

Gjennom avhandlingsarbeidet lar jeg de temaer og problemstillinger som ungdommene reiser være styrende for hvilke diskusjoner jeg går inn på. Dette er i tråd med moderne barnevernsteori som understreker betydningen av å lytte til barn og unges stemmer som grunnlag for utvikling den barnevernsfaglige praksis (Storø, 2008a; Follesø, 2010; Ulset, 2009; Ulset, 2010). Behovet for å lytte til barn og unges stemmer kan også sees i lys av norsk og internasjonal forskning som viser betydningen av det å øke unges demokratiske deltagelse i forhold til institusjonelle og samfunnsmessige forhold (Sandin & Halldén, 2003; Sinclair, 2004; Høstmælingen, et. al., 2008; Hart, 2011).

Jeg har i forbindelse med avhandlingen intervjuet ungdommer om deres musikkerfaringer og *musikkbruk*. Termen musikkbruk henspiller på forståelsen av musikk som aktivitet, og altså på måter musikken inngår gjennom aktiviteter slik som lytting, spilling eller fremføring<sup>1</sup>. Grunnen til dette valget er et ønske om å la meg berike og belære av måten ungdommene forteller om musikkbruken, tema som gjelder det å lytte til musikk og spille musikk sammen med andre i rockeband eller som det å lage revyoppsetning. Ungdommers beskrivelser og begrunnelser om musikkens betydning gir grunnlag for å diskutere varierende temaer som ikke bare handler om musikk.

---

<sup>1</sup> I forhold til termen musikkbruk er jeg inspirert av begrepet *musiciking*, initiert av Small (Small, 1998). Small bruker begrepet *musiciking* for å illustrere at musikk kan forstås i verbform, altså som menneskelig handling. Dette i motsetning til mer tradisjonell musikkvitenskapelig forståelse av musikk som objekt, verk eller gjenstand (Benestad, 1976). Smalls musikkbegrep utelukker ikke å anse musikk som gjenstand,

Gjennom samtalene med ungdommene berøres det tema som gjelder mangel på fritidstilbud, omsorgssvikt, ettervern, mangel på dialog med voksne og opplevelser av å være stigmatisert med identiteten *barnevernsbarn*. Det samme gjelder tema som omhandler den hjelpen ungdommene har mottatt og som de omtaler som positiv, særlig i forhold til det å være på flyttefot i overganger mellom institusjonstilværelse og etablering i egen selvstendig tilværelse etter endt opphold under omsorg av barnevernet.

## To grunnleggende perspektiver

Gjennom avhandlingen skiller jeg mellom et sosiokulturelt perspektiv og et rettighetsperspektiv (Ulvik, 2009). Rettighetsdiskursen er i stor grad knyttet til FNs barnekonvensjon, mens det sosiokulturelle perspektivet kan brukes til å se på hvordan barnekonvensjonen kan operasjonaliseres i praksis og i forhold til praktiske situasjoner. Grunnen til at jeg har valgt å legge så stor vekt på barnekonvensjonen er at barnekonvensjonen er overordnet barnevernsloven (Lov om barnevernstjenester, juli 1992, nr. 100). Det er altså ikke et spørsmål *om* vi skal følge barnekonvensjonen, men *hvordan* vi skal gjøre det og hvilke virkemidler vi skal benytte. Dette er i tråd med måten Ulvik uttrykker seg.

De juridiske og normative begrunnelsene som FNs konvensjon tilbyr utgjør imidlertid et spinkelt grunnlag for å utvikle praksiser overfor barn. Begrunnes praksiser utelukkende i en rettighetsdiskurs er det en større risiko for at de blir rituelle eller mekaniske. Sosiokulturell teori kan supplere de begrunnelsene rettighetsdiskursen tilbyr. Begreper fra sosiokulturell utviklingspsykologi kan bidra til en mer prosessorientert, interaksjonell og kontekstuell forståelse av barns deltakelse. De profesjonelle hjelperne får en mer potent aktørposisjon hvis oppdraget defineres som det å fremme barns utvikling, sammenlignet med å være håndhevere av rettigheter. Dermed vil de i større grad kunne bidra til å oppfylle barnekonvensjonens intensjoner, og reelt bidra til at barnas rettigheter ivaretas (Ulvik, 2009).

Ulvik mener at rettighetsperspektivet kan brukes til å stille spørsmål *om* barn deltar, men spørsmål om hvordan og med hvilken kvalitet deltagelsen har kan ikke rettighetsperspektivet gis oss svar på. Jeg tolker Ulvik dit hen at vi trenger utfyllende deltagelsesperspektiver som hjelper oss å forstå barnets interaksjon med jevnaldrende og voksne i forhold til sosiale kontekster. Dette gjelder perspektiver som hjelper oss å fylle innholdet i barnekonvensjonen og som kan hjelpe voksne å utføre de handlinger i barnevernets praksis som trengs for å støtte og veilede barnet frem mot selvstendig tilværelse etter endt barnevernsopphold.

Gjennom avhandlingsarbeidet bruker jeg sosiokulturell teori med det til hensikt å utforske ungdommenes fortellinger og mine egne fortolkninger av disse sett i forhold til teori om ettervern og barnekonvensjonen. Jeg gjør dette med begrunnelse i at det trengs kunnskap om hvordan barn og ungdom deltar i jevnalderfellesskapet og sammen med voksne. De sosiokulturelle teorier om ungdom utfordrer de mer individuelt orienterte psykologiske faseteorier som lenge har dominert vår forståelse av denne aldersgruppen (Steinberg, 1996). Jeg bruker sosiokulturell teori for å argumentere for at barndom og ungdom er konstruerte størrelser (Aries, 1962).

Ungdomstid sett fra den sosiokulturelle synsvinkel er ikke et fenomen eller en statisk tilstand, ungdomstid er heller knyttet til individers deltagelse i sosial praksis, det er noe vi *gjør* i forhold til fellesskapet (Wyn & Whyte, 1997). Kvaliteten på egen ungdomstid henger sammen med i hvilken grad vi kan beskrive vår ungdomstid som god eller dårlig, meningsfull eller meningsløs. I hvilken grad vi har hatt tilgang på praksiser der vi har kunnet realisere vår ungdomstid blir avgjørende for hvilke *ungdomsidentiteter* vi utvikler. Ungdomstid blir

nødvendigvis ikke knyttet til biologisk alder, men kan som subjektiv opplevelse bli gjort tilgjengelig for individer gjennom handling i alle aldre.

## **Har barnekonvensjonen endret samfunnets syn på barn?**

Før jeg går videre med en fremleggelse av det sosiokulturelle perspektivet, redegjør jeg for rettighetsperspektivet. En grundig redegjørelse av det sosiokulturelle perspektivet finnes forøvrig også i fjerde kapittel. I forhold til rettighetsperspektivet er barnekonvensjonen<sup>2</sup> aktuell som retningsgivende referanse. Som jeg har vært inne på tidligere, en forutsetning for at vi skal kunne fylle barnekonvensjonen med innhold, er at vi kjenner dens ulike artikler og er kjent med de ulike paradokser og problemstillingene disse reiser. Jeg velger derfor å vie oppmerksomhet til barnekonvensjonen og fremhever noen av de artiklene som jeg synes er sentrale med henhold til avhandlingens tema.

Barnekonvensjonen kan ses på som en presisering av at også barn, i kraft av seg selv som individer, omfattes av menneskerettighetene<sup>3</sup> (Høstmælingen, et. al., 2008). Barnekonvensjonen er et omfattende dokument som artikulere en rekke rettigheter for barn. Konvensjonen anerkjenner at barn under 18 år er selvstendige individer som skal ha mange av de samme menneskelige rettigheter som tidligere har blitt utvidet til voksne, samt ytterligere rettigheter knyttet til sin spesielle status som barn. Rettighetene i barnekonvensjonen er formulert som individuelle, universelle og moralske rettigheter, og konvensjonen bygger på samme måte som menneskerettighetene for øvrig på verdier som autonomi, likhet og likeverd (Flekkøy & Kaufman, 1997; Kjørholt, 2005; Verhellen, 2011).

Barnekonvensjonen kommer ikke nødvendigvis med ny viten om barns behov. Den gir heller ikke ferdige metoder til eller løsninger på hvordan man skal forholde seg til forskjellige problemer som berører barn og unge. Derimot fastslår konvensjonen visse krav som man ikke kan fire på og som må oppfylles av alle som på en eller annen måte tar beslutninger om eller har ansvar for barn og unge, noe som særlig vil gjelde innenfor barnevernets praksis (Schjelderup, et. al., 2005; Seim & Slettebø, 2007).

Flere mener at barnekonvensjonen har ført til endringer i retorikken om barn (Skivenes & Strandbu, 2006). Dette er endringer som gjelder økt fokus på barns forhold i samfunnet med henhold til humanisering, individualisering, brukertilpasning og demokratisering. På flere måter har det offentlige synet på barn endret seg fra å betrakte barn som objekter og passive mottakere til å se på dem som subjekter med rettigheter og med tanker som skal respekteres (Dencik, 2004; Frønes, 2006; Madsen, 2006).

Barnevernpanelet, oppnevnt av Barne-, likestillings og inkluderingsministeren, fokuserer på at barnekonvensjonen bør innebære en kultursensitiv tilnærming der det etterstrebes verdier som inkluderer likeverdighet, respekt og solidaritet. I rapporten heter det følgende.

---

<sup>2</sup> FN vedtok konvensjonen om barns rettigheter i 1989. Rettighetene inngikk i Genève-deklarasjonen sammen med andre menneskerettigheter. I 2003 ble barnekonvensjonen inntatt i det norske lovverket (Høstmælingen, et. al., 2008).

<sup>3</sup> Barnekonvensjonen springer ut av FNs menneskerettserklæring av 1948, og dens senere utvidelser og presiseringer. Barnekonvensjonen har fortrinnsrett i forhold til annen norsk lovgivning. Barnekonvensjonens ulike artikler er ment å skulle fungere som verktøy for å skjerme mennesker for krenkende eller diskriminerende handlinger. Dette gjelder særlig for barn og unge som bor under omsorg av det offentlige barnevernet (Lov om barnevernstjenester, juli 1992, nr. 100).

Barnevernpanelet slutter seg til de fire hovedprinsippene som barnekommissjonen la vekt på i sin drøfting av barnekonvensjonens harmonisering med norsk lov. Disse prinsippene er barns rett til ikke-diskriminering, barns rett til medvirkning, barns rett til liv og utvikling og barnets beste som et grunnleggende hensyn i alle avgjørelser som gjelder barn. Det er et felles samfunnsansvar å sørge for at barn som lever med ulike former for omsorgssvikt og overgrep blir oppdaget og får hjelp så tidlig som mulig. Barnevernpanelet slutter opp om og ønsker en styrking av den norske velferdsstaten – en inkluderende, kultursensitiv og fellesskapsorientert stat. Mennesker er ulike, og akkurat like mye verdt (Barnevernpanelets rapport, 2011, s. 19).

Men selv om stadig flere forskere, politikere og fagmennesker peker på at barnekonvensjonen har medført endringer hva gjelder samfunnets syn på barn som aktive, handlende aktører er det mange som mener at det fortsatt er langt frem til en god nok realisering av barnekonvensjonens verdigrunnlag innenfor de av samfunnets institusjoner som har ansvar for omsorg og opplæring av barn (Seim & Slettebø, 2007). Flere mener at det trengs et kritisk blikk på hvilke barneperspektiver vi bruker i forhold til den praksis vi i barnevernets tjeneste skal utføre (Storø, 2008a).

## **Barnekonvensjonens ulike paradokser**

Barnekonvensjonen inneholder motsetningsforhold som fører til utviklingen av paradokser når vi skal praktisere konvensjonens ideologiske grunnlag i praksis (Høstmælingen, et. al., 2008). Et fundamentalt paradoks er at ved å synliggjøre barns rettigheter så setter vi også fokus på barns levevilkår. Ved at barnekonvensjonen fokuserer på barns problemer og vansker blir barnas utfordringer i tilværelsen mer synlige for verden, noe som igjen medfører et økt ansvar for å løse dem, Annan beskriver paradokset på denne måten.

The idea of children's rights, then, may be a beacon guiding way to the future-but it is also illuminating how many adults neglects their responsibilities towards children and how children are too often the victims of the ugliest and most shameful human activities (Annan, 2002, s. 12).

Annans paradoks synliggjør behovet for kontinuerlig å arbeide for å sikre barns rettigheter selv om dette kan være en langsom og vanskelig oppgave. Det finnes egentlig bare en løsning på det paradokset Annan her beskriver, og det er å fortsette å tilrettelegge for god nok praksis.

Et annet paradoks er relatert til det forhold at konvensjonens prinsipper nødvendigvis ikke sammenfaller når praksis skal gjennomføres. Fra en synsvinkel tar konvensjonen hensyn til at perspektivet om at barn er en spesielt sårbar gruppe som på grunn av sin fysiske og mentale umodenhet har behov for spesielle vernetiltak og særskilt omsorg (Høstmælingen, et. al., 2008). På en annen side tar konvensjonen høyde for at barn er kompetente, meningsbærende aktør som har rett til å bli lyttet til og få innflytelse i saker gjelder dem selv. Barnet som beskyttelsestrengende og barnet som deltagende gir utfordringer i forhold til hvordan voksne skal opptre og samhandle med barn, utfordringer som handler om å finne den rette balansen mellom ansvaret for å ivareta barnets behov for beskyttelse, og på den annen side hjelpe barnet til å bli inkludert i samfunnet som en meningsberettiget person.

Et tredje paradoks gjelder hensynet til det enkelte barn. Barnekonvensjonen slår fast at barnet er unikt, og at det har rett til individuell støtte og beskyttelse. Problemet er at hensynet til det enkelte barn i realiteten må sees i forhold til fellesskapet. Vi kan med andre ord ikke bare arbeide for å sikre det enkelte barns rettigheter, vi må se det enkelte barn i forhold til den



sosiokulturelle kontekst det er en del av. Å arbeide utelukkende med det til hensikt å ivareta hensynet til det enkelte barn kan paradoksalte være i strid med innholdet i barnekonvensjonen. Dette fordi virkeliggjørelse av barnekonvensjonen er avhengig av praksis som ser det enkelte barn i forhold fellesskapet som det står overfor og trenger tilgang på for å sikre egen fremtid.

### **Ulike måter å dele inn innholdet i barnekonvensjonen**

Flere peker på at konvensjonens kompleksitet krever forenklinger og inndelinger for å skape oversikt og anvendelighet (Cantwell, 1993; Verhellen, 2011). Det er derfor vanlig at barnekonvensjonen deles opp i prinsipper. Prinsippene er gjort hovedsakelig for å fremheve betydningen av at enkelte rettigheter kan gå på bekostning av andre. Det er sagt på en annen måte ikke mulig å realisere alle konvensjonens idealer like mye samtidig. Vi trenger verktøy for å balansere innholdet i forhold til gjensidig avhengig motsetningsforhold, dette sett i forhold til kontekstuelle, situasjonelle aspekter.

En tradisjonelle kategorisering av barnekonvensjonen er i forhold til de fem kategoriene som vanligvis brukes for å klassifisere de generelle menneskerettighetene, sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle (Verhellen, 1997). Etter tilpasning i 1989 valgte UNICEF å fremme fire kategorier for barnekonvensjonen, overlevelse, utvikling, beskyttelse og deltakelse (Lurie, 2003). Cantwell har rettet kritikk mot tidligere kategoriseringer, dette fordi han mener kategoriene i for stor grad reflekterer UNICEFs interne organisatoriske agenda, dette med for stor vekt på overlevelse og utvikling (Cantwell, 1993). Cantwells forslag til kategorisering er den mange kjenner til som de tre P`er, det være seg *Provision – Protection - Participation*. De tre P`er er videreutviklet av UNICEF som et slagord for å huske, beskrive og kunne bruke innholdet i konvensjonen (Lurie, 2003). I følge Cantwell, ble de valgt for 3 grunner.

- as a short and snappy means of conveying the essential aspects of this instrument to a wide public not necessarily knowledgeable about human rights,
- to avoid reference to the traditional categories of human rights (civil, political, economic, social and cultural) which were believed to be too controversial-particularly the idea of civil and political rights for children,
- and to highlight the innovation that children henceforth had not only the right to receive services (provision), and to be protected from acts (protection), but also to play an active role in terms of decisions about their own lives as well as in society as a whole (participation) (Cantwell, 1993).

Cantwell`s kategorier er ment å skulle fungere som påminnere som i beste fall kan sikre barn og unge riktig hjelp til riktig tid. Til tross for gode intensjoner advarer Cantwell mot å tolke kategoriene som distinkt forskjellige og konkurrerende typer rettigheter. Han fremhever heller muligheten de tre kategoriene har i forhold til det å finne verdimeessig balanse i utformingen av hjelpetiltak.

#### **Retten til forsørgelse (Provision) av grunnleggende behov.**

Denne kategorien gjelder barnets grunnleggende behov slik som forsørgelse av mat og klær.

#### **Retten til beskyttelse (Protection) mot skadelige handlinger og praksis.**

Denne kategorien fokuserer på barnets uskyld, sårbarhet og behovet for beskyttelse mot ulike potensielle farer. Den inneholder passive rettigheter som er ment å skulle utøves av voksne til

beste for barnet. Barnets behov for beskyttelse er adressert allerede i innledningen til konvensjonen, som sier følgende.

barn har rett til spesiell omsorg og hjelp og at barnet, på grunn av sin fysiske og mentale umodenhet har behov for spesielle vernetiltak og omsorg, herunder hensiktsmessig rettslig beskyttelse, så vel før som etter fødselen.

Viktige artikler som gjelder retten til beskyttelse er artikkel 19, 20, 34

Art. 19

Beskyttelse mot vold, overgrep, omsorgssvikt, mishandling og utnyttning.

Art. 20

Spesielle beskyttelse for barn som lever uten sine foreldre.

Art. 34

Vern mot seksuell utnyttning og overgrep.

Når det gjelder barn og unge som er plassert under omsorg av barnevernet har barnekonvensjonen en egen artikkel som skal sikre trygghet.

Art. 25

Partene anerkjenner at et barn som er blitt plassert av kompetente myndigheter for å få omsorg, beskyttelse eller fysisk eller psykisk behandling har rett til periodisk vurdering av den behandling barnet får, og av alle andre forhold som har betydning for plasseringen av barnet.

### **Retten til deltagelse (Participation) i beslutninger som berører barnets liv.**

Det nye med Cantwell`s inndeling er en større vekt på betydningen av deltagelse (Lurie, 2003). I erklæringen fra 1959 om barns rettigheter, forløperen til 1989-konvensjonen, eksisterer ikke retten til deltagelse. Barnekonvensjonen fra 1989 er den første internasjonale avtalen som eksplisitt anerkjenner barns rett til deltagelse. Det er flere artikler som faller innenfor deltagelsesrettighetene, og jeg vil her nevne dem som er relevante for avhandlingen. En av de viktigste er artikkel 12. Denne artikkelen skal garantere barns rettigheter til å bli hørt i alle saker som angår dem. Den skal også sikre at barns egne meninger blir tatt på alvor. I forhold til artikkel 12 heter det.

Art. 12

1. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt.

Andre artikler som gjelder retten til deltagelse er artikkel 8 som skal sikre barns rett til identitet.

Art. 8

1. Partene forplikter seg til å respektere barnets rett til å bevare sin identitet, herunder statsborgerskap, navn og familieforhold som anerkjent av loven, uten ulovlig innblanding.

Også artikkel 13, 14, 15, 17 og 31 gjelder retten til deltagelse.

Art. 13

1. Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

Art. 14

1. Partene skal respektere barnets rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet.

Art. 15

1. Partene anerkjenner barnets rett til organisasjonsfrihet og frihet til å delta i fredelige forsamlinger.

Art. 17

1. Staten skal sikre barn tilgang til informasjon fra et mangfold av nasjonale og internasjonale kilder. Staten skal oppmuntre massemedia og forleggere til å spre informasjon som skaper forståelse, kunnskap sosiale ferdigheter og velvære, til å lage eget barnestoff, også for minoritetsbarn. Staten skal beskytte barna mot skadelig informasjon.

Art. 31

1. Partene anerkjenner barnets 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.

Flere mener at rettigheter knyttet til deltagelse er mer kontroversielle og vanskeligere å gjennomføre enn beskyttelse rettigheter. Dette fordi rettighetene av voksne kan bli sett på som undergravende på foreldrenes autoritet. En annen grunn handler om at deltagerrettigheter kan føre til at barn får for mye ansvar for egne handlinger. En kritikk mot å legge for stor vekt på deltagerbegrepet er at anerkjennelsen av barn som kompetente aktører og deltakere også kan føre til mer press på barn, noe Eide og Winger har vist gjennom en studie der det kommer frem at vern og ivaretagelse av barn kan komme i konflikt med forventningene om kompetanse og kravet til deltagelse (Eide & Winger, 2003).

Til tross for oppmoding til å vise varsomhet mot å gi barn og unge for stort ansvar for egen deltagelse er det stort fokus på barn og unges deltagelse i samfunnet. I en EU-rapport som omhandler EU initierte ungdomstiltak pekes det på betydningen av at ungdommers deltagelse i planlegging og utforming av fritids- og nærmiljøtiltak (EU-rapport, 2008). I rapporten slås det fast at tiltak som virker for ungdom er preget av at ungdommers deltagelse fungerer. Rapporten viser at vellykket ungdomsdeltagelse er relatert til faktorer som medbestemmelse, innflytelse og påvirkning. Dette gjelder tiltak som innebærer planlegging, utforming og gjennomføring av organiserte hjelpetiltak for barn og unge.

## **Bruker eller deltager?**

I regjeringens strategiplan for psykisk helse rettes det fokus mot ungdommers brukermedvirkning. I denne planen er det lagt vekt på å styrke barn og unges medvirkning og barn og unges egne erfaringer og synspunkter er tillagt sentral betydning i utvikling av gode tjenester. I følge planen bør barn og unges medvirkning etableres som praksis både på systemnivå og på individnivå, i planen heter det.

Planen understreker et annet viktig prinsipp – *brukerperspektivet* - ved at den tar utgangspunkt i barn og unges møte med samfunnet og dernest deres møte med tjenesteapparatet. Brukerperspektiv vil i denne sammenheng både omfatte barn og unges alminnelige deltagelse i samfunnet, og at den enkeltes behov, ønsker og forståelse av egen situasjon reelt legges til grunn ved utformingen av tiltak og tjenester. Dette gjelder både ved utformingen av tilbudet til den enkelte og ved planlegging av fremtidige tiltak i en bredere sammenheng (Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse, 2003).

Flere er kritiske til å bruke termen *bruker* synonymt med deltagelse (Follesø, 2006). Dette fordi ordet bruker gir mening i retning av konsum og markedsorientert praksis hvor aktører betraktes som kunder av tjenester hvor de selv kan velge pris og innhold. Kritikken av

brukerbegrepet peker på at det som kan kalles konsumentmodellen ikke har den frigjørende perspektivet som mer demokratiske modeller har (Askheim & Starrin, 2007). Rapporten fra barnevernpanelet setter fokus på hvordan markedsmodellen kan slå uheldig ut når det gjelder det å skape forutsigbarhet for barnevernets barn og unge, de skriver.

Markedstenkning med konkurranseutsetting og anbudsordninger i barnevernet skaper uro og mangel på forutsigbarhet for barn og unge og for dem som skal drive tiltakene. Stabilitet og kontinuitet trues i virksomheter som har som mål å skape akkurat det. I tradisjonelle anbudskonkurranser avgjør oftest kortsiktige økonomiske kriterier (barnevernpanelets rapport, 2011).

Økonomiske modeller og begreper kan kanskje være nødvendig å bruke i barnevernets praksis, men det kan slå uheldig ut å utelukkende fokusere på ord som marked eller bruker for barnevernets barn og unge, noe som understrekes i barnevernpanelets rapport.

Barnevernpanelet ønsker at ordet «bruker» i størst mulig grad tas vekk fra barnevernets ordbruk. Det er ikke et godt ord for å beskrive menneskene i dette systemet. Det signaliserer systemet som det sentrale og at menneskene kan «komme til systemet». Panelet mener ordene barn, unge og foreldre i stedet bør brukes, alternativt erstatte bruker med et ord som tydeligere signaliserer at barn og unge er barnevernets oppdragsgivere (Barnevernpanelets rapport, 2011, s. 31).

Som en motvekt til den økonomiske modellen bruker jeg derfor, her i tråd med barnevernpanelet, begrepet om deltager om ungdommene jeg har intervjuet. Ordet deltager forteller oss om et gjensidig avhengighetsforhold der innsatser fra flere parter spiller inn for at den enkelte ungdom skal få en god nok tilværelse. Med utgangspunkt i begrepet deltager er det mulig å koble seg på demokratiske *deltagerdiskurser*, en type diskurs blant andre FN legger opp til gjennom barnekonvensjonen (Verhellen, 1997; Rutgers, 2011).

## **Prinsippet om barnets beste**

For å skape balanseforholdet mellom ulike motsetninger er det vanlig å dele innholdet i barnekonvensjonen inn i prinsipper. Prinsippet *det minste inngreps prinsipp* innebærer et perspektiv på at tiltak ikke bør inneholde hjelp som strengt tatt ikke er nødvendig utover det å skape en forsvarlig situasjon for barnet (NOU, 2000:12). Utgangspunktet for det minste inngreps prinsipp er at alle tiltak fra barnevernet skal være midlertidige inngrep og ivareta privatlivets integritet, det vil si at inngrepene skal være så små og så kortvarige som mulig.

Ett annet viktig prinsipp gjelder *det biologiske prinsipp*. Det biologiske prinsipp går ut på at i utgangspunktet skal barn vokse opp hos sine biologiske foreldre. Denne forutsetningen er grunnlaget for norsk og internasjonal lovregulering av forholdet mellom barn og foreldre. Barnekonvensjonen tillegger familien stor betydning i forhold til barnets oppvekst. Barns tilknytning til foreldre sees som en ressurs i seg selv, noe som innebærer at tiltak bør være tilrettelagt slik at barn bor hjemme eller har kontakt med familie så langt det er mulig. Barnevernet skal bidra til at familien får best mulig vilkår. Tiltak kan handle om å gi foreldre hjelp og støtte slik at de kan gi god omsorg og ta vare på barna sine.

Et tredje viktig prinsipp gjelder *nærhetsprinsippet*. Dette går ut på at barn og unge skal slippe å skilles fra venner og andre betydningsfulle mennesker i eget nærmiljø. Nærhetsprinsippet legger vekt på videreutvikling av familie- og nærmiljøbaserte arbeidsmetoder.

Både det biologiske prinsipp og nærhetsprinsipp kan være problematisk når det gjelder barn som vokser opp utenfor hjemmet, for eksempel i fosterhjem eller på barnevernsinstitusjon. Mange barn og unge som vokser opp på barnevernsinstitusjon har problemer med eller har manglende familierelasjoner og/eller relevant vennenettverk (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008). Innholdet i barnekonvensjonen trenger derfor å spesifiseres for barn som ikke har familien som omsorgsbasis, og som ikke har en godt forankret tilhørighet til eget nærmiljø. Det trengs et prinsipp som går på tvers av de ulike artiklene og som sikrer barnet deltagelse, trygghet og forsørgelse. Det overordnede prinsippet *barnets beste*<sup>4</sup>, her nedfelt i artikkel tre, blir avgjørende for barnevernets praksis.

Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (FNs konvensjon for barns rettigheter).

I barnevernets arbeid er hensynet til barnets beste overordnet. Barnets beste beskrives i lov også i barnevernstjenester § 1-4.

**§ 4-1.** Hensynet til barnets beste.

Ved anvendelse av bestemmelsene i dette kapitlet skal det legges avgjørende vekt på å finne tiltak som er til beste for barnet (Lov om barnevernstjenester av 17. juli 1992, nr. 100).

Prinsippet skal veie tyngst i saker der andre prinsipper står i motsetningsforhold til hverandre. Dette gjelder i tilfeller der barn og foreldre har interesser som går mot hverandre, eller der barnet har problemer i eget nærmiljø som en konsekvens av rus eller kriminalitet. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet har utarbeidet følgende tekst i en brosjyre om barnets beste.

Et overordnet prinsipp for barnevernets arbeid er at tiltak som settes i verk skal være til barnets beste. Hvis barn og foreldre har motstridende interesser er det derfor hensynet til barnet som er avgjørende. Dette er nedfelt i barnevernloven. Barnevernet skal likevel alltid prøve å få foreldrene til å samarbeide om de tiltak som planlegges (Brosjyren Barnevernet - til barnets beste).

Hodgkin & Newell diskuterer hvordan prinsippet om barnets beste som overordnet prinsipp inkluderer alle de 54 artiklene i barnekonvensjonen, De sier blant annet.

The Committee expects implementation of all other articles to be carried out with a view to achieving the maximum survival and development of the child – a concept clearly integral to the best interests of the child (Hodgkin & Newell, 2007, s. 93).

I utgangspunktet gjelder barnekonvensjonen for individer under 18 år. Barnekonvensjonen er tydelig på dette i sin definisjon på hva barn er i artikkel 1.

For the purposes of the present convention, a child means every human being below the age of 18 years unless, under the law applicable to the child, majority is attained earlier (FN's konvensjon for barns rettigheter).

Ungdommene jeg har intervjuet som grunnlag for den herværende avhandling er i alderen 18 til 23 år. Det skulle dermed være grunnlag for å tro at prinsippet om barnets beste bortfaller for denne aldersgruppen. Norge har imidlertid gjennom lov om barnevernstjenester åpnet opp

---

<sup>4</sup> Prinsippet om barnets beste er nedfelt i internasjonale konvensjoner siden 1959. Begrepet opererer i et samspill mellom rettslige spørsmål og hensyn til kontekstuelle forhold (Breen, 2002).

for at barnekonvensjonen og prinsippet om barnets beste også kan utvides til å gjelde frem til fylte 23 år<sup>5</sup>. I § 1-3 står det.

Når barnet samtykker kan tiltak som er iverksatt før barnet har fylt 18 år opprettholdes eller erstattes av andre tiltak som er omhandlet i denne lov inntil barnet har fylt 23 år. Jf. likevel § 4-24 tredje ledd. Opphør av tiltak ved fylte 18 år og avslag på søknad om tiltak etter fylte 18 år skal regnes som enkeltvedtak og skal begrunnes ut fra hensynet til barnets beste, jf. § 4-1 (Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992, nr. 100).

Med utgangspunkt i barnets beste kan ungdomstid utvides fra 18 og opp til 23 år. I den tredje setningen presiseres det at vedtaket om ettervern skal gjøres ut fra hva som er *barnets beste* helt frem til fylte 23 år om nødvendig. Et slikt lovvedtak er viktig for å skape et godt og fungerende ettervern. Barn er ikke nødvendigvis voksne nok ved fylte 18 år, og den nevnte presisering åpner opp for at hjelp kan tilbys individer som trenger utvidet støtte og tilretteleggelse.

Men hva menes egentlig uttrykket *til barnets beste*? Det er verken fagmennsker, jurister eller andre som har betydning for barn og unges situasjon enige om. Flere forskere etterlyser praksiser innenfor barnevernets område som egner seg til at barn og unge sammen med voksne og jevnaldrende finner gode måter å kommunisere på, Hart skriver følgende.

Children need to learn that with the rights of citizenship come responsibilities. In order to learn these responsibilities, children need to engage in collaborative activities with older persons including those who are older and more experienced than themselves. It is for this reason that children's participation in community projects is so important (Hart, 2011, s. 84).

Prinsippet om barnets beste er å betrakte som en samfunnsmessig konstruksjon som er avhengig av å la aktører fra ulike aktørposisjoner komme til orde for å fylle begrepet med innhold. Voksne, enten det er familiemedlemmer, offentlige voksne eller andre er *medkonstruktører* av den mening som skapes i samspill mellom barnevernets barn, unge og voksne. Ved å legge vekt på at barn i samarbeid med voksne kan finne frem til gode deltagespraksiser rettes det fokus mot arbeidsformer der deltagerer kan løfte frem problemer, *rekontekstualisere*, gjenfortelle eller lage nye perspektiver. Praksis er et nøkkelbegrep for å forstå hvordan barnets beste kan ha forskjellige betydninger avhengig av hvem som forteller og handler (Strandbu, 2007).

## Kritikk av prinsippet om barnets beste

Barnets beste blir møtt med kritikk fra flere hold. En kritikk går på at prinsippet mangler kontekstualisering og er preget av grenseløshet. Ulvik argumenterer for at det i dagens offentlige retorikk har høy legitimitet å søke *barneperspektiver*, lytte til barns *stemmer*, og å *ta barn på alvor*, men at slike honnørformuleringer ofte forekommer med et lavt presiseringsnivå (Ulvik, 2007). Kjørholt påpeker at det er viktig å avklare hva som menes med barns deltagelse for å unngå det hun beskriver som.

---

<sup>5</sup> I forskningslitteraturen er det forskjellige oppfatninger av hva som menes med ungdomstid med henhold til alder. Verdens helseorganisasjon (WHO) bruker 10 til 24 øvre aldersgruppen *young person* ([http://www.who.int/child\\_adolescent\\_health/en/](http://www.who.int/child_adolescent_health/en/)). I psykologien finner vi enkelte modeller som fastslår ungdomstidens aldersspenn fra 12 til 21 år (Steinberg, 1996).

- surfing on the surface of the wave of the increasingly rhetorical power of contemporary discourses on the 'competent child' and related terms such as listening, participation, rights, children's voice (s) and children's perspective (s) (Kjørholt, 2005, s. 177).

Innenfor juridisk forskning stilles det spørsmål ved barnets beste som rettslig prinsipp. Et hovedargument er at barnets beste ikke fungerer godt nok til å kunne brukes tilfredsstillende i rettslige sammenhenger. Det heter seg at begrepet skal kunne brukes til å fokusere på barnets behov og interesser, men av hvem, og når, og hvorfor? Fra juridisk hold er kritikken særlig alvorlig fordi barnet ofte ikke kan snakke på vegne av egne interesser (Alston, 1994).

Andre hevder at barnets beste rommer mye konsensus, men lite substans (Schiratzki, 2003). Den svenske teoretikeren Jalmert påpeker at selv om de fleste forskere inntar et kritisk ståsted betyr imidlertid ikke at de er kritiske mot barnekonvensjonen som sådan. Han mener videre at konvensjonen er svært viktig både for barn og voksne, både som markering av et utgangspunkt og som en målsetning og intensjonserklæring (Jalmert, 2005).

Ideologien som ligger bak barnets beste har også fått kritikk i familie- og fedregrupper. Dette gjelder kritikk som hovedsakelig handler om at barnets beste kan føre til marginalisering og fiendtliggjøring. Dette fordi barnets beste åpner opp for at dommere og myndigheter kan iverksette tiltak uten at familiemedlemmer blir tilstrekkelig hørt. Marginalisering kan føre til ytterligere skjerpet konfliktnivå mellom foreldrene, noe som igjen fører til at barna blir den lidende part (Baskerville, 2007). Kritikken av barnets beste kommer også fra politisk hold. I følge barneombudet er barnets beste et vagt begrep og han mener at å lage regler som skal være dekkende for alle barns behov og livssituasjon er tilnærmet umulig (barneombudets supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter 2009).

## **Behov for forskning som belyser barn og unges deltagelse i barnevernet**

I rapport fra barnevernspanelet får det offentlige barnevernet i Norge kritikk for ikke å følge opp det verdimeslige innholdet i barnekonvensjonen i tilstrekkelig grad, i rapporten heter det at.

Panelets generelle vurdering er at spesielt det kommunale tjenestetilbudet, men også det statlige, er underdimensjonert på flere områder. Flere barnevernskontorer makter ikke å gjennomgå saker innenfor tidsfrist. Barn står i kø i påvente av tiltak, både til fosterhjem og til institusjonsplasser. Små barn blir plassert i institusjon pga mangel på fosterhjem. Søskenflokker splittes i ulike tiltak. Barn og unge blir i noen tilfeller plassert i tiltak som en faglig ikke mener er bra for dem fordi det er eneste mulige plasseringsalternativet. FNs barnekonvensjon blir således ikke fulgt opp godt nok (Barnevernspanelets rapport, 2011).

Foreløpig finnes det lite forskning som belyser hvordan vi skal arbeide deltagelsesorientert, slik FN ønsker at vi skal gjøre det (UN general comments 7, 2005). Problemet er kanskje ikke viljen til å gjennomføre slike praksiser, men kunnskapen om hvordan vi skal gjøre det. Dette sett i sammenheng med at flere mener at vi har en lang vei å gå før vi kan si at barnekonvensjonen er godt nok integrert i barnevernets arbeid (Oppedal, 2006; Christiansen, et. al., 1998; Havik et. al., 2003; Hærem & Aadnesen, 2008).

Forskning viser at det er en generell manglende kunnskap om barn og unges muligheter til deltagelse og innflytelse i barnevernet. Dette er studier som viser at barn innen barnevernet i liten grad blir spurt om hvordan de opplever egen situasjon, noe som medfører at barnas

opplevelser ikke godt nok kommer frem i saksdokumenter (Nygrøn, 2000; Oppedal, 2006; Christiansen, et. al., 1998; Havik et. al., 2003).

Hærem & Aadnesen (2008) viser at i barnevernet blir barnets stemme ofte bakt inn i annen type informasjon, og at det kan være tidkrevende å få den frem. Backe-Hansen (2004) argumenterer for at det burde opprettes en egen barnejournal som bedre ivaretar barnets stemme. En slik journal bør i følge Backe- Hansen inneholde barnets egen fortelling basert på barnets egen stemme. Vis (2004) har spurt saksbehandlere i barnevernet om hvorfor de ikke har innlemmet barns egne oppfatninger i saksbehandlingen. Saksbehandlerne sier at de har vegret seg for å utsette de allerede vanskeligstilte barna med ytterligere belastninger.

Det vi vet er at til tross for et økende fokus på barns perspektiver blir barn og unge i for liten grad tatt med på råd hva gjelder egen situasjon innenfor barnevernets praksis (Madsen, 2006). Unge er i mange sammenhenger avhengige av voksne for å kunne forvalte sine rettigheter generelt. Det er voksne som fortsatt *vet best* og som definerer barns behov.

I en rapport utarbeidet til FN av barneombudet slås det fast at det fortsatt er behov for å ta barnekonvensjonen på alvor (Barneombudets supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter, 2009). I rapporten skriver barneombudet at for flertallet av barn er Norge et godt sted å vokse opp, men at det er imidlertid fortsatt store utfordringer knyttet til enkeltbarn og enkelte grupper barns situasjon, deriblant barnevernsbarn. I et intervju til NTB 10. september 2009 sier Hjermandt at det er et gap mellom regelverket og den virkeligheten mange barn lever i (Dagsavisen, 10.09.09). Her sier Hjermandt at selv om det er enkelte utfordringer knyttet til lovgivning for å beskytte barns interesser i Norge, er det barneombudets oppfatning at hovedutfordringene ligger i det å få implementert barns rettigheter i praksis. Blant hovedpunktene i rapporten til FN finner vi følgende bemerkninger.

#### **Barns rett til beskyttelse - Vold og overgrep**

Det er således behov for mer kunnskap om utbredelse og omfang av vold og krenkelser av barn i alle deler av barnebefolkningen. Det er også behov for mer kunnskap om hvordan skole, helsetjeneste, barnevern mv forholder seg til saker der barn kan ha vært utsatt for vold og overgrep (Barneombudets supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter 2009).

#### **Barns rett til å si sin mening og bli hørt**

Barneombudet mener at Norge ikke i tilstrekkelig grad oppfylder konvensjonens forpliktelser når det gjelder barns rett til å uttale seg i saker som angår barnet selv (barnefordeling, barnevern) og ved barns mulighet til å være aktive deltakere i samfunnet (kommunale - og statlige beslutningsprosesser) (Barneombudets supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter 2009).

Barneombudet mener at Norge ikke i tilstrekkelig grad oppfylder konvensjonens forpliktelser både når det gjelder barns rett til deltagelse og rett til trygghet og ivaretagelse. Ifølge barneombudet er prinsippet om barnets beste godt ment, men det ser altså ikke ut til å fungere i praksis. Vi trenger fortsatt fremgangsmåter der vi kan hjelpe barn og unge til å fremskaffe og bruke ressurser som de selv er i besittelse av, og vi trenger praksiser der voksne kan beskytte og hjelpe på en støttende måte.

I 2006 gjennomførte NOVA<sup>6</sup> i samarbeid med FAFO en brukerundersøkelse blant ungdom i barnevernets langtidsinstitusjoner. Dette var den første landsomfattende undersøkelsen i sitt slag i Norge (Gautun, et. al., 2006). Resultatene fra denne undersøkelsen presenterte et

---

<sup>6</sup> NOVA er en forkortelse for Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



sammensatt bilde. Et klart flertall av ungdommene visste hvorfor de oppholdt seg på institusjonen og opplevde de ansatte som hyggelige. Ungdommene som deltok i undersøkelsen opplevde at de ansatte reagerte ulikt på regler og praksis ved institusjonene. Noen få rapporterte at de var utsatt for ulike typer overgrep på institusjonene de var på.

En annen relevant studie som ser på medvirkning i kontekst av institusjon er gjennomført av Tjelflaat & Ulset ved fem institusjoner i 2007 (Tjelflaat & Ulset, 2007). Resultatene viste blant annet at regler, rutiner og sanksjoner som institusjonene innfører kan hindre ungdommers deltagelse og at ungdommene, og i noen grad de mindre barna, i liten grad opplevde at det ble tatt hensyn til deres ønsker. Dette kan føre til at ungdommer lar være å ta opp forhold de reagerer på av frykt for sanksjoner fra voksne. Tjelflaat & Ulset (2007) skriver i sin rapport at voksne som arbeider med barn bør finne måter å arbeide der de kan kommunisere innholdet i barnekonvensjonen. Dette gjør det ved å vise til Barnekonvensjonens artikkel 42 hvor det står at.

Staten skal sørge for at barn og voksne blir kjent med barnekonvensjonen (artikkel 42, Barnekonvensjonen).

Tjelflaat & Ulset (2007) understreker at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner har et særlig behov for å vite om innholdet i barnekonvensjonen. De kommer derfor med følgende anbefaling.

Kunnskapsspredning om prinsippene og artiklene i barnekonvensjonen må også formidles til barn og unge som har opphold i barneverninstitusjoner. (Tjelflaat & Ulset, 2007).

Behovet for å ivareta barn og unges deltagelsesmuligheter understøttes også at Slettebø og kollegaer (Slettebø, et. al., 2010). Deres studie konkluderer med at ansatte i *Bufetat* er opptatt av og engasjerte i barns deltagelse og at de i stor grad legger opp sin virksomhet på en slik måte at de lytter til ungdommene. Videre fant forskerne at en del ungdommer har muligheter for individuell og kollektiv medvirkning. I studien forteller ungdommene som ble intervjuet at de følte seg trygge i institusjonen, og noen av ungdommene sa at de stolte på en, flere eller alle de voksne som arbeidet der. På den andre siden finner rapporten at flere av ungdommene ikke visste hvor lenge oppholdet skulle vare, at de ikke kjente ikke til noen plan for oppholdet, og at de ikke hadde blitt informert om rettighetene i institusjonen. Til sammen konkluderer rapporten med å peke på behovet for forskningsbaserte utviklingsprosjekt der hensikten er å utvikle metodikk når det gjelder ivaretagelse av barn og unges rettigheter. Den herværende undersøkelsen kan sees på som en måte å møte dette behovet.

### **Fritid som arena for å utvikle deltagelsespraksiser**

Ungdommene i studien til Gautun og kollegaer (2006) fortalte at når de fikk bistand til å delta i fritidsaktiviteter og til å gjennomføre skolearbeid så opplevde de å klare seg bedre i overganger mellom institusjonsoppholdet og i forhold til fritids- og skoledeltagelsen. Dette er funn som er i tråd med foregående argumentasjonen som bygger på antagelser om at hvis vi skal betrakte dem som handlende aktører med egne stemmer som skal høres og ha innflytelse, så må vi legge forholdene til rette for at barn og unge skal kunne handle som sosiale aktører. De trenger altså anledninger til å uttrykke seg gjennom kreative og kulturelle uttrykksmåter, noe FN er med å understreke.

*Recognizes* that the free engagement of children in extracurricular activities, such as cultural, artistic, recreational, leisure, ecological and sport activities at the local and national levels, could develop the ability of children to express their views (United Nations, 2009).

Videre er dette i tråd med en tidligere resolusjon som beskriver barns kreativitet som en mulighet til å skape og fremme egne rettigheter.

The energy and creativity of children and young people must be nurtured so that they can actively take part in shaping their environment, their societies and the world they will inherit (United Nations, 2002).

I en programbeskrivelse som er laget for å øke ungdommers deltagelse beskriver FN musikk som en mulighet til å øke barn og unges muligheter til å påvirke egne livsbetingelser.

Programs should take note of the fact that young people often thrive in alternative settings. At times participation can most meaningfully take place in 'unusual' arenas where youth culture flourishes, such as through the use of music (United Nations Children's Fund, 2001).

Det å arbeide for å fremme barn og unges muligheter for deltagelse i fritidsaktiviteter er i tråd med innholdet i barnekonvensjonen. FN advarer imidlertid for å avgrense forståelsen av begrepet om deltagelse til å gjelde lukkede ungdomsmiljøer og gir råd om at ungdommers deltagelse bør være relatert til omfangsrike handlemuligheter som impliserer praksis på tvers av ulike settinger.

At the same time, it is important not to 'ghettoize' adolescent participation by containing the focus to domestic or alternative settings. The key point is that young people should be enabled to participate in as many and as wide settings as they desire, to the maximum extent of their competence (United Nations Children's Fund, 2001).

Dette sitatet forteller oss det er viktig å utvide ungdommers deltagelsesmuligheter til å gjelde nye arenaer og fellesskap. Det handler om å finne måter å arbeide på som skaper muligheter for deltagelse som går på tvers av sosiale praksiser og som dermed kan gi ungdommer mulighet til å dra nytte av personlige erfaringer i nye sosiale sammenhenger. Dette er en form for praksis som vi finner igjen i håndbok for operasjonalisering av barnerettigheter, utgitt av blant andre *Redd barna* og *Unicef*.

By using sports and other recreational activities, music, dancing, video etc. as a means of gaining the interest of young people, they often then try to progress into other areas which may include, for example, workshop events (e.g. on topics such as alcoholism, health issues, sexuality, grief and loss etc.), and the development of modest economic activities. The aim with all of these activities is to help young people to be organized and active, to take responsibility within their local community for (Action for the Rights of Children, 2002, s. 32).

Det interessante her er i hvilken grad og hvordan musikken kan brukes til å styrke samfunnsdeltagelse i andre aktiviteter enn musikken alene. Det handler med andre ord om å legge fokus på måter musikk kan frembringe nye handle- og deltagelsesmuligheter, ofte som et resultat av deltagelse på ulike fritidsarenaer. Når det gjelder barns deltagelse på fritidsarenaen i kontekst av barnevernsinstitusjonen, så møter vi imidlertid på hindringer og utfordringer. Fritid og musikk er sentrale medium i samfunnet vårt og brukes av de fleste mennesker og særlig av ungdommer. Det er i dagens kulturtilbud til ungdommer vanlig med bandøvinger, revyforestillinger og undervisning. Skoler, kulturskoler og private aktører er leverandører av ulike tiltak som skal sikre barn og unges kulturdeltagelse. Men deltagelsen på slike arenaer er ikke selvsagt for alle. Det kan være mange grunner til dette. Barn og ungdommer som kommer i kontakt med barnevernet opplever ofte å få livene sine dramatisk

endret. Flytting representerer for mange endring i rutiner, relasjoner til venner eller familie. Dette gjelder også deres muligheter til å delta i fritidsaktiviteter (Säfvenbom, 1998; Ulset, 2010). Dette er endringer som for mange innebærer alvorlige konsekvenser (Storø, 2008b; Storø, 2010).

Med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon har vi grunn til å hevde at alle ungdommer uansett livssituasjon har rett til å delta i samfunnets fritidsaktiviteter. Dette synet understøttes av nasjonal og internasjonal forskning som viser at det er gjennom deltakelse i ordinære fritidsaktiviteter at ungdommer skaffer seg venner og etablerer sosiale nettverk (Säfvenbom, 1998; Wade, 2008). Det er ved å delta i normale, inkluderende aktiviteter sammen med andre voksne og jevnaldrende at ungdommer får verdifulle kunnskaper og ferdigheter. Som musikkterapeuter kan vi bidra til at ungdommer får slike muligheter, men vi trenger en aktiv, samarbeidende kulturskole, eller andre offentlige institusjoner for den saks skyld, som har ressurser til å tilpasse og kunnskaper om å hjelpe.

Det blir derfor viktig å anerkjenne ungdommer fritidsaktiviteter som *arbeid* og ikke bare som lek (Rojek, 2010; Rojek, 2011). Gjør vi dette i kontekst av barnevernsarbeid kan vi bidra til at ungdommers fritidsaktiviteter kan utgjøre betydningsfulle ressurser i måten den enkelte tar ansvar for egen situasjon i selvstendigjøreelsesfasen av et barnevernsopphold. Dette synet fratar ikke ungdommer rett til fritid, men tilfører fritidsaktiviteter en mer betydningsfull rolle enn utelukkende å betrakte dem som bruk av fri – tid. Det blir viktig å innta både/og perspektiver. Med andre ord, vi trenger å utvikle praksis der vi betrakter ungdomstid som viktig i seg selv, men også som en viktig forberedelse og kvalifisering til voksenlivet. Med grunnlag i barnekonvensjonen kan vi argumentere for at vi i rollen som voksne sosialiseringsagenter har et særlig ansvar for å ta med i betraktning begge perspektiver når god nok praksis skal utvikles.

## **Om behovet for forskning for et bedre ettervern**

Sentralt i avhandlingen er ettervernsfasen av barnevernsoppholdet og på hvilke måter musikk kan være en ressurs for ungdommer i denne overgangen til etablering i selvstendig tilværelse gjennom ettervernsarbeidet. I forhold til forskningslitteraturen finnes det gode grunner til å fokusere på temaet om ettervern. Antall barn og unge som mottar ettervern i Norge øker. Backe-Hansen & Bakketeig etterlyser i en rapport om ettervern praksiser som er tilrettelagt for et bedre ettervern (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008). Rapporten viser at i underkant av 1000 ungdommer over 16 år hvert år forlater en omsorgstilværelse. Bak tallene og statistikken finnes det enkeltindivider som møter på store utfordringer i overgangen mellom institusjonsopphold og selvstendig tilværelse. Det er i overgangen at ungdom må ta i bruk sine egne personlige erfaringer for å mestre stadig nye livssituasjoner som oppstår, og det er her barnevernsapparatet blir satt på prøve i forhold til om ulike tiltak fungerer eller ikke.

Helgeland viser i sin studie til fire betydningsfulle forhold ved ettervernstilbud for ungdommene. Disse gjelder betydningen av at voksne stiller opp som støttende personer, trening i hverdagslivets gjøremål og støtte til fritidsaktiviteter (Helgeland, 2007). Dette er i tråd med forskere som peker på at etterverntilbudet bør være flerdimensjonalt og bestå av en pakke av ulike tjenester (Reid, 2007). Slike tjenester kan innebære hjelp til praktisk og emosjonell støtte (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008).

Samlet sett viser forskningslitteraturen at ettervern bedrer utsiktene for barnevernsungdom (Stubsrød, 2000; Cashmore & Paxman, 2006; Clayden & Stein, 2005; Propp, et. al., 2003; Reid, 2007; Storø, 2005; Flynn & Vincent, 2008). Både i forhold til høyere utdanning, inntekt, uførepensjonsandel og dødelighet viser forskning at de barnevernsbarna som har mottatt ettervernstiltak fra barnevernet kommer bedre ut enn dem som ikke har fått det (Clausen & Kristofersen, 2008). Dette gir grunnlag for å finne løsninger på hvordan norsk ettervern kan forbedres. Det herværende studiet kan sees på som et forsøk på å møte et slikt behov med praksisnær forskning. Dette mener jeg med dekning i forskningslitteratur som viser behovet for systematisk planlagt oppfølging etter utflytting.

## **Musikkterapi som mulighet til å arbeide deltagerorientert – en litteraturgjennomgang**

Den foregående litteraturgjennomgangen viser behovet for å arbeide deltagerorientert i tråd med FNs barnekonvensjon. Diskusjonen så langt synliggjør etterspørsel for forskningsbasert barnevernsfaglig praksis, tilpasset for å gi barn og unge muligheter til å utvikle stabile relasjoner til voksenpersoner, skaffe seg sosiale nettverk i jevnalderfellesskapet og ikke minst etablere erfaringer som kan omsettes til verdifulle ferdigheter og kompetanser. Spesielt i ettervernsfasen av et barnevernsopphold er det betydningsfullt å ha gode tilnærminger som sikrer barn og unge nødvendig hjelp og støtte etter prinsippet om barnets beste.

Spørsmålet videre er hvordan og i hvilken grad musikkterapi kan brukes som faglig og praktisk tilnærming for å arbeide deltagerorientert i tråd med prinsippet om barnets beste? Finnes det forskning og litteratur innenfor musikkterapifeltet som kan gi svar på dette og eventuelt hvilke *faglige tomrom* som kan påfylles med supplerende kunnskap? For å svare på slike spørsmål, foretar jeg et litteratursøk der begreper som musikkterapi, barnevern, fritid, ettervern og ungdom inngår i søket. Litteraturgjennomgangen er gjort med det til hensikt å finne sammenhenger mellom temaene musikk, ungdom, barnevern, barnekonvensjon og samfunnsmusikkterapi.

Utgangspunktet for å gjøre dette søket er et ønske om å finne litteratur som er gjort på disse feltene og for å berede grunnlaget for studiet. Jeg har ikke etterstrebet å presentere all tilgjengelig litteratur om musikkterapi og ungdom, men heller valgt å bruke den litteraturen som jeg mener er relevant i forhold til avhandlingens tema. Jeg har søkt i databaser som *ERIC*, *Music therapy world*, *Google scholar* og *CAIRSS*. Litteratursøk er gjort i to omganger, først ved avhandlingens begynnelse i 2006 og deretter på nytt i 2011. Søk ble avsluttet 30. september 2011. Jeg har søkt på følgende ord, *music therapy* i kombinasjon med ord som *adolescent*, *participation*, *child welfare*, *child protection*, *child convention*, *best interest of the child*. I tillegg har jeg søkt bøker og tidsskrift relevant for musikkterapi. Jeg har i all hovedsak gjort litteratursøk gjort på skandinaviske språk og på engelsk.

### **Musikk, ungdom, populærkultur og helse**

Ungdomstid beskrives flere steder som overganger hvor forandringer i forhold til identiteter er sentrale. Forskningslitteraturen beskriver denne fasen som overganger preget av forandringer i forhold til aspekter som selvbylde, opplevelse av egen kropp, seksualitet, tro på fremtid med henhold til arbeid og familiesituasjon (Erikson, 1968; Wyn & Whyte, 1997).

Musikkens betydning for ungdom i overgangsfaser i livet er bredt dokumentert (Ruud; 1997; Friedberg 1997; Drotner 1999; Aagre, 2003). At musikk er viktig å ta hensyn til i arbeid med ungdom med henhold til ungdommers deltakelsesmuligheter i samfunnet illustreres her med følgende uttalelse fra FN.

In many instances, music can be a medium for both intensely emotional and political participation by young people. Less formal, alternative or underground 'spaces' that adolescents create and value need to be recognized as potentially enormously valuable, provided programming in this area is acceptable to young people and is done in a way that is respectful of their privacy and dignity (United Nations Children's Fund, 2001).

I følge FN kan musikk brukes som kulturelt verktøy for å tilrettelegge for deltakelse. Musikk trenger ikke utelukkende betraktes som lek og moro, men også som mulighet til å styrke barn og unges emosjonelle-, personlige og sosiopolitiske situasjon på en fordelaktig måte. Spørsmålet er hvordan vi bruker musikken og med hvilken betydning vi tillegger musikkens mening. For å finne svar på slike spørsmål vender jeg meg til forskningslitteraturen som er inneholder mange studier som ser på sammenhenger mellom musikk og ungdom. Dette feltet er svært omfattende, og på grunn av avhandlingens tematiske avgrensing er det ikke anledning til å se på all tilgjengelig litteratur om kombinasjonen musikk og ungdom.

For det første gjelder litteraturgjennomgangen ungdommers generelle musikkbruk i hverdagssituasjoner. Dette er litteratur som kan relateres til musikk sosiologien som viser interesse for musikk i forhold til menneskers hverdagsliv (Small, 1998; DeNora, 2000; Hargreaves & North, 1999). Blant relevante studier her finner vi DeNora (2000) som foreslår musikk som en strukturerende ressurs mennesker bruker i hverdagen for å løse personlige problemstillinger og dekke egne individuelle og sosiale behov. Jeg finner litteratur som viser hvordan ungdom bruker musikk til å skape seg identitet gjennom musikklytting (Schwartz, & Fouts, 2003; Steinberg, 1996; Wass, et. al., 1988; Kahn-Harris, 2007). Det samme gjelder studier som viser hvordan ungdom bruker musikk til å skape avstand til voksne og dermed definere seg selv som individer med tilhørende ungdomsidentitet (Becker, 1992). Litteraturen viser at ungdom særlig bruker musikkgenren popmusikk for å skape egen individuelle og kollektive ungdomsidentitet. Dette kommer frem i studier gjort av Willis (1978), Wells, & Hakanen (1991), Frith (1996), Rojek (2011) og Christenson & Roberts (1998).

For det andre har jeg sett på litteratur som ser på sammenhenger mellom musikk, ungdom og helse relaterte aspekter. Denne litteraturen er relatert til musikk psykologien som inneholder analyser av musikkens virkning i forhold til aspekter som følelser, tanker og sosiale relasjoner (Juslin & Sloboda, 2001; Juslin & Laukka, 2004). Csikszentmihalyi & Larson (1984), Silk, (2003), Laiho, (2004), Hargreaves & North (1999), Skånland (2009) og Saarikallio og Erkkilä (2007) forklarer musikkens betydning i forhold til ungdommers selvfølelse, følelsesregulering, identitetsutvikling og relasjonsbygging. Studiene legger særlig vekt på hvordan musikken er en viktig kulturell ressurs for unge mennesker som er på leting etter identitet og sosial forankring. Musikken er en del av måten ungdommer oppfatter seg selv og andre, og den er en del av de individuelle tanker og følelser som hver enkelt ungdom opplever seg selv med. Nevnte studier er relevante i forhold til den herværende studien, og jeg bruker denne litteraturen til å se på hvilken betydning musikken har for ungdommer i hverdagssituasjoner.

Fordi ungdomstid innebærer potensielt store forandringer trenger ungdommer faktorer som bidrar til kontinuitet, sammenheng og opplevelse av at egen identitet henger sammen i

overgangene. Ungdommer trenger virkemidler til å motvirke endringer i nære relasjoner, og de trenger å finne måter å forholde seg til jevnaldregruppen hvor det dannes nye sosiale kontakter. Gjennom sine studier har Saarikallio vist at musikk kan være ressurs ungdommer bruker til å finne balansen mellom nærhet og avstand til andre mennesker og mellom ulike emosjonelle motsetninger (Saarikallio, 2007).

### **Musikkterapi og ungdom**

Foregående dokumentasjon stemmer overens med erfaringer jeg har gjort. For de fleste ungdommer jeg har truffet er musikk en viktig del av hverdagslivet. Musikken representerer potensiell betydning for ungdommer i hverdagssituasjoner og i forhold til vanskelige overganger i livet, for eksempel i overgangen mellom barnevernsopphold og etablering i egen selvstendig tilværelse. Arbeid med ungdommer kan være preget av langsiktig tankegang der vi i rollen som musikkterapeuter bør ha stor grad av tålmodighet. Den finske musikkterapeuten Lehtonen får frem dette poenget gjennom en case beskrivelse der han viser at arbeid med ungdom tar tid, og at terapeuten må utvikle tålmodighet i forhold til hva han kan forvente av den enkelte ungdoms utvikling. I forhold til det spesielle casetilfellet som Lehtonen beskriver tok det over to år før tilstrekkelig grad av tillit ble etablert (Lehtonen, 1999).

På den annen side, om vi klarer å etablere terapeutisk relasjon og kommer i gang med hjelpearbeid, kan vi ved hjelp av musikken utgjøre store forskjeller for dem vi vil hjelpe. McFerran viser hvordan musikkterapi, både som individuelt og gruppearbeid, kan skape trygge rammer for ungdommer som bearbeider sorg (McFerran, 2003), og også i arbeid med ungdom og rus (McFerran, 2011). Det samme gjelder Krout (2011) som beskriver hvordan ungdom utvikler sosiale relasjoner gjennom sorgbearbeidelse. På lignende vis demonstrerer Pavlicevic (2011) hvordan musikkterapeutisk gruppearbeid hjelper ungdom med å skape sosial tilhørighet og tillit.

Fra den norske litteraturen om musikkterapi og ungdom finner vi Kleive (2009) som beskriver hvordan musikkterapi fungerer som strukturert stemme- og bevegelseslek for traumelidelser. Fugle (2009) viser til musikkterapi som samspill og komponering i forhold til en ungdomspsykiatrisk setting. Stene (2009) beskriver musikkterapi som gruppetilbud for ungdom i forhold til psykiatri og Torbergsen (2009) gir beskrivelser av musikkterapi innenfor en familierapeutisk ramme.

Flere forfattere beskriver hvordan musikk kan brukes for å trygge omgivelser i arbeid med ungdom (Brooks, 1989; Frisch, 1990; Ragland & Apprey, 1974; Well & Stevens, 1984). Dette er litteratur som beskriver musikk som terapeutisk verktøy i forhold til personlig vekst og relasjonsutvikling. Kritikken mot det å bruke musikk som terapeutisk verktøy kan være at ungdom nødvendigvis ikke oppfatter musikk som terapi. Som vi så tidligere, er musikk en vesentlig del av ungdommers hverdagsliv uavhengig av musikkterapeutisk hjelp og støtte. Det er ikke uten videre slik at ungdommers fortrolige forhold til musikk rettfærdiggjør voksnes bruk av musikk i terapeutiske sammenhenger. Brooks kaller fenomenet om snikinnføring av terapeutisk tilnærming i arbeid med ungdom for *sneak therapy* (Brooks, 1989, s. 38). På lignende vis antyder Cordobes at musikk kan brukes til å *sjarmere* ungdommer til å utføre handlinger de ellers ikke ville gjort (Cordobes, 1997, s. 67). Sistnevnte poenger gir bevissthet om at musikk innehar potensialer for manipulasjon i den grad vi ikke er tydelige på hvilke mål og rammer vi har for den musikkterapeutiske virksomhet. Med andre ord, musikk kan

brukes til å utvide og opprettholde voksnes definisjonsmakt, et forhold som vi med utgangspunkt i barnekonvensjonen bør være oppmerksom på.

I følge McFerran (2010) har antall studier som handler om ungdom og musikkterapi økt jevnlig siden 70 tallet. I dag er antallet studier som ser på sammenhenger mellom musikkterapi og målgruppen ungdom stort og omfattende. De fleste studier er gjort i forhold til sykehus og pedagogiske kontekster. I forhold til sykehus finner jeg for eksempel Henderson (1983), Clendenon-Wallen (1991), Howard (1998) og Frisch, (1990). I forhold til pedagogiske kontekster trekker jeg frem Brooks (1989), Haines (1989), Flower, (1993), Aigen (1997), Krüger (2000), Rüütel og kollegaer (2004). Rolvsjord (2001) vektlegger både pedagogiske og terapeutiske målsetninger for det terapeutiske arbeidet i forhold til hennes case studie i kontekst av en psykiatrisk setting.

De foregående studiene har alle forskjellige innfallsvinkler til det musikkterapeutiske arbeidet, og det kan være vanskelig å peke på faktorer som er felles for musikkterapitilnæringer som gjelder for musikkterapi og ungdom. Musikkterapeuter som arbeider med ungdom bruker altså en rekke innfallsvinkler og teoretiske perspektiver i sitt arbeid, noe som reflekteres i omfattende oversiktsstudier gjort av Gold og kollegaer (Gold, et. al., 2004; Gold, et. al., 2012). Dette er studier som viser at eklektiske tilnæringer virker best på behandling av ungdom. Funn gjort av Gold og kollegaer kan innebære at det nødvendigvis ikke er valg av teoretiske perspektiver eller terapeutiske teknikker som er mest avgjørende for om terapien *virker* eller ikke, et syn som også understøttes av det som innenfor psykologien kalles *common factors*<sup>7</sup>.

McFerran (2010) anvender i likhet med Gold og kollegaer (2004) en eklektisk tilnærming til musikkterapi og ungdom. Selv om ikke McFerran berører barnevernsarbeid direkte, er McFerran relevant i forhold til eget studie, både med hensyn til teoretisk perspektiv og med henhold til målgruppe. McFerran trekker veksler på sammenhenger mellom individ og kollektive nivåer, og hun er inspirert av blant andre Erikson (1950/2000) og Bronfenbrenner (1979). Hun er opptatt av at de prosesser som musikkterapeuten er med å ta del i og påvirker delvis, kun er et resultat av musikkterapeutens egne bidrag, hun skriver følgende.

- Music therapy doesn't just happen in sessions; it happens anywhere.
- The music therapist does not determine the needs base on what is missing – an understanding of needs emerges from focusing on what potential exists.
- The music therapist is only one of the contributors in answering the question “Where could these young people go from here?” (McFerran, 2010, s. 209).

Jeg er enig i McFerrans poeng og føyer meg til hennes forståelse av at musikk og musikkbruk er prosesser som i de aller fleste tilfeller foregår uten musikkterapeutens hjelp. I den grad vi skal påvirke og støtte prosesser av musikkbruk synes jeg vil skal vise varsomhet og sensitivitet i forhold til de tiltak vi setter i gang. I så tilfelle kan vi med støtte i *det minste inngreps prinsipp* spørre oss selv om hjelpen vi setter i gang er nødvendig for at den aktuelle ungdom eller målgruppe skal få bedret sine muligheter for å klare seg i overganger mellom

---

<sup>7</sup> *Common factors* henspiller på faktorer som viser seg å være fremtredende i terapeutisk arbeid uavhengig av hvilken terapeutisk retning eller disiplin terapeutens arbeid plasseres under. Slike faktorer gjelder kvaliteten på arbeidsrelasjonen mellom terapeut og klient, terapeutens evne til å være oppmerksom på og støtte klientens måter å uttrykke seg på, terapeutens evner til sammen med klienten å finne løsninger på etablerte problemer og klientens forventninger om at terapien skal virke (Stricker, & Gold, 1993).

hjelpetiltak? Kan vi gjøre tiltak enklere eller med mer grad av samarbeid mellom andre parter? Slike spørsmål kan hjelpe oss å avklare om den musikkterapeutiske hjelpen i tilstrekkelig grad er en inkluderende arbeidsmåte i forhold til venner, jevnaldrende, familiemedlemmer og andre profesjonelle aktører som potensielt deltagende parter i arbeidet med å sikre den enkelte ungdom profesjonell hjelp, veiledning eller støtte.

Min forståelse av McFerran er at hun er opptatt av gruppeprosesser og hvordan ungdommene fungerer i forhold til hverandre ut fra psykologiske teorier om blant annet gruppedynamikk. Hun foreslår det vi oversatt til norsk kan kalle en *symfonisk modell*<sup>8</sup> for musikkterapiarbeid med ungdommer (McFerran, 2010, s 271). McFerrans symfoniske modell er ment å skulle gi uttrykk for hennes eklektiske tankegang der hensikten er å integrere ulike teoretiske tilnærminger til musikkterapeutisk gruppe- og nettverksarbeid. Til tross for McFerrans modell er mangesidig og inneholder en rekke relevante metodiske grep og teknikker opplever jeg at den er mangelfull med henhold til sentrale diskusjoner som kan relateres til barnevern, ettervern og ikke minst barnekonvensjonen. McFerran diskuterer for eksempel ikke voksnes definisjonsmakt eller barns rett til medbestemmelse. Hun diskuterer heller ikke paradokser knyttet til motsetninger som deltagelse og trygghet.

Selv om McFerran skriver om betydningen av vennefellesskapet i støttee arbeidet, kan jeg ikke se at hun stiller kritiske spørsmål til jevnalderfellesskapet potensielle negative påvirkningskraft, et tema som for øvrig er diskutert i sentral teori om ettervern (Frønes, 2006; Backe-Hansen & Bakketeig, 2008). Dette er diskusjoner som kan gjøres med utgangspunkt i barnekonvensjonen og som mange vil mene er nødvendig å gjøre for å utvikle god nok praksis. McFerran berører tema knyttet til popmusikkens betydning, men også her kan temaet utfylles med diskusjoner om popmusikk som identitetsskapende samfunnsfenomen (Frith, 1996; Rojek, 2011). Til sammen utgjør McFerran`s og Gold`s eklektiske tilnærminger spesielle utfordringer. Hvordan skal for eksempel den musikkterapeutiske praksis tilpasses den enkelte ungdom, dennes miljø og sosiale nettverk? Hvilke ressurser er tilgjengelige i forhold til betydningsfulle personer, både i familie, vennenettverk og i barnevernets egne systemer? Hvordan skal musikken brukes som verktøy for å forløse tilgjengelige ressurser i barnets ulike sosiale praksiser?

På samme måten som vi har sett at barnets beste må konkretiseres og praktiseres for å fungere som rettighetsgivende perspektiv, må etter min mening eklektiske modeller operasjonaliseres og konkretiseres for å komme til nytte. Den herværende studie vil utforske alternativer til det som populært kalles for eklektiske tilnærminger. Jeg bruker ikke selv termen eklektisk, men fokuserer heller på betydningen av å ta i betraktning ulike perspektiver og nivåer i forhold til barnets sosiale situasjon. Dette i tillegg til at jeg mener forskning på musikkterapi i kontekst av barnevernets praksis i stor grad bør være informert av hva deltagere, det vil si barnevernets barn og unge mener om egen deltagelse. Dette synet utelukker ikke eklektiske tilnærminger, men fremhever heller betydningen av å inkludere og være i dialog med ungdommer for å finne ut hvilke tiltak som virker eller ikke virker. Det samme gjelder det forhold at i rollen som forsker bør vi være i en engasjert og deltagende rolle i forhold til de sosiale praksiser som det forskes på<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> McFerran kaller sin modell for *A symphonic modell of music therapy group development* (McFerran, 2010, s. 271).

<sup>9</sup> For nærmere diskusjon om vitenskapsteoretiske tilnærminger, se tredje kapittel.



### **Humanistisk musikkterapi, samfunnsmusikkterapi og menneskerettigheter**

Funn som Saarikallio og andre har gjort med henhold til musikkens psykologiske betydning for ungdom kan brukes av musikkterapeuter til å finne fokus for det musikkterapeutiske arbeidet. Imidlertid kan vi rette kritikk mot den musikkpsykologiske tankegangen, dette fordi fokus i for stor grad rettes mot individuelle aspekter ved ungdom med det resultat at vi ikke tar tilstrekkelig hensyn til kontekstuelle, sosiopolitiske aspekter som deltagelse, medbestemmelse og rettigheter. Et argument kan være at ungdoms musikkbruk er relatert til andre aspekter enn utelukkende eget selvbylde og muligheter for følelsesregulering. Ungdommers musikkbruk kan for eksempel handle om politiske rettigheter, og det kan handle om det å innta en ansvarlig posisjon i samfunnet der aspekter som samfunnsmessige verdier og politiske standpunkter spiller inn som betydningsfulle faktorer. Dette er faktorer som samfunnsmusikkterapien er opptatt av, og som vi finner igjen i samfunnsmusikkterapeutiske prosjekter som *Gloppenprosjektet* (Kleive, & Stige, 1988) og *Musikk i fengsel og frihet* (Gotaas, 2006).

Før jeg nærmer meg spesifikk litteratur om samfunnsmusikkterapi og ungdom gjør jeg kort rede for hvilken retning innenfor musikkterapien jeg forholder meg til.<sup>10</sup> Den amerikanske teoretikeren Bruscia definerer musikkterapi med denne ordlyden.

Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationships that develop through them as dynamic forces of change (Bruscia, 1998, s. 20).

Denne definisjonen kan kritiseres for å fokusere for mye på musikkterapi som en systematisk intervensjon og slik neglisjere kontekstuelle aspekter ved den terapeutiske praksis. (Ruud, 1998; Stige, 2002). Bruscia's definisjon kan likevel være retningsgivende i forhold til hvordan musikkterapi representerer komplekse prosesser hvor musikalske og relasjonelle dimensjoner blir satt i samspill. Musikkterapi som moderne helse og omsorgsdisiplin er vid og trenger å spesifiseres og tilrettelegges i forhold til en rekke ulike settinger. Det blir derfor vanskelig å bruke en definisjon som gjelder for alle former for praksiser. Det humanistiske perspektivet defineres av Ruud som det å gi mennesker nye handlemuligheter gjennom bruk av musikk.

Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter (Ruud, 1990, s. 24).

I forhold til Ruuds sosiologiske perspektiv på musikkterapi foregår det i samfunnet et spill om muligheter der deltagerer nødvendigvis ikke har de samme sjanser til å ende opp med en stor gevinst i form av deltagelsesmuligheter. Musikkterapien som fagfelt kan i følge Ruud brukes til å sikre dem som faller utenfor og som av ulike grunner ikke kan delta på lik linje med andre. Musikken blir i lys av dette perspektivet en ressurs for å hjelpe mennesker til å delta på samfunnets ulike arenaer (Ruud, 1998). Ruuds definisjon er relevant for det herværende studiet men trenger å konkretiseres for å gi mening i forhold til begrepet om deltagelse. Med andre ord, definisjonen er avhengig av musikkterapeutisk praksis for å kunne fylles med meningsinnhold.

---

<sup>10</sup> Siden 1940 har musikkterapi vært utviklet som eget fag. Faget eksisterer i dag i en rekke land og i alle verdensdeler (Wheeler, 2005). Musikkterapi er hovedsakelig basert på psykodynamisk-, humanistisk-, behavioristisk- og utviklingspsykologi (Ruud, 1990). I USA er behavioristisk musikkterapi mest utbredt, mens psykodynamisk og humanistisk musikkterapi er mest vanlig i Europa. I Norge ble musikkterapi innført mot siste halvdel av 1970 (Ruud, 1998). I Norge er musikkterapi tradisjonelt sett på som både praksis og som akademisk retning. Skillet muliggjør det å betrakte musikkterapi som mulighet til akademisk refleksjon og som praksis der samhandling med brukere eller klienter er i sentrum. Slik sett kan musikkterapien som fagfelt bidra både med praktisk, metodisk kunnskap i forhold til ulike målgrupper og på den annen side bidra med teoretisk kunnskap dermed delta i samfunnsskapte diskurser (Ruud, 1996). Siden 70 tallet er det innenfor musikkterapiforskningen vært utviklet hovedsakelig et humanistisk perspektiv (Ruud, 2008). Dette perspektivet vektlegger menneskets fire vilje og subjektive handlinger som grunnlag for egne handlemuligheter.

Ruuds definisjon av musikkterapi har inspirert nyere tids musikkterapeuter, særlig innenfor det som kalles samfunnsmusikkterapi. Samfunnsmusikkterapien er i den senere tid utviklet både nasjonalt og internasjonalt med hovedfokus på marginaliserte gruppers interesser og såkalte svake personer fungering og inkludering i samfunnet (Stige, 2003). I følge Stige og Aarø er samfunnsmusikkterapilitteraturen i stor grad basert på etiske retningslinjer fra menneskerettighetene, først og fremst fra relatert til spørsmål om likeverd, verdighet og frihet.

I følge Stige & Aarø finnes det innenfor samfunnsmusikkterapiforskningen flere eksempler på praksis som kan relateres til menneskerettighetene. De viser til forskning gjort av Ansdell (2010), Pavlicevic (2010), Procter (2001) og Rolvsjord (2006). Det samme gjelder O'Grady & McFerran (2006) Baines (2003) og Solli (2010). Et holdepunkt for at samfunnsmusikkterapien kan være relevant for barnevernsarbeid er retningsens fokus på menneskerettigheter og særlig på begrepet om deltagelse, et forhold Stige synliggjør når han etterlyser mer teoretisk arbeid som ser på begrepet om deltagelse.

*In conclusion I end up suggesting that more work is needed on the notion of participation in music therapy: More theoretical work is needed to increase our ability to differentiate between various aspects and dimensions of participation and to understand the contextualized dynamic of participation (Stige, 2006).*

Stige er her i tråd med norske barnevernsforskere som også peker på behovet for forskning som ser på ulike måter å forstå deltagelse på, jfr. tidligere avsnitt om barnets beste. I likhet med barnevernsforskerne retter Stige fokus mot behovet for å forske på musikkterapipraksiser for å forstå begrepet om deltagelse. Stige & Aarø understreker at menneskerettigheter nødvendigvis ikke eksisterer fjernt fra menneskers hverdagsliv og at rettigheter godt kan praktiseres gjennom samfunnsmusikkterapeutisk praksis.

*Our argument is that community music therapy can take action and contribute as rights-based practice and that the idea that human rights belong to a higher sphere than collaborative music-making is not well grounded (Stige & Aarø, 2012, s. 179).*

Basert på denne argumentasjon blir menneskerettigheter ikke bare fine honnørformuleringer, men gjennom rettighetsbasert praksis kan verdier settes i kontakt med menneskers hverdagsliv. I rollen som musikkterapeuter kan vi, i følge Stige & Aarø, ta hensyn til, bedømme og evaluere egen praksis i forhold til rettighetenes verdigrunnlag. De foreslår tre kriterier for å vurdere menneskerettigheter i forhold til praksis, det første kriteriet gjelder forholdet mellom nivåer. Stige & Aarø skriver.

*Since community music therapy is an ecological practice, values should be considered in relation to different levels of analysis (individuals, microsystems, organizations, localities, and macrosystems). If freedom, for instance, is analyzed at the level of the individual only, implications for the freedom of others, and thus for equality, respect, and solidarity might be neglected (Stige & Aarø, 2012, s. 197).*

Vi kan med andre ord ikke utelukkende vurdere barnrettighetene i forhold til det enkelte barn. Vi trenger å se barnets rettigheter i forhold til en videre sosial kontekst der andre mennesker og grupper spiller inn. Dette temaet gjelder også for prinsippet om barnets beste. Som vi så tidligere er barnets beste et kontekstuel begrep som må tilpasses ulike nivåer av mening for å få tilstrekkelig betydning. Samfunnsmusikkterapi kan, tatt kriteriet om nivåavhengighet i betraktning, brukes til å ta hensyn til og dermed utforske sammenhenger

mellom ulike nivåer. Et annet kriterium gjelder forholdet mellom ulike verdier, for eksempel forholdet mellom frihet og likhet, verdier som kan komme i konflikt. Stige & Aarø skriver.

In human history there are plenty of examples of repression performed in the name of equality and injustice in the name of freedom. Similarly, solidarity that is not balanced with the values of freedom, respect, and equality could degenerate to in-group cohesion endangering the rights of others. This shows how a certain value can be misused in the service of powerful individuals and interest groups. balanced (Stige & Aarø, 2012, s. 197).

I forhold til barnekonvensjonen finner vi igjen diskusjonen som forholdet mellom trygghet og deltagelse. Dette er verdier som ikke uten videre kan fremføres med like stor grad av intensitet gjennom den barnevernsfaglige praksis. Balansen mellom trygghet og deltagelse må finnes gjennom praksis av deltagerer som samhandler (Høstmælingen, et. al., 2008). I rollen som musikkterapeuter tar vi del i en praksis der vi bedømmer forholdet mellom ulike verdier og foretar handlinger som oppretter ubalanse eller mistilpasninger mellom verdier. Stige & Aarø skriver også om behovet for lokal tilpasning av rettigheter.

There are always tensions between general values-based visions and the reality of needs, resources, traditions, and possibilities in a given context. Therefore, one will need to explore the meanings of freedom, equality, respect, and solidarity in each situation. This is not to say that music therapists should be chameleons but that they need to reconsider their values in context (Stige & Aarø, 2012, s. 197).

Dette siste kriteriet minner oss om at prinsippet om barnets beste bør tilpasses kontekstuelle forhold. Dette kan handle om at begreper som barn eller ungdom har forskjellig mening i forhold til ulike lokale kontekster. Det blir dermed viktig å anerkjenne ulike former for oppvekster som likeverdige. Dette kriteriet kan være særlig betydningsfullt i kontekst av barnevernsarbeid fordi ungdommer som vokser opp på barnevernsinstitusjon oppgir at de opplever egen oppvekst som annerledes enn andre ungdommer (Tjelflaat & Ulset, 2007)

### **Samfunnsmusikkterapi og barnekonvensjon**

Når det gjelder studier som er gjort i forhold til samfunnsmusikkterapi og ungdom finner jeg blant andre McFerran (2003), Pavlicevic (2002), Pavlicevic (2005), Ragland & Apprey, (1974) og Robb (2003). Disse studiene er relevant for den herværende studien, men de berører ikke temaene barnevern og barnekonvensjon direkte. Foreløpig finnes det lite forskning som omhandler tema om musikkterapi og barnekonvensjonen. For meg er det en oppdagelse i seg selv at barnekonvensjonen ikke er tatt opp i den musikkterapeutiske diskurs, og den herværende studie kan sees på som en måte å dekke dette behovet.

Til tross for at studiene jeg har sett på ikke berører barnekonvensjonen direkte, vil jeg i likhet med Stige & Aarø (2012) hevde at konvensjonens verdier likevel ligger implisitt innebygget i måten forfattere reflekterer over verdier i forhold til praksis. Dette gjelder for eksempel Rolvsjord som gjennom case studier viser hvordan musikkterapi kan brukes for å bearbeide problematiske opplevelse fra tapt ungdomstid og oppvekst. Rolvsjord viser gjennom sin ressursorienterte tilnærming hvordan sangskrivning hjelper deltageren å uttrykke og kommunisere følelser, utvikle identitet og oppleve mestring og glede (Rolvsjord, 2007). Rolvsjord legger vekt på sangskrivning som en mulighet for å arbeide ressursorientert i mer eller mindre strukturerte arbeidsformer. Hun legger særlig vekt på at pasienten, som i hennes case studie er en voksen ungdom, gis muligheter til å utvikle likeverdig relasjon til musikkterapeut.

Sangskrivning beskrives for øvrig som musikkterapeutisk metode i arbeid med ungdom i flere andre studier, dette gjelder blant andre Baker & Wigram (2005) og (Krout), (2005). Holch (1992) har skrevet om sitt arbeid på en døgneklinikk. Hun beskriver hvordan musikk hjelper ungdommer å få utløp for følelser. Lefebvre (1991) beskriver gjennom en casefortelling hvordan musikkterapi kan brukes til å lytte til hva ungdommer har å si. Layman og kollegaer (2002) mener musikk kan brukes til å gi trygghet for emosjonelt forstyrrede barn. Aasgaard (2002) skriver om sangskrivning med barn i kontekst av en medisinsk kontekst. I tillegg har Tervo (2005) vist hvordan musikkterapi kan virke som hjelp til ungdommer med atferdsproblemer.

Felles for disse studiene er at musikk sees på som en ressurs for å fremme barn og ungdommers muligheter for å utvikle egen stemme og selvbiografiske fortelling gjennom kunstnerisk arbeid. Dette er fremgangsmåter som kan settes i sammenheng med begrepet om deltagelse og om barns rett til å uttrykke sin mening og bli hørt. Studien kan også sees i relasjon til barnekonvensjonens fokus på trygghet og voksnes ansvar for å tilrettelegge for struktur og rammer. I de allerede nevnte studiene har den voksne musikkterapeuten en sentral rolle som tilrettelegger og deltager av aktiviteter. Til tross for at studiene kan sies å være relevante i forhold til barnekonvensjonen mangler sistnevnte studier et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv som inkluderer arbeid med sosiale nettverk og økologiske overganger.

En annen type studier som kan sees i forhold til barnekonvensjonen gjelder Saarikallio og Erkkilä (2007), Skånland (2009) og Skarpeid (2009). Betydningen av disse studiene i forhold til barnekonvensjonen kan blant annet sees i lys av barns rett til tilgang på ressurser som bidrar til meningsfull fritid. Slik jeg ser det er det betydningsfullt å rette fokus på musikk som betydningsfull ressurs for ungdom. Ved å gjøre dette kan vi anerkjenne musikk som ressurs for å bedre ungdommers fysiske og sosiale fungering på fritidsarena og i forhold til institusjonsplassering. Som vi har sett tidligere har ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner begrenset tilgang på ressurser når det gjelder fritidstilbud (Ulset, 2010). Det herværende studiet kan derfor betraktes som en måte til å utforske, basert på ungdommers egne uttalelser, hva som virker og ikke virker i forhold til det å bruke musikk for å bedre egne individuelle muligheter for musikkbruk.

### **Samfunnsmusikkterapi og barnevern**

Når det gjelder forskning på samfunnsmusikkterapi og barnevern finner jeg ikke mye litteratur som berører disse temaer direkte. Trolldalens studie av fosterbarn som bor i fosterhjem står slik sett i en særstilling (Trolldalen, 1997). Trolldalens studie omhandler imidlertid en annen populasjon og type barnevernstiltak<sup>11</sup> i forhold til de problemstillinger den herværende studie omhandler. Trolldalen bemerker selv at hennes studie ikke direkte er relatert til barnevernsfaglige problemstillinger, hun skriver.

I hovedoppgaven har jeg likevel ikke fokusert spesielt på at dette er et tilbud innen barnevernet. Derimot har jeg bevisst valgt å gripe fatt i at alle foreldre og barn, uansett funksjonsnivå og bakgrunn, har ressurser og utviklingspotensial å bygge på i felles musikalsk utøvelse (Trolldalen, 1997, s. 12).

---

<sup>11</sup> Trondalens studie gjelder relasjonsbyggende foretak for mor – barn i forhold til fosterhjemsplasserte små barn (Trolldalen, 1997). Trondalen (2004) kan sammen med Johns (1993) teoretisk plasseres i forhold til det som kalles den relasjonelle vending innen psykodynamisk teori.

Kolstads (2008) studie om arbeid med ungdom i kontekst av en barnevernsinstitusjon er interessant. Han legger vekt på hvordan sangskrivning bærer preg av å være en teknologisk prosess hvor bruk av PC er et sentralt virkemiddel for å fremme ungdommers historiefortelling og identitetsutvikling. Barsnes & Vik (2009) har gjort en studie av hvordan sang og sangaktiviteter kan være en måte å styrke individuelle og kollektive ferdigheter gjennom relasjonsarbeid. Selv har jeg vist hvordan sangskrivning kan fungere som arbeidsform gjennom utviklingen av en arbeidsprosess der ungdommer og voksne i kontekst av barnevernsarbeid arbeider frem mot en målsetning om å sette opp revy (Krüger, 2009a).

Selv om det finnes en rekke studier som ser på sammenhenger mellom ungdom, musikk og musikkterapi, er studier som ser på forholdet mellom ungdom, samfunnsmusikkterapi og barnevern i mindretall. Fordi det er mangel på studier som ser på sammenhenger mellom ungdom og samfunnsmusikkterapi, utvider jeg litteratursøket til å gjelde andre målgrupper enn ungdom. Jeg gjør dette for å se på arbeidsformer jeg kan forholde meg til med henblikk på beskrivelse av den samfunnsmusikkterapeutiske praksis som er gjenstand for den herværende avhandling.

Skotheim beskriver bruk av rockeband som mulighet til selvstendigjørelse av beboere på et psykiatrisk ettervernshjem (Skotheim, 1996). Wood og kollegaer (Wood, et. al., 2004) viser til arbeid med psykiatriske pasienter der overganger mellom individuell terapi, gruppearbeid og senere i samfunnsrettet arbeid står sentralt. Kleive & Stige (Kleive & Stige, 1988) beskriver musikkverkstedsrelaterte arbeidsformer i forhold til *Gloppenprosjektet*. Storsve og kollegaer skriver om et musikkprosjekt som Norges musikkhøgskole driver i samarbeid med NORWAC (Storsve, et. al., 2009). I tillegg forklarer bruker Ansdell en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming for i sin beskrivelse musikkterapiprosjektet *music minds* (Ansdell, 2010).

Sistnevnte studier er relevante i forhold til den herværende studien på grunn av fokus på hvordan musikkterapi ikke bare er relatert til individuell hjelp. Studiene viser betydningen av å arbeide med overganger mellom institusjoner som skole, fritid, familie eller arbeid. Dette er en arbeidsformer som jeg innledningsvis mener det er grunn til å se nærmere på med henhold til den herværende avhandling. Dette mener jeg fordi sistnevnte studier tilbyr et *flerperspektivistisk* syn på deltagelse. Som vi har sett, deltagelse trenger ikke utelukkende være et forhold som gjelder den enkelte, men like gjerne handle om hvilke deltagelsesmuligheter den enkelte har i forhold til det å bevege seg i forhold til stadig nye grupper og samfunnsskapte fellesskap.

**Behov for forskning som belyser forholdet mellom musikkterapi, barnekonvensjon og barnevern**  
Oppsummert viser forskning jeg har sett på til bred kunnskap om hvordan musikk kan brukes til å utrykke følelser, arbeid med identitet eller skape sosiale relasjoner. Dette er temaer som jeg forfølger gjennom utforskningen av beskrivelsene til ungdommene jeg har intervjuet. Til tross for mange og flersidige studier om musikk og ungdom mener jeg at litteraturgjennomgang avslører en del mangler med henhold til tema for herværende avhandling.

*For det første* savner jeg forskning som foretar koblinger mellom musikkterapi og teori om barnekonvensjon. Jeg mener derfor at det er grunn til å utfylle eksisterende studier som handler om musikk, musikkterapi og ungdom med en teoretisk begrunnelse som forankret i barnekonvensjonen og med barnevernsfaglig litteratur som grunnlag for diskusjon.

Utgangspunktet er en antagelse om at musikkterapi, og særlig samfunnsmusikkterapien, har potensial til å løse utfordringer knyttet til innholdet i barnekonvensjonen. I så måte mener jeg det er betydningsfullt å bruke barnekonvensjonen som utgangspunkt for å være kritisk til praksis. Med andre ord, konvensjonens artikler og bestemmelser kan i den grad vi diskuterer dem, bli retningsgivende for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis.

*For det andre* savner jeg studier som diskuterer musikkterapi i forhold til samfunnets ulike barneperspektiver. Dermed er det behov for forskning som ser på potensielle maktforskjeller mellom barn og voksne og på forhold knyttet til medbestemmelse, aspekter som finnes som verdier i barnekonvensjonen. Dette er en diskusjon som rommer muligheter til å betrakte barn og ungdomstid som konstruerte størrelser som er påvirket av ulike samfunnsmessige faktorer. Den herværende avhandlingen kan sees på som en måte å møte både et behov for å diskutere samfunnsmusikkterapi i forhold til samfunnets ulike barneperspektiver.

*For det tredje* savner jeg forskning som ser på koblinger mellom musikkterapi og barnevernsfaglige problemstillinger, særlig i forhold til tema knyttet til ettervern. Som vi har sett, ettervern handler om langsiktige prosesser som innebærer avgjørende valg for de involverte. Så langt har jeg ikke sett forskning på musikkterapi og ungdom som tar inn over seg ettervernets kompleksitet og krav om samfunnsmessig ansvarliggjøring. For å finne musikkterapeutisk forskning som er i tråd med de betydningsfulle forhold ved ettervernstilbud som blant andre Helgeland (2007), Storø (2005) og Reid (2007) viser til, kan vi etter min mening henvende oss til litteraturen som legger vekt på verkstedet som arbeidsform. Dette gjelder blant andre prosjektet *Musikk i fengsel og frihet*, et prosjekt som ble startet opp for femten år siden som et samarbeidsprosjekt mellom musikkterapeut Ruud Nilsen og Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt (Gotaas, 2006). Et viktig formål for prosjektet er å bygge bro mellom fengselsoppholdet og tiden etter løslatelse. Gjennom prosjektet ivaretas kontinuitet og stabilitet, og deltakerne får tett oppfølging etter løslatelse. Statssekretær Rygh Pedersen i Justisdepartementet uttaler følgende om prosjektet.

- De gode, meningsfulle opplevelsene blir ofte undervurdert i rehabiliteringen. Hvis innsatte skal kunne klare å få til varig fravær av rusmisbruk og kriminalitet, må de fleste ha mange mennesker og tiltak rundt seg for å klare det. Da er kulturtilbud, fritid og nettverk av helt avgjørende betydning ([www.kriminalomsorgen.no](http://www.kriminalomsorgen.no)).

Etter min mening synliggjør litteraturgjennomgangen at det trengs lignende studier i kontekst av barnevernsinstitusjonen. Hvordan kan vi i likhet med prosjektet *Musikk i fengsel i frihet* arbeide med ungdommers overganger mellom hverdagssituasjoner, fritid, skole og arbeid og hvordan kan vi bruke musikk for å tilrettelegge for overganger mellom institusjonsopphold og etablering i selvstendig tilværelse etter endt barnevernsopphold? Dette er utfordringer som Haavind beskriver som det å delta i *den lille utviklingen* som går fra time til time i terapiprosessen, og likevel forstå den *store*, de endringene som foregår i barnets utvidede livssammenheng (Haavind, 2000).

Ikke minst viser forskning at vi trenger å se på hvordan ungdom selv definerer sine egne behov for hjelp. Falck & Winsvold (2011) viser gjennom sin rapport at det er betydningsfullt å gi barn og unge innflytelse over hva slags hjelp de trenger, særlig i forhold til egne framtidvalg. De setter muligheten til å kunne gjøre slike valg i forbindelse med bedret læringsutvikling og selvfølelse. Denne kunnskapen kan vi bruke til å involvere barn og unges erfaringer og forslag til endringer på flere nivåer slik at barnevernets tiltak kan bli mer

treffsikre og samfunnsnyttige, både for barnevernets barn og unge, men også for ansvarlige voksne og samfunnet for øvrig.

## **Målsetning med studien og problemstillinger**

Gjennomgått litteraturgjennomgang viser at det er behov for forskning som belyser musikkterapi som tilnærming i kontekst av barnevernsarbeid. Det trengs forskning som ser på sammenhenger mellom barnekonvensjonen, særlig med vekt på det å lytte til barn og unges stemmer på en slik måte at det får betydning for den barnevernsfaglige praksis. Med utgangspunkt i foregående litteraturgjennomgang begrunner jeg følgende valg av målsetning for studie og problemstillinger.

*Hvordan kan samfunnsmusikkterapi som tilnærming i barnevernets praksis beskrives og begrunnes med utgangspunkt i ungdommers fortellinger innhentet gjennom forskningssamtale?*

Jeg baserer meg på ungdommers fortellinger om musikkbruk i hverdagssituasjoner og om musikkbruk gjennom deltagelse i organisert tilbud om musikkterapi. Ungdommenes stemmer, i studien gjengitt som transkribert datamateriale fra forskningssamtaler, blir tillagt stor betydning og inngår som dreiepunkt for studiets tema. Som underproblemstilling belyser jeg ungdommenes beskrivelse av eget barnevernsopphold.

*Hvordan beskriver ungdommene egen barnevernsidentitet?*

Denne problemstillingen dreier seg om å lytte til hva de unge forteller om egne erfaringer av det å ha identitet som barnevernsbarn og om utfordringer knyttet til dette. Jeg fokuserer på ungdommenes beskrivelser av opplevelser av å være plassert under omsorg av barnevernet. Ved noen anledninger begrunner ungdommene sine beskrivelser i forhold til samfunnskapte verdier og kunnskaper. Jeg synliggjør ungdommenes begrunnelser der jeg ser at dette er nødvendig.

Deretter belyser jeg ungdommenes beskrivelser av musikkbruk i hverdagskontekster. Denne problemstillingen er relatert til ungdommenes beskrivelser av musikkbruk, slik som bruk av det å lytte til musikk eller samtale om musikk. Påvirkning fra populærkultur og erfaringer med musikkbruk i sosiale sammenhenger spiller inn som faktorer jeg ser nærmere på.

*Hvordan beskriver ungdommene egen musikkbruk i hverdagssituasjoner?*

Underproblemstillingen handler også om hvilken virkning musikk har på barnevernsoppholdet, noe som gjør at jeg er opptatt av hvordan musikk virker inn på tanker, følelser og sosial deltagelse. Som tredje underproblemstilling fokuserer jeg på ungdommenes beskrivelser av deltagelse i organisert tilbud om musikkterapiaktiviteter på musikkverkstedet.

*Hvordan beskriver ungdommene egen deltagelse i musikkterapiaktiviteter som sangskrivning, bandspilling og revydeltagelse?*

Den tredje underproblemstillingen dreier seg beskrivelser av deltagelse i aktiviteter som sangskrivning, bandspilling, fremføring og studioinnspilling. Jeg fokuserer på forbindelser

mellom måten ungdommene forteller om eget barnevernsopphold, om bruk av musikk i hverdagssituasjoner og om tilbud om organisert deltagelse på musikkverkstedet. Hensikten med dette er å se om det er måter å beskrive overganger mellom praksiser der musikkbruk inngår som aktivitet. Gjennom avhandlingen relaterer jeg problemstillingene til de to grunnleggende perspektivene som jeg beskrev innledningsvis. Dette innebærer å se på muligheter for å skape forbindelser mellom rettighetsperspektivet på den ene side og det sosiokulturelle perspektivet på den annen.

## **Om bruk av litteratur**

Gjennom avhandlingen henviser jeg med referanser til ulike former for litteratur. Hovedsakelig bruker jeg tre ulike former for litteratur. Den første gjelder politiske dokumenter. Kategorien gjelder for eksempel dokumenter fra FN om barnekonvensjonen, offentlige høringsnotater (omtalt som NOU) og kommentarer til disse, eller det kan gjelde kommentarer fra barneombudet eller landsforening for barnevernsbarn. Den andre kategorien litteratur er forskningsrapporter og brukerundersøkelser. Dette er litteratur som viser til kvantitative og/eller kvalitative data som omhandler tema som har å gjøre med barnevern. Den tredje kategorien gjelder teoretisk litteratur. Dette er litteratur som har betydning som teoretisk rammeverk for avhandlingen. Eksempel på dette er teori om læring eller deltagelse. Det meste av musikkterapilitteraturen som jeg bruker kommer inn under denne siste kategorien, mens barnevernslitteraturen kommer inn under de to første. I forhold til de to første kategoriene bruker jeg foruten bidrag fra FN, danske og svenske bidrag, hovedsakelig norsk litteratur. Når det gjelder kategori tre bruker jeg litteratur stort sett fra hele verden, men hovedsakelig fra Norge, Danmark, USA og England. I første kapittel gjør jeg mest bruk av kategori en, mens kategori to er mest fremtredende i kapittel fire og fem. Kategori tre er mer eller mindre tilstedeværende gjennom hele avhandlingsarbeidet. I det avsluttende kapittel seks bruker jeg litteratur fra alle de tre ulike litteraturkategoriene.

## **Avhandlingens oppbygning**

Avhandlingens kapitler er bygd opp gjennom konkrete beskrivelser av praksis til mer generell teori innenfor barnevern og musikkterapi. Jeg legger vekt på å finne balanse mellom ungdommenes beskrivelser og relevant barnevernsteori og litteratur om musikk og musikkterapi. For å gjøre koblinger mellom teori og ungdommenes fortellinger anvender jeg et sosiokulturelt språkperspektiv (Giddens, 1979; Lave, 1988; Wenger, 1998; Säljö, 2001). Det sosiokulturelle perspektivet bruker jeg for å konstruere temaer som belyser balanseforholdet mellom praksisperspektivet og de ulike teoretiske perspektivene.

Måten jeg finner holdepunkter for faglig dialog illustrerer jeg her med følgende eksempel. Ungdommene jeg har samarbeidet med forteller om aktiviteter de klarer på egenhånd og om aktiviteter de trenger hjelp til fra fellesskapet for å gjennomføre. Dette er fortellinger som kan sees i forhold til barnevernsteoretiske problemstillinger som inneholder motsetningsforhold mellom avhengighet og uavhengighet, trygghet og deltagelse. Dette er paradokser som fremtrer som særlig interessant i lys av ettervernsfasen, og som jeg finner gode anledninger å diskutere sett i lys av det ideologiske grunnlaget for barnekonvensjonen (Storø, 2001; Storø, 2005; Storø, 2008b; Jakobsen, et. al., 2010; Backe-Hansen & Bakketeig, 2008).



### **Første kapittel - Introduksjon**

I første kapittel gir jeg en generell oversikt over tema og problemstilling for avhandlingen. Dette gjelder en kort innføring i relevante artikler og paradokser knyttet til barnekonvensjonen. Jeg skisserer også opp hvorfor og hvordan musikkterapi er relevant i forhold til tema om barnevern og barnekonvensjon.

### **Andre kapittel - Vitenskapsteoretiske refleksjoner, metodiske tilnærminger og etiske overveielser**

I andre kapittel redegjør jeg for hvordan jeg har arbeidet meg frem til ferdig avhandling. Jeg skriver om datainnsamling, metodiske refleksjoner og etiske overveielser. Jeg beskriver valg av analytisk tilnærming som hovedsakelig er inspirert av *Grounded theory* og hermeneutikk. Dette innebærer blant annet å redegjøre for personlig, terapeutisk og profesjonell forforståelse som kan ha betydning for avhandlingsarbeidet. Det samme gjelder aspekter som er av betydning for praktiske hensyn til forskningsprosjektet og etiske retningslinjer. Det diskuteres kriterier for evaluering av vitenskapelig troverdighet med henblikk på *EPICURE*.

### **Tredje kapittel - Teoretisk rammeverk basert på praktisk barnevernsarbeid med ungdom**

I tredje kapittel utvikler jeg et rammeverk basert på beskrivelse av gjennomført samfunnsmusikkterapeutisk praksis, særlig med henblikk på betydningen av arbeidsformer ved musikkverkstedet. Jeg ser praksisbeskrivelse i forhold til sosiokulturell teori og med henblikk til prinsippet om barnets beste. I tredje kapittel presenterer jeg en modell som sammenfatter diskusjonen i første, andre og tredje kapittel.

### **Fjerde kapittel - Kvalitativ undersøkelse av ungdommenes barnevernsidentitet**

I fjerde kapittel presenterer jeg ungdommenes fortellinger med hovedvekt på beskrivelser og begrunnelser av det å være *barnevernsbarn*. Gjennom dette kapitlet utforsker jeg ungdommenes beskrivelser som ikke omhandler musikkbruk og deltagelse i musikkaktiviteter. Jeg legger vekt på hvilke utfordringer og problemer ungdommene har hatt som en konsekvens av å oppleve skam, stigmatisering, manglende dialog med voksne og mangel på deltagelse i fritidsaktivitet. Det fokuseres også på hvilke positive opplevelser ungdommene har hatt av å få hjelp, støtte og veiledning. Jeg diskuterer ungdommenes beskrivelser i forhold til temaer som forebygging, ettervern, resiliens og *barnets beste*.

### **Femte kapittel - Ungdommenes fortellinger om musikkerfaringer og musikkbruk**

I femte kapittel presenterer jeg ungdommenes fortellinger om å bruke musikk i hverdagskontekster og på musikkverkstedet eller i samarbeid med andre ungdommer og voksne. Jeg legger vekt på å få frem nyanser som er relevante i forhold til avhandlingens tema. Dette betyr at det er aspekter ved ungdommenes uttalelser som fremheves på bekostning av andre. I kapitlet ser jeg på musikkbruk som en form for selvbiografisk minnearbeid der det å løse hverdagsproblemer er sentralt. Jeg ser på musikkbruk som det å bearbeide egen identitet som barnevernsbarn. Det samme gjelder muligheten til å strukturere sosial deltagelse innenfor og på tvers av sosiale praksiser.

### **Sjette kapittel - Samfunnsmusikkterapi som mulighet til virkeliggjørelse av prinsippet om barnets beste**

I sjette kapittel drøfter jeg avhandlingens hovedtema og konklusjoner. Jeg gjør dette ved å trekke inn teori som jeg mener er relevant i forhold til de funn og argumentasjoner som er

presentert i de foregående delene. Sentralt i sjette kapittel er begrepet om selvforvaltning, et begrep som er mye brukt innenfor dansk diskurs omkring ungdomsforskning. Gjennom utviklingen av sjette kapittel, tar jeg i bruk teori som ikke er anvendt tidligere i avhandlingen. Dette gjør jeg med utgangspunkt i en begrunnelse om at jeg i løpet av forskningsprosessen har gjort teoretiske oppdagelser som er kommet til mot slutten av forskningsprosessen.

## Kapittel 2

# Vitenskapsteoretiske refleksjoner, metodiske tilnærminger og etiske overveielser

If men define situations as real, they are real in their consequences.

(Thomas & Thomas, 1928, s. 572).

### Innledning

I dette kapittelet beskriver og begrunner jeg refleksjoner som leder frem mot avhandlingens forskningstilnærming. Jeg begrunner praktiske og etiske overveielser av tilpasning av *Constructive Grounded Theory (CGT)* som forskningsmetode til egen forskningspraksis (Charmaz, 2006). CGT er en retning som kombinerer tradisjonell *Grounded theory* med en hermeneutisk tilnærming. Flere peker på hermeneutikken som egnet forståelsesramme for å forske på barnevernsfeltet, særlig hvor fokuset er subjektiv opplevelse (Martinhusen, 2003; Follesø, 2006; Storø, 2008a). Storø peker på hvordan barnevernsfagene er knyttet til den hermeneutiske kunnskapstradisjonen. For Storø er hermeneutikken særlig egnet til å forske på barnevern fordi det hermeneutiske perspektivet muliggjør et kompleks og sammensatt kunnskapsbilde (Storø, 2008a). Storø mener at vi ved hjelp av hermeneutikken kan finne frem til og ta i bruk nye tenkemåter og slik skape egnede strategier når vi skal hjelpe brukere av barnevernet.

Follesø betrakter det hermeneutiske perspektivet som et perspektiv som gir oss anledning til å anse barnevern som *mulighetenes fag* (Follesø, 2006). Etter hennes mening kan vi ta i bruk hermeneutiske tilnærminger for å anse sosialarbeidere, ungdommer, familiemedlemmer, behandlere og andre som har med barnevernets praksis å gjøre, som grunnleggende meningsskapende individer som skaper mening gjennom sosial praksis. Det særegne ved å bruke hermeneutikken som tilnærming innenfor barnevernsfeltet kan være at ungdommers individuelle og kollektive handlinger, enten det er kroppsbevegelser eller sosiale deltagelse kan betraktes *som tekst* (Thornquist, 2003). Dette gjør at hermeneutikken kan brukes til å beskrive og begrunne sammenhenger mellom hva mennesker gjør alene og sammen med andre som meningsfulle enheter. Ved å etablere menneskelig handlinger og samhandling som meningsfulle enheter, kan vi i rollen som forskere finne ut hvilke praksiser som egner seg for å gi de beste vilkår for deltagelse og hvilke som ikke egner seg. Den hermeneutiske metoden egner seg også til å finne ut hvilke kvalitative verdier den enkelte deltager tillegger praksis. Dette er forhold som i den grad vi får kunnskap om det, kan bidra til å endre på praksis.

Den hermeneutiske tilnærming kan altså brukes for å studere hvordan mennesker forholder seg til praksiser og på hvilke måter praksis kan endres med det til hensikt å tilrettelegges for deltagelse. Kunnskap om hvordan ungdommer forholder seg til praksis, enten det er gjennom hverdagspraksis eller i organisert praksis, kan være nyttig i forhold til barnevernet arbeid.

Dette mener jeg fordi barnevernets arbeid ofte er forbundet med det å tilrettelegge for at overgangsfaser, for eksempel fra opphold på institusjon eller i fosterhjem til selvstendig tilværelse via et ettervernstilbud (Storø, 2001; Storø, 2010; Ulset, 2010).

## Behovet for refleksive språkpraksiser

Fordi jeg har vært og fortsatt er en aktiv deltager som tilrettelegger av musikkverkstedet, altså den praksis som er fokus for denne studien, trenger jeg å reflektere over hvordan min egen deltagelse påvirker forskningsprosessen som leder frem mot forskningsresultatet. Gjennom å ta del i det feltet jeg studerer utvikler jeg en nærhet til praksis som byr på muligheter, men også på utfordringer og begrensninger.

Nærhet til praksis gir både teori- og erfaringsbasert kunnskap på et nivå som ligger høyere enn om forskningen hadde dreid seg om et helt ukjent felt eller fenomen. Fordi jeg har erfaringer i forhold til det jeg skal undersøke slipper jeg å bruke lang tid på å sette meg inn et ukjent temaområde og en ukjent kontekst. Kunnskap om praksis gjør det også lettere for meg å snakke med ungdommene om aktivitetene gjennom forskningsintervjuer. På en annen side har jeg skapt erfaringsgrunnlag som virker tilbake på meg når jeg skal prøve å forstå det ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder. Dette gir utfordringer i retning av at jeg som forsker etablerer en slag blindhet, en blindhet som kan føre til at mye av det jeg vil beskrive sees på med gamle begreper og perspektiver, med andre ord, det er en fare for at jeg *tar ting for gitt*.

En vesentlig del av den kvalitative forskningsprosessen handler derfor om å skape distanse til det felt jeg vil undersøke. For å skape en slik distanse trenger jeg virkemidler som gjør at jeg kan se den praksis jeg har vært en del av fra nye perspektiver, samtidig som jeg løfter frem og understreker trekk som fremtrer som sentrale, både med henblikk på egne overveielser og i møte med fagmiljøet som jeg er en del av. Betydningen av sistnevnte forhold kan illustreres ved at jeg ved flere anledninger har fått råd fra kollegaer, råd som virker konstruktivt inn med henhold til det å se nye aspekter ved eget datamateriale.

Behov for å skape dynamikk i spennet mellom avstand og nærhet til praksis handler om refleksivitet<sup>12</sup>. Refleksivitet er et begrep som brukes innenfor kvalitativ forskning for å beskrive forskerens evne til å se egen forforståelse i lys av muligheter i møte med fagmennesker og miljøer, datafunn og teori (Finlay & Gough, 2003). Refleksivitet forklarer hvordan forskeren utvider egen forforståelse i lys av nye perspektiver. Refleksivitet er ikke regnet som en metode eller en teknikk, men heller en måte å tilnærme seg et felt eller en praksis fra ulike multiple ståsteder, verdimesige, politiske eller semiotiske. Økt bevissthet om refleksivitet kan gi forskeren bedre forståelse av hvordan egen forforståelse påvirker forskningsfeltet (Alvesson & Sköldbberg, 1994).

Gjennom å reflektere over egen forforståelse synliggjør forskeren for seg selv og andre hva han synes er viktig eller ikke. Forskeren anerkjenner at han er en del av forskningsfeltet og en del av forskningens resultat, dermed blir det et forskningsmessig poeng å gjøre seg selv synlig

---

<sup>12</sup> Diskusjonen om refleksivitet kan plasseres innenfor hermeneutikken, en retning som i stadig økende grad har fått relevans for helse og sosialfagene (Thornquist, 2003; Christoffersen, 2005). Hermeneutikken er en retning som tar utgangspunkt i en forståelse om at våre fortolkninger av et fenomen ikke skjer fra et absolutt utsiktspunkt, men er relativt i forhold til vår måte å forstå på verden sett fra geografiske, kulturelle og historiske plasseringer. Utgangspunktet for hermeneutikken er at forskeren har fordommer som er historisk bestemte, altså situert i forhold til tid og rom. Dette gjør at forskerens antagelser, posisjoner og fordommer er flerstemmige, multiple, foreløpige og flyktige (Charmaz, 2006).

i teksten. Filosofen Ricoeur kaller fenomenet av å skape avstand til forskningsfeltet for produktiv distansering (Ricoeur, 1993). Produktiv distansering innebærer at forskeren synliggjør seg selv og sin egen forskerstemme gjennom fortolkninger sett fra ulike perspektiver. Teksten produserer et refleksivt fortolkningsrom, et intersubjektivt *sted* hvor refleksjonen finner sted i spennet mellom ulike aktørposisjoner og sett fra ulike teoretiske perspektiver. Refleksivitet blir dermed ikke bare et spørsmål om refleksjon, det blir mer et forhold som dreier seg om å utvide vår forståelse av oss selv i forhold til andre, noe Sartre her forklarer oss.

..a radical self-reflective consciousness where the self-in-relation to others is sought as aim and object for research (Sartre, sitert i Finlay & Gough, 2003, s 8).

Sett i lys av refleksivitet som det å skape rom for forståelse av andre mennesker blir forskerens objekt ikke et enkeltstående objekt, tekst eller en gjenstand, men et intersubjektivt felt som er fortalt av noen, til noen, om noe. Språket er en sosial praksis som ikke bare er en situasjon, men også subjekter satt i forbindelse ved hjelp av fortellinger (Ricoeur, 1993).

## **Dobbel hermeneutikk**

Et begrep som kan hjelpe oss å forstå hvordan våre språkpraksiser er komplekst sammensatt er begrepet om dobbel hermeneutikk. Ved hjelp av dette begrepet beskriver sosiologen Giddens hvordan forskeren får innblikk i hvordan dem det forskes på tenker og handler – hva slags meningsverden, relasjoner og prosjekter de er involvert i. Med utgangspunkt i forståelsen av dobbel hermeneutikk bruker forskeren informantenes fortolkninger av virkeligheten som grunnlag for egen forståelse og analyse (Giddens, 1984).

The sociologist has as a field of study phenomena which are already constituted as meaningful. The condition of an entry to this field is getting to know what actors already know, and have to know, to go on in the daily activities of social life. The appropriateness of the term derives from the double process of translation or interpretation which is involved (Giddens 1984, s. 284).

Dobbel hermeneutikk innebærer en bevissthet om at forskeren må fortolke andre aktørers fortolkninger av verden. Dette bør gjøres for å forstå studieobjektene egne begreper eller selvforståelse. Dobbel hermeneutikk krever dialoger med dem man vil forstå og det krever autentiske handlekontekster som forskeren kan inngå i. Forskeren trenger å delta i den verden som forskningsobjektene deltar i for å forstå hvorfor de handler slik eller slik. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å høre på hva mennesker sier. Vi bør inngå i deres praksiser for å kunne skape oss forståelse av hva de mener, og med hvilken betydning de selv tillegger egne handlinger. Det foreligger altså et vell av muligheter i forklaringen av menneskelig handling, tatt i betraktning egen forforståelse, sosiokulturelle forhold og maktposisjoner.

Sistnevnte faktor er særlig avgjørende når forskeren skal intervjuer barn, og særlig barn under omsorg av barnevernet. I rollen som musikkterapeut i barnevernets praksis er jeg satt i en rolle som innebærer potensiell asymmetrisk maktposisjon. Dette fordrer av meg sensitivitet og varsomhet i forhold til det at de svar og fortolkninger mine samtalepartnere artikulere gjennom forskningssamtalene kan være farget og påvirket av at jeg i tillegg til å være forsker også for dem jeg intervjuer også fungerer i rollen som omsorgsperson, musikkdeltager og veileder. Dette er aspekter ved forskningsprosessen som jeg i rollen som forsker må være spesielt bevisst på og dermed bør innta en dobbelt reflekterende posisjon i forhold til, både

med henblikk på mine egne refleksjonsprosesser og på vegne av ungdommene jeg har snakket med. Med andre ord, jeg må vurdere ungdommenes uttalelser i forhold til den sosiale kontekst de inngår i. Når det gjelder min egen forforståelse redegjør jeg videre for følgende aspekter, det være seg relevante deler av min personlige bakgrunn og deretter trekk ved min musikkterapeutiske historie som jeg mener spiller inn på måten jeg har valgt tema og gjennomført datainnsamling på. Til sammen utgjør disse aspektene trekk som jeg mener påvirker min egen forforståelse. Jeg redegjør også for relevante deler av informantenes bakgrunn.

## **Klargjørelse av egen forforståelse**

Mitt eget ståsted som forsker er påvirket av en rekke forhold. Det vil være umulig å trekke frem alle forhold her. Jeg vil derfor nøye meg med å belyse de sider ved min egen forforståelse som jeg mener er viktig for forskningsprosessen.

### **Personlig fortelling**

Først og fremst vil jeg trekke frem deler av min personlige bakgrunn. Selv har jeg lang erfaring med musikk i ulike sammenhenger. Jeg har siden tidlige barneår fått anledning til å dyrke frem musikkinteresse, på egenhånd og sammen med andre. Både med støtte hjemmefra der egne foreldre har spilt en viktig rolle, og videre gjennom møte med flere engasjerte musikk lærere, spesielt på ungdomsskole og i kulturskole har jeg fått anledning til å spille i rockeband, få opplæring på instrumenter som gitar og piano, og ikke minst tatt del i sosiale vennenettverk som inkluderer bandkamerater, andre musikere, venners venner, etc. Jeg vil trekke frem mine erfaringer med å drive musikk som en vesentlig del av måten jeg selv har skaffet meg kontinuitet i egen ungdomsidentitet gjennom ungdomsårene. Dette er trekk som for meg har spilt inn som avgjørende i forhold til det å lykkes med oppvekst i et av på den tiden, landets mest belastende drabantbymiljøer. Musikkbruken muliggjorde det å engasjere seg i handlinger som ble et viktig alternativ til potensielle negative vennenettverk, nettverk som dessverre på daværende tidspunkt og geografiske plassering var overrepresentert blant unge mennesker som vokste opp sammen.

Musikkens muligheter har fulgt meg også senere gjennom livet. I tidlig voksen alder erfarte jeg noen travle år som artist i bandet *Pogo pops*. Dette ble år som for meg innebar ytterligere erfaringer med at rockebandet som arena kan innebære vennskap, gi personlige utfordringer og representere mulighet til utvikling av sosiale nettverk. Flere turneer, også utenlands, ble til viktige hendelser som i ettertid har preget min vei inn til musikkterapien. På grunn av mine hovedsakelige positive erfaringer med musikk har jeg nå voksen alder, det vil si førte år, en medbrakt tro på at det nytter å hjelpe både meg selv og andre ved hjelp av musikken som redskap. Disse høyst personlige erfaringer ligger til grunn for mine anstrengelser i forhold til det å drive musikkterapi som praksis, og nå i senere tid også som forskning.

### **Musikkterapeutens fortelling**

Min egen musikkterapeuthistorie som kan forbindes med barnevern begynte i 1999 da jeg som nyutdannet musikkterapeut fikk jobb som spesiallærer på en ungdomsskole utenfor Bergen. Gjennom denne jobben fikk jeg kjennskap og erfaring med barnevernsarbeid. Disse erfaringene gjorde at jeg i det videre bestemte meg for å arbeide med barnevern. Arbeidet ved ungdomskolen dannet også utgangspunkt for min hovedfagsoppgave *Læring som deltagelse i*

*et rockeband* (Krüger, 2004). I denne studien tar jeg utgangspunkt i teorien om situert læring (Lave & Wenger, 1991) for å fokusere på hvordan spesialundervisning kan fungere som tilpasset praktisk gjennomførbart prosjekt. I oppgaven beskriver jeg ungdommers deltagelse i et rockeband som en utvikling fra nybegynnerstatus til fullverdig medlemskap i bandet. Jeg beskriver utviklingen som et resultat av at medlemmene i rockebandet i stadig større grad tilegner seg kunnskaper som de bruker i forhold til praksis.

Å være fullverdig medlem av gruppen handler om å bli sett og å gjøre seg synlig for andre. Et fullverdig medlemskap i et fellesskap kan slik henge sammen med en opplevelse av mening og tilhørighet og gi individet tro på seg selv og sin egen innsats. Dette er en tro som kan ha betydning i fremtidige situasjoner selv om andre kontekstuelle sammenhenger er av en annerledes karakter (Krüger, 2004, s. 94).

I oppgaven understreker jeg rockebandet som mulighet for å bli del av praksisfellesskapet, her forstått i betydningen Wenger bruker det (Wenger, 1998). Gjennom oppgaven utforsker jeg hvordan rockebandet *som* praksisfellesskapet brukes av ungdommer til å utvikle identitetsmarkører og sosiale koder. Musikken utgjør ressurs i arbeidet og hjelper ungdommene å fortelle og kommunisere historier gjennom blant annet sangskrivning og fremføring.

Neste kapittel i min terapeutfortelling om barnevern startet da jeg ble ansatt som musikkterapeut i en barnevernsinstitusjon i 2003. Den gangen var jeg uerfaren som musikkterapeut i barnevernsammenheng. Jeg hadde ikke arbeidet i feltet tidligere og hadde heller ikke mange andre musikkterapeuter å sammenligne meg med. Yrkesidentiteten jeg har utviklet som musikkterapeut i forhold til den barnevernspraksisen kan sees på som en form for prøving og feiling med hensyn til det å finne frem til gode arbeidsmåter.

I jobben som musikkterapeut på institusjonen arbeider jeg sammen med barnevernspedagoger, vernepleiere, sosionomer og psykologer i et fagteam. I rollen som musikkterapeut inngår jeg i et tverrfaglig samarbeid der arbeidet i stor grad handler om å finne løsninger på praksisnær problemstillinger innenfor de rammer som er gitt av barnevernet. Gjennom det tverrfaglige arbeidet og i samtaler med de personene jeg har møtt har jeg erfart betydningen av å snakke *om* praksis. Gjennom å snakke *om* praksis med andre yrkesaktive ved institusjonen har jeg fått anledning til å utvikle en forståelse av hva musikkterapi som tilbud i en barnevernsinstitusjon *kan* være.

De ulike settingene og handlingene jeg har vært en del av har hjulpet meg å produsere egne begreper og måter å snakke på. Forståelsen jeg selv sitter inne med i forhold til hva musikkterapi kan være i kontekst i barnevernsarbeid er blitt til gjennom deltagelse i det daglige arbeidet ved barnevernsinstitusjonen. Samtaler, fagmøter og andre sammenhenger der hverdagslige og faglige problemstillinger er blitt løst har dannet utgangspunkt for forståelse. Det samme gjelder måten jeg gjennom samtalene har fått tilbakemeldinger fra de deltagende ungdommene, deres venner og familiemedlemmer.

Gjennom arbeidet mitt har jeg fått anledning til å samarbeide med andre musikkprosjekter slik som *musikktiltaket på barnehjemmet på Voss* (Ekse, 1993), *Grepperød ungdomshjems musikkprosjekt* (Storø, 2005) og *Ulrikens skoles musikktilbud* (Igesund, 2010). Jeg har også latt meg inspirere av arbeidet som gjøres ved *Villa Musica* og *skolen for Musik og teater* i Hillerød, Danmark (Hummelgaard, 2000). Dette er prosjekter som tilrettelegger musikktilbud for vanskeligstilte ungdommer innenfor den sosialpedagogiske kontekst (Storø, 2008a).

Samarbeidet og samtalene jeg har hatt med representanter for disse prosjektene har gitt meg mye kunnskaper og gode støttespillere.

Etter hvert som musikkterapiprosjektet har utviklet seg har det blitt tydeligere for meg at det var nødvendig å legge vekt på vitenskapelig forankring og dokumentasjon.

Forskningsprosjektet *Musikk – fortelling – fellesskap, en ressurs- og samfunnsorientert tilnærming til musikkterapi i barnevernet*, ble dermed etablert 2006. For å knytte kompetanse om barnevern til prosjektet ble det inngått et samarbeid med forskningsgruppen for traumepsykologi, under ledelse av dr. psychol. Dagfinn Winje, ved Institutt for klinisk psykologi<sup>13</sup>. Samarbeidet med Winje resulterte i samarbeid med forskningsgruppen for traumepsykologi, en kobling som muliggjorde samarbeid om kunnskaps- og metodeutvikling relatert til psykologidelen av avhandlingen<sup>14</sup>.

I starten av arbeidet med denne avhandlingen var jeg særlig interesserte i å se på sammenhenger mellom ungdommenes opplevelser og traumer. Som en del av min forforståelse hadde jeg en antagelse om at ungdommene ville fortelle om traumatiske opplevelser knyttet til oppvekst og barnevernsopphold. Jeg oppdaget imidlertid at ungdommene var mer opptatt av andre forhold enn egne traumer og hendelser knyttet til eventuelle traumer. Begrunnelsen for ikke å fokusere på traumeperspektivet er at jeg lot ungdommene fremstille seg selv slik de ville. I den grad ungdommene selv hadde valgt å snakke om traumerelaterte tema ville det selvsagt vært mer aktuelt med et bredere fokus på traumeperspektivet, et perspektiv jeg ser kan være relevant i forhold til enkelte aspekter ved ungdommens tilværelse ved barnevernsinstitusjonen.

## Det praksisorienterte intervju

Ungdommenes stemmer er sentrale i avhandlingen. Det er derfor nærliggende å finne intervjumåter som på best mulig måte ivaretar ungdommenes egne fortellinger. Selv mener jeg at de unges stemmer bør komme til uttrykk slik at jeg i rollen som forsker kan lære av deres egne kunnskaper og kompetanser. Det handler om å la samtalene fortelle noe om samfunnet sett fra deres egne synsvinkler – fra barnets perspektiv (Skivenes & Strandbu, 2006). Med utgangspunkt i et ønske om å fremme de unges stemme velger jeg å legge vekt på en intervjuform som jeg her kaller *praksisorienterte intervju*<sup>15</sup> (Krüger, 2009b).

De unges erfaringer som utgangspunkt for intervjuet gav muligheter til å komme inn på erfaringer fra egen oppvekst, erfaringer om tidligere institusjonsplasseringer og forhold som gjaldt andre aspekter enn musikkterapideltagelsen. Ungdommen kunne velge å komme inn på

---

<sup>13</sup> se vedlegg nr. 6

<sup>14</sup> Samarbeidet med traumegruppen kan sees i sammenheng med nyere forskning som sier at de fleste barn og unge som plasseres under offentlig omsorg har erfart sviktende omsorg over tid, erfart sterke traumatiske hendelser (traumatisk stress), og vil være i en meget utsatt posisjon for å utvikle traumereaksjoner. Barnevernsbarn er en svært utsatt del av befolkningen når det gjelder grad av eksponering for traumatiske hendelser som mishandling, omsorgssvikt, overgrep, voldshandlinger og sterke tapsopplevelser. Problembelastet ungdom er også mer utsatt for selvpåførte traumer på grunn av større tendens til risikoatferd. (Pine & Cohen, 2002). I tillegg viser en rekke andre undersøkelser at barnevernsbarn er overrepresenterte med ulike former ubehandlede psykiatriske problemer (Rosenfeld, 1997; Nygren, 2000; Leslie, 2003).

<sup>15</sup> Jeg er her inspirert av Flick som beskriver det episodiske intervju (Flick, 2000). Flick beskriver den episodiske intervjuformen som en intervjuform der hendelser som har skjedd danner rammer for samtalen heller enn å følge konkret tema. Gjennom den episodiske samtalen dannes det et slags kart over hendelser, personer, verktøy og roller som på ulike måter kan knyttes til dialogpartnernes praksis. Å tenke samtalen som etableringen av en slikt kart betrakter jeg som svært nyttig i forhold til det å skaffe innsikt i ungdommenes meningsdannelse.



til dels private og vanskelige tema som handlet om tiden lenge før de kom inn i barnevernet. For meg som samtalepartner ville være mulig å forfølge temaer til det *grenseløse*. I terapeutiske sammenhenger kan *grenseløse samtaler* være hensiktsmessige. Det har blant annet Maier vist gjennom sin studie (Maier, 1979). Gjennom grenseløse samtaler kan ungdommer snakke *om alt og alle*. I terapeutisk sammenheng kan en slik målsetning være hensiktsmessig. I forskningssammenheng er det andre hensyn som spiller inn, og forskeren trenger virkemidler for å holde fokus og lage struktur.

Etter min mening er det praksisorienterte intervjuet en intervjuform som muliggjør det å holde struktur gjennom samtalen uten at samtalen styres inn i endeløse samtaler om erfaringer som for eksempel utelukkede handler om fortiden. Det praksisorienterte intervjuet sentrerer samtalen omkring fortid, nåtid og fremtid med dimensjoner som kropp - sinn, individ - gruppe, individ – samfunn, konkret gjenstand – abstrakt gjenstand, fysisk verktøy eller abstrakt verktøy. Samtaleformen innebærer at ungdommenes aktiviteter, hendelser, verktøy, objekter, personer og roller strukturerer samtalen. Samtalen foregår i et slags *midt i mellom* perspektiv hvor samtalepartnere sammen konstruerer mening basert på sosial deltagelse.

Gjennom fortellinger utvikles en slags *narrativ praksis* der de samtalende bruker fortellinger for å redigere hva de vil legge vekt på og på hvilken måte de vil posisjonere seg selv og andre. Gjennom den narrative praksisen kan fortelleren velge fortellingselementer ut fra hvem denne ønsker å fremstå som (Bruner, 1990; Gubrium & Holstein, 2002). Dermed skapes det sammenhenger som gir bilder og forklaringer på hvilke hendelser og situasjoner de har vært involvert i.

Under forskningssamtalen var fysiske objekter slik som instrumenter, CD spiller eller PC nærværende i lokalet hvor intervjuet ble gjennomført. Tilgjengeligheten til de fysiske objektene medførte referanse til faktiske gjenstander som en del av samtaleutvikling. Eksempel på det er når jeg snakket med en av informantene om det å lære å spille gitar. Under denne samtalen kunne den aktuelle ungdom som var involvert vise hvilke grep han hadde lært og samtidig fremføre musikk. Et annet eksempel var da en av ungdommene ville vise meg en sang hun hadde laget. Under intervjuet tok vi frem PC, og hun spilte av sangen. Dermed ble det etablert muligheter for mestringsopplevelser under selve intervjuet, noe som medførte anledning til å fremføre egen samtalekompetanse.

Etter min mening gir det praksisorienterte intervjuet rammer til å forstå hvordan språket kan improviseres over og dreie seg om en eller flere handlinger med mer eller mindre fast struktur. Samtaler *om* aktiviteter, fysiske og abstrakte gjenstander styrer og knytter de samtalende til hendelser og situasjoner. Det er praksis som er fokus for samtalen, og ikke det enkelte individs innerste tanker eller følelser. Dermed kan samtalen rettes utad mot verden, mot ting og teknologi, – sett i forhold til sosiale, kulturelle fellesskap.

På bakgrunn av nevnte argumentasjon fremhever jeg det praksisorienterte intervju som en mulighet til å lære oss om hvordan mennesker orienterer seg, deltar i og forholder seg til andre mennesker, til fysiske, sosiale og kulturelle virkeligheter. Det blir mulig å være en del av de oppdagelser og læreprosesser som den som samtaler forteller om. Dermed kan vi forholde oss til dennes sosiokulturelle plassering i tid og sted, geografi og sosiale posisjon. Det praksisorienterte intervju kan dermed brukes til å finne ut hvordan mennesker sett fra ulike aktørposisjoner bruker språklige verktøy for å lage distinksjoner og finner sammenhenger i sin subjektive tilværelse, sett i forhold til andre mennesker, miljøer og fellesskap.

### **Musikken i det praksisorienterte intervju**

Det praksisorienterte intervju krever sensitivitet i forhold til musikken i språket. Med uttrykket musikken i språket mener jeg at måten det snakkes på, altså kvaliteten på samtalen som samspill mellom to parter er et avgjørende aspekt av meningsdannelsen og fortolkningsarbeidet. For å ivareta dette aspektet bruker jeg gjennom analysearbeidet metaforen om musikken i samtalen for analytisk å forstå hvordan ungdommenes fortellinger er avhengig og påvirket av faktorer som kan tilskrives musikalske egenskaper som rytme og klang. Denne måten å forstå kunnskap på er bygget på et syn om at kunnskap er en kroppslig erkjennelsesprosess. Forståelsen setter seg i kroppen og ikke bare som semiotiske tegn eller symboler lagret i hodet. Musikken i språket – det vil si pausene, den dynamiske oppbygningen av tonen, stemningen og rytmen blir sentrale meningskomponenter i måten mennesker lager mening i interaksjon med hverandre (Løgstrup, 1956/1991, s. 227 - 229).

Konkret kan dette handle om å anse samtalen som et musikalsk samspill mellom deltagere som bruker kroppsbevegelser og stemmeleie for å kommunisere. Ved flere anledninger opplevde jeg at kvaliteten på samtalen nærmest ble til som utviklingen av et musikalsk kommunikasjonsforløp, varierende fra dempet og avveiene til kraftfull og rytmisk bevegende tale. Som samtalepartner er jeg en del av et samspill der kvaliteten på mine egne evner til å være medspillende påvirker den andres meningsytringer. Meningsinnholdet kan dermed ikke utelukkende sees i forhold til ord og begreper, men bør betraktes i relasjon til kvaliteten på den musikalske samspillet.

Ved hjelp av en metaforen om musikken i språket blir det mulig å finne måter å musisere sammen med dem man samtaler. Ord, setninger og fortellinger blir ikke bare til semantisk innhold som kan forstås i leksikalsk betydning. De blir også til musikalske uttrykk, stigende eller fallende, kraftig eller svak, hele tiden i utfoldelse gjennom kommunikasjonsforløpet. Jeg har med andre ord vært ute etter å finne øyeblikk, situasjoner og sammenhenger der intervjudeltagerne har vært i språkflyt, der de har boblet over av entusiasme og iver etter å fortelle, eller på den andre siden, lett etter øyeblikk der pausene og stillheten har vært dominerende og dermed også har vært med å avgi sitt meningsinnhold.

Med musikken i språket som metafor har tenker jeg meg dialogen som mulighet til å studere den musikkterapeutiske praksis. Fra et hermeneutisk perspektiv er dialogen en mulighet til å se på virkelighet som konstruert i samspill mellom mennesker. En utfordring for forskere som arbeider ut fra et slikt perspektiv er å forstå dialogpartneres erfaringer og subjektive opplevelser uten å tillegge dem *objektive* sannheter. Den hermeneutiske dialog dreier seg å fokusere på *den andres* ytringer og meninger i møte med egen forforståelse. Musikken i det praksisorienterte intervju handler derfor om å betrakte samspillet mellom dem som snakker som betydningsfullt meningskomponent, et samspill som gir etablerte erfaringer nye innsikter.

### **Etiske overveielser omkring bruk av forskningssamtalen med barn**

Som en innledning til mine etiske overveielser omkring bruk av forskningssamtaler med barn og unge vil jeg først og fremst understreke det generelle behovet for å ivareta *den andre*, slik den danske filosofen Løgstrup viser til gjennom sin utlegning av *den etiske fordring*, Løgstrup skriver.

Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ei (Løgstrup, 1956/1991, s. 25).

Den etiske fordring handler først og fremst om menneskers avhengighetsforhold til hverandre, slik Løgstrup uttrykker det. Vi har alle et felles ansvar for å opptre med en forståelse om at vi holder noe av den andres liv i vår hånd. Hva dette innebærer konkret er i følge Løgstrup situasjonsavhengig, og det vil være påvirket av individuelle og kontekstuelle forhold. Han skriver videre.

Den radikale fordring siger, at den andens liv skal ivaretages på den måte, den anden er best tjent med. Andet og mer siger den ikke. Hva det i den givne situasjon måtte være, må den enkelte få opplyst av sin egen uselvishet og livsforståelse (Løgstrup, 1956/1991, s. 68).

Den etiske fordring alene vil etter min mening ikke kunne gi tilstrekkelig med etiske retningslinjer for bruk av forskningssamtale med barn og unge, men den fungerer som en påminner om det generelle behovet vi som forskere har for å ta vare på menneskelige og situasjonsavhengige aspekter. Vi kan, slik jeg ser det, ikke opptre uten ansvar for de personene og de omgivelsene vi foretar vår forskning i. Løgstrups menneskesyn er forøvrig anvendt i den såkalte *Befringrapporten*. Rapporten peker på Løgstrups tanker om *interdependens*, det vil si menneskets mulighet for makt og ansvar for hverandre, som verdigrunnlag forhold til i barnevernsarbeid (NOU, 2000:12, s. 65).

Barn under omsorg regnes av de fleste som en utsatt gruppe, en gruppe som trenger spesiell beskyttelse og nettopp spesielt i forhold til forskningssammenhenger. Flere mener at forskeren som skal intervju barn bør være særlig sensitiv overfor barnets bakgrunn og modenhet. Dette er forskere som peker på behovet for å være lydhør for hvor barnets *grenser* går (Brooker, 2001; Eide & Winger, 2003; Øvreeide, 1995). Oppsummert mener jeg at det er grunn til å hevde at den forskning jeg viser til her, innehar holdninger som er fundert i *barnets beste*.

I forhold til forskningslitteraturen omkring barn og unge pekes det på problemer med voksnes definisjonsmakt. Flere peker på at det i forskningssammenhenger ofte er slik at voksne påtar seg retten til å definere barns virkelighet, og at voksne tar for gitt at de har mer *sann* kunnskap enn barn (Levin, 2004; Kvale, 2001). Det blir derfor viktig for forskeren som skal arbeide med barn og unge gjennom forskning undersøker maktfaktorer mellom voksne og barn som kan påvirke forskningsprosjektet. Det er med andre ord nødvendig å utøve en form for refleksivitet som tar på alvor makt og som ikke overser makt som påvirkningsfaktor, men som innrømmer at det er ubalanse og deretter reflekterer over denne ulikheten (Finlay & Gough, 2003).

Forskere som har sett på maktforskjeller mellom barn og voksne i forskningssammenhenger er blant andre Eder & Fingerson. Eder & Fingerson mener at forskere bør utvide det etiske ansvaret til å inkludere en større vektlegging av gjensidighet i forholdet mellom barn og unge i forskningssituasjoner (Eder & Fingerson, 2002). Seidman peker på at det å intervju personer som er yngre krever en spesiell sensitivitet (Seidman, 1998).

Det pekes altså i metodelitteraturen ofte på at det vil være etiske betenkeligheter knyttet til det å forske på barn og unge. Derfor er forskere pålagt gjennom lov å beskytte barn gjennom deres status som mindreårige. Forskningsetiske retningslinjer laget av den nasjonale

forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), påpeker at barn og unge som deltar i forskningsprosjekter har særlige krav på beskyttelse ut fra alder og behov.

Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, 2006, pkt 12).

Komiteen slår fast at forskning om barn, deres liv og levekår er verdifull og viktig. De mener også at barn og unge er sentrale bidragsyttere i denne forskningen. Det heter det at.

Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, 2006, pkt 12).

Her vil jeg med utgangspunkt i foregående diskusjon gå videre med et syn om at krav til etiske overveielser omkring intervju med barn krever diskusjon omkring forskerens evne til refleksivitet. Med andre ord, evne til å se seg selv i forhold til andre mennesker er avgjørende for om våre handlinger er etisk forsvarlige eller ikke.

### **Refleksivitet som samarbeid**

Gjennom forskningssamtalene legger jeg særlig vekt på samarbeid med ungdommene om hvilke fortellinger som skal ha gyldighet og bli tillagt verdi. Bevissthet om betydning av samarbeid i forhold til kunnskapsproduksjonen kan sees i sammenheng med refleksivitet og Finlay & Gough understreker her samarbeid som en form for refleksivitet.

Collaborative reflexivity offers the opportunity to hear and take into account multiple voices and conflicting positions. While the notion of shared realities finds favor with many researchers, some still challenge an egalitarian rhetoric where it disguise essentially unequal relationships (Finlay & Gough, 2003, s 10).

Samarbeid *som* refleksivitet forutsetter det å være bevisst egne måter å påvirke den andres meninger på. I rollen som voksen barnevernsarbeider i barnevernets praksis er jeg i et asymmetrisk maktforhold sett i relasjon til dem jeg intervjuer. Jeg må derfor reflektere over hvordan min egen maktposisjon påvirker ungdommenes uttalelser. En måte å reflektere over dette på er å se på forskjellen mellom dialoger som har foregått i terapi- eller hverdagssituasjoner sett i forhold til mer formelle forskningssamtaler dialoger. I overgangen mellom disse rollene er avgjørende å ivareta ungdommenes snakkekompetanse og ta hensyn til den andres situasjon, slik Løgstrup beskriver det i den etiske fordring (Løgstrup, 1956/1991). Måten vi gjør dette på vil være forskjellig fra person til person, men vi kan aldri velge bort etiske hensyn.

Diskusjonen omkring refleksivitet som samarbeid kan sees i forhold til motsetninger mellom den terapeutiske samtalen og forskningssamtalen (Kvale, 1999). Denne motsetningen er relatert til det forhold at den terapeutiske samtalen først og fremst er rettet mot det formål å hjelpe mennesker til å oppnå forandringer som kan hjelpe dem i deres hverdagsliv, mens forskningssamtalen handler om å utvikle kunnskap for et forskningsprosjekt, Kvale (1999) skriver følgende.

Although the research interviewer can learn much from therapeutic interviews, it is important to distinguish between the different forms of human interaction. In therapy the main goal is the change of the patient, in research it is the obtaining of knowledge (Kvale, 1999).

Paradokset handler om at i den terapeutiske samtalen er den som oppsøker terapi ekspert på egne forklaringer, mens i forskningssamtalen kan fortolkningsarbeidet foregå uavhengig av den som blir intervjuet. Det er derfor av betydning at forskeren er bevisst hvilke tema han bringer på banen, særlig gjelder dette samtaler som impliserer emosjonelle forandringer og endret opplevelse av selvbilde. I terapi kan det være riktig å hjelpe ungdommer til økt selvinnsikt og emosjonell utvikling fordi dette hjelper denne, mens det i forskningssamtalen kan være uetisk fordi forskeren ikke kan følge denne utviklingen opp i etterkant. Sagt på en annen måte, det kan være uetisk å gå dypt inn i en samtale med en ungdom for å avdekke livshistorien på en måte som det for den aktuelle person blir emosjonelt vanskelig å håndtere i tiden etter samtalen. Særlig gjelder dette hvis samtalen utelukkende gjøres for å skaffe informasjon til et forskningsprosjekt (Kvale, 1999).

Et annet forhold som spiller inn når det gjelder refleksivitet som samarbeid, er knyttet til kvaliteten på relasjonen mellom den unge samtalepartner og forskeren. Ungdommene jeg snakket med har lang erfaring i å snakke med voksne hjelpere i forskjellige sammenhenger. Dette gjør at de kan ha lett for å dele sider ved egen personlige historie med andre offentlige voksne. Særlig gjelder dette ungdom som tidligere i livet har opplevd manglende dialog med egne foreldre eller annen familie. Nettopp det at de ikke er blitt hørt tidligere kan, slik jeg har erfart, føre til at de gjerne vil fortelle mye. Det blir derfor viktig å ivareta dem på en slik måte at tidligere negative erfaringer ikke blir bekreftet eller at de forteller mer enn de egentlig vil. Dette kan gjøres ved å innta et ansvarlig forhold til den andre slik at ungdommene ikke forteller ting som de angrer på senere. Konkret illustrerer jeg dette ved følgende eksempel: Ved flere anledninger fikk jeg informasjon som lå utenfor det området jeg hadde ønske om å utforske. Noen av ungdommene ville gjerne bruke forskningssamtalen til å fortelle meg om negative beskrivelser av personer i egen familie eller i barnevernssystemet. Dette er tema som jeg gjerne kan snakke med ungdommene gjennom terapeutiske samtaler, men som jeg velger styre over til andre tema gjennom forskningssamtalen.

I forhold til det å styre samtalen opplevde jeg flere ganger at det oppstod en konflikt, en konflikt som handlet om at når ungdommene selv valgte å fortelle historier, så styrte jeg samtalen og overtok dermed definisjonsmakten. Dette er en konflikt som prinsippet om barnets beste rommer. Med utgangspunkt i barnets beste kan vi si at det er et spørsmål om å bevare ungdommenes integritet ved å hjelpe dem til ikke utlevere mer av seg selv og sin historie enn de egentlig ville og ønsket på forhånd. På den annen side er det viktig å anerkjenne og hjelpe ungdommene til å utrykke seg og finne måter å artikulere egen selvbiografiske fortelling, men i forskningssamtalen aldri uten den voksne forskeren med sine etiske overveielser tilstedeværende.

#### **Behov for å ivareta ungdommenes samtalekompetanse**

På bakgrunn av foregående diskusjon mener jeg at det er grunnlag for å hevde at den som i rollen som forsker skal foreta forskningssamtaler med unge, bør kunne noe om hvordan han får kontakt med unge uten å virke nedlatende eller beskyttende. Som samtalepartner bør vi være sensitive overfor ubalanse i maktforholdet og være bevisst dobbeltroller som kan oppstå i overganger mellom forsker – terapeutrollen (Eide & Winger; 2003; Øvreeide, 1995). Et ideal kan være at deltakerne i intervjustudie får noe igjen for å delta i studien, enten ved at de får en sterkere følelse av mestring eller en bedre forståelse av sine egne erfaringer.

I forhold til forskningssamtaler jeg har gjennomført gir flere av ungdommene uttrykk for at det er lett for dem å snakke, noen gir til og med uttrykk for at det er en lettelse å få snakke ut.

Dermed kan forskningssamtalen forstås som mulighet til å bekrefte den unge som betydningsfull og i meningsbærende posisjon til meg i min forskerrolle (Brooker, 2001). Det å gjennomføre en samtale med hensikt å innhente data trenger ikke å frata den unge sin posisjon som aktiv deltager og handlende subjekt. Det samme gjelder det å ivareta ungdommenes muligheter til å bruke samtalen for å se gamle erfaringer på en konstruktiv måte.

Som en del av mitt bidrag til å gi min samtalepartner opplevelse av å mestre samtalsituasjonen brukte jeg ulike snakkemåter, for eksempel tilsiktet *fomling*. Fomling som snakkemåte kan handle om ikke å skape *åpning* og *pauser* i samtalen, altså elementer som kan tilskrives musikalske aspekter, som gjør at den andre kan fylle inn med eget meningsinnhold. Tilsiktet fomling vil jeg beskrive som en form for improvisert, musikalsk samspill, det vil si at det rytmiske drivet i samtalen og betoning av ord og begreper spiller inn som meningsfulle enheter<sup>16</sup>.

Utgangspunktet er en sosiokulturell forståelse om at musikken i språket hjelper oss å utvide intervaller og etablere *groover* av kommunikasjon hvor vi gir rom for den andres avvik og påfunn. Musikken i språket hjelper oss da til å ta hensyn til den andre og til å internalisere dennes meninger i våre egne<sup>17</sup>. Etter min mening kan musikalske aspektene bidra til at maktforskjeller utjevnes. Dette mener jeg fordi dialogen som etableres blir preget av samspill og deltagelse. Dermed kan forskningssamtalene med ungdommene forløpe som en forlengelse av en musikkterapiaktivitet eller som en forberedelse til neste planlagte musikkterapiaktivitet.

Som et eksempel på hvordan musikken i språket virker inn på dets mening, trekker jeg frem følgende sitat. Sitatet viser behovet for sensitivitet i forhold til det å delta i ungdommenes musikalske språkpraksis. Dette handler om å bruke språket på en måte som ligger nærmest mulig opp til det språket som ellers brukes når det snakkes med ungdom. Som et eksempel på hvordan det gikk da jeg la om til et mer *formelt forskerspråk*, kan jeg nevne at en av ungdommene en gang bemerket overgangen fra en snakkemåte til en annen.

A: Du snakker litt sånn fise fint i dag Viggo!

V: Ja - jeg gjør kanskje det (ler)

A: Med *hva*, *hvorfor* og *jeg*

V: Kanskje eg skal snakke litt mer bergensk då?

A: Du må bare være deg sjøl vet du (D6.1.11)

Denne lille vignetten viser hvordan tonefallet, fraseringen og ikke minst dialekten virker inn på måten den som blir intervjuet reagerer. I samtalen vignetten er hentet fra, blir jeg avslørt av min intervjudeltager som halvveis ut i intervjuet begynner å påpeke mitt *falske* forskertonespråk. Jeg kan huske at den her illustrerende vignetten gav meg en god påminner om at jeg ikke burde slå om til en annen snakkemåte fordi jeg opptrådte i en ny rolle, sagt på en annen måte, nye roller innebærer nødvendigvis ikke ny musikk og nytt tonefall.

---

<sup>16</sup> I arbeidet med å reflektere over ungdommenes samtalekompetanse er jeg inspirert av essayet til Paul Haideth, *Jazz and the art of medicine, improvisation in the medical encounter* (Haideth, 2007). Haideth skriver om hvordan legens møte med pasienten kan forløpe seg som en improvisert prosess der kommunikasjon dem i mellom utvikler seg som et musikalsk forløp, ikke ulikt slik et musikalsk samspill foregår i jazzmusikk. Haideth bruker eksempler fra store jazzmusikere som Miles Davis og John Coltrane for å understreke at et møte med en pasient kan bære preg av å lage spillerom slik at pasienten kan få mulighet til å utvikle sin egen stemme i fortellingen som gjennom samtale utvikles sammen med legen. Jazz som metafor er tidligere blitt brukt i musikkterapi for å beskrive interaksjonen mellom musikkterapeut og klient (Aldridge, 1996; Berkaak & Ruud, 1992).

<sup>17</sup> Dette tema har jeg tidligere behandlet gjennom arbeid med vitenskapsteoretisk essay, *Tonen i samtalen*. Det samme gjelder i forbindelse med essay skrevet som del av kvalitativt metodekurs, våren 2009 (Krüger, 2009b).

Til slutt vil jeg fremheve betydningen av lokalet for gjennomføring av samtale. Jeg understreker at valg av sted ble gjort hovedsakelig ut fra praktiske årsaker. Intervjuene foregikk på til dels svært ulike steder. De kunne foregå hjemme hos ungdommene på de respektive institusjonene de bodde på, i lokalene der musikkverkstedet foregår, eller de kunne bli gjort i hverdagskontekster, slik som på en kafé eller under bilkjøring.

Jeg valgte ikke mitt eget kontor eller i andre mer formelle lokaler som lokale for intervjuet. Et argument for å utføre intervjuet i nærheten av ungdommenes hverdagskontekster var at det kunne virke hensiktsmessig å foreta intervjuene der respondentene utfører sine naturlige aktiviteter, altså for eksempel i hjemmet. Et annet forhold som gjelder det å la intervjuene foregå i en naturlig kontekst handlet om å skaffe seg en forståelse av måten de unge selv bruker språket på i sine naturlige kontekster, for eksempel i hjemmet eller på fritiden. Dette understøttes av Briggs som hevder at intervjustudier burde forankres i den språkpraksis de som undersøkes bruker. Dette gjelder spesielt ungdom fordi disse ofte har sin egen språkstil og jevnalderskultur (Briggs, 1986). Et slikt argument vil være i tråd med funn som Tjelflaat & kollegaer har gjort gjennom kvalitative studier av språkbruk mellom voksne og barn på barnevernsinstitusjon. Disse fant at språket til voksne hadde innvirkning på ungdommens velvilje til å snakke med dem. Ungdommene i studien til Tjelflaat og kollegaer fortalte at jo nærmere de voksne kom ungdommens egen språkførelse, desto lettere var det å kommunisere og dermed forstå hverandre (Tjelflaat, et. al., 2003). Et motargument for å foreta forskningssamtalen i ungdommenes hverdagskontekster er at de kan bli gjenkjent av andre ungdommer eller venner i rollen som intervjuobjekter til forskningsprosjektet. Dette setter på spill krav om anonymitet og ivaretagelse av personlig integritet. For å løse dette i praksis, kan forskningssamtalen gjennomføres på et tidspunkt da det ikke er andre ungdommer tilstede og i tillegg sørge for at samtalen foregår under trygge og forutsigbare omgivelser, for eksempel i boligen til den unge på dagtid .

## Om analyseprosessen

Analyseprosessen er preget av en prosess der jeg basert på konkrete beskrivelser fra datamaterialet utvikler mer eller mindre komplekse temaer hvor teori og begreper fra relevante fagfelt som musikkterapi og barnevern kobles inn. Analyseprosessen beveger seg trinnvis fra åpen koding, selektiv koding og deretter til en form for teoretisk tema utvikling basert på de foregående trinn. Jeg velger å kombinere ulike analysetilnærminger for å kunne tilpasse metoden til den praksis som er gjenstand for studie. En slik måte å tilnærme seg analyseprosessen kan sees i sammenheng med det Kvale (2001) kaller en *Ad Hoc* tilnærming<sup>18</sup>.

## Poesi som refleksivitet

Til tross for et ønske om å følge en fri tilnærming til analysearbeidet oppdager jeg underveis i analyseprosessen at jeg trenger strategier for å utvide min egen bruk av språkbruk på. Dette behovet er relatert til behov for å utvikle egen skrivekompetanse og om å finne måter å bruke språket kreativt. Dette er en argumentasjon som handler om at vi som forskere trenger virkemidler som gjør at vi kan omgjøre et felles fagspråk til vårt eget personlige uttrykk (Charmaz, 2006). Som Charmaz artikulere seg, uten virkemidler til å skape vårt eget

---

<sup>18</sup> Kvale er inspirert av Miles og Hubermans beskrivelse av den kvalitative forskningsprosessen som en bevegelse fra deskriptive til fortolkende beskrivelser (Miles & Huberman, 1994).

forskerspråk risikerer vi å ende opp med å reprodusere og imitere andre stemmer på en måte som er lite formålstjenlige, både for oss selv og andre. Språket vårt er, sagt på en annen måte, gjennomført av andre menneskers meninger og viljer, i tråd med følgende betraktning gjort av Bakhtin.

Each word tastes of the contexts in which it has lived its socially charged life. The world in language is half someone else's. It becomes one's own when the speaker populates it with his own intention, his own accent. This is a difficult and complicated process (Bakhtin, 1930/1981, s. 293).

Med Bakhtin kan vi si at ord og begreper har i seg *smaken* av en profesjon eller sjanger, en kultur eller gest. Følger vi Bakhtin her kan vi si at språket er del av den sosiokulturelle konteksten vi omgir oss med, og vi vil trenge måter å koble oss på – eller skal vi si - veve oss inn i sammenhengene uten at vi mister oss selv i overgangen mellom kontekstene. Forholdet mellom oss selv som individer og språket avkrever oss en deltagende, aktiv rolle som handlende språkbrukende subjekter, - vi blir en del av språket når vi *bruker* det. Språket er ikke vårt eget i seg selv - det må gjøres til vårt eget gjennom språkhandlingen.

For min egen del blir dikt- og sangskrivning en viktig del av forskningsprosessen. Denne typen skrivearbeid er en form for *skriblerier* som jeg har drevet med for å få tankene på gli. I ettertid ser jeg at selve skriblingen kan ha hatt en funksjon i forhold til det å sette i gang refleksjonsprosesser, og ikke minst det å bruke språket på en kreativ og fantasirik måte. Det har også vist seg at skribleriene har forekommet med regelmessige intervaller og særlig i sammenheng med avgjørende perioder i arbeidet.

Andre teoretikere har påpekt fordeler ved å bruke kreative skriveteknikker gjennom forskningsprosessen. Blant annet har MacMillan beskrevet poesi som analyse i kvalitativ forskning (MacMillan, 2003). MacMillan fremhever poesi som mulighet for refleksivitet i spennet mellom forskerens og leserens forståelse. I følge MacMillan kan diktning bidra til selve analysearbeidet. Den norske filosofen og sykepleieren Martinsen har beskrevet hvordan forskerspråket bør kunne være rommelig og tøyelig samtidig som det er systematisk og nøyaktig (Martinsen, 1993). Martinsen trekker i likhet med MacMillan også frem poesien som forbilde i kvalitativ forskning. Charmaz beskriver hvordan memoer kan fungere som *narrative verktøy*.

Memoer er i følge Charmaz (2006) en analytisk måte å forstå hvordan forskeren tar i bruk språket for å utvikle fortellinger, ideer og for å synliggjøre sammenhenger mellom deltagerens verdener. I arbeidet med memoer kan forskeren leke med ideer, improvisere over temaer og finne gjenklang for sine ideer i et relevant teoretisk univers, enten hos sine fagfeller eller på tvers av ulike tverrfaglige miljøer. Memoarbeid blir slik til et virkemiddel som kan brukes for å klargjøre forskerens refleksivitet og subjektive påvirkning av forskningsresultatet, og det er gjennom det kreative og strukturerende språkbruket at forskeren utvikler sin egen forskerstemme. Her vil jeg ikke gå så langt som å gjøre diktning om til en egen form for analyse, men heller nøye meg med å fremheve diktning som en del av analysearbeidet. Meningen med å bruke poesi som utgangspunkt for økt refleksivitet i forskningsprosessen er et ønske om å finne et *musikalsk* fagspråk som innehar en rytme, tone og harmoni som på en troverdig måte gjengir deltagerens erfarte hendelser.



### Hvordan er temaene konstruert?

Måten de ulike temaene i studien er konstruert på er inspirert av en form for *Grounded theory* (GT) tilnærming til kvalitativ forskning. GT ble opprinnelig etablert som vitenskapelig metode på 60-tallet, og da først og fremst av Glaser & Strauss som ledende innen feltet (Glaser & Strauss, 1967). Den opprinnelige GT metoden handlet om å generere teori direkte fra datamaterialet. I den originale fremstillingen av GT argumenterte Glaser & Strauss for at forskeren ikke burde lese for mye teori om det feltet han studerer. Dette argumenterte de om på bakgrunn av at forskerens forforståelse kunne prege forståelsen av det datamaterialet som forelå og at det derfor ikke var heldig at denne forforståelsen var for mye tilstede. Som en rettleidende forskningsstrategi foreslo Glaser & Strauss derfor først å overse faglitteratur og fakta om feltet for dermed å sikre at forskningsprosessen ikke skulle bli *forurensset* av tidligere definerte begreper og teori. Utvikling av analytiske kategorier bør i følge Glaser & Strauss være en induktiv prosess, altså noe som vokser ut av fortellingene.

Min egen erfaring er imidlertid at analysearbeidet er mer resultat av en dynamisk veksling mellom teori og empiri. Det er dermed mer nærliggende å støtte seg til mer moderne utgaver av GT. For eksempel mener Kvale (2001) at intervjuere bør inneha mye kunnskap om sitt tema før de begynner å intervju. Hans poeng er at intervjueren uten kunnskap om fenomenet vil man ikke bli i stand til å stille de riktige og viktige spørsmålene.

...man bør skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes (Kvale, 2001, s. 53).

I en mellomposisjon mellom GT og den kvalitative tilnærming som Kvale (2001) står for, finner vi *Constructing Grounded Theory* (CGT), først og fremst utviklet av Charmaz (Charmaz, 2006). I følge Charmaz bør forskeren være informert og ettertenksom i forhold til undersøkelsen, men ikke så mye at en tar med seg etablerte fordommer inn i undersøkelsen. Videre er det i følge Charmaz vanskelig å bruke CGT uten å tilpasse metoden til det som skal studeres. CGT er med andre ord ikke en stringent tilnærming som forskeren kan bruke slik en bruker en hvilken som helst kakeoppskrift eller metodetilnærming.

CGT tillater dermed en mer hermeneutisk forståelse av forskningsprosessen og slik åpnes det opp for at forskeren kan synliggjøre sitt forhold til eksisterende faglitteratur og forforståelse. Forskerens egen subjektive forståelse virkeligheten blir på denne måten en del av forskningsresultatet, jfr. diskusjonen tidligere om hermeneutikken. CGT vektlegger hvordan forskningsprosessen både er strukturerende og flytende, noe som gir forskeren språklige verktøy til å strukturere datamaterialet samtidig som dennes muligheter til å være refleksiv og kreativ ivaretas. Gjennom arbeidet med å lage kategorier vektlegger Charmaz det hun kaller teoretisk sensitivitet. Charmaz beskriver teoretisk sensitivitet som det å studere et fenomen eller en praksis sett fra multiple posisjoner, gjøre sammenligninger, følge ledetråder og bygge ideer. Teoretisk sensitivitet er en form for åpenhet mot det å se muligheter med datamaterialet i forhold til egen forforståelse av teoretiske begreper og konstruksjoner. Det handler om å se det kjente med *nye briller* på en slik måte at en kan se noe nytt i det kjente.

For meg, som forsker på egen musikkterapipraksis, handler dette om å skaffe seg en avstand til det felt jeg i utgangspunktet er nært knyttet til. For å oppnå denne avstanden der målet er å kunne si noe nytt om et fenomen noe som jeg kjenner godt fra før, er det i følge Charmaz ikke tilstrekkelig å telle og måle enheter. Forskeren må også prøve å forstå hvordan egen forforståelse preger de analytiske enheter som produseres. Begrepet om abduksjon kan brukes som analytisk begrep for å forklare hvordan forskeren skaper seg den tilstrekkelige avstand til feltet som det forskes på. Ved å følge en abduktiv tilnærming går forskeren frem og tilbake

mellom datainnsamling og analyse mens teorien utvikler seg som et resultat av sammenligningen mellom de to ulike prosessene. Abduksjon handler derfor om å videreutvikle og videre samle inn data i forhold til teorier som kontinuerlig konstrueres som et resultat av pågående fortolkningsprosesser.

Abductive inference entails considering all possible theoretical explanations for the data, forming hypotheses for each possible explanations, checking them empirically by examine the data, and pursuing the most plausible explanation (Charmaz, 2006, s. 104).

Gjennom analyseprosessen har jeg valgt å finne teoretiske forklaringer på datafunn mens jeg underveis har sett de ulike arbeidsprosessene i sammenheng. Konkret har jeg lest og fortolket tolket datamaterialet samtidig som jeg har gjort litteraturstudier og søkt etter relevant teori. Underveis i prosessen har jeg gjort notater og laget arbeidsdokumenter. Gradvis har det etablert seg en måte å drive analysearbeid på som passer det eksisterende datamaterialet. Dette har medført en del tilpasninger til den originale CGT som jeg her vil gjøre rede for.

### **Et ønske om å presentere ungdommenes uttalelser slik de fremkommer av det transkriberte datamaterialet.**

Fremleggelsen av temaene bærer preg av at det er gjort et utvalg av ungdommenes uttalelser som er gjengitt direkte fra datamaterialet. Jeg har valgt å la ungdommenes egne måter å uttrykke seg på stå i forgrunnen. En slik tilnærming kan argumenteres med utgangspunkt i dette studies målsetning, å lytte til barn og unges stemmer og fortellinger for å lære om hvordan vi skal tilrettelegge for barnevernsarbeid<sup>19</sup> Dette er i tråd med behovet for å lære mer om barns virkelighet, her i tråd med følgende uttalelse fra Follesø som påpeker.

Vi trenger å lære mer om hvordan barns virkelighet ser ut fra barnets eget perspektiv. Skal vi greie å lage gode nok tiltak for barn holder det ikke å ha en generell og teoretisk kunnskap. Vi må i tillegg spørre hva barn selv mener og tenker, noe som også innebærer at vi må stole på barns erfaring, kompetanse og dømmekraft (Follesø, 2006, s. 163).

Ønsket om å fremstille ungdommenes uttalelser slik de fremkommer av det transkriberte datamaterialet er også i tråd med behovet for å finne fremgangsmåter som fremmer det Skivenes og Strandbu kaller barneperspektivet (Skivenes & Strandbu, 2006).

### **Et ønske om å se ungdommenes uttalelser i sammenheng for å finne sammenfallende mønstre.**

Den andre begrunnelsen vil i stor grad være resultat av mine egne skapende og fortolkende forsøk på å finne sammenhenger og mening i datamaterialet<sup>20</sup>. Her handler det om å se etter tema og holdninger som flere i fellesskap uttrykker og dermed kunne finne tendenser og fokus. Selv om jeg har valgt å se etter tema som flere kan enes om, har jeg også valgt å slippe til meninger som stammer fra det et mindretall mener. For å synliggjøre gradering av hva flertallet mener og hva et mindretall mener, har jeg valgt å bruke benevnelse som *de fleste ungdommene* eller *noen av ungdommene*. Jeg vil understreke at jeg ikke har foretatt kvantifiseringer av meningsenheter. Bruken av *de fleste* og *noen av* er utelukkende ment å skulle vise tendenser.

---

<sup>19</sup> Se første kapittel

<sup>20</sup> Rådatamaterialet består av 249 sider transkriberte sider med fontstørrelse 10.

Derimot har jeg valgt å legge vekt på enkelte temaer på bekostning av andre. Jeg illustrerer her hvordan jeg i praksis har gjort valg gjennom forskningsprosessen. Først viser jeg hvordan jeg har laget oppstilling der jeg går fra transkribert datamaterialet. Det transkriberte materialet, her vist ved følgende eksempel D1.1.1 viser til deltager (D1), intervju nr. 1, avsnitt nummer 1 i det transkriberte intervjuet. Jeg bruker tilsvarende benevnelser på alle tilsvarende tekstutdrag.

### Eksempel nr. 1

Intervjuer	Deltager	Tekstsammendrag	Kommentarer/ tolkninger	Koder
D1.1.1  Den første tiden da du begynte å få musikktimer, kan du si noe om hvordan det var å få det tilbudet?	Å få det tilbudet å spille musikk med...det synes jeg var veldig positivt, for det første fordi jeg kunne utvikle meg mer musikalsk, og for det andre fordi eg kunne drive med en hobby som eg e veldig interessert i.....den dag i dag har eg holdt på med det i fire år...det e jo ikkje uten grunn at eg e med videre for å si det sånn...	Jeg synes det var veldig positivt å få tilbudet om å spille musikk. For det første kunne jeg utvikle meg mer musikalsk, for det andre kunne jeg drive med en hobby som jeg er veldig interessert i. Den dag i dag har jeg holdt på med det i fire år, det er jo ikke uten grunn at jeg driver med det enda, for å si det sånn.	Om å få tilbudet om musikkverkstedet  Om å lytte, spille og synge musikk  Om å lage sanger/tekster	1. 2. 5.

Under viser jeg hvordan jeg har utviklet koder basert på analysearbeidet. Kodene som jeg her viser finnes i kolonne til høyre i tabellen over.

### Eksempel nr. 2

<p>Kode 1. Om å få tilbud om musikkverkstedet</p> <p>Forventinger knyttet til tilbudet eller tanker om hva tilbudet skulle inneholde. Om ønsker og behov for å få spille eller å synge.</p> <p>Kode 2. Om å lytte, spille og synge musikk</p> <p>Lytting, spilling eller synging forbindelse med deltagelse på musikkverkstedet eller i forhold til andre tilgrensende praksiser (skole, arbeid, barnevernsinstitusjon). Beskrivelse av aktiviteter.</p> <p>Kode 5. Om å lage sanger/tekster</p> <p>Produksjon av tekster eller låter i forbindelse med deltagelse på musikkverkstedet eller andre tilgrensende kontekster (skole, arbeid, barnevernsinstitusjon). Betydninger av tekstinhold etc.</p>
--

Jeg bruker følgende koder for å strukturere intervjuende innbyrdes. D gjelder for intervjudeltager og tall 1 for intervjunummer. Deretter følger tall to for plassering i det Gjennom arbeidet med analyseprosessen utviklet kodene seg til tema som etter hvert ble til avsnitt i de ulike kapitlene. Dette foregikk som utviklingen av en prosess der datamaterialet ble satt i sammenheng med funn fra relevant teori og forskning.

#### **Et ønske om å se ungdommenes fortellinger i forhold til teori**

Den tredje begrunnelsen handler om derfor å sette ungdommenes fortellinger i kontakt med relevant teori om barnevern. Med utgangspunkt i teori stiller jeg kritiske spørsmål til datamaterialet basert på kontakt med teori og drøfter egen retorikk og representasjonsproblemstillinger knyttet til data, tolkning og teori (Finlay & Gough, 2003). Temaer som jeg konstruerer blir et resultat av oppdagelser jeg i rollen som forsker gjør i møte med mitt materiale. Konstruerte temaer bør ikke *tvinges* på datamaterialet, men heller komme som resultat av en kontinuerlig fortolkningsprosess i interaksjon med det jeg som forsker vil prøve å forstå. Konkret betyr dette at hvis jeg skal konstruere et tema som skal si noe det datamateriale jeg besitter, så holder det ikke dette temaet er en reproduksjon av det jeg allerede vet. Jeg må produsere ny kunnskap basert på erfaringer som stammer fra praksis.

#### **Hvordan er ungdommenes sitater gjengitt og forenklet?**

Jeg har utelatt mine egne spørsmål og kommentarer. Dette har jeg gjort for å fremheve ungdommenes egne beskrivelser. For å gjøre ungdommenes språk tilgjengelig for leseren, har jeg forenklet og tydeliggjort enkelte sitater. Behovet for dette kan sees i lys av samtalenes muntlige språk, et språk som inneholder gjentakelser, pauser og verbale uttrykk. Jeg illustrerer hvordan jeg har gjort dette ved å vise til følgende eksempel.

#### Eksempel nr. 3

D9.3.21 Eg hørte at de hadde brukt en av sangene dine på skolen	Ja de brukte en av de i en musikkvideo på en måte...de hadde lagt på meg som en bakgrunn.....det var ganske kult da...
---	--

Sitatet over forenkles og gjengis i teksten på denne måten.

D9.3.21 De brukte en av sangene mine i en musikkvideo, de hadde lagt på musikken som en bakgrunn, det var ganske kult da for å si det sånn.

Sitatet viser hvordan jeg i tillegg til å forenkle ungdommens språk, også har fjernet mitt eget spørsmål. Med utgangspunkt i dette eksempelet mener jeg at meningsinnholdet i sitatet ivaretas og tydeliggjøres til tross for at det er foretatt inngripen i rådatamaterialet. Jeg har ikke foretatt forenklinger i alle sitat, men har heller valgt å gjøre dette etter behov. Sitater som inneholder tekstudrag eller andre gjenkjennelige detaljer er anonymisert. Dette for å sikre ungdommenes personlige integritet.

## Om reliabilitet, validitet og refleksivitet

Underveis i forskningsprosessen gjorde jeg flere betydningsfulle oppdagelser. En av disse handlet om erfaringen av at den kunnskapen jeg i utgangspunktet var ute etter å dokumentere først kom til uttrykk da jeg begynte å anvende den gjennom skrivearbeidet. Kunnskapen som jeg har samlet inn ved hjelp av intervjumetode, ble tilgjengelig for meg da jeg for alvor begynte å systematisere og gi form til analysearbeidet. Gjennom analyseprosessen ble aktiviteten av å skrive til en del av kunnskapsproduksjonen. Dette retter fokus mot at kunnskap er en skapende prosess, en prosess som inneholder muligheter for å bruke etablerte erfaringer som grunnlag for noe utvikling av ny kunnskap. Dette handler om at selve skrivearbeidet kommer i fokus som en prosess der kvaliteten på kunnskapsproduksjonen påvirker forskningsproduktet. Det samme gjelder skriveprosessens påvirkning på forskningsprosjektets vitenskapelige verdi og samfunnsmessige nytte.

Tradisjonelle begreper for å sikre den vitenskapelige verdien for et forskningsprosjekt er knyttet til begrepspar her beskrevet som reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om i hvilken grad kunnskapsproduksjonen *er til å stole på*. Dette retter fokus mot i hvilken grad forskeren har påvirket svarene i en bestemt retning, og i hvilken grad han har reflekter over dette i etterkant. Reliabilitet kan også handle om evne til verdiorientering og andre forhold som påvirker forskningsresultatet. En måte å sikre reliabiliteten på, er ikke falle for fristeøsen å prøve å få datamaterialet til å passe med egne forhåndsproduserte antagelser og hypoteser. Overdreven tilpasning til egne antagelser vil i så tilfelle gi mindre reliabilitet. Reliabiliteten sikres derimot gjennom at forskeren er åpen for nye perspektiver og måter å se sitt datamateriale på (Kvale, 2001). Dette gjelder som ideal gjennom hele forskningsprosessen, fra utforming av forskningsspørsmål, planlegging og gjennomføring av intervjuer, bearbeiding av materiale og skriving.

Validitet har med i hvilken grad kunnskapen er *sann*. Kvale retter valideringen særlig til dialoger med andre mennesker (Kvale, 2001). I følge Kvale sikres validiteten ved at forskeren deltar i det faglige fellesskap. Gjennom deltagelse i et fagmiljø kan forskeren utvikle egne argumenter i samarbeid med andre forskere. Forskningsprosjektets validitet blir dermed avgjort på grunnlag av argumentene i diskusjoner på fagmøter eller i andre relevante sammenhenger. Dette retter fokus mot måten forskeren bruker språket i faglige sammenhenger. Kvale knytter videre valideringen av forskning til forskerens dyktighet i å utøve sitt håndverk, og til oppfatninger av kunnskap, virkelighet og sannhet (Kvale, 2001, s. 164). For å utøve dette forskningshåndverket må forskeren kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Forskeren gjør dette ved å stille spørsmål til egne funn og presentere sitt prosjekt for fagmiljøet. Basert på dialoger med sine fagfeller undersøker han sine spørsmål og utvikler sitt prosjekt på nytt.

Endelig vil forskningens validitet avgjøres i sakkyndige komiteer som brukes i forbindelse med doktorgrader, programkomiteer eller forskningsmiljøer. Forskningsprosjektets validitet avhenger slik av i hvilken grad og utstrekning forskeren får frem stadig nye kunnskapskilder og gjennom sine dialoger får frem flere synspunkter. Basert på nye ståsteder undersøkes videre forskningsfeltet for å se hvordan de nye funnene påvirker datamaterialet. Validering er dermed også forbundet med målsetninger som går i retning av at forskeren bør reflektere over motsigelser i egne funn, og oppdage muligheter til å følge stadig nye spor gjennom utviklingen av forskningsprosessen.

Flere forskere er kritisk til bruk av begrepsparene reliabilitet og validitet. Kritikken går ut på at siden etterprøvbarehet og reproducerbarhet ikke er mulig innen kvalitativ forskning, snakker en heller om å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren. Et alternativ til begrepsparet validitet og reliabilitet, er begrepet om refleksivitet. Refleksivitet sikres ved at forskeren tar hensyn til og er sensitiv overfor ulike kriterier underveis i forskningsprosessen. Stige og kollegaer foreslår syv ulike kriterier for å sikre refleksivitet gjennom forskningsprosessen, uttrykt gjennom akronymet *EPICURE* (Stige, et. al., 2008).

*For det første* står E står for *Engagement* og refererer til forskerens grad av deltagelse, innlevelse og involvering gjennom forskningsprosessen. Denne kategorien dreier seg om hvordan forskeren har klart å gjøre rede for egne forutsetninger for deltakelse og på hvilke måter han har gått frem for å skaffe seg datamateriale og med hvilke relasjoner han har til det feltet han undersøker. I mitt eget tilfelle har jeg prøvd å gjøre rede for egen posisjon som musikkterapeut i den praksis jeg er en del av og på hvilke måter dette påvirker intervjudeltagernes uttalelser. Jeg har også gjort rede for hvordan jeg har gått frem for å skaffe med den posisjon og rolle jeg har i forhold til praksis. Jeg har på denne måten etterstrebet en form for gjennomskuelse for leseren hva gjelder de aktuelle faktorer som potensielt kan ha påvirket forskningsresultatet. Det samme gjelder prosedyre for analyse av datamaterialet. Jeg har særlig lagt vekt på min aktive rolle som deltager i de ulike praksisene jeg forsker på.

*For det andre* står P for *Process*. P refererer til forskningsprosess og på hvilke måter denne er gjort på en detaljert og oversiktlig måte. Jeg har gjort rede for måten jeg har gjennomført forskningsprosess i andre kapitler. Jeg har særlig lagt vekt på at forskningsprosessen er bevegelse som pendler frem og tilbake mellom datamaterialet, litteratur og teori. Denne prosessen har jeg kalt abduksjon, og jeg har vist hvordan jeg både er influert av *Grounded Theory* og hermeneutikk.

*For det tredje* står I står for *Interpretation*. Dette kriteriet gjelder hvilke fremgangsmåter forskeren har valgt for å finne mønstre og utvikle kontekster for forståelse av opplevelse og beskrivelser. Jeg har gjennom mine egne fortolkningsprosesser valgt en strategi der jeg synliggjør hvordan jeg både er påvirket av den praksis jeg har vært en del av, og samtidig viser hvordan jeg er påvirket av teori og litteratur som jeg har lest og blitt influert av. Jeg synliggjør også ungdommenes fortolkningsprosesser. En kritikk mot mitt analysearbeid er jeg i liten grad har presentert mitt fortolkningsarbeid til de ungdommene jeg har intervjuet. I den grad jeg hadde gjort dette ville jeg kunnet videreutviklet mine argumenter i lys av den nye kunnskapen. Denne avgjørelsen er imidlertid gjort av hensyn til forskningsprosjektets omfang og ressurstilgang.

For det fjerde står C for *Critique*. Dette kriteriet kan gjelde både selvkritikk og sosial kritikk. Kriteriet er relatert til det å finne kritiske tilnærminger og fordeler og begrensinger ved studien, sett fra ulike nivå. Fra et personlig nivå har jeg sett på hvordan mine individuelle fordeler og ulemper spiller inn på forskningsprosessen. Jeg har særlig lagt vekt på min rolle som musikkterapeut i barnevernets praksis. Jeg har vist hvordan dette både kan gi fordeler og ulemper. Gjennom mitt arbeid skal jeg både sørge for god omsorg og oppdragelse, og i rollen som terapeut har jeg en form for makt som jeg bør være bevisst i arbeidet. Jeg trenger dermed å være oppmerksom på at min egen dobbeltrollen kan føre til at jeg på den ene siden har makt til å definere den andres livssituasjon, på den andre siden har jeg mulighet til å ivareta den andre gjennom de handlinger jeg gjør. Dette gir utfordringer i forhold til det å bruke makt på en positiv måte og med varsomhet. Et annet aspekt som gjelder makt er knyttet til det å lytte

til ungdommenes stemmer. En viktig intensjon med forskningsprosjektet har vært å lytte til barn og unges stemmer og la deres fortellinger få konsekvenser for forskningsprosessen. Ved å gjøre dette, kan jeg bidra til at ungdommenes fortellinger blir et viktig supplement til voksnes fortellinger, slik som barnevernsansatte eller foreldre.

*For det femte* står U *Usefulness*. Dette kriteriet gjelder forskningsprosjektets praktiske nytteverdi. I lys av at barnevernsfeltet etterspør brukerundersøkelser som fokuserer på ungdommers opplevelser av å være institusjonaliserte, vil jeg herved hevde at det herværende studiet har en viss grad av nytteverdi. Ungdommene kommer i stor grad til orde som seg selv og ved at deres egne fortellinger blir dokumenterte fører prosjektet til at samfunnet får økt innsikt i ungdommers livssituasjon. Denne begrunnelsen er i tråd med oppfatninger innenfor det som kalles for kontekstuelle modeller innenfor sosialt arbeid (Klefbeck & Ogden, 1995).

*For det sjette* står R for *Relevance*. Dette kriteriet gjelder forskningsresultatets relevans for musikkterapifaget, barnevernsfaget og ellers andre felt i samfunnet. Kriteriet handler om å se på egne funn i forhold til eget og interdisiplinære fagfelt. Jeg har gjort rede for at forskningsresultatet har relevans for musikkterapifaget, særlig på grunn av koblingen mellom musikkterapi, barnekonvensjon og barnevern.

*For det syvende* står E for *Ethics*. Dette kriteriet gjelder moralske og verdimessige aspekter ved studien. Jeg har redegjort for hvilke etiske hensyn som gjelder ved intervju av barn og unge. Jeg har særlig lagt vekt på problemer med dobbeltrolle mellom terapeut og forsker, og jeg har vist til problemer ved voksnes definisjonsmakt i forhold til barn. Det samme gjelder betydningen av informert samtykke (se vedlegg nr. 3, samtykkeerklæring).

## **Forskerstemmen – en åpen akkord?**

De forskjellige elementene i EPICURE fører frem til utviklingen av forskerstemmen. Her forstår jeg analytisk forskerstemmen som stemmen som forklarer, kritiserer, integrerer og lager koblinger mellom subjektive fortellinger, perspektiver og nivåer på en slik måte at det er mulig både å skille meningsenheter fra hverandre og å se dem i sammenheng. Et viktig mål med å utvikle forskerstemmen er å rydde i relasjoner mellom hvem som sier hva og med hvilken betydning og betoning. Det kan handle om å lindre rollekonflikter og utjevne maktforskjeller mellom mennesker som på ulike måter har vært i samvirke med hverandre. Forskerspråket som utvikles er anvendelig i overganger mellom situasjoner der ungdommer er deltager sett i forhold til kontekster der fagfolk er deltager.

Som jeg var inne på tidligere kan forskerstemmen forstås som et intersubjektivt felt. Utvikling av forskerstemmen krever språkpraksiser som skaper, gjengir og fortolker deltageres perspektiver. Det rettes dermed fokus mot forskerstemmen som et virkemiddel – eller skal vi si et instrument - som kan brukes for å gjenfortelle ulike fortellinger med tilhørende multiple stemmer på en slik måte at de kan fremføre et budskap av betydning og relevans. Det kan også handle om å utvikle en fortellerstil der ulike stemmer og genrer forenes i en variert beretning som resonerer med de involvertes meninger og viljer.

Virkemidler for å finne frem til forskerstemmen kan være mange og vil variere fra forsker til forsker. Noen finner mening ved å telle tall og sette opp matriser og tabeller for disse. Andre vil søke til de store filosofene for å få utviklet teksturen og fyllden i egen fortellerstemme. Forskerstemmen er brobygger mellom min personlige fortelling, terapeutens fortelling og

ungdommenes fortellinger. Forskerstemmen åpner opp muligheter for ny forståelse basert på teoretisk innsikt. Jeg mener ikke her at forskerstemmen skaper full innsikt i situasjonen, eller at den gir et absolutt perspektiv over alle perspektiv, men heller at den i beste fall kan bidra til at det blir artikulert ny klangbunn, en utvidet resonans som gjør at ny kunnskap blir tilgjengelig for et publikum.

Jeg betrakter forskerstemmen som en form for skapende, artistisk virksomhet, en form for praksis den musikkterapeutiske virksomheten ikke kan tillate alene. Ved hjelp av kvalitative tilnæringer kan forskerstemmen tillate seg å betone deler av erfart virkelighet for å skape et budskap basert på verdimesse eller politiske verdier eller holdninger. Forskerstemmen ønsker å kommunisere – den vil formidle deler av virkeligheten som den ser er nyttig og relevant i forhold til målgrupper, fagmiljøer eller samfunnet for øvrig. Forskerens stemme er ikke ment å gi fullstendige versjonen over erfart virkelighet eller et komplett kart over et teoretisk univers. Forskerens stemme setter ikke punktum, men kolon (Stige, 2003). Ved å innta en slik holdning ønsker jeg fokusere på forskerstemmen som en åpen akkord med overtoner som ser ulike fortellinger i forhold til hverandre der muligheten for en flerstemt, musikalsk og ikke minst *groovy* akkord foreligger (Finlay & Gough, 2003).

Forskerstemmen utvikles ikke utelukkende som instrument til å romme semantisk, leksikalsk meningsinnhold. Den er like gjerne utviklet med det til hensikt å slå an tonen for en relevant, etisk forsvarlig og samfunnsnyttig diskusjon som spiller over et bredt register av stemmer som slippes frem, formidles og forstås. Forskerstemmen er ansvarlig for å dokumentere, kommunisere og formidle fortellingene til de intervjuede ungdommene slik at målgruppen barnevernets barn og unge i fremtiden også kan dra nytte av den kunnskap som her utvikles. Forskerstemmen kan dermed beskrives som ansvarlig for å tilrettelegge kunnskapsproduksjon slik at ungdommers kunnskaper kan brukes til å hjelpe likesinnede i fremtidige situasjoner. Til sammen vil det finnes like mange strategier for å finne forskerstemmen sin på som det finnes forskere.



## Kapittel 3

### Teoretisk rammeverk basert på praktisk barnevernsarbeid med ungdom

After licking the pencil lead,  
after giving it a good lick  
After pushing the Play button on the remote,  
after the usual count-off rings through the room  
“1, 2, 3, 4!”  
Even if I can't find anything to draw  
I wait there at my desk  
It doesn't matter whether I see something or not  
As if I were twisting my head into a crack  
in time  
I push my pencil across the paper  
Even when my right hand isn't shaking hands with  
my left,  
I know they're clearly linked  
(Yoshitomo Nara sitert i Hosaka & Nakamura, 2008)

#### Innledning

Som innledning til dette kapittelet har jeg valgt å sitere den japanske kunstneren Yoshitomo Nara. Nara beskriver gjennom sitt sitat hvordan musikk inspirerer ham til å påbegynne sine kreative, kunstneriske prosesser i sitt atelier. Han forklarer hvordan det å sette på musikken igangsetter kroppslige reaksjoner som forplanter seg som ideer til lerretet og blir til kunstverk. For Nara er bruk av popmusikk, slik som låter av *Ramones* eller *The Clash*, en viktig kilde til egne arbeidsprosesser. Bruken av popmusikken påvirker arbeidet hans, og han har et bevisst forhold til hvordan han skal anvende denne betydningsfulle kilden til å la seg bevege, skape og tenke. Naras erfaringer med bruk av popmusikk kan gjelde andre enn profesjonelle kunstnere.

Bruk av musikk for å igangsette personlige erfarings- og refleksjonsprosesser trenger ikke være forbeholdt dem med arbeider som kunstnere. Et viktig gjennomgangstema for denne avhandlingen er relatert til det å finne ut hvordan musikken virker gjennom utviklingen av sosiale praksiser der ungdom og voksne er deltagere i musikkaktiviteter i kontekst av en barnevernsinstitusjon. Gjennom kapittelet utforsker jeg et sosiokulturelt fagspråk for å forklare den samfunnsmusikkterapeutiske praksis de intervjuede ungdommene har deltatt i.

Jeg vil gjøre dette ved å anvende relevant sosiokulturell teori og ved å beskrive praksis ved *musikkverkstedet*. Jeg utforsker videre det sosiokulturelle perspektivet og ser det i forhold til det som innenfor psykologien kalles et behovsperspektiv. Til sammen utvikler jeg en flerperspektivistisk modell over barnets beste, der jeg ser prinsippets ulike nivåer og tilhørende perspektiver i sammenheng.

## **Bakgrunn for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis**

Jeg har i løpet av det siste tiåret arbeidet i rollen som tilrettelegger ved et musikkverksted for barn og unge som bor eller har bodd på barnevernsinstitusjon under omsorg av det offentlige barnevernet. Musikkverkstedet fungerer som et fritidstilbud for ungdommer som har bodd eller som bor på barnevernsinstitusjonen. Tilbudet er tilrettelagt slik at det er mulig delta på en rekke måter, både individuelt og i gruppe. På musikkverkstedet er det mulig å motta undervisning på instrumenter, bruke musikkteknologisk utstyr på PC eller å samtale. Det er også mulig å tilrettelegge for samarbeid mellom aktuelle parter som for eksempel familiemedlemmer, andre sosialarbeidere eller skole. Arbeidet med musikkverkstedet består av mange ulike oppgaver, med tilhørende sosiale roller og sosiale identiteter.

Tilbudet om deltagelse på musikkverkstedet foregår som aktivitet på øvingslokale med tilgjengelige musikkinstrumenter eller datautstyr. Dette er utstyr som brukes for å støtte læringsprosesser der den enkelte skaffer seg ferdigheter eller tilegner seg kunnskaper. De planlagte aktivitetene er organisert ut fra et ønske om å gi ungdommene en stor grad av selvbestemmelse med henhold til det å velge innhold til aktivitetene. Det samme gjelder i hvilken grad andre deltagere slik som venner eller voksne skal delta i aktivitetene. Den sterke vektleggelse av ungdommenes medbestemmelse gjør at det oppstår ulik fokus for arbeidet, noe som igjen påvirker hvilke type praksis som etableres. I rollen som musikkterapeut kan jeg i samarbeid med ungdommene veksle mellom det å tilrettelegge for og aktivt delta i ulike aktiviteter som igangsettes, slik som musikkproduksjon eller arrangement av konsert og revy. Gjennom utviklingen av arbeidsprosesser knyttet til gjennomføringen av slike aktiviteter skaffer ungdommene seg kontroll over ulike deler av de prosesser som pågår.

Det kan veksles mellom ulik fokus for aktiviteten. For eksempel kan arbeidet med å lage en revyforestilling bestå av mange ulike oppgaver, hvor de aller fleste kan finne en viktig funksjon å fylle - på sin egen måte. Det finnes arbeidsoppgaver av forskjellige vanskelighetsgrader. Her kan man bidra til tekster eller ideer til forestillingen. Ungdommer kan øve på roller som skuespiller, musiker eller de kan være i rollen som teknisk assistent. Ulike roller gir ulike arbeidsoppgaver, lage tekster, jobbe med lys og musikk. De kan være sufflør, utforme program og bidra til miljøskapende tiltak som å koke kaffe og rydde. Med andre ord, alle kan bidra med et eller annet, med eller uten hjelpebehov.

Gjennom musikkaktivitetene blir ungdommene presentert for en rekke problemløsningssituasjoner. De treffer andre mennesker som de må forholde seg til. De kan velge å handle alt etter som situasjonen forløper. Dette gjør at den enkelte ungdom kan trene på å handle i et deltakelsesmiljø som fungerer som en slags forberedelse til deltagelse i andre sammenhenger. Som en del av dette kan ungdommene ta i bruk lek og fantasi for å skape kulturelle gjenstander som igjen kan omsettes i stadig nye handlekontekster.

Det sosiale samspillet mellom deltakerne er altså viktig. I arbeidet med å lage en konsert kan ungdommene samles i en felles arbeidsprosess som leder frem mot et konkret mål - en

premieredato. Samarbeidet kan skape et sterkt fellesskap mellom aktørene, og de kan gjøre positive erfaringer, slik som at den enkelte får en viktig funksjon og ansvar for egen utvikling. På denne måten kan arbeidsprosesser skape både individuelle ferdigheter og sosiale nettverk. En arbeidsprosess, enten det er relatert til det å lære seg et instrument eller delta på en konsert, blir noe mer enn bare en aktivitet. Det blir en arena for å lære noe viktig.

Arbeidet med musikken kan skape arenaer hvor arbeidsmetoder sikrer kunstnerisk og sosial utvikling. Vi har også erfart at arbeidet med musikken samler mennesker fra ulike generasjoner på tvers av sosiale funksjoner og roller. Her kan barnevernsansatte og barnevernsbarn samles i en felles aktivitet hvor det utveksles verdifull kunnskap og informasjon. Dette gjør at musikkaktivitetene bidrar til at ungdommer finner nye allierte, muligheter for vennskap og rom for nye deltagelsesbaner i overganger mellom sosiale praksiser. Videre kan den musikkterapeutiske praksis medføre at det etableres fellesskap som kan vedvare etter at barnevernsoppholdet er over. Dette har vi sett blant annet ved at ungdommer som har flyttet ut kan komme tilbake til øvinger eller ha kontakt med jevnaldrende eller voksne som har vært involvert i praksisen.

Musikkverkstedet er tilrettelagt slik at den enkelte ungdom får anledning til å øve på ferdigheter som kan fungere forberedende på deltagelse i sosiale fellesskap slik som i rockeband, i revygruppe, kor eller i forhold til offentlige kulturtilbud slik som kulturskole eller andre former for fritidstilbud. Jeg har for eksempel arbeidet med å hjelpe ungdommer til å melde seg inn i kulturskolen slik at de i forlengelsen av musikkterapeutilbudet kan få tilgang på deltagelse i ordinære kulturtilbud som andre ikke-institusjonaliserte ungdommer også deltar i.

Det er mange fordeler med en slik arbeidsmåte. En av dem dreier seg om at i den grad de lykkes med overgangen, så får de muligheten til å bli inkludert i fellesskap som byr på samfunnets goder og ressurser. En annen er muligheten til å etablere vennskap og sosialt nettverk som kan få stor personlig betydning for den enkelte ungdom. Det er også utfordringer med å arbeide med overganger til offentlige tilbud<sup>21</sup>.

Aktivitet ved musikkverkstedet kan også fungere som forberedende på ungdommers deltagelse i forhold til skole eller jobbsammenheng. Dette arbeidet handler om å gi ungdommer ferdigheter og kompetanse som egner seg i nye sammenhenger der de får bruk for det de har lært. Som et eksempel på dette kan jeg nevne betydningen av å lære seg å samarbeide. I den grad en lykkes med å hjelpe ungdommer i forhold til det å samarbeide, er dette ferdigheter som kan anvendes i nye sosiale praksiser, for eksempel i et klasserom eller i en jobbsituasjon.

Musikkverkstedet kan også fungere som tilretteleggelse av hjelp til etablering i bolig eller som hjelp til overganger mellom bolig og etablering i leilighet etter endt omsorgstilbud. Dette handler om å styrke ungdommens tro på at de kan ta ansvar for eget liv, og for at de kan klare seg selv uten hjelp fra voksne. Jeg har ved flere anledninger erfart at ungdommer forteller at musikk er en vesentlig del av *beredskapen* når de flytter for seg selv. For eksempel kan en sang eller en artist de har et sterkt forhold til representere trygghet og kontinuitet i viktige overganger, for eksempel i flytteprosessen fra en bolig til en annen. Det samme gjelder muligheten for det å kunne delta i en aktivitet med tilstrekkelig grad av tilhørighet og

---

<sup>21</sup> Det er per i dag lange ventelister på offentlige kulturskoler. Det kan virke som lærere og ledere ved de ulike kulturskoleinstitusjonene arbeider på en måte som ikke i tilstrekkelig grad inkluderer vanskeligstilt ungdom: at det er utfordringer i henhold til det å finne måter å samarbeide på (kulturforbarn.no).

kontinuitet. Dette gjelder for eksempel det å møte til ukentlige musikkøvinger sammen med musikkterapeut eller andre jevnaldrende.

Samlet sett kan musikkverkstedet som tilbud gis som individuelt tilrettelagt musikkdeltagelse eller som deltagelse i fellesskapsorienterte arbeidsformer der ungdom treffer andre ungdommer med tilsvarende bakgrunn som dem selv. I tillegg kan musikkverkstedet fungere som arbeid med overganger mellom ulike praksiser, i spennet mellom hverdags situasjoner, organiserte tilbud om deltagelse og i forhold til deltagelse i offentlige tilbud som rommer arenaer knyttet til fritid, skole eller arbeid.

Overganger handler også om avrunding og tilbaketrekning. Musikkterapi er ikke ment å skulle tilbys som organisert tilbud om hjelp gjennom hele livet. Det betyr ikke at hjelpen ikke kan vedvare for den enkelte ungdom eller at det ikke er mulig å ha kontakt etter barnevernsoppholdet. Det betyr heller det å se på betydningen av dialog om hvordan den voksne tilbud om hjelp til musikkbruk skal sees i forhold til ettervernsfasen og ikke minst til tiden etter ettervernsfasen. Når det gjelder det konkrete ungdommene i den herværende studien har deltatt i, har vi valgt en strategi der ungdommene ikke formelt blir avsluttet etter en viss alder eller etter endret formell tilknytning til tiltak. Vi har heller valgt en strategi der den enkelte ungdom får en ny rolle i den grad denne ønsker å fortsette, en rolle som innebærer større grad av ansvar for de yngre ungdommene og for driften av tilbudet. Ved å velge denne strategien inkluderer musikkverkstedet også noen voksne ungdommer, det vil si ungdommer over 23 år.

### **Hva mener jeg med det sosiokulturelle perspektivet?**

Da jeg startet arbeidet i barnevernets praksis ble termen musikkverkstedet tidlig tatt i bruk. Musikkverkstedet fungerte lenge som en muntlig forklaring på den musikkterapeutiske praksis. Slik jeg ser det, er det sammenfallende aspekt ved måten vi har brukt begrepet musikkverkstedet og teorier innenfor den sosiokulturelle tradisjon. Jeg redegjør derfor for noen begreper og teorier hentet fra det sosiokulturelle perspektivet som kan være relevante i forhold til avhandlingen. Det sosiokulturelle perspektivet er en fellesbetegnelse på teoretiske perspektiver som har den grunnleggende antagelse at menneskets indre og ytre virksomhet er gjensidig konstituerende. Relasjoner *i* mennesker, *mellom* mennesker og mellom mennesket og dets omverden kan ikke bli etablert og videreutviklet på annen måte enn gjennom de virksomheter, aktiviteter eller praksis som mennesket gjennomfører og tar del i. Gjennom sin menneskelige virksomhet skaper og endrer det enkelte menneske seg *selv* – for eksempel sine behov, motiver, sine ferdigheter og kompetanse. Det samme gjelder personlighet, identitet, og individets *relasjoner* til sin omverden. Kunnskaper som finnes i et samfunn får *vi* som deltagere aktivt ta del i gjennom interaksjon med andre mennesker og i møte med ulike kulturer (Cole, 1996).

I forhold til det sosiokulturelle perspektivet er den *menneskelige praksis* eller *virksomhet* utgangspunkt for kvalitativ undersøkelse. Perspektivet impliserer at mennesket er hva det gjør sammen med andre, og med de tilgjengelige verktøy som enten finnes eller som utvikles som en konsekvens av den aktuelle praksis (Nygren, 197, s. 120). Ut fra hva vi gjør, kan vi trekke slutninger om hva vi føler, tenker og mener. Dette betyr at følelser, kompetanse og ideologier oppstår idet mennesker utfører handlinger, det vil si gjennom kontekst de tar del i (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998; Bruner, 1990; Rogoff, 1990; Rogoff, 2003). Perspektivet forteller oss at det er gjennom de ulike praksisene vi deltar i at vi settes i stand til å tilegne oss

samfunnsmessige, kulturelle og sosiale aspekter ved den omverden vi er født inn i. Dette syn innebærer at forståelse av mellommenneskelige relasjoner avkrever forståelse av de praksiser som har skapt disse relasjonene. Dermed blir begreper som læring og deltagelse knyttet til autentiske situasjoner der bruk av verktøy for å påvirke læreprosesser over tid spiller inn som vesentlige aspekter. Drivkraften i slik form for læring kan beskrives som fullføring av arbeidsprosesser, og for den enkelte deltager kan vellykket deltagelse handle om å bli sosialt akseptert, med likeverdig status og fullverdige kunnskaper i forhold til et arbeidsfellesskap (Berryman, 1994).

Fra et filosofisk ståsted bygger det sosiokulturelle perspektivet på en tradisjon som kan spores tilbake til Hegel (1807/1977) og Marx (1845/1970). Hegel mente at verden i forhold til den menneskelige erkjennelse er fremstilt som i uavbrutt bevegelse, forandring og utvikling, for øvrig en tankegang som blir videreført av Marx. Marx mente at mennesker skaper og forandrer forholdene rundt seg – det subjektive kan ikke bare være bestemt av det objektive, siden menneskene også skaper objektene. Det er menneskene som subjekt som skaper objektene, selv om de også blir født inn i objektive forhold. Marx beskriver hvordan den menneskelige tilværelse er en gjenstandsmessig virksomhet. Marx bygger dette på et syn om at menneskelig virksomhet er rettet mot en gjenstand, og at denne gjenstanden virker tilbake på praksis. Marx la med dette vekt på at virksomhet er et samvirke mellom mennesker som gjør ting sammen med en iboende vilje til å skape fysiske og abstrakte gjenstander – gjenstander som påvirker fremtidige virksomheter ved at det tilrettelegges for praksis i stadig nyere generasjoner. Dette foregår ved at viderekomne tilrettelegger og bidrar til å gi dem optimaliserte oppvekst- og læringsvilkår slik at nybegynnere kan ta del i aktivitet. Arven etter Hegel og Marx har ført til en rekke sosiokulturelle tradisjoner som har fått forskjellige geografiske lokaliseringer.

Den første generasjon teoretikere innenfor den sosiokulturelle skolen innbefatter de russiske psykologene Vygotsky (1978), Leont'ev (1978) og Luria (1979). Disse teoretikerne lanserte på 1920 - 30 tallet det som skulle bli en innflytelsesrik retning innen psykologien, særlig innenfor teorier om læring og sosialisering. En grunnleggende tanke for disse psykologene var at all kommunikasjon forutsetter en kontekst for å bli begripelig. Begrepet om deltagelse ble av dem sett på som i et dialektisk forhold mellom aktivitet og bevissthet, og deltagelse var hovedsakelig et sosialt, kollektivt fenomen. Den sosiokulturelle forståelse innebærer at mennesker må skaffe seg innsikt i koblingen mellom kontekst og menneskelig handling for å mestre de ulike sammenhengene som stadig opptrer. Det er gjennom slike innsikter at mennesker aktivt kan ta del i og skape sin egen virkelighet (Vygotsky, 1978; Cole, 1996; Säljö, 2001; Lave & Wenger, 1991; Engestrøm, 1987; Engestrøm et. al., 1998; Wertsch, 1985).

Ser vi på Vygotsky`s teorier om læring og utvikling handler disse først og fremst om hvordan læringen foregår som et resultat av et samspill mellom individuelle, sosiale og kulturelle faktorer<sup>22</sup>. Før jeg går videre på hva dette handler om, vil jeg vise til et kjent sitat som gir retning til hva Vygotsky`s tenkning innebærer.

---

<sup>22</sup> I psykologien har det lenge pågått en debatt om forskjeller og likheter mellom Vygotsky og Piaget. Denne debatten går hovedsakelig på teoretikernes ulik vektleggelse av språkets sosiale funksjon. Flere mener at motsetningene ikke trenger å overdrives, og at det er mer fruktbart å hevde at de utfyller hverandre (Wertsch, 1998; Bruner, 1990; Rogoff, 2003).

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) (Vygotsky, 1978, s. 57).

Vygotsky's perspektiv dreier seg hovedsakelig om at all kunnskap er sosialt betinget. Det er aktiviteten som foregår mellom mennesker som utgjør grunnlaget for den individuelle kunnskapen som hvert enkelt individ gjennom internaliserende refleksjonsprosesser gjør til sin egen. Denne måten å forstå menneskelig tenkning på, er preget av det Vygotsky kaller mediering<sup>23</sup>, det vil si at individets forhold til det sosiokulturelle fellesskapet er påvirket av kulturelle tegn og sosiale symboler. Vygotsky legger mediering til grunn for alle høyere psykologiske prosesser, og medierende faktorer slik som språket eller kunsten er en nøkkel til å forstå hvordan individets kulturelt baserte psykologiske prosesser skapes.

Vygotsky's teori kan fungere som en forklaring på hvordan den lærende tilegner seg kunnskaper og ferdigheter gjennom å bruke felles tilgjengelige ressurser slik som språket, musikken eller kunsten. For Vygotsky var det avgjørende at den voksne, ansvarlige læreren kunne strukturere læreprosessen slik at utviklingen på det indre, psykologiske planet på best mulig måte blir stimulert for den som lærer. Når det gjelder synet på barn og læring, mente Vygotsky at undervisningen skulle være tilpasset slik at den var litt for vanskelig. I den grad en oppnår dette, vil funksjoner i det Vygotsky kalte *den nærmeste utviklingssonen* aktiveres (Vygotsky, 1978). Teorien om den nærmeste utviklingssonen forteller oss at terapeutisk eller pedagogisk opplegg bør være tilpasset slik at den verken er for vanskelig eller for lett for barnet eller for den som lærer. Derimot bør lærende kunne *strekke seg litt* etter mål som ligger litt høyere enn det som individet allerede mestrer. Samtidig bør ikke oppgavene være vanskeligere enn at mulighet for det å lykkes er innen rekkevidde. Vygotsky minner oss også på at vi aldri kan planlegge barnas forståelse av voksnes forsøk på å tilretteleggelse tiltak. Gjennomføring av tiltak for barn og unge vil alltid innebære en viss form for usikkerhet når det gjelder hva som kommer til å virke eller ikke. Slik vil det nødvendigvis være i den grad vi åpner opp for å gi barn og unge ansvar for å fylle den nærmeste utviklingssonen med meningsinnhold.

I den senere tid har de første russiske pionerer fått arvtakere i teoretikere som Lave og Wenger (1991), Engestrøm (1987) og ikke minst de norske psykologene Nygren (1997) og Dysthe (2008). Den andre generasjonen teoretikere innenfor dette deltagelsesfeltet kan sies å legge enda mer vekt på begreper som *fellesskap*, *roller* og *kommunikasjon* enn den første. Den nyere generasjons sosiokulturelle teoretikere viderefører synet om at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre i ulike sosiale praksiser.

Samlet sett kan det sosiokulturelle perspektivet brukes til å forstå hvordan virkeligheten kan betraktes ut fra ulike aktørposisjoner. Dette fordi en vanlig måte å forstå virkeligheten ut fra denne tradisjonen er å se virkeligheten enten ut i fra hvert enkelt individs ståsted, fra samfunnets strukturer eller ut i fra kollektive handlinger. Denne oppdelingen i nivåer har gitt utfall i en rekke sosiologiske teorier omkring forholdet mellom individ, gruppe og samfunn. En vanlig oppfatning innenfor sosiologien er at individet, altså det enkelte mennesket, blir dannet og danner seg selv i forhold til en gruppe, institusjon eller i forhold til samfunnet for øvrig.

---

<sup>23</sup> Det norske ordet mediering er brukt av blant andre Imsen med direkte henvisning til Vygotsky's læringsteori (Imsen, 2005).

### Inspirasjonen fra- og kritikken mot Giddens

I den videre fremleggelsen har jeg særlig lagt vekt på begrepet om *strukturerende ressurser*, et begrep opprinnelig utviklet av Giddens (1979), og videreutviklet av Lave (1988) og Wenger (1998). Begrepet om strukturerende ressurser gir mulighet til å se på hvordan menneskers handlinger er nøstet sammen og virker sammenbindende, eventuelt i motsatt fall, kan føre til forfall, oppløsning eller marginalisering. Kort fortalt kan begrepet om strukturerende ressurser brukes som en forklaring på hvordan individer skaper og opprettholder mer eller mindre grad av kontinuitet i identitetsdannede prosesser og i forhold til sosiale praksiser (Giddens, 1979; Lave, 1988; Wenger, 1998; Säljö, 2001). På grunn av Giddens betydningsfulle posisjon i forhold til den musikkvitenskapelige, sosiologiske forståelsen av musikk, vil jeg derfor peke på noen aspekter ved hans teori før jeg går videre med en mer generell bruk av det sosiokulturelle perspektiv.

Giddens kaller den handlende individ for agenter. Han dem som arbeider på vegne av et system for sosialisering, for eksempel innenfor skole eller barnevern. Med Giddens kan vi si at musikkterapeuter er sosialiseringssagenter. Giddens skiller mellom primære og sekundære sosialiseringssagenter. Primære sosialiseringssagenter er de som lærer oss grunnleggende ferdigheter og normer, mens sekundære sosialiseringssagenter lærer bort spesifikke ferdigheter innenfor et fastsatt fagområde (Frønes, 2007). Jeg bruker ikke strengt skille mellom primær og sekundær sosialisering, men argumenterer heller for at de to ulike nivåene bør sees i sammenheng.

I følge Giddens lever individet i et samfunn som blir stadig mer refleksivt og dynamisk. Dette får konsekvenser for måten selvet og identitetsdannelse foregår på. Stilt overfor stadig mer endring, stadig flere valg og stadig mer kunnskap, utvikler individet i det senmoderne samfunnet *det refleksive selv*. Giddens presenterer sin teori om det refleksive selv sammenhengende i boken *The Constitution of Society* (Giddens, 1984). Gjennom utviklingen av strukturasjonsteorien forsøker Giddens å overskride konflikten mellom individ og samfunn. Sentrale begreper innenfor teorien er *sosial praksis* og *det refleksive selv*. Sosial praksis er den fortløpende struktureringsprosessen som skaper samfunn, og kan beskrives ut fra et samspill av forskjellige begreper slik som agent, handling, struktur og sosialisering. Det refleksive selv innebærer en tankegang om at vårt livsprosjekt i stadig mindre grad knyttes til stabile tradisjoner og forventninger om sosial rolleadførelse eller normer.

It is the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography. Identity here still presumes continuity across time and space: but self-identity is such continuity as interpreted reflexively by the agent. This includes the cognitive component of personhood. To be a 'person' is not just to be a reflexive actor, but to have a concept of a person (as applied both to the self and others) (Giddens, 1991, s. 53).

Utrykket refleksive selv gir mening i retning av at samfunnets agenter hverken kan sees på som frie individer eller underlagt tvang av samfunnet. Den refleksive selvidentiteten handler om samspillet mellom ulike krefter, individuelle og kollektive, faktorer som best kan beskrives sett i forhold til begreper som selvfortelling eller selvbiografi. Med Giddens kan vi si at individets selvbiografi forekommer som kontinuerlige, *refleksive valgmuligheter*, muligheter som er med på å fastlegge hvem vi er og med hvilken identitet vi har (Giddens, 1984; Beck 1997; Beck, Giddens & Lash, 1994).

Giddens mener at menneskers muligheter til handling skapes ved at den handlende aktør får makt til å transformere nye handlinger inn i samfunnets systemer. Menneskelige ressurser slik

som språk, kunst og musikk kan brukes til å synliggjøre og forandre samfunnets systemer. Gjennom kommunikative medier kan mennesker kommunisere og frembringe fortellinger som overskrider skillet mellom individets begrensninger og samfunnets systemer. Det blir mulig å la den enkeltes stemme få rom til å bli hørt på tvers av institusjonaliserte systemers krav til regler og rutiner. En slik tankegang anser jeg som særlig relevant innenfor barnevernets praksis, spesielt fordi barnevernsforskningen forteller oss at barn og unges stemme i alt for liten grad blir hørt<sup>24</sup>. Etter min mening kan vi bruke begrepet det refleksive selv for å se på hvordan ungdommers identiteter er påvirket av de selvfortellinger som skapes i samspillet med andre mennesker, miljøer og teknologier. Dette får betydning i forhold til hvordan vi tilrettelegger for og deltar i de unges virkelighetsproduksjon. Det samme gjelder måter vi anser kunnskaper, ferdigheter og verdier som potensielle ressurser i måten ungdommer skaper mening i møte med fellesskapet.

Kritikk er blitt rettet mot Giddens i forhold til hans *kunnskapsrike og refleksive individ* som fokus for det moderne samfunnets organisering. Kritikken har blant annet gått på et syn om ved å fremheve det refleksive selv som ideal, så blir konsekvensen et for ensidig fokus på kunnskap og utdanning som middel til å velge det gode liv for barn og ungdom i fremtiden (Møen, 2009). Med idealet om at kunnskap skaper deltagerbaner til voksenlivet i fremtiden, risikerer vi å degradere barn- og ungdomsliv som mindre verdt enn voksentilværelsen. Med utgangspunkt i barnekonvensjonen, kan vi argumentere for at trenger begreper som fokuserer på betydningen av at barn og ungdom i seg selv sees på som verdifulle faser i livet, dette i motsetning til perspektiver som fokuserer på barn og ungdoms kvalifisering til voksenlivet.

Kritikken mot Giddens er også rettet mot hans manglende fokus på aspekter som følelser, hverdagsliv, vaner og tradisjonelle, rituelle fellesskapsopplevelser. Denne kritikken handler om at Giddens teori er en rasjonalistisk samfunnsteori som ser bort fra menneskers hverdagsliv og deltagelse i lokale kontekster. Selv om Giddens teorier er relativt grundige i analysen av refleksive selv, kan vi si at analysen av det refleksive selv fortsatt hviler på et grunnlag som har karakter av praksisnær kunnskap. Dette gjør at teorier om det refleksive selv ikke utelukkende kan artikuleres som eksplisitt kognitiv kunnskap (Møen, 2009, s. 155). Selv om kritikken mot Giddens også er relevant i kontekst av den herværende avhandling, mener jeg det er grunn til å ta med begrepet om strukturerende ressurs videre, særlig med utgangspunkt i måten begrepet er videreutviklet av Lave (1988), DeNora (2000) og Säljö (2001).

### **Begrepet om strukturerende ressurser**

Den engelske teoretikeren Lave er opptatt av hvordan individer lager kontinuitet og mening i overganger mellom ulike situasjoner og arenaer (Lave, 1988). Laves forståelse av strukturerende ressurser er komplekst, sammensatt og hun fremlegger ulike forklaringer på begrepet i forhold til forskjellige handlekontekster. Hun bruker begrepet blant annet for å vise hvordan mennesker løser problemer i hverdagssituasjoner. Et eksempel på strukturerende ressurs er forholdet mellom strikking og lesning. Lave beskriver hvordan aktiviteten av å strikke blir til en strukturerende ressurs for å lese.

---

<sup>24</sup> Se første og fjerde kapittel



Knitting is a structuring resource for the process of reading, and reading provides structuring resources that gives shape and punctuation to the process of knitting. They shape each other, but not necessarily equally. Usually one is the ongoing activity; the other is given shape more than shapes the first (Lave, 1988, s. 99).

Laves poeng med dette sitatet slik jeg ser det, er at en type aktivitet kan sette i gang en annen type aktivitet, og de påvirker hverandre gjensidig. Det å strikke gir form til aktiviteten av å lese ved at aktivitetene utfyller hverandre. Med andre ord, aktivitet på det menneskelige plan kan utvikles som strukturerende ressurser i et nærmest uendelig antall variasjoner med tilhørende aktiviteter, relasjoner, gjenstander og bruksfunksjoner (Lave, 1988). Gjennom å ta del i en aktivitet, igangsettes det andre aktiviteter som igjen påvirker et sett av relasjoner som utvikles gjennom deltagelsen. Gjennom utviklingen av aktivitetsforløp foreligger det mer eller mindre kontinuitet mellom ulike hendelser. Kontinuiteten er avhengig av om vi opplever sammenheng mellom aktiviteter, og for å artikulere det Lave kaller strukturerende ressurser, trengs det mer eller mindre bevissthet omkring hva vi gjør, både under og etter aktivitetsforløpet.

Lave videreutvikler tankegangen om at aktiviteter påvirker hverandre i forhold til studier av personer som løser vanskelige matteoppgaver. Disse studiene dreier seg om at personer som utfører vanskelige matteoppgaver, slik som under handling på supermarked, tar i bruk et sett av innlærte strukturerende ressurser som gjør det mulig å løse matteoppgaver som det i andre sosiale situasjoner er vanskeligere å løse. Poenget her er at selve situasjonen tilbyr ressurser den enkelte problemløser kan ta i bruk for å løse avanserte matteoppgaver, oppgaver som de ellers ikke får til under andre forutsetninger, slik som for eksempel under matteundervisning i et klasserom.

Laves forskning kan brukes som et utgangspunkt til å forstå hvordan psykologiske ressurser, fysiske redskaper og deltagelse i sosiale praksiser kan utvikles til ulike sett av strukturerende ressurser som mennesker kan bruke til å løse problemer i nye sammenhenger og i forhold til sosiale praksiser hvor de må tolke og handle kompetent i stadig nye situasjoner. Slik jeg ser det, kan Laves perspektiv brukes til å forstå at vi aldri kan vite eksakt utfallet av våre handlinger. En vesentlig del av våre hverdagshandlinger forløper som en form for improvisert praksis. Gjennom å trene oss opp på å mestre overganger mellom situasjoner, kan vi bli til gode problemløsere, men vi vil aldri kunne mestre arbeidsoppgavene i praksisfellesskapet fullt ut (Wenger, 1998). Spill er et eksempel på improvisert sosial praksis der deltagende parter tilegner seg og bruker strukturerende ressurser på ulike plan samtidig. Et konkret eksempel er sjakk. Sjakkspilling tilbyr muligheter til å lære spillets regler, navn på gjenstander samtidig som det foregår et sosialt samspill mellom spillere som kan oppleve humor, frustrasjon eller glede sammen. Ved å ta del i aktiviteten av å spille sjakk, lærer deltagerne å tenke og føle gjennom fysiske og abstrakte verktøy, verktøy som påvirker den menneskelige virksomhet på flere plan. Det er for eksempel ikke slik at spillere under sjakkspilling utelukkende følger med på sjakkbrikkenes fysiske bevegelser. Samtidig som spillerne flytter brikkene, er det grunn til at en vesentlig del av spillet også handler om å følge med på kroppsspråk, ansiktsbevegelser, lytte til pust og så videre.

Etter min mening gir begrepet om strukturerende ressurs innsikter i hvordan det å bruke verktøy, reflektere eller delta i sosiale praksiser, er forbundet med varierende og mangesidige, gjensidig konstituerende individuelle og kollektive prosesser. Poenget her er at vår deltagelse i sosiale praksiser, på den ene siden er påvirket av individuelle ferdigheter og innsikter, og på den annen side påvirkes vi av strukturer i våre omgivelser som hindrer eller muliggjør

deltagelsen. Til sammen utgjør de doble konstituerende påvirkningene individets muligheter til å forberede seg på deltagelse i fremtidige sosiale sammenhenger.

Diskusjonen om strukturerende ressurser gir anledning til å betrakte barn og unges lek og fritidsaktiviteter som sosialiseringprosesser som inneholder mangesidige og flertydige delttagelsesmuligheter. Aktiviteter gjennomført på fritiden kan både relatere seg til individuelle faktorer, slik som det å gi form til tanker og følelser, og vi kan betrakte fritidsdeltagelsen i forhold til sosiale faktorer slik som det å skape tilhørighet og etablere vennskap til andre mennesker. Vi kan tenke oss at det er strukturer i barns omgivelser som fremmer deltagelse i fritidsaktiviteter, og det vil være strukturer som hindrer og begrenser barns muligheter. Til sammen utgjør teorien om strukturerende ressurser muligheter til å betrakte barn og unges deltagelse i lek og fritid som anledninger de unge har til å utvikle individuelle forutsetninger for deltagelse i sosiale fellesskap der de kan lære ved å ta del i andre menneskers erfaringer (Engestrøm, 1987). Denne måten å forstå leken på kan gi oss innsikter i hvordan lekens aktiviteter bør sees på som måter å utvikle ferdigheter og kunnskaper. Dermed utgjør lek og fritid muligheter til personlig utvikling gjennom perspektivbevissthet og forståelse av egen og andres aktørposisjon (Säljö, 2001).

### **Musikk som strukturerende ressurs**

Utgangspunktet for det sosiokulturelle rammeverket jeg presenterer her er altså at mennesker gjennom sine handlinger påvirker og blir påvirket av ulike former for strukturerende ressurser som finnes som muligheter og begrensinger i de fysiske og sosiale omgivelsene. Leken, eller fritidsaktiviteten inneholder og tilbyr muligheter for deltagere som går utover selve aktiviteten av å leke eller å spille et spill. Men med hvilken rolle spiller musikken inn i dette forholdet? For å svare på dette vil jeg se nærmere på teorier fra representanter fra det som er kalt *den nye musikkvitenskapen*. Fra denne retningen finnes det ulike forklaringer på hvordan musikken kan virke strukturerende og gi opplevelse av kontinuitet og sammenheng. Jeg er blant annet inspirert av DeNora, som inntar perspektivet om at musikk kan være en ressurs som er sammenbindende på aktiviteter, personer, miljøer og sosiale praksiser (DeNora, 2000, De Nora, 2003). DeNora skriver om hvordan musikk er en ressurs mennesker bruker til å forme sine omgivelser slik at det blir lettere for oss å oppnå fordeler og unngå ulemper.

I forhold til DeNora kan vi si at musikken blir *generativ*, den setter i gang bevegelser i og mellom mennesker, bevegelser som skaper ringvirkninger i individer og mellom grupper og samfunn (Ruud, 1998). Dette underbygges særlig av DeNora som hevder at musikk kan betraktes som en hverdagsaktivitet, eller som en *technology of the self* (DeNora, 2000, s. 46). Med uttrykket *technology of the self* mener DeNora at musikken hjelper den enkelte til å føle, tenke og sosialisere. DeNora, som forøvrig er inspirert av nyere tids kulturpsykologi, er opptatt av begrepet om *Affordance*<sup>25</sup> (DeNora, 2000, s. 39 – 40). DeNora bruker *affordance*-begrepet for å vise hvordan musikk og musikkens bruksfunksjoner tilbyr ulike former for menneskelig aktivitet og sosial samhandling. For DeNora er det slik at musikk kan ha svært forskjellige betydninger avhengig av hvem som bruker den og i forhold til hvilke situasjoner den inngår i. Musikkens ulike bruksområder gjør at handlende aktører konfigurerer og skaper ulike virkelighetsoppfatninger avhengig av anvendelsen. Musikken

---

<sup>25</sup> Begrepet om *affordance* ble oppfunnet av psykologen Gibson (Gibson, 1979). Han brukte begrepet for å beskrive hvordan persepsjon i hverdagssituasjoner ikke bare var avhengig av personen som persiperte. For Gibson var det viktig å legge vekt på hvordan miljøet, spesielt i hverdagssituasjoner, tilbød personen helt spesiell persepsjonsinformasjon (Cole, 1996).

kan gjennom dens bruk og anvendelsessammenhenger endre og organisere sosialt liv, De Nora skriver.

The music becomes a workspace where for semiotic activity, a resource for doing, being and naming aspects of social reality, including the realities of subjectivity and self (DeNora, 1990. s. 40).

Jeg velger å fortolke dette utsagnet dit hen at musikken er å regne som en strukturerende ressurs mennesker kan bruke for aktivt å skape mening og sammenheng i tilværelsen. Sagt på en annen måte, musikkens mening dannes i møtepunktet mellom den eller de som tar det i bruk. Musikkens muligheter realiseres gjennom bruken av den. DeNora er for øvrig på linje med Small (1998) som fremhever musikkens handlingsdimensjon. Ved hjelp av nyere tids musikkvitenskap kan vi analysere hvordan musikk får ulike betydninger for hvert individ i de mange former for møtepunkter og forbindelser som etableres gjennom utviklingen av sosiale praksiser. Sagt annerledes, musikken får varierte sosiale funksjoner og effekter, bruksområder og anvendelsesområder.

På samme måte som Giddens (1979) betrakter språket som ressurs i forhold til strukturasjonsteorien, kan musikken være en ressurs i måten handlende aktører skaper mening i møtepunkter mellom mennesker, miljøer og kulturer. Konkret kan vi tenke oss at en rapsang eller en popsang, en musikkgenre eller stilart, tilbyr ressurser for utviklingen av deltagelsesmuligheter eller samspillsrelasjoner. Sangen, eller samtalen om sangen, kan fungere som en strukturerende ressurs handlende aktører bruker til å påvirke egen situasjon. Musikken blir en del av vårt virkelighetsarbeid hvor selvet skapes i samspill med sine sosiale omgivelser. Vårt selvbilde og vår selvforståelse formes gjennom aktiv bruk av musikken gjennom gjensidige interaksjonsprosesser. Sagt på en annen måte: musikk er en ressurs vi kan bruke til å forstå oss selv, enten på egenhånd eller gjennom deltagelse i aktiviteter sammen med andre.

### **Musikk som strukturerende ressurs i forhold til musikkterapien**

I forhold til musikkterapien er det musikkens helsefremmende kvaliteter som særlig er viet interesse. I det siste har det vært en økende grad av interesse innenfor musikkterapifeltet for hvordan musikk kan sees på som en strukturerende ressurs for å oppnå en rekke menneskelige fordeler, helsemessige eller med hensyn til økt livskvalitet (Batt-Rawden, 2005; Batt-Rawden & Tellnes, 2011; De Nora, 2000; Rolvsjord, 2007; Ruud, 1997, Ruud, 1998; Small, 1998; Stige, 2002,; Stige, 2003; Stige & Aarø, 2012). Dette er forskning som ser på sammenhenger mellom musikkbruk og aspekter som identitet, relasjoner, verdier og fellesskap.

I følge denne forskningen er musikk et redskap mennesker bruker for å oppnå ulike personlige eller sosiale mål eller fordeler, enten det er knyttet til nytelse, dannelselse eller opplevelse. I lys av denne måten å betrakte musikkbruk på er helse eller livskvalitet noe som fremføres i ulike kontekster og gjennom ulike stadier av livsløpet. Musikkterapi beskrives som en aktivitet som bidrar til å skape arenaer der det tilrettelegges slik at helse og helsefrembringende aktiviteter kan gjennomføres ulike måter. Musikk blir ikke utelukkende en gjenstand eller en aktivitet for seg, men er en del av måten mennesker påvirker og er i interaksjon med den sosiokulturelle omverden. Stige & Aarø skriver, her inspirert av Smalls (1998) begrep om *musiciking*.

Musicking refers to our participation in music and to how music is enacted and experienced as the performance of various relationships in a situation. The term performance, as used here, has a broad meaning; it involves action and interaction in a social and cultural situation (Stige & Aarø, 2012, s 125).

Ideen om at musikk kan fungere som en strukturerende ressurs for sosial deltagelse er etter min mening retningsgivende for det som kalles samfunnsmusikkterapi. Retningen inneholder arbeidsmodeller som forklarer hvordan vi i rollen som musikkterapeuter kan arbeide med individuelt tilpassede opplegg sett i sammenheng med den sosiale kontekst den enkelte er en del av (Ansdell, 2002; Pavlicevic & Ansdell, 2004; Stige, 2003; Stige & Aarø, 2012). Som vi så i innledningskapittelet begrunnes praksis som utvikling av kulturelle arenaer der fellesskapsorienterte verdier, holdninger og teknologier skapes og forhandles om mellom involverte parter (Stige, 2003). Idealer er knyttet til det å skape mening basert på kulturell aktivitet mellom likeverdige deltagere. Samfunnsmusikkterapien er å betrakte som en flertydig, relasjonell måte teoretisk å forstå hvordan musikkterapeuten forholder seg til dimensjoner som kropp, person, gruppe, institusjon og samfunn. I forhold til perspektivet er musikk å anse som en ressurs i forhold til slike dimensjoner, Stige & Aarø skriver.

..community music therapy practices often establish interaction rituals that become an integrated element of community life, as a multifaceted everyday resource which when mobilized seems to be good at mobilizing other resources (Stige & Aarø, 2012, s. 116).

Stige & Aarøs forståelse av samfunnsmusikkterapien, skiller seg fra den mer konvensjonelle modellen ved at terapeutens virkeområde utvides til ikke bare å gjelde terapirommet, men også andre deler av den aktuelle deltagers omgivelser (Pavlicevic & Ansdell, 2004). Samfunnsmusikkterapi er ikke bare en måte å arbeide med det enkelte individ, men gjennom den samfunnsmusikkterapeutiske utvides menneskers sosiale deltagelsesmuligheter. Samfunnsmusikkterapien blir økologisk, fordi fokus for arbeidet skifter mellom individuelle, kollektive og samfunnsmessige faktorer (Stige & Aarø, 2012).

Fordi samfunnsmusikkterapien er økologisk blir begrepet om *fremføring* sentralt. Fremføring innebærer ikke bare det å vise seg frem på en konsertscene, men refererer til sosiokulturelle handlinger som spenner fra hverdagshandlinger til rituelle handlinger. Begrepet fremføring inngår i forståelsen av hvordan mennesker mer eller mindre settes i stand til gjennom egne handlinger å fremføre god eller dårlig helse. Musikkens rolle fungerer som ressurs mennesker kan bruke til å styrke egne muligheter til å lykkes i overganger mellom sosiale praksiser. Samfunnsmusikkterapiens fokus er relatert til menneskers bruk av musikk i sosiale praksiser, og musikkens betydning fokuseres i forhold til situasjons- og kontekstavhengig aktivitet (Stige, et. al., 2010).

Utgangspunktet for et syn om at musikk fungerer som strukturerende på sosial deltagelse er at ulike musikkformer og musikkaktiviteter tilbyr ulike muligheter for sosial deltagelse. Vi kan for eksempel beskrive ulike former for musikalske praksiser der det foreligger forskjellige fordeler og ulemper med deltagelsen. Musikken blir til verktøy deltagere kan bruke til å utvikle relasjoner og til å engasjere seg mer eller mindre gjensidig i hverandres handlinger. Stige & Aarø skriver videre.

Music is a powerful tool in the making of interaction rituals, not least because of the rhythmically coordinated quality that typically characterizes musicking (Stige & Aarø, 2012, s. 134).

Fordi musikken er en del av våre sosiale omgivelser kan den brukes til å forme våre egne personlige omgivelser så vel som kollektive, sosiale og kulturelle. Musikken er å betrakte som en ressurs mennesker bruker for å oppnå fordeler eller unngå ulemper, til å løse hverdagsproblemer eller til å innta aktørposisjoner i en samfunnsskapt virkelighet. Slik betraktet kan musikk både være et hinder og en ressurs for sosial deltagelse. Musikken trenger

ikke virke positivt for den eller dem det gjelder. Om den skal betraktes som en positiv ressurs avhenger av hvem som bruker den, og hvordan den brukes. En måte å finne ut om musikken har fungert som en positiv ressurs vil være å spørre deltagere hvilken betydning de selv tillegger musikkens mening.

## **Metaforen om verksted i samfunnsmusikkterapien**

Skal vi lykkes i å bruke musikk til å frembringe meningsfulle, positive forskjeller for dem vi i rollen som musikkterapeuter er satt til å hjelpe, er vi avhengig av tilgjengelige arbeidsformer som kan tilpasses og tilrettelegges for våre deltagere. Tidligere i dette kapitlet beskriver jeg musikkverkstedet som arbeidsform som jeg gjennom mitt arbeid som musikkterapeut ved barnevernsinstitusjonen anvender. Fordi musikkverkstedet er et sentralt begrep gjennom avhandlingen velger jeg å gjøre en litteraturgjennomgang som ser på ulike betydninger av begrepet. Jeg relaterer denne gjennomgangen til faglitteraturen omkring samfunnsmusikkterapien.

Selve ordet verksted kommer av det engelske ordet *workshop* som igjen kan bety arbeidsseminar eller konferanse. Farner peker på hvordan verksted både kan vise til de fysiske omgivelsene og til de sosiale handlingene arbeidet går ut på (Farner, 2003, s. 15). Lindbæk retter fokus mot tradisjonelle kommunikasjonsverktøy som rollespill, video, musikk eller drama. Dette er verktøy som i følge Lindbæk kan bidra til at den unge kan uttrykke seg og reflektere over egen situasjon (Lindbæk, 2004).

I forhold til musikkterapilitteraturen skriver Skotheim om verkstedet som mulighet til selvstendigjørelse av beboere på et psykiatrisk ettervernshjem (Skotheim, 1996). Skotheim viser hvordan rockebandet som arbeidsform tilbyr muligheter for de deltagende i forhold til det å arbeide målbevisst frem mot et gitt arbeidsmål. Skotheim forklarer hvordan ulike strukturerte arbeidsformer som innøving og sangskrivning fører til at beboerne opplever økt selvtillit og får gode mestringsopplevelser som et resultat av deltagelsen. Skotheim viser til at deltagerne i rockebandet tålte å bli stilt krav og forventninger til. Gjennom deltagelse på konserter og turneer viste medlemmene at de var i stand til å oppnå på forhånd angitte målsettinger. Skotheim er opptatt av at deltageren kan se slike erfaringer i sammenheng med en selvstendigjøringsprosess frem mot etablering i egen hybel eller leilighet.

Den beaten som finnes i rockemusikken har på Solbu blitt utnyttet til at unge voksne får prøve seg på den pulsen som finnes i det normale liv. Bandmedlemmene har fått være med å bygge opp og drive band. Vi tror at dette har gitt dem erfaringer/kunnskaper som kan være til nytte i en selvstendig tilværelse utenfor institusjonen (Skotheim, 2006).

Et annet eksempel på verkstedarbeid i faglitteraturen er prosjektet *From therapy to community* (Wood, et. al., 2004). Dette prosjektet demonstrerer utviklingsprosesser der deltagerne først mottar individuell terapi for så å bli innlemmet i gruppearbeid og senere i samfunnsrettet arbeid. Det legges her vekt på hvordan musikkterapi kan utnyttes som en utvikling fra det å motta hjelp i nært samarbeid med terapeut for etter hvert å få hjelp til å gå på konserter, delta på offentlige kurs eller andre organiserte tilbud. Musikkterapeuten som arbeider etter en slik modell tilbyr først mye støtte og veiledning, og trekker gradvis bort denne støtten etter hvert som deltageren klarer å nyttiggjøre seg tilbud fra andre instanser. Tilbudet blir en hjelp til å klare seg selv innenfor samfunnets etablerte kulturtilbud. Wood og kollegaer bruker begrepet om *workshop* for å dekke overgangene mellom de ulike fasene i arbeidet, fra individuell tilnærming til mer samfunnsorientert tilnærming.

Individual music therapy brought participants out of isolation into relationship with the music therapist – the starting point for building the community. This also enabled them to gain a new control over physical and cognitive abilities, leading to a new sense of identity and self-knowledge. As individual participants they could join the therapist to practice being with others again (Wood, et. al., 2004, s. 61).

Kleive & Stige har beskrevet musikkverkstedsrelaterte arbeidsformer i forhold til tidligere nevnte Gløppenprosjektet (Kleive & Stige, 1988). Arbeidet til Kleive & Stige er særlig kjent på grunn av den inkluderende arbeidsformen prosjektet la opp til der deltagerne fikk anledning til å delta på lik linje med andre samfunnsmedlemmer i aktiviteter som korps og bandspilling. Gløppenprosjektet står i dag frem som et eksempel på datidens gryende kulturpolitikk, en politikk som fortalte om at det norske samfunn har et ansvar for å ta vare på og innlemme mennesker som av ulike grunner ikke har samme mulighet til å delta i kulturaktiviteter som andre. Den gang pekte Stige selv på problemer med å hjelpe mennesker som trenger hjelp til deltagelse.

Berre få av våre elever er pasientar. Likevel kjem vi som fagpersoner i fare for å ”ta oss av dei” utan å sanse kva dei veit om seg sjølve, kva behov og ressursar dei har. Vår oppgåve er egentlig å hjelpe dei til å gjere seg sjølve meir synlege. Blir det dei yter til omverda sett og høyrte, vil det skape ny innsikt både hos dei sjølve og hos mottakarane (Kleive og Stige, 1988 s. 93).

Stige har videreført denne tankegangen i hans fremleggelse av samfunnsmusikkterapien (Stige, 2003). Stige mener musikken gjennom anvendelse kan bli til ressurser for handling og samhandling. I følge Stige er det slik at hvis musikk skal være et reelt tilbud om deltagelse så bør det gis rom for personlige prosesser der den enkelte både får utfolde seg og samtidig kan innlemmes i fellesskapet. Stige peker på at dersom det gis rom for å utvikle deltagerstrategier, kan det under de rette omstendigheter være slik at individer kan kvalifisere seg inn i verdsatte sosiale roller i nye praksisfellesskap, for eksempel som trommeslager i et rockeband eller som DJ på en dansefest (Stige, 2005, s 140).

I lys av Stiges perspektiv kan musikkterapeutens rolle være fleksibel og mangesidig (Stige, 2003). I forhold til Stiges perspektiv trenger ikke den som *mottar* musikkterapi å være like avhengig av hjelp i alle sammenhenger. Musikkterapeuten kan inngå i mer eller mindre strukturerte samarbeidsrutiner hvor aktuelle og relevante samarbeidende parter involveres. Det blir med andre ord mulig å overføre ansvar og reelle valgmuligheter til den som musikkterapeuten prøver å hjelpe. Musikkterapi kan da sees på som en form for selvhjelp der hensikten er å sette andre mennesker, grupper eller miljøer i stand til å klare seg selv ved hjelp av kulturelle verktøy, sosiale nettverk eller offentlige instanser (Krüger, 2009a).

Metaforen om verkstedet kan også relateres til studie gjort av Storsve og kollegaer. De skriver om praksisfellesskapet i forbindelse med et musikkprosjekt som Norges musikkhøgskole driver i samarbeid med NORWAC (Storsve, et. al., 2009). Storsve og kollegaer fokuserer på hvordan et musikkprosjekt kan bidra til å styrke Palestinske ungdommers selvfølelse, identitet og tilhørighet til egne tradisjoner. I følge dette prosjektet er det slik at praksisfellesskapet kan brukes som begrep for å vise hvordan ungdommene som deltok i prosjektet beveger seg i ulike deltagerbaner<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Storsve et. al. er inspirert av Lave og Wengers begrep om deltagerbaner, et begrep som forklarer hvordan nybegynnere lærer gjennom å delta i et eller flere fellesskap sammen med viderekomne og eksperter (Lave og Wenger, 1991).

I den forbindelse tilbyr musikkprosjektet som arbeidsform de deltagende muligheter for å delta i samspillet og for å innta ulike sosiale posisjoner. Praksisfellesskapet betraktes fra andre deltagelsesbaner enn de mer tradisjonelle baner, og innbefatter grensebaner og utadgående baner. Dette er betegnelser som viser til at deltagelsesbaner ikke utelukkende er å forstå som enveisrettede mot et eventuelt sentrum. De skriver.

I et utøvende praksisfellesskap mellom voksne er de palestinske lederne insidere i tråd med Wengers kategorisering av deltagerbaner, og de leverer blant annet nye ideer til musikalsk materiale, arbeidsmåter og prosjekter. Storsve, som prosjektleder (og mester) har en unik mulighet til å forberede studentene fra musikkhøgskolen, både med tanke på hva som er studentenes sterke sider og i forhold til hva musikkgruppen trenger (Storsve, et. al., 2009, s. 195)

Ansdell bruker også praksisfellesskapet som begrep for å forklare sosiale samhandlinger i musikkterapiprosjektet *music minds* (Ansdell, 2010). Ansdell viser hvordan praksisfellesskapet som begrep kan anvendes for vise hvordan ulike former for kommunikative, musikalske og non-musikalske samhandlinger kan brukes for å konstruere, utvide og holde på ulike former for tilhørighet og samhold blant medlemmer av en musikkgruppe. Ansdell viser hvordan deltagelse i gruppen ikke utelukkende er forhold som gjelder innadgående baner mot et sentrum. I følge Ansdell kan deltagelse like gjerne være relatert til det å bevege seg som deltager fra et sentrum og ut mot nye grupper og fellesskaper.

Funn fra litteraturen om verksted som arbeidsform viser først og fremst at verkstedet i sosialt arbeid er en komplekst sammensatt arbeidsform. Jeg skisserer noen hovedtrekk som jeg tar med meg videre gjennom utviklingen av avhandlingen.

*For det første* tilbyr verkstedsformen utvikling av kommunikasjonsverktøy som ungdom kan bruke til å utrykke seg selv og til å reflektere over egen sosial situasjon. Musikk og musikkverktøy kan inngå i verkstedets *verktøykasse*, og dermed danne grunnlag for kommunikasjonsarbeidet.

*For det andre* tilbyr verksted som arbeidsform muligheter for sosial samhandling. I fellesskapet er det muligheter for deltagere å inngå i ulike sosiale roller med tilhørende funksjoner og regler.

*For det tredje* strukturerer verkstedet arbeidsprosesser som leder frem mot mer eller mindre definerte målsetninger. Som Storsve med fler (Storsve, et. al., 2009) legger vekt på måten praksisfellesskapet er organisert på får betydning i forhold til hvordan fellesskapet åpner opp muligheter for den enkelte. Verkstedet som arbeidsform handler om å se den enkelte deltagers personlige refleksjonsprosesser i forhold til muligheter for å innlemmes i fellesskapet. Det rettes fokus mot balanseforholdet mellom individ og fellesskap. Det er en diskusjon jeg for øvrig vil komme mer tilbake til senere utover i avhandlingen.

*For det fjerde* tilbyr verkstedsformen åpne strukturer i forhold til tilgrensende praksisfellesskap. Verkstedarbeid kan føre til deltagelsesoverganger mellom institusjoner som skole, fritid, familie eller arbeid. Aktører fra respektive institusjoner kan inkluderes i arbeidet og dermed involveres i arbeidet. Særlig legger Ansdell (2010) vekt på betydningen av hvordan deltagelse i gruppen ikke utelukkende er forhold som gjelder innadgående deltagelsesbaner. Verkstedsformen kan like gjerne handle om å etablere deltagelsesbaner som beveger seg fra et sentrum og ut mot nye grupper og fellesskap.

## Behov for å tenke perspektivmangfold i forhold til barnevernets praksis

Oppsummert mener jeg at samfunnsmusikkterapeutisk arbeid, der musikkverkstedets arbeidsformer er sentrale, kan sees i sammenheng med moderne sosiokulturell teori. Som jeg tidligere har vært inne på er dette teori som understreker betydningen av at barns utvikling foregår i samspill med kompetente representanter for den kulturen de blir født inn i (Bråten, 1998; Stern, 1985). Det hevdes at barnets selvopplevelse og selvforståelse er forankret i en gjensidig aktiv interaksjon med andre mennesker i en felles kulturell forståelsesramme. Det er gjennom deltagelsen i kulturelle sammenhenger at barn lærer om verden og om ulike sosiale fellesskap som finnes (Bruner, 1990; Trevarthen, 1992).

De fellesskapsorienterte arbeidsformer ved musikkverkstedet kan særlig sees i lys av teorien om praksisfellesskapet, et begrep utviklet gjennom klassikeren *Situated learning* av Lave og Wenger<sup>27</sup>. Praksisfellesskapet kan analytisk brukes for å redegjøre det syn at deltagelse knytter individet sammen med fellesskapet gjennom en læringsprosess (Lave & Wenger, 1991). For Lave & Wenger blir individet medlem av en gruppe ved å først være et perifert medlem av en sosial verden, for så å bli et sentralt medlem av en gruppe aktører. I løpet av denne prosessen blir individet integrert sosialt, det får ferdigheter, det utvikler sosial kompetanse og ikke minst får individet en faglig så vel som sosial og sub/-kulturell identitet. Lave og Wengers fokus er at læring kan forstås som ledd i subjekters skiftende deltagelse i bevegelse gjennom mange forskjellige kontekster i sin daglige tilværelse (Lave, 1999, s. 40). Dermed får vi et fokus på det fysiske og det sosiale miljøet hvor læringen finner sted.

Ved å innta et slikt perspektiv på deltagelse kan vi studere hvordan barn samhandler med sitt miljø, hvordan de lærer sosiale ferdigheter og hvilke kulturelle og fysiske verktøy de tar i bruk for å skape sammenheng i tilværelsen. Wenger fremhever at det å *være deltager* er det sentrale i forhold til praksisfellesskapet (Wenger, 1998). Deltagelsen i praksisfellesskapet er dels avhengig av individets egne frie valg og dels påvirket av fellesskapets etablerte tenkemåter og handlingsmønstre. Dette betyr at praksisfellesskapet både tilbyr muligheter for den enkelte deltager, men også hindringer. Wenger skriver.

A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice (Wenger, 1998, s. 98).

Avgjørende for personers tilgang til praksisfellesskapet er en bevegelse mot større grad av adgang til fellesskapets ressurser, hvor de øvrige deltagere i fellesskapet etter hvert tillater den nyankomne en *gjennomskuelighet* til fellesskapets aktiviteter, redskaper, kunnskap og øvrige ressurser. Adgangen til fellesskapet blir et spørsmål om å lære seg ulike ferdigheter gjennom å inngå i et gjensidig engasjement sammen med andre deltagere. Musikkverkstedet *som* praksisfellesskap muliggjør utviklingen av arbeidsformer der det ikke utelukkende arbeides med det enkelte individ, men der man gjennom aktivitet utvider menneskers sosiale deltagelsesmuligheter.

## Barnets beste som flerperspektivistisk prinsipp

Gjennom resten av dette kapittelet vil jeg se det sosiokulturelle perspektiv i forhold til rettighetsperspektivet. Jeg gjør dette for å utvikle det verdimeslige grunnlaget for

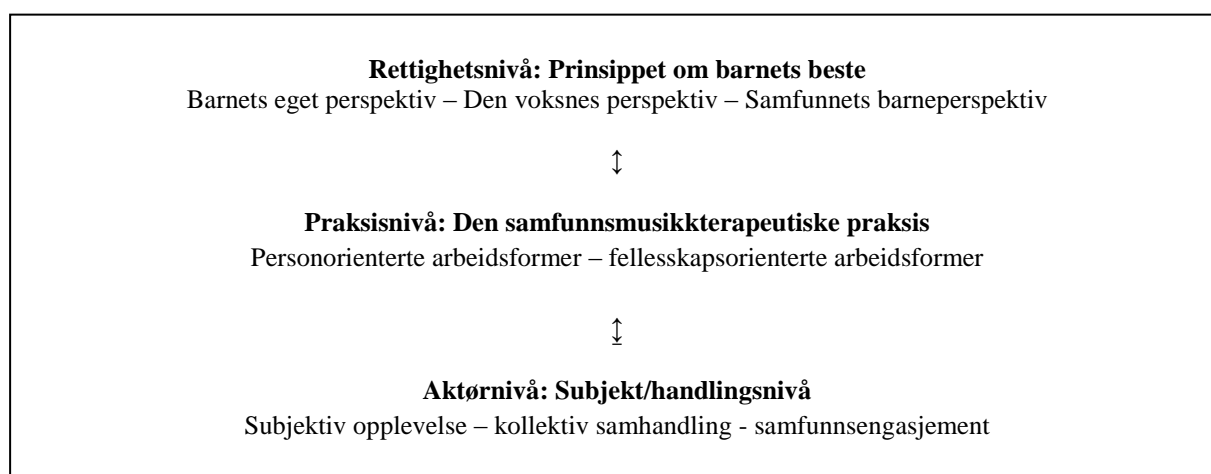
---

<sup>27</sup> Situert læring som perspektiv er tidligere utforsket av Folkestad (1996) og Nielsen (1999) i kontekst av musikkundervisning.



avhandlingen<sup>28</sup>. Tabellen under viser hvordan musikkverkstedets arbeidsformer kan begrunnes sett ut fra ulike barneperspektiver i prinsippet barnets beste, det være seg barnets eget, den voksnes og samfunnets egne perspektiver. Modellen er basert på diskusjon i første kapittel, en diskusjon der jeg hovedsakelig argumenterer for at barnets beste er et prinsipp som er komplekst sammensatt av ulike barneperspektiv. Modellen er fra min side konstruert ut fra ønsket om å se tre nivåer i forhold til hverandre, et nivå som omhandler et rettighetsperspektiv, et nivå som omhandler den sosiokulturelle praksis, og deretter et nivå som omhandler et subjektivt opplevelsensnivå og innbefatter individuell og kollektiv aktørposisjoner. Det har ikke vært meningen å lage en modell som skal kunne brukes konsekvent i et hvert tilfelle, men heller å peke på noen måter å se praksis i forhold til ideologien om barnekonvensjonen. Tabellen er ment å skulle fremheve kompleksiteten hva gjelder behov for å tenke flerperspektivistisk når vi arbeider i barnevernets praksis. Dette er en kompleksitet som innebærer å se ulike perspektiver fra forskjellige nivåer i forhold til hverandre.

Tabell 3.1 Barnets beste som flerperspektivistisk prinsipp



For det første består tabellen av et rettighetsnivå, hovedsakelig basert på tre ulike, barneperspektiver, barnets eget, voksnes og samfunnets ulike perspektiver på barndom. Nivået viser hvordan ulike barneperspektivene bør sees i forhold til hverandre og ikke isolert hver for seg. For det andre består modellen av et praksisnivå, bestående av to perspektiver på praksis, et person- og et fellesskapsorientert perspektiv. Fra dette nivået har jeg i gjennom tredje kapittel beskrevet ulike former for praksis, for eksempel hverdagspraksiser eller organisert tilbud om musikkverkstedet. For det tredje inneholder modellen et aktørnivå som inneholder muligheter til å se på hvordan subjektive, kollektiv og samfunnsmessige aspekter spiller inn på og er gjensidig påvirket av de to andre nivåene i modellen. Det er fra dette nivået vi kan forstå ungdommenes beskrivelser og fortolkninger av praksis, funn som blir presentert i fjerde og femte kapittel.

<sup>28</sup> Se diskusjon om samfunnsmusikkterapi som verdibasert praksis i første kapittel.

Tabell 3.1 viser hvordan barnets beste kan sees i forhold til ulike samfunnsskape barneperspektiver. Som jeg var inne på tidligere, samfunnets syn på hva barn og hva barndom er former kunnskapssynet til samfunnets institusjoner og dets agenter. Derfor blir det relevant å diskutere hvilket barnesyn vi i samfunnsmusikkterapeutisk praksis skal legge til grunn i kontekst av barnevernsarbeid. Et undertrykkende og manipulerende barnesyn, for eksempel der vi ser på barn og unge som gjenstander for voksnes handlinger, vil i tråd med den verdimeslige grunnlaget for barnekonvensjonen være uheldig.

Et barnesyn som har fått mye kritikk i forhold til barnevern er enkelte psykologiske teorier som tillegger faktorer som alder eller biologiske behov stor betydning (Thuen, 2008). Dette gjelder særlig barneperspektiv som vektlegger alder og biologisk modenhet som kriterier for eller som begrunnelser for innskrenking av barns deltagelse (Gullbrandsen, 1998). Tradisjonelt oppfattes barns behov som noe barn *har*, det er for eksempel vanlig innen enkelte retninger å lage lister og kategorier over barns behov (Jalmert, 2005). Kritikken her er at et statisk syn på barn, med en idé om at forskning kan fastslå et sett med universelle behov lokalisert i barnet, fungerer dårlig som utgangspunkt for deltagelse. En annen kritikk er at det, med referanser til at barn har iboende behov, kan være lettere å gi tilsynelatende legitime begrunnelser for handlinger i forhold til barn, ofte med begrunnelse om at voksne vet mer enn barn.

Kritikere mener at vi bør være forsiktige med å gi et perspektiv eller en teori for mye makt. Hvis teorier og modeller om barn og barndom får for mye innflytelse, så kan dette være uheldig for barns muligheter til å ta vare på og virkeliggjøre egne rettigheter. Særlig alvorlig blir det i den grad teorier, modeller og forskningsresultater brukes for å legitimere rettsregler og beslutninger som gjelder barns fremtid (Schiratzki, 2003). Dette kan ses i sammenheng med barnesyn som har en tendens til å gi voksne størst definisjonsmakt (Jalmert, 2005). Til sammen peker slik form for kritikk i retning av oppfatninger som innebærer at barn sees på som umodne tenkere, eller at barn ikke kan eller vet like mye som voksne.

Barnerettighetsforkjempere retter mye kritikk mot det som kalles stadie- eller faseorientert utviklingspsykologi, spesielt gjelder dette den såkalte tilknytningsteorien (Bowlby, 1996). Denne teorien er etter manges mening preget av at barn gis en rolle og posisjon som avhengige av sine voksne omsorgspersoner. Bowlby skriver.

Hos flertallet af menneskebørn udvikles tilknytningsadfærden overfor en foretrukket figur i løbet af de første ni levemåneder. Jo mere social samspilserfaring et spædbarn har med en person, jo større er sandsynligheden for at det vil blive knyttet til den pågældende person. Et barns primære omsorgsperson bliver derfor barnets viktigste tilknytningsfigur (Bowlby, 1996, s. 138).

Tilknytningsteori finner vi også mye anvendt innenfor musikkterapeutisk forskning, her illustrert ved Drake, som skriver.

In some cases maternal depression and contributing factors such as social isolation or poverty, other mental health issues, separation, neglect or trauma, mean that the intuitive musical engagement fail to take place. This may result in insecure attachment and difficulties in communication, interaction, emotional expression and cognitive development in the child (Drake, 2008, s. 41).

Etter min mening demonstrerer Drake et syn om at problemer som stammer fra tidlig mor-barn samspill *avleirer* seg som problemer og konflikter i barnet. Problemet med en slik tenkning er at barns problemer får et overhengende individuelt fokus, noe som kan implisere

manglende perspektiver, og dermed mangel på løsninger som finnes i forhold til kontekstuelle, situasjonelle faktorer.

Tilknytningsteorien kan sies å gjelde for små barn. Etter manges mening tilbyr tilknytningsteorien mye relevant tekning som kan informere oss om hvordan vi skal betrakte forholdet mellom små barn og dets nære omsorgspersoner. Jeg mener ikke at det er uheldig å bruke denne teorien i forhold til egnede situasjoner. Imidlertid mener jeg det kan være uheldig å ha et utelukkende fokus på barns problemer og biologiske behov som noe barnet *har*. Et slikt syn vil kunne stå i veien for, og virke negativt på, synet om barn som handlende, aktive subjekter (Sandbæk, 2002). Jeg mener ikke med dette at vi skal avskrive barns problemer som noe de ikke har, men heller utvide og lete etter egenskaper som i større grad fokuserer på barnets ressurser og måter å etablere løsninger basert på samspill med sosiokulturelle aspekter som språk, kultur eller i forhold til sosiale nettverk. Problemet er også at teorien om tilknytning tradisjonelt sett har hatt stor innvirkning på norsk barnevernsforskning, også når det gjelder praksis for store barn og ungdommer (Gullbrandsen, 1998).

### **Hvilke kriterier skal vi bruke for deltagelse?**

Tabell 3.1 demonstrerer at vi trenger et mangfoldig og flerperspektivistisk syn på hva deltagelse er, og på hvilke måter vi skal tilrettelegge for deltagelse i forhold til barnevernets praksis. Det er for eksempel ikke tilstrekkelig å bruke individuelle eller biologiske faktorer som kriterier for å hindre barns deltagelse (Opdahl, 2008; Sandbæk, 2002; Lansdown, 2005). Dette fordi alder og biologiske faktorer ikke nødvendigvis automatisk gjenspeiler barn og unges evne til å forstå og til å gjøre seg opp en mening om en sak. Dette synet understøttes av Andenæs som mener at teorier som utelukkende legger alder og biologiske faktorer til grunn for deltagelse ofte har det abstrakte barnet, *løstrevet fra sine omgivelser*, i fokus. *Det abstrakte barnet* er i følge Andenæs et dårlig utgangspunkt for å skape seg en forestilling om hva barn trenger. Det vi trenger, i følge Andenæs, er en forståelse av hvordan barnet er påvirket og i gjensidig interaksjon med sine fysiske og sosiale omgivelser. Med andre ord, vi bør være varsomme med å innta et perspektiv der barnet gis en nøytral aktørposisjon, og der det enkelte individ ikke trenger å ta stilling til samfunnsmessige verdispørsmål (Andenæs, 1996).

Kritikken mot å tillegge alder, biologiske forhold og behov en for stor grad av betydning, er møtt av en sosiokulturell forståelse som begrunner barns handlinger og mulighet til deltagelse i forhold til historiske, kulturelle og sosiale faktorer. Det legges dermed til grunn et syn om at barndom er kulturelt betinget, og det finnes ikke *barns natur* (Cockburn, 2005). Fra den sosiokulturelle skolen er det vanlig å diskutere hva barn trenger i ulike situasjoner, i ulike relasjoner, og på ulike tidspunkt (Jalmert, 2005). Hva som er best for barn må ses i lys av det som er *kulturelt relevant* og sett i forhold til relevante *sosiale praksiser* (Andenæs 1996).

I forskningslitteraturen er det vanlig å skille mellom behovs- og rettighetsperspektiv (Stige & Aarø, 2012). Begge perspektiver handler om å sikre mennesker hjelp til bedre helse, omsorg og deltagelse. Vi finner imidlertid grunnleggende forskjeller mellom perspektivene som det kan være grunn til å se nærmere på, her som bearbeidelse av en modell hentet fra *Redd barnas arbeidsmanual*<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Arbeidsmodellen er hentet fra følgende document, Child Rights Programming How to Apply Rights-Based Approaches in Programming A Handbook for the International Save the Children Alliance Members, 2002, s. 22, tilgjengelig på Action for the rights of children, ARC (2002). Save the children, UNHCR, UNICEF og OHCHR, CD-ROM

Tabell 3.2 - Motsetninger mellom behovs- og rettighetsperspektiver

Behovsperspektiver	Rettighetsperspektiver
Alder og biologiske faktorer har stor betydning i forhold til barns deltagelse	Barn og unge har lovpålagt rett til deltagelse, blant annet i forhold til fritidsaktiviteter
Barndom er en naturlig tilstand	Barndom er kulturelt betinget
Behov kan settes opp hierarkisk	Rettigheter er likeverdige innbyrdes
Behov varierer i forhold til situasjon og i forhold til personlige faktorer	Rettigheter er universelle, men kan tilpasses lokalt
Barns behov kan dekkes	Barn kan kreve å få realisert egne rettigheter
Behov er subjective	Rettigheter er relatert til internasjonale standarder
Barn og unge fortjener hjelp	Barn og unge har rett til hjelp
Voksne bør gjøre mer for barn og unge	Voksne skal gjøre mer for barn og unge
Barn og unge kan være deltagere i beslutningsprosesser	Barn og unge skal være deltagere i beslutningsprosesser
På grunn av lite ressurser kan noen barn og unge bli utelatt	Alle barn og unge har rett til full utnyttelse av tilgjengelige ressurser
Noen grupper har spesiell kompetanse på å hjelpe barn og unge	Alle samfunnets voksne har et ansvar for å hjelpe barn og unge til å realisere egne rettigheter

Tabell 3.2 viser noen grunnleggende utfordringer i forhold til det å tilrettelegge for barns deltagelse. Modellens motsetninger er i utgangspunktet unyanserte, og i praksis vil det være behov for *både-og-tekning* og *perspektivmangfold*. Etter min mening inneholder det sosiokulturelle perspektivet språk som rommer muligheten til å se praksis fra ulike ståsteder og dermed til å innta betydningsfull både-og-tekning og perspektivmangfold. Det sosiokulturelle perspektivet støttes av FN, som på sin side advarer mot utelukkende å bruke behov, alder og modenhet til å begrense barns autonomi og mulighet til å uttrykke seg (UN general comments 7, 2005). FN mener at når behov og alder trekkes fram som en barriere for deltagelse er det selvsagt ikke alderen i seg selv som utgjør barrieren, men hvilken betydning man tillegger alder i forhold til barns deltagerkompetanse.

Deltagelsesartiklene stiller ingen spesifikke aldersgrense på barnets rett til å uttrykke sine synspunkter, men binder retten til deltagelse i forhold til barnets sosiokulturelle situasjon hvor aspekter som ferdigheter og kunnskapsevne spiller inn på deltagersevnen. Utgangspunktet er at med økende alder og modenhet skal barn og unges synspunkter gis mer vekt. Dette er i tråd med Lansdowns synspunkter om at (2005) alder og modenhet er relevant for barns deltagerkapasitet, men meningsløst som vurderingsgrunnlag alene. Han foreslår å supplere med følgende fire vurderingskriterier.

- 1) Har barnet evne til å kommunisere relevant informasjon, stille relevante spørsmål, forstå handlingsalternativer, utrykke ønsker, bekymringer?
- 2) Har barnet evne til uavhengig refleksjon, er det i stand til å ta valg uten å bli manipulert og presset?
- 3) Har barnet evne til å vurdere fordeler, ulemper, risiko på kort og lang sikt, samt konsekvenser av ulike valg?
- 4) Har barnet utviklet et stabilt verdsett som det kan ta beslutninger ut i fra?

Lansdown liste kan brukes til å gi et mer helhetlig grunnlag for å avklare hvilke beslutninger barn skal delta i, og i hvilken grad de skal involveres (Lansdown, 2005). I stedet for å benytte alder og modenhet som kriterier for deltagelse kan vi finne andre måter å skaffe oss innsikter om barnets situasjon, for eksempel ved å delta i barns fritidsaktiviteter. Sagt på en annen måte, vi trenger å delta i barnets sosiale praksiser for å kunne uttale oss om hvordan barnet har det, og hvilke behov det har for hjelp og støtte. Gjør vi det, kan vi skaffe oss innsikter om barnet basert på den kunnskapen vi er medskapere av. Det handler om å finne virkemidler som kan brukes til å forstå hvert enkelt barn sin egen fortelling slik den er sett fra deres egen synsvinkel. Til dette trenger vi virkemidler som kan bidra til at vi ser forandringene i barnets omgivelser, slik de varierer i forhold de sosiale og kulturelle kontekstene barnet befinner seg i.

De norske barnevernsforskerne Skivenes og Strandbu har utviklet en liste på fire punkter som de mener kan fungere som retningsgivende for samarbeidsprosesser mellom barn og voksne.

1. Children must have the **opportunity to form their opinions** when a resolution is required. The formulation of opinion requires that children are informed about decisions beforehand, and that they receive adequate information appropriate to their age. They must also be informed of the possible consequences of the decision for themselves and others. They need the opportunity to reflect on their thoughts and on what ought to be, and may possibly be, done.
2. Children must have the **opportunity to express their viewpoints in a decision-making situation**. Thus they must be asked about their opinions and how these should be presented in the ongoing discussions. They should choose whether to speak for themselves or have a trusted adult speak on their behalf.
3. Children's **arguments must be taken seriously** and must be included in the decisions about what is to be done. This implies that the arguments are evaluated and that reasons for standpoints and arguments are given. Any reasons for excluding a child's interests and wishes must be clearly explained. One suggestion is to ensure that there is a person responsible for guiding discussions and making sure that everybody is heard. It is particularly important that inequalities in opportunities and results be fully explained. Inclusion in decision-making does not imply that one's viewpoints shall dominate; rather, they are taken account of along with the views of others.
4. Children must **be informed after a decision has been made** about both how the result had been reached and what the result actually means. There must be an opportunity to ask questions and appeal the decision. It is imperative to have some form of external control of the process and the outcome so as to minimize misuse of power (Skivenes & Strandbu, 2006).

Listen til Skivenes og Strandbu kan etter min mening brukes til sikre at barnet blir en deltagende part i saker som angår det enkelte individ. Den kan hjelpe oss til å øke muligheten for at barn og voksne forstår hverandres meningsyttringer bedre, og til å identifisere hvilke tema som er aktuelle for diskusjon. Den kan hjelpe til å legge forholdene til rette slik at individer tar hverandre på alvor, og at det brukes tid til å se på forhold som kan skape ujevne maktrelasjoner.

Problemet med listen til Skivenes og Strandbu slik jeg ser det, er at den sier lite om hvordan deltakelsesmiljøer de andre jevnaldrende sine meninger spiller inn. Dette fordi at listen først og fremst gjelder forholdet mellom barn og voksne. Etter min mening trenger vi modeller som kan brukes til å forstå hvordan barn tar del i sitt sosiokulturelle læringsmiljø sammen med venner og jevnaldrende. Dette i tillegg til utvidet forståelse av hvordan medier som musikk, TV eller litteratur spiller inn og påvirker ungdommers deltakelsesprosesser. Det blir dermed ikke bare forholdet mellom barnet og den voksne som er avgjørende for hvordan vi skal uttale oss om hvordan barn har det, og dermed hvilken hjelp de trenger. Hart skriver.

Young people's community participation is a complex issue which varies not only with a child's developing motivations and capacities, but also according to the particular family and cultural context (Hart, 2011, s. 83).

Sagt på en annen måte, det handler om å se på barnets helhetlige oppvekst- og deltakelsesmiljø som grunnlag for utvikling av hjelp og støtte der både voksne, jevnaldrende og sosiokulturelle faktorer spiller inn om vi lykkes eller ikke i våre forsøk på å hjelpe (Hart, 2011). I lys av en slik måte å betrakte deltagelse på, der hensynet til deltakelsens kompleksitet vektlegges på bekostning av biologiske og utviklingsmessige faktorer, kan deltagelse føre til positive endringer, men på en annen side, deltagelse trenger ikke føre til positive følger for de involverte. Med andre ord, deltagelse er ikke nødvendigvis ensbetydende med positiv deltagelse.

Barnerettighetsforkjemperen Hart viser dette ved å henvise til den ungdomspolitiske bevegelsen *Hitlerjugend* fra andre verdenskrig som et eksempel på hvordan det å engasjere ungdommer til politisk deltagelse kan få svært alvorlige konsekvenser (Hart, 2011). Fra litteraturen trekker han i tillegg frem historien *Lord of the flies*<sup>30</sup>, en fortelling om en gruppe ungdommer som strander på en øde øy hvor handlingen som foregår inneholder sekvenser av blodig maktkamp mellom jevnaldrende tenåringer. Harts poenger kan etter min mening brukes til å demonstrere behovet for å være sensitive for hvilke elementer og faktorer vi legger til grunn for den deltakelsesorienterte praksis. Eksemplene demonstrerer betydningen av at voksne bør være tilstede og ha positiv innvirkning på barn og unges deltakelsesprosesser. Hva det vil si å ha positiv innvirkning på barns deltakelsesprosesser, er et stort og vanskelig spørsmål, noe eksempelet med ungdommers deltagelse under andre verdenskrig viser. Det er med andre ord ikke uten videre slik at deltagelsen er positiv i den grad det er voksne til stede.

### **Barn og unge som *human beings* og som *human becomings***

Oppsummert mener jeg at vi trenger ulike perspektiver på hva det vil si å være barn og ungdom for å kunne tilrettelegge for gode deltakelsespraksiser i kontekst av barnevernsarbeid. Et endimensjonalt perspektiv på barn og unge som for eksempel avhengige av voksne, og der vi skaper forventninger til hva barn i ulike aldersgrupper kan eller ikke kan, vil kunne få uheldige konsekvenser for positive deltakelsesprosesser. Faktorer som alder, motorikk og språklig utvikling kan i den grad vi fokuserer utelukkende på dette, gjøre at vi utelukker barnets evne til å ta ansvar for egne handlinger, og ikke minst til det å knytte relasjoner til

---

<sup>30</sup> Se Golding (1958)

jevnalderfellesskapet (Frønes, 2006). På den annen side, det å utelukkende tro at barn og unge er i stand til uavhengig av voksne å klare seg selv uten hjelp og støtte, er heller ingen god løsning.

Det vi trenger er barneperspektiver som både inneholder en forståelse av barn som handlende aktører og et syn om at barn trenger hjelp fra voksne til å klare overgangen til voksentilværelsen. Jeg vil derfor understreke behovet for å bruke forskjellige barneperspektiver på barndom. Disse perspektivene kan kort skisseres ved hjelp av metaforene *human beings* og *human becomings*. Metaforene stammer fra teoretikerne James, Prout & Jenks, som hevder at i stedet for å fokusere på barn som uferdige voksne, som mindre utviklet, så bør oppmerksomheten rettes mot barn som deltagere eller aktører i sitt eget liv (James, et. al., 1998). I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er, så blir utfordringen å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger, altså som fullverdige mennesker i det livet de lever *som barn*. De ulike synene på barndom vil skisseres gjennom følgende modell.

Tabell 3.3 – Behovet for å innta flere perspektiver på hva det vil si å være barn

Barnet som <i>human becomings</i>	Barnet som <i>human beings</i>
Barnet forventes å tilpasse seg/svare på den voksnes krav, spørsmål og forventninger.	Barnet gis frihet og motiveres til å uttrykke seg på egne premisser.
Barnets uttrykk blir underlagt voksnes strategiske valg. Voksne avgjør barnets gyldighet og troverdighet hva gjelder meningsinnhold.	Praksis utvikles i gjensidighet mellom voksne og barn. Barnets uttrykk blir sett på som autentiske, meningsbærende og betydningsfulle.
Barn er underlagt voksnes kunnskaper og måter å organisere samfunnet på.	Lek og fritid blir ansett som sosiale praksiser som har verdi i seg selv som meningsgivende aktivitet.  Det er gjennom lek og fritid barnet uttrykker sin verdighet og utvikler kunnskap.

I tabellen fremstår barneperspektivene som noe unyansert og motsetningsfylte. Tabellen blir en overforenkling som ikke vil representere virkeligheten. En tredje posisjon å innta, som gjerne vil være mer representativ i kontekst av dette avhandlingsarbeidet, blir å betrakte praksis sett med perspektivmangfold. Praksis sett fra flere perspektiver gjør at vi kan anse barn- og ungdomstid som det å være i bevegelse fra en tilstand til en annen, dette *i tillegg* til perspektiv om barndom som en tilstand verdt å ta vare på i seg selv. Dermed tilbys vi muligheter til å analysere barn- og ungdomstid som betydningsfulle hendelser i seg selv, samtidig som vi anerkjenner muligheten for at voksne har et ansvar for å hjelpe ungdom til å forberede seg på deltagelse senere i livet. Perspektivmangfoldet gjør at vi ikke blir avhengige av universelle definisjoner av hva ungdomstid og voksenhet innebærer, dette fordi ungdomstid knyttets til individet og er situasjonsavhengig (Wyn & White, 1997). Det blir derfor mer betydningsfullt å studere hvordan den enkelte ungdom *forholder seg* til samfunnets strukturer, strukturer som legger føringer for veien inn mot voksenlivet. Det blir ikke *en* riktig vei til voksenlivet. Veien til voksenlivet skapes i samarbeid med jevnaldrende og voksne, og i møte med samfunnsskapt kunnskaper og verdier som er med å forme den unges identitet.

Det sosiokulturelle perspektivet impliserer at ungdom skaper seg selv gjennom det miljøet de er en del av, og i forhold til de kulturelle inntrykk de blir utsatt for og bruker. Med andre ord, det sosiokulturelle perspektiv kan brukes til å studere hvordan barn samhandler med sitt miljø, hvordan de lærer sosiale ferdigheter og hvilke kulturelle og fysiske verktøy de tar i bruk for å skape sammenheng i tilværelsen (Cole, 1996). Dette synet understøttes av forskning som argumenterer for at begreper som barndom, ungdom og dermed også barnets beste, skapes i rettslige, sosiale og politiske prosesser, særlig gjennom de begreper som velges for å beskrive barn og barns vilkår (Sandin & Halldén, 2003). Dette gjør at det sosiokulturelle perspektivet kan anvendes for å diskutere hva barn trenger i ulike situasjoner, i ulike relasjoner, og på ulike tidspunkt (Jalmert, 2005). Med andre ord, hva som er best for barn må ses i lys av det som er relevant i en sosiokulturell kontekst, sett fra barnets eget perspektiv, voksnes perspektiv og sett fra samfunnets ulike syn på barn (Strandbu, 2007).

### Hva mener jeg med begrepet praksis?

Avhandlingen omhandler tema som dreier seg om hvordan ungdommene bruker musikk i hverdags situasjoner uten hjelp fra musikkterapeut, og den handler om den påvirkning som foregår når de får hjelp av musikkterapeut til å bruke musikk. Ungdommene forteller altså om bruk av musikk i forhold til ulike former for *praksis*<sup>31</sup>, det være seg hverdagspraksiser og organiserte former for praksis. Min egen utstrakte bruk av begrepet praksis krever en nærmere forklaring. I forhold til forskningslitteraturen finnes det ulike måter å oppdele betydningen av begrepet praksis på. En måte som kan være relevant her er å se på praksis som oppdelt i verdiladede og verdinøytrale handlinger. Dette fordi jeg skal se på handlinger som foregår i spennet mellom hverdagspraksis og i forhold til praksis som sett i lys av barnekonvensjonen, kan sies å være verdiladede.

Etter min mening kan en verdinøytral måte å betrakte praksis på finnes hos Schön (1987), som relaterer praksis til det å påvirke egen læreprosess ved å reflektere over egne handlinger. Schön bruker praksis som et analytisk begrep for å utvikle en forståelse om hvordan mennesker lærer gjennom det å produsere kunnskap om egen praksis. For Schön er det slik at den lærende deltar i ulike refleksjonsprosesser som beskrives som bevegelser fra handling til refleksjon og tilbake til handling i en slags hermeneutisk fortolkningsprosess (Schön, 1987)<sup>32</sup>. Gjennom refleksjonsprosesser korrigerer utøveren seg selv underveis.

En mer verdiladet måte å forstå praksis på finner vi hos Marx, som poengterte forholdet mellom teori og handling i de berømte Feuerbachtesene.

..philosophers have only interpreted the world in various ways; the point is to change it (Marx, 1845/1970, tese nr. 11).

---

<sup>31</sup> I forhold til filosofien skiller det mellom begrepene *praxis* og *practice*, altså med og uten x. Etymologisk stammer ordet *praksis* fra Gresk og refererer til den sykliske sammenhengen mellom ideer og aktivitet. For grekerne refererte *praxis* til menneskelig handling der ideer blir brukt, realisert eller praktisert. I antikken var *praksis* relatert til aktivitet som ble bedrevet av frie menn og kunne innbefatte en rekke handlinger innen kunst, vitenskap, økonomi og politikk. Ordet *practice* har en mer omfattende betydning og kan referere til metoder og teknikker utviklet innenfor en rekke vitenskapelige felt (Ramsey & Miller, 2003).

<sup>32</sup> Schön fokuserer på ulike refleksjonsprosesser, refleksjon i handling, refleksjon over handling og refleksjon over refleksjon i handling (Schön, 1987).



For Marx er praksis først og fremst relatert til politisk kamp og konflikt mellom sosiale klasser. Han anser praksis som den mulighet undertrykte klasser har for å utøve større grad av innflytelse i samfunnet. Dette er en tankegang som er videreført av den brasilianske pedagogen Freire, som definerer praksis slik.

..reflection and action upon the world in order to transform it. Through praxis, oppressed people can acquire a critical awareness of their own condition, and, with their allies, struggle for liberation (Freire, 1974, s. 36).

Innenfor moderne barnevernsteori betraktes praksis både som verdinøytral og som verdiladet handling. Praksis representerer altså muligheter for perspektivmangfold. Praksis kan innbefatte perspektiver på individ i samhandling eller i konflikt med institusjonelle eller samfunnsmessige aspekter (Martinhusen, 2003). Ved hjelp av det sosiokulturelle fagspråk er det mulig å se på sammenhenger mellom ulike former for praksis. Vi trenger ikke utelukkende å fokusere på det enkelte individ eller på dennes oppfatninger, men heller se på hvordan den enkelte lager mening i forhold til ulike samfunnspraksiser som musikkbruken inngår i.

FN bruker begrepet *best practice* for å vise til måter å arbeide på der praktikere og forskere kommer sammen for å drøfte og finne de beste løsninger for et gitt problem (Schouten, 2007). Jeg mener begrepet best practice kan brukes for å forstå hvordan vi gjennom aktiv deltagelse i fellesskap sammen med andre aktører, det være seg andre praktikere, representanter for de målgrupper, kan finne måter å arbeide på der vi skaper grobunn for endring og utvikling. Poenget er at den beste praksis utvikles basert på menneskelig erfaring og gjennom problemløsning. Paradokser og problemstillinger som stammer fra menneskerettighetene må med andre ord praktiseres for å få innvirkning i forhold til barn og unges situasjon. I prosessen av å se idealer i forhold til praksis kan vi balansere og veie for og i mot ulike hensyn som er nedfelt som prinsipper i barnekonvensjonen. Best practice kan dermed finnes ved å betrakte individuelle, kontekstuelle og samfunnsmessige faktorer som gjensidig konstituerende. Dette er et syn som understøttes av sentrale forskere innenfor rettighetsperspektivet (Høstmælingen, et. al., 2008; Verhellen, 2011; Rutgers, 2011).

Gjennom utviklingen av avhandlingen bruker jeg ikke uttrykket best practices. Jeg bruker heller begrepet *god nok praksis*, et begrep som skal gi uttrykk for at vi sjelden oppnår full realisering av målsetninger relatert til alle parter. Praksis kan være preget av forhandling og konflikt der forståelse for hvordan ulike motsetningsforhold bør sees som gjensidig konstituerende. Prosessen som handler om å finne de beste løsninger på et gitt problem, fører ikke nødvendigvis til at alle parter og alle forhold kan bli tatt optimalt vare på til enhver tid, noe som medfører nødvendigheten av å foreta kompromisser som balanserer ideologi i forhold til det kontekstuelle. Problemstillinger som omhandler menneskerettighetene og, i kontekst av dennes avhandlings tema, barnekonvensjonen, drøftes forøvrig i sjette kapittel. Jeg kommer derfor tilbake til ulike paradokser og problemstillinger vi i rollen som musikkterapeuter støter på i forhold til barnevernsarbeid.

## **Foreløpig oppsummering**

Gjennom dette kapitlet har jeg utforsket rettighets- og det sosiokulturelle perspektivet med det til hensikt å klargjøre egen teoretiske forforståelse som ligger til grunn for den kvalitative studien som er denne avhandlingens hovedfokus. Jeg har gjennom å ta utgangspunkt i beskrivelse av musikkterapi praksis sett på hvordan arbeid med musikkverksted kan sees i

forhold til ulike nivåer og perspektiver. Fremleggelsen dreier seg om å relatere musikkverkstedets arbeidsformer til individuelle arbeidsformer som inkluderer kommunikasjonsverktøy ungdom kan bruke til å uttrykke seg selv og til å reflektere over egen sosiale situasjon. Jeg har vist at musikk kan brukes som verktøy i kommunikasjonsarbeid der ungdom settes i stand til å sette ord på tanker og følelser.

Jeg har også lagt vekt på at musikkverksted som arbeidsform tilbyr muligheter for sosial samhandling. Gjennom litteraturgjennomgang har jeg vist at musikkverkstedet gir anledninger til å arbeide i overganger mellom det den enkelte kan klare på egenhånd sett i forhold til det denne kan klare i fellesskapet. Fellesskapsorienterte arbeidsformer innebærer utviklingen av sosiale roller med tilhørende funksjoner og regler. Etter min mening er musikkverkstedets formen, som jeg har beskrevet et eksempel på, en sosiokulturell handlekontekst hvor det kan arbeides for å utvikle kommunikasjonsverktøy som ungdom kan bruke til å uttrykke seg selv og til å reflektere over egen sosial situasjon. Musikk fungerer som strukturerende ressurs i forhold til det å arbeide med egne deltagelsesprosesser i møte med voksne og andre jevnaldrende. Som arbeidsform tilbyr musikkverkstedet muligheter for individuelle forhandlingsprosesser omkring hva det vil si å være barn og unge. Musikkverkstedets arbeidsformer muliggjør også den enkelte deltager deltagerbaner i forhold til praksisfellesskapet.

Videre har jeg sett nærmere på hvordan begrepet om strukturerende ressurser kan anvendes som begrep for de relasjoner som utvikles i overgangen mellom aktiviteter. Dette dreier seg om det forhold at aktiviteter igangsetter andre aktiviteter, som igjen påvirker et sett av relasjoner som utvikles gjennom deltagelsen. Jeg har brukt begrepet for å synliggjøre at musikk kan inngå i måten mennesker utvikler et sett av relasjoner til sine omgivelser. Musikken inngår i måten mennesker lager sammenhenger gjennom utviklingen av aktivitetsforløp der det foreligger mer eller mindre grad av kontinuitet mellom ulike hendelser. Musikken kan skape opplevelse av mening og sammenheng i overgangen mellom de individuelle refleksjonsprosesser og den sosiale deltagelsen, som igjen vil være påvirket av sosiale og kulturelle aspekter.

Gjennom kapitlet har jeg forholdt meg til et rettighetsnivå, et perspektiv som hovedsakelig dreier seg om at barnets perspektiver bør sees i forhold til voksnes ståsteder. Dette har jeg demonstrert ved å vise til hvordan ulike barneperspektivene bør sees i forhold til hverandre og ikke isolert hver for seg. I bunn handler dette om at vi trenger å innta både-og-tenkning og perspektivmangfold som tilsammen tilbyr muligheter til å se på barn- og ungdomstid som betydningsfulle faser i livet, samtidig som vi anerkjenner at voksne har et ansvar for å hjelpe ungdom til å forberede seg på deltagelse senere i livet. Videre gjennom fremleggelsen av fjerde og femte kapittel fokuserer jeg rettighet og det sosiokulturelle perspektiv og ser disse perspektivene i sammenheng med ungdommers egne fortellinger om deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis.

## Kapittel 4

### Ungdommens fortellinger om egen barnevernsidentitet

#### Innledning

Dette kapittelet handler om hvordan ungdommer beskriver opplevelsen av å bo i en av barnevernets langtidsinstitusjoner. Dette er beskrivelser som vitner om at tilværelsen ved barnevernsinstitusjonen kan by på alvorlige utfordringer. De fleste ungdommene jeg har intervjuet forteller at selve institusjonsoppholdet er en sammensatt og problematisk opplevelse. Dette synliggjøres ved å vise til temaer som gjelder ungdommenes opplevelser av manglende dialog med voksne, erfaringer av å bli stigmatisert og om det å oppleve ujevne maktforhold i balansen mellom barn og voksne. Til sammen utgjør ungdommens problembeskrivelser et bredt grunnlag for å diskutere teori omkring prinsippet om barnets beste<sup>33</sup>.

Gjennom utviklingen av kapittelet konstruerer jeg temaer på den måten jeg i tredje kapittel beskriver CGT som fremgangsmåte for den analytiske forskningsprosessen (Charmaz, 2006). Jeg legger vekt på å presentere ungdommenes uttalelser slik de fremkommer av det transkriberte datamaterialet, deretter ser jeg etter sammenheng og mønstre mellom ungdommenes uttalelser. Til slutt ser jeg ungdommenes fortellinger i forhold til relevant teori innen barnevernsfeltet, særlig med henblikk på teori som kan knyttes til prinsippet om barnets beste. Måten jeg presenterer tekstutdragene er preget av mine egne fortolkningsprosesser. Fordi jeg selv er med på å velge fokus for den teoretiske diskusjonen, følger ikke tekstutdragene kronologisk, men presenteres tematisk. Underveis i kapittelet viser jeg tilbake til tidligere kapitler. Dette gjør jeg for å underbygge valg av måter å konstruere temaer på. I tillegg til å vise tilbake til andre kapitler, gjør jeg spesifiseringer av fremgangsmåter for analyser.

#### Hvem deltok i forskningssamtalene?

Intervjudeltagerne har mottatt tilbud om ukentlige musikkterapiaktiviteter over perioder på 3 måneder eller mer. De har hatt opphold på barnevernsinstitusjon, gjerne i overganger mellom ledd i det som institusjonen kaller *tiltakskjeder*<sup>34,35</sup>. Felles for de intervjuede er at de i perioden

---

<sup>33</sup> Se første kapittel

<sup>34</sup> Ordet tiltakskjede er her brukt for å beskrive hvordan ungdommer under omsorg av barnevernet kan være i bevegelse fra ulike tiltak som kan bestå av svært forskjellige tilbud om hjelp og barnevernsfaglige funksjoner. Stadig flere forskere peker på at det er i overgangene mellom de ulike leddene i tiltakskjedene at barn og unge er særlig utsatt (Storø, 2008b).

<sup>35</sup> Ungdommene som er intervjuet er i alderen 18 til 23 år.

intervjuet ble foretatt, enten var i gang med å flytte ut fra barnevernsinstitusjon eller på ulike måter mottok ettervernstilbud i regi av det offentlige barnevernet. Alle ungdommene har på ulike måter deltatt på musikk- eller teateraktiviteter, slik som individuelle musikkterapiøkt, deltagelse i rockeband eller i revygruppe. De ulike aktivitetene har vært under ledelse og organisering av musikkterapeut. Flere av ungdommene har møtt hverandre i ulike sammenhenger, noe som har gjort at ungdommenes uttalelser på forhånd har vært preget av en slags gjensidig forståelse mellom deltagerne. Som grunnlag for forskningssamtalen har jeg brukt en på forhånd forberedt intervjuguide<sup>36</sup>. Jeg har tillatt meg å være ganske fri i forhold til denne. Tre av studiens deltagere er *enslige mindreårige*<sup>37</sup>.

Alle deltagere fikk på forhånd utdelt samtykkeskjema som ble gjennomgått og underskrevet<sup>38</sup>. Til sammen ble 15 ungdommer intervjuet, de fleste to ganger, med et mellomrom på omtrent, 4 måneder<sup>39</sup>. Grunnen til at jeg ville gjøre to intervjuer var at jeg ville skape anledninger der jeg kunne følge opp ulike temaer som dukket opp. En av deltagerne intervjuet jeg 4 ganger (D9). Jeg gjorde dette av to grunner, den ene fordi den aktuelle ungdommen viste tegn på at hun likte å bli intervjuet. Den andre grunnen var at argumentasjonen og formuleringene til den aktuelle ungdom ble bedre og mer forståelig etter hvert, særlig i løpet av intervju nummer 4. D9 står derfor oppført med intervjunummer opp til 4. Jeg lot noen av intervjudeltagerne få anledning til å lese gjennom transkribert intervjumaterialet<sup>40</sup>. Dette gjelder intervjudeltager D2, D6, D4, D11 og D16.

## Hvordan ble forskningssamtalen gjennomført?

De fleste ungdommene som deltok i studien kjente jeg godt fra før. Jeg brukte derfor ikke mye tid på kontaktetablering i forkant av forskningssamtalen. Det var derimot nødvendig å klargjøre konteksten for forskningssamtalen. Jeg brukte noen minutter av tiden før selve intervjuet til å forklare ungdommene om prosjektet og på hvilken måte datamaterialet ville bli brukt. I tillegg fortalte jeg dem om min egen rolle som forsker, og på hvilken måte denne rollen virket inn på min rolle som musikkterapeut<sup>41</sup>. Jeg understreket for dem at deres deltagelse i forskningsprosjektet ikke ville få betydning for dem som deltagere av musikk- eller teater tilbudet jeg i rollen som musikkterapeut er ansvarlig for.

---

<sup>36</sup> Se intervjuguide, vedlegg 1.

<sup>37</sup> Det vil si en person under 18 år som kommer alene til Norge og ber om beskyttelse, og som ikke har foreldre eller andre med foreldreansvar (Arbeid med enslige mindreårige, asylsøkere og flyktninger – en håndbok for kommunene).

<sup>38</sup> I forbindelse med underskrivning av samtykkeskjema sa jeg litt om min rolle som forsker. Jeg informerte om taushetsplikten, frivillighet til å bli intervjuet, kravet om informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering av materialet (se vedlagt informasjonsbrev og samtykkeskjema, vedlegg 2 og 3).

<sup>39</sup> I utgangspunktet intervjuet jeg 16 ungdommer, men valgte å utelukke en informant av praktiske grunner. Derfor er tallene på intervjudeltageren fra D1 til D16.

<sup>40</sup> Dette ble ikke gjennomført som en sentral del av den metodiske tilnærmingen. Alle ungdommene fikk tilbud om å lese gjennom, men kun et fåtall benyttet seg av tilbudet.

<sup>41</sup> Se diskusjon i kapittel to om etiske overveielser omkring bruk av forskningssamtalen med barn og unge.

## Nyanserte fortellinger om barnevernsopphold

Et viktig funn i forhold til den kvalitative studien er at de fleste ungdommene er opptatt av å fortelle om hvordan de har opplevd å være institusjonsplassert. Fordi ungdommene selv velger å legge vekt på beskrivelser av eget institusjonsopphold, velger jeg å la dette temaet få en sentral plass i forhold til presentasjon av data.

De fleste ungdommene forteller med nyanserte beskrivelser om hvordan de har opplevd ulike aspekter ved barnevernsoppholdet. Fortellingene om selve institusjonsoppholdet er dominerende i forhold til fortellinger om egen oppvekst eller barndom. Ungdommens beskrivelser av barnevernsoppholdet viser at den enkelte intervjudeltager har et reflektert forhold til egen posisjon og status som barnevernsbarn. Dette kommer frem ved at egne erfaringer som institusjonsplassert beskrives med god evne til å forstå seg selv i forhold til den sosiale kontekst de er en del av. Det inkluderer evne og vilje til å vise et bredt spekter av tolkninger om seg selv og sine relasjoner til andre både voksne og jevnaldrende. De som forteller om problemer med barnevernsoppholdet forteller også om positive aspekter.

Som jeg var inne på i metodekapittelet, spiller min rolle som musikkterapeut inn på hvilken informasjon jeg får fra ungdommene. Ved flere anledninger virker det som om ungdommene viderefører tematisk innhold fra samtaler i terapisisuasjoner, slik som for eksempel temaer som gjelder problemer med å snakke med voksne eller om sosial isolasjon eller ensomhet. Dette gjør at jeg mottar et annet budskap enn voksne med en annerledes rolle enn min, for eksempel en barnevernspedagog, ville fått tilgang på. I den forbindelse tror jeg at en del av de kategoriene som gjelder ungdommenes forhold til voksne i denne studien er i overkant dreiet mot negative svar. Dette sett i forhold til brukerundersøkelser der jeg har sett ungdommers relasjoner til voksne er mer positivt fremstilt (Gautun, et. al., 2006).

Ved flere tilfeller virker det som om ungdommene vil lære meg om hvordan det er å være *barnevernsbarn* og på hvilke måter vi voksne best kan hjelpe dem. Noen er opptatt av å beskrive kvaliteten på relasjoner de har etablert til voksne mens andre er mer opptatt av hvordan forhold til venner og familie var blitt endret som et resultat av institusjonsoppholdet. For noen er det viktig å uttrykke hvordan de har hatt personlige problemer eller utfordringer med oppholdet, mens for andre er det mer nærliggende å komme med en slags *systemkritikk* av barnevernet.

De fleste samtalene bærer preg av at ungdommene ønsker beskrive hva som virker og har virket. De forteller om hvordan barnevernsoppholdet kunne vært bedre, tatt i betraktning at det for dem var mulig å endre på noe. Måten de fleste ungdommene velger å samtale med meg på bærer preg av et slags redigeringsarbeid, der de løfter frem og synliggjør utvalgte deler av egne opplevelser av tilværelsen ved institusjonen. Ved flere anledninger virker det som om ungdommene ønsker å formidle at det på en emosjonell måte er godt for dem å fortelle om selve barnevernsoppholdet.

I utgangspunktet er det mange problemer ungdommene kunne ha snakket om. De kunne for eksempel ha valgt å snakke om foreldre eller andre som kan ha gjort seg skyldig i omsorgssvikt i forhold til dem. De kunne også ha valgt å utdype personlige problemer og tanker om selvbebreidelse eller egen skyld. I stedet er det en tendens til at ungdommene i studien velger å *generalisere* sine fortellinger. Dette innebærer at ungdommene bruker begreper som *de voksne*, *systemet* eller *de andre*. I studien finnes det mindre grad av beskrivelser av konkrete personer som de vil henge ut eller karakterisere på negative eller positive måter.

Flere av uttalelsene bærer preg av en slags protest og kritikk mot voksne som har behandlet dem dårlig eller på andre måter vært urettferdig mot dem. Ved flere anledninger gir intervjuene uttrykk for protest mot forhold som de unge har opplevd som miskjennende eller undertrykkende. Ved noen anledninger er språkbruken preget av aggressivitet og frustrasjon i forhold til barnevernet og dets aktører slik som saksbehandlere og miljøterapeuter. Andre anledninger er preget av at det er nødvendig for intervjudeltagerne å få snakket ut om de vanskelige opplevelsene før de kommer videre på tema som omhandler andre sider ved deres livssituasjon, slik som opplevelser knyttet til musikkbruk eller skole. Jeg har derfor valgt i å presentere uttalelsene som gjelder ungdommenes opplevelser av institusjonsplasseringen i fjerde kapittel. Dette skaper et utgangspunkt for å forstå tema som presenteres i neste del, tema som handler om ungdommenes musikkferinger og musikkbruk i hverdagsituasjoner og som handler om tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet.

### **Beskrivelser av opphold på barnevernsinstitusjon**

De fleste ungdommene beskriver opplevelser relatert til barnevernsoppholdet som problematiske. Flere av ungdommene relaterer sine personlige problemer direkte til selve institusjonsplasseringen. De oppgir ulike grunner til sine personlige problemer, slik som det å føle seg generelt langt nede, her illustrert ved D11 som velger å utrykke seg på følgende måte om å bli satt under barnevernets omsorg på institusjon.

D11.1.29 Den gangen var jeg i helvete liksom, da. Jeg var langt nede. Det var den verste tiden du traff meg. Jeg følte at jeg var omtrent i helvete.

På lignende vis reflekterer D9 om hvordan det å bo på institusjon opplevdes som å være fanget i et bur.

D9.2.4 Jeg har følt meg fanget i et bur, det har skadet meg.

Fra disse noe generelle betraktningene, finner vi flere konkrete problembeskrivelser som varierer mellom ulike temaer. Et tema gjelder det å savne venner og familie, her illustrert ved D13 som forteller.

D13.1.20 Jeg ville ikke fortelle noen om noe. Jeg hadde ikke kontakt med de gamle vennene mine, eller noen fra (navn på by). Det var jo veldig deprimerende. Jeg satt inne hele tiden og så på film, var bare i huset.

Problembeskrivelsene handler også om det å mangle et dagtilbud.

D8.1.87 Jeg hadde ikke noe dagtilbud. Jeg hadde jo ingenting, ikke skole eller jobb eller noen ting.

Utfordringer med barnevernsoppholdet handler også om det å savne fritidsaktiviteter, slik som D9 her forteller om.

D9.4.3 Jeg har savnet å sykle, sanne aktiviteter som man gjør på fritiden og som man ikke gjør på skolen.

D9 forteller videre om manglende kontakt med voksne. Hun forklarer behovet for voksenkontakt med at positiv voksenkontakt kan være lærerikt og gøy. Dette er forøvrig i tråd med D9 sin videre forklaring om at hun savner voksne miljøterapeuter som kan innta en lekende rolle.

D9.4.17 Jeg har ikke vært helt fornøyd med oppholdet mitt her i (navn på by). Jeg har jo savnet det å komme meg litt ut da, kan du si. Jeg har savnet det å gjøre ting sammen med voksne. For meg hadde det funket bedre hvis jeg hadde fått mer tid sammen med voksne. Når jeg er sammen med voksne så har du det gøy samtidig som at du lærer noe nytt.

Manglende voksenkontakt og fritidsaktiviteter videreføres av tema som handler om sosial isolasjon og ensomhet.

D9.4.23 Jeg har sittet alt for mye alene på institusjonen, det har gjort meg veldig dårlig.

Andre fokuserer på helserelevante problemer, slik som her, illustrert ved D3 som forteller om søvnproblemer etter at hun ble plassert på institusjon.

D3.1.24 Jeg hadde det veldig mye sånn på den tiden, jeg fikk ikke sove, var sliten og lei og, hadde det ikke helt greit tror jeg.

En annen alvorlig helserelevante problemstilling er selvskadning, slik det her rapporteres om fra D11. I følge D11 ble en konsekvens av institusjonsplassering at han i etterkant begynte med selvskadning.

D11.1.41 Det gikk ikke så veldig bra med meg etterpå. Jeg begynte å skade meg sjøl og sånne ting.

Problembeskrivelser handler også om rusmisbruk i forbindelse med det å flytte på institusjon. D6 beretter.

D6.2.53 Jeg hadde en periode der jeg ruste meg for det jeg trodde jeg var tøff, til slutt så ble jeg avhengig. Da ble alt bare verre og verre. Til slutt ble det nok for meg.

I tillegg til de mer helserelevante problemstillingene, finnes problemer og utfordringer i forhold til det å skulle klare seg selv etter endt barnevernsopphold. D8 forteller.

D8.1.4 Jeg er jo ute av barnevernet, greit nok, jeg har jo vært ute av barnevernet en stund, men, allikevel er jeg jo ganske ung, jeg skal jo klare meg sjøl, står jo på egne bein og, hvis jeg faller som ”bambi på isen”, så er det jo ingen som kan plukke meg opp igjen, og det kan jo være litt skremmende til tider.

Videre følger tema som omfatter flytting, slik D2 her forteller om.

D2.2.38 Jeg tror det er en veldig spesiell situasjon i et menneskes liv, enten man har bodd hjemme, på institusjon eller i fosterfamilie, det å flytte ut. Det er mer spesielt for en person som har vært i barnevernet fordi at de har problemer som følger dem og som vil være der og kanskje ikke forsvinner. Noen kan ha veldig dårlig selvtillitt. De som har bodd hjemme har ikke hatt de samme problemene, sant. Hvis du har hatt en oppvekst som ikke har vært normal, så blir du påvirket av det på en eller annen måte.

Flytting er et alvorlig problem for mange, noe også D16 er opptatt av. D16 viser hvordan mye flytting kan føre til personlige problemer.

D16.1.4 Min bakgrunn er at jeg har hatt mye problemer med fosterfamilie og flytting. Jeg vet litt om hvordan det er å flytte og om hvordan det er ikke å ha det bra.

D12 forklarer seg også om personlige problemer knyttet til flytting. D12 refererer her til sangtekst som hun har skrevet i samarbeid med musikkterapeut og som handler om å flytte, derfor tekstlinjen "hvor går veien"?

D12.1.34 Det at jeg flytter mye gjør at jeg blir veldig urolig. Jeg blir redd for å flytte igjen, det er den dere "hvor går veien?"

D13 er også opptatt av at flytting byr på utfordringer.

D13.1.19 Det skjer jo med alle, du flytter fra en by til en helt ny by. Da kjenner du ingen og ingen vet hvor du skal. Det er helt blankt. Du vet ikke hvilken buss du skal ta og sånn.

For noen av ungdommene var det slik at barnevernsoppholdet hindret deltagelse på fritidsaktivitet, her illustrert ved D4 som forteller at flytting i regi barnevernet har ødelagt for ordinær kordeltakelse.

D4.1.26 Ja det (flytting) ødelagte ganske mye. Når jeg flyttet til (by), så lette jeg etter et kor som jeg kunne synge med, men jeg fant ikke noe kor. Jeg lette også etter en dansegruppe. Jeg kom faktisk inn på en dansegruppe. Jeg gikk der en måneds tid, men så ble jeg sendt videre.

Som nevnt tidligere er de fleste beskrivelsene av barnevernsopphold negative og fokuserer på problemer om helse eller utfordringer i hverdagslivet knyttet til normal fungering i for eksempel fritidsaktiviteter og kontakt med betydningsfulle mennesker, slik som venner eller familie. Til tross for den overbærende problemfokuseringen er noen av ungdommene mer positivt innstilt i forhold til måten de har fått hjelp av barnevernet på. Her forteller D7 om hvordan hun har opplevd å få omsorg fra barnevernet.

D7.1.25 Det er noen som har tatt vare på deg. Foreldrene dine har ikke vært kapable til å gjøre det sant. Da måtte jeg bo en annen plass rett og slett. Sånn er det med veldig mange barn.

Den positive vinklingen utvides av D11 som beskriver opplevelse knyttet til at voksne på institusjonen brydde seg om henne.

D11.1.5 De voksne brydde seg om meg.

D14 kan i likhet med D11 dele positive erfaringer om eget institusjonsopphold.

D14.1.16 Min sang om barnevernet skulle handlet om at barnevernet har hjulpet meg. Den skulle hete omsorg. Barnevernet er jo ikke sånn kjempepositiv for alle, men for de fleste av oss som er her, så er det en positiv ting, det er noe som har hjulpet deg videre i livet.

På lignede vis forteller D6 at hun har fått hjelp av voksne for sitt rusproblem.

D6.2.34 Jeg å ruste meg og drakk meg full hver dag i flere år. Til slutt gadd jeg ikke mer. Det var viktig for meg å få hjelp av voksne når jeg skulle slutte å ruse meg. Jeg fikk hjelp av psykologen min og av deg. Det er tøft å ta i mot hjelp men det er ikke noe vits i å være tøff i trynet.

D8 viser til statistikk om barnevern for å forklare at det har gått bra med henne.

D8.1.22 Jeg er egentlig en positiv del av barnevernsstatistikken føler jeg. Det liker jeg.



Til tross for at noen av ungdommene kommer med positive uttalelser peker de fleste ungdommene på alvorlige problemer ved institusjonsplassering. Ungdommenes problembeskrivelser av eget barnevernsopphold lar seg ikke dele inn i strenge kategorier, til det er beskrivelsene for mangfoldige og flertydige. Ungdommenes fortellinger om barnevernsoppholdet er variert og spenner over en rekke temaer som inneholder personlige problemer som kan relateres til spørsmål om helse og livskvalitet. De handler om sosial isolasjon, om savn av nære relasjoner til venner og familiemedlemmer, og det dreier seg om mangel på dag- og fritidstilbud. Ungdommenes problembeskrivelser av sine barnevernsopphold peker i flere retninger, og det ville vært mulig å følge disse beskrivelsene ved å konstruere svært forskjellige temaer. Omfanget av denne avhandlingen muliggjør ikke å behandle alle temaene likeverdige og med like stor oppmerksomhet.

### **Hva forskningslitteraturen sier om problemer med bruk av barnevernsinstitusjon**

Før jeg går videre med ungdommenes fortellinger relaterer jeg foregående datafunn til forskningslitteratur om barnevern. Selv om ungdommenes problembeskrivelser av oppholdet ved barnevernsinstitusjonen først og fremst viser til individuelle forhold, kan vi se den enkeltes beskrivelser i forhold til forskning om barnevernets barn og ungdommer generelt. Vi kan med andre ord bruke ungdommenes fortellinger til å fokusere barnevernsystemet og samfunnets syn på barnevern, og dermed finne ut hvilke muligheter og begrensninger som institusjonsplassering innebærer.

Ser vi til statistisk materiale, viser tall at nærmere 50 000 barn og unge mottok tiltak fra barnevernet i 2010. Dette er en økning på 7,1 prosent fra året før. Dette utgjør den største veksten tiltak siden den nye barnevernloven kom i 1993 (Rapport fra barnevernpanelet, 2011). I følge rapporten til barnevernpanelet, økte antall barn og unge med omsorgstiltak fra 2009 til 2010 med nær 300. Ved utgangen av 2010 var nærmere 2000 barn innskrevet i barnevernsinstitusjoner. Det har altså skjedd en sterk økning i antallet barn plassert i institusjon som hjelpetiltak, fra kun 165 barn i 1993 (Statistisk sentralbyrå, 2011). Til sammen viser tall fra Statistisk Sentralbyrå at antallet barn og unge plassert i institusjoner som ledd i et hjelpetiltak har økt i perioden 1993 - 2011.

Samtidig som det er en økning i bruk av institusjonsplasseringer møter vi utfordringer i forhold til det å finne forskning som viser positive aspekter ved det å bo på barnevernsinstitusjon i Norge. I samsvar med nasjonal forskning på barnevern viser forskning at det å bo på barnevernsinstitusjon er et hjelpetiltak som barnevernet helst ikke bruker og som kan ha mange uheldige konsekvenser for dem det gjelder. Likevel er det slik at barnevernet i enkelte tilfeller og i økende grad anvender institusjonsplassering (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008).

Ungdommenes fortellinger om at opphold på barnevernsinstitusjon er relatert til personlige helse- og hverdagsproblemer finner bred støtte i nasjonal forskningslitteratur.

Clausen & Kristofersen viser at personer som har vært barnevernsklinter får dårligere levekår enn personer som ikke har vært i barnevernet. De har sett store forskjeller når det gjelder utdanning, inntekt, bruk av sosialhjelp og arbeidsledighet. De samme forskerne viser at barnevernsklinter har større helseproblemer enn befolkningen for øvrig. De viser også at det er viktig å sette inn tidlig hjelpe- eller omsorgstiltak. Tilsvarende øker problemene hvis hjelpen kommer for sent (Clausen & Kristofersen, 2008).

En vesentlig del av ungdommenes fortellinger i forrige avsnitt dreier seg om problemer med flytting. Mellom flyttinger i regi av barnevernet oppstår det problemer som det kan være vanskelig å finne gode løsninger på, og tilstrekkelig grad av kontinuitet til å etablere gode nok omsorgsrutiner og fast deltagelse i fritidsaktiviteter. Flytting i seg selv representerer hindringer for barn og unges deltagelse (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008; Storø, 2008).

Ungdommenes beskrivelser av sine helseproblemer understøttes også av forskning som viser at barn og unge som bor under omsorg av barnevernet generelt sett har flere helseproblemer enn andre ungdommer. En studie fra NIBR viser at barnevernsbarn i større grad enn andre barn tar sitt eget liv, eller dør av ulykker og sykdom (Kristofersen, 2005). Funnene fra undersøkelsen viser dramatiske forskjeller i dødelighet mellom barnevernsbarn og andre barn. I følge rapporten har barnevernsbarn fire ganger høyere generell dødelighet<sup>42</sup>.

Ungdommene forteller i forrige avsnitt også om isolasjon og ensomhet. Dette er betraktninger som understøttes av omfattende forskning som viser at barn og unge som vokser opp under omsorg av barnevernet opplever manglende trygghet, enten over kortere eller lengre tid. Det er godt dokumentert at barn og unge under offentlig omsorg på institusjon pådrar seg ulike belastninger som en konsekvens av et institusjonsopphold. Barnevernsbarn ser ut til å være en utsatt del av befolkningen når det gjelder grad av eksponering for overgrep, voldshandlinger og sterke tapsopplevelser (Pine & Cohen, 2002). I tillegg viser en rekke andre undersøkelser at barnevernsbarn er overrepresenterte ved ulike former for ubehandlede psykiske problemer (Rosenfeld, 1997; Nygren, 2000).

Forskning viser også at problemer med ensomhet og sosial isolasjon kan knyttes til at barn og unge i etterkant av et barnevernsopphold sliter med å opprettholde kontakt med foreldrene. Få ungdommer oppnår kontakt med foreldrene som de anser som positiv, mens de fleste opplever ytterligere avvisning i sitt forsøk på å gjenopprette kontakt (Cashmore & Paxman, 2006; Wade, 2008). Wade (2008) viser at 43 prosent enten ikke hadde noen relasjon til en voksen støtteperson eller at de bare hadde en svak relasjon. Biehal, et. al., (1995) viser til problemer med å opprettholde vennenettverk. Collins (2001) demonstrerer hvordan ikke nødvendigvis alle sosiale nettverk tilbyr støtte. Det samme gjelder Biehal og kollegers (1995) som viser at ungdommer som har flyttet for seg selv har opplevd å bli utnyttet av et belastet vennemiljø eller av aggressive familiemedlemmer.

Problemer med bruk av barnevernsinstitusjoner kan også sees i forhold til manglende rutiner for å praktisere det verdimeslige grunnlaget for barnekonvensjonen. Tjelflaat og Ulset viser at norske barnevernsinstitusjoner i for liten grad praktiserer barnekonvensjonens syn på barn. De skriver.

Vår konklusjon er at barneforståelse og ideologier som tar opp i seg barnesyn i beste fall ikke kommer til uttrykk, men ligger der implisitt, eller i verste fall er et ikke-tema i institusjonene. Dette var noe urovekkende da kunnskap om barnekonvensjonens prinsipper og artikler er svært viktig for å kunne etablere en barneorientert forståelse i institusjonene, og tilrettelegge for at barn og ungdom kan ivareta sine rettigheter inklusive medvirkning (Tjelflaat & Ulset, 2007, s. 66).

Tjelflaat & Ulset sine konklusjoner er alvorlige, sett i lys av de intensjoner FN har lagt for barnekonvensjonen. Særlig gjelder dette konvensjonens oppmerksomhet mot å finne løsninger på hvordan det verdimeslige innholdet i prinsippet om barnets beste skal kommuniseres og

---

<sup>42</sup> Dette gjelder blant annet selvmord, overdoser og ulykker (Kristofersen, 2005).

gjøres kjent for aktuelle parter. Dette gjelder særlig med hensyn til barn og unge som vokser opp på norske barnevernsinstitusjoner, et problem som samsvarer med argumentasjonen innledningsvis i første kapittel.

### **Mange forteller om opplevelser av fordommer mot det å være barnevernsbarn**

Flere av ungdommene i studien forteller om subjektive opplevelser av at andre mennesker har fordommer om dem *som* barnevernsbarn. Under temaet fordommer om barnevernsbarn viser jeg hvordan ungdommene opplever stigmatisering med tilhørende opplevelse av å være annerledes eller unormal. Flere steder i datamaterialet kommer det frem at ungdommene opplever benevnelsen barnevernsbarn som stigmatiserende. Flere av ungdommene i studien bruker benevnelsen barnevernsbarn, enten om seg selv eller om andre ungdommer. De som bruker benevnelsen barnevernsbarn betrakter dette som utelukkende negativ. Måten den negative benevnelsen blir brukt på varierer. Noen mener benevnelsen barnevernsbarn for dem er forbundet med en form for rasisme, slik som D8 her velger å ordlegge seg.

D8.2. 52 Vi er på en måte en egen rase for oss selv, det å være barnevernsbarn har blitt ett rasistisk ord, en rasistisk båssetting. Vi blir sett på som noen helt forferdelige, kriminelle barn.

D15 er inne på noe av det samme. Hun beskriver også erfaringer av å bli kalt barnevernsbarn som en form for rasisme.

D15.1.3 Andre ser ikke hva vi sliter med. Å bli kalt barnevernsbarn er omvendt rasisme.

Opplevelsen av å bli sett på som barnevernsbarn kommer også frem her, ved D9 sin uttalelse om at hun opplever tilhørighet til et slags barnevernsamfunn.

D9.1.33 Hele livet mitt kommer jeg til å bli sett på som en barnevernsjente, en som har prøvd å utvikle seg, som har drevet med ting og tang. Jeg tror ikke folk helt forstår. Jeg vil alltid ha i bakhodet at jeg alltid har vært en del av et barnevernsamfunn.

D9 beskriver hvordan merkelappen barnevernsbarn for henne opplevelses som det å bli sett på som et eget folkeslag.

D9.1.30 Barnevernsbarn, det er nesten som vi er et annet folkeslag. Folk synes så synd på oss fordi vi ikke har foreldre som har tatt vare på oss og det ene med det andre. Det er ikke *det* det handler om. Det handler om at enkelte ikke kan bo hjemme. Det handler om mishandling eller vold, og det ene med det andre i hjemmet.

D8 forteller om hvordan det å være barnevernsbarn for henne er forbundet med det å være sett på som kriminell eller rusavhengig.

D8.1.49 Barnevernsbarn blir gjerne fremstått som kriminelle i aviser. Folk sitter med sånn derre "preconceived notions". De tenker gjerne at vi er kriminelle hele gjengen. Men, vi er ikke kriminelle eller rusavhengige mennesker liksom, vi er bare noen som har bodd i en litt feil familie eller hatt litt atferdsproblemer - og trenger litt hjelp, det er nødvendigvis ikke ungdommen som det er noe gale med.

Flere av ungdommene bemerker at barnevernsoppholdet fører til en slags merkelapp av å være annerledes eller unormal. Flere av ungdommene hadde behov for å vise motstand mot slike fordommer. D2 forteller her at barnevernsbarn ikke henger på (navn på sted).

D2.2.52 Vi er ikke noen sånn der som bare henger på (navn på sted).

Noen har behov for å fortelle om et ønske om å endre det stempelet de hadde fått. D9 vil vise at hun ville gjøre noe med fordommene.

D9.1.32 Jeg vil vise at jeg er mer enn å bare være en jævelunge.

D7 viser også motstand mot fordommer og begrunner dette med at hun ikke synes at barnevernsbarn burde vært tatt i bruk som stempel.

D7.1.49 Jeg syns ikke at barnevernsbarn skal være et negativt stempel. Jeg syns ikke det skal være et stempel i det hele tatt.

Til tross for de negative erfaringer vi her ser er det likevel noen av ungdommene som har klart å finne konstruktive måter å leve med den stigmatiserende merkelappen. D8 beskriver her hvordan hun har funnet måter å leve med merkelappen barnevernsbarn og hvordan dette stempelet har gitt henne viktig livserfaring.

D8.1.16 Noen ganger er jeg veldig opptatt av å ikke bli sett på som barnevernsbarn. Da kan jeg fremstå som noe annet enn det jeg er. Likevel er det å være barnevernsbarn en stor del av meg. Hvis jeg bare skulle glemme at jeg er et barnevernsbarn, så blir en stor bit av livet mitt vekk.

D8 forteller videre om hvordan barnevernsmerkelappen har bidratt til å styrke henne som person.

D8.1.5 De fleste vet jo det at jeg er barnevernsbarn, det kan gjerne overskygge meg som personlighet, overskygge meg som person. Folk tolker gjerne litt for mye, av ting jeg sier og gjør, om min fortid som barnevernsbarn. Greit nok, det har jo skapt meg som person, men jeg ser det ikke som en negativ erfaring. Jeg ser det som noe som har styrket meg.

D8 beskriver opplevelser av at de negative erfaringene har styrket henne og gitt henne bredere erfaring. Hun forklarer her at hun ikke vil være foruten denne erfaringen.

D8.1.56 Nå har jeg fått en bredere forståelse. Hvis jeg ikke hadde hatt disse erfaringene i dag, da tror jeg at jeg hadde vært en kjedelig person. Jeg hadde ikke hatt noen hjertesak. Jeg hadde ikke hatt noen sterke meninger. Jeg hadde vært verdens kjedeligste person. Så sånn sett er jeg glad. Uten barnevernserfaringene hadde jeg vært tom og kjedelig.

D8 gir oss her et tydelig ressursorientert perspektiv på hva barnevernsidentitet kan innebære. Måten D8 reflekterer over egen barnevernsidentitet og åpner opp for at selv om erfaringer er negative og vanskelige, så kan egne erfaringer bidra til å styrke egen og andres situasjon. Selv om beskrivelsene er konstruktive i retning av å bygge positiv identitet, peker ungdommenes fortellinger om at barnevernsidentiteter tematisk kan inndeles i flere retninger. Ungdommene fremstiller seg både i rollen som mennesker som har klart seg til tross for vanskelige forhold, og de fremstiller seg i rollen som ofre og dermed utsatt for andre menneskers handlinger eller for barnevernsystemet generelt.

Dermed inntar ungdommene en *både- og- tenkning*, et hovedtrekk som for øvrig går igjen flere steder i avhandlingen. På et generelt grunnlag fremviser ungdommene evne til å reflektere kritisk over egen situasjon og til å se seg selv i forhold til andre mennesker og miljøer. Ungdommene demonstrerer modenhet som tenkere, noe som kan sees i forhold til deres alder, erfaringsgrunnlag og sosiale situasjon. Det er grunn til å trekke frem det forhold at ungdommene som jeg har intervjuet gjennom sine erfaringer med barnevernsystemet kan

ha tilpasset seg sin livssituasjon gjennom å bli gode problemløserer hva gjelder individuelle og sosiale faktorer. Dette kan begrunnes i at de har bred erfaring med å forholde seg til offentlige voksne. De har måttet ta mye ansvar for egen situasjon og de har lært seg til å tilpasse seg et system som kan virke komplisert og uoversiktlig.

Til tross for at ungdommene forteller at barnevernsoppholdet har gjort dem til gode problemløserer betyr ikke dette at selve oppholdet og identiteten dette skaper på lang sikt er positiv for dem det gjelder. En tendens som går igjen i forhold til ungdommenes beskrivelser av barnevernsoppholdet er at det er stigmatiserende å være i rollen *som barnevernsbarn*.

At barnevernsopphold kan føre til stigmatisering er ikke en ny tanke. Stigmatisering og forhold knyttet til barn og unges opplevelse av seg selv som avvikere er en sentral diskusjon i forhold til litteratur om dagens institusjonsbarnevern. Blant andre har Ulset forsket på ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Hun viser hvordan negative stempler slik som barnevernsbarn, omsorgssvikt, rus eller atferdsproblemer er benevnelse som på ulike måter er med å stigmatisere dem det gjelder som unormal (Ulset, 2010). Ulset mener at et barnevernsinstitusjonsopphold for en ungdom kan forsterke opplevelse av å bli stigmatisert, fordi institusjonstilværelsen skaper en følelse av annerledeshet.

Ifølge Tjelflaat & kollegaer kan begrepet barnevernsbarn forstås som en avvikskategori. Konstruksjonen av barnevernsbarn som avviksnorm kan føre til at synet på institusjonsungdommer blir statisk, og at ungdommene opplever seg selv med påklistrede merkelapper som gjør at de ser seg selv som avvikende, syke eller annerledes.

Tjelflaat & kollegaer viser hvordan det å oppleve negativ stigmatisering kan gjøre at ungdommer blir gjort til gjenstand for voksnes fremgangsmåter som tar for lite hensyn til barnets individualitet (Tjelflaat, et. al., 2003). Dette er et syn som innebærer at negative merkelapper fratrukker mennesker handlingsrom til å være seg selv. Med andre ord, *det å være barnevernsbarn* kan være et hinder for barns personlig identitet, og det kan dermed fratrukke den enkelte den frihet som trengs for å bli oppfattet som seg selv i forhold til andre mennesker.

Det å plassere barn og unge i barneverninstitusjon er problematisk fordi intensjonen med plasseringen ikke er rettet mot å skape annerledeshet og avvik, men heller etterleve barn og unges rettigheter til personlig integritet, medvirkning og deltagelse i eget liv, herunder etter ideal fra det verdimesige grunnlaget for barnekonvensjonen. Basert på ungdommenes fortellinger og nevnte forskning trenger barnevernet fremgangsmåter for å motvirke negativ stigmatisering som fratrukker den enkelte personlig integritet. Det er behov for å utvikle rutiner og arbeidsmåter som sikrer den enkelte ungdom måter å unngå den negative stemplingen.

En teori som kan hjelpe oss videre med relevant forståelse i forhold til problemer med stigmatisering i kontekst av barnevernsinstitusjonen er Honneths teori om anerkjennelse<sup>43</sup>. Barnevernsforsker Follesø (2010) bruker Honneth (2006) som utgangspunkt for å vise hvordan voksne som arbeider med utsatt ungdom kan motivere og støtte dem i endringsprosesser. Ifølge Follesø kan anerkjennelse, slik begrepet brukes av Honneth, diskuteres opp mot barnevernsarbeid. Follesø viser hvordan anerkjennelsesbegrepet kan knyttes til refleksjoner omkring støtte til ungdommers handlinger og dermed vilje til å delta i endringsprosesser. Follesø er særlig opptatt av hvordan voksne må lytte til barn og unge, og gjennom handling og dialog innta likeverdige posisjoner.

---

<sup>43</sup> Se kapittel 3

For Honneth er det slik at solidaritet er en grunnleggende verdi for samfunnet. Denne verdien innebærer at individets møte med fellesskapet preges av anerkjennelse, både i privatlivet, i arbeidslivet og i fritiden (Honneth, 2006). Honneth er opptatt av at anerkjennelse preger flere områder i hverdagslivet, områder som inkluderer livsstil, egenskaper, funksjoner og handlinger. Honneth mener at individets møte med fellesskapet er preget av den enkeltes mulighet til å oppleve en sosial verdsettelse gjennom deltagelse i hverdagslivets aktiviteter.

En vesentlig faktor i forhold til Honneths teori er at den enkeltes mulighet til anerkjennelse er avhengig av fellesskapet for å aktualiseres. Med andre ord, fellesskapet blir et verdifelleskap som den enkelte kan ta del i. Det å vise solidaritet betyr å betrakte en person som en verdifull bidragsyter til felles sosial praksis. Solidaritet blir i følge Honneth noe mer enn å vise respekt og toleranse, den blir knyttet til det å realisere egne livsmål gjennom at andre stiller sine egenskaper og kvalifikasjoner til disposisjon. Sagt på en annen måte, Honneths teori retter fokus mot individets avhengighetsforhold til fellesskapet.

Sett i kontekst av barnevernsarbeid er ungdommer avhengige av andre mennesker for å kunne motvirke stigmatisering. Voksne sosialiseringssagenter, jevnaldrende, familiemedlemmer, lærere og andre betydningsfulle personer kan inngå i det fellesskap som er avgjørende for at den enkeltes opplevelse av barnevernsidentitet kan påvirkes i negativ eller positiv retning. Fokus på fellesskapet innebærer etablering av møteplasser hvor mennesker kan komme sammen og anerkjenne hverandres handlinger som mer eller mindre verdifulle eller meningsfulle.

Motsatt viser Honneth hvordan individets mangel på tilhørighet til fellesskapet fører til at den enkelte utstøtes eller ekskluderes. Eksempler på dette kan finnes i spennet mellom det å ikke å bli hilst på til ekstreme former for rasisme. For å synliggjøre at det foregår glidende overganger mellom slike former for mangel på anerkjennelse bruker Honneth begreps-parene synlighet – usynlighet. Disse begrepene fungerer som metafor for tilhørigheten og ekskluderingen.

Honneth eksemplifiserer usynlighetsgjøring ved å vise til hvordan ungdom opplever mangel på anerkjennelse når de utelukkes og marginaliseres fra skole eller arbeidsmarked. Dette er utelukkelsesprosesser som innebærer tap av tilhørighet til sosiale fellesskap, og dermed til viktige grupper som representerer dannelse av identitets og kontinuitet av eget selvbylde.

Mangel på anerkjennelse kan i følge Honneth endres gjennom sosial handling. Det trengs med andre ord sosiale praksiser der ungdom kan gjøre noe med situasjonen i samarbeid med andre mennesker som bryr seg. Dette er en tankegang som handler om at ungdommer settes i stand til å omdanne potensielt sett negativt selvbylde med tilhørende sosiale identiteter til mer positive sosiale konstruksjoner sett i lys av samfunnets ulike aktører.

Etter min mening kan vi bruke Honneths teori om anerkjennelse til å forstå hvordan vi skal hjelpe ungdommer som opplever stigmatisering som konsekvens av barnevernsopphold. Det å leve med merkelappen barnevernsbarn krever løsninger sett fra barnevernets side. Dette er løsninger som kan åpne opp for at unge kan protestere og på en god måte kommunisere til betydningsfulle mennesker innenfor sitt lokale miljø et budskap som gjør at andre mennesker og grupper kan forstå dem (Heggen & Øya, 2005). Til dette trenger vi måter å arbeide sammen med de unge på, der vi sammen med de unge konstruerer nye fortellinger som innebærer utvikling av nye identiteter og sosiale roller.

Med utgangspunkt i Honneths forståelse av begrepet om anerkjennelse kan vi si at ungdommer som opplever at deres muligheter for anerkjennelse hindres trenger handlemuligheter til å protestere og vinne tilbake muligheten til å bli sett, hørt og forstått. Anerkjennelse i barnevernet kan utvikles gjennom praksis som er preget av at barnevernets voksne og samfunnet generelt utvikler holdninger, vaner og kulturer som gjør det mulig for dem som blir stigmatisert til å formulere sin protest. Det å arbeide for å fremme anerkjennelse kan innebære svært forskjellige aspekter, slik som arbeid med den enkelte ungdom, arbeid i grupper, gjennom nærmiljøtiltak eller i forhold til det å kommunisere et budskap til fagmennesker, politikere eller media. Gjennom å tilrettelegge for ungdommers konstruktive protesthandlinger kan ungdommers meninger informere samfunnet med nye kunnskaper som igjen kan skape grobunn for endring og tilpasning av den barnevernsfaglige praksis.

### **Ungdommene opplever manglende dialog med voksne**

Det neste temaet viser betydningen av kvaliteten på dialogen mellom ungdommene og de voksne ved barnevernsinstitusjonen. Her forteller ungdommene om hvordan de er blitt møtt av voksne som er satt til å hjelpe dem og gi dem omsorg. Ungdommene i studien er i stor grad overlatt til et barnevernssystem der andre offentlige voksne har fått myndighet over dem. Miljøterapeuter, saksbehandlere og andre voksne har i praksis mye å si for de unges hverdag. Temaet som omhandler voksenrelasjoner fokuserer ulike aspekter ved voksnes væremåter der de unge opplever seg i ujevne maktrelasjoner i hverdagssituasjoner ved barnevernsinstitusjonen eller ved andre anledninger. Flere av ungdommene forteller at de voksne ikke har forstått dem eller på andre måter har feilvurdert dem. Her beskriver D8 erfaringer med manglende forståelse fra de voksne angående sin situasjon.

D8.1.69 De leser ikke de sakspapirene og tilrettelegger nok. Det er mange som sier at de ikke har lest saksmappen din fordi de vil bli kjent med deg som person, men de blir jo ikke kjent med deg som person når de bare kjører på med samme reglene som gjelder for alle.

D8 forteller videre om manglende individuell tilpasning og om opplevelse av å ikke bli sett og forstått.

D8.1.27 De så ikke det individet jeg var. Jeg var så sint og forbanna og frustrert at jeg bare, jeg viste ikke hvordan jeg skulle formidle frustrasjonen jeg følte. Jeg ble bare forbanna og aggressiv. Det var ingen som tok meg på alvor. Når jeg sa at jeg ville være alene, så ble jeg fortalt at de voksne visste best hva som var til beste for meg. Når jeg ba om alenetid eller spillerom for følelsene mine, så fikk jeg ikke det, de forstod meg ikke.

Etter min mening forteller D8 sine uttalelser om en opplevd mangel på muligheten til å ta vare på sin selvstendighet, Hun forteller videre.

D8.1.28 Det skulle være folk rundt meg hele tiden. Jeg fikk ikke lov til å tenke en selvstendig tanke, og jeg som kommer fra et hjem der min mor jobbet og jeg måtte lage middag til min bror. Jeg har egentlig alltid klart meg sjøl, styrt alt sjøl og så plutselig så får jeg ikke lov til å gå på do uten å rapportere fra om det liksom.

D8 sine beskrivelser her kan vitne om mangel på tillit og forståelse sett fra de voksnes side. Dette er erfaringer som flere av de andre ungdommene også har. D15 beskriver her hvordan hun opplevde at tilliten til barnevernet ble dårligere etter at det oppstod en konflikt som kan settes i forbindelse med tillit.

D15.1.2 Jeg mistet tilliten til barnevernet fordi saksbehandleren min fikk tilliten til mamma og mamma lyger. Det ble en konflikt. Jeg ble ikke hørt. Etter det mistet jeg tiltroen til barnevernet.

D3 forteller om hvordan hun opplevde det å ikke få være med å bestemme når viktige beslutninger skulle tas i forhold til hennes livssituasjon.

D3.1.14 Jeg har opplevd at ting går så fort uten at jeg får være med å bestemme. De voksne hopper over viktige ting som handler om meg. Det gjør at jeg sitter igjen med dårlige følelser. Særlig gjaldt dette da jeg ville flytte hjem til min mor, og det ikke gikk slik jeg ville ha det.

Denne beskrivelsen av at voksne tar snarveier for å ordne opp i forhold som den unge ikke tar del i er gjennomgående for flere av ungdommene. D9 forteller at de voksne har lurte henne.

D9.2.1 Mange voksne lurte meg til å tro at jeg ville få det fint i (navn på by).

Noen av ungdommene setter voksnes manglende forståelse og dårlig kvalitet på dialog i forbindelse med en slags negativ maktbruk. D2 beretter at hun opplevde at de voksne i barnevernet liker å bruke makt.

D2.2.33 De som jobber i barnevernet, de liker veldig mye å vise at de har makt, sant? Ikke bare det at du har blitt urettferdig behandlet, men av og til også bare på grunn av at det er en barnevernsinstitusjon. De liker å vise makten.

D2 sin beskrivelse av voksnes negative maktbruk utfylles, slik jeg fortolker det, av D8 som setter oppholdet i barnevernet i forbindelse med det å bli fratatt selvstendighet og gjøres maktesløs og handlingslammet.

D8.1.25 Da jeg kom i barnevernet ble jeg fra tatt min selvstendighet. Da var jeg ikke gammel nok til å ha lov til å tenke eller mene noen ting om mitt eget liv. Det var som de tok tøyene fra meg. Det er en ufattelig ekkel følelse å være så maktesløs over sitt eget liv. Det er noe av det verste jeg har vært med på. Det er en følelse jeg aldri vil ha igjen.

D2 forteller at voksnes maktbruk kan føre til lav selvfølelse.

D2.2.32 Jeg har opplevd avmaktsfølelse når jeg bodde på barnevernsinstitusjon. Jeg har følt meg urettferdig behandlet. Jeg har fått lav selvfølelse av å bo i barnevernet. Jeg synes ikke det gikk så bra i familiehjemmet jeg bodde i.

D9 beskriver opplevelse av voksne som ikke bryr seg nok, og at hun gjerne kunne tenke seg at de voksne inntok det hun kaller en lekende rolle.

D9.4.6 Man kan gjerne sitte på rommet sitt og røyke hasj for den saks skyld, for det er ingen som bryr seg. Det jeg snakker om, er at det er måten ting blir sagt og gjort på som påvirker en ungdoms liv. Det er veldig provoserende når jeg snakker om ting som ikke blir gjort, altså når miljøterapeutene går og så er det ikke noen der. Vi trenger miljøterapeuter som spiller en lekende rolle.

D9 forteller videre at ungdommer trenger hjelp fra voksne til å oppleve mestring og til å bli til ansvarlige voksne.

D9.4.12 Vi trenger å ha følelsen av at vi mestrer ting. Vi trenger hjelp på veien. Vi trenger å føle oss frem før vi blir klare til å bli ansvarsfulle oppriktige voksne. Først når du er klar for det kan du gå ut i livet.



Ungdommene i studien etterspør en mer likeverdig relasjon til voksne som forstår dem og engasjerer seg i deres handlinger. De utfordrer dermed barnevernsinstitusjonens fastlåste rammer for bruk av ressurser eller regler og rutiner. Ungdommens fortellinger kan settes i sammenheng med forskning som viser at barnevernsinstitusjonens strukturer er med å forhindre eller begrense kontakt og aktivitet mellom ungdommer og voksne (Dodge, et. al., 2006). Dette er i samsvar med det Stern fant i sin studie der hun viste at voksnes makt over barn er den viktigste enkeltfaktoren som hindrer realiseringen av deltagelse (Stern, 2006). Etter hennes syn er det voksnes holdninger overfor barn generelt, og barns deltagelse spesielt, som er avgjørende for om det blir lagt til rette for at barn skal oppleve reell deltagelse.

Baraldi (2008) mener den sterke fokuseringen på barn som underlagt voksne bidrar til fastsettelse av negative deltagelsesstrukturer i de offentlige institusjonene. Han mener at ungdom i større grad bør være med å bestemme hvordan eventuelle strukturer skulle se ut. Dette innebærer at offentlige institusjoner i større grad bør hindre at barns deltagelse begrenses som følge av voksnes behov for å regulere og kontrollere de unges innvirkning. Opdahl (2008) argumenterer for at barnevernet har et syn på barn i det moderne samfunn der terapeuten er eksperten som bruker barna som objekter for egne betraktningsspektiver. Dette er i tråd med Frønes som argumenterer for at barn primært betraktes som en *aldersgruppe*, noe som posisjonerer dem lavt i samfunnets maktstruktur. Frønes mener videre at barn betraktes generelt som en gruppe, og ikke som individer med egen kultur og unike evner (Frønes, 2006).

Eksempelene over viser at barn ofte sees på som uferdige voksne, noe som får negativ innvirkning på muligheten for deltagelse, sett fra det ideologiske grunnlaget for barnekonvensjonen. En mulig strategi er å utfordre det samfunnsskapte barneperspektiv med et syn på barn som er i samsvar med det verdimesige innholdet i forhold til konvensjonens prinsipper om barnets beste. Vi må spørre oss om vi legger tilstrekkelig vekt på å sette oss inn i ungdommers perspektiver, og om vi har tiltro til ungdommers egne fortellinger. Dette er problemstillinger som kan stilles om vi skal kvalitetssikre vårt arbeid i forhold til prinsippet om barnets beste.

Prinsippet om barnets beste er bestemt ut fra kriterier om at barnevernet gjennom sitt arbeid skal legge vekt på å gi barnet stabilitet, god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen (Strandbu, 2007). Flere mener at prinsippet bør ligge til grunn for moderne barnevernsarbeid der hensikten blant annet er å skape likeverdige relasjoner mellom barn og voksne (Haugli, 2003; Strandbu, 2007). Strandbu peker på flere utfordringer når det gjelder å skape likeverdige relasjoner og gode deltagelsesmuligheter mellom voksne og barn. For det første peker hun på en problematisering av det ontologiske elementet i barneperspektivet – viljen og bestrebelsen på å forsøke å se hvordan verden ser ut fra barnets ståsted (Strandbu, 2007, s. 30).

*Den første komponenten* som Strandbu fremhever i forhold til barneperspektivet handler om barnets egen stemme, perspektiv og fortelling (Skivenes & Strandbu, 2006; Kjørholt, 2005). Komponentene dreier seg om hvordan hvert enkelt barn har en egen fortelling, en fortelling som trenger forståelse sett fra det enkelte barnets ståsted. Barnets perspektivet påvirkes av forandringene i barnets omgivelser og varierer avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten barnet befinner seg i.

*Den andre komponenten* i barneperspektivet er voksnes syn på barn. Komponentene omhandler voksnes beskrivelser av barnets situasjon. Voksne kan ikke se virkeligheten ut fra barnets

perspektiv, og må derfor ta avgjørelser som påvirker barnet. Dette er avgjørelser som er preget av de voksnes barneperspektiv som gjør seg gjeldende i samfunnet. De mange voksenstemmer i barnevernet, det være seg stemmene til advokater, barnevernspedagoger, saksbehandlere eller terapeuter, kan være eksempler på dette.

*Den tredje komponenten* gjelder et rettighetsperspektiv som inkluderer barns posisjon som innehavere av rettigheter slik disse er nedfelt i konvensjoner og samfunnets lover. Fra dette perspektivet har barn rett til å delta, og staten er pålagt å virkeliggjøre dette på en måte som er til barnets beste.

Utgangspunktet for å trekke inn prinsippet om barnets beste i forhold til ungdommenes uttalelser er en tro på at prinsippet kan brukes til å innta ulike synsvinkler der vi er kritiske til holdninger som på ulike måter opprettholder og skaper ujevne maktreasjoner mellom barn og voksne. Vi kan ved hjelp av prinsippet om barnets beste se ulike situasjoner fra ulike perspektiver, henholdsvis, barnets, den voksnes og samfunnets sosiokulturelle kontekst (Strandbu, 2007).

Strandbu peker på ulike former for praksiser som til sammen er med å gi et godt forhandlingsgrunnlag for det å få utviklet meningsinnhold til prinsippet om barnets beste. Hun peker særlig på familierådsmodellen som en mulighet til å fremme de ulike barneperspektivene. I følge Strandbu kan familierådsmodellen brukes til å løse konflikter som oppstår i praksis mellom de ulike aktørposisjoner, det være seg familiemedlemmer og barnevernets ansatte. Familierådsmodellen kan brukes til å utvikle arbeidsmåter der vi engasjere oss i barnets handlinger for på denne måten å forstå barnet og gi den innflytelse på egen livssituasjon (Skivenes & Strandbu, 2006).

We have argued that in relationships and interaction between adult and child, it is vital to understand the child's point of view and engage with his or her expressions to secure "real" participation for children. Adults (citizens, parents, professionals) must ask themselves about their own motives and engagement in what the child says (Skivenes & Strandbu, 2006).

En måte å betrakte virkeliggjørelse av prinsippet om barnets beste er at prinsippet krever at vi forstår *sammen* med barnet eller den unge for å kunne gjøre oss opp en mening om hva som er til beste for barnet. En konsekvens av denne tankegangen er at vi aktivt bør ta del i handlinger sammen med barn og unge for å tilrettelegge for medbestemmelse, engasjement og deltagelse. Hva det vil si å engasjere oss, kan være avhengig av en rekke forhold som situasjon, person og tid. Hvis voksnes stemmer skal ha betydning for de unge i en positiv retning, trenger de å synliggjøres på en slik måte at de blir forståelige og tydelige for de unge. Med andre ord, vi trenger praksiser der barn og voksne kan kommunisere med hverandre på en slik måte at de forstår hverandre og kan ta hverandres perspektiver.

I barnevernslitteraturen finnes det flere eksempler på deltagelsesorienterte praksiser. Andersson & Bjerkman (1999) viser gjennom sitt arbeid med familierådet at dette er en form for praksis der de som benytter den blir satt i stand til å se barnets perspektiv i forhold til den voksnes perspektiv. Gjennom familierådsarbeid mener Andersson & Bjerkman at voksne kan finne måter å delta i barnets måter å produsere virkelighet som gjør at barnets perspektiv blir utvidet og oppfattet på en bedre måte. For dem er familierådet et møtepunkt som til sammen utgjør muligheten til å frembringe nyanserte barneperspektiver preget av mangfold og flertydighet.

Poänget är att ett barneperspektiv innebär att ett antal möjliga oförenliga perspektiv leder fram till en kompromiss där det egentliga barnperspektivet blir till en konstruktiv sammanvägning mellan olika interessenters divergerande uppfattningar. (Andersson & Bjerkman, 1999, s. 27).

Andersson & Bjerkman bringer inn betydningen av at ulike synspunkter bør sees i forhold til hverandre. De er opptatt av at *den andres* synsfelt gjennom kommunikasjon og argumentasjon skal være vesentlig. Kjernen i familierådsmodellen er at familie og aktører fra et relevant nettverk diskuterer seg frem til løsninger i saken uten at barnevernet eller andre offentlige parter nødvendigvis er nærværende. Barnets innflytelser og posisjon i beslutningsprosessen er særlig fremhevet som et viktig formål med å bruke familierådsmodellen (Sundell & Hæggen, 1999). I Norge er familierådsprosjektet evaluert som svært positivt for barnevernets praksis, Falck & Vik konkluderer.

Familieråd gir en overvekt av positive effekter også i forhold til tradisjonelle metoder. Familieråd vil ikke alltid kunne gi endelige løsninger på problemene, men det vil medvirke til å skape positive endringsprosesser som kan være fundamentale for dem det gjelder. (Falck & Vik, 2006, s. 295).

Et annet eksempel på deltagerpraksis er prosjektet som kalles *Barnevernproffene*, ledet av Sanner (forandringsfabrikken.no). Gjennom dette prosjektet får ungdommer som har vært institusjonalisert gjennom barnevernet anledning til å fortelle om egne opplevelser til fagpersoner og miljøer. Barnevernproffene er ungdommer i alderen 14–19 år og er erfarne i norsk barnevern. I samtale med Sanner forteller ungdommene om gode og dårlige erfaringer, og de gir råd til fagmennesker om hva de mener bør forandres i Norges offentlige barnevern.

De ulike eksemplene på deltagerpraksiser viser viktigheten av at barn og unge får slippe til med sine meninger i samspill og tilstedeværelse av voksne som lytter, deltar og forstår de unges handlinger. Dette er viktig slik at barnevernets oppdragsgivere,<sup>44</sup> barna, ungdommene og deres familier kommer til orde og blir gitt mulighet til medbestemmelse og innflytelse, her i tråd med følgende sitat fra barnevernpanelet.

Voksne står i dag for det aller meste av skriftlig rapportering i barnevernet. Også på vegne av tenåringene er det de voksne som beskriver hvordan de har det, hvordan de oppfører seg og hvordan de opplever den hjelpa de får. Barn og unge er barnevernets «oppdragsgivere», men det dokumenteres i liten grad hva de opplever hjelper og hvilke forandringer de ønsker seg. Mange unge kjenner seg ikke igjen i beskrivelsene av dem i rapportene. Saksbehandlere og institusjonsansatte er bekymret for systemtvang som gjør at de må rapportere unødvendig mye eller må framstille ungdommene som «verre», «mer utfordrende» eller mer «problematisk» enn de er som forberedelse til Fylkesnemnda, for å få en plassering eller et hjemmetiltak (Barnevernpanelets rapport, 2011, s. 29).

Ungdommenes fortellinger slik de ble presentert i de foregående avsnittene synliggjør behovet for å bidra til at dialogen mellom vokse sosialiseringsagenter og barn bedres. I tråd med ungdommenes egne meninger og sitatet fra barnevernpanelets rapport, mener jeg det er grunn til å si at vi trenger å tilrettelegge for praksis på en slik måte at barnets deltagelsesmiljø forbedres. Dette kan innebære å legge forholdene til rette for at barn og voksne bedre kan forstå hverandre og samtidig settes i posisjon til å utfordre hverandres synspunkter. Vi må spørre oss selv når og hvordan barn skal delta? Hvilke virkemidler skal vi bruke for å hjelpe, og hvilke mål skal vi sette for vår virksomhet? Og ikke minst bør vi sørge for at vår praksis ikke styres av forventninger om å rapportere unødvendig mye negative tilbakemeldinger til systemet utelukkende med det til hensikt å få til plasseringer eller hjemme-tiltak.

---

<sup>44</sup> Utrykket barnevernets oppdragsgivere er hentet fra Barnevernpanelets rapport (Barnevernpanelets rapport, 2011).

## Hva skal til for å hjelpe barn og unge i ettervernsfasen av et barnevernsopphold?

Med utgangspunkt i presentert datamateriale der ungdommens problembeskrivelser er fremtredende peker jeg på forskning som belyser hva som bør gjøres under og i etterkant av et barnevernsopphold. Dette for å forberede grunnlaget for presentasjon og diskusjon i de neste to kapitlene.

I en NOVA- rapport om ettervern settes søkelyset mot betydningen av å kartlegge og forsøke å styrke den unges støttenettverk i ettervernsfasen av en institusjonsplassering (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008). Rapporten viser at barnevernsungdom som opplever stabile plasseringer har bedre sjanser for en vellykket overgang til en selvstendig tilværelse enn ungdom som opplever mange brudd og flyttinger. Det å ha opplevd få flyttinger, få skolebytter og det å ha minst én stabil voksenrelasjon, er å regne som suksessfaktorer.

Backe-Hansen og Bakketeig (2008) viser gjennom sin rapport at barnevernsbarn som har fått ettervern etter de har fylt 20 år lykkes mer enn de som ikke har fått det<sup>45</sup>. Dette er funn som understøttes av Clausen & Kristofersen (2008) som viser at ettervern fører til høyere utdanning, inntekt og lavere uførepensjonsandel og dødelighet. Forskningen tyder videre på at et godt tilrettelagt ettervern kan utgjøre en stor forskjell for ungdommene, og at et utbygd og bredspektret ettervern har de beste sjansene til å bistå ungdommene i møte med de mange utfordringene de står overfor (Reid, 2007).

Helgeland (2007) viser gjennom sin doktorgradsavhandling behovet for systematisk planlagt oppfølging etter utflytting. Hun kommer frem til at det er tre betydningsfulle forhold ved kvaliteten av tiltakene for ungdommene som har vært viktige: betydningen av at voksne stiller opp som støttende personer, trening i hverdagslivets gjøremål og støtte til fritidsaktiviteter. Andre peker på at etterverntilbudet bør være flerdimensjonalt og bestå av en pakke av ulike tjenester (Reid, 2007). Slike tjenester kan innebære hjelp til økonomisk støtte, boligtilbud, hjelp til utdanning og arbeid, og praktisk og emosjonell støtte.

I rapporten til Backe-Hansen & Bakketeig, (2008) etterlyses det tilnærminger som hjelper de unge med deres forhold til foreldre, søsken og vennenettverk. Det samme gjelder tilnærminger som legger forholdene til rette for at ungdommen får tilbud om fritidsaktiviteter eller andre former for deltagelse i lokalsamfunnet der de også kan bygge vennenettverk. Rapporten viser til at barnevernsungdom ofte har et begrenset støttenettverk, i alle fall hvis man sammenligner med et befolkningsgjennomsnitt. De fleste har opplevd minst en form for tillitssvikt i barndommen, og kan ha vanskelig for å bygge opp tillitsfulle relasjoner. Ulike studier har undersøkt hva slags støttenettverk de unge har i tiden etter utskrivning. I denne sammenheng undersøkes de unges relasjoner til deres foreldre, utvidet familie, venner og kjærester, så vel som relasjonen til sosialarbeidere, ettervernspecialister, fosterforeldre, eller støttekontakter.

En annen faktor som spiller inn på et godt ettervern er viktigheten av å legge til rette for at de unge medvirker i utformingen av overgang til en selvstendig tilværelse. Som de fleste andre

---

<sup>45</sup> Barn som har vært fulgt opp av barnevernet har krav på ettervern etter de har fylt 18 år, og kan få det til fylte 23. Tiltak kan gjelde det å fortsette å bo i fosterhjem eller institusjon, til å få hjelp med bolig/hybel. Det samme gjelder hjelp til utdanning og jobb, både med hensyn til veiledning og økonomi. Ettervern kan også være jevnlig oppfølging av psykolog eller andre tiltak i helsevesenet. Det er barnevernet i kommunene som tilrettelegger og tilbyr ettervern der de mener det trengs (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008).

ungdommer har også ungdom som har vært under offentlig omsorg behov for både løsrivelse og forankring. Storø mener at motsetningen mellom løsrivelse og forankring kan lett overdrives, og at en ønsket form for løsrivelse gjerne skjer som et samspill mellom forankring og forandring (Storø, 2008b; Storø, 2010).

Flere barnevernsforskere peker på at barnevernstiltak, særlig ettervern, bør være basert på ferdighetstrening og kompetanseutvikling. Barn og unge som flytter på barnevernsinstitusjon flytter som regel for seg selv mye tidligere i livet enn annen ungdom. Forskere peker på at det langt fra er gitt at de unge besitter de praktiske og emosjonelle ferdighetene som trengs for å kunne mestre en selvstendig tilværelse (Andreassen, 2003). Ferdighetstrening er en del av en rekke behandlingstilbud som tar sikte på å forebygge kriminogene forhold, sinnemestring, trening i sosiale ferdigheter, og læring av moralske vurderinger (Andrews, et. al., 1990).

Mech & kolleger (1995) finner at ungdommer i fosterplasseringer er bedre rustet med nødvendige ferdigheter *life skills* enn ungdommer plassert på institusjon. Dette kan tyde på at opphold på barnevernsinstitusjon i seg selv være til hinder for utviklingen av viktige ferdigheter. På den praktiske siden må de unge blant annet kunne balansere et personlig budsjett, holde orden på en egen husholdning, noe som kan inkludere aktiviteter som å lage mat eller vaske klær. Det kan også innebære det å mestre relasjoner til relevante instanser og personer slik som for eksempel huseier, barnevernskonsulenter, arbeidsgiver, utdanningsinstitusjoner eller arbeidskontor. På grunn av betydningen av trening i slike hverdagsoppgaver etterlyser flere forskere programmer for ettervern som inkluderer en eller annen form for ferdighetstrening (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008).

Viktigheten av at voksne følger med i ungdommers overgangsfaser, og særlig i ettervernsfasen, kan illustreres ved følgende eksempel. Ungdom i ettervernsfasen kan klare seg veldig bra på enkelte områder i livet, men trenge ekstra hjelp og støtte på andre. For eksempel kan det virke som at det går tilsynelatende bra med en ungdom som har fått seg jobb og kjæreste, mens livet for den aktuelle ungdom i virkeligheten byr på svært vanskelige utfordringer på andre måter. Problemer som kriminalitet og rus kan være svært alvorlige trusler mot ungdommens tilværelse, og som det kan være vanskelig å få oversikt over.

Gjennom å ta del i aktiviteter sammen med ungdommer som er i ettervernsfasen, kan voksne få øye på og tilrettelegge for hjelp på områder som ellers ville vært vanskelig å få øye på gjennom et ordinært ansvarsgruppemøte eller familieråd. Musikkverkstedet eller andre former for kulturaktiviteter kan gi ungdommer og voksne anledninger til å være sammen på som gjør det mulig å bli kjent med ungdommers hverdagsliv, samtidig som ungdom gis mulighet til å kommunisere utfordringer og personlige problemer til voksne som i lys av rollen som barnevernsarbeider via barnevernsystemet kan bidra med hjelp til den aktuelle person.

Barn – voksen relasjonen blir dermed av avgjørende betydning for ettervernsarbeidet. I forskningslitteraturen er det bred enighet om at et velfungerende ettervernsarbeid må bygge på vedvarende relasjoner mellom barn og voksne (Cashmore & Paxman, 2006; Storø, 2005; Wade, 2008; Ulset, 2010). Det å ha en god relasjon til minst en voksen person i overgangsfasen er viktig for å klare seg godt i voksen alder (Biehal, et. al., 1995; Dixon og Stein; 2005). Tilsvarende blir det en risikofaktor hvis ungdommene står uten noen regelmessig kontakt med en voksen person som har større eller mindre grad av ansvar.

I forskningslitteraturen belyses også behovet for tilbud om fritidsaktiviteter eller andre former for deltagelse i lokalsamfunnet der ungdom gis mulighet til å bygge vennenettverk (Stubsrød, 2000; Cashmore & Paxman, 2006; Clayden & Stein, 2005; Propp, et. al., 2003; Reid, 2007;

Storø, 2005). Disse forfattere argumenterer for betydningen av stabilitet og sosiale relasjoner som vennenettverket tilbyr. Denne forskningen kan sees i lys av jevnalderfellesskapet. Synet på jevnalderfellesskapet som støtte i barnevernsarbeid varierer. Noen forskere er opptatt av at ungdommer som er i barnevernet bør begrenses tilgang til likesinnede ungdommer som er i samme miljø (Andreassen, 2003). Dette for å unngå asosial oppførsel, særlig knyttet til kriminalitet og rus.

Andre peker på mulighetene som jevnalderfellesskapet gir for gjensidig støtte, tilhørighet og solidaritet (Follesø, 2010). Frønes (2006) vist at dette er den arenaen som på fritiden spesielt tilbyr de unge mest støtte. Det er her de unge utvikler identitet og skaper seg verdifulle ferdigheter som de kan anvende i nye sammenhenger. Nevnte forskning forteller oss at uansett om vi skal anse jevnalderfellesskapet som positivt eller negativt i ettervernsarbeidet, så bør vi ta inn over oss at det er på arenaer der ungdom er sammen at store deler av de betydningsfulle sosialiseringssprosessene foregår, og som jeg skal komme inn på senere, det er her vi i rollen som voksne sosialiseringssagenter kan utgjøre en vesentlig forskjell. Det eneste vi ikke kan gjøre er å neglisjere jevnalderfellesskapet og de potensielle vennenettverk som disse kan utgjøre.

Samlet sett er det i forskningslitteraturen bred dekning for å si at ungdommer som er i overgangsfasen av et barnevernsopphold klarer seg bedre hvis de får tilrettelagt et bra utviklingsmiljø. Et egnet utviklingsmiljø er avhengig av kontakt med andre jevnaldrende og voksne der muligheten for å bruke egne erfaringer som grunnlag for ferdighets- og kunnskapsutvikling foreligger. Sagt på en annen måte, de unge klarer seg bedre hvis de kan bruke egne erfaringer som grunnlag for ny kunnskapsutvikling i møte med et jevnaldremiljø og med støtte fra voksne som følger med i utvikling av egen livssituasjonen. Til sammen utgjør dette viktige faktorer i kontekst av ettervernsarbeidet.

## **Ettervern og resiliensforskningen**

Selv om det gjennom dette kapitlet er presentert en rekke problembeskrivelser, skal vi ikke glemme at det faktisk var noen av ungdommene som bemerket at de hadde fått hjelp gjennom gode voksenrelasjoner i forhold til eget institusjonsopphold. Selv om forskning viser at prognosen for barn og unge som har vært institusjonaliserte gjennom barnevernet er dårligere enn for andre, er det også mange det går bra med. Under gode nok omstendigheter og med riktig hjelp er det mulig å klare seg til tross for svært vanskelige levevilkår. I barnevernsforskningen har det vært vanlig å omtale ungdommer som klarer seg for *løvetannbarn* (Ringheim & Throndsen, 1997). Løvetannbarn er en folkelig betegnelse på barn som tross vanskelige oppvekstvilkår greier seg bra senere i livet.

I dag brukes begreper som resiliens eller motstandsdyktighet om det fenomenet at det går bra med noen på tross av vanskelige livsvilkår. Resiliens beskrives ofte som situasjonsavhengig, noe som betyr at et barn kan utvise resiliens i en situasjon og ikke nødvendigvis i en annen (Werner & Smith 2001). I tillegg viser forskningen at resiliens endres over tid. Det betyr at et barn kan være resilient i en fase av livet, men ikke i et annet. Waaktaar og Christie viser at faktorer som kjennetegner barn som klarer seg blant annet er at de finner noen områder der de kan erfare mestring. De har utviklet ulike kreative måter å uttrykke seg på, de henter styrke gjennom fellesskap med jevnaldrende, og ikke minst er de kommet fram til en forståelse av belastningene de har vært gjennom, slik at livet igjen kan oppleves som kontinuerlig og meningsfylt (Waaktaar & Christie, 2000).

Viktige funn med resiliensforskningen er at alle mennesker bærer med seg såkalte resiliente kapasiteter. Dette gjør at det i hjelpearbeid bør fokuseres på ressurser og ikke utelukkende problemer og mangler ved den enkelte. Til tross for at et menneske har opplevd mye vanskelig, så bør den enkeltes ressurser og positive egenskaper stå i forgrunnen i en hver hjelp den enkelte mottar. Dette er en forståelse som innebærer en oppfatning av at ressurser ikke er et spørsmål om kvaliteter et individ enten har eller ikke har. Alle mennesker har ressurser som i de rette læringsmiljø kan utnyttes og komme den enkelte til gode.

Resiliensforskningen har etter hvert frambrakt et bredt og omfattende kunnskapsfelt. Følgende framstilling tar ikke sikte på å gi en uttømmende presentasjon av resiliensperspektivet. Jeg vil i korte trekk gjøre rede for hovedtrekk ved perspektivet med særlig relevans for denne studien, med hovedvekt på de begrepene som blir brukt i studiens analyse. Rutter definerer resiliens som.

....prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter, 2000, i Borge 2003, s. 15).

Rutter legger vekt på det komplekse samspillet mellom en person og de situasjoner som blir bestemmende for belastninger for det enkelte menneske. Masten & Coatsworth (1998) konkretiserer fenomenet ytterligere, idet de viser at resiliens innbefatter en rekke atferdsmessige og internaliserte kapasiteter som hjelper barn til å håndtere belastninger, Smith & Carlson (1997) viser at resiliens opererer på tre nivåer:

- 1) Det er knyttet til evnen til *komme seg etter*, og gjenopprette tidligere oppnådd kompetanse etter å ha blitt påført belastninger.<sup>46</sup>
- 2) Det er knyttet til *mestring*, som defineres som evnen til å opprettholde kompetanse, både tanke- og atferdsmessig, under betydelige påkjenninger.
- 3) Det er knyttet til *forbedring*, det vil si at noen personer ser ut til å komme styrket ut av belastninger.

Resiliensforskningen har vist betydningen av kreativitet og sosial deltagelse som en beskyttende faktor for utsatte barn og unge (Waaktaar & Christie, 2000). Prosjektet *Styrk begge sterke sider* som ble gjennomført i noen Oslo-skoler er et eksempel på at det er mulig å lage slike kreative rom for utsatte barn og unge i skolen. Prosjektet vektlegger sentrale beskyttelsesfaktorer som kommer til uttrykk gjennom prosjektets målsetting. Dette er faktorer som innbefatter tilbud i grupper der de unge får styrket sine sterke sider gjennom kreativitet og mestring. Det gjelder også faktorer som inkluderer muligheten til individualitet og tilhørighet til fellesskapet som grunnleggende del av arbeidet, et arbeid som gjerne kan vare over tid. I gruppene vektlegges også rutiner og ritualer, og det er viktig å legge til rette for at den enkelte får anledning til å være en betydningsfull person for gruppen. Det samme gjelder at aktiviteten skal være prestasjonsfri samtidig som den skal gi konkret kompetanse. Gruppene bør ikke være for store og kontinuitet gjennom utviklingen av arbeidsprosesser er viktige faktorer.

---

<sup>46</sup> Resiliens på dette nivået refererer seg oftest til barn som blir utsatt for akutte traumer eller belastninger, gjerne i form av et engangsfenomen (Waaktaar & Christie, 2000).

## **Barnevernets kompetanse i forhold til ettervern, forebygging og barnekonvensjon**

Funn fra resiliensforskningen viser at det er viktig å etablere et godt ettervern. Diskusjonen omkring ettervern og resiliens retter søkelys mot betydningen av barnevernets forebyggende arbeid. Dagens barnevernlov fra 1992 legger stor vekt på forebygging. Loven har et eget kapittel som legger press på kommunen i forhold til det å drive generell forebyggende virksomhet.

§ 3-1. Barneverntjenestens forebyggende virksomhet.

Kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og adferdsproblemer. Barneverntjenesten har spesielt ansvar for å søke avdekket omsorgssvikt, adferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette inn tiltak i forhold til denne forebygging (lov om barnevernstjenester, juli 1992, nr. 100).

Loven innebærer det at barneverntjenesten må gjøre seg kjent med barns levevilkår i kommunen. Det samme gjelder det å sette i gang tiltak som kan forebygge problemene. Kommunen skal søke å trygge barns oppvekstvilkår ved å bidra til å legge forholdene til rette for å utvikle og styrke sosialt fellesskap i nærmiljøet. I rundskriv om barnevernets rolle i forhold til forebyggende arbeid heter det at.

Betydningen av frivillige organisasjoner og fritidsklubber i arbeidet med å forebygge problematferd i barne- og ungdomsmiljøene er gode og trygge møteplasser er av stor betydning. Møteplasser som er åpne for alle, og hvor prestasjonsnivå og økonomisk evne ikke stenger for deltakelse er viktige for å trekke med barn og unge. Lokale foreninger og lag i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner utgjør slike møteplasser. Dette er viktige arenaer for å engasjere og ansvarliggjøre barn og unge, og her har de innflytelse og styring over sin egen organisasjon. Den type medansvar for fellesskapet som de frivillige organisasjonene representerer, og de aktiviteter og tilbud organisasjonene driver, er en viktig del av et godt nærmiljø for barn og unge noe som er avgjørende ut i fra et forebyggingsperspektiv (Barnevernet og det forebyggende arbeidet for barn og unge og deres familier, rundskriv, 2005).

Det er gode grunner til å vektlegge betydningen av barns fritid som en mulighet til å hjelpe barn å utvikle seg sosialt, og mye tyder på at det å ha fritidsaktiviteter kan føre til at ungdommene også deltar i aktiviteter som er meningsfull og styrkende. NOU, 2009:8 viser gjennom et av kjernepunktene at utsatte ungdommers muligheter for deltagelse i fritidsaktiviteter gjør den øvrige hverdagen lettere. Det foreligger dermed muligheter for å betrakte fritiden som anledning til å delta i sosialiseringprosesser som ikke bare omhandler fritiden alene (NOU, 2009:8, s. 8). Dette synet er bygget på en antagelse om at vi må ta på alvor forebyggende arbeid gjennom utbedring og tilretteleggelse av barn og unges fritidsaktiviteter.

Det å ta barn og unges fritid på alvor kan handle om å anse fritiden som en viktig møteplass der voksne kan møte barn og unge på deres egen hjemmebane, noe som igjen vil virke positivt inn på muligheter for å se verden fra barnets egen posisjon. Etableringen av slike møteplasser kan ha ulike målsetninger: I følge rapporten kan det innenfor barnevernets praksis handle om å sikre barn og unge muligheten til å oppleve omsorg, raushet og trygghet.

For de større barna kan det vises til nettverksbygging gjennom klubbvirksomhet, for å gi både barna og deres foreldre et tilbud som kan fungere som et supplement til andre tiltak. Her er det tale om nettverkstilbud hvor det er lav terskel for å bli med, og hvor det gis mulighet for å etablere grupper preget av omsorg, raushet og trygghet. Målet er å bryte ensomhet og skape et mykere og mer vennlig miljø enn det barn og ungdom ellers opplever i skole- og fritidssituasjonen. Det konkrete siktepunktet er



å styrke det sosiale nettverket, å gi barna mulighet til å oppleve at de er verdifulle og dermed styrke selvtilliten, og å lære dem sosial kompetanse og kunnskap om dagliglivets gjøremål (NOU, 2009, s. 8).

Det er tydelig at NOU, 2009:8 legger opp til et menneskesyn der fellesskapet spiller en viktig rolle. Rapporten slår fast at forebygging dreier seg om å skape positive opplevelser gjennom støttende oppvekstmiljøer.

Forebyggende tilbud av denne art bygger på en filosofi om at det er viktig å gi barn positive opplevelser, og å styrke deres forutsetninger for å klare seg både i medgang og i motgang. Et viktig utgangspunkt for slikt arbeid er at barn og unge trenger noen de kan ha tiltro til, og som de dermed kan støtte seg til. Det tilsier i første rekke at det i alle oppvekstmiljøer bør finnes lavterskeltilbud i form av personer som kan være et forankringspunkt, som en kan rådføre seg med og få oppmuntring og veiledning av. Positive erfaringer med ulike former for støttekontaktvirksomhet vil kunne anspore til nye initiativ, blant annet i samarbeid med idrettsliv og annen frivillig virksomhet (NOU, 2009:8, s. 8).

Generelt kan vi med utgangspunkt i NOU, 2009:8 si at forebyggende arbeid er relatert til at samfunnet har et felles ansvar for å skape velferd og utviklingsbetingelser for barn og ungdom. Tiltak som veiledning, kameratstøtteordninger eller støttekontakt er eksempler på fellesskapsorienterte tiltak som rapporten mener kan virke forebyggende (NOU, 2009:8, s. 8).

NOU, 2009:8 er imidlertid møtt med en del kritikk, blant annet for ikke å ta inn over seg barnekonvensjonens ideologiske grunnlag. I en høringsuttalelse fra Redd Barna heter det.

Redd Barna mener at FNs barnekonvensjon må få større plass i utdanningen. Kunnskap om grunnprinsippene og rettighetstenkningen som ligger i barnekonvensjonen er sentrale for å forstå barns rettigheter generelt og barnevernsbarns rettigheter spesielt (Redd Barnas høringsuttalelse til NOU, 2009:8).

Barneombudet kommer også med kritikk som er relatert til barnekonvensjonen. Han etterlyser i rapporten fremgangsmåter som sikrer barnevernets kompetanse i forhold til det å bruke barnekonvensjonen i praksis.

Barnekonvensjonen, barneloven og barnevernloven er viktige redskap for personer som arbeider innenfor barnevernfeltet. I utdanningen av barnevernpedagoger bør disse være utgangspunktet for arbeidet. Barnevernpedagoger må lære hvordan barnekonvensjonen skal brukes konkret i deres arbeid. Her holder det ikke å lære seg artiklene, Studentene må også tilegne seg kunnskap om hvordan de skal brukes i spill med barnevernloven og annen nasjonal lovgivning. Studentene må tilegne seg ferdigheter knyttet til hva barnekonvensjonen betyr i praksis (Barneombudets høringsuttalelse til NOU, 2009:8).

Barneombudets høringsuttalelse gir føringer i forhold til det at det ikke er tilstrekkelig å lære seg barnekonvensjonens artikler og lese i bøker om for eksempel prinsippet om barnets beste. Det er klare føringer i moderne barnevernspolitikken som går i retning av at barnevernets ansatte bør kunne tilegne seg kunnskap om hvordan artiklene skal kunne brukes i praksis, særlig sammen med barnevernets barn, unge, familier og miljøer.

Kritikken som er rettet mot NOU, 2009:8 sier ikke at fritid og forebygging ikke er viktig, men peker på det forhold at de handlinger vi foretar oss i barnevernets praksis, enten det er på fritid eller ikke, bør sees i forhold til det ideologiske grunnlaget for barnekonvensjonen. Som vi husker fra diskusjonen om de ulike komponentene i barnets beste, slik Strandbu (2007) fremla dette, barnets beste innebærer først og fremst å lytte til barn og unge og la deres egne meninger spille inn som avgjørende for hvilke tiltak som skal igangsettes. Dette gjelder enten det handler om forhold knyttet til institusjonsopphold, fritidstiltak eller hjemmetiltak. Måten

vi gjør dette på og kvaliteten på den dialogen vi oppnår i møte med de unge vil i stor grad påvirke den barnevernfaglige praksis, og på hvilke måter vi klarer å nå de målsetninger som knyttet til prinsippet om barnets beste.

I neste del skal jeg se på hvordan ungdommene forteller om deltagelse i musikkterapi. En hovedantagelse er at ungdommer gjennom deltagelse i musikkterapi kan få nødvendig hjelp fra voksne og støtte fra jevnalderfellesskapet. Dette handler om å finne ut hvordan musikk kan brukes til å styrke egne kreative uttryksmåter gjennom deltagelse i sosiale praksiser. Jeg skal presentere kategorier som viser hvordan ungdom som bruker musikk blir mer anerkjent og synlige, både i nære relasjoner til jevnaldrende og voksne, og forhold til lokale kontekster som skole eller fritid. Jeg vil gjøre dette ved å lytte til ungdommenes uttalelser om hvordan musikkterapi har fungert for dem som har vært involvert.

### **Foreløpig oppsummering av fjerde kapittel**

Fjerde kapittel har dreiet seg om presentasjon av ulike temaer relatert til av ungdommenes beskrivelser og begrunnelser av hvordan de opplever seg selv i rollen som barnevernsbarn med tilhørende barnevernsidentiteter. Mitt eget datamateriale har ikke gitt mulighet til å gi strenge kategorier basert på kvantifiserbarhet, men jeg har pekt på enkelte tendenser som jeg mener er relevant med henhold til avhandlingens øvrige temaer. Som vi har sett, de fleste ungdommene forteller om svært ulike aspekter ved barnevernsoppholdet.

*For det første* forteller ungdommene om opplevelser av at andre mennesker har fordommer om dem som barnevernsbarn. Dette er funn som kan settes i sammenheng med barnevernforskning som viser at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon ofte opplever negative stempler slik som barnevernsbarn, omsorgssvikt, rus eller atferdsproblemer. Dette er form for stigmatisering som er med å stemple dem det gjelder som unormal. Jeg har blant annet vist til Ulset sin studie som demonstrerer at et opphold i barnevernsinstitusjon kan forsterke opplevelse av å bli stigmatisert fordi institusjonstilværelsen skaper en følelse av annerledeshet. Dette skaper paradoksale situasjoner fordi intensjonen med plassering av barn og unge i barneverninstitusjon ikke er å skape annerledeshet og avvik, men heller etterleve barn og unges rettigheter til personlig integritet, medvirkning og deltagelse i eget liv.

*For det andre* forteller ungdommene i studien om manglende eller dårlig kvalitet på dialog med voksne. De forteller om en situasjon der de på ulike måter er overlatt til et barnevernsystem der andre offentlige voksne har fått myndighet over dem, men der de voksne, enten det er miljøterapeuter, saksbehandlere eller andre voksne i praksis gjør for lite eller for dårlig innsats i hjelpearbeidet, særlig hva gjelder dialogen de trenger for å få kontakt med ungdommene. Jeg relaterer dette til en diskusjon omkring voksnes definisjonsmakt og potensielt ujevne maktrelasjoner til voksne. Dette er en diskusjon som helt konkret kan sees i forhold til barnekonvensjonens prinsipp om barnas beste. Gjennom utviklingen av kapittel 4 er jeg blitt mer bevisst nødvendigheten av å ta prinsippet om barnets beste i betraktning i forhold til de handlinger vi i rollen som musikkterapeut skal utføre i barnevernets praksis. Jeg er særlig blitt gjort oppmerksom på potensialene barnets beste har for å skape barnet stabilitet, god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen. Dette er i tråd med moderne barnevernsarbeid der hensikten blant annet er å skape likeverdige relasjoner mellom barn og voksne.

*For det tredje* handler fjerde kapittel om generelle beskrivelser av opphold på barnevernsinstitusjon. Jeg har med bakgrunn i uttalelsene til ungdommene pekt på en rekke

potensielle problemer knyttet til selve oppholdet. Dette gjelder varierende problemer som blant annet knytter seg til søvnproblemer, selvskading, rus, kriminalitet og omsorgssvikt. Til tross for at mange beskriver negative forhold, er det også noen som beskriver positive opplevelser av å bli tatt vare på av voksne, få hjelp og god kontakt med andre. De mer generelle beskrivelsene av ungdommenes problemer knytter jeg til nasjonal forskning som dokumenterer at det er til dels store problemer med bruk av barnevernsinstitusjoner.

*For det fjerde* peker jeg på faktorer som kan bidra til å hjelpe unge mennesker som bor på barnevernsinstitusjon. Jeg retter særlig fokus mot ettervernsfasen av oppholdet. Nasjonal og internasjonal forskning viser at ettervernsarbeidet er viktig. Det er viktig blant annet for å skape kontinuitet i omsorgsarbeidet der voksenpersoner spiller inn som støttespillere. Det samme gjelder det å skape muligheter for deltagelse i skole og arbeidsliv og sikre deltagelse i positive fritidsaktiviteter. Ikke minst er det viktig å bidra til at ungdom får tilgang på et støttende jevnalderfellesskapet. Det pekes også på betydningen av at ungdom selv er medbestemmende i de ulike strategier og planer som legges. Som regel arbeider ikke verken ungdommer eller voksne med slike målsetninger hver for seg. De må sees i sammenheng gjennom utviklingen av det Ulvik (2009) kaller deltagelsesorienterte praksiser, virksomheter der barn, unge og voksne kan utvikle stabile relasjoner gjennom aktiviteter som ungdommene selv opplever som meningsfulle, sammenhengene og inkluderende. Dette er et syn som i tilfelle vil være i tråd med nasjonal og internasjonal forskning som forteller oss at det er et pågående behov for å utvikle gode pedagogiske og terapeutiske modeller for å hjelpe barn og unge som mottar hjelp av barnevernet.

## Kapittel 5

### Ungdommenes fortellinger om musikkerfaringer og musikkbruk

#### Innledning

Dette kapittelet handler om ungdommenes musikkbruk gjennom hverdagssituasjoner og om deltagelse på musikkverkstedet. Kapittelet er flerdelt. Det handler på den ene siden om hvordan ungdommene bruker musikk på egenhånd og sammen med andre uten at de får tilbud om hjelp fra musikkterapeut. Det handler på den andre siden om hvilke opplevelser ungdommene beskriver og begrunner når de får tilrettelagt hjelp og støtte fra musikkterapeut. Under tema som omhandler musikk som tilbud om deltagelse i organiserte aktiviteter ved musikkverkstedet<sup>47</sup>, skiller jeg mellom fortellinger om individuell deltagelse, kollektiv samhandling med andre jevnaldrende eller voksne. Jeg ser også på måter ungdommene beskriver musikkbruk i overganger mellom musikkverkstedet, sett i forhold til deltagelse i for eksempel skole- eller fritidssammenhenger. Hensikten med dette er å finne ut om det er forbindelser mellom måten ungdommene beskriver egen musikkbruk sett i forhold til forskjellige sosiale praksiser. Det er for eksempel interessant å finne ut om ungdommer som har et fortrolig forhold til musikk har kunnet nyttiggjøre seg av musikkterapeutisk hjelp på en slik måte at musikkbruken har fått ny betydning anvendt i nye sammenhenger.

I forhold til ungdommenes fortellinger om musikkbruken prøver jeg ikke å peke på klare årsaks- virkningsforhold. I stedet for å finne *bevis* som kan forklare praksis ut fra objektive forhold bruker jeg heller ungdommens fortellinger for å illustrere min egen teoretiske refleksjonsprosess. Jeg har heller ikke etterprøvd ungdommenes utsagn i praksis. Likevel har jeg i etterkant av mine funn blitt mer sensitiv for ungdommenes perspektiver på måten jeg forstår min egen musikkterapipraksis. Det trengs imidlertid flere studier som eventuelt kan underbygge eller avkrefte de antagelser jeg kommer med her.

Som jeg er inne på i andre kapittel påvirker min egen forskerstemme prosessen i valget av relevant data, noe som kommer frem ved at jeg legger mer vekt på enkelte aspekter på bekostning av andre. En utfordring har vært å se etter beskrivelser som på en god måte representerer ungdommenes fortolkningsprosesser og begrunnelser. Dette innebærer blant annet å være kritisk til beskrivelser som bare viser tendenser i en retning. Som nevnt tidligere kan min dobbeltrolle både som musikkterapeut og som forsker påvirke ungdommenes uttalelser i den retning at de gjerne vil fortelle meg positive aspekter ved deltagelsen. Et eksempel på en slik uttalelse illustreres her ved D3, som forteller meg at hun setter pris på å komme til meg på musikktimer.

---

<sup>47</sup> Se tredje kapittel for nærmere beskrivelse av musikkverkstedets arbeidsformer.

D3.1.2 Det hjelper veldig, det er liksom, når jeg kommer til Viggo og har hatt en jævlig dag, så blir det egentlig ganske bra.

Det er godt mulig at D3 oppriktig mener det hun sier, men i rollen som forsker må jeg være kritisk til slike utsagn. Dette er en kritikk som handler om at den jeg samtaler med kjenner jeg relativt godt gjennom relasjoner etablert gjennom musikkterapi. Det er dermed en sjanse for at den jeg snakker med kan ha motiver som handler om det å gi meg de svarene de tror jeg er ute etter. Dette er for øvrig i tråd med meningsinnholdet i begrepet om dobbelt hermeneutikk, et begrep jeg gjorde rede for i andre kapittel og som forklarer betydningen av å være åpen for å tolke den andres utsagn slik en fortolker egne meninger.

## **Musikkerfaringer og musikkbruk i hverdagssituasjoner**

Det første tema handler om ungdommenes fortellinger om musikkerfaringer i hverdagskontekster. For de fleste ungdommene er musikk en viktig ressurs uavhengig av den hjelp og støtte de eventuelt måtte få fra musikkterapeut. Dette poenget illustreres flere steder gjennom beskrivelser av hvordan musikken utgjør en viktig forskjell i situasjoner som hjem og bolig. Eksemplene viser at musikken er en del av hverdagslivet ved barnevernsinstitusjonen og i forhold til ungdommens sosiale miljøer for øvrig. Dette gjør at innsatser fra andre personer enn musikkterapeuten spiller inn når spørsmål om musikkens virkning i kontekst av barnevernsarbeidet skal besvares. Eksempler på andre personer som inngår i ungdommens fortellinger er miljøpersonale, venner eller familiemedlemmer. Ungdommenes musikkerfaringer i hverdagspraksiser kan dreie seg om det å høre på musikk i bilen eller om erfaringer med musikk fra egen oppvekst. Grunnen til at jeg har valgt å ta med disse uttalelsene til tross for at de ikke er dominerende, er at uttalelsene danner et slags bakteppe til historiene om hvordan ungdommene opplever å delta i organisert musikkaktivitet.

### **Samtaler om musikk vever sammen tema fra ulike perspektiver**

Flere av eksemplene viser hvordan musikkbruken er sosialt betinget og konstituert gjennom deltagelse i praksis. Som DeNora (2000) har vist er musikk en del av måten den enkelte deltager konfigurerer og definerer seg selv. Musikken fremgår ikke som isolert fra andre praksiser, som *noe for seg*, men eksisterer i gjensidig samspill med følelser og tanker, og gjennom utviklingen av kunnskaper og ferdigheter. For eksempel forteller ungdommene at musikk kan hjelpe dem å huske eller planlegge fremtidige handlinger. Den kan gi rammer for refleksjonsarbeid, og den strukturerer sosiale samhandlinger. Musikken inngår i ungdommenes selvbiografiske livsfortelling og den hjelper dem til å finne ut hvilke fellesskap de tilhører og hvilke de vil være en del av.

Et konkret eksempel på hvordan musikken er en del av ungdommenes historiefortelling er fortellinger om popkultur, under illustrert ved D5 sin relasjon til genren *hip hop*. Grunnen til at jeg har valgt å ta med dette eksemplet her er at de fleste ungdommene i studien kommer inn på tema om popmusikk og popkultur. Når de forteller om popmusikk blir de fleste til engasjerte historiefortellere. Dette er et forhold som gjør det mulig å betrakte popmusikken som strukturerende på selvbiografiske tema og som påvirker måten ungdommene forteller om tema som gjelder samfunnskapte verdier og holdninger.

D5.1.34 I (navn på land) har mange ungdommer forandret seg, de tenker ikke på det med egen kultur. De har glemt sin kultur, de har hoppet på kultur som tilhører andre folk. I (navn på land) akkurat nå, så har ungdommer begynt å bli akkurat som amerikanerne. De rapper og driver med hip hop kultur. Vi

hadde det ikke sånn før, før sang folk vanlige kjærlighetssanger.

Jeg velger å fortolke D5 dit hen at samtaler om musikk kan veve inn forskjellige temaer som kun i begrenset omfang kan tilskrives musikken alene. D5 forteller om Hip hop, men forteller samtidig om andre forhold som også innbefatter selvbiografiske, politiske, sosiale og globale aspekter, med andre ord D5 viser hvordan fortellinger om musikk lager koblinger mellom selvbiografiske, kollektive og universelle aspekter.

Ungdommenes engasjerte historiefortelling fører til samrefleksjon over hverdagshandlinger med popkulturelle referanser og kan inneholde temaer som gjelder politiske spørsmål. Det utvikles samtaler som inneholder spor etter det Schön (1987) beskriver som den reflekterende praktiker, altså spor etter ungdommenes måter å reflektere over egne problemløsningshandlinger. Det finnes også spor etter protesthandlinger og ønsker om å endre på egen sosiale situasjon, mer i likhet med Freires (1974) definisjon av praxis, slik denne er beskrevet i tredje kapittel.

I samtaler som spenner over hverdagstema, popkultur og samfunnsproblemstillinger synliggjør ungdommene hvorfor musikken er viktig og hvilken rolle den spiller for dem i ulike sammenhenger. Det skapes anledninger for ungdommene til å fortelle om personlige tema som opphold på institusjon, om hendelser knyttet til oppvekst eller i overganger mellom ulike bosituasjoner. Det samme gjelder tema om rettigheter og spørsmål som direkte kan knyttes til det ideologiske innholdet i barnekonvensjonen, slik en av ungdommene her demonstrerer.

D8.1.28 Barnevernet var ikke flink nok til å tilrettelegge for meg. De børstet meg over en kam. ”Barnas beste” sa de og gjorde det etter vanlig prosedyre. De så ikke det individet jeg var. Jeg var så sint og forbanna og frustrert at jeg bare, jeg viste ikke hvordan jeg skulle formidle frustrasjonen jeg følte. Jeg fikk ikke lov til å tenke en selvstendig tanke, og jeg som kommer fra et hjem der min mor jobbet og jeg måtte lage middag til min bror. Jeg har egentlig alltid klart meg selv, og så plutselig så får eg ikke lov til å gå på do uten å rapportere fra om det liksom.

Eksempelet viser ungdommenes refleksjonsevne og bevissthet omkring egen aktørposisjon. Hun viser gjennom eksempelet hvordan hun forholder seg til begrepet om barnets beste, her i negativ betydning. For D8 er barnets beste en prosedyre, en rutine som gjennomføres på lik måte for alle ungdommer under barnevernet, altså motsatt av prinsippets egentlige målsetning om å lytte til barn og unge med det til hensikt å tilrettelegge for praksis. Vi kan på flere måter si at D8 utviser refleksiv kritikk mot barnevernsystemet, en form for kritikk som går igjen ved flere av de andre ungdommenes fortellinger. Dette berøres også senere i kapitlet hvor musikk drøftes som verktøy til å reformulere egen identitet som barnevernsbarn og skape tilhørighet til fellesskapet bestående av andre likesinnede jevnaldrende.

### **Musikkbruk strukturerer tanker og følelser**

Ungdommene forteller at musikk er en ressurs som kan brukes i hverdagslivet. Dette tydeliggjøres ved at flere ungdommer forteller om hvordan musikk gir anledning til å bearbeide personlige tanker og følelser. Her forteller D8 om hvordan musikken har gitt rammer til det å forstå og bearbeide vanskelige følelser under barnevernsoppholdet.

D8.1.35 Jeg hadde liksom en låt for enhver anledning. Jeg hadde sanger som passet til meg. Jeg var langt nede i livet. De sangene jeg hørte på da, de var skrevet for meg, om sånn selvhøytelse. Jeg hadde liksom perioder, ja det var ”Stained” perioden, da var jeg langt nede. Jeg begynte å ruse meg og det ene med det andre.

D8 forteller videre om hvordan musikk fulgte henne i overganger mellom ulike flyttinger i regi av barnevernet.

D8.1.38 Det var den perioden. Så flyttet jeg til (navn på barnevernsinstitusjon) og da hørte jeg på alt mulig variert musikk. Og så hadde jeg en "Avril Lavigne" periode. Du lærte meg en sang av henne på gitar. Jeg kunne klunke på sangene hjemme.

De to foregående uttalelsene vitner om at musikken har en viktig plass i den unges tilværelse. De ulike sangene har fulgt henne gjennom betydningsfulle faser i livet og vært med å skape sammenheng i hennes selvbiografi. D8 begrunner dette med at musikken for henne har representert en kompleks vev av relasjoner til hendelser, steder, ting og erfaringer. Musikk kan skape en ramme for en nyansert og sammensatt livsfortelling, eller for å si det med Ruud, musikk skaper *spor av oppvekst* (Ruud, 1997, s. 60). Ruud beskriver musikk som ressurs til å frembringe minner fra levd liv. Han omtaler musikk som et virkemiddel for å igangsette det han kaller minnearbeid (Ruud, 1997, s. 59). Gjennom minnearbeidet kan musikken strukturere de oppfatninger i selvfortellingen vi lager om oss selv. I følge Ruud er det slik at musikken kan brukes til å oppbevare og trekke fram sentrale sider ved egen selvfortelling.

De fleste ungdommene forteller om hvordan musikken inngår i et komplekst sett av relasjoner til egne minner som omfatter andre mennesker, gjenstander, hendelser og steder. D6 forteller her at musikk for henne frembringer ulike sider ved den subjektive opplevelsen, fra konkrete handlingsmuligheter slik som det å høre på musikk i bilen, til det å frembringe følelser eller oppleve sterk fasinasjon av popidoler.

D6.1.1 Musikk det er livet det! Det hadde ikke vært noe liv uten musikk. Du "må" ha musikk! Jeg hører jo på musikk nesten hele dagen. Jeg går rundt med musikken på mobilen eller så har eg CD en i bilen eller så har jeg full musikk på anlegget. Jeg hører mye forskjellig egentlig, masse "tecno", "Green day", de har jeg blitt forelsket i.

Gjennom refleksjon over musikkbruken skaper D6 bilder av og beretninger om musikkens betydning og sammenhenger. Dette kan sjelden isoleres til enkelte tanker eller hendelser, men inngår i et komplekst mønster av mening og erfaring. Variasjonen kommer fram i følgende eksempler:

D6.1.7 Jeg hører på mest "tecno", altså sånn dunk, dunk musikk. Det synes jeg er avslappende. Jeg føler meg komfortabel med den musikktypen.

D5.1.19 Når jeg spiller musikk føler jeg meg glad og jeg blir mer våken, men det kommer litt an på hvilken musikk det er vi spiller.

Ungdommenes fortellinger om egne musikkerfaringer gir inntrykk av bevissthet om musikkens muligheter til å frembringe følelser eller refleksjoner. De forteller med god forståelse om at musikken har betydninger relatert til kropp, følelser, tanker og sosial deltagelse. Ungdommenes fortellinger om egen musikkbruk er i tråd med funn som er gjort av Saarikallio & Erkkilä (2007), Skånland (2009), Laiho (2004) og Ruud (1997).

Saarikallio (2007) forfølger ideen om at ungdom bruker musikk til å utvikle emosjonelle rammeverk for fortolkende virksomhet. I følge Saarikallio er musikk involvert i måten ungdommer konstruerer eget selvbylde og styrker selverkjennelse. Musikken svekker eller styrker eksisterende oppfatninger av den enkeltes selvbylde. Musikk blir også knyttet til

aspekter som kontroll, kompetanse, selvregulering og selvfølelse. Til sammen utgjør dette en forståelse om at musikken kan brukes til å kontrollere, endre, påvirke og ramme inn inn selvbiografiske erfaringer.

Saarikallio viser også hvordan ungdommers musikkbruk er relatert til mellommenneskelige relasjoner og inkluderer motstridende behov som tilhørighet på den ene siden og behovet for uavhengighet og privatliv på den andre. I følge Saarikallio bruker ungdommer musikk for å regulere begge behovene. Det vil si at musikk symboliserer både tilknytning til og grenser mellom mennesker. Musikken brukes både til å skille seg fra viktige voksne, for eksempel foreldre, og den brukes til å knytte seg til nye sosiale vennerettverk med tilhørende sosiale kontakter. Oppsummert viser Saarikallio ungdommers musikkbruk er relatert til ulike strategier (Saarikallio, 2007, s. 5). Musikk som *entertainment* er en strategi der musikk brukes til å skape en hyggelig atmosfære og til å bruke musikk til å komme i bedre humør. Musikk som *revival* handler om å bruke musikk til å forfriske seg selv, få nye krefter og motvirke negative følelser som stress eller trøtthet. *Strong sensation* handler om å bruke musikk til å søke intense følelsesmessige opplevelser. *Diversion* dreier seg om å bruke musikk til å glemme uønskede minner. *Discharge* er relatert til å oppdage nye følelser gjennom for eksempel å uttrykke sinne, aggresjon eller glede. *Mental work* inkluderer bruk av musikk til å skape rammer for å bearbeide følelsesmessige uttrykk. *Solace* er relatert til å bruke musikk for å skape private rom for seg selv. Sistnevnte kategori er i tråd med funn gjort av Skarpeid (2009) og Skånland, (2009).

Saarikallio understøtter etter min mening synet på musikk som strukturerende ressurs på både individuelle og kollektive erfaringer. Dette beskriver hvordan musikk utgjør en ressurs i overganger mellom det å bo i fosterfamilie eller institusjon sett i forhold til det å bo for seg selv. Fordi musikk fremkaller følelsesmessige opplevelser kan det hjelpe de unge til å takle potensielle negative følelser, og den hjelper ungdommer å identifisere følelser, avklare tanker, og arbeide gjennom konflikter. Dette kan foregå som et resultat av at musikken gir de unge rammer til å uttrykke vanskelige tanker og følelser til trygge og akseptable uttrykk. Følger vi Saarikallio's tankegang, kan vi betrakte musikk som en ressurs for å skape individuelle muligheter for refleksjon rundt forståelse av eller uttrykk for egne følelser. Det samme gjelder det å bruke musikk til å tilrettelegge for det personlige handlingsrom.

Ungdommenes fortellinger om musikkbruken kan sees på som en måte å ta vare på seg selv, slappe av, tenke på *andre ting*. Musikk blir en ressurs som strukturerer oppfatninger og sosiale budskap som kan kommuniseres til andre gjennom det å sette på en CD, nynne på en sang eller spille et instrument, slik som her illustrert ved en uttalelse om at sangtekster kan brukes til å formidle egen oppfatning omkring et problematisk familieforhold.

D8.2.45 Og så hadde jeg en sang som jeg spilte for min mor da jeg var hjemme i helgene når hun var helt på trynet. Da kunne jeg skru opp lyden på full guffe når han sang "to my mother to my father" (synger). Det ble en sånn der "ikke skyll alt på meg" sang.

D8 viser her hvordan selvbiografiske musikkerfaringer henger sammen med måten hun løser opplevelse av en vanskelig relasjon til mor. Sangen som D8 refererer til har et meningsinnhold som samsvarer med hennes subjektive opplevelse av ikke å bli møtt med forståelse av mor. Uttalelsen er et konkret eksempel på hvordan musikk kan skape forbindelser mellom musikkerfaringer og problemløsning, og det å skape mening i egen tilværelse.



De fleste ungdommene i studien gir uttrykk for at det å bruke musikkferinger i nye situasjoner for dem representerer nye handlemuligheter<sup>48</sup>. Dette aspektet ved musikkbruken går igjen i flere uttalelsene ungdommene kommer med. Musikken inneholder et rikt antall muligheter til å utvikle personlig mening som kan brukes av ungdommene ved senere anledninger til å strukturere nye hendelser basert på tidligere erfaringer. Sangene de liker å lytte til gir rammer til å forstå seg selv i forhold til potensielt vanskelige situasjoner. Dermed representerer musikken muligheter for å uttrykke tanker og følelser og det gir mening å si at musikken er en del av måten den enkelte deltar i og løser egne hverdagsproblemer<sup>49</sup>.

### **Musikkbruk strukturerer sosial kontakt**

Flere av ungdommene forteller at musikkbruken for dem har hatt betydning i forhold til det å skape kontakt til jevnaldrende og voksne. Ungdommene forteller om hvordan musikkbruken, enten det er gjennom å lytte til eller å spille musikk, har potensial til å igangsette eller påvirke kontaktskapende aktiviteter som det å samtale eller å være sammen med andre. Flere legger vekt på at musikkbruken fører til positive tilbakemeldinger fra jevnaldrende og andre voksne på en slik måte at dette preger deres selvbylde. D6 forteller her om hvordan musikk gir rammer for å være sammen med voksne miljøarbeidere og jevnaldrende venninne på barnevernsinstitusjonen der hun bor.

D6. 4.17 Jeg synger foran de voksne hjemme. Hun jeg bor med synger jeg sammen med. Hun spiller også gitar og piano.

D6 bruker musikk altså som en del av hverdagslivet på barnevernsinstitusjonen. Musikken er en del av situasjoner der kontakt med jevnaldrende venninne og voksne spiller inn. Som vi så i fjerde kapittel er voksenkontakt viktig for de fleste ungdommene. D11 poengterer under, i likhet med D6, betydningen av at voksne stiller opp som samtalepartnere.

D11.1.7 Sammen med (navn på miljøterapeut) brukte jeg mange timer på å snakke om ting. Det hjalp veldig. Det var gjennom han at jeg traff deg.

D11 forteller videre at det å høre på musikk i bilen gjør at det etableres et felles fokus for samtale, med andre ord, musikken påvirker det sosiale samspillet.

D11.1.24 Meg og (navn på miljøterapeut), vi hørte mye på musikk i bilen. Det var mye "Nirvana" og slike ting.

Det å lytte til musikk i bilen kan gi gode rammer for samtalen og dermed kan musikken fungere som medierende<sup>50</sup> faktor i forhold til det sosiale samværet mellom ham selv og en voksen sosialarbeider som han fikk god kontakt med. Som vi ser i det foregående sitatet, det var gjennom samværet med sosialarbeideren at D11 ble satt i kontakt med musikkterapeuten.

---

<sup>48</sup> Se Ruuds (1990) definisjon av musikkterapi i første kapittel.

<sup>49</sup> Måten ungdommene bruker musikk på for å løse personlige problemer kan sees i sammenheng med Banduras teori om selvregulert læring (Bandura, 1986). Selvregulert læring henspeiler på strategier og mennesker bruker for å styre egne personlige læreprosesser. Slike strategier kan dreie seg om det å sette seg mål for læring, vurdere egen og andres innsats, og tilpasse handlinger i forhold til et sosialt fellesskap. I forhold til dette perspektivet er det en grunnleggende antagelse om at mennesker kan regulere selvbiografiske tanker og selvfølelse gjennom å reflektere over egen situasjon.

<sup>50</sup> Se diskusjon om mediering i tredje kapittel.

Musikken kan dermed sies å ha vært en medvirkende faktor i overganger mellom ulike sosiale situasjoner, der etablering av betydningsfull voksenkontakt er blitt til konsekvensen av en serie med hendelser for den aktuelle ungdommen.

Selv om det er en tendens til at ungdommene beskriver musikk med positive fortegn, finnes det i datamaterialet eksempler på at musikk ikke uten videre oppleves fordelaktig for den sosiale kontakten, her illustrert ved D6 som forteller av det er utfordrende å høre på vennens musikkstil *metalrock*.

D6.1.4 Jeg har faktisk hørt på ”metalrock”. Hun jeg bor med, hun hører på det. Jeg har hørt masse på hennes musikk. Det er jo helt syk musikk. Det får jeg bare hodepine av å høre på.

Ungdommenes musikkferinger som stammer fra musikkbruk i hverdagssituasjoner fremgår som i en slags bred vifteform, den er variert og mangfoldig, rik på innhold og betydninger. Musikkens muligheter som ressurs til å påvirke subjektiv opplevelse og kollektiv samhandling er tilnærmet lik ubegrenset. I den grad det kvalitative forskningsintervjuet utelukkede hadde dreid seg om musikk i forhold til hverdagssituasjoner, tror jeg at jeg ville kunne finne ytterligere betydninger av musikkbruken. Dette temaet er ikke på noen måte uttømt her. Men fordi avhandlingen dreier seg om musikkterapi, og med hvilken betydning musikkterapeutens deltagelse i de unges musikkbruk har, velger jeg derfor å gå videre med økt fokus på ungdommenes beskrivelse av deltagelse i organisert tilbud om musikkverkstedet.

## **Tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet**

Det teoretiske rammeverket beskrevet i tredje kapittel viser analytisk hvordan musikk kan tenkes å strukturere menneskelig aktivitet sett fra ulike nivåer, fra individuell handling til sosial deltagelse. Jeg viderefører tankegangen, og argumenterer for at musikken gjennom gjensidig konstituerende sosialiseringprosesser både kan brukes av den enkelte og påvirker den enkelte gjennom aktuelle sosiale praksiser. Dette synet innebærer å anse musikk både med hensyn til at den kan utgjøre en positiv forskjell for dem det gjelder, samtidig som musikken også kan hindre eller begrense deltagelse. At musikken er en strukturerende ressurs betyr ikke nødvendigvis at dens potensial utgjør en positiv forskjell. Det samme gjelder musikkbrukens grad av mening. Det er ikke alle aspekter ved ungdommens forklaringer om musikkens rolle som det er mulig å forstå fullt ut, her illustrert ved D9 som forklarer hvorfor hun synes det er viktig å skrive egne sanger.

D9.1.24 Det er det du må gjøre, det er det du er nødt til å gjøre, du er bare nødt til å fikse det. Det finnes jo i musikken og du blir bare avhengig rett og slett, kan ikke stoppe, det går ikke. Du tenker bare musikk sant, det finnes noe der i musikken. Ja flere typer følelser som er enten er kontrollert, ukontrollert eller magnetisk, eller metaforisk, ting du liker å gjøre. Jeg tror det er forskjellige sider ved musikk.

D9 sin beskrivelse av musikkens virkning viser her hvor vanskelig det kan være å forklare hva musikk er og med hvilke følelser den skaper i oss. Samtidig får D9 frem mangfoldet og kompleksiteten i musikkens måter å virke på – den er både kontrollert, ukontrollert, magnetisk og metaforisk. Utgangspunktet for begrepet om strukturerende ressurs, er at vi forstår hvordan musikken inngår i et tilnærmet uendelig antall brukssammenhenger og med tilhørende bruksfunksjoner.

I det følgende gis ulike eksempler på hvordan musikkbruk strukturerer og gir retning til andre

aktiviteter som ikke nødvendigvis omhandler musikken alene, her illustrert ved D12 sin uttalelse om at det blir lettere å lese når hun synger.

D12.1.23 Jeg er blitt flinkere å lese! Jeg er ikke flink til å lese, men når jeg synger sanger, så er det mye lettere. På skolen så husker jeg ikke hva jeg leser, jeg forstår ikke, men med musikk, så skjønner jeg det liksom.

For D12 er det enklere å lese når hun lager teksten om til sang. Dette gir eksempel på hvordan musikkbruken åpner opp muligheter for andre aktiviteter enn musikkbruken alene. Et annet eksempel som gjelder musikkens strukturerende funksjon er forholdet mellom musikk og samtale. D8 forteller her om hvordan musikk kan åpne opp for samtale.

D8.1.116 Ungdommer som har begynt på gitarundervisning, når de oppdager at du er en okei kar og de finner ut at dette er gøy, så får de tillit til deg de åpner seg opp. Da får de det gjerne ut, ikke bare musikalsk, men også verbalt, altså hvordan de har det.

Et annet eksempel gjelder D6 sine beskrivelser av hvordan det å synge gjør det lettere for henne å fremme et budskap.

D6.1.27 Det er mye bedre å synge enn å holde tale.

Forklaringen her vitner om at musikken kan brukes til å fremme et verbalt innhold der det tekstlige budskapet spiller en viktig rolle. Dette er i tråd med D9 som forteller at hun ved hjelp av musikken kan vise en ny side ved seg selv.

D9.3.6 Jeg har fått utviklet en litt annen side av saken, en ny side med meg selv, en side som handler om at jeg faktisk kan synge.

Det å synge utvider D9 sin selvbiografiske fortelling. Hun viser en ny side av seg selv og former dermed et nytt innhold til egen historie. Andre peker på at musikkbruk gjør det lettere å oppdage og sette ord på følelser. D6 er opptatt av hvordan musikken strukturer opplevelser av følelsesmessige uttrykk som aggresjon og tristhet.

D6.1.11 Jeg får ut aggresjon når jeg spiller, spesielt på trommer. Jeg får ut følelsene når jeg er nedfor ved at jeg kan skrive en sang.

Ungdommene forteller at bearbeidelse av individuelle tanker er påvirket av musikk. Dette kan sees i sammenheng med diskusjonen om mediering, slik jeg la den frem i tredje del. Med utgangspunkt i denne diskusjonen kan vi si at ungdommenes psykologiske prosesser er påvirket av sosiokulturelle faktorer som inkluderer, musikk og språk. Når ungdommene bruker musikk, så påvirkes den enkeltes individuelle psykiske prosesser, slik som selv- og følelsesregulering, av tilgjengelige kulturelle artefakter og teknologier (Cole, 1996). Dette synet er basert på Vygotsky's (1978) ideer om at individets psykologiske prosesser er kulturelt betinget og skapes gjennom det å forholde seg til kulturen. D6 forteller videre om hvordan musikkbruken gjør at det er mulig å tenke på andre ting.

D6.1.12 Jeg sammenligner ikke rus med synging, men det er liksom slik at da får du andre ting å tenke på. Da kan du få ut aggresjonen din, istedenfor å ruse deg. Du kan bare slå løs på trommene, eller synge ut følelsene dine. Det hjelper, i stedet for å stenge de inne.

Ungdommene jeg har samarbeidet med gir uttrykk for at musikk inngår som betydningsfull ressurs i måten de skaper orden og sammenheng i egen hverdag. De beskriver hvordan musikken kan brukes til å håndtere følelser og at den hjelper dem å reflektere. Musikken fungerer som en kroppsliggjort erfaring som kan benyttes og hentes frem i nye sosiale situasjoner, for eksempel til å motstå fristelsen for å bruke rus eller til å takle vanskelige opplevelser av å bli avvist eller misforstått av voksne, slik vi så mange eksempler på i fjerde kapittel. Dette fører oss over i en diskusjon om hvordan musikk kan brukes for å lage rammer for aktivitet der hensikten er å påvirke den unge i positiv retning.

### **Musikkavtaler gir struktur og meningsinnhold til fritiden**

Flere av ungdommene bemerker hvordan ukentlige musikkavtaler er med på å gi gode rammer for fritiden. Ved å lage avtaler for musikkøvinger lages det også rammer for bruk av tid som en strukturerende ressurs. Dette synliggjør de ved å vise til musikk som en positiv del av fritiden, og at de har fått hjelp til å utvikle ferdigheter som å synge eller å spille. Flere av ungdommene beskriver at det å lære å spille også medfører andre fordeler, som for eksempel det å trene på å holde avtaler. Flere av ungdommene har ikke trening på det å møte til jevnlig, ukentlige avtaler. For noen er det en utfordring i seg selv å holde avtaler. Dette synliggjøres her av D5, som forteller at det er viktig å holde avtaler. Hendelsen D5 her forteller om dreier seg om en musikkøving som han har møtt til ukentlig over en periode på tre måneder.

D5.1.17 Noen ganger er jeg trøtt på øvingen, men jeg liker ikke å avbryte avtalen. Jeg tenker ofte på at du står der klar for meg. Derfor er viktig å komme til avtalene.

D5 tilkjenner her at han kan være trøtt og uopplagt i forhold til øvinger. Han viser dermed hvordan det å holde ukentlige avtaler ikke bare er en lystig opplevelse, men at det også innebærer krav til oppmøte og følelse av ansvar i forhold deltagelsen. Også D9 har sammensatte erfaringer hva gjelder deltagelsen på musikkverkstedet.

D9.1.27 Jeg kan miste helt følelsen for musikk. Jeg kan få sånne dumme tanker når jeg driver med musikk. ”Er det dette her jeg egentlig vil?” Jeg kan tenke sånne ting og da blir jeg ikke motivert til å tenke noe som helst innenfor musikk. For jeg sløser jo bare bort tiden min og da føler jeg meg svak da. Dette kan jeg tenke på hver øving.

Sammen med D5 og D9 er D11 også opptatt av å beskrive hvorfor deltagelsen på musikktimene ikke utelukkende for ham var en positiv opplevelse. Han forklarer seg her om at han ikke fikk tilstrekkelig informasjon om hva tilbudet ved musikkverkstedet innebar. Han skulle gjerne vist litt mer om hvem musikkterapeuten var før han deltok på musikkverkstedet.

D11.1.38 Jeg skulle faktisk hatt litt mer informasjon om hva det var og hvem du var og sånne ting, du skjønner poenget mitt sant?

Ungdommenes beskrivelser varierer og inneholder ulike varianter med henhold til meningsinnhold. For noen av deltagerne ble de ukentlige musikkavtaler en anledning til å bli kjent med andre ungdommer.

D15.1.23 I starten, da kjente jeg ingen. Jeg viste ikke hvilken buss jeg skulle ta en gang. Da var det godt å få et slikt tilbud. Da fikk jeg noe å gjøre og jeg fikk mulighet til å bli kjent med andre ungdommer. Jeg fikk også noe å gjøre, i stedet for å bare sitte inne å se på TV.

Andre var opptatt av at den organiserte deltagelsen ga muligheter til alternative handlinger, slik som her, illustrert ved D5 sin uttalelse om musikktilbudet gir et alternativ til det å henge i byen.

D5.1.19 I begynnelsen så var jeg ikke så veldig interessert i å få musikktilbudet, men etter hvert så begynte jeg å like det. Jeg begynte å like det fordi jeg ikke hadde så mye å gjøre på. Det er bra å ha noe å gjøre på, ikke bare gå på byen å henge nede i byen.

De fleste ungdommene opplever tilbudet om den organiserte deltagelsen i musikkverkstedet som tilgang på en ressurs, en ressurs de enten ikke har hatt tilgang på tidligere eller som de ikke i tilstrekkelig grad har hatt tilgang på tidligere. Flere forteller at tilbud om musikktimer er noe de har ønsket seg, men ikke hatt tilgang på tidligere. D1 forteller her at deltagelse i musikkverksted gjorde at han fikk muligheter som han tidligere ikke hatt. Han forteller her om det å lage musikk på datamaskin.

D1.1.12 Det er ikke alle som har hatt sjanse til å lage egen plate med cover. Vi fikk spille inn plate.

D1 forteller her om kreativt arbeid der det som produseres gjøres til noe personlig betydningsfullt. D1 sine synspunkter utfylles her av D10 som forteller at det var positivt å få tilbud om å drive med en hobby.

D9.1.3 Det var veldig positivt å få tilbudet om å spille musikk. Jeg fikk drive med en hobby som jeg er veldig interessert i.

Flere hadde ikke forventinger om at det skulle være et tilbud om musikk ved barnevernsinstitusjonen.

D9.1.35 Når jeg kom til (by) så jeg aldri for meg at det var et sånt tilbud. Jeg så for meg en institusjon der det ikke var noe særlig å drive med. Men da jeg kom til (by), da skjønnte jeg at det faktisk var et sånt tilbud og etter hvert som vi jobbet synes jeg det var utrolig gøy da.

Ungdommenes fortellinger om å få tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet gir anledning til å se på hvordan musikken representerer muligheter fylle tiden i hverdagen med betydning. Ved å lage avtaler skapes det forventninger om oppmøte og innsats. Dette medfører ikke nødvendigvis at alle opplever det som positivt å drive med musikkaktiviteter. Enkelte ungdommer velger å slutte og vil ikke delta videre. Dette er et paradoks med det å tilby deltagelse, resultatet at vårt forsøk på å gi et tilbud kan bli møtt med avvisning. Dette er en utfordring som jeg selv synes er vanskelig å håndtere. Ved flere anledninger er jeg ved å tilby deltagelse blitt møtt med manglende deltagelse. Dette er utfordrende, men en kostnad ved barnekonvensjonen som gir barn rett til å bestemme egen deltakelse.

Til sammen synliggjør ungdommene betydningen av tilgang på positive fritidsaktiviteter som inkluderer muligheten til å treffe andre mennesker gjennom aktiv deltagelse. Således er ungdommenes beskrivelser i tråd med moderne barnevernsforskning som viser betydningen av å ta på alvor institusjonsplassert ungdommers fritid som en potensiell ressurs for positivt endringsarbeid. Ungdommenes perspektiver på musikktilbudet som et slags gode kan sees i lys av moderne teori om barnevern og fritidssosiologi. Dette sett i sammenheng med at fritid er et område hvor institusjonaliserte barn og unge ofte opplever å tape muligheter for deltagelse og innflytelse (Ulset, 2010). Barnevernens barn som ikke deltar i fritidsaktiviteter vil i skolesammenheng eller på arbeidsmarkedet kunne gå glipp av muligheter til deltagelse. Det å

ikke delta i ordinære fritidsaktiviteter gjør ungdommer sårbare fordi de i for liten grad får stimulert og utviklet egne ferdigheter i forhold til et sosialt relevant miljø (Säfvenbom, 1998).

Larsen (2009) peker på at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon gjennom meningsfulle fritidsaktiviteter har et potensial til å utvikle positive ferdigheter og sosial kompetanse. Han mener at fritiden spiller en stor rolle når det gjelder forhold som det å bli sosialt inkludert, utvikle identitet og skaffe seg verdifulle sosiale ferdigheter. Et slikt syn impliserer at barn og unges innsatser på fritiden avgjør hvilke muligheter de får senere i livet.

Barn og unge som kommer under omsorg av barnevernet opplever å tape på mange områder. Dette gjelder også på fritiden (Ulset, 2010). Säfvenbom (1998) hevder at institusjonsplassert ungdom har et spesielt behov for å oppleve støtte, oppmuntring og tilrettelegging fra voksne når fritiden skal fylles med innhold. Det ligger et potensial i fritiden som blant annet miljøarbeidere på barneverninstitusjoner kan bidra med å fylle med innhold. Säfvenbom er spesielt opptatt av hvordan ungdommers fritidsbruk i kontekst av barnevernsinstitusjonen er preget av det han kaller passive aktiviteter slik som dataspill og video. Han etterlyser fritidsaktiviteter der ungdommer igangsettes og er medbestemmende på fritidsaktiviteter på en slik måte at de får anledning til å være aktive og i kontakt med andre jevnaldrende og voksne på en positiv måte.

Barnevernsforskningen viser at fritiden spiller en betydningsfull rolle for barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon og deres muligheter til å bli sosialt inkludert, utvikle identitet og skaffe seg verdifulle ferdigheter av sosial og motorisk karakter (Larsen, 2009). For barnevernsbarn er det svært viktig å kunne ta del i fritidsaktiviteter på lik linje med andre ungdommer, noe som gir gode grunner til at voksne bør se på egen rolle i forhold til hvordan de deltar i de unges aktiviteter.

Sosiologen Rojek beskriver hvordan fritid er preget av knapphet og at det på fritidens arenaer foregår en slags kamp om ressurser. Han mener videre at mennesker er avhengige av ulike former for kompetanser for å kunne presenterer seg selv som kompetente aktører i forhold til ulike settinger (Rojek, 2010, s. 6). På denne måten blir det mulig å anse fritiden som anledninger til å fremføre sider ved seg selv gjennom bruk av symboler vi bærer med oss i form av klær, musikk eller i forhold til hvilke sosialt nettverk vi er en del av, eller vil være en del av.

I forhold til det Rojeks fritidsperspektiv blir fritiden en ressurs der mennesker kan lage viktige sammenhenger i livet mellom institusjoner som arbeid og skole. Fritidsarenaer som musikkaktiviteter og teater kan representere viktige muligheter for å lykkes i livet. På fritiden kan mennesker øve seg på å opptre og skape seg ferdigheter som de kan bruke i de sammenhenger. Det blir derfor viktig å tilrettelegge for at fritiden kan oppleves som meningsfull og med potensial for å skaffe seg læringsmuligheter både på egenhånd og sammen med andre.

For at fritid skal bli rettferdig fordelt mener Rojek at den bør være bør være ideologisk fundamentert, Det bør med andre ord finnes en *justice of leisure* - en rettferdig fritidsfordeling. Rojeks oppfatning av fritid som knyttet til et spørsmål om rettigheter kan for øvrig sees i sammenheng med barnets beste og rettighetsperspektivet, slik det ble beskrevet i første del. Barn og unges rett til å delta i fritidsaktiviteter er ikke noe vi kan velge å arbeide med i barnevernsammenheng. Spørsmålet er *hvordan* vi skal gjøre det, og med hvilken grad voksne skal involvere seg i de unges aktiviteter (Illeris, et. al., 2009).

Dermed knyttes den samfunnsmusikkterapeutiske praksis til målsetninger om å utvikle strategier for tilretteleggelse av barn og unges fritid i kontekst av barnevernsarbeidet. Med andre ord, barnevernsarbeid rettet inn mot fritiden gjør at vi kan være opptatt av hva skjer på ungdommenes fritidsarenaer. Musikk, som er en viktig del av ungdommers fritid, blir til en mulighet for å ta del i de unges hverdagsliv på flere arenaer og mye tyder på at musikk og bruk av musikk, gir rammer og struktur til å ta ungdommers fritid på alvor. Spørsmålet er hvordan vi skal bruke musikken for å delta i og påvirke ungdommers aktiviteter slik at det for den enkelte ungdom får et positivt utfall og gir handlemuligheter i positiv retning.

### **Musikkavtalene gir rom for individuell tilpasning**

Musikkavtalene strukturerer tiden i hverdagen, og for mange er dette en mulighet de ikke tidligere har hatt tilgang på. Flere av ungdommene uttrykker et behov for individuell tilpasning av musikktilbudet. Det neste avsnittet handler derfor om hvordan musikkbruken gir rom for å utvikle gjensidig tillit og for et personlig *pusterom*. D8 legger vekt på at det for henne var positivt å få et pusterom fra tilværelsen på institusjonen. Hendelsen D8 beskriver er forbundet med deltagelse på musikkøvinger som hun til har møtt til ukentlig over en periode på over to måneder.

D8.1.29 Det var litt greit å komme seg vekk fra institusjonsoppholdet og inn i omgivelser der det var en person som ville lære meg noe og ville ha det hyggelig med meg. Jeg koste meg. Det var godt å komme meg ut av huset og være med andre mennesker enn de ansatte. Jeg tror at måten du var på gjorde at jeg trivdes med musikken. Det var viktig at du var ok å være med og at det var gøy.

D8 reflekterer videre over hvordan musikkverkstedsdeltagelse ble en anledning til å få litt fred fra de voksne på institusjonen.

D8.1.29 Når jeg begynte å spille og fikk gitarundervisning hos deg, da fikk jeg plutselig litt mer fred. Når jeg fortalte de voksne at jeg måtte øve fikk jeg fred til det. Da var de ikke oppå meg.

Noen beskriver musikkverkstedet som et *sted* hvor det er mulig å koble av og få tankene over på *andre ting*. D2 forteller at deltagelse på musikkverkstedet handler om å slappe av. Hendelsen D2 her beskriver, stammer fra en musikkøving hun har møtt til ukentlig over en periode på en måned.

D2.2.1 Det er veldig positivt for meg å komme til musikktimene. Når jeg kommer her, så kan jeg slappe av. Her trenger jeg ikke tenke på skole eller andre ting. Da er det bare musikken.

Flere av ungdommene fortalte at de hadde brukt tid på å komme inn i arbeidsprosesser. D3 forteller her om hvordan hun har fått tid til å utvikle forholdet sitt til musikk på en slik måte at hun kan slappe av og få tankene over på andre ting.

D3.1.1 Det er veldig positivt, det hjelper, i hvert fall nå når vi skriver sanger og spiller gitar. Da får du roen og kan slappe av, du får tankene over på andre ting. Jeg er jo sånn som trenger litt tid på ting. Jeg synes det er veldig bra at jeg har kommet så langt at jeg tør, at vi skriver sanger og sånn, for det hjelper veldig.

Flere av ungdommene forteller om hvordan bruk av tiden er med å prege opplevelsen av møte med musikkterapeuten. De sier at det er viktig å bruke tiden på en god måte slik at den enkelte kan fylle den med mening. Ungdommenes beskrivelser av tidsbruk kan forstås som et ønske om å få tilværelsen litt på avstand, slik at det er mulig å se seg selv i forhold til den situasjon

man er kommet i. Ungdommene etterlyser tid og anledning til å bli kjent med seg selv og systemet, slik D9 uttrykker seg.

D9.4.23 Jeg mener det at når du kommer på en institusjon så skal du ikke hoppe rett inni skolen. Da skal du få tid til å bearbeide deg selv og slik bli kjent med systemet. Det bør være slik at du kan få kjøre ditt eget løp og på den måten bli kjent med deg selv.

Det er tydelig at flere av ungdommen er opptatt av at musikkavtalene for dem representerte muligheter til individuell oppfølging av voksne på en måte som for dem ble betydningsfull. Erfaringene som handler om den individuelle oppfølgingen kan sees i sammenheng med Eriksons begrep om moratoriet. Den amerikanske psykologen Erikson mente at ungdom som var i utvikling burde søke en tilværelse i det han kalte moratorium (Erikson, 1950/2000, s. 255). Erikson beskrev moratoriet som et *sted* hvor det var mulig å finne seg selv, uten at det forelå altfor store krav fra omgivelsene om innsats. Eriksons betraktet de voksnes arbeidsoppgaver i forhold til moratoriet særlig i forhold til det å se de unges behov om å finne egne utviklingsmål. For Erikson var det slik at voksne skulle være tilstede under perioden med moratorium for å bistå med kjærlighet og omsorg.

Eriksons begrep om moratoriet kan sees i forhold til moderne barnevernsforskning som sier at barn og unge som lever under omsorg av barnevernet kan ha behov for å ta del i læresituasjoner der de i samtale med andre ungdommer og voksne får god tid og anledning til å strukturere egne refleksjoner (Skivenes & Strandbu, 2006; Storø, 2005). Barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon bør med andre ord ha tid og anledning til å samtale og reflektere sammen med voksne. De bør kunne få anledning til å inngå i et felles engasjement sammen med voksne og jevnaldrende i ulike refleksjonsprosesser der det gis mulighet til å samtale og dermed skape anledning til å reflektere sammen.

Selv om en slik argumentasjon kan virke selvfølgelig er det ikke nødvendigvis slik at det er lett å gjennomføre god nok praksis som innebærer at ungdommer får tid til å tenke, oppleve og kjenne på viktige følelser. Barnevernets institusjoner er ofte organisert slik at krav til effektivitet og voksnes definisjonsmakt overstyrer behovet for moratoriets påbud om rom til individuell frihet. Dette skaper hindre for den individuelle frihet, hindre vi kan kalle for institusjonelle begrensninger (Askheim & Starrin, 2007, s. 190).

I kapittel fire så vi hvordan ungdommene var kritiske til måter de var møtt på av de voksne barnevernsarbeidere. De forteller om manglende dialog og stigmatisering. Dette retter fokus mot bruken av tid og på hvilke måter barnevernsarbeidere i samarbeid med ungdommer skal fylle tiden med mening, ikke ulikt slik D9 uttrykker et behov om å få tilrettelagt spesielt opplegg for hver enkelt ungdom. Hun sikter her til de voksnes innsatser og måter de møter de unge som trenger hjelp.

D9.4.45 Når du er i en ungdomstid på 16 år, da har du ikke funnet deg selv enda, altså det er ikke sikkert du finner deg selv før du er 35 for den saks skyld. Det handler om at du ikke kan tvinge på deg omsorg hvis ikke ungdommen selv vil det. Vi som bor på barnevernsinstitusjon er ikke vanlige. Alle trenger forskjellig omsorg og oppfølging, vi kan være krevende. Det må tilrettelegges for hver enkelt ungdom slik at dennes hensyn kan tas.

Med utgangspunkt i begrepet om moratoriet kan vi si at arbeid med ungdom som bor under omsorg av barnevernet bør være preget av oppmerksomhet i forhold til det forhold at ungdommer trenger ekstra mye tid til å komme seg etter vanskelige opplevelser, og også tid til å bygge relasjoner til voksne. Det blir derfor betydningsfullt å ta hensyn til at enkelte



prosesser tar lengre tid en de ville gjort under mer *normale* omstendigheter og uten institusjonelle hindre slik som potensiell manglende voksenkontakt. Samtidig vil jeg også hevde at de fleste ungdommer jeg har truffet og arbeidet med, har tålt langt større utfordringer og mestret vanskelige situasjoner til tross for deres situasjon. Igjen kan vi bruke et både - og perspektiv på hvordan vi skal møte ungdommer. Det blir mulig å anse ungdommer med behov for både varsomhet og ekstra trygghet og som kapable til å møte utfordringer. Dette er et paradoks som vi finner igjen i barnekonvensjonen, uttrykt gjennom paradokset om trygghet og deltagelse (Cantwell, 1993).

### **Musikkbruk strukturerer historiefortelling**

Ungdommene forteller at de gjennom å skrive sanger på egenhånd eller sammen med musikkterapeut finner ord og begreper som de ønsker å bruke for å beskrive egne opplevelser. Sangskrivning kan inneholde temaer som varierer fra hverdagstemaer hentet fra for eksempel dagboknotater, eller det kan dreie seg om utviklingen av ideer som oppstår spontant. Ungdommenes fortellinger om sangskrivning også handler om å uttrykke personlige opplevelser slik som følelser eller tanker. Her illustrert ved D11 som reflekterer over at musikkgenren rock egner seg til å ta ut følelser i.

D11.1.2 Jeg tar følelsene mine ut i rock. Da jeg ble lei meg, da kom jeg med "Oh baby". Den var du med å skrive og spille på.

Sangskrivning er for flere av ungdommene en følelsesladet prosess som endrer sider ved tilværelsen. D3 forteller at sangskrivning gjør det lettere for henne å sove.

D3.1.9 Det handler om å få det ut og få tømt hodet mitt. Da kan jeg prøve å få sove igjen. Jeg har fremdeles søvnproblemer. Men nå tenker jeg også på andre ting.

Igjen ser vi her en referanse til en sangtekst som er laget i samarbeid med musikkterapeut. De fleste ungdommene fikk hjelp til å sette tekster sammen til sanger. Måten dette foregår på kan være et slags samarbeid.

D9.1 Det gjorde jeg i samarbeid, med deg. Tekstene ble skrevet ved at vi kom med forslag om hva de skulle handle om, spesielt det med rus, det kom ganske bra fram. Det var kjekt å lære om prosessen med det å lage sang.

De fleste uttalelsene som omhandler sangskrivning refererer til aktivitet der den unge har fått hjelp av musikkterapeut. Dette er hjelp som de unge kan bruke til å uttrykke seg eller til å dokumentere egne fortellinger gjennom innspilling på PC. En av fordelene sangskrivning kan medføre er at det etableres som muligheter for samarbeid og fellesskapsopplevelser. Dette er ikke nødvendigvis arbeidsprosesser som forløper med regelmessige arbeidsrutiner. Ofte vil det være uforutsigbare prosesser som er preget av prøving og feiling og av og til med relativt stor grad av risiko for ikke å lykkes på første forsøk. Her i tråd med uttalelse fra D3 som beskriver sangskrivning som en prosess av prøving og feiling.

D3.1.8 Du prøver deg frem, så sier jeg om jeg synes det er greit og sånne ting. Det er en form for samarbeid. Jeg føler at det er et samarbeid med deg på musikkverkstedet. Hvis jeg ikke er enig, da kan jeg jo si i fra.

Flere forteller at sangskrivning kan brukes til å uttrykke personlige følelser og at det å skrive hjelper å sette ord på tanker som ellers er vanskelig å formidle direkte gjennom samtale. D13

forteller her om hvordan det å skrive dikt gjør det lettere å uttrykke det som ellers holdes igjen i tankene.

D13.1.12 Jeg er en som ikke forteller ting direkte ut hvis det er noe. Jeg holder det heller inne i meg. Men gjennom å skrive dikt, da fikk jeg ut alle følelsene mine ved å skrive det ned.

I forhold til sangskrivning foreligger ulike fokus for det musikkterapeutiske arbeidet, her i tråd med det teoretiske rammeverket jeg beskriver i tredje del. Et individuelt fokus kan representere begrensninger ved at ungdommer blir ensidig fokusert på seg selv og sine egne hendelser. I verste fall kan dette utelukke andre potensielle deltagere, og dermed gi begrensninger i forhold til det å inkludere andre mennesker i de sosiale endringsprosessene.

Sangskrivning som i for stor grad vektlegger det individuelle kan dermed være i konflikt med terapeutiske formål, som handler om å hjelpe ungdommene til å få kontakt med andre og etablere nye sosiale nettverk. Dette er et forhold som det er nødvendig å reflektere over gjennom arbeidsprosessen, og det finnes mange muligheter til å involvere mennesker underveis, for eksempel i forhold til det å gjøre lydopptak, utføre praktiske handlinger eller fremføre musikken til et publikum som gjennom sin tilstedeværelse settes i stand til å gi tilbakemeldinger på den unges innsatser.

D3 utfyller perspektivet om at sangskrivning er en individualistisk prosess, og forteller her at sangskrivning i tillegg til å bearbeide egne tanker og følelser, også hjelper henne å dele tankene med andre. Sangskrivning kan derfor bli til en aktivitet som involverer andre deltagere i ulike funksjoner og med sosiale roller. Sangskrivning får med andre ord et kollektivt aspekt ved seg.

D3.1.15 Det hjelper jo sikkert hvis jeg deler tankene mine med andre slik at andre kan få vite hvordan jeg har det. Enkelte ting er jo vanskelig å si rett ut, og da er det jo bra å skrive det ned i en sang. Det hjelper å skrive sanger om at du kommer over det som har skjedd. Det er lettere å begynne på noe nytt, med blanke ark og med en sånn god opplevelse.

D3 forteller her at hun bruker sangskrivning til å gjøre egne tanker og følelser til et sosialt anliggende andre mennesker kan ta del i. D9 deler D3 sine betraktninger om at sangskrivning gjør det lettere å bli forstått av venner. D9 beskriver her en positiv opplevelse ved å sette ord på det som er vanskelig, og om å dele dette budskapet med mennesker som bryr seg og er villig til å sette seg inn i den aktuelle ungdoms situasjon.

D9.1.7 Jeg kunne på en måte forklare meg og om vennene mine, det som hadde med rus å gjøre, om å rømme fra problemer, om en evig smerte i meg selv liksom.

Ungdommenes beskrivelser av det å skrive sanger handler om at personlige historier gjennom sangskrivning kan bli til kreativt arbeid som kan deles og fremføres. Ungdommenes personlige historier er dermed blitt gjort tilgjengelig for andre som også har fått anledning til å ta del i den unges beretning. De fleste som forteller om dette viser betydningen av at det blir mulig å fremføre et personlig budskap til et publikum, enten det er for et enkelt menneske eller til en større forsamling på en konsert. Betydningen av å fremføre egen personlige beretning illustreres her ved D12 som forteller om det å skrive sang om savn etter far.

D12.1.7 Den sangen handler jo om at jeg savnet min far og at jeg ikke kunne være med ham hver dag. På musikktimene laget vi noe morsomt ut av det. Vi laget en morsom sang og i tillegg en veldig alvorlig sang. Jeg savnet ham mye på den tiden.

D12 forteller at sangskrivningen hjalp henne å uttrykke seg om savnet etter faren. Jeg tolker hennes uttalelse i retning av at hun mener det var lettere å bære savnet etter faren fordi det ble en morsom tekst og ikke en trist en, dette til tross for at temaet var veldig alvorlig. D11 har til dels store personlige problemer som det her fortelles om.

D11.1 Da jeg kom til deg var jeg ganske deppa over selve livet. Jeg følte at jeg var omtrent i helvete. Vi begynte å snakke litt selvfølgelig, jeg er jo ganske flink til å snakke vet du. Så kom vi til den ideen, ”hvorfors ikke skrive en sang om det”? Det var da jeg kom på ideen om tekstlinjen (refererer til sangtekst). Den tekstlinjen ble til et refreng. Jeg var veldig lei meg da, jeg husker det var på grunn av situasjonen min som var vanskelig. Jeg ville jo ikke bo under barnevernet.

Her forteller D12 om det å komme til orde med individuelle problemer som gjennom fremføring blir til et budskap som flere kan ta del i.

D12.1.34 Familien min og de fra barnevernet hørte sangene mine. De synes de var veldig fine, men jeg vet ikke om de hørte så veldig godt etter. I tillegg så spilte jeg sangene mine på skolen. De på skolen synes sangene var veldig fine.

Det var flere som la vekt på at det var viktig å få tilbakemelding på sanger fra skolevenner og familie. D4 forteller at hun kunne fortelle det hun ikke kunne si med ord.

D4.1.7 Jeg ville fortelle til folk det som jeg ikke bare kunne gå bort til dem å si. Jeg ville fortelle litt om hvor jeg har bodd på de forskjellige stedene hvor jeg har vært.

Flere av ungdommene forteller at det hadde vært viktig for dem å bruke musikken som utgangspunkt til å skape og formidle opplevelse av hvem de var, hva de hadde opplevd og hvilke problemer de hadde. Flere forteller at det var viktig for dem å formidle egne fortellinger og å synliggjøre egen identitet. Måten ungdommene forteller om sangskrivning kan sees i sammenheng med det som innenfor psykologien kalles narrativ terapi. Felles for de ulike retningene innenfor narrativ terapi, er at historiefortelling kan bidra til at erfaringer og subjektive opplevelser gis nytt meningsinnhold. Fortellingens strukturer slik som tid, sted, hendelser, personer og miljøer kan brukes til å knytte årsak til handling, følelser til tanker og individuelle handlinger til en sosial kontekst. Noen teorier innenfor den narrative retningen legger vekt på intrapsykiske samtaler, mens andre legger mer vekt eksternaliserende samtaler. Noen er opptatt av hvordan den enkelte skal klare seg i forhold til sine hverdagsproblemer, mens andre bruker narrativ terapi for å koble sammen mennesker og miljøer i en sosial kontekst. I forhold til narrativ terapi er det også mulig å innta ulike perspektiver på hva som skal vektlegges i forhold til et ressursorientert eller et problemorientert perspektiv (White & Epston, 1990).

Gjennom internaliserende samtaler oppfattes personen som hovedansvarlig for problemet ved at problemet lokaliseres i forhold til individuelle forhold ved personens psykiske strukturer eller personlighetstrekk. Dette er et syn som kan innebære at terapeuten leter etter hva som er galt eller mangler, og gir et individualistisk syn på mennesket. Den enkelte kan oppfatte seg selv som årsak til problemet, det vil si at problemet blir en del av personens identitet. Eksternaliserende samtaler derimot, er relatert til det å plassere problemet i en kontekst utenfor personen og dennes identitet. Det kan dreie seg om det å invitere personen til å danne sin mening om og forklaring på egen livssituasjon. Personen betraktes da som ekspert på eget problem og i den sammenheng fokuserer den eksternaliserende samtale på personens egen kunnskap og evner i henhold til håndtering av situasjonens problem. Fokus i samtalen blir å

hjelpe personen med å gjenfortelle eller endre den individuelle oppfattelse av hva problemet innebærer.

White & Epston (1990) sin tilnærming handler om å bevisstgjøre mennesker i forhold til det å utvikle avstand til egne og andres problemer. Tilnærmingen muliggjør et perspektiv der de samme opplevelsene som skapte de personlige problemene, blir til utgangspunkt for positivt endringsarbeid. I den grad mennesker skal klare dette, må de utvikle nye forklaringsmodeller og nye begreper for å forstå seg selv i kontekst, som handlende, tenkende personer som er i stand til å håndtere egen livssituasjon.

I det videre arbeidet vil jeg ikke uten videre plassere meg innenfor en tradisjon av narrativ terapi. Jeg støtter meg heller til sosiokulturell forståelse som forklarer musikkens muligheter i forhold til ulike bruksområder, en diskusjon om jeg for øvrig var inne på i tredje kapittel. Dette gjelder en diskusjon som handler om at musikkbruk tilbyr utviklingen av selvbiografiske fortellinger og sosial deltagelse, her illustrert ved DeNora (2000) som skriver om hvordan musikk inngår i måten vi som enkeltpersoner redigerer og rydder i den selvbiografiske selvfortelling<sup>51</sup>.

Music as a key resource for autobiography and the narrative thread of self (DeNora, 2000, s 158).

DeNora viderefører oppfatningen av musikk som ressurs i forhold til egen selvbiografisk fortelling og utfyller perspektivet ved å inkludere hukommelsesprosesser.

Music as a device for the reflexive process of remembering/constructing who one is (DeNora, 2000, s. 63).

Dette understøtter etter min mening oppfatning av at ungdommenes fortellinger gitt gjennom sangskrivning kan være med å påvirke hukommelsesprosesser, for øvrig ikke ulikt Ruuds (1997) beskrivelse av det musikalske minnearbeidet. I tråd med DeNora (2000) og Ruud (1997) kan vi si at sanger og tekster gjennom kreativt samarbeid kan bidra til at den selvbiografiske fortelling rammes inn og kan bringes videre som et budskap til andre mennesker. Sangskrivning etablerer orden i den selvbiografiske fortelling, og det budskapet som produseres kan formidles til potensielt betydningsfulle andre. Denne både-og-tenkningen i forhold til sangskrivningen er viktig fordi det synliggjør at den enkeltes kunstneriske arbeid kan fremføres for andre mennesker som ellers ikke ville hatt de samme muligheter til å bli kjent med den aktuelle ungdom.

Fordi sangskrivning kan brukes til å etablere sosial kontakt kan den gjøre ungdommers fortellinger virksomme i forhold til andre mennesker og situasjoner. Ved at den selvbiografiske historien trekkes frem og belyses i fellesskapet med andre som medforfattere og publikum, blir den narrative praksis preget av et gjensidig samarbeid. Hvem som deltar og på hvilke måter, blir avgjørende for hvordan historier kan hjelpe og støtte ungdom.

Betydningen av det sosiale samarbeidet i sangskrivning kan sees i forhold til begrepet om den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky's teorier om den nærmeste utviklingssonen kan etter min mening beskrive hvordan det å skrive sanger sammen handler om læring og utvikling. Ungdommenes bruk av musikk og tekst i samarbeid med musikkterapeuten, blir en måte å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter fordi det kan betraktes som strukturerende ressurser.

---

<sup>51</sup> Dette er en argumentasjon som vi for øvrig også finner igjen hos Ruud gjennom hans teorier om musikk og identitet (Ruud, 1997).

Musikkterapien får et ansvar for å tilpasse arbeidsprosessen slik at funksjoner i den nærmeste utviklingssonen aktiveres (Vygotsky, 1978). Dette innebærer det å tilrettelegge slik at arbeidsoppgavene hverken er for vanskelig eller for lett. Det handler om å la den lærende *strekke seg* etter mål som ligger litt høyere enn det som allerede er innenfor rekkevidde. Det innebærer en viss form for usikkerhet hva gjelder det som kommer til å virke og ikke, noe som kan sies å være nødvendig i den grad vi åpner opp for den unges ansvar for å fylle den nærmeste utviklingssonen med menings- og deltagelsesinnhold. Som et ideal for arbeidet, og med utgangspunkt i begrepet om den nærmeste utviklingssonen, kan vi si at ungdom bør tillegges stor grad av medbestemmelse og kontroll over egen arbeidsprosess. Samtidig bør den voksne tilrettelegger ligge litt i forkant og være forberedt på å styre læringsprosessen i positive retninger, for eksempel gjennom å bruke samtalen som utgangspunkt for individuelt eller sosialt endringsarbeid. Dette syn er begrunnet med at det er gjennom aktivt samarbeid ungdom og den voksne best kan finne felles fokus for musikkterapeutiske målsetninger.

### **Popmusikk som identitetsdannende meningsreferanse**

Når ungdommene snakker om deltagelse på musikkverkstedet så er de i stor grad opptatt av popmusikk. Enten de forteller om sangskrivning, lytting eller samspill med andre jevnaldrende, så foregår det en hyppig referansebruk til popmusikk. De fleste ungdommene knytter egne selvbiografiske fortellinger til popsanger eller musikkgenrer innen popmusikk som *hip hop*, *heavy metal*, *rock*, *emo*, *R`B*, eller *pop*. Ved flere anledninger virker det som at popmusikken er et verktøy til å reflektere med og til å lære å spille for eksempel gitar med. Her kan vi se hvordan en av ungdommene refererer til musikkgenren *heavy* i forhold til det å beskrive egen instrumentbruk.

D14.1.1 På den tiden hørte jeg mye på ”heavymusikk” og spilte egentlig mest gitar. Det var den tiden der.

Ungdommene viser ved flere anledninger hvordan referanser til popkultur virker inn som referansepunkter. D8 forteller her om hvordan hun opplevde det å lære sanger fra en felles populærkultur.

D8.1.10 En av de første sangene vi spilte var ”Davy Crocket” og ”Four Non blondes” med ”What`s up”. Jeg husker ”Trine Rein” hadde den og ”Natalie Imbruglia” sang den. Jeg lærte grepene og fikk til å spille den. Det betydde mye for meg.

D8 knytter bruker her henvisninger til popkulturelle fenomen som utgangspunkt for å fortelle om personlige ferdigheter og mestringsopplevelser. På lignende vis forteller D11 om hvordan ulike popsanger og genrer kan knyttes til den selvbiografiske selvfortelling.

D11.2.4 På den tiden hørte jeg mye på ”Nirvana”. Den gangen var jeg i helvete liksom da, da var jeg i den dere ”Gorgoroth” stilen. Hørte mye på ”Gorgoroth” og sånt.

Jeg velger å fortolke D11 dit hen de popkulturelle referansene hjelper ham å snakke om egne følelser og tanker. D5 bruker også popkultur for å snakke om egen musikkbruk. Han reflekterer her over hvordan hip hop genren krever arbeid med at ord og musikk skal passe sammen.

D5.2.21. Når du skal skrive en hip hop sang så må du finne sånn ord som passer sammen. Og så må du finne rytmen.

Popmusikk utgjør en viktig ressurs i måten samtalen med ungdommene forløper. Her forteller D2 om hvordan popmusikk har vært med å gi henne bedre selvtillit.

D2.2.34 Jeg har utviklet meg stemmemessig. Selvsikkerheten min har gått opp siden jeg begynte på musikkverkstedet. Når jeg hører på opptak av de første sangene jeg sang, så syns jeg at jeg er blitt bedre til å synge. Sanger som "Burning down the house", for eksempel og "Lady marmalade" gjør at jeg får dårlig selvtillit. Sanger som "Torn" og "Noen der ute" gjør at jeg får god selvtillit. Jeg er ikke lengre så sjenert som jeg var. Jeg tør mer nå.

D2 forteller om hvordan popmusikk og popsanger for henne bidrar til at erfaringer gis meningsinnhold i forhold til eget levd liv. For D2 er det slik at musikken, og spesielt hennes forhold til ulike sanger aktivt er påvirkende i forhold individuelle hukommelses- og refleksjons prosesser. D2 sin beretning er i så måte ikke unik. Flere av de andre ungdommene forteller at popmusikken som meningsramme bidrar til at selvbiografiske historier veves sammen med mening hentet fra en samfunnets popkulturelle historie. Dette utgjør til sammen muligheter til å snakke om eller bruke popmusikken med det til hensikt å koble individuell identitet og levd liv til popkulturens identitetsdannende referanseramme.

Å arbeide med utgangspunkt i popmusikk som fremgangsmåte virker ikke fremmed for ungdommene. Flere av ungdommene er fortrolig med elementer som popsangstrukturer, popmusikkhistorie og koblinger mellom popmusikk og andre samfunnsmessige aspekter slik som politikk eller kunst. Ungdommenes fortrolighet med popmusikken kan begrunnes ut fra den geografiske, og historiske plassering og tilhørighet de har i forhold til vestlige popkultur, en tilhørighet jeg for øvrig selv også redegjorde for under avsnittet om egen personlig fortelling i kapittel tre.

Kjennskap til, og kunnskap om, popmusikk gjør at den enkelte ungdom er fortrolig med popmusikkens arbeidsformer, slik som sangskrivning, arrangering, teknologier og produksjon. Denne fortroligheten gjør at ungdommene verken før eller i etterkant trenger inngående instruksjon og veiledning. Ungdommens forkunnskaper hva gjelder popmusikk gjør at jeg i rollen som musikkterapeut får gode anledninger til å arbeide videre med det ungdommene allerede kan fra før. Jeg trenger ikke innføre noe helt nytt i møte med ungdommene, men kan heller arbeide videre på kjente temaer, velbrukte kulturelle verktøy og sosiokulturelle ressurser som allerede ligger nedfelt i språk, tradisjoner, verdier og estetiske referanserammer. Det å arbeide med popmusikk, for eksempel gjennom sangskrivning, muliggjør at andre målsetninger med arbeidet kan oppnås, det være seg målsetninger om å etablere rutiner eller opprette dialog og kommunikasjon med betydningsfulle andre mennesker.

Ungdommens fortellinger om betydningen av popmusikk kan sees i sammenheng med litteratur om popmusikk. Innenfor populærmusikkvitenskapen har forsker som Willis (1978), Frith (1996), Negus (1996) og Rojek (2011), har vist hvordan popmusikk kan utgjøre en viktig ressurs for ungdommer som er på leting etter egen identitet. Selv synes jeg at spesielt Willis sine teorier kan brukes for å forstå hvordan ungdommens bruk av kulturelle artefakter kan forstås som en måte å omgjøre hverdagsopplevelser til symbolske uttrykk.

Willis (1990) bruker begrepet om symbolsk kreativitet for å vise hvordan ungdom forhandler mening gjennom kroppslige, språklige og dramatiske uttrykksformer. For Willis er det slik ungdommers bruk av popkultur inngår som en form for symbolsk arbeid hvor det gjennom kreativitet forhandles om mening på en slik måte at grupper holder sammen eller faller fra hverandre. Popkulturelle produkter som popmusikk eller klær blir til gjenstander som

gjennom det symbolske arbeidet danner utgangspunkt for at ungdommene finner tilhørighet til andre ungdommer og skaper seg en alternativ livsstil som en konsekvens av symbol arbeidet. Ungdommer er aktive brukere av kultur og ikke bare passive mottakere av en konsumorientert brukerkultur. Tar vi Willis på alvor, er det slik at de samme kulturprodukter som representeres i blant annet popmusikk, kan gjennom aktiv anvendelse bli til gjenstand for arbeid der meninger og verdier forhandles om og kan formidles språklig, kroppslig og dramatisk.

Rojek viderefører Willis tankegang og betrakter popmusikk som grunnlag for sosiologisk analyse inn i tre aspekter, popmusikk som mulighet for å artikulere identitet, popmusikk som mulighet til å artikulere motstand mot samfunnet og popmusikk som mulighet til sosial deltagelse (Rojek, 2011, s. 22). For Rojek er det slik at popmusikkens gjenstander, kunnskaper, tradisjoner og verdier danner grunnlag for individets muligheter for å koble seg på samfunnets strukturer i en dialektisk prosess. Han setter begrepet artikulasjon i forbindelse med måten individet foretar denne koblingen. Artikulasjon kan foregå som personlig eller kollektiv handling og trenger nødvendigvis ikke være avhengig av språklige praksiser. Slik sett kan artikulasjon av popmusikkens muligheter foregå som lytting, fremføring eller produksjon av sanger, tekster eller teknologier. For Rojek er det også slik at artikulasjon også handler om hvordan samfunnet påvirker individets musikkbruk. Artikulasjon blir dermed et begrep som binder sammen individet til fellesskapet gjennom praksis. Dette er forøvrig en diskusjon som kan sees i sammenheng med Giddens (1984) ide om *strukturasjon* slik den ble presentert i del tre og som jeg vil tilbakevende til i del seks.

I det videre bruker jeg Willis og Rojeks ideer i forhold til analysearbeidet med datamaterialet. Jeg hevder at popmusikk fungerer som strukturerende ressurs for identitetsutviklingen og sosial deltagelse. Jeg fokuserer på ungdommens musikkbruk som mulighet til å skape fellesskapsorienterte arbeidsformer der vennegrupper eller møteplasser inngår som virkemidler. Popmusikk forstår jeg her i meget vid betydning, og termen rommer alt fra musikkgenre, kunnskaper om popmusikk og hverdagslig samtaler der snakk om popmusikk inngår som en del av meningsutvekslingen.

Jeg støtter meg til studier om popmusikk og fremhever popmusikken og popkultur som betydningsfulle ressurser ungdommer bruker for å strukturere egen identitet og skape muligheter for sosial deltagelse. Ved å arbeide sammen med ungdommer ved hjelp av popmusikkens muligheter, her forstått i vid betydning, kan vi anerkjenne ungdommers bruk av popkulturelle uttrykksformer som måter å fremme egen personlige og kollektive identitet. Utrykk som dans, musikk og klær blir til artikuleringer av betydningsfullt symbolarbeid og etablering av møtested der ungdommer kan skape seg selv i møte med en jevnalderkultur eller viktige voksne blir sentrale aspekter ved arbeidet.

Dette fokuserer musikkverkstedets funksjon som møteplass, og på hvilke måter vi anerkjenner og bruker popkulturens virkemidler. Som vi har sett flere av ungdommene fortelle om, popmusikken er med å gi en ramme for den selvbiografiske fortelling. Den gir ved å være tilstede i overganger mellom livsfaser og viktige hendelser, et avgjørende bakteppe for forståelse og retningen av livshistorien. Popmusikken, slik vi har sett, rommer ungdommens, følelsesliv, drømmer og visjoner for fremtiden og den gir rom for skuffelsene og nederlagene.

## **Musikkverkstedet som møteplass**

De fleste ungdommene forteller om hvordan de gjennom musikkdeltagelsen har opplevd tilhørighet til jevnaldrende og voksne gjennom deltagelse på møteplasser, enten i form av rockeband, samtalegrupper eller revygruppe. Ungdommene forteller om møteplassen med utgangspunkt i gode og mindre gode erfaringer. De forteller blant annet at musikkdeltagelsen har bidratt til at de har lært hverandre å kjenne, og de har lært vennskapsferdigheter til bruk i nye situasjoner. Gjennom relasjoner til andre jevnaldrende med barnevernsbakgrunn forteller de fleste ungdommene om tilhørighet og støtte som de ikke ville fått andre steder. De forklarer dette med at de andre ungdommene forstår dem, og at de selv kan gi støtte og anerkjennelse til ungdommer som er i samme situasjon som dem selv.

### **Opplevelse av fellesskap knyttet til deltagelse på musikkverkstedet**

Ungdommene synes det er viktig å få tilbud om å være sammen med andre ungdommer som er i barnevernet. De trenger en møteplass hvor de kan møte andre ungdommer og lære av egne og andres feil. Det har også vært viktig for dem å få et sted hvor de kan artikulere meninger og oppfatninger.. De gir støtte til hverandre gjennom å vise omsorg for hverandre og sammen skape et budskap som de kommuniserer til et publikum. Flere legger vekt på at det gjennom etablering av slike møteplasser er viktig at det er ungdommer selv som er med å definere innholdet i aktivitetene, og at det er lov til å få være litt barnslig.

D8.2.42 Det er godt å bare slippe helt løs og bare være barnslig. Det kan man i slike grupper.

Behovet for å være barnslig har vi sett flere andre ungdommer uttale seg om tidligere. Dette er betraktninger som omfatter betraktninger på at barn- og ungdomstid har sin egen verdi, her illustrert ved D7 sin beskrivelse om betydningen av at ungdommer trenger å møtes et sted hvor de kan ha hemmeligheter.

D7.1.32 Men det er jo det at du vil jo kanskje ha en plass der det kanskje ikke er en masse voksne folk hele tiden. Ungdommer liker jo gjerne å ha litt hemmeligheter sant.

Flere av ungdommene beskriver og begrunner egen deltagelse som en kombinasjon av det å ha det gøy og det å drive med et fritidstilbud. D7 bemerker her hvordan tilbud om musikkverkstedet fungerer.

D7.1.33 Så lenge du liker å drive med musikk, så passer du inn her. Det er musikk vi jobber med, allikevel så har vi fritid når vi er her, hvis du skjønner hva jeg mener.

D7 understreker at musikk og fritid hører sammen, et tema som jeg for øvrig kommer tilbake til i kapittel 6. For flere av ungdommene er det slik at musikkverkstedet representerer en mulighet til at de gjennom deltagelse i fritidsaktiviteter kan møte andre ungdommer som er i tilsvarende situasjon som dem selv. De forteller om betydningen av det å arbeide sammen med andre jevnaldrende og voksne i grupper, slik som i band eller i revygruppe. Flere av ungdommene forteller at de gjennom deltagelse i det organiserte tilbudet om musikkverkstedet har etablert vennskap med de andre medlemmene. I jevnaldergruppen forteller flere av ungdommene om positiv kontakt med andre ungdommer, slik som her, illustrert ved følgende eksempler.

D1.2.45 Vi kommer nær hverandre, Jeg har et nært forhold til de fleste.



Flere av ungdommene forklarer at de har utviklet vennerelasjoner til andre jevnaldrende, her illustrert ved D2 som forteller at.

D2.2.55 Du blir jo kjent med de andre sant og du knytter vennskap. Det gir jo selvtilit.

Flere legger vekt på at det for dem har vært viktig at de har fått anledning til å møte andre ungdommer som har vært i samme situasjon som dem selv. D9 legger her vekt på at det er viktig å være med andre som har lik bakgrunn.

D9.1.26 Vi har jo hatt jobbing med revy da. Jeg synes det har vært dritkult. Det har vært kult å være med på en sånn ting og få være sammen med folk som også er en del av barnevernet og som bor sånn som jeg har bodd.

Flere av ungdommene forteller at de opplever å få støtte fra andre ungdommer i jevnalderfellesskapet.

D15.1.12 Det er ikke alle ungdommer som vet hva de skal gjøre etter at de har flyttet ut. Så jeg synes det er veldig bra at de har noe å gjøre.

D15 forteller videre at den gjensidige støtten og tilhørigheten bidrar til at ungdommene sammen kan bekjempe en slags form for rasisme.

D15.1.7 Det er bra å få støtte av de andre i forhold til det å bo på institusjon. Det er bra at alle som er i revyen har vært i barnevernet. Andre ser ikke hva vi sliter med. Omvendt rasisme. Det er en gruppe for oss. Vi skal prøve å gi et bedre bilde av barnevernsbarn til ikke barnevernsbarn.

Tilhørigheten og den gjensidige støtte går også igjen som et tema i måten D16 her reflekterer over hvordan han opplever at ungdommene i gruppen støtter hverandre gjennom samtale og felles forståelse.

D16.1.12 De i revyen har det ikke alltid like bra. Da er det godt å komme sammen å snakke om det.

D16 forteller videre om at fellesskapet er utgangspunkt for et vennskap som fører til etablering av gjensidig forståelse.

D16.1.8 Det å bli kjent med de andre var veldig bra for meg fordi at jeg følte meg utrolig aleine på den tiden. Jeg fikk tilhørighet til de andre. Endelig var det noen som skjønnte meg. Jeg hadde ingen venner som viste hvordan det var å være meg. Men da jeg kom inn der så skjønnte jeg at de andre viste hvordan jeg hadde det, de hadde vært der før. De hadde kanskje hatt det verre enn meg.

Slik jeg velger å tolke D16 her, er han opptatt av hvordan deltagelse i aktiviteter sammen med andre ungdommer som er i tilnærmet lik situasjon som ham selv, kan føre til identifiseringsprosesser. Dette understøttes her av D7 som forteller om hvordan det i revygruppen er utviklet en felles forståelse for deltageres ulike problemer.

D7.1.19 Du blir kjent med andre likesinnede. I en vanlig gruppe, hvis du kommer du inn der og er barnevernsbarn og har psykiske problemer, da er det ingen som skjønner deg sant. Kommer de her sant, så er det ingen som spør, det er ingen som maser på deg, "gjør sånn eller gjør sånn, hvorfor gjør ikke du sånn". Andre steder så stresser de for at det skal bli perfekt, det skal ikke være en eneste feil.

Noen av ungdommene legger vekt på at det er viktig ikke å ha for høye forventninger om egen innsats. D8 legger her vekt på at ungdommer som deltar i revygruppen bør få delta ut fra sine individuelle forutsetninger.

D8.1.112 Hvis du setter for høye forventninger, for høye krav, for høye standarder, da kan du jo ta bort den mestringsopplevelsen. Det er jo en del av de som er i revyen som ikke kan spille, ikke kan synge, ikke kan huske replikker, ikke kan være punktlig og ikke tar det seriøst.

Selv om det er utviklet en stor grad av forståelse for hverandres måter å opptre på, er det ikke alle som er enige i at det for eksempel skal være greit å synge surt. D14 forteller at han ikke synes sur sang er bra for gruppen.

D14.1.4 Jeg synes ikke folk skal synge surt. Vi burde hjelpe henne som synger surt. Mange reagerer negativt. Hun er sårbar og blir mobbet.

Uttalelsen handler om et tema som er sentralt i arbeidet med gruppen. Ungdommene opplever at fellesskapet innebærer engasjement og ansvar i forhold til å ta vare på hverandre. I gruppen er det mulig å være nedfor eller ha det vanskelig uten at noen krever en forklaring. Dette er en egenskap ved gruppen som ungdommene ikke finner andre steder. Gruppen representerer et fellesskap hvor gruppens egne holdninger om hvordan man skal oppføre seg, og hva som er greit å si gir rammer for deltagelsen. Ikke alle synes det er like enkelt å forholde seg til de samme holdningene. Her reflekterer D16 over hvordan han på et tidspunkt hadde tenkt å slutte i gruppen fordi han selv hadde så store problemer.

D16.1.28 Jeg hadde tenkt å slutte fordi jeg hadde så mye problemer. Jeg var sliten og ville ikke trekke ned de andre.

Den enkelte ungdom fortar egne beslutninger og valg i forhold til hvilke måter de vil delta på. Det foreligger individuelle refleksjonsprosesser i for- og etterkant av den kollektive deltagelsen. På ulike måter rettferdiggjør eller begrunner ungdommene for seg selv hvorfor de synes det har vært viktig å delta, og hvilke fordeler og ulemper deltagelsen har medført. Her forteller D12 om hvordan revygruppen representerer et fellesskap hvor det er lettere å være seg selv.

D12.1.29 Når jeg kom med i revyen, så var det lettere å være seg selv. De andre forstod meg på en måte. Det var lettere å være med andre som var i samme situasjon. Det å jobbe sammen med de andre ble både gøy og lærerikt. Jeg lærte å stole mer på meg selv ved å gå på scenen.

D12 forteller videre om hvordan ungdommer som har tilnærmet samme bakgrunn fra barnevernet forstår hverandre, og kan gi hverandre gjensidig støtte og omsorg.

D12.1.18 Vi som har samme bakgrunn fra barnevernet, vi forstår hverandre. De gjør ikke de andre vennene mine på samme måten.

Flere forteller hvordan revygruppen gir mulighet til å få et pusterom eller en mulighet til å være seg selv. D16 forteller at i møte med andre ungdommer blir musikkverkstedet et pusterom.

D16.1.10 Jeg vil ha pusterommet mitt. Jeg ser at de andre ungdommene har det gøy. Da vet jeg at jeg har vært med på noe bra. Her kan du være deg selv.

Ungdommene modellerer hverandres sosialiseringprosesser. De fungerer som rollemodeller for hverandre i individuell identitetsutvikling. Felles erfaringer får betydning for dem i nye sosiale sammenhenger. Modelleringen fører til at de lærer å ta hensyn til hverandre, og gjør at de skaffer seg en form for positiv sosialiseringskompetanse. Selv om ungdommene i stor grad forteller om positive opplevelser foregår det også en slags kamp om posisjon og innflytelse.

Betydningen av å oppleve tilhørighet til jevnalderfellesskapet kan settes i sammenheng med forskning som viser betydning av ungdomsfellesskapet for institusjonaliserte ungdom. Fransson (2009) beskriver hvordan institusjonsplassert ungdom finner felles mening i ungdomsfellesskapet gjennom å skape en slags motmakt mot miljøpersonalet. Storø (2005) viser at ungdomsfellesskapet i barnevernets praksis fungerer som samlende under ettervern og oppfølging. Institusjonaliserte ungdommer gjerne vil ha kontakt med andre institusjonaliserte ungdommer for hjelp og støtte. Andre framhever at tilbud om fritidsaktiviteter eller andre former for deltagelse i lokalsamfunnet, der de unge kan bygge vennenettverk er viktige faktorer for å hjelpe institusjonsplassert ungdom (Cashmore & Paxman, 2006; Clayden & Stein, 2005; Propp, et. al., 2003; Reid, 2007; Storø, 2010). Frønes (2006) peker på det forhold at barn og ungdom til sammen utgjør betydningsfulle, gjensidige rollemodeller gjennom lek og aktivitet. Dette er en tenkning som innebærer at ungdommers jevnaldersgruppe ikke behøver være en trussel mot samfunnets normer og verdier, men kan fungere som en sosialiseringsarena preget av likeverdighet og symmetriske maktrelasjoner, og dermed altså som viktig supplement til de mer tradisjonelt sett asymmetriske voksen - barn relasjoner. Frønes utfordrer ideen om at foreldre og andre voksne er den klart sterkeste kraften i sosialiseringprosessen. Han mener det har vært arbeidet for lite for å forstå kvaliteten og den betydning samværet med jevnaldrende har for barns læring og utvikling.

Ungdommene i studien forteller at de verdsetter læring av hverandre. Gjennom å delta i samme aktiviteter etablerer de en form for gjensidig omsorg og skaper tilhørighet til hverandre. De forteller om medfølelse og solidaritet med andre gruppemedlemmer. Dette er verdier og egenskaper som etterlyses i barnevernsforskningen. Betydningen av støtte og positiv kontakt med andre jevnaldrende og voksne kan ikke undervurderes i sammenheng med barnevernets praksis. Norsk og internasjonal forskning viser at barn og unge i barnevernet ofte har dårlige relasjoner til jevnaldrende. Den samme forskningen viser at ikke alle klarer å etablere gode vennskap med jevnaldrende, og noen opplever sterkere enn andre ensomhet og isolering fra fellesskapet. De er mindre populære, blir oftere avvist og har sjeldnere enn andre barn et gjensidig bestevennforhold (Bolger & Patterson, 2003).

Hva er det som gjør at ungdommer i den herværende studien, hvor alle bor eller har bodd på barnevernsinstitusjon, forteller om opplevelser av solidaritet og gjensidig støtte. Dette til tross for i utgangspunktet vanskelige vilkår for utvikling av vennskap tillitt, slik D1 her forklarer.

D1.1 Jeg har bundet meg til mange mennesker i gruppen. Det var positivt å være sammen i en gruppe der vi kunne utvikle oss sammen. Når du jobber så tett sammen i så mange år da blir det som en slags familie. Jeg har et godt forhold til de fleste den dag i dag. Vi spiller sammen, vi øver sammen og vi skriver sammen.

En forklaring kan ligge i de aktivitetene ungdommene har tatt del i, og de arbeidsmål de har oppnådd gjennom fellesskapsorienterte arbeidsmåter. En annen kan være at de gjennom musikkaktiviteten har oppnådd et gjennombrudd i etableringen av personlige relasjoner i forhold til fellesskapet. Ungdommens beskrivelser av fellesskapets betydning for personlige

opplevelser av tilhørighet og forståelse krever, slik jeg ser det, en oppmerksomhet i forhold til de arbeidsprosesser ungdommene har vært en del av. Jeg retter derfor søkelyset mot de arbeidsprosesser og arbeidsmåter ungdommene forteller om.

### **Betydningen av å arbeide frem mot etablerte målsetninger**

Ungdommene forteller at de stiller opp for hverandre som gjensidig engasjerte deltagere i utviklingen av ulike fellesskap hvor ferdigstillelse av konsertarrangement eller revy er den indre drivkraften for samarbeidet. I gruppen utvikler det seg en kultur hvor ungdommene inspirerer hverandre til å skrive om erfarte hendelser på barnevernsinstitusjoner som de har bodd på. Gjennom arbeid der øvinger, skrivegrupper, hytteturer og hjemmearbeid deler ungdommen historier og lager et felles repertoar av ferdigheter og kunnskaper som de bruker til å utvendiggjøre virksomheten slik at andre jevnaldrende og voksne kan ta del i budskapet de kommuniserer. Gjennom slike fremgangsmåter lærer ungdommene av hverandre gjennom de handlinger de tar del i, noe som reflekteres av flere intervjudeltagere. D13 forteller her om hvordan hun ble inspirert til å skrive da hun hørte om tilbudet om musikkverkstedet.

D13.1.9 Jeg fikk høre om at det var et slikt tilbud om musikk og da begynte jeg å skrive. Jeg fikk også CD med sanger fra de andre ungdommene. Jeg hørte litt på den. Jeg bestemte meg da for å begynne å skrive selv. Jeg laget tre tekster som jeg tok med til deg. Jeg spilte diktene min inn på CD. Det første inntrykket jeg fikk av deg var at du var snill hyggelig og hjelpsom.

D16 reflekterer over hvordan han mener at hans individuelle erfaringer kan brukes til å tilføre de andre ungdommene kunnskaper om det å være barnevernsbarn.

D16.1.8 Jeg ble med fordi jeg kjente en av de andre ungdommene. Jeg er en av de eldste og tror at jeg har noe å tilføre. Jeg snakker mye med andre om problemer og om hvordan de skal håndtere de. Jeg prøver å hjelpe dem. Min bakgrunn er at jeg har hatt mye problemer med fosterfamilie og flytting. Jeg vet litt om hvordan det er å flytte og om hvordan det er å ikke ha det bra.

I gruppen opplever ungdommene at de støtter hverandre gjennom deltagelsen. D14 beskriver hvordan han opplever å lære av de andre i gruppen.

D14.1.10 Jeg lærer mye av å se og høre på de andre som spiller teater. De sier sine egne ting. Jeg kjenner meg igjen. Jeg føler meg truffet. Det de sier har skjedd med meg og. Jeg prøver å rette på ting som jeg har gjort feil. Man lærer mye av å være med folk, hvordan de er og hvordan de løser sine problemer. Hvis jeg ser noe som jeg synes er feil eller er tiett, så lærer jeg det. Det kan være at det er noen andre som synes at jeg er tiett.

Det foregår en form for gjensidig stillasbygging<sup>52</sup> som er preget av at ungdommene gir hverandre mer eller mindre positiv tilbakemelding, en prosess som fører til at de lærer av hverandre som rollemodeller.

---

<sup>52</sup> Begrepet om stillasbygging er en oversettelse av *scaffolding* (Rogoff, 1990). Begrepet illustrerer forholdet mellom lærende og viser de redskaper som brukes for å støtte læreprosessen. I forhold til teorien om scaffolding er det vanlig at den som er modell for læreprosessen etter hvert som læringsprosessen utvikler seg, etter hvert i mindre grad griper inn og støtter den lærende. Scaffolding kan betraktes som en tilnærming der målsetninger er relatert til at den lærende utvikler seg fra å være avhengig av hjelpemidler til å bli stadig mer selvstendig. Sett i lys av en barnevernskontekst kan barnevernsarbeiderens praksis betraktes som en form for deltagelsesstøtte, eller scaffolding. Collins har videreført denne tankegangen og vektlegger fire viktige aspekt ved opplæring, *modelling*, *scaffolding*, *fading* og *coaching* (Collins, 1996). Begrepet stillasbygging brukes for øvrig innenfor moderne barnevernsteori. Se for eksempel veiledningshefte utgitt av Bufetat for opplæring av barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon (Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem og institusjon – en veileder, Bufetat, 2010).

D15.1 Jeg lærer noe nytt om meg selv hver gang. At jeg kan få ting til hvis jeg vil det. Hvis jeg går inn for det. 100 %, selv om jeg er trøtt sliten og lei. Da blir du sikrere på deg selv. Du får positiv tilbakemelding på deg selv av de andre. Andre sier at de er stolt av deg fordi at du klarer det. Både positiv og negativ tilbakemelding er viktig.

De gjensidige sosialiseringprosessene fører til utviklingen av tilhørighet og respekt, her illustrert ved D15 som forteller at hun lærer å ta hensyn til de andre i gruppen.

D15.1.2 Du lærer og at du må ta hensyn til de andre i gruppen og. Du maser ikke unødvendig på en i gruppen som har en dårlig dag. Man lærer om andre sine egne grenser, hva som er ok å gjøre og ikke.

D16 forteller at i gruppen opplever hun en spesiell form for forståelse som hun ikke opplever andre steder.

D16.1.3 På skolen kan vi ikke dele erfaringer på samme måte. Her handler det mer om bøker og om læring og slikt. Revyen er noe du jobber sammen med. Her er det scene, musikk og latter. Fotballtrening blir ikke det samme. Der forstår de deg ikke.

Flere av ungdommene gir uttrykk for at musikkøvingene representerer muligheter som andre aktiviteter ikke kan tilby og at gruppen blir et sted hvor problemer kan omgjøres til noe positivt.

D16.1.4 Her kan vi gjøre noe sammen og lære av hverandre. Vi kan vise hverandre hva som er bra og hvordan vi skal leve. Problemer kan brukes til noe konstruktivt. Vi krangler også, men det er mest et samarbeid. Vi lytter og snakker om ting.

Noen av ungdommene forteller om hvordan deltagelse i gruppen ulike måter er forbundet med status. D7 forteller at hun har venner som vil være med.

D7.1.18 Jeg har flere venner som har lyst til å være med. Så lenge vi holder på, så vil det bare komme flere og flere medlemmer. Jeg tror at mange av de som kommer, de kommer til å for å bli.

Deltagelse i gruppen med jevnaldrende er ikke uten videre forbundet med problemfrie erfaringer. Flere av ungdommene forklarer at det foregår en slags forhandling om status i gruppen, noe som kan føre til konflikter og uoverensstemmelser. Her forklarer D4 at hun har opplevd urettferdighet omkring andres status som mer medbestemmende i gruppen.

D4.1.43 Vi burde hatt nye ungdommer som var med å bestemme og bedre organisering. De som bestemmer mest har høy status i gruppen, da burde de ta mer ansvar.

D4 viser til urettferdigheten i at noen får bestemme mer enn andre. Hun etterlyser bedre organisering og at måten oppgaver blir løst på og bestemmelser som blir avgjort skal være mer forståelige. D4 fortsetter og forklarer at musikkterapeutens rolle som leder er for utydelig, og at det ikke er nok åpenhet og informasjon omkring musikkverkstedets aktiviteter og planer.

D4.1.43 Jeg synes det er din jobb å holde styr på oss. Det kunne vært mer åpenhet og informasjon. Vi får ikke vite det vi trenger.

Eksempelene over viser at ungdommene kan være kritiske til musikkverkstedets måter å fungere på, et forhold som demonstrerer deres evne til å reflektere over egne erfaringer slik at det fremkommer nyanserte og flertydige tolkninger. Det er ikke slik at alle erfaringer ungdommene har gjort ved musikkverkstedet settes i sammenheng med positive aspekter. I

forhold til sitatet over får vi demonstrert betydningen av at ungdommer slipper til med meninger som bør få innflytelse ved å gi ny retning og innhold til praksis. Dette samsvarer med intensjonen fra barnekonvensjonen om å lytte til ungdommers meninger, og dermed gi ungdommer anledning til å få innflytelse og påvirkning på muligheter for deltagelse. Det dreier seg om å legge vekt på hvordan det i gruppen foregår det en slags forhandling om posisjoner og om mulighet til innflytelse. D7 forteller på sin side at hun setter pris på å ha høyere status enn de andre ungdommene. Som en del av arbeidet med revyen ble det satt ned en gruppe ungdommer som fikk ekstra ansvar for organisering og tilretteleggelse. Denne gruppen blir her kalt for *styret*. Ungdommene i styret bestod av ungdommer som viste ekstra engasjement og som deltok på flest øvinger.

D7.1.5 Jeg syns det er viktig å kunne være med å diskutere fremtiden til musikkverkstedet. Vi ungdommene som sitter i styret som gjerne går ut og forteller hva vi holder på med sant, til våre venner og sånt og da blir våre venner interessert, og da vokser bare gruppen.

Gjennom forhandlingsprosesser som gjerne kan preges av konflikter og uenigheter, skapes det fellesskap hvor kunnskapene om barnevernserfaringer får nytt liv mellom medlemmene i gruppen. På bakgrunn av de erfarte barnevernsvirkelighetene kan det vokse frem nye roller og nye identiteter. D8 reflekterer over hvordan hun opplever å ha fått en ny utvidet rolle i gruppen.

D8.2.1 Min rolle i revygruppen er nok å være forbilde for de andre unge jentene. Jeg håper jeg har en positiv innvirkning.

Deltagelsen i revygruppen gjør at de ungdommene utvikler nye roller. I gruppen kan ungdommer med lengre barnevernserfaringer stå frem som rollemodeller for dem med mindre erfaringer. Slik kan de eldre ungdommenes erfaringer komme de yngre til gode. På ulike måter blir eldre ungdommers erfaringer til ressurser for de yngre. D16 har tanker om at han betyr mye for de andre i gruppen og at han kan hjelpe dem.

D16.1.11 Jeg tror jeg betyr mye for de andre. Jeg vil ikke svikte de andre. Jeg vil hjelpe de andre.

De fleste ungdommene beskriver musikkbruk positivt i forhold til fellesskapet med jevnaldrende. Det vil si at musikken for dem representerer gode opplevelser. Men det finnes eksempler som viser at det også kan forekomme negative erfaringer av i ungdomsgruppen, illustrert under som det å oppleve gruppepress gjennom deltagelse i musikkgruppe eller revy. D5 og D13 forteller her om negative erfaringer med at noen ungdommer hadde mer innflytelse på avgjørelser enn henne selv. Ungdommene D5 forteller om gjelder de som tidligere er blitt omtalt som *styret*<sup>53</sup>.

D5.1.34 Jeg synes ikke de som sitter i styret bør bestemme over oss andre. Jeg synes det burde være slik at alle kunne være med å bestemme.

Etter min mening etterlyser ungdommene her behovet for mer demokratisk styring innenfor ungdomsgruppen, noe som utfylles ved D13 sin fortelling. Uttalelsene synliggjør behovet for å behandle ungdommer som likeverdige.

---

<sup>53</sup> se D7.1.5

D13.1.45 Jeg likte revygruppen men jeg likte ikke det at det var et slikt styre som vi andre ikke fikk være med i.

Til tross for at ikke alle beskrivelsene er positive forteller de fleste ungdommene at de finner gjensidig trøst og tilhørighet til hverandre. Vi har hørt at musikkdeltagelse kan virke tilby ungdom verdifulle muligheter til å se seg selv og egne handlinger i lys av andre menneskers meninger og holdninger. Gjennom å delta i en musikkaktivitet kan den enkelte ungdom komme i posisjon til å lære av andre menneskers tilbakemeldinger og hint omkring det sosiale samspillet. Dette er demonstrert gjennom historier der ungdommer forteller om det å være i rollen som banddeltager med arbeidsoppgaver som inkluderer det å være støttespiller, veileder og omsorgsperson for andre ungdommer. Ungdommenes vektlegging av jevnalderfellesskapet som potensiell styrkende faktor kan settes i sammenheng med diskusjonen omkring hva som virker og ikke virker i forhold til den vanskelige ettervernsfasen.

Det er uenighet om hvilken betydning tilgang på jevnalderkontakt har for ungdommer under ettervernsarbeidet. Barnevernsinstitusjoner er tidligere i denne avhandlingen beskrevet som problematiske, fordi det foreligger svært mange problemer knyttet til plassering. En del av denne kritikken handler om at ungdommer lærer negativ oppførsel av hverandre, både i og utenfor institusjoner. Dette medfører risiko for at ungdommer lærer rus- eller kriminell atferd av hverandre (Andreassen, 2003; Dodge, et. al., 2006).

Jakobsen & kollegaer (2010) advarer mot jevnalderkontakt i regi av voksne fordi dette kan ha negative følger for de aktuelle ungdommer som deltar. Det anses ikke som et poeng å etablere møteplasser der de unge kan ha kontakt med jevnaldrende som er i samme situasjon. Derimot legges det vekt på strategier som innebærer individuelle, tilrettelagte tilbud. Det understrekes at det ikke bør lages fellesaktiviteter med de unge, men at det er den individuelle kontakt til den individuelle unge som bør være i fokus. Dette begrunnes ut fra hensynet om at de unge bør videre til en voksentilværelse, hvor de blir i stand til å ta ansvar for seg selv. Ellers kan de, fortsatt i følge rapporten, risikere å bli hengende fast i negative mønstre sammen med andre utsatte ungdommer.

Det noe fastlåste synet om negativ jevnalderkontakt løses imidlertid litt opp i forhold til rapportens to andre strategier. Den andre strategien som rapporten slår fast innbefatter betydningen av det de kaller et *værested*. Jakobsen & kollegaer beskriver værestedet som en mulighet den unge har for å spørre voksne om hjelp, treffe andre ungdommer og få informasjon. Formålet med værestedet som ettervernstilbud er relatert til muligheten dette har for å gi den unge en bevissthet om at det finnes hjelp og støtte som de kan benytte etter endt institusjonsopphold på eget initiativ. I motsetning til førstnevnte strategi, åpner værestedet opp for kontakt med andre jevnaldrende ungdommer og kontakt med disse. Den tredje strategien er forbundet med to foregående strategier og innebærer potensialet for å kombinere etter fleksible og individuelle behov. Samlet sett rettes det fokus mot at hver enkelt ungdom er forskjellig, og at det derfor bør må finnes ettervernstilbud som først og fremst er tilpasset den enkelte ungdom.

Betydningen av fellesskapet av jevnaldrende i ettervernsfasen kan, slik Frønes (2006) har vist betydningen av, representere muligheter for ungdom til å utvikle likeverdige relasjoner gjennom handlinger preget av solidaritet og gjensidig støtte. Samtidig finnes risikoen for at fellesskapet kan representere en arena som gir den unge muligheter til å utvikle negativ identitet og skaffe seg dårlige handlingsmønstre i retning av rus og kriminalitet. Til sammen kan nevnte forskning gi oss informasjon som støtter fortellingene til ungdommene. Det er

viktig å ta i betraktning hvem ungdom omgås med og finne måter å støtte positive sosialiseringprosesser som foregår i fellesskapet. På den annen side må vi være klar over at ikke all jevnalderskontakt er positiv (Andreassen, 2003).

### **Betydningen av dialogen mellom ungdommer og voksne**

Flere av ungdommene bemerker hvordan de har opplevd positiv kontakt med voksne gjennom musikkaktiviteter som leder frem mot fremføring på konsert. Av voksne som ungdommene er opptatt av er familiemedlemmer, miljøpersonale, saksbehandlere og lærere spesielt nevnt. De voksne har inngått i ulike roller, fra å være publikum på konserter, veiledere, instruktører, og passivt tilstede som tilskuere. For ungdommene er det viktig at voksne er engasjert i de unges aktiviteter, og det handler også om voksnes evne og vilje til å gi tilbakemelding på fremføringer og tekster som ungdommene har deltatt i eller laget. Ungdommene har ulike begrunnelser for hvorfor de synes voksenkontakt er viktig. D8 beskriver her møte med musikkterapeut og om hvordan hun opplevde at hun ble møtt med en ikke-belærende og ikke autoritær stil. D8 bruker begrepet tjommi, et begrep som henspiller på vennskap.

D8.1.16 Det var viktig at du ikke var autoritær eller var streng. Jeg opplevde deg som en som det var ok å være med og som jeg kunne dele noe med og gjøre noe sammen med. Du var ikke autoritær. Du var som en tjommi. Du var ikke belærende eller satte grenser.

D7 reflekterer over betydningen av at de voksne som er nærværende og tilstede under øvingene, og at de bør vite litt om hva det vil si å være barnevernsbarn. Hun legger vekt på at det er viktig at voksne skjønner seg på ungdommens situasjon.

D7.1.34 Vi forholder oss til noen voksne og det er nok. Du er mye inne i det med barnevernsbarn og jobber med det og sånn som dette her. Du glir liksom inn som en helt naturlig del av hverdagen vår. Og (navn på tekstforfatter) ser vi ikke så mye til annet enn når vi øver og sånn. Han skriver tekster til oss og skjønner hva vi mener og hva vi vil ha frem.

Her reflekteres det over hvordan øvingene med revygruppen er en møteplass hvor hendelser fra institusjonsopphold kan omgjøres til kreative uttrykk.

D7.1.29 Jeg tror vi trenger møteplasser der ungdom og voksne kan komme sammen for å preike. Vi går jo et skritt lenger, vi lager noe kreativt ut av det.

D7 illustrer her betydningen av at det foregår et engasjert, kreativt samarbeid mellom ungdom og voksne. Flere av ungdommene nevner spesielt betydningen av voksnes deltagelse på møteplassen. Det legges vekt på voksnes evner til å gå i dialog med ungdommer. For flere handler dialogen med de voksne om hvilke tilbakemeldinger de har fått på egne innsatser i kontekst av konserter, der fremføring har vært en sentral del av arbeidsmåten. Her forteller D4 om hvordan hun opplevde det å fremføre musikk på en scene.

D4.1.20 Det blir tøft å opptre på konsert. For det er den første konserten i (by) - og de fleste folkene som sitter der - jeg kjenner ikke dem - det blir tøft egentlig - å stå foran folka - synge for dem. Det blir spennende å vise nye side ved meg selv.

D4 sine erfaringer viser at det er sårbart å fremføre egne tekster på en scene for et publikum. Hun gir et inntrykk av at det er viktig publikum ser og anerkjenner henne. Flere av ungdommene synes det har vært viktig at voksne har gitt anerkjennende tilbakemeldinger på produkter de har fremført eller laget. Her forteller D7 om det å få tilbakemelding fra foreldre på en CD hun har laget.



D7.1.24 Min mor har kjøpt CD en og min far har kjøpt CD en. Alle vennene mine har han. Alle gir de samme kommentarene ”Fy fanen så bra lagd!”.

D7 forteller her om det å få tilbakemelding fra et lyttende og anerkjennende publikum. Det er viktig å bli møtt med kommentarer som bidrar til at det settes pris på arbeidet. Dette handler i bunn og grunn om å gi ungdommer eierskap til egen selvfortelling. Temaet om eierskap til egen fortelling går igjen i forhold til andre ungdommers fortellinger, men med litt ulik betydning. Flere av ungdommene forteller at familiemedlemmer har stilt opp som publikum. For D4 var det viktig at fosterfamilie kom for å se på henne på konsert.

D4.1.17 Jeg skal opptre på konsert. Jeg vil gjerne ha dem (fosterforeldre) der. Det hadde vært veldig kjekt å få det til da. Men det er ikke mulig å få det til - det er bare mulig å få en av de to personene til å komme, for det at jeg og min tante vi er ikke gode venner for tiden.

D4 viser her at det er viktig at voksne anerkjenner hennes musikkopptreden på konsert. Flere av ungdommene forteller om hvordan de har fått tilbakemeldinger fra miljøpersonale på sanger eller konserter i forbindelse med deltagelse på musikkverkstedet. D7 peker på at de klarer å berøre voksne som arbeider med barnevern gjennom tekstene sine.

D7.1.45 Mange som får gåsehud når de hører de sangene liksom ”WOW” sant. De føler at ”det der gjelder meg”. Vi har jo vi fått voksne eldre damer til å sitte der å grine, de sier ”det er noe de vil si” og ”no skjønner vi det”. Vi fikk jo en politidame til å grine.

I likhet med D4 er D7 opptatt av voksnes anerkjennelse. I tillegg til tilbakemeldinger fra voksne forteller ungdommene at det er viktig å få respons på tekster og fremføringer fra jevnaldrende og venner.

D3.1.39 Jeg har hatt venner med på konserten. Det er positivt å vise dem hva jeg holder på med.

Tilbakemeldinger fra venner utgjør viktig støtte. Dette er støtte som representerer muligheter for ungdommene til å få viktig anerkjennelse og dermed bli synliggjort i forhold til andre mennesker, her i betydningen slik Honneth (2006) bruker begrepsparene anerkjennelse og synliggjøring. D8 og D9 forteller også om betydningen av at hun har fått tilbakemeldinger fra venner på revysangene.

D9.2.4 Jeg merker det når jeg sitter med venner og sånn, så ber vennene mine om å sette på sangen min. Når jeg tar den på, merker jeg at bare alle blir helt stille. De får frysninger i kroppen og synes det er kanonbra.

Det er ikke bare venner, familiemedlemmer og miljøpersonale som blir viktige støttespillere. Her forteller D9 om hvordan hun opplever at en lærer fra skolen har anerkjent hennes musikk ved å bruke den i musikkvideo på skolen.

D9.3.21 De brukte en av sangene mine i en musikkvideo, de hadde lagt på musikken som en bakgrunn, det var ganske kult da for å si det sånn.

Musikk som kunst kan brukes til å frembringe nye betydninger i ulike sammenhenger, for eksempel hvis sangen blir brukt i en musikkvideo, som eksempelet her viser. Når sangen blir brukt i nye sammenhenger, kan andre mennesker sette pris på den kreative innsatsen som investert i sangen. Et annet eksempel gjelder D8, som her forteller at hun har fått

tilbakemelding fra politikere og journalister som har vært tilstede ved revyframføringer. D8 forteller om hvordan hun tror at politikere har lært av erfaringene til ungdommene.

D8.1.32 Jeg har fått klemmer fra politikere etter opptredener. Det har vært sterke erfaringer for dem. Jeg føler at de tar med seg de inntrykkene de har fått og tenker gjennom det. Men jeg føler ikke vi har sagt det nok. Jeg føler vi må si det mer, og fra andre vinkler og andre deler av livet.

D8 understreker i likhet med D3, D4, D7 og D9 behovet for anerkjennelse og synliggjøring. Dette aspektet handler om at når andre mennesker, det være seg familiemedlemmer, venner, lærer eller sosialarbeidere, tar del i ungdommens fortellinger, så opplever den enkelte ungdom motivasjon og støtte i for dem betydningsfulle endringsprosesser.

Basert på ungdommens fortellinger er tilbakemelding de får fra voksne betydningsfullt enten det gjelder fra familie eller andre voksne. Det er ikke likegyldig hvilken måte vi møter ungdommer på med hensyn til kommentarer, eller hvordan vi oppfører oss sammen med dem. I pedagogisk forskning finnes det eksempler på hvordan kommunikasjonsmønsteret mellom voksne og ungdommer skaper forutsetninger for positive og negative læringssituasjoner<sup>54</sup>.

Betydningen av den positive voksenkontakten kan sees i lys av moderne barnevernsforskning som viser bred enighet om at et velfungerende ettervernsarbeid må bygge på vedvarende relasjoner mellom barn og voksne (Cashmore & Paxman, 2006; Storø, 2005; Wade, 2008). Dette er i tråd med forskning som viser at det å ha en god relasjon til minst en voksen person i overgangsfasen er viktig for å klare seg godt i voksen alder (Biehal, et. al., 1995; Dixon & Stein, 2005; Storø, 2005). Tilsvarende blir det en risikofaktor hvis ungdommene står uten noen regelmessig kontakt med en voksen person som har større eller mindre grad av ansvar. Føllesø (2010) er inne på noe av det samme når hun beskriver hvordan ungdom i samarbeid med andre jevnaldrende og voksne på barnevernsinstitusjonen samarbeider for å nå stadig nye mål på veien mot større ideologiske målsetninger.

Buzzelli (1996) hevder at måten den voksne pedagogen fremviser sine holdninger i stor grad avgjør kvaliteten på relasjonen mellom dem som er i en læresituasjon. I følge Buzzelli er det slik at hvis den som skal lære bort noe er selvsentrert og ensidig vurderende og ikke i stand til å se ting ut fra barns perspektiv, kan det lede til passivitet, underdanighet og tvil. I motsatt fall viser Cestari (1997) at positive utviklingsmønstre mellom voksne og barn kan føre til bedre forutsetninger for å utvikle autonomi og evne til å stille spørsmål. Både ungdommens fortellinger og forskning viser at kvaliteten på relasjonsbyggingen mellom voksne og barn er avgjørende for læring og ferdighetsutvikling. Dette er i tråd med Storø (2008b) som mener at tilgangen på god voksenkontakt var det viktigste elementet som skilte positive fra negative flyttinger i denne fasen. Dette er i tråd med Flynn og Vincent som skriver.

Care-leavers identify as their single greatest need the emotional support and guidance during transition of at least one caring adult (Flynn & Vincent, 2008, 46).

Säfvenbom (2005) legger vekt på hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon kan få hjelp av miljøarbeidere og pedagoger til å endre eventuelle mistillitsforhold til voksne som i løpet av oppveksten er blitt negative. Særlig gir fritiden anledninger som kan brukes til å endre tilliten den unge har til voksne i positiv retning. Dette er i tråd med Stubsrød (2000)

<sup>54</sup> Innenfor spesialpedagogikken er forholdet mellom ulike aktiviteters påvirkningskraft beskrevet som medlæring (Befring, 2004).

som hevder at unge på barnevernsinstitusjon har manglende rammer for og forståelse fra de voksne om egne ønsker og behov. Gjennom en kvalitativ studie av barnevernsinstitusjonens bruk av aktivitet, viser hun at ungdommer ofte trekker seg fra vanlige fritidsaktiviteter fordi de er usikre på hvilken innflytelse og deltagelse de voksne på institusjonen har.

Kvaliteten på jevnalder- og voksenkontakten er avgjørende for ungdommenes opplevelse av å lykkes i egne innsatser. Musikkaktiviteter som leder frem mot fremføring for eksempel på konsert, kan gi ungdommer mestringsopplevelser og anerkjennelse fra voksne og andre jevnaldrende som er innstilt på å støtte de unges forsøk. Dette avkrever publikum en deltagende rolle hva gjelder kommunikasjon og tilbakemeldinger. Hvis konserten etableres som møteplass for dialogen mellom publikum og dem som fremfører, kan selve fremføringen gjennom anerkjennende praksis medføre konstruktive anledninger for ungdommer og voksne til synliggjøring, her forstått i betydning slik Honneth (2006) skriver om.

### **Musikkverkstedet som identitetsverksted**

Et vesentlig aspekt ved ungdommenes beskrivelser av møteplassen er bruk av musikk med det til hensikt å skrive sanger og tekster, altså med mulighet til å kommunisere et budskap. Som vi så i fjerde kapittel, så er en stor del av ungdommenes identitet knyttet til det å være barnevernsbarn. Dette er for de aller fleste en identitet som er negativ, og som for mange er med å skape ufordelaktige aktørposisjoner. I revygruppen lager ungdommene tekster der de fremfører et budskap om det å være barnevernsbarn på slik måte at voksne og andre kan lære av dem. På denne måten klarer de å gjøre den i utgangspunktet negative identiteten til noe positivt og endrer forutsetningene for egen aktørposisjon. Musikkbruken er altså med å strukturere og gi rammer for endring av sosial deltagelse og muligheter for sosial handling, et argument som, slik jeg ser det, D8 her illustrerer. D8 forteller om hvordan de vanskelige opplevelsene ble omgjort til morsomme tekster.

D8.1.32 Vi gjorde onde erfaringene til noe morsomt. Da ble det kjempekult. Vi skulle få de voksne til å innse hvor dumt det var det de holdt på med. Vi skulle få frem vårt budskap. Jeg gledet meg til å stå på scenen å fortelle dette.

D1 er også opptatt av hvordan det å kommunisere et budskap om at det å bo i barnevernet kan bli til et budskap som motvirker negative fordommer og uheldig stigmatisering.

D1.1.2 Vi fikk frem budskapet vårt i forhold til det å bo i barnevernet og det å bli stigmatisert som barnevernsbarn. Vi kunne uttale oss om slik det faktisk er for oss og ikke slik alle andre sier det er.

Gjennom deltagelse i revygruppe, blir vonde erfaringer omgjort til noe som kunne uttrykkes som et budskap og fremføres på en scene. Et annet aspekt gjelder det at arbeidet med revyen kunne føre til at de voksne lærte om hva det vil innebære å være barnevernsbarn. D15 forteller her at ungdomsgruppen har noe å lære *Bufetat*.

D15.1.5 "Bufetat!" - vi lærer dem om barnevernet og om hvordan de skal tilrettelegge for oss.

Flere av tekstene handler om situasjoner der ungdommene synger eller spiller drama hvor hendelsen er hentet fra ulike barnevernsituasjoner. D8 forteller her hvordan hun tror miljøpersonalet reagerer på budskapet i tekstene.

D8.1.70 De ser hvordan vi opplever ting, de ser hvordan vi reagerer på ting. Vi har jo enkelte sketsjer der vi selv spiller barnevernspedagogene. Da ser de det oppleves å bli snakket til på den måten, bli behandlet på den måten. Når vi vrir det til noe latterlig på scenen slik at de faktisk kan kjenne seg igjen,

”en sånn lignende situasjon har jo vi egentlig hatt med vårt fosterbarn i løpet av den siste måneden”, da ser de at det ikke er så veldig kult å være å barnevernet, da kan de lære av sine feil.

D7 reflekterer over hvordan gruppen i fellesskap går ut med at de er barnevernsbarn med tilhørende barnevernsidentitet.

D7.1.49 Jeg vil si at det er et veldig negativt stempel, men sånn som vi i gruppen, vi går ut med at vi er et barnevernsbarn.

D1 forteller at det har vært viktig å få frem et budskap om at barnevernsopphold fører til en identitet som barnevernsbarn.

D1.1.2 Budskapet var viktig for meg. Vi fikk frem budskapet i forholdet til det å være stigmatisert som barnevernsbarn. Vi kunne uttale oss om slik det faktisk er for oss og ikke slik alle andre sier det er.

D1 mener at tekstene kan generaliseres til å gjelde andre barnevernsbarn som kanskje vil kjenne seg igjen i det som det fortelles om.

D1.1.9 Tekstene er basert på mye av det vi tenker og føler. Vi forteller om hendelser og situasjoner om det å bo i barnevernet, vi har veldig mye likt sammen. Sangen min i revyen handler jo om at jeg ble sendt rundt om på forskjellige barnevernsinstitusjoner. Den gjelder jo ikke bare meg, den gjelder veldig mange andre som bor innenfor barnevernet.

Arbeidet som ungdomsgruppen driver frem kan sees på som en form for holdningsarbeid der målet er å endre på negativ barnevernsidentitet, D15 forteller.

D15.3 Det er bra at alle som er i revyen har vært i barnevernet. Andre ser ikke hva vi sliter med. Vi opplever en form for omvendt rasisme. Dette er en gruppe for oss, vi skal prøve å gi et bedre bilde av barnevernsbarn til ikke barnevernsbarn.

Gruppens arbeid blir en virksomhet der det dreier som om å arbeide med å få vekk det negative stempelet som barnevernsidentiteten medfører.

D7.1.53 Jeg vil jo si at vi jobber jo for å få vekk det negative stempelet. Revyen handlet om barnevernet på grunn av en misforståelse. Vi begynte å slenge drit om hva barnevernet.

Et eksempel som kan vise et negativt utfall av at flere tenker sammen i gruppe, kan illustreres ved hjelp av en uttalelse D9 kommer med. D9 gir her uttrykk for hva hun opplevde som en form for gruppe press i forhold til det å fremstille seg i rollen som *barnevernsbarn*.

D9.1.29 Jeg synes jo ikke det har vært kult å presentere og representere meg selv og andre som jævelunger. Hvis folk vil fronte det, så må de gjerne det, men jeg vil ikke være en del av det.

Ikke alle ungdommene liker å fremstille egen barnevernsidentitet gjennom revyarbeidet. I eksempelet over forteller D9 at hun ikke liker å skrive og fremføre sanger hvor hun identifiserer sin egen barnevernsidentitet for andre. Hun sier at barnevernsidentiteten kan føre til at andre ser på henne som *jævelunge*.

D9 demonstrerer betydningen av å ta individuelle hensyn innenfor rammene av fellesskapsorienterte arbeidsformer. Det handler om å balansere forholdet mellom individ om fellesskap, et forhold barnekonvensjonen gir oss retningslinjer i forhold til. Det er først og fremst hensynet til det enkelte barn eller ungdom som skal gjelde. Hvis ungdommer ikke vil

eller synes det er ubehagelig å delta, skal det individuelle forhold gjelde, med andre ord, deltagelsesartiklene i konvensjonen gir grunnlag for at det er greit ikke å delta.

Selv om D9 er kritisk til måten ungdomsgruppen fremstiller og bearbeider sin identitet som barnevernsbarn, viser de fleste ungdommene at det å arbeide med egen barnevernsidentitet byr på konstruktive muligheter for selvutvikling og positivt endringsarbeid. Flere forteller om hvordan de gjennom musikkbruken blir satt i stand til å improvisere over fastlåste identiteter som gjennom deltagelsen blir til nye selvfortellinger. I prosessen med å skape nye selvfortellinger, blir samarbeid med andre ungdommer med samme erfaringsbakgrunn som del selv vesentlig. Dette kommer frem gjennom fortellinger om at ungdommene bruker barnevernserfaringer til å improvisere frem konstruktive barnevernsidentiteter, her i tråd med D8 som reflekterer over hvordan hun gjennom sangskrivning og fremføring har bearbeidet egen barnevernsidentitet.

D8.1.4 Det er litt sånn jeg føler meg nå. Jeg satt å leste gjennom teksten (refererer fra sangtekst). Det er jo litt sånn, de fleste vet jo det at jeg er barnevernsbarn, det kan gjerne overskygge meg som personlighet, overskygge meg som person, men det har jo skapt meg som person. Men jeg ser det ikke som en negativ erfaring. Jeg ser det som noe som har styrket meg.

D8 reflekterer videre ved å vise til tekstutdrag fra sangtekst hun har produsert om hvordan oppholdet i barnevernet for henne har betydd en slags omvei, en omvei som har gitt anledning til å gjøre erfaringer som har styrket henne og som hun har lært av.

D8.2.6 Det er som i den sangen, (refererer fra sangtekst). Der står det (refererer fra sangtekst). Det er sånn jeg føler det nå. Også slik det står i refrenget (refererer fra sangtekst). Det var en tekst som beskrev meg i et nøtteskall. Jeg har jo tatt en liten omvei og levd et ganske langt liv i forhold til så kort tid jeg har vært på jorden.

Flere foreller at deltagelse i gruppen for dem har medført endret syn på egen barnevernsidentitet. D8 mener at arbeidet med gruppen har styrket henne og gjort henne mindre frustrert.

D8.2.7 Vi i revygruppen, vi har alle kommet videre et hakk. Jeg tror ikke vi er like frustrert. Jeg er mer fornøyd.

D8 understreker dette ved å vise at hun har lært å tørre mer, særlig gjelder dette det å opptre for mennesker.

D8.2.12 Hadde det ikke vært for de opplevelse jeg har gjort med revygruppen, med å stå med lyset alene på meg og at alle hører kun på meg, så hadde jeg ikke turd å jobbe med (nevner navn på stiftelse som driver virksomhet for å hjelpe ungdommer med barnevernsbakgrunn) så mye som jeg gjorde før. Jeg tør mye mer nå på grunn av revyprosjektet og det å ha erfaringer med å stå på scenen.

Sitatet viser hvordan hun har tatt engasjementet videre i forhold til ungdomsarbeid etter at hun deltok i revygruppen. D8 har altså brukt individuelle erfaringer som stammer fra barnevernsopphold og brukt disse for å skape et engasjement i forhold til de sosiale omgivelsene. Ved hjelp av selvbiografiske erfaringer, har D8 kunne påvirke jevnaldrende og voksnes meninger innenfor rammene av de aktiviteter hun har tatt del i. Ungdommenes fortellinger går i retning av det syn at unge finner styrke til å arbeide med egen barnevernsidentitet gjennom å delta i gruppe sammen med andre likesinnede. Dette underbygges med beretninger som handler om at i gruppen kan selvfortellingen bearbeides og påvirkes som et resultat av den sosiale deltagelsen.

I arbeidet med å bearbeide selvfortellingen, utgjør sanger og tekster viktige ressurser som gruppen kollektivt kan identifisere seg med. Det tekstlige innholdet i en sang kan bli til gruppens sosiale, kollektive identitet. Videre kan det å dele sangen med et større fellesskap gjøre at ungdommenes identitet blir endret i positiv retning, i forhold til det å mestre egen livssituasjon eller være i rollen som støttespiller. Til sammen utgjør den kollektive identiteten et meningsinnhold som forteller om at ungdommene ser på seg selv som ressurssterke mennesker som til tross for sine vanskelige livsvilkår, har klart seg ganske bra.

Måten ungdommene forteller om dette identitetsarbeidet kan sees i sammenheng med det som kalles *det beste arguments gjennomslagskraft* (Eriksen & Skivenes, 1998). Som et teoretisk grunnlag trekker Eriksen & Skivenes inn teorien om det beste arguments gjennomslagskraft, også kalt diskursteori. I denne sammenheng betyr diskurs dialogbasert drøfting, og en diskurs vil her forutsette at alle berørte parter får anledning til å bli hørt. Dette er en tankegang som jeg støtter meg til, og som jeg mener kan være en av hovedmålsettingene for å bruke musikkverkstedet som møteplass.

Ungdommenes musikkbruk kan tolkes i retning av at musikken er å forstå som et virkemiddel til å påvirke og bearbeide gode argumenter som kan kommuniseres som et budskap til betydningsfulle mennesker, enten det er familiemedlemmer, voksne ved institusjonen eller jevnaldrende. Musikkbruken produserer ressurser i form av tekster, sanger, innspillinger eller fremføringer som bidrar til at ungdommens argumenter synliggjøres. Dette kan medføre at musikkbruken påvirker og endrer betydningsfulle menneskers meninger og holdninger.

Selv om ikke alle er like enige om betydningen av å fremstille seg gjennom barnevernsidentiteten, jamfør diskusjonen om D9 som ikke setter pris på å bli *uthengt* som barnevernsbarn, så mener jeg med utgangspunkt i de fleste ungdommens beskrivelser, at det å arbeide med og kommunisere forhold som gjelder de unges situasjon *som* institusjonsplassert, er viktig, særlig når det gjøres i kontekst av fellesskapet, som en del av møteplassen. Dette er i tråd med Eriksen & Skivenes som beskriver hvordan utviklingen av møteplasser kan bidra til å påvirke maktforskjeller, og det de kaller lukkede beslutningsprosesser i barnevernets praksis. De beskriver betydningen av å etablere møteplasser hvor barn, ungdommer og voksne kan treffes og dermed ta et rolleskifte samt delta i en argumentasjonsutveksling der partene er nødt til å forholde seg til hverandres argumenter.

### **Musikkbruken strukturerer personlige forutsetninger for deltagelse i nye fellesskap**

Så langt har jeg pekt på utfordringer og begrensninger når det gjelder voksnes definisjonsmakt og problemer med å skape gode dialoger mellom voksne og barn. Videre har jeg vist hvordan musikk kan brukes av ungdommer til å kommunisere et budskap til voksne. Måten jeg tolker ungdommenes uttalelser handler om at deltagelse på møteplassen gir muligheter for ungdom til å bearbeide egen barnevernsidentitet. På ulike måter kan vi si at ungdommenes individuelle problemer blir til ressurser for forandringsarbeidet. Ungdommene kan ikke kvitte seg med barnevernsidentiteten, men de kan blant annet gjennom å bruke musikk skape seg personlige forutsetninger for å delta i nye fellesskap. Gjennom musikkbruken gis musikkens rolle ny betydning. Dermed åpner musikkbruken opp for deltagelse i vennenettverk, skole eller arbeid. Jeg viser her hvordan ungdommene bruker erfaringer fra musikkdeltagelse i nye sammenhenger der de på hver sine måter nyttiggjør seg av ferdigheter og erfaringer som er etablert gjennom musikkverkstedsdeltagelsen. Her forteller D5 forteller om hvordan han fikk god tilbakemelding fra venner etter å ha sunget på fest.

D5.2.24 For to uker siden, da sang jeg i en venn av meg sin fest. Jeg sang nasjonalsangen til (navn på land). Det var 300 hundre mennesker der. Etterpå kom det mange mennesker bort til meg og sa til meg at jeg har fin stemme. Når de sa det, da følte jeg meg bra.

D5 forteller her at han har sunget på vennen sin fest. Han gir uttrykk for at dette har gitt ham anerkjennelse og respekt fra andre mennesker. Dette er betydningsfulle erfaringer som kan tas med videre i nye sosiale sammenhenger. Et annet eksempel illustreres her av D16 som forteller om hvordan han opplevde å delta som ungdomsrepresentant ved arrangement som *Bufetat* arrangerte. På arrangementet deltok D16 for å fortelle voksne sosialarbeidere og politikere om erfaringer av det å bo på institusjon.

D16.1.16 Da jeg og (navn på ungdom) fikk den muligheten å være med på det arrangementet i (navn på by), for meg gjorde det mye for min egen selvtilitt. Å stå foran 100 mennesker, det var bare, helt utrolig. Jeg var faktisk mindre nervøs da enn når jeg har opptrådt med musikkverkstedet.

Denne uttalelsen illustrerer at erfaringer som er gjort i musikkgruppen av å fremføre for et publikum, kan anvendes på nytt i en ny kontekst. Som D16 er inne på i den nye sammenhengen er han ikke like nervøs for å opptre. Vi ser flere eksempler på musikkbrukens overføringsverdier. Her vist gjennom D11 som forteller om hvordan musikkferdigheter er blitt anvendt i en jobbsammenheng, blant annet ved å skaffe seg et vitnemål.

D11.1.9 Nå har jeg faktisk papirer på at jeg er blitt lydtekniker, på vitnemålet. Jeg hadde ikke tenkt at dere kunne hjelpe meg med det. Altså, det finnes alltid håp. Jeg fant liksom det indre, en egenskap jeg ikke visste jeg hadde før. Lydteknikk, sånn som jeg holder på med nå, det hjalp dere meg med. Ja, og sjøltillitt selvfølgelig, det fikk jeg litt mer av.

For D11 har musikkdeltagelsen konkret ført til at han har fått vitnemål. Deltagelsen i musikkaktiviteten kan for ham sees på som en slags forberedelse på deltagelse i arbeidssammenheng. Felles for de her nevnte ungdommene er at deres historier vitner om at bruk av musikk fører til at det etableres nye sosiale nettverk hvor det kan avdekkes nye potensielle vennerelasjoner og mulige allierte voksne støttepersoner, slik som her illustrert ved at D 14 forteller om hvordan trommespilling ved musikkverkstedet ble som en introduksjon til møte med en lærer på skolen.

D14.1 Vi spilte sammen ca. et år før jeg ble kjent med (navn på lærer) og skolen. Jeg husker det var du som tipset de voksne der jeg bodde om den skolen. Det å spille trommer hos deg ble som en intro til å spille trommer på skolen. Det hadde vært vanskelig å begynne å spille trommer på skolen hvis ikke jeg hadde lært det hos deg først.

D14 sin uttalelse vitner om at musikkbruken kan føre til nettverksbygging hvor potensielle allierte kan oppdages og hjelpe den unge videre, for eksempel kontekst av skole, slik som eksempelet over viser. Selv om dette ikke var det mest fremtredende trekket ved ungdommenes fortellinger, synes jeg det er grunn til å trekke frem dette aspektet som gjelder musikkbruk til å etablere nye verdifulle deltagerbaner. Med utgangspunkt i ungdommenes beskrivelser mener jeg at vi flere steder gjennom femte kapittel har sett eksempler på at det er gjennom individuelle handlinger og å møte de utfordringer som disse medfører, at den enkelte ungdom skaper seg muligheter for deltagelse i sosiale nettverk.

Musikkverkstedet representerer autentisk problemløsnings situasjoner, noe som kan innebære å opptre på konsert eller være med som aktiv deltager på sangskrivingskurs, og det utgjør anledninger som kan handle om å trene på overganger i forhold til andre sammenhenger, slik

som i overganger mellom botiltak, og i overgangen mellom institusjonsopphold og ettervernsfase av et barnevernsopphold. I slike overganger har vi sett at voksne og andre jevnaldrende utgjør betydningsfulle støttespillere med mulighet til å gi viktig veiledning og tilbakemelding til den enkelte ungdom.

Musikkverkstedets arbeidsformer kan sees i sammenheng med det Lave & Wenger (1991) har vist at sosialisering er en pågående læringsprosess der den enkeltes muligheter til å lykkes avhenger av å bli akseptert som medlem i en gruppe. Hvis ungdom aldri har opplevd å bli akseptert som medlem i en gruppe, kan det være vanskelig å tenke seg at den enkelte ungdom blir akseptert i en annen. Opplevelsen av å bli akseptert i musikk eller i revygruppen som fullverdig medlem, med rettigheter til å delta, og med rom for å bli hørt og anerkjent, kan som vi har sett ungdommene uttale seg om, danne springbrett for deltagelse i nye grupper. Opplevelsen av å ha bli anerkjent som fullverdig medlem er en erfaring som ungdommene i den herværende studien fremhever som særlig sentral, og som dermed danner modell for hvordan voksne kan arbeide med å tilrettelegge for barnevernets praksis.

Drivkraften i slikt arbeid, slik vi har sett det demonstrert av ungdommene, kan være ferdigstillelse av kunstneriske produkter slik som sanger, forstillinger eller innspillinger. Dette er produkter som tilbyr arbeidsprosesser der ungdommer og voksne tar del i en rekke læreprosesser som dreier seg om ulike former for sosialiseringprosesser, både individuelle og kollektive. Bruk av musikk i barnevernets praksis kan, basert på ungdommenes fortellinger handle om å se individuell arbeidsformer som sangskrivning i forhold til fellesskapsorienterte arbeidsformer som også inkluderer deltagelse på skole eller på andre tilgrensende fritidsarenaer. Det kan dreie seg om å se forbindelser og muligheter som den enkelte ungdom kan bruke til å etablere relasjoner mellom sosiale praksiser. Dermed kan vi hjelpe den unge til bli å bli sosialt inkludert og oppleve tilhørighet til et eller flere betydningsfulle fellesskap. Og slik vi har sett Wenger (1998) ta utgangspunkt i kan nye identiteter frembringe nye ferdigheter med muligheter til å delta i nye sosiale fellesskap.

Ungdommenes beskrivelser lærer oss at det er i *overganger* mellom sosiale praksiser at musikk har særlig potensial med hensyn til det å utvide ungdommers handle- og deltagelsesmuligheter. Det er i overganger mellom det å klare noe på egenhånd og sammen med andre at musikkbruken endrer, tilpasser eller forbedrer ungdommenes muligheter, og det er når musikkbruken endrer betydning og får nytt meningsinnhold, at den skaper noe kvalitativt nytt for de deltagende aktører. Overganger som jeg sikter til, kan eksempelvis være det å spille gitar, og det å delta i kollektive arbeidsformer slik som rockeband eller revy. Som et resultat av å lære seg å spille skaffer den enkelte ungdom seg ferdigheter og etablerer forutsetninger for deltagelse.

Overgangen mellom sosiale praksiser foregår ikke som en harmonisk problemfri overgang, men kan være fylt med problemstillinger den enkelte ungdom må løse på egenhånd og sammen med andre. Det varierer også med hvilke grad av hjelp og støtte de unge trenger fra voksne for å skaffe seg de nødvendige forutsetningene for deltagelsen. Her vil hver enkelt ungdom kreve sin egen individuelle tilpassning. I rollen som musikkterapeut har jeg etter å ha lyttet til ungdommer lært at vi trenger å utvise sensitivitet og forståelse for hvordan vi skal tilrettelegge for organiserte arbeidsformer uten at den unge mister medbestemmelse og kontroll over egen musikkbruk. Det blir et spørsmål om ikke å ta over ansvaret for musikkbruken, men heller tilrettelegge slik at den unge får utviklet sine egne individuelle muligheter. Klarer vi dette kan vi bidra til at den unge utvikler erfaringer, meninger og



fortolkninger. Dette er som vi har sett flere eksempler på, betydningsfulle forutsetninger med tanke på det å kunne anvende individuelt ervervede erfaringer i nye situasjoner. Sagt på en annen måte, ved å delta i den unges musikkbruk kan vi bidra med å gi retning og innhold til meningsproduksjonen, men helst uten at vi overtar kontrollen for den unges meninger og holdninger.

### **Foreløpig oppsummering**

Gjennom dette kapitlet har jeg gjennom å se på ungdommenes beskrivelser av nyanser og aspekter hva gjelder musikkbruk kommet frem til ulike tema. Jeg har ikke etterstrebet å foreta en systematisk og nøyaktig kategorisering over musikkens virkning, men heller valgt å presentere en bred vifte av musikkens muligheter som ungdommenes selv beskriver. Til tross for manglende kategoriseringer vil jeg likevel gjøre en oppsummering av tema som jeg selv vil fremheve som særlig relevante for videre diskusjon i sjette kapittel. Mine fremhevninger er høyst subjektiv og er preget av mine egne refleksjons- og fortolkningsprosesser.

*For det første* mener jeg at ungdommenes beskrivelser av musikkbruken viser til et individuelt aspekt som handler om at den enkelte ungdom skaper seg personlige refleksjonsrom hvor det bedrives en form for individuell egenomsorg. Musikken gir en kontinuitet i selvbiografiske fortellinger der beretninger om steder, personer og hendelser de har tatt del i inngår. Etter min mening er Saarikallio's (2007) ideer om at ungdom bruker musikk til å utvikle emosjonelle rammeverk for egen fortolkende virksomhet relevant i forhold til mine egne funn. Måten Saarikallio beskriver musikkens betydning i måten ungdommer konstruerer eget selvbylde, regulerer selvfølelse og styrker selverkjennelse, er i tråd med ungdommenes forståelse om at musikken kan brukes til å kontrollere, endre, påvirke og ramme inn egne erfaringer.

*For det andre* vil jeg fremheve den organiserte musikkbrukens muligheter til å strukturere fritid. Ved at ungdommene blir tilbudt deltagelse på musikkverkstedet, skapes det anledninger til å lage avtaler og dermed skapes det forventninger om oppmøte og ansvar for egen innsats. Dermed blir tid en viktig faktor. Gjennom deltagelse i arbeidsprosesser ved musikkverkstedet struktureres ungdommers fritid, og det kan skapes kontinuitet i hendelser og opphevelser. Til sammen utgjør slike faktorer musikkens potensial til å lage sammenheng i tilværelsen og mening i hverdagen.

*For det tredje* peker ungdommenes beskrivelser av musikkbruken i retning av kollektive aspekter. Dette er aspekter som gjelder det å spille i band eller delta i revygruppe. Musikkbruk som sosial aktivitet gir mulighet til å etablere møteplasser hvor individuelle erfaringer i møte med jevnalderfellesskapet kan realiseres som ferdigheter og sosiale identiteter. Deltagelsen i fellesskapet gjør at hver enkelt ungdom i møte med jevnalderfellesskapet kan skape seg nye erfaringer som igjen bidrar til nye vurderinger og endringer av selvfortellingen. Dette handler om at det å spille sammen, være på øving eller arbeide frem mot en konsert, og det er aktiviteter som tilbyr de unge muligheter til å se seg selv og egne handlinger i lys av andre menneskers tilbakemeldinger og kommunikasjon. Gjennom å delta i musikkaktiviteter settes den enkelte ungdom i en posisjon som lærende av andre menneskers tilbakemeldinger og hint. Deltagelsen fungerer som viktig forutsetning for det å utvikle egen identitet og sosiale roller som deltager i fellesskapet. Gjennom utviklingen av sosialiseringprosesser fungerer musikken som strukturerende ressurs og muliggjør den enkeltes endringspotensialer innenfor

rammene av fellesskapet. Dette fremgår for eksempel når ungdommer forteller om hvordan de i rollen som revydeltagere tar på seg ansvar for arbeidsoppgaver og gjennom sine handlinger støtter og veileder andre ungdommer, med andre ord ungdommene bygger identitet som omsorgs- og støtteperson.

*For det fjerde* mener jeg at ungdommenes beskrivelser av musikkbruken viser at det er mulig å anse musikk som anledning til å utfordre etablerte, samfunnsskapt maktposisjoner, her først og fremst illustrert som forholdet mellom ungdom og voksne. Dette kommer frem gjennom måten ungdommene bruker aspekter fra den selvbiografiske fortelling til å kommunisere et budskap til voksne. Innenfor rammene av jevnalderfellesskapet formidler ungdommene gjennom aksepterte protesthandling, alternative barnevernsidentiteter til et lyttende publikum. Ungdommene forteller at de opplever det som positivt å si fra om hva de mener, og musikkbruken hjelper dem til å bære med seg barnevernsidentiteten på nye måter og med nytt meningsinnhold. Musikken blir til et redskap som kan endre etablerte oppfatninger om hva det vil si å være barnevernsbarn, og det vil kunne etableres nye konstruktive *barnevernsbarnidentiteter*.

*For det femte* vil jeg si at musikkbruken muliggjør alliansebygging mellom aktører i nye nettverk. Det foregår også viktige sosialiseringprosesser i overganger mellom sosiale praksiser. Dette handler om at musikkbruk kan gjøre at ungdommer skaper seg nye verdifulle kontakter med aktører som er representanter for det samfunnet de er en del av. Dette er betydningsfullt i forhold til barn og unges kvalifisering til det samfunnet. Utfordringene ungdommene har møtt gjennom deltagelsen på musikkverkstedet kan kanskje ikke sidestilles med de utfordringer de møter på ordinære arbeidsplasser eller i skolen. Likevel tror jeg at opplevelsen av tilhørighet, det å få venner, bli tatt på alvor eller det å mestre utfordrende læresituasjoner, er opplevelser som kan virke kvalifiserende på annen form for deltagelse.

Etter min mening danner den foregående diskusjonen grunnlag for å se på hvordan og med hvilken rolle musikken kan være betydningsfullt virkemiddel i forhold til barnevernsarbeid. Hvis det er slik at musikken igangsetter og strukturerer sosial deltagelse, hvordan kan vi da se musikkens rolle i forhold til det verdimesige innholdet i barnets beste, slik det ble presentert i første kapittel? Jeg følger med andre ord ikke opp alle temaene fra femte kapittel i like stor grad. Jeg velger heller bevisst å forfølge enkelte temaer, særlig dem som kan knyttes til deltagerdiskursen, særlig slik denne ble fremlagt i første, tredje og fjerde kapittel.

## Kapittel 6

### Samfunnsmusikkterapi som mulighet til virkeliggjørelse av prinsippet om barnets beste

Barnekonvensjonen gir ikke, og kan heller ikke gi, noen definitive utsagn om hva som kan anses å være barnets beste i hver enkelt situasjon. Men barnekonvensjonen inneholder en rekke fundamentale rettigheter for barn, og de er universelle. Barnets beste skal sees som en etisk grunnregel i virkeliggjørelsen av disse rettighetene.

(Martha Santos Pais, forhenværende medlem av FNs komité for barns rettigheter)

#### Innledning

I dette avsluttende kapitlet viderefører jeg argumentasjonen om at samfunnsmusikkterapi kan brukes til å virkeliggjøre prinsippet om barnets beste. Jeg velger å legge vekt på prinsippet om barnets beste fordi dette prinsippet er retningsgivende for all virksomhet i barnevernets praksis (Lov om barnevernstjenester, juli 1992, nr. 100). Jeg ser på hvordan samfunnsmusikkterapien kan brukes som teoretisk tilnærming for å utvikle god nok praksis<sup>55</sup>. Utgangspunktet bygger på antagelser om at barnekonvensjonen trenger å praktiseres og bør tilpasses i forhold til hver enkelt ungdom sett i forhold til hver enkelt situasjon, for øvrig i tråd med hva det forhenværende medlemmet av FNs komité for barns rettigheter, Martha Santos Pais, er inne på i det innledende sitatet.

Gjennom kapitlet viderefører jeg rettighetsperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet, perspektiver som jeg har fulgt gjennom utviklingen av avhandlingsarbeidet. Som jeg la vekt på innledningsvis, det sosiokulturelle perspektiv kan brukes til å gi barnekonvensjonens paradokser og problemstillinger tematisk innhold. Gjennom å bruke sosiokulturell teori har jeg konstruert temaer som er ment å skulle koble ulike nivåer og perspektiver sammen, henholdsvis ungdommenes fortellinger, min egen terapeut- og forskerfortelling og ikke minst representanter fra rettighetsperspektivet og det sosiokulturelle perspektiv.

Gjennom kapitlet viderefører jeg diskusjonen ved å forholde meg til blant annet dansk teori om ungdom i det moderne samfunnet. En diskusjon som etter min mening gir anledning til å se på viktige aspekter ved ungdommers demokratiske deltagelse. I den forbindelse legger jeg særlig vekt på begrepet om *selvforvaltning*, et begrep som er godt representert i den danske litteraturen om ungdom, og som informerer om individets forhold til fellesskapet (Jerlang, 1987; Illeris, et. al., 2009). Jeg diskuterer selvforvaltning i forhold til Giddens teori om det refleksive selv (Giddens, 1991). Dette er en diskusjon som viderefører tankegangen om at

---

<sup>55</sup> Se kapittel 1

individuelle, kollektive og samfunnsmessige nivåer er gjensidig konstituerende (Giddens, 1984). Hensikten med å sammenligne selvforvaltning og det reflektsive selv er å se på likheter og ulikheter i måter å forstå hvordan ungdom og ungdomskultur formes i forhold til individets møte med samfunnets verdier, kunnskaper og kultur. Jeg overfører videre diskusjonen til den barnevernsfaglige praksis og ser på noen mulige alternativer for valg av strategi for samfunnsmusikkterapeutisk arbeid i kontekst av barnevernsarbeid.

## **Oppsummering av kvalitative forskningsfunn – hva har ungdommene lært oss?**

I første kapittel reiste jeg problemstillingen om hvordan ungdommers perspektiver på musikkbruk og musikkdeltagelse kan informere oss om hvordan vi skal tilrettelegge for samfunnsmusikkterapeutisk praksis i kontekst av barnevernsarbeid. Problemstillingene jeg reiste er relatert til et ønske om å la ungdommers fortellinger, innhentet gjennom kvalitative forskningssamtaler, berike og belære både min egen praksis, men også musikkterapien som fagfelt med kunnskap basert på praksisnær forskning. Dette ønsket er begrunnet med utgangspunkt i det verdimeslige grunnlaget for barnekonvensjonen, særlig med hensyn til prinsippet om barnets beste. Prinsippet gir barnets egen stemme avgjørende vekt i forhold til beslutninger og tiltak som igangsettes på vegne av barnet i forhold til den barnevernsfaglige praksis, her i tråd med følgende sitat fra barnevernpanelet.

Barn og unges beskrivelser av egen situasjon og ønsker for fremtiden skal danne grunnlaget for barnevernets arbeid (Barnevernpanelets rapport, 2011, s. 19).

Hovedproblemstillingen for avhandlingen er også informert av det forhold at det er viktig å lytte til enkeltindivider, og å la den enkelte komme til orde som utgangspunkt for de løsninger som etableres og gjennomføres, fortsatt i tråd med barnevernpanelet uttalelser.

Alle ses på som enkeltindivider og gis mulighet til selv og sammen med sin familie, å beskrive sin virkelighetsoppfattelse og sine ideer til løsninger (Barnevernpanelets rapport, 2011, s. 7).

Ungdommenes fortellinger har medført konstruksjon av ulike temaer, der jeg har latt meg føre i ulike retninger. I de følgende avsnitt ser jeg på noen sammenfattende hovedtrekk.

### **Beskrivelser av opphold ved barnevernsinstitusjon og utfordringer knyttet til barnevernsidentiteter**

Den første underproblemstillingen jeg reiser i første kapittel gjelder ungdommenes beskrivelser av egen barnevernsidentitet. Problemstillingen har ført til utviklingen av temaer som inneholder beskrivelser av utfordringer med det å vokse opp på barnevernsinstitusjon. Til sammen gir temaene som gjelder ungdommenes beskrivelser av egen barnevernsidentitet, kunnskaper om at det er store utfordringer knyttet til det å bo på barnevernsinstitusjon, noe som forøvrig også understøttes av nasjonal og internasjonal forskning, se fjerde kapittel. Forskning viser at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon opplever svært omfattende personlige og sosiale problemer. Jeg har spesielt fokusert på problemer som inkluderer mangelfull dialog med voksne og opplevelse av negativ stigmatisering.

Jeg har argumentert for at ungdommers problemer skaper paradoksale situasjoner, sett i forhold til prinsippet om barnets beste, dette fordi målsetningen med bruk av barnevernstiltak

ikke er knyttet til det å skape annerledeshet og avvik, men heller etterleve barn og unges rettigheter til deltagelse, trygghet, individuell frihet og personlig integritet. Særlig alvorlig er funn beskrevet i fjerde kapittel som handler om at ungdommene i stor grad har opplevd manglende eller dårlig kvalitet på dialog med voksne. Dette er funn som peker i retning av at ungdommenes institusjonsplasseringer har fungert for dårlig sett i lys av prinsippet om barnets beste. Fordi ungdom settes i en situasjon der de er overlatt til offentlige voksne med myndighet over dem, er ungdommene spesielt utsatte og sårbare når de opplever mangelfull oppfølging eller manglende støtte. Det er derfor svært uheldig at ungdommene møter på det Askheim & Starrin kaller institusjonelle begrensninger, altså rammer som ikke ivaretar personlig integritet og som hemmer muligheter for positiv utvikling (Askheim & Starrin, 2007, s. 190).

Temaene som gjelder ungdommenes utfordringer knyttet til eget barnevernsopphold har jeg ikke på noen måte ferdigbehandlet gjennom denne avhandlingen. Det vil fortsatt være behov for studier som ser på sammenhenger mellom bruk av musikkterapi for å forebygge helseproblemer i kontekst av barnevernsarbeid. Valget om ikke å viderefølge og fokusere i stor grad på problembeskrivelsene har jeg gjort med henblikk på min egen dobbeltrolle som forsker og musikkterapeut. Dette er en rolle som innebærer at jeg har et ansvar for å ivareta ungdommene i etterkant av forskningsprosessen. Dobbeltrollen impliserer et syn om at enhver handling foretatt i forskningsøyemed bør sees i forhold til handlinger som foretas i for- og etterkant av forskningsprosjektet. På grunn av min dobbeltrolle har jeg gjennomgående valgt fokus som i stor grad kan sies å være løsnings- og ressursorientert. Dette valget har jeg gjort med utgangspunkt i en begrunnelse om at det virker som at måten ungdommene beskriver egen situasjon på, hovedsakelig går i retning av at ungdommene selv er løsnings- og ressursorienterte gjennom sine refleksjonsprosesser.

Det er med andre ord mange måter å tolke funn beskrevet i fjerde kapittel. En ville være å fordype seg i ungdommenes problemer, og se videre på hva som har sviktet og ikke virket. En annen fremgangsmåte er å se på hvilke faktorer som er med på å hjelpe de unge menneskene gjennom alvorlige og avgjørende faser og overganger i livet. Vi må minne oss selv på at selv om ungdommenes fortellinger om egen barnevernsidentitet kan fremstå som dystre og dermed bidra til å mørklegge den barnevernsfaglige praksis de har vært en del av, så finner vi flere eksempler på at ungdommene forteller om at de har fått hjelp og støtte, til tross for at det for dem har vært utfordrende å bo på institusjon. Dette er funn som peker i retning av at det er faktorer som har *virket* i ettervernsarbeidet. Gjennom kapittel fire peker jeg på flere slike faktorer. Det er blant annet viktig å skape kontinuitet i omsorgsarbeidet der voksenpersoner opptrer som støttespillere. Kontinuitet skaper muligheter for deltagelse i skole, arbeidsliv og positive fritidsaktiviteter. Jeg har også pekt på at jevnalderfellesskapet er viktig for å etablere gode deltagerorienterte praksiser. Det samme gjelder betydningen av at ungdom selv er medbestemmende i strategier og planer som legges.

### **Beskrivelser av musikkbruk i hverdags situasjoner**

Avhandlingens andre underproblemstilling omhandler ungdommenes beskrivelser av musikkbruk i hverdags situasjoner. I forhold til denne underproblemstillingen viser funn at musikk er en viktig del av måten ungdommene bearbeider tanker, følelser og deltar i sosiale sammenhenger. Ungdommenes beskrivelser av musikkbruken viser at den enkelte ungdom skaper seg personlige refleksjonsrom og bedriver individuell egenomsorg. Musikkbruken gir kontinuitet i selvbiografiske fortellinger som innbefatter beretninger om steder, andre personer og hendelser. Temaet om musikkbruk i hverdags situasjoner viser at musikk for de

fleste ungdommer er en viktig ressurs, dette uavhengig av den hjelp og støtte de får fra voksne. Selv om musikken er betydningsfull for ungdommene uten voksnes innblanding, kan musikklytting eller deltagelse i musikkaktiviteter som spilling eller fremføring, bidra til at det skapes sosial kontakt med voksne, for eksempel i kontekst av boligen eller i bilen. Musikk utgjør dermed en ressurs for ungdommene til å skape seg et personlig refleksjonsrom der de kan *være i fred*, og dermed få et *pusterom* til å bearbeide tanker, og musikken gir mulighet for betydningsfull voksenkontakt og anerkjennelse. Musikken er også en viktig del av måten ungdommene skaper seg og deltar i sosiale miljøer der andre venner og vennenettverk inngår. I forhold til diskusjonen om musikkens betydning for ungdommene støtter jeg meg til nyere tids musikkvitenskap der musikken betraktes som sosialt betinget og konstituert gjennom deltagelse i sosiale praksiser. Jeg støtter meg også til Saarikallio (2007) som gjennom sine studier har vist at ungdom bruker musikk til å utvikle emosjonelle rammeverk, i fortolkende virksomhet og som mulighet til å utvikle mellommenneskelige relasjoner.

Under problemstillingen musikkbruk i hverdagssituasjoner har jeg ikke hatt som målsetning å finne strenge kategorier som fastsetter musikkens betydninger *en gang for alle*. Ungdommenes fortellinger om musikkbruken viser behovet for å innta åpenhet og omkring mangfoldet av musikkens ulike bruksfunksjoner med tilhørende muligheter for igangsettelse av menneskelig handling. Til sammen har jeg derfor argumentert for at musikkbrukens potensialer som ressurs i hverdagssituasjoner kan beskrives som i en slags bred vifteform, den er variert og mangfoldig, rik på innhold og betydninger. Med andre ord, musikk som ressurs til å påvirke menneskers handlinger og samhandlinger er tilnærmet ubegrenset. Dette gjør at det ikke nødvendigvis er slik at all musikkbruk er positiv og medfører endring i tråd med voksnes målsetninger for hjelpearbeid. Som jeg har vært inne på tidligere, i den grad samfunnsmusikkterapi skal anvendes i kontekst av barnevernsarbeid, trengs det aktiviteter og rammer som strukturerer dialog og samhandling mellom barn, unge og voksne.

### **Beskrivelser av musikkbruk som tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet**

Fokus for studien er særlig rettet mot ettervernsfasen av barnevernsoppholdet. Dette fokus har medført utviklingen av perspektiver på musikkens betydning under barnevernsoppholdet og i overganger til ettervernsfasen. Dette fører oss over til avhandlingens tredje underproblemstilling, ungdommens fortellinger om deltagelse gjennom organisert tilbud på musikkverkstedet. Denne underproblemstillingen relaterer jeg til funn som handler om ungdommenes beskrivelser av deltagelse i musikkterapiaktiviteter som sangskrivning, bandspilling og revydeltagelse. De fleste ungdommene i studien forteller at de har fått hjelp fra musikkterapeut til å utnytte musikken som ressurs. De fremhever at den organiserte deltagelsen ved musikkverkstedet bidrar til at fritiden struktureres på en slik måte at den blir fylt med mening og gir rammer for individuell oppfølging. Dette er avgjørende faktorer som kan bidra til å gi struktur og kvalitet med hensyn til voksenkontakt og støtte fra jevnalderfellesskapet. Selv om ikke alle fortellingene er like positive går de fleste fortellingene i den retning at den organiserte deltagelsen for den enkelte ungdom har medført positive endringer. Dette illustreres ved at tilbudet om deltagelse skaper rutiner for avtaler, forventninger om oppmøte og ansvar for egen individuell innsats.

Videre utgjør musikken muligheter til å etablere møteplasser hvor ungdommenes erfaringer kan realiseres som ferdigheter og kunnskaper i møte med fellesskapet. Deltagelsen i fellesskapet bidrar til at den enkelte ungdom i møte med fellesskapet skaper seg nye erfaringer som igjen bidrar til utvikling av nye identiteter. Det å spille sammen, eller skrive tekster sammen på øvinger, tilbyr de unge deltagerne muligheter til å se seg selv og egne

individuelle handlinger i lys av andre menneskers tilbakemeldinger. Deltagelsen strukturerer dermed den enkelte ungdom sine læreprosesser som i stor grad påvirkes av andre menneskers sosiale handlinger og kommunikasjon. I lys av ungdommenes fortellinger forklarer jeg musikk som strukturerende på den enkeltes muligheter for endring innenfor rammene av fellesskapet. Konkret fremgår dette illustrert ved beskrivelser av situasjoner der ungdommer forteller om hvordan de påtar seg ansvar som støttespiller eller veileder for andre ungdommer. Sagt på en annen måte, ungdommene utvikler identiteter som omsorgs- og støttepersoner for hverandre gjennom musikkdeltagelsen.

Et annet viktig aspekt i henhold til ungdommens fortellinger gjelder musikkbruken som mulighet til å etablere møteplasser der musikk kan brukes for å utfordre etablerte, samfunnskapte maktposisjoner, først og fremst illustrert som forholdet mellom ungdommer og offentlige voksne i rollen som sosialiseringssagenter. Dette er forhold som kommer frem i eksempler der ungdommene tar utgangspunkt i selvbiografiske fortellinger med det til hensikt å kommunisere et budskap om det å være i rollen som barnevernsbarn til et publikum bestående av voksne. Musikk brukes med andre ord til å fremføre aksepterte protesthandling, der budskapet om alternative barnevernsidentiteter formidles til et lyttende publikum. De fleste ungdommene forteller at det er positivt å si fra om hva de mener, og at det er viktig for dem å bli anerkjent og synliggjort i forhold til fellesskapet. Dette begrunner de med at det dermed blir lettere å bære med seg barnevernsidentiteten på nye måter og med nytt meningsinnhold. I prosessen med å omgjøre den negative barnevernsidentiteten fungerer musikken som strukturerende ressurs frem mot det å produsere sangtekster, fremføringer og innspillinger som inneholder tematisk innhold som påvirker etablerte oppfatninger om hva det vil si å være barnevernsbarn.

Ungdommenes fortellinger om musikkbruk gjennom organisert tilbud om musikkverksted viser også at musikkbruken muliggjør alliansebygging mellom aktører i nye nettverk. Fordi ungdommene tar del i aktiviteter der andre aktører kan inviteres inn som deltagere, foreligger muligheten for viktige sosialiseringprosesser i overganger mellom sosiale praksiser. Dette har vi sett illustrert gjennom eksempler der ungdommer skaper seg nye verdifulle kontakter som et resultat av musikkbruken. Konkret husker vi ungdommen fortalte om hvordan gitarspill ble anerkjent av lærer ved skolen. En slik erfaring kan være avgjørende for ungdommer som er avhengig av tilgang på samfunnets institusjoner som skole og arbeid for å kvalifisere seg til voksenlivet. Fortellingene om det å oppleve tilhørighet, få venner eller det å bli tatt på alvor av voksne som lytter og forstår, kan virke inn som kvalifiserende faktorer på den enkeltes muligheter for deltagelse i fremtidige situasjoner. Til sammen vil jeg beskrive musikken som en variert, mangfoldig og betydningsfull ressurs i forhold til barnevernsarbeidet.

## **Ungdommenes fortellinger – noen hovedtrekk sett i lys av forskerstemmens<sup>56</sup> fortolkningsprosesser**

Ungdommenes beskrivelser av barnevernsidentitet, musikkbruk i hverdags situasjoner og om tilbud om organisert deltagelse ved musikkverkstedet, danner grunnlag for diskusjoner som kan sees i forhold til relevant musikkterapeuti og i forhold til ulike sosiokulturelle

---

<sup>56</sup> Se avsnitt om forskerstemmen i andre kapittel.

perspektiver. I de følgende avsnittene foretar jeg diskusjoner som er preget av ulike verdimeslige og sosiopolitiske valg (Stige, et. al., 2008). Dette gjør jeg med utgangspunkt i en begrunnelse om at den kvalitative forskningsprosessen i stor grad er påvirket av kriterier som kan tilskrives sosiale og verdimeslige faktorer, altså kriterier som er den del av min forforståelse. Til sammen virker forforståelsen inn på måten forskerstemmen produserer teoretisk kunnskap basert på ungdommenes fortellinger<sup>57</sup>. Som nevnt tidligere, en viktig forutsetning med forskningsprosjektet har vært å lytte til barn og unges stemmer, og la deres fortellinger få konsekvenser for forskningsprosessen. Slik jeg ser det, om unges fortellinger skal få innflytelsen på voksnes praksis, trengs det dialoger hvor vi setter forskjellige fortellinger fra ulike aktørposisjoner i kontakt med hverandre. Det handler om å begrunne hvorfor det er viktig å lytte til barn og unges stemmer, og på hvilke måter vi kan forstå fortellinger fra unges praksiser i *relasjon* til voksnes perspektiver.

### **Ungdom på barnevernsinstitusjon som offer eller ressursperson?**

Begrunnelsen om å følge ungdommens ressursorienterte perspektiv handler om å fokusere måter ungdommene fremstiller seg selv som ressurssterke individer. Dette innebærer å legge vekt på tema som handler om at til tross for vanskelige opplevelser gjennom oppvekst og på institusjon, har ungdommene funnet løsninger på egne hverdagsproblemer og dermed blitt styrket gjennom å ha erfart positive opplevelser. Dette i motsetningen til potensielle fokus som underbygger det som gjelder bitre og aggressive følelser rettet mot konkrete personer eller systemer.

Det ressursorienterte perspektivet trenger ikke utelukke negative, problemfylte eller vanskelige opplevelser: Det handler heller om å se det problematiske i lys av løsnings- og ressursorienterte perspektiver<sup>58</sup>. Ved å fokusere på ungdommenes måter å fremstille seg selv som ressurssterke individer, unngår jeg å bidra til selvfortellinger som underbygger ungdommens potensielle *offerroller*, en rolle som tatt i betraktning de til dels svært alvorlige problemene de forteller om, og som med et mer problemfokuset perspektiv ville vært forståelig og dermed nærliggende å se nærmere på.

Selv synes jeg at ungdommene gjennom sine beskrivelser har bidratt med å utvide og utdype forklaringer som handler om at i utgangspunktet vanskelige livsvilkår og sosiale betingelser, kan gjøres om til faktorer som styrker og endrer sosial praksis i positiv retning. Som jeg diskuterte i fjerde del, det er omfattende forskning som viser til at under gode nok omstendigheter og med riktig hjelp vil mange klare seg til tross for svært vanskelige levevilkår. Dette gjelder særlig hvis mennesker opplever mestring gjennom å utvikle kreative måter å uttrykke seg på. Det samme gjelder det å hente styrke gjennom fellesskap der andre mennesker spiller en viktig rolle som medspiller i bearbeidelsen av belastningene (Waaktaar & Christie, 2000).

Dermed er vi inne på noe jeg betrakter som et sentralt funn i avhandlingen. Funnet handler om at hvis forholdene legges til rette kan ungdom utgjøre betydningsfulle rollemodeller og støttepersoner for hverandre. Gjennom deltagelse i musikkaktiviteter som bandspilling eller revy, kan ungdom komme i posisjon til å lære av hverandres fortellinger gjennom utviklingen

---

<sup>57</sup> For nærmere beskrivelse av egen forforståelse, se andre kapittel.

<sup>58</sup> Jeg har latt meg inspirere av det som innenfor musikkterapi kalles Ressursorientert musikkterapi, se Rolvsjord (2007).



av et mer eller mindre felles, gjensidig engasjement, her i tråd med begrepet om praksisfellesskapet slik det er utviklet av Wenger (Wenger, 1998). Ungdommers påvirkning på hverandres handlinger kan dermed bli et tema som kan inkluderes når tiltak skal planlegges i forhold til ettervernsfasen. Det at ungdommer får anledning til å treffe andre ungdommer, får støtte og ikke minst får muligheten til å vise andre støtte, kan utgjøre en betydningsfull ressurs i barnevernets arbeid.

Med henvisning til det sosiokulturelle perspektivet mener jeg at vi kan betrakte måten den enkelte ungdom forholder seg til jevnalderfellesskapet som en slags improvisert praksis. Dette er et syn som innebærer perspektivet om at en person kan ha mange ulike identiteter, identiteter som ikke er statiske, men som gjennom deltagelsen kan tilpasses og formes. Ungdomsidentiteter blir dermed sammensatte, flytende strukturer, avhengig av den enkeltes forhold til andre mennesker og i forhold til tid og sted. Om vi skal betrakte ungdommer som offer eller som ressurspersoner, avhenger av hvilke handlinger de unge tar del i sammen med andre mennesker. Sagt på en annen måte, ungdomsidentiteter er ikke statiske enheter som er fastlagt en gang for alle. I tråd med Giddens (1984) kan vi si at identitet blir å forstå som et slags puslespill, en selvfortelling som kontinuerlig må gjennomleves i sosiale praksiser og brukes i autentiske situasjoner for å kunne skape mening og dermed utgjøre et forståelig meningsgrunnlag.

#### **Ungdommenes bruk av popkultur som konstruktivt identitetsarbeid**

Ungdommenes bruk av musikk peker videre i retning av at det har foregått en form for identitetsarbeid som et resultat av musikkbruken. I forhold til dette identitetsarbeidet spiller popmusikken inn som ressurs. Ungdommene forteller at popmusikken er betydningsfull når de forholder seg til jevnalderfellesskapet og til voksne. Popmusikk i ulike former gir ungdommene meningsdannende rammer som kan brukes til å forstå seg selv i forhold til popkulturens artister, genre, musikkprodukter etc. Popmusikkens idealer og verdier reflekteres gjennom samtaler der tema omkring popidoler som *Christina Aguilera* eller *Nirvana* inngår.

På flere måter tilbyr popmusikken muligheter for den enkelte til å artikulere og fremføre individuelle meninger og holdninger på en slik måte at grunnlaget for identiteten styrkes og videreføres som kontinuiteter i den selvbiografiske fortelling og i overganger mellom sosiale praksiser der andre menneskers forventninger spiller inn. Bruk av popmusikk, enten det er ved å lytte til den, fremføre den, snakke om den eller reflektere over den, blir en del av måten ungdommer skaper virkelighet på egenhånd og sammen med andre. I rollen som musikkterapeut har jeg prøvd å ta på alvor de unge menneskenes meninger om popmusikk, noe som har bidratt til at det har blitt utviklet strategier for å forstå på hvilke måter de lager mening i tilværelsen ved hjelp av musikken. Betydningen av popmusikken i forhold til ungdom er i tråd med teoretikere som Willis (1978), Frith (1996) og Rojek, (2011). Disse teoretikerne har vist at popmusikk er avgjørende medium for å forstå hvordan ungdommer danner egen identitet, protestholdninger og etablerer tilhørighet til sosiale fellesskap<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Se diskusjon om popmusikk i femte del.

### **Fri – tid eller fritid?**

Deltagelsen som ungdommene i studien forteller om foregår i stor grad på fritiden<sup>60</sup>. Det er på fritiden at musikkøvinger og revyframføringer arrangeres og gjennomføres. Som vi også har sett, fritid kan representere arenaer hvor popmusikken omsettes, brukes, formidles og kommuniseres. Dette gjør fritiden ikke bare aktuell som mulighet til glede og fornøyelse, men også som en mulighet unge mennesker har for å skaffe seg verdifull innpass i sosiale nettverk og til å utvikle ferdigheter som trengs for å delta i slike nettverk. Slik vi har sett ungdommene fortelle om, på fritiden foregår det en form for kvalifiserende praksis som påvirker en rekke sosialiseringprosesser. Dette er praksis som gjør at den unge setter seg selv i stand til å utvikle vennskap med jevnaldrende og til å etablere viktig voksenkontakt, aspekter som kan være avgjørende i forhold til deltagelse i praksiser der institusjoner som skole, familie eller arbeid inngår. *Fritid* er med andre ord mer enn *fri – tid*. Fritiden kan like gjerne betraktes som den delen av den unges liv der en rekke betydningsfulle forhold kan påvirkes og formes slik at de vil få avgjørende verdi senere i livet.

Som jeg også har vært inne på, arbeid for å påvirke ungdommers fritid er ikke bare et spørsmål om å tilrettelegge for det enkelte ungdom. Det handler like mye om det å arbeide fellesskapsorientert, det vil si arbeide med gruppen, barnevernsinstitusjonen, familien eller nærmiljøet. Begrepet arbeid kan romme forhold som følelser, fantasier, drømmer og håp (Rojek, 2011, s. 216). Etter min mening viser ungdommens fortellinger at arbeid med musikk gjør at voksne kan innta perspektiver på fritid som noe viktig, som noe som fortjener oppmerksomhet.

I arbeidet med å gi fritiden betydning kan musikk utgjøre muligheter til å sette seg inn i måter barn og voksne forstår hverandres handlinger. Betydningen av dette illustreres ved konkrete eksempler som viser at ungdommene ønsker seg at voksne engasjerer seg i deres fritidsaktiviteter. Samtidig ønsker de å være medbestemmende i forhold til hvilke aktiviteter som skal gjøres, og de ønsker å ha kontakt med venner og jevnaldrende. Dette fokuserer på tilretteleggelse for ungdommers musikkbruk på fritiden bør være gjort slik at den både er fleksibel og strukturert. Dette gjelder i forhold til det å la ungdommene finne seg selv, altså skape egen ungdomsidentitet sammen med jevnaldrende, og på den annen side møte samfunnets krav og plikter som handler om å kvalifisere seg til deltagelse i voksnes sosiale praksiser.

Gjennom avhandlingen har jeg vist at arbeid med å skape møteplasser slik som musikkverkstedet, revyverksted eller rockeband, kan føre til at voksne deltar i ungdommers fritidsaktiviteter og dermed skaffer seg kunnskaper som kan brukes til å tilrettelegge for hjelp og stillasbyggende veiledning. Her kan Honneths (2006) forståelse av anerkjennelse og være relevant, slik jeg beskrev det i fjerde kapittel. Honneth er opptatt av hvordan individets opplevelse av anerkjennelse er avhengig av å bli verdsatt av et eller flere fellesskap. Motsatt, opplevelsen av ikke å bli verdsatt av fellesskapet, kan føre til en ydmykelse og en opplevelse av å bli betraktet som verdiløs.

I kapittel fire bruker jeg Honneths teori til å forklare hvordan musikk og kulturelle produkter, utviklet gjennom musikkaktiviteter, kan anvendes til å forebygge opplevelsen av å bli stigmatisert som konsekvens av barnevernsopphold. Jeg begrunner dette med utgangspunkt i

---

<sup>60</sup> Begrepsparet fritid og fri – tid er tidligere anvendt på tilsvarende måte av Ulset (2009) i artikkelen *Ungdoms fritid ved opphold i barneverninstitusjon - Fritid! Tid fri?*

at merkelappen barnevernsbarn krever løsninger som sett fra barnevernets side åpner opp for protesthandlinger som kommuniserer alternative budskap. Ungdommer som opplever manglende anerkjennelse fra betydningsfulle voksne eller fra samfunnets side, kan bruke musikk til å protestere og dermed vinne tilbake muligheten til å bli sett, hørt og forstått.

I kontekst av barnevernsarbeid kan arbeid på fritiden føre til at ungdommer settes i stand til å artikulere og fremføre sin protest både i nære relasjoner og til voksne i samfunnet for øvrig. Som et eksempel hentet fra intervjumaterialet gjelder ungdommers bruk av musikk til å gjøre motstand mot etablerte barnevernsfordommer og holdninger omkring opplevd barnevernsidentitet. Og som vi har sett, bruk av musikk kan føre til økt selvtilit og sosiale deltagelsesmuligheter i forhold til det å kunne gjøre noe med konstruerte barnevernsidentiteter. Samfunnsmusikkterapeutiske praksiser kan dermed innebære svært forskjellige aspekter som varierer fra arbeid med den enkelte ungdom, arbeid i grupper, gjennom nærmiljøtiltak eller i forhold til det å kommunisere et budskap til fagmennsker, politikere eller media.

### **Musikk som ressurs til å utvikle gode argumenter i kontekst av møteplassen**

Ungdommene forteller om hvordan de bruker musikk, herunder sangtekster, fremføringer og innspillinger, til å artikulere frem argumenter og synspunkter som gir voksne nye perspektiver på de unges hverdagssituasjoner, dette sett i forhold til voksne sosialiseringssagens praksiser. Musikkbruken representerer på denne måten gode muligheter til å se den andres perspektiv og til å delta i de unges hverdagsliv på en engasjert og meningsfull måte. Som et eksempel fra min praksis på hvordan musikkbruk kan fremme ungdommers måter å artikulere egne meninger og argumenter, vil jeg nevne ungdommenes fortellinger om det å endre på negative erfaringer av opplevd barnevernsidentitet, slik de ble presentert i femte kapittel. Etter min mening illustreres musikkbruk som argumentasjon og meningsdannende praksis ved at ungdommene forteller om hvordan de i samarbeid med voksne forhandler om identiteter *som* barnevernsbarn. Gjennom musikkbruken fremfører de kunnskaper og verdier som setter dem i stand til å påvirke holdninger fra mennesker i deres omgivelser, med andre ord, ungdommene gis anledning til å uttrykke egen stemme, her i tråd med Stige & Aarø, som skriver.

We cannot give people a voice, but we can contribute to the construction of conditions that allow for previously unheard voices to be heard. The metaphor links the interest in each individual with the community. It opens a space for a social agenda without neglecting the personal issues of the participants. It also opens a space for visions of a better world. To attend to unheard voices is not an intervention instigated by a therapist; it is a collaborative process balancing values such as liberty and parity (Stige & Aarø, 2012, s. 5).

Gjennom avhandlingsarbeidet har vi flere ganger sett demonstrert musikkens potensial i forhold til det å åpne opp for positive protestholdninger. Ved hjelp av musikk og tekster har ungdommene kunnet fremføre, identifisere eller vise motstand i forhold til barnevernsamfunnets kunnskaper, verdier og normer. Ungdommene har vist at kunstneriske bidrag er blitt til budskap som er blitt anerkjent og forstått av voksne og andre betydningsfulle personer. De forskjellige arbeidsprosesser som utvikles gjennom arbeidet, gjør at de voksne inntar ulike perspektiver på barns situasjon, samtidig som at de unge blir satt i stand til å frembringe kunnskap og betraktninger basert på opplevd *barnevernsvirkelighet*. I dette arbeidet blir ungdommenes stemmer sett på som viktige og betydningsfulle.

Gjennom utviklingen av musikkverkstedets arbeidsformer har ungdommene vist at de både kan anses som lærende, i utvikling og med behov for støttende stillaser for

utviklingsprosesser, og de kan betraktes som frie medborgere i samfunnet med rett til å uttrykke meninger og ta egne frie valg. I rollen som musikkterapeuter og ved hjelp av musikkterapeutiske metoder, som blant annet innbefatter sangskrivning eller fremføring, kan vi hjelpe de unge til å utvikle selvtilit til at de kan bruke musikk som verktøy til å forandre den individuelle situasjon. Vi kan gi de unge kontroll over musikk som virkemiddel til å forandre og til å kommunisere et budskap.

Samlet sett kan vi si at det trengs møteplasser der ungdommer og voksne kan gå i dialog og finne måter å opptre som likeverdige dialogpartnere. Musikk og kunstneriske medier strukturerer deltagende parters dialoger og gir anledninger til å anerkjenne at ungdom både trenger å være med andre ungdommer for å *være ungdom*, og at de trenger å være sammen med voksne som gir dem råd og veiledning. Det blir derfor betydningsfullt å se på måten vi hjelper ungdommer til å hjelpe seg selv uten kontroll av voksne, og det handler om å finne måter unge setter seg selv i stand til å hjelpe gjennom støtte fra jevnalderfellesskapet. Vi trenger ikke definere musikkens muligheter, men heller vise anerkjennelse og delta i de unges musikkbruk. Betydningen av dette har vi flere steder sett konkrete eksempler på illustrert ved ungdommenes fortellinger. Dette gjelder beskrivelser av musikkverkstedet som mulighet til å realisere seg selv gjennom å forholde seg til voksnes stillaser for læring. Til sammen kan musikk beskrives som en ressurs som unge mennesker kan bruke til å koble seg på sosiale fellesskap og dermed etablere muligheter for å endre fremtidige deltagelsesbaner (Lave & Wenger, 1991).

#### **Både-og-tenkning som grunnlag for ungdommenes individualiseringsprosesser**

Denne avhandlingen bygger på et syn om at individualiseringsprosesser handler om at det enkelte individ gjennom en prosess av individualisering får en økt tilgang på samfunnets muligheter. Som vi husker fra fjerde kapittel viser ungdommenes fortellinger om utfordringer med individualiseringsprosesser, det vil si prosesser der individuell frihet og personlig integritet kan utvikles innenfor rammene av fellesskapet. Dette er utfordringer som jeg har vist at det finnes støtte for i litteraturen om barnevern. Hvis ungdommer opplever seg selv i en slags avvikskategori som annerledes og mindre verdt enn andre ungdommer, foregår det en uheldig konstruksjonen av negative barnevernsidentiteter. Manglende rom til å være seg selv innenfor fellesskapet, sett i lys av opphold ved barnevernsinstitusjonen, kan føre til at institusjonsungdommer blir gjort til gjenstand for andre menneskers fremgangsmåter som tar for lite hensyn til barnets individualitet (Tjelflaat, et. al. 2003). Med andre ord, det er en fare for at negative merkelapper og manglende dialog fratru ungdommer handlingsrom til å være seg selv.

Innenfor dansk teori om ungdom og samfunnsutvikling finner vi en ungdomsdiskurs som etter min mening kan brukes til å se på ungdommers demokratiske deltagelse i samfunnet. Som nevnt i innledningen bruker jeg tid på denne diskursen her. Tankegangen om individets avhengighetsforhold til samfunnet finner vi igjen i følgende sitat fra Katznelson, som skriver.

For de unge innebærer individualiseringen på den ene side en opplevelse af, at der samfundsmæssigt gives næsten grænseløse muligheder for at forme sin egen tilværelse og identitet gennem en lang række individuelle valg af fx uddannelse, arbejde, livsstil, forbrug og meget mere - og på den anden side den uomgængelighed eller ufrihed, der ligger i ikke at kunne fravælge eller frigøre sig fra alle disse muligheder og valg, samt at disse valg, når alt kommer til alt, for en del unge er begrænsede af deres situation, formåen, evner, økonomi osv. (Illeris, et. al, 2009, s. 39).

Sett i lys av dette sitatet foreligger det problemer og risiko på begge sider av kontinuumet som spenner fra ungdommers individualiseringsprosesser til samfunnets sosialiseringprosesser. Denne tenkningen kan vi bruke til å være varsom både i forhold til det å utvikle praksis som setter ungdom i fare for å bli ekskludert fra samfunnet, og til det å se utfordringene som samfunnets frihet representerer med alle dets valgmuligheter og anledninger til å drive selvrealisering. Med andre ord, vi trenger måter å balansere ansvarsforholdet mellom hver enkelte ungdom sett i forhold til samfunnets muligheter og begrensninger.

Den danske teoretikeren Mørch (1985) mener at ungdomstid er en fase hvor unge mennesker utvikler individuell subjektivitet som grunnlag for deltagelse i forhold til det moderne samfunnets institusjoner og fellesskap. Mørchs utgangspunkt er at ungdomslivet dypest sett kan beskrives som en individualiseringsprosess, en prosess som finner sted i balansepunktet mellom individet og samfunnet, en argumentasjon vi forøvrig også finner igjen hos Giddens (1984)<sup>61</sup>. Mørch (1985) peker i større grad enn Giddens (1984) på faren for individualiseringsprosesser som setter ungdommers individuelle interesser i fokus. Dette er en tenkning som ber oss være varsomme i forhold til det å anse ungdommers subjektive utvikling som privat, og derved virke utelukkende på sosialiseringprosesser som foregår ellers i det øvrige samfunnmessige liv. Dermed oppstår det en risiko for at den enkelte ungdom blir avhengige av andre ungdommer, noe som kan føre til marginalisering og ekskludering, en diskusjon som også Honneth (2006) er opptatt av, og som jeg forholdt meg til i fjerde kapittel.

Med utgangspunkt i teoretikere som Mørch, Honneth og Giddens kan vi si at vi bør være varsomme for at det utvikles lukkede ungdomsmiljøer der voksne ikke har tilgang eller settes i en posisjon der den enkelte forelder, barnevernsarbeider eller lærer kan velge ikke å bry seg. Dette er en tenkning som tar utgangspunkt i at hvis kvalifikasjonskravene som finnes i samfunnet er for strenge, og den unge ikke klarer å leve opp til de krav og forventninger som blir stilt dem, så klarer de heller ikke å kvalifisere seg til deltagelse i samfunnets praksiser. Dermed bør arbeid med vanskeligstilte ungdommer i samfunnet innebære å finne den rette balansen mellom det den enkelte ungdom kan klare på egenhånd, sett i forhold til den hjelp den enkelte trenger fra et fellesskap. Ungdommers forhold til samfunnets kvalifikasjonskrav blir dermed et spørsmål om utfordringer i forhold til det å møte samfunnets krav om tilpasning. Dette er forøvrig en diskusjon vi finner igjen innenfor barnevernsforskningen, en forskning som viser at barn og ungdom som vokser opp på barnevernsinstitusjoner i stor grad har problemer med å fullføre skolegang og delta i fritidsaktiviteter (Backe-Hansen & Bakketeig, 2008). Løsningen på en problematisk situasjon for ungdom som bor på barnevernsinstitusjon kan virke komplisert, og det vil ikke være mulig å innta en fullgod gjennomgang av det her. Likevel er det mulig å peke på voksnes ansvar for å stille opp for unge mennesker som samtalepartnere og tilretteleggere av aktivitet der de unge kan øve seg på deltagelse i samfunnets praksiser som en mulig vei å gå. Til dette trenger vi praksiser der vi kan bringe de unges stemmer og fortellinger sammen med voksnes kunnskaper og ferdigheter. Det samme gjelder det å finne løsninger på hvordan og når hjelp fra barnevernets praksis skal tilbaketrekkes, og på hvilke måter stillas som er etablert for å sikre deltagesprosesser skal nedtones og erstattes av annen form for hjelp.

Mørch (1985) legger også vekt på at ungdommer ikke bare skal kvalifisere seg til voksenlivet, de skal også lære seg å være unge, *som* ungdommer med tilhørende ungdomsidentiteter.

---

<sup>61</sup> Se tredje kapittel

Som ungdommene i den herværende studien har fortalt om er det viktig i barnevernssammenheng at institusjonen finner egnede individuelt tilpassede opplegg for den enkelte ungdom. Dette er fortellinger som dreier seg om at ungdom trenger å være ungdom, og utvikle ungdomsidentiteter i samspill med for eksempel popkultur og andre jevnaldrende. I femte kapittel så vi flere konkrete eksempler på at musikk og deltagelse i musikkaktiviteter tilbyr ungdommer utvikling av slike konstruktive, identitetsdannende individualiseringsprosesser. Dette handler om at gjennom å bruke musikk finner den enkelte ungdom sammenhenger i egen selvbiografiske fortelling gjennom det å bearbeide og reflektere over den selvbiografiske livsfortelling og forventninger om fremtidsutsikter. På den annen side, eksempler fra datamaterialet viser flere konkrete eksempler på at ungdommer forventer hjelp og støtte fra voksne til å forberede seg på deltagelse i en tilværelse som voksen etter endt barnevernsopphold. Dette har vi sett illustrert gjennom fortellinger som handler om at ungdom vil ha hjelp og etterlyser hjelp i forhold til den individuelle utvikling.

Både-og-tenkningen gir utfordringer i forhold til det å la ungdom være ungdom samtidig som den enkelte ungdom settes i stand til å møte de utfordringer som samfunnets fellesskaper representerer. Utfordringene peker i retning av at vi i barnevernets praksis ikke nødvendigvis skal finne arbeidsformer som er tilpasset å følge det enkelte barns ønsker og behov. Vi skal heller ikke utelukkende hjelpe barnet til å se seg selv i forhold til andre mennesker og samfunnets verdier. Med andre ord, barn og ungdom har rett til egen individuell frihet med tilhørende handlingsrom. Til sammen kan vi si at ungdomstid ikke utelukkende handler om å utvikle ungdomsidentiteter, men at det like mye dreier det seg om at den enkelte ungdom utvikler ressurser til å se seg selv i forhold til samfunnets sosiale praksiser og institusjoner. Dette er et spørsmål som handler om å finne ut hva som er riktig å gjøre, og hvilke verdier og kunnskaper den enkelte skal legge til grunn for sine handlingsvalg.

Dermed kan vellykket individualisering innebære at ungdommer ivaretas med rett til individuell frihet samtidig som det innarbeides praksis der de unge blir satt i stand til å forholde seg til samfunnets verdier og institusjoner. Dette er en balanse som innebærer rett til individuell frihet, og krav om det å ansvarliggjøre ungdom i forhold til egen utvikling med plikt til å ta vare på egne rettigheter. I barnevernets praksis har voksne et ansvar for å veilede ungdommer i forhold til balansegangen, noe som kan innebære et syn om at ungdomstid formes som et samarbeidsprosjekt mellom ungdommers handlinger i møte med et voksenstyrt samfunn, basert på plikter og ansvar. Med andre ord, deltagelse i samfunnet avkrever ungdommer det å lære seg å innta posisjoner og sosiale roller. Noen ganger kan dette handle om å *gjøre det de voksne gjør*. De russiske pionerer innen sosiokulturell læringsteori var opptatt av dette, særlig Vygotsky med hans teori om den nærmeste utviklingssonen<sup>62</sup> (Vygotsky, 1978). Etter min mening har vi lært av ungdommene i den herværende kvalitative studien at tilretteleggelse av stillaser for læring ikke utelukkende handler om språklige og teoretiske kunnskaper. Det kan like gjerne handle om å utvikle bevissthet, sett fra voksnes side, om at ungdomskultur og jevnalderfellesskapet spiller en avgjørende rolle når vi skal lage god nok praksis sett i forhold til ettervernsfasen av et barnevernsopphold.

### **Individuelle utfordringer krever økologiske, fellesskapsorienterte løsninger**

Ungdommene jeg har samarbeidet med har vist hvordan musikken fungerer som strukturerende på sosialiseringprosessen som er preget av forhandlings- og

---

<sup>62</sup> Se femte kapittel

identifikasjonsprosesser i spennet mellom individet og fellesskapet. Forhandlingsprosessen foregår ikke som konfliktfrie prosesser, men kan være preget av til dels sterke motsetninger og paradokser som det gjennom sosiale samhandlinger kan finnes løsninger på. For å komme et steg videre i diskusjonen omkring det komplekse og sammensatte forholdet mellom individ og samfunn, viser jeg tilbake til tabell 3.1 - Barnets beste som flerperspektivisk prinsipp. Tabellen demonstrerer at forholdet mellom det enkelte barn bør relateres til ulike nivåer med tilhørende forskjellige perspektiver. Dette gjelder rettighets-, sosiokulturelt og et aktørnivå. Videre gjennom utviklingen av diskusjonsdelen relaterer jeg til denne inndelingen av den samfunnsmusikkterapeutiske praksis. Jeg forholder meg til at en analyse av hva som er til beste for barnet er avhengig av ulike nivåer av forskjellige teoretiske perspektiver og aktørposisjoner.

Ungdommene i studien forteller om forskjellige utfordringer knyttet til det å være under omsorg av barnevernet, og de snakker om problemer og utfordringer knyttet til det å være ungdom i samfunnet generelt. Ungdommene har spesielle problemer knyttet til barnevernsoppholdet, men det betyr ikke at løsninger på problemene finnes i den enkelte ungdom eller innenfor rammene av den enkelte institusjon. Noen av utfordringene er knyttet til den enkelte ungdom og målgruppe, mens andre problemstillinger finnes som generelle samfunnsutfordringer mange ungdommer møter i det moderne samfunnet. Avhengighetsforholdet mellom individ og samfunn kaller på sosiologiske forklaringer på problemer som i utgangspunktet kan være både individuelle og psykologiske (Egelund, & Sundell, 2001). Eksempelvis gjelder dette spørsmål omkring identitet, rollekonflikt og tilhørighet (Wyn & Whyte, 1997). Videre velger jeg derfor å se nærmere på balanseforholdet mellom de barnevernsrelaterte utfordringene sett i forhold til diskusjoner som gjelder individ, institusjon, samfunn og fellesskap. Grunnen til dette er en antagelse om at løsninger på ungdommers personlige utfordringer finnes ved å forholde seg til spørsmål som kan relateres til kontekstuelle, samfunnsmessige forhold (Garbarino & Kostelny, 1992).

Dermed forholder jeg meg altså til en økologisk, kontekstuell modell der barnet anses som påvirket av foruten nære omsorgspersoner også viktige personer i nærmiljøet og samfunnsskapt struktur (Bronfenbrenner, 1977). Bronfenbrenner beskriver hvordan individet begrenses eller skaper seg handlemuligheter som en konsekvens av gjensidige, progressive tilpasninger til økologiske overganger mellom nivåer av sosiale, strukturelle og kulturelle omgivelser. I forhold til Bronfenbrenners tenkning er individet avhengig av fellesskapets muligheter for å skape seg individuell utvikling. Gjennom å delta i og innlemmes i ulike fellesskap, tar individet del i fellesskapets verdier og kunnskaper, og skaffer seg dermed ferdigheter som trengs for å kvalifisere seg for fremtidig deltagelse. Dette skjer parallelt med en slags individualiseringsprosess, der hver enkelt person finner måter å skille seg ut på (Giddens, 1979).

Den økologiske, kontekstuelle modellen fordrer at den som skal hjelpe det enkelte barn har et overblikk over de kontekstuelle forhold som finnes i barnets omverden og på bakgrunn av kunnskap om dette foretar handlinger som tilrettelegger og forbereder for barnets deltagelse i overganger mellom praksiser (Klebeck & Ogden, 1995). Det stilles dermed krav til hjelperen om å innhente kunnskap fra flere områder og med utgangspunkt i synspunkter fra forskjellige aktørposisjoner. Det gjelder ikke bare å hjelpe den enkelte ungdom, men det trengs også kunnskap om hvordan samfunnets maktstrukturer, barrierer for deltagelse og hindringer som for negative konsekvenser for menneskers utvikling, kan endres, rettes opp, påvirkes eller utbedres.

I kontekst av barnevernsinstitusjonen kan det å arbeide med økologiske overganger gjelde tilretteleggelse av overganger mellom handlinger barnet gjør på institusjonen sett i forhold til handlinger barnet gjør sammen med venner eller med familiemedlemmer på fritiden. Det kan dreie seg om å arbeide med å styrke og forebygge sosial deltagelse mellom sentrale aktører i et sosialt nettverk, slik Stige & Aarø her understreker betydningen av i forhold til den samfunnsmusikkterapeutiske tilnærming.

The ecological quality of community music therapy involves working with the reciprocal relationships between individuals, groups, and networks in social context (Stige & Aarø, 2012, s. 22).

Fra et økologisk perspektiv er det avgjørende å tilrettelegge ved hjelp av stillasbyggende virksomhet slik at det oppstår kontinuitet i overgangene. Hva dette vil innebære er kontekstavhengig og varierer fra situasjon til situasjon. Stige & Aarø skriver videre.

Community music therapy practices actively work with ecological relationships, for instance by exploring relationships between various groups or between individual and community. What systems and ecological levels that are involved can vary considerably, depending on the needs and resources of each project and context (Stige & Aarø, 2012, s. 22).

Ungdommene i denne avhandlingen uttaler at musikk kan representere en betydningsfull ressurs i måten den enkelte skaper seg kontinuitet i overganger mellom det å bo på institusjon, og det å klare seg selv etter endt barnevernopphold. Musikken representerer en ressurs i forhold til det å oppleve seg selv med identitet som ungdom. Den fungerer også som ressurs sett i forhold til det å oppleve seg selv som voksen med ansvar for eget liv. Min forståelse av musikk som strukturerende ressurs er basert på dette forholdet mellom måter den enkelte bruker musikk sett i forhold til hvilke muligheter musikken tilbyr for identitetsutvikling og tilhørighet til ett eller flere fellesskap. Således er jeg enig med både tidligere og nyere tids sosiokulturelle teoretikere som legger vekt på samspillet mellom individuelle og kollektive faktorer i produksjonen og artikuleringen av språket, musikken og kunsten som strukturerende ressurser (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991).

I forhold til den tradisjonelle musikkterapien finner vi for øvrig flere modeller som legger vekt på økologiske overganger. Spesielt innenfor det som kalles økologisk musikkterapi legges det vekt på arbeid på tvers av handlekontekster der familie, arbeidsplass, lokalsamfunn inngår, og der faktorer som samfunn, kultur og miljøet spiller inn (Bruscia, 1998, s. 229). Den økologiske modellen stammer fra ulike systemteorier hvor troen på at ulike nivåer i samfunnsoppbygningen henger sammen, og er gjensidig påvirket av hverandre. Andre mer holistiske teorier kan også gå inn under denne modellen. Dette gjelder for eksempel den amerikanske musikkterapeuten Kenny, som med et tilnærmet systemteoretisk perspektiv på musikkterapi legger vekt på hvordan individet er avhengig av å være i interaksjon med både det fysiske og det sosiale miljøet i forhold til egne utviklingsprosesser (Kenny, 1989).

## **Om selvforvaltning og behovet for perspektivmangfold**

Gjennom forskningsprosessen har jeg forholdt meg til en hermeneutisk forskningstilnærming (Alvesson & Sköldbäck, 1994). Dette innebærer å se forhold ved den gjennomførte praksis i forhold til et teoretisk relevant rammeverk. Som en del av refleksjonsprosessen diskuterer jeg videre ungdommenes fortellinger i lys av begrepet om selvforvaltning. Jeg gjør oppmerksom



på at overgangen mellom ungdommenes fortellinger og valget om å trekke inn begrepet om selvforvaltning er påvirket av mine egne refleksjonsprosesser. Det foregår med andre ord en bevegelse fra konkrete beskrivelser av praksis til en teoretisk diskusjon som er preget av abstrakt refleksjon, og det er her forskerstemme *samlar trådene*, i den betydning jeg beskriver forskerstemmen i andre kapittel. Valget om å bringe inn begrepet om selvforvaltning er i stor grad påvirket av mine meninger og verdimesige ståsteder. Etter min mening trenger vi et begrep som kan se ungdommenes fortellinger i forhold til voksnes ståsteder.

Foregående diskusjoner gir grunnlag for å videreføre argumentasjonsrekker som peker i retning av at prinsippet om barnets beste, og dermed det ideologiske grunnlaget fra barnekonvensjonen, først og fremst representerer en refleksiv holdning. Den refleksive holdning kommer til uttrykk ved at barn og ungdom gjennom sine refleksive prosjekter kan velge hvem de er som frie borgere. På den andre siden utgjør barnets beste et universelt syn som legger føringer i forhold til den praksis voksne skal føre i forhold til barn. Sagt med andre ord, alt er ikke lov og mulig å gjennomføre til tross for mulighetene konvensjonen gir i forhold til den enkelte ungdoms frie valg.

Så hvordan skal det å følge barnekonvensjonen, med dens iboende tolkningsrom og paradokser, overføres til praksis? Etter min mening trengs ytterligere klargjøring. I fjerde kapittel la jeg frem Strandbus (2007) perspektiv om at barnets beste bør betraktes sett fra ulike aktørposisjoner, henholdsvis fra barnets eget, den voksne og sett fra samfunnets ulike diskurser omkring barndom og ungdomstid. Jeg mener dette er en god måte å dele opp det verdimesige innholdet i barnets beste sett i forhold til praksis. Min begrunnelse for å videreføre Strandbus argumentasjon er gjort ut fra hensynet om å videreføre en diskurs der barnets beste sees på fra flere aktørposisjoner, med rettigheter til å bli behandlet individuelt, men også med rett til å bli tatt vare på og til oppleve tilhørighet og fellesskap. Jeg legger særlig vekt på kritiske røster som mener at det er grunn til å argumentere imot at barnets beste innebærer alene retten til uavhengighet og frihet. Den ensidige vinklingen som går i retning av at barn utelukkende er frie individer, kan med andre ord komplementeres med synet om at barn har rett til samhold, tilhørighet og anerkjennelse (Kjørholt, 2005). Dette er en betraktningssmåte som kan settes i sammenheng med det kontekstuelle, fellesskapsorienterte samfunnsmusikkterapiperspektivet som jeg gjennom utviklingen av avhandlingen har argumentert for.

For å komme videre i diskusjonen omkring barnets beste trenger vi et språk med begreper som ser den enkelte eller ungdom i forhold til institusjonens muligheter og begrensinger så vel som samfunnets kollektive handlemuligheter. Særlig gjelder dette på hvilke måter fellesskapet forholder seg til hvilke muligheter den enkelte ungdom har for deltagelse i fellesskapet. I forhold til den danske diskursen omkring forskning på ungdom har det over lengre tid pågått diskusjoner omkring forholdet mellom ungdommers individuelle forutsetninger for sosial deltagelse i samfunnet (Jerlang, 1987; Illeris, et. al., 2009). Sentralt i denne diskusjonen er begrepet om selvforvaltning, et begrep med i utgangspunktet litt forskjellige betydninger. Jeg belyser noen av dem her. Illeris og kollegaer (2009) tar utgangspunkt i selvforvaltning først og fremst som en individualiseringsprosess, en prosess preget av at individet på en målrettet og *fornuftig* måte omgjør sine omgivelser og sin tilværelse. De retter fokus mot at individet i det moderne samfunnet i stor grad er overlatt til seg selv i forhold til det å mestre å mestre de utfordringer samfunnet krever av den enkelte. De skriver.

Samtidig stiller den institutionelle individualiseringen også et indirekte krav om, at man skal være aktivt handlende og positionerende i forhold til sin situation, til en fremtidig uddannelse, til arbejde og til håndtering af tilværelsen i det hele taget (Illeris, et. al, 2009, s. 44).

Med bakgrunn i en individorientert betydning av selvforvaltning er det slik at sosiale faktorer i stor grad påvirker individets muligheter til å lykkes i livet, et syn som impliserer at i den grad en ikke lykkes, så er det ens egen feil. Det er dette perspektivet som ligger bak det nyliberalistiske uttrykket *enhver er sin egen lykkes smed* (Madsen, 2011). Her ser jeg grunn til å vende tilbake til kritikken mot Giddens, slik jeg la den frem i tredje kapittel. Dette er en kritikk som hovedsakelig dreier seg om Giddens fokus på det moderne samfunnets kunnskapsrike og refleksive individ (Giddens, 1991). Kritikken mot Giddens er, som jeg skrev tidligere, en kritikk som handler om å fremheve det refleksive selv som ideal, et ideal som står i fare for å få et ensidig fokus på kunnskap og utdanning som middel til å velge det gode liv for barn og ungdom i fremtiden (Møen, 2009). Med idealet om at kunnskap skaper deltagerbaner til voksenlivet i fremtiden, risikerer vi utelukkende å fokusere på barneperspektivet, som jeg beskrev i tredje kapittel som *human becomings*. Med utgangspunkt i barnekonvensjonen er det godt grunnlag for å si at vi trenger utvidet forståelse for hvordan vi skal tilrettelegge for at tiden som barn og ungdom i seg selv ses på som verdifulle faser i livet. Dette i motsetning til perspektiver som fokuserer på barn og ungdoms kvalifisering til voksenlivet.

Problemet med tankegangen om at vi alle har et personlig ansvar for aktivt å skape vår egen livsvei, også gjennom fiaskoen, som Illeris & kollegaer (2009) uttrykker det, er at det ikke tas hensyn til at forhold som gjelder sosiokulturelle faktorer som helse, sosial klasse, økonomi og institusjonaliserte begrensninger, for eksempel som uheldige maktposisjoner mellom barn og voksne i kontekst av barnevernsinstitusjonen. Som forskningsfunn presentert i fjerde kapittel viser, dette er faktorer som i stor grad er medbestemmende på hvilke sjanser den enkelte ungdom har for å klare seg på veien mot å bli voksen. Hvis vi utelukkende skulle plassere ansvaret for suksess hos den enkelte ungdom, ville samfunnet fortsatt være medskyldig i at det produseres tapere, utstøtte, avvikere og fattige. Med andre ord, det trengs forklaringsmodeller som ser den enkeltes muligheter til å lykkes i forhold til de muligheter og begrensninger som samfunnet gjennom sin organisering produserer. Og ikke minst trenger vi forklaringsmodeller på hvordan vi i rollen som sosialiseringsagenter kan bidra til at urettferdigheter, problemer og avvik bearbeides og forandres på slik at det gis utvidede handlemuligheter til mennesker som står i fare for å bli marginaliserte eller ekskluderte.

Et alternativt syn på individets forhold til samfunnet presenteres av Lindgren & kollegaer. Disse viser gjennom sine studier at dagens unge både er svært individualistiske og fellesskapssøkende. De peker på det forhold at unge er individualistiske ikke nødvendigvis betyr at de er egoistiske, men heller at de gjennom aktiv handling er orientert mot samfunnsskapte verdier og kunnskaper<sup>63</sup> (Lindgren, et. al., 2005). Jeg vil argumentere for at de ungdommene som har vært fokusert i den herværende studie kan forstås i lys av en slik tankegang. Dette vil jeg begrunne med utgangspunkt i det syn om at ungdommens musikkbruk og musikkdeltagelse er relatert til det å ta vare på seg selv som en form for egenomsorg, og dette i tillegg til at de forteller om et samfunnsansvar der de inntar et forpliktende forhold til fellesskapet. Dette har vi sett illustrert flere ganger ved hjelp av ungdommenes beskrivelser av hvordan de gjennom deltagelse i fellesskapsorienterte

---

<sup>63</sup> Lindgren et. al. kaller fenomenet som dreier seg om at dagens unge både er individualister og fellesskapssøkende på en populistisk måte for *the Mewe generation* (Lindgren, et. al., 2005).

arbeidsformer utvikler individuelle ferdigheter og etablerer rom for tilhørighet, vennskap og solidaritet for andre gruppe-medlemmer.

Både-og-tenkningen som det her legges opp til er fundament for Jerlangs selvforvaltningsbegrep. Jerlangs begrep om selvforvaltning, utvider og supplerer etter min mening Giddens idé om det refleksive selv. Dette mener jeg fordi selvforvaltning i større grad enn hos Giddens omhandler tankegods som tilbyr måter å innta flere perspektiver i balansen mellom individuelle, institusjonelle og samfunnsmessige aspekter. I tillegg har Jerlangs begrep en tydeligere referanse til et barneperspektiv, som etter min mening er i tråd med barnekonvensjonen. Med utgangspunkt i Jerlang kan vi etter min mening innta perspektiver i forhold til dimensjoner som barn – voksen, lek – arbeid, fritid og skole. Jerlang skriver.

Herved forstår vi individets vilje og evne til at skape sit eget liv og øve innflydelse på sine livsomstendigheter i et ansvarlig og solidarisk samarbeide med andre likeverdige individer. Individet har hermed ikke alene ansvaret for sin egen utvikling, men også for andres samt for sin omverden, herunder kulturen og samfunnet (Jerlang, 1987, s. 42).

Jerlang bruker selvforvaltning om de sosialiseringsprosesser som gjelder måter det enkelte barn eller ungdom styrkes i forhold til det å ta medansvar for eget liv og evne til å øve medinnflytelse på sine livsomstendigheter i et ansvarlig og solidarisk samvær med andre likeverdige mennesker. Jerlang skriver som en slags definisjon av selvforvaltning.

- evne til å ta medansvar for eget liv og evne til å øve medinnflytelse på sine livsomstendigheter i et ansvarlig og solidarisk samvær med andre likeverdige mennesker (Jerlang, 1987, s 29).

Jerlangs forståelse av selvforvaltning er relevant for å forstå hvordan ungdommene gjennom deltagelse i jevnalderfellesskapet tar på seg grader av ansvar for egne handlemuligheter og dermed realiserer individuelle behov. Spørsmål om deltagelsen er ikke et spørsmål relatert utelukkende til individuelle eller fellesskapets interesser, men til begge deler. Deltagelsen er et spørsmål om samspill mellom det den enkelte klarer på egenhånd, og det hver og en er i stand til å utføre sammen med andre. Ser vi nærmere på begrepet om selvforvaltning, slik Jerlang benytter det i sin bok fra 1987, stammer det ideologiske grunnlaget fra Hegel (1807/1977), Vygotsky (1978) og Dewey (1974). Fra Hegel henter Jerlang inspirasjon til å forstå hvordan erfaring er en prosess som handler om at subjektet kontinuerlig påvirkes av sine omgivelser. Med andre ord, når et menneske gjør noe med sine omgivelser, forandres både mennesket og omgivelsene. Dette gjør at erfaring ikke er en ufarlig prosess, men virker utfordrende på den som opplever den, og den enkelte person blir forandret gjennom de møter han eller hun gjør med virkeligheten. Fra Dewey (1977) henter Jerlang inspirasjon til å forstå hvordan individets møte med fellesskapet er en kreativ prosess, preget av forholdet mellom samarbeid og konflikt. Dette syn ligger til grunn for Deweys pedagogiske prosjekt, et prosjekt som i stor grad handler om at undervisning av barn og unge ikke utelukkende innebærer belæring av teoretiske modeller i et klasserom. I stedet er Deweys pedagogiske prosjekt rettet inn mot det syn at ferdigheter og kunnskaper den enkelte skal lære, bør gjennom læreprosesser integreres i de lærendes praktiske hverdagsliv<sup>64</sup>.

Jerlang anvender også filosofisk tenkning fra Rousseau (1762/1997). Denne inspirasjonen dreier seg om det barnesyn om at barnet sett fra naturen er godt, men at det gjennom

---

<sup>64</sup> Arven etter Dewey er i forhold til moderne pedagogikk anvendt som en kritikk mot tradisjonell klasseromsundervisning (Nielsen & Kvale, 1999).

deltagelse i samfunnet og i forhold til kulturen ødelegges i henhold til følelser og instinkter. Jerlang henter sin inspirasjon fra Rousseau, hovedsakelig fra hovedverket *Emile*<sup>65</sup>, et verk hvor det teoretiske grunnlaget bygges på at oppdragelse av barn bør dreie seg om å ivareta barnets opplevelse av frihet, lykke og naturlighet. Rousseaus barnesyn impliserer at barn har best av å lære verden å kjenne gjennom sin egen aktive virksomhet, ikke bare gjennom bøker der voksnes kunnskaper dominerer. Med andre ord, Rousseau understreker at barnets selvstendige verdi bør stå i sentrum, dette sett i forhold til voksnes definisjonsmakt og autoritet. Dette er forøvrig et barnesyn som vi finner igjen om metaforen om barn som *human beings*, et syn som jeg tidligere la frem i tredje kapittel.

Videre er Jerlang opptatt av brasilianeren Freire og hans teori om de undertryktes pedagogikk (Freire, 1974). Freires frigjøringsorienterte pedagogiske teorier har som mål å redusere maktforskjellene mellom fagfolk og brukere. Sentralt i denne teorien er ideen om at dialog og kommunikasjon, der språk og kunst utgjør virkemidler, kan utgjøre betydningsfulle elementer i måten for eksempel lærere og elever utvikler likeverdighet og respekt. Gjennom dialog kan de undertrykte motvirke avmakt og umyndiggjørende livssituasjoner. Pedagogikken handler om at og undertrykkende livssituasjoner kan omgjøres til konstruktiv protest og motstand. Dette skjer ved at likeverdige mennesker står sammen i en felles situasjon, noe vi forøvrig finner igjen i forhold til ungdommenes beskrivelser av betydningen av å være sammen med likesinnede, etablere rom for protest og motstand mot negative fordommer<sup>66</sup>.

Til sammen utvikler Jerlang en pedagogisk metodikk som han kaller fremtidsverkstedet (Jerlang, 1987). Jerlang beskriver fremtidsverkstedet som en møteform eller *workshop*, hvor medarbeidere med felles interesser og problemer møtes og utveksler erfaringer og drøfter visjoner. Jerlang beskriver fremtidsverkstedets arbeidsform gjennom *forberedelsesfase*, *kritikkfase*, *fantasifase* og *virkelighetsgjørelsesfase*. Dette er faser der individet gjennom å bruke egne erfaringer tar del i en dialektisk lære- og utviklingsprosess. I møte med andre mennesker som har mer eller mindre lignende erfaringer som en selv kan den lærende gjøre noe aktivt med tilværelsen, endre den eller godta den slik den er. Gjennom deltagelse på fremtidsverkstedets arbeidsformer kan deltageren anvende egne erfaringer, visjoner og drømmer som grunnlag til å løsne opp fastlåste rutiner og vanetenkning. Fremtidsverkstedet som arbeidsform tilbyr deltagere gjennom handling i fellesskap å igangsette, løse og iscenesette problemstillinger og aktuelle konflikter det enkelte individ eller gruppe måtte ha. Sentralt i arbeidet med fremtidsverkstedet er møtelederen, en person som skal sikre at alles stemmer kommer til uttrykk. Møteleder skal også bidra med strukturering av tematisering og prioritering av arbeidsmål i en aktuell arbeidsprosess.

## **Konklusjon - Musikk som strukturerende ressurs i kontekst av barnevernsarbeid**

På bakgrunn av foregående diskusjoner er det flere grunner til at vi kan kalle musikk en strukturerende ressurs i kontekst av barnevernsarbeid. Som vi har sett er musikk for de institusjonsplasserte ungdommene en viktig ressurs uavhengig om de får hjelp fra

---

<sup>65</sup>I forhold til Rousseaus barnesyn kan det nevnes at han utviklet to ulike syn på oppdragelse hva gjelder jenter og gutter. Fra et feministisk perspektiv er Rousseau blitt kritisert for å ha et kvinneundertrykkende kjønnsrolleperspektiv (Viestad, 1989).

<sup>66</sup> Se femte kapittel

musikkterapeut eller ikke. Ungdommenes forhold til musikk gjør at de fordeler som musikkbruken kan innebære på en god måte kan inkluderes i situasjoner som hjem, bolig, fritid eller skole. Dette har vi sett eksemplifisert ved at musikken er en del av hverdagslivet ved barnevernsinstitusjonen og i forhold til ungdommens sosiale miljøer for øvrig. Dette gjør at innsatser fra andre personer enn musikkterapeuten spiller inn når spørsmål om musikkens virkning i kontekst av barnevernsarbeidet skal besvares. Når det gjelder på hvilken måte musikken gir rammer for barnevernsarbeidet, har jeg pekt på følgende forhold:

For det første har ungdommene i den herværende avhandling vist at musikkbruk strukturerer tanker, følelser og sosial deltagelse. Gjennom å bruke musikk kan den enkelte ungdom lage kontinuitet i selvbiografiske fortellinger. Dette innebærer det å bearbeide egne refleksjonsprosesser og utvikle individuelle ferdigheter som en konsekvens av musikkbruken. For det andre strukturerer ungdommens musikkbruk etableringen av sosiale møteplasser. Gjennom deltagelsen på møteplassen realiseres den enkelte ungdoms ferdigheter og kunnskaper i møte med fellesskapet. Dermed kan musikkbruk bidra til at ungdommers handlemuligheter endres innenfor rammene av fellesskapet. For det tredje kan musikkbruken bidra til at etablerte, samfunnsskapt maktposisjoner utfordres. Når ungdommer gis muligheter til å protestere, kommuniseres det budskap som kan hjelpe ungdom å fortelle et lyttende publikum om betydningsfulle tema. For det fjerde viser ungdommene jeg har samarbeidet med at musikkbruken muliggjør alliansebygging mellom aktører i nye nettverk. Dette underbygges ved fortellinger om aktiviteter der ungdommene har samarbeidet med representanter fra for eksempel skole i forhold til musikkbruken. Ved å invitere inn eller inkludere andre mennesker som deltagere i musikkbruken, foreligger det muligheter for at det kan etableres verdifulle kontakter som et resultat av musikkbruken. Til sammen mener jeg at ungdommenes fortellinger har vist oss at musikkbruken utvider individuelle handlingsmuligheter og kan virke overskridende på institusjonelle begrensninger i kontekst av barnevernsinstitusjonen.

Gjennom avhandlingen har jeg brukt begrepet om musikk som strukturerende ressurs for å understøtte forklaringer som omhandler ungdommenes møte med fellesskapet, enten det gjelder vennegjengen, familien eller i møte med offentlige voksne slik som sosialarbeidere, lærere eller andre. Etter min mening er det grunn til å fremheve musikkens flertydighet og rommelighet. Dette med hensyn til de fordeler eller ulemper musikkens muligheter tilbyr både som ressurs for individualiseringsprosesser og for sosiale deltagelsesprosesser. På samme måten som musikken har potensial til å virke positivt inn på menneskers deltagelsesmuligheter, innebærer dens bruk også potensielle hindre eller negative konsekvenser. Med andre ord, musikk trenger ikke virke positivt for den det gjelder. Som jeg også var inne på i tredje kapittel, om musikken skal virke som en positiv ressurs avhenger av hvem som bruker den og hvordan den brukes. Det samme gjelder hvordan det tilrettelegges for bruk og hvilke ressurser vi har tilgjengelig.

Ved å anse musikken som strukturerende ressurs åpner vi opp for at musikk kan ha en rekke bruksmuligheter som går ut over selve aktiviteten av å drive med musikk. For eksempel kan vi tenke oss at når vi driver med musikkaktiviteter så tar vi også del i de unges virkelighetsdannelse og dermed meningsproduksjon. Musikk som strukturerende ressurs gjør at vi kan involvere oss og engasjere oss i unges sosialiseringprosesser, og vi kan bruke musikk for å aktivt bidra til å forandre den unges sosiale situasjon. Ikke minst kan vi bruke musikken til å åpne opp for ungdommers protester og motstand mot systemet som skal *behandle dem*. Ungdommene bruker dermed musikken til å forholde seg refleksivt til seg selv,

til samfunnet og sitt forhold til det. Dette tydeliggjør i praksis hvordan den samfunnskapede virkeligheten formes av diskursen om den. Dette siste poenget handler om at musikk kan brukes til å skape samfunnsengasjement og rom for menneskers ulikhet hva gjelder sosial situasjon og rett til å protestere og være uenig. Jeg anser dette siste poenget som viktig i lys av dette avhandlingsarbeidets målsetning, det være seg det forhold at musikken ikke bare skal brukes til å frembringe enighet, harmoni og orden. I lys av barnevernsarbeid kan det like gjerne være slik at musikken åpner opp for å belyse urettferdighet, ujevn maktbalanse mellom personer, grupper eller miljøer, eller det kan handle om å fremme marginaliserte menneskers stemmer i samfunnet. Til sammen utgjør nevnte argumentasjon et syn om at musikkbruk *genererer* nye aktiviteter som igjen tilbyr nye handle- og deltagelsesmuligheter. Konkret er dette illustrert i kapittel fem, der vi så eksempler på hvordan det å lytte til popmusikk setter i gang samtaler som utvider og utvikler den selvbiografiske fortelling og skaper sosial deltagelse.

Åpner vi opp for perspektivet om at *musikk er mer enn musikk* gis vi muligheter til å forstå hvordan musikk kan brukes for å igangsette aktiviteter og ta del i aktiviteter sammen med ungdom med det til hensikt å tilrettelegge for den barnevernfaglig praksis. Dette kan for eksempel innebære det å bruke musikk til å fremme ungdommers deltagelsesprosesser gjennom medbestemmelse og utvikling av læringsprosesser. Måten vi gjør dette på vil variere i forhold til hver enkelt person og situasjon og må derfor tilpasses individuelt i forhold til lokale, kontekstuelle forhold. Hvordan vi gjør dette er avhengig av en rekke faktorer som gjelder individuelle, institusjonelle og samfunnsmessige aspekter. Til sammen utgjør slike faktorer elementer i den samfunnsmusikkterapeutiske praksis i kontekst av barnevernets arbeid som ungdommene forteller om. Om begrepet om musikk som strukturerende ressurs skal ha videre praktisk betydning trenger den enkelte praktiker avklaringer på hva begrepet kan bety i forhold til enkeltindivider, situasjoner og sosiale praksiser. Dette er avklaringer som kan handle om å se på hvordan musikken gir muligheter til aktive samhandlinger med barn og unge der vi kan involvere oss i barns situasjoner. Det handler om å innta et syn på barnevernsarbeid som en langsiktig, og pågående involvering som leder fram mot forebygging av barn og unges handlemuligheter og rett til å være medbestemmende i beslutninger som angår dem selv, for eksempel i forhold til ettervernsarbeid.

De kvalitative forskningsfunn viser at det er viktig å skape kontinuitet i arbeidet med ungdom. Som voksne sosialiseringsagenter kan vi få viktige roller som støttespillere, veiledere eller samtalepartnere. Dette er roller der vi kan bidra med å skape muligheter for deltagelse på arenaer som fritid, skole og arbeidsliv. I arbeidet med å bruke musikken for å støtte de forskjellige sosialiseringsprosessene kan musikken utgjøre en betydningsfull ressurs. Om vi skal lykkes i dette mener jeg, her i tråd med ungdommenes fortellinger, at ungdom selv bør være medbestemmende i forhold til de ulike strategier og planer som legges for arbeidet. For å synliggjøre ungdommenes avhengighetsforhold til andre mennesker har min egen forskerstemme koblet ungdommenes fortellinger med begrepet om selvforvaltning. Denne koblingen er av betydning for konklusjonen av studiet som helhet. Med utgangspunkt i Jerlangs bruk av begrepet om selvforvaltning kan vi si at ungdommer trenger andre mennesker, miljøer og tilgang på menneskelige ressurser for å klare seg i overgangen fra et barnevernsopphold. Her i tråd med følgende sitat.

Vi må genskabe nogle fælleskaber, dvs. nogle handlemuligheder hvor børn og voksne sammen laver noget meningsfuldt, hvilket igjen betyder fælles følelser for hinanden og fælles normer, der bærer en kontinuitet, som man kan regne som målestok for et samvær (Jerlang, 1987, s. 29).

Vi kan bruke tankegangen her til å forstå hvorfor ungdommer trenger et støttende nettverk av jevnaldrende, sosialarbeidere, lærere og andre offentlige voksne for å klare de utfordringene som ettervernsfasen byr på. Jeg ser likhetstrekk med måten Jerlang beskriver fremtidsverkstedet og musikkverkstedet, slik det ble presentert i tredje kapittel. Likhetstrekkene er relatert til forhold som gjelder det at det er ungdommenes individuelle erfaringer som er fokus for arbeidsformer som gjennom arbeidsprosesser kan bli omgjort til verdifulle verktøy til å møte fremtidige situasjoner med. I motsetning til Jerlangs fremtidsverksted er det på musikkverkstedet ikke bare språket som danner utgangspunkt for endringsarbeidet, men også musikken og ungdommenes ulike musikkfaringer. Musikken blir til verktøy som ungdommene kan bruke til å utvikle ferdigheter eller til å omgjøre selvbioGRAFISKE fortellinger til kollektive beretninger. Musikken kan dermed anses som medvirkende faktor i måten ungdommene styrkes i forhold til det å ta medbestemmende ansvar for eget liv og andres liv gjennom at de inngår i samvær med andre likeverdige mennesker. Til sammen kan vi si at musikkbruken ungdommene forteller om, peker i retning av at musikk kan utgjøre betydningsfulle ressurser i forhold til det å utvikle deltagelsesmuligheter i overganger mellom barnevernsopphold og ettervernsfasen. Imidlertid vil jeg understreke at funn som er gjort i denne avhandlingen må sees i forhold til den gjennomførte samfunnsmusikkterapeutiske praksis. Det er med andre ord vanskelig å generalisere de funn jeg her har presentert til andre sosiale praksiser. Vi kan lære av ungdommene jeg har samarbeidet med, men i den grad musikkterapi skal gjennomføres som tiltak, bør vi være åpne for at andre ungdommer vil gjøre helt andre erfaringer.

#### **Musikkterapeuten i barnevernets praksis som sosialiseringsagent, vareleverandør eller som medmenneske?**

I rollen som musikkterapeut i barnevernets praksis finnes det, basert på foregående argumentasjon, mulighet for å innta ulike aktørposisjoner og sosiale roller, posisjoner som vil innebære ulike forventninger og handlemuligheter. En rolle kan være å innta en posisjon som aktiv deltager i aktiviteter sammen med andre mennesker, enten som medforfatter av sanger eller som bandmedlem. En annen rolle kan innebære mer passive posisjoner, enten i rollen som tilrettelegger, som veileder eller som fagperson i møte med barnevernets øvrige aktører, slik som barnevernspedagoger, jurister og saksbehandlere.

Hvilken av disse posisjonene vi inntar vil gi oss ulike innfallsvinkler i forhold til den samfunnsmusikkterapeutiske praksis. På bakgrunn av diskusjonen om individets avhengighetsforhold til fellesskapet kan det være grunn til å utfordre synet om at voksne som arbeider med barnevern utelukkende fungerer i rollen som sosialiseringsagenter, slik Giddens beskriver det (Giddens, 1984). Som et alternativ til tankegangen om at parter som arbeider i kontekst av barnevernet er agenter som opptre på vegne av et system, kan det med utgangspunkt i barnekonvensjonen være grunn til å fremheve at barnevernets aktører først og fremst er *medmennesker* med plikt og ansvar til å møte andre medmennesker, enten det er barn, ungdom eller andre voksne. Dette kan vi begrunne med utgangspunkt i det verdimeslige og lovpålagte prinsippet om barnets beste, et prinsipp som vi har sett trenger å balanseres i forhold til en rekke paradokser, herunder tilføyet paradokset som dreier seg om forholdet mellom det å opptre på vegne av et system, og det å være medmennesker.

Basert på det syn at handlinger som skal underbygge verdier fra de tradisjonelle menneskerettighetene, det være seg solidaritet, likhet, rettferdighet og respekt for andre mennesker, først og fremst bør ta hensyn til at vi i barnevernsarbeidet møter andre mennesker, deretter agenter. Det å anse barnevernets parter først og fremst som medmennesker, og

dermed sekundært som agenter, gjelder også kritikken mot de konsumentorienterte forklaringsmodellene, slik jeg beskriver i første kapittel. Å fokusere betydningen av fellesskapet og medmenneskers ansvar for å ta vare på hverandre gjennom gjensidig omsorg, anerkjennelse og respekt, rammer retorikk som inkluderer ord som *bruker* eller *brukermedvirkning*. Dette fordi slike ord setter unge i rollen som konsument av varer i forhold til et marked. Og som vi har sett rapporten fra barnevernspanelet peke på er dette er en form for retorikk som for mange unge er vanskelig å forstå.

Som en viktig motsats til retorikk som har økonomiske modeller eller til teorier med overveiende individualistiske dreininger kan, som tidligere nevnt, mer frigjørende og demokratiske idealer fungere som egnede modeller for den barnevernfaglige praksis (Askheim & Starrin, 2007). De frigjørende, demokratiske modeller er i tråd med holdninger fra barnevernspanelets rapport som fokuserer hvordan uheldig bruk av teori og ideologi kan få negative konsekvenser når det gjelder det å skape forutsigbarhet for barnevernets barn og unge. De skriver.

Barnevernspanelet mener videre at ordet medvirkning ikke er kraftfullt nok til å sikre barn og unge den innflytelse de bør ha i barnevernet. Det forklares ulikt i ulike sammenhenger og bør erstattes av ordene innflytelse og makt (Barnevernspanelets rapport, 2011, s. 31).

Det å anse barnevernets parter først og fremst som medmennesker og deltagere i gjensidig forpliktende samfunnsoppgaver kan innebære perspektiver på at voksne i samarbeid med barn og unge etterstreber en praksis der det legges vekt på arbeidsmåter som sikrer at barn og unge blir samarbeidspartnere og får innflytelse i forhold til barnevernets praksis. Dette er viktig enten det gjelder eget barnevernsopphold, overgang til etterfase eller i forhold til holdninger generelt om barnevern i samfunnet.

### **Kritikk mot eget avhandlingsarbeid**

Jeg har lært mye av ungdommene jeg har samarbeidet med, mye mer enn det er plass til å diskutere her. Denne avhandlingen har ikke tematisert alle forhold rundt hvilke fordeler musikk og musikkbruk kan innebære for barn og unge under omsorg av barnevernet. Det er fortsatt mange forhold som kan beskrives og reflekteres over. Dette er en del av den kvalitative forskningsprosessens dilemma.

I dette avsnittet vil jeg rette kritikk mot avhandlingsarbeidet. En relevant kritikk som kan rettes mot mitt eget studie er at jeg ikke har sett på biologiske aspekter ved sosial deltagelse. Dette gjelder forhold som neurologiske og fysiologiske fagfelt representerer faglige tilnærminger til. Det ville for eksempel kunne være relevant å se på biologiske forutsetninger for fellesskapsorientert musikkbruk. Jeg vil også rette kritikk mot studien for ikke å ha inkludert det biologiske grunnlaget for traumeperspektivet.

Jeg tror også at det kunne vært interessant å utforske andre aktørposisjoner enn ungdommenes meninger og beskrivelser. I begynnelsen av avhandlingsarbeidet var jeg spesielt interessert i å lytte til ungdommenes fortellinger og gi disse særlig vekt. Mot slutten av arbeidet har jeg imidlertid kommet til den erkjennelse at det ikke bare er de unges fortellinger vi bør lytte til for å utvikle gode nok praksiser i kontekst av barnevernets arbeid. Like viktig som det å lytte til de unges stemmer er det avgjørende å la de unges barneperspektiv få innvirkning og konsekvens for voksnes handlinger. Dette betyr at vi trenger å utvikle bevissthet om hvordan barns erfaringer og handlinger kan ses i sammenheng med voksnes perspektiver og



samfunnets strukturer. Med andre ord, voksnes synspunkter og meninger om barn og unges situasjon er også viktig å ta hensyn til når vi skal utarbeide den barnevernsfaglige praksis.

Kritikk mot studien i så måte er at jeg ikke har intervjuet miljøterapeuter, familiemedlemmer, lærere, fritidsledere eller venner. I ettertid ser jeg at det ville være nyttig med en kvalitativ forståelse av hva andre mennesker enn ungdommene mener om musikkens virkning. Utforskning av flere aktørposisjoner enn ungdommenes vil etter min mening kunne bidra med nyttig kunnskap om hvordan vi ved hjelp av musikk kan utvikle og forbedre de ulike selvforvaltningspraksisene jeg har pekt på og omhandlet gjennom avhandlingsarbeidet.

Når det gjelder teoretisk tilnærminger som kunne vært relevante for avhandlingsarbeidet og som jeg ikke har berørt, mener jeg at det særlig er to perspektiver som kunne vært relevant, og som jeg ikke har anvendt. Dette gjelder tilnærminger med utgangspunkt i *empowerment* og *sosial kapital*. Grunnen til at jeg selv ikke har gått inn på empowerment og sosial kapital, er at jeg arbeidet med å fokusere på ungdommenes musikkbruk i hverdagssituasjoner og nære relasjoner til andre mennesker. Jeg har derfor valgt å bruke teori som hovedsakelig omhandler et individ og et gruppenivå. Både empowerment og sosial kapital kan anvendes både på et individ og på et gruppenivå, men jeg mener styrken til begge teoriene er relatert til et systemnivå, et nivå jeg i liten grad har beskjeftiget meg med her.

Jeg tror også at teorier omkring gruppeprosess ville vært relevant i forhold til avhandlingen. Flere av problemstillingene som kan forbindes med musikkverkstedet kan i utgangspunktet relateres til teorier omkring gruppedynamikk og gruppeprosess. En grunn til at jeg ikke har diskutert dette er at ungdommene selv ikke omtaler dette direkte. I tråd med avhandlingsarbeidets målsetning om å lytte til ungdommenes stemmer, har jeg valgt ikke å legge stor vekt på temaer som ikke omhandles direkte av dem selv.

Et siste tema som jeg anser som relevant i forhold til avhandlingen er forholdet mellom barnevernets praksis og offentlige systemer som forvalter kulturmidler. En mulig problemstilling i lys av denne avhandlingen kan være å se på hvordan barnevernets bruk av kulturaktiviteter kan økes og forbedres. En annen problemstilling kan handle om å se på hvordan eksisterende offentlige kulturtilbud, slik som kulturskole, kan tilpasses og endres slik at det blir enklere for ungdommer med barnevernsbakgrunn å delta på lik linje med andre hjemmeboende ungdommer. Mitt eget arbeid med avhandlingen kan i beste fall ses på som en påbegynnelse til et prosjekt der hensikten er å øke ressursbruken innenfor barnevernet og i overganger mellom tilgrensende institusjoner i retning av mer oppmerksomhet på musikk og musikkrelaterte aktiviteter for ungdom under omsorg eller i ettervernsfasen.

Problemstillingen jeg her reiser blir ikke mindre aktuell når vi ser den i lys av det faktum at landets kulturskoletilbud er sprengt, og at det er lange ventelister i alle landsdeler. Hvis det er slik at kulturskolen ikke har gode nok ressurser, og dermed ikke klarer å tilpasse sine tilbud til dem med spesielle behov, for eksempel dem med behov for rask tilgang til kurs på grunn av institusjonsplassering, da mener jeg det er grunn til å spørre om kulturskolen i tilstrekkelig grad er tilgjengelig for barnevernets barn og unge. Vi trenger dermed økt forståelse for hvordan kulturskolen og andre offentlige kulturtilbud kan gjøres mer fleksible og anvendelige slik at de som ikke har de samme forutsetninger for deltakelse som andre, også kan delta<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Dette er antagelser som er i tråd med de fleste politiske partiers ønsker for kulturskolen, bortsett fra FRP. Dette kommer frem i en intervjuunde baretidsskriftet Q-barneskultur har gjort av partienes representanter (kulturforbarn.no). På spørsmål om hvordan det enkelte parti vil arbeide for å styrke Kulturskolen, svarer de fleste representanter at de ønsker økt ressursbruk og lavere elevkontingent.

### **Behov for videre forskning**

Samfunnsmusikkterapi som skal anvendes i barnevernets praksis bør i følge argumentasjon og drøftinger fra denne avhandlingen utføres med hensyn til ulike prinsipper, hvor forskjellige perspektiver på prinsippet om barnets beste er det mest avgjørende. Hva god nok praksis vil innebære i forhold til den enkelte ungdom er situasjonsavhengig og må begrunnes og forklares i hvert enkelt tilfelle. Jeg har gjennom denne avhandlingen pekt på noen forhold som kan virke inn på den musikkterapeutiske praksis, men det vil være nødvendig å utføre mer forskning, særlig med hensyn til andre målgrupper og typer plasseringer. Jeg vil derfor oppfordre andre til å forske videre på problemstillinger som finnes i grenselandet mellom barnekonvensjonen, musikkterapi og barnevern. Det er foreløpig mange felt som ennå ikke er dekket og som trenger kunnskapstilfang. Dette vil gjelde forhold knyttet til små barn, enslige mindreårige og barn med fysiske eller psykiske handikap.

### **Implikasjoner for samfunnsmusikkterapeutisk praksis**

Dette avhandlingsarbeidet har vist at musikk kan være en betydningsfull ressurs i ungdommers hverdagspraksiser, i forhold til organisert deltagelse på musikkverksted og i overganger mellom ulike sosiale praksiser og livsfaser. Musikken kan påvirke individuelle handlemuligheter, og den utvider sosiale deltagelsesmuligheter. Med utgangspunkt i ungdommenes fortellinger har jeg vist at vi i rollen som voksne musikkterapeuter kan påvirke ungdommenes musikkbruk slik at det skapes muligheter for endring. Jeg har vist at måten vi deltar i praksis sammen med ungdommene i stor grad påvirker måten musikken kan brukes som en ressurs, noe som avkrever bevissthet og sensitivitet i forhold til hvordan vi tilrettelegger for, og deltar i, ungdommens musikkbruk.

Etter min mening trenger vi å utvikle en forståelse for at måten vi deltar på gjennom praksis ikke står i veien for ungdommenes egne deltagelsesmuligheter, men heller på en positiv måte fasiliterer og fremmer den. Dermed kan vi vende tilbake til diskusjonen omkring virkemidler for å utvikle det jeg innledningsvis kalte *god nok praksis*. God nok praksis kan handle om å finne strategier som er basert på det ideologiske innholdet i barnekonvensjonen og kan brukes til å tilpasse kontekstuelle, situasjonelle forhold som barnet er påvirket av. Universelle rettigheter bør ses i forhold til lokale, kulturelt bestemte aspekter. Valg av strategier kan både inkludere det å ta hensyn til rettighetsbetingede behovet for å lytte til de unges meninger, og det kan være aktuelt å skape den betydningsfulle avstanden til praksis, slik at vi kan foreta valg og beslutninger på vegne av den unge. Strategier kan innbefatte etablering av møteplasser hvor arbeidet er relatert til det å realisere den enkeltes behov i møte med fellesskapet. Som regel vil god nok praksis være preget av en rekke kombinasjoner av strategier der vi gjør valg sammen med, og på vegne av, dem vi skal hjelpe.

I det følgende vil jeg skissere tre ulike strategier som kan være retningsgivende for det musikkterapeutiske arbeidet i barnevernets praksis. Hensikten med bruk av *strategi*<sup>68</sup> som begrep her er relatert til et ønske om å vise hvordan det ideologiske grunnlaget som stammer fra barnekonvensjonen kan iverksettes ved hjelp av målrettet handling. Min bruk av begrepet

---

<sup>68</sup> Etymologisk stammer ordet strategi fra gresk og henspiller på sammenhenger mellom planer eller målrettede handlinger som er styrt av overordnede ideer eller kunnskaper.

strategi innbefatter aktørposisjoner, arbeidsformer og barneperspektiv. Med andre ord, jeg vil vise at det foreligger en gjensidig konstituerende mulighet for påvirkning mellom hvilket barneperspektiv vi inntar i forhold til arbeidsformer og aktørposisjoner. Jeg peker på fordeler og ulemper med de ulike strategiene. Jeg er her inspirert av den danske undersøkelsen om ettervern, som på tilsvarende måte skisserer opp overordnede strategier for ettervernsarbeidet<sup>69</sup> (Jakobsen, et. al., 2010).

### **Samfunnsmusikkterapi som møte**

Prinsippet om barnets beste åpner opp for at barn og unges stemmer skal ha innvirkning på den barnevernfaglige praksis. Dette idealet oppfylles etter min mening best når barn og unge kommer til orde i situasjoner der voksne er nærværende i de unges tilværelse og på en tilstrekkelig måte tar hensyn til det som blir uttrykt og formidlet. Jeg har gjennom avhandlingen vist at musikk kan brukes til å ta hensyn til det enkelte barns meninger og måter å uttrykke seg på. Gjennom det å bruke musikk enten gjennom samtale eller kunstnerisk produksjon av musikk, skapes det anledninger som egner seg til å bli kjent med den enkelte ungdom. Samfunnsmusikkterapi som møte innebærer at hver enkelt ungdom gis anledninger for individuelt tilrettelagt oppfølging, gjerne gjennom utviklingen av musikkterapiforløp som varer over tid. Strategien gir anledninger til å skape kontinuitet i oppfølgingen og å etablere en trygg omsorgssituasjon for barnet. Samfunnsmusikkterapi som møte kan innbefatte andre personer, slik som jevnaldrende, familiemedlemmer eller miljøpersonale, men strategien kan også gjennomføres uten at andre blandes inn i arbeidet.

Eksempel hentet fra praksis kan være musikkterapiforløp der den unge henvender seg til musikkterapeuten med personlige problemer som det kan reflekteres over sammen med voksne. Basert på samtaler gjennom individuelt tilpassede møter kan musikkterapeuten tilrettelegge for, og sikre kommunikasjon med, andre relevante instanser som måtte være aktuelle for barnet med hensyn til hjelpe- og støttearbeidet. I den grad samtalen blir en sentral del av møtet, kan musikkterapi omhandle helt andre forhold enn musikken alene.

I femte kapittel diskuterte jeg hvordan ungdommene opplever betydningen av at voksne engasjerer seg i deres handlinger, blant annet ved at det ble viet oppmerksomhet til selvbiografiske fortellinger som handler om oppvekst eller til hendelser fra institusjonsopphold. Ved å gi ungdom denne oppmerksomheten danner musikkbruken grunnlag for at ungdommer kan dele av egne individuelle erfaringer om det å være ungdom til relevante og betydningsfulle voksne. Dette er argumentasjon som kan ses i forhold til diskusjoner gjort i fjerde kapittel. I fjerde kapittel under avsnittet om ettervern diskuterer jeg hvordan voksenrelasjonen er av sentral betydning når ungdom skal klare seg selv. Kontakten med voksne, og kanskje særlig betydningen av kontinuiteten og stabiliteten som voksenkontakten kan gi, virker styrkende på sjansene ungdom har til å klare seg etter endt barnevernsopphold.

Ulemper med strategien kan være at den unge etablerer et avhengighetsforhold til en spesiell voksen. Det vil også være grunn til å vise varsomhet i forhold til den voksnes definisjonsmakt relatert til det enkelte individ som underlegger seg et avhengighetsforhold. Fordelen med strategien er at den enkelte får muligheter for individuell tilpasning, og dermed skapes det anledninger for å arbeide frem mot personlige etablerte målsetninger.

---

<sup>69</sup> Se femte kapittel

Jeg har valgt å fortolke ungdommenes fortellinger som er kommet frem gjennom avhandlingsarbeidet i retning av at de ønsker å komme i situasjoner der de kan lære av seg selv i møte med voksne støttespillere. I rollen som voksne medmennesker, veiledere, lærere og medspillende parter, mener jeg vi har et spesielt ansvar for å tilrettelegge for situasjoner der den unge kan delta på egne premisser og dermed arbeide for å forbedre egne forutsetninger for deltagelse. I utgangspunktet kan slikt arbeid foregå i mange settinger. Det vil for eksempel være mulig å arbeide som kontaktperson over middagsbordet i boligen, på en kafé eller som en del av et kinobesøk. Fordelen med å bruke musikkterapi som aktivitet ved musikkverkstedet er at det å spille, synge eller lage sanger, rammer inn aktivitetene og skaper muligheter for refleksjons og sosialiseringprosesser. Det å organisere ukentlige musikkavtaler lager struktur til hverdagen, noe som er med å gi kontinuitet og forutsigbarhet i det daglige omsorgsarbeidet.

Samfunnsmusikkterapi som møte fordrer ansvar for planlagt tilbaketrekning av tiltaket. Dette kan gjøres ved å sørge for at den unge får nye handlemuligheter i etterkant av musikkterapeuttilbudet, for eksempel gjennom kulturskole. Det er altså ikke tilstrekkelig å gi ungdom mulighet til å delta, vi bør etter min mening følge opp tilbudet med planlagt og individuelt tilrettelagt praksis. Måten dette gjøres på kan varieres og improviseres frem gjennom utvikling av sosiale praksiser der ungdommer er medbestemmende på en hensiktsmessig måte.

### **Samfunnsmusikkterapi som møteplass**

Ungdommene forteller i femte kapittel om betydningen av å treffe andre ungdommer som er i en tilsvarende situasjon som dem selv. Dette gjør musikkterapi til en mulighet for å etablere møteplass til aktuell strategi. Møteplassen innebærer muligheter til å bruke musikken til å skape et eller flere fellesskap, og det innebærer muligheten til å bruke musikk for å arbeide på tvers og i overganger mellom fellesskap. Møteplassen som strategi muliggjør å gi ungdommer stor grad av medbestemmelse og kontroll over hvem de vil inkludere som deltagere i forhold til egne prosjekter.

Dermed foreligger det muligheter for voksne til å påvirke de unges praksis ved å være rollemodeller for sosialiseringprosesser. Andre personers innblanding kan med andre ord anses som betydningsfull. Valg av møteplassen som strategi muliggjør innblanding fra ungdommers vennenettverk. Behovet for individuell tilpasning må balanseres i forhold til fellesskapet. I rollen som musikkterapeut er det mulig å delta på møteplassen, enten det er i form av rockeband, samtalegruppe, skrivegruppe eller revygruppe, uten å være for dominerende eller påvirke sosialiseringprosessen for mye.

Møteplassen som strategi innebærer et perspektiv om at prinsippet om barnets beste også kan romme voksnes meninger. Ved at voksne mennesker deltar på møteplassen blir voksnes handlinger synlige for de unge. Dermed kan voksnes meninger gjøres virksomme i forhold til unges handlinger. Med andre ord, møteplassen tilbyr rammer for at voksnes meninger kan få betydning for unge mennesker. Møteplassen som strategi kan forebygge etablerte holdninger om at samfunnet i for stor grad er styrt av voksne. Dette gjelder kritiske røster som hevder at måten voksne betrakter barn er for dominerende (Steinsholt & Øksnes, 2003; James & James, 2008). Møteplassen som strategi har potensial til å påvirke ungdommers muligheter til gjennom aktivitet å gjøre voksnes meninger eksplisitt, med andre ord, at voksnes handlinger kan bli synliggjorte for barn og unge. Fordi barn og unge gjør aktiviteter sammen, kan barn

bedre forstå hva voksne mener, og det blir dermed lettere for dem å underlegge seg voksnes meninger.

På den annen side, i den grad voksne er engasjerte deltagere i barn og unges aktiviteter, foreligger det muligheter for voksne til å underlegge seg barns meninger. Leken eller fritidsaktiviteten tilbyr med andre ord anledninger for at det kan spilles over et register av meninger og holdninger der voksne og barn i et felles samspill kan veksle mellom å styre aktiviteten, og dermed det meningsgivende innholdet som frembringes gjennom aktiviteten. Dette kan eksemplifiseres ved hjelp av ungdommens fortellinger om deltagelse ved musikkverkstedet. Dette gjelder eksempler der ungdommene forteller at de har kunnet styre voksnes handlinger gjennom kunstnerisk, kreativt arbeid. I arbeidet med musikkverkstedet har det vært viktig at den voksne tilrettelegger har vært seg bevisst det forhold at barn kan og vil styre voksne innenfor rammen av aktiviteten. Dette kan gi handlefrihet til å utvikle selvtillit og rom for sosial deltagelse i forhold til andre mennesker.

Til sammen avkrever møteplassen som strategi en bevisst holdning, der vi kombinert med nødvendigheten av å skape avstand til de unges problemer, også er engasjerte deltagere som kan inngå i leken, fritidsaktiviteten eller samtalen på de unges premisser. Ungdommenes beskrivelser av møteplassen viser hvordan musikk inngår i måter de inntar ansvarlige posisjoner i forhold til hverandre. Når vi deltar i handlinger sammen med ungdommer får vi kunnskap som forplikter og gir oss handlemuligheter i forhold til det å utjevne maktforskjeller. Det blir betydningsfullt å se på hvordan voksne er tilstede på møteplassen, og på hvilke måter vi kan være støttende uten at vi er dominerende. Det handler om både å gi ungdom rom til å være ungdom, og samtidig på en reflektert måte se etter den andres behov for hjelp. Ulemper med bruk av denne strategien kan være forbundet med potensielle negative påvirkninger ungdommer som er i tilsvarende situasjon kan ha i forhold til hverandre. Dette gjelder særlig ungdom som har rusproblemer (Heggen & Øia, 2005). En annen ulempe gjelder hvis møteplassen blir en lukket gruppe hvor andre samfunnsborgere ikke har tilgang eller innsyn (Frønes, 2006).

### **Samfunnsmusikkterapi som samfunnsengasjement**

Samfunnsengasjement kan sees på som en komplekst sammensatt strategi som innbefatter de to foregående strategiene. Samfunnsengasjement kan omhandle det å bruke individuelle, kollektive og samfunnsskapt faktorer i det musikkterapeutiske arbeidet sett i sammenheng. Strategien omhandler faktorer som inkluderer den enkeltes selvbiografiske fortelling, kollektive oppfatninger og samfunnsskapt kunnskaper og verdier som påvirker praksis.

Etter min mening demonstreres samfunnsengasjementet som strategi gjennom fjerde og femte kapittel. Dette fordi ungdommene gjennom disse kapitlene fokuserer på betydningen av å bruke musikk for å endre på faktorer som gjelder stigmatisering og voksnes definisjonsmakt. Ungdommene gir dermed uttrykk for betydningen av det å påvirke etablerte holdninger om samfunnets syn på barnevernsbarn. Denne måten å arbeide på handler ikke alene om å påvirke det enkelte barns refleksjonsprosesser eller om å forholde seg til gruppens meninger. Det dreier seg heller om å innta en mer generell tilnærming til hvilke samfunns holdninger som påvirker den unges tilværelse.

Gjennom avhandlingen har jeg argumentert for at samfunnets barneperspektiver er avgjørende for hvilke handlinger vi utfører som musikkterapeuter i barnevernets tjeneste. Betydningen av hvilke barneperspektiver vi legger til grunn krever refleksjon og avveining i forhold til

praksis. Det er med andre ord ikke likegyldig hvilket barneperspektiv som brukes i forhold til praksis. Gjennom innledningskapittelet argumenterte jeg for at tradisjonell stadiе- og faseorientert utviklingspsykologi, altså teorier som legger avgjørende vekt på barnets biologiske alder og motoriske ferdigheter, kan virke begrensede for barns demokratiske deltagelse. I lys av ungdommenes fortellinger, mener jeg det fortsatt er grunn til å være kritisk til barneperspektiver som på generelt grunnlag avgrensner og definerer hva barn kan og ikke kan.

Samfunnsengasjement som strategi tar hensyn til at samfunnets perspektiv på barn og ungdom påvirker og angår barnets beste. Vi trenger å være bevisst på at hvilket barneperspektiv vi inntar vil påvirke vårt syn på hva barndom er og ikke er. Om vi baserer oss på et syn om at barn ikke er fullverdige voksne individer, eller på grunn av sosial status ikke er fullgode samfunnsborgere, blir vi skyldig i å konstruere en virkelighet om barn og ungdom som virker definerende på vår praksis. Om vi derimot fokuserer det som blir kalt *det nye barneperspektivet*, kan vår praksis bli av en annen karakter (Martinhusen, 2003; Martinhusen, et. al. 2005).

Samfunnsengasjement som strategi for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis kan tolkes i den retning at det handler om å utvikle bevissthet omkring hvordan språkbruk og virkelighetsoppfatninger påvirker hverdagen til barnevernets oppdragsgivere og dets ansatte. Måten vi bruker ord og begreper i vår praksis, måten vi igangsetter tiltak og samhandler med dem vi er satt til å hjelpe, er påvirket av kvaliteten på vårt samfunnsengasjement. Dette impliserer fremgangsmåter der vi i samarbeid med barnevernets barn og unge reflekterer det verdimesige grunnlaget for barnets beste. Dette kan innebære å ta hensyn til at unge får gode nok muligheter til å uttrykke seg og gjøre seg forstått i samhandling med voksne. Dette er i tråd med det nye barneperspektivet, et perspektiv som avkrever oss en holdning om at hvert enkelt barns uttrykksmåter behandles for seg og ikke generaliserer ut fra kategorier om hva et barn kan være. Det nye barneperspektivet er for øvrig i tråd med Follesø som påpeker.

Vi trenger å lære mer om hvordan barns virkelighet ser ut fra barnets eget perspektiv. Skal vi greie å lage gode nok tiltak for barn holder det ikke å ha en generell og teoretisk kunnskap. Vi må i tillegg spørre hva barn selv mener og tenker, noe som også innebærer at vi må stole på barns erfaring, kompetanse og dømmekraft (Follesø, 2006, s. 163).

Det nye barneperspektivet som vektlegger barnet posisjonen som handlende aktør fremmer strategier som tilgodeser synspunkter som kommer fra *barnet selv* (Ottosen, 2005). Det dreier seg om å finne måter å arbeide på der barnet oppfattes som aktive bidragsyttere i konstruksjonen av eget liv. Barnets meninger er avgjørende for å fatte beslutninger som omhandler barnet, og det rettes fokus mot medbestemmelse og påvirkning på individuelle forhold. Som vi har sett tidligere demonstrert gjennom denne avhandlingen er det betydningsfullt å gi barn og unge innflytelse over hva slags hjelp de trenger, særlig i forhold til egne framtidvalg (Falck & Winsvold, 2011). Muligheter til medbestemmelse påvirker store deler av den unges tilværelse, særlig med hensyn til overganger mellom institusjonsopphold og ettervernsarbeid.

Samfunnsmusikkterapi som samfunnsengasjement impliserer praksis som handler om å arbeide for å involvere barn og unges erfaringer og forslag til endringer på flere nivåer. For å kunne arbeide med samfunnsengasjementet som strategi trenger vi å være sensitive overfor økologiske, kontekstuelle forhold som påvirker det enkelte barn, og det handler om å finne løsninger som sikrer at barnets synspunkt i sterk grad kommer frem (Egelund & Sundell,

2001). Her kan det understrekes at i prosessen av å fremme barns meninger bør barnet ha rett til å endre oppfatninger underveis (Smart, 2004). Det er altså viktig å la barn og unge få mulighet til å bestemme selv. Men skal dette behovet alltid gjelde, og er det en rettighet at barnet alltid skal bestemme selv?

Flere advarer mot å skifte ut en modell som utelukkende handler om at barnet er underlagt deltagelsesrettigheter, altså med et barneperspektiv der vi vektlegger det rasjonelle, autonome og kompetente barnet, uten å ta i betraktning at barnets interesser varierer med alder, kulturell kontekst og familieerfaringer (Ottosen, 2006). Barnets rett til å bestemme selv bør med andre ord balanseres i forhold til den voksnes ansvar for å ta vare på den unge. Derfor er det grunn til å peke på betydningen av distinksjonen mellom barnets perspektiv, voksnes barneperspektiv og samfunnets ulike barneperspektiv. Dette er noe av gjennomslagskraften i barnekonvensjonens meningsinnhold, at barn er selvstendige individer med rett til innflytelse på beslutninger og med retten til å være ivaretatt og hjulpet av voksne i løpet av ungdomstiden. Og som vi tidligere har sett, dette er en rett som under særlige forhold kan gjelde frem til fylte 23 år<sup>70</sup>.

Oppsummert handler samfunnsengasjement som samfunnsmusikkterapeutisk strategi om å se barnekonvensjonens verdimeslige innhold i forhold til den barnevernsfaglige praksis. For å gjøre dette trenger vi praksis som kan brukes til å omgjøre prinsipper til handling. Sagt på en annen måte, det ideologiske grunnlaget for konvensjonen må praktiseres for å kunne virkeliggjøres, og det trengs praksis som rommer menneskers handlinger.

Samfunnsengasjementet avkrever deltagere å engasjere seg i hverandres handlinger og ha anledning til å være kritisk til argumenter de er imot og vil protestere i forhold til. Det er gjennom deltagelsen i praksis at samfunnsengasjementet kan fullføres som prosjekt, et prosjekt som handler om at motsetninger mellom ulike aktørposisjoner skal sees i forhold til hverandre som gjensidig konstituerende på praksis.

### **Tre overordnede strategier sett i sammenheng**

De ulike strategiene som omhandler den samfunnsmusikkterapeutiske praksis kan betraktes som gjensidig konstituerende. Den samfunnsmusikkterapeutiske praksis kan dreie seg om å kombinere ulike strategier på en slik måte at arbeidsformer kommer den unge til gode. I arbeidet med å finne balansen mellom de samfunnsmusikkterapeutiske strategiene er ungdommers kunstneriske produkter som tekster, eller sanger ressurser som vi kan bruke til å fokusere hjelpearbeidet. Måten den enkelte forholder seg til fellesskapet gjennom utviklingen av handlingsmuligheter kan kanskje best sammenlignes med måten en musiker spiller sammen med sine med-musikanter i et band. Gjennom improvisasjon og arbeidsformer preget av en slags prøve-og-feilemetode, forhandles det frem og spilles over et sett med tema som det er mulig å variere over et tilnærmet ubegrenset antall ganger. Dermed utgjør samspillet med fellesskapet muligheter for den enkelte til å finne egnede løsninger på individuelle problemer.

---

<sup>70</sup> Se første kapittel

### **Den enkelte praktikers behov for å utvikle arbeidsmodeller for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis**

Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg blant annet lært at hvis jeg skal lykkes i å bruke musikk for å støtte deltagelsesprosesser, så trenger jeg å utvikle arbeidsmodeller som gir retningslinjer i forhold til hvordan musikken skal brukes. Slike arbeidsmodeller bør være informert av de deltagende parter, slik at de tilnærminger som tas i bruk i størst mulig grad er preget av medbestemmelse og innflytelse (Falck & Winsvold, 2011). Avhandlingsarbeidet har vist at det er viktig både å lytte til og samarbeide med ungdommer i forhold til hva som virker og ikke virker når vi skal utvikle den samfunnsmusikkterapeutiske praksis. Dette er en tenkning som ligner på måten Stige & Aarø ordlegger seg. De skriver.

A participatory approach involves the willingness to listen to all voices involved and to acknowledge that there might be several change leaders in a social process. Instead of using terms such as client or patient in therapy or treatment, it is therefore usually more relevant to talk of participants in a collaborative process (Stige & Aarø, 2012, s. 21).

Det å *lytte* til dem vi skal hjelpe og deretter å *samarbeide* med dem for å utvikle praksis, utgjør altså grunnlaget for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis. Under følger en tabell som kan sees på som en sammenfatning av avhandlingsarbeidet, der ungdommenes fortellinger om egen musikkbruk ligger til grunn for min egen forståelse. Tabellen er ment å være retningsgivende for praksis, og det understrekes at en annen praktiker vil kunne fylle modellen med nytt innhold. Imidlertid kan vi ikke skifte ut verdigrunnlaget for våre arbeidsmodeller. I forhold til barnevernsarbeid vil barnekonvensjonen alltid være et sentralt dokument vi må forholde oss til. Slik jeg ser det, kan vi bruke barnekonvensjonen og dens idealer, perspektiver, paradokser og problemstillinger til å være kritiske til praksis. Vi kan spørre oss selv om vi i tilstrekkelig grad har lyttet til dens idealer om å finne den rette balansen mellom deltagelse og trygghet. Det samme gjelder om vi har funnet måter å tilpasse prinsippet til individuelle, lokale og kulturelle faktorer.



Tabell 6.1 – Forslag til en arbeidsmodell

Strategi	Arbeidsform	Aktivitet	Målsetning
Samfunnsmusikkterapi som møte	Strategi som består av personorienterte arbeidsformer.	Undervisning Veiledning Samtale Kunstnerisk arbeid Skrive sanger, tekster	Arbeide med personlige prosjekt  Den enkeltes selvbiografiske fortelling  Skaffe seg ferdigheter som trengs for å delta i praksisfellesskapet
Samfunnsmusikkterapi som møteplass	Strategi som består av fellesskapsorienterte arbeidsformer.	Rockeband Revy/teater Fremføring	Etablere møteplass  Etablere krav til arbeidsetikk, oppmøte, ansvar  Arbeide med kvalifiserende praksis som trengs for å delta i samfunnets øvrige institusjoner slik som skole, arbeid  Familie og andre viktige personer blir involvert
Samfunnsmusikkterapi som samfunnsengasjement	Strategi som er komplekst sammensatt av person og fellesskapsorienterte arbeidsformer.	Utvikle muligheter for den enkelte til å bli hørt innenfor rammene av institusjonen eller samfunnet for øvrig.  Arbeide med å fremme enkeltindivider og gruppers deltagelse	Arbeide med å bearbeide holdninger.  Forhandle om identitet, verdier og kunnskaper.  Arbeid kan relateres til målsetninger om å kommunisere det verdimesige innholdet i barnekonvensjonen.

Etter min mening trenger hver enkelt praktiker å utvikle egne arbeidsmodeller som kan brukes til å produsere kunnskap om egen praksis. Gjennom å konstruere arbeidsmodeller gjøres den samfunnsmusikkterapeutiske tilnærmingen konkret og praksisnær. På en annen side bør vi vise varsomhet i forhold til det å begrense praksis ved hjelp av våre egne arbeidsmodeller. Jeg mener vi bør være bevisst det forhold at arbeidsmodeller kun viser tilbake på gjennomført praksis, og de kan dermed bare virke retningsgivende på fremtidige handlinger. En modell vil aldri kunne fastlåse eller være direkte styrende på praksis. Med henvisning til et av avhandlingens mest sentrale begrep, strukturerende ressurs, vil jeg hevde at praktikerens arbeidsmodell kan fungere som strukturerende på utforming av praksis.

## **Utfordringer for den samfunnsmusikkterapeutiske praksis**

Det vil være mange utfordringer når vi i rollen som musikkterapeuter skal utvikle god nok praksis basert på prinsippet om barnets beste i kontekst av barnevernsinstitusjonen. I lys av den herværende avhandling vil jeg peke på noen forhold som kan hjelpe oss til å være sensitive for det betydningsfulle, både-og-tenkningen og perspektivmangfoldet, som barnekonvensjonen tilbyr<sup>71</sup>. Dette er forhold som det blir betydningsfullt å finne den rette balansen mellom, og dermed etablere god nok praksis basert på innholdet i barnets beste. Det er ikke her meningen å gi et fullstendig bilde av hvilke utfordringer som kan oppstå, men heller peke på noen aspekter som kan være retningsgivende for praksis.

### **Voksne har ansvaret**

I lys av barnevernets praksis er det alltid voksne som har ansvaret for praksis. I forhold til diskusjoner omkring barns rett til deltagelse og innflytelse finner vi i forskningslitteraturen en bekymring for at det med støtte i nettopp barnekonvensjonen kan bli en fare for at barn og unge får et for stort ansvar med hensyn til medbestemmelse (Opdahl, 2008). Denne kritikken går ut på at barn ikke bør tvinges til å delta i samfunnsspørsmål som de ikke har mulighet for å se konsekvensen av eller forstå. Bedømmelsen av hva som kan anses for å være et barns, eller en gruppe barns, beste i en gitt situasjon, bør med andre ord treffes av voksne. Herunder kommer det forhold at barn og unges rett til å uttrykke sine rettigheter skal ses som en rettighet, men ikke som en forpliktelse. Vi trenger dermed å vise varsomhet overfor praksis som gir barnet et for stort ansvar for egen livssituasjon.

### **Voksne og manipulasjon av barn**

Vi trenger å utvise forståelse for at ungdommer trenger å være informert om hvilken rolle musikken spiller i en gitt sammenheng og hvorfor musikkaktivitetene gjennomføres. Vi må unngå at voksne bruker musikk for å sjarmere eller manipulere ungdommer til å gjøre handlinger de ellers ikke ville utført. Dette er i tråd med diskusjonen om manipulasjon som Brooks (1989) og Cordobes (1997) legger opp til, og som jeg diskuterer i første kapittel. I utgangspunktet vil det være mange feller å gå i når det gjelder å gi barn og unge for stor grad av ansvar for egen medbestemmelse og beslutninger. En felle vil være når barn er med som dekorasjon, eller brukes som et symbolsk formål for å oppnå voksnes egne målsetninger. Hvis barn ikke forstår formålet med den aktivitet de er med på, eller ikke er med av egen fri vilje, kan det i noen tilfeller kunne være snakk om ren manipulasjon. Hvis voksnes kunnskaper får størst innflytelse, vil vår kunnskap om ungdommene forbli preget av voksnes forforståelse, og barnet forventes dermed å tilpasse seg og svare på den voksnes krav. Barnets uttrykk blir strategiske, og den voksne avgjør gyldigheten og troverdigheten. Vi trenger derfor å etterstrebe arbeidsformer gjennom den musikkterapeutiske praksis som gir barnet frihet og motivasjon til å uttrykke seg på egne premisser innenfor en tilpasset ramme. Dette er i tråd med Skivenes og Strandbus oppfatning om at i den grad barns og unges deltagelse skal være reell kreves det at de forstår formålet med oppgaven og utfører den av egen fri vilje (Skivenes & Strandbu, 2006).

---

<sup>71</sup> Se tabell 3.1 i tredje kapittel for nærmere forklaring på hva jeg mener med perspektivmangfold.

## Barn er barn

Flere av ungdommene som jeg intervjuet uttalte at det for dem hadde vært viktig å få anledning til å være barnslig og at jevnalderfellesskapet representerte muligheter til å leve ut en slags barnslighet. Dette er i tråd med nyere forskning om barnevern, som med vekt på barneperspektivet viser betydningen av at barn og unge sikres en kvalitativt god oppvekst som barn (Øksnes, 2008; Ulset, 2010). Det advares dermed mot ensidig å arbeide med å kvalifisere ungdommer til fremtidige voksensituasjoner. Denne debatten er i tråd med forskjellen mellom synet på barn som *human beings* og *human becomings*, slik den ble beskrevet i innledningskapittelet (James, Prout & Jenks, 1998). En vesentlig implikasjon for praksis er i forhold til denne diskusjonen at barn og unge som mottar hjelp på barnevernsinstitusjon ikke domineres av voksenkontroll og autoritet. Voksne bør altså anerkjenne barns måter å være barn på. En måte å løse konflikten omkring voksnes autoritet overfor barn og unge kan være å vise respekt for deres lek og fritidsaktiviteter. Dette kan dreie seg om å finne måter å formidle forståelse for at det barn og unge gjør, lager eller formidler er viktig for dem ut fra deres eget perspektiv. Artikulert på en annen måte, voksne trenger å forholde seg til det barn og unge lager uten nødvendigvis å omforme det, eller tilpasse det til den voksne verden. Gjør vi dette kan vi bidra til å lage symmetri i maktforholdet mellom likeverdige individer gjennom det å innta et gjensidig engasjement i felles aktiviteter. Musikk, lek og kunstnerisk arbeid kan bidra til utjevninger av tradisjonelle roller og maktfordelinger, og det er gjennom deltagelse i slike aktiviteter at barn og unge kan gis en meningsfull rolle og med innflytelse på handlinger som gjelder dem selv.

## Barn trenger utfordringer

Gjennom avhandlingen har jeg argumentert for et syn om at barn og unges rettigheter trenger å ivaretas av voksne inntil barnet kan ta vare på seg selv. Unge mennesker har behov for omsorg og beskyttelse fra truende farer, og fra vanskelige og kompliserte beslutninger, men i mange tilfeller vil denne typen behov sette grenser for barnas muligheter til aktiv deltagelse og medbestemmelse. I begge tilfellene handler det om å finne den rette balansen mellom det å bli tatt vare på, og det å ha muligheten til å være dialogpartner som aktiv medborger. Deltagelse, i motsetning til trygghet, handler om å gi barn mulighet til å møte krav og utfordringer som kompetente, autonome aktører som er i stand til å gjøre egne individuelle valg og beslutninger. En fare her er at når beskyttelsesdimensjonen vektlegges for sterkt mister barnet status som handlende subjekt (Atwool, 2006). Fallgruven om at barn trenger utfordringer er for øvrig i tråd med tidligere beskrevet Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen<sup>72</sup>. Som vi så er Vygotsky opptatt av at barn og unge trenger utfordringer for å stimulere læringsprosesser. Det blir viktig å strukturere læreprosessen slik at de lærende *strekker seg* etter mål som ligger litt høyere enn det som allerede er innenfor rekkevidde. Dette innebærer usikkerhet, og vi gir de unge ansvar for å fylle den nærmeste utviklingssonen med menings- og deltagelsesinnhold<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Se kapittel 3 og 5.

<sup>73</sup> Den norske teoretiker Breivik skriver om hvordan barn og unge trenger utfordringer, og at samfunnet i stadig større grad gir begrensninger for å la barn oppleve reelle utfordringer. En viktig påminnelse kan derfor være at god nok praksis i barnevernet bør bidra til at barn og unge som vokser opp på barnevernsinstitusjon blir aktive mennesker med muligheter til å oppleve reelle utfordringer (Breivik, 2001).

### **Det er viktig å ta vare på barns drømmer og håp**

Det å spille inn en CD på musikkverkstedet trenger ikke bety at man får en låt på radio. På den annen side skal vi være forsiktige med å frata ungdom drømmer om å bli artist. Fordi barn er barn og voksne har større makt, blir barns drømmer om fremtiden ofte neglisjert og tilsidesatt av voksne, særlig i kontekst av barnevernsinstitusjonen (Øksnes, 2008; Ulset, 2010). Drømmer og håp er viktige å ha for ungdommer, og det er like viktig at voksne forstår hvordan de skal håndtere måten ungdommer drømmer på. I forhold til begrepet om selvforvaltning kan vi ivareta ungdommers individuelle håp og drømmer, uten at vi mister samfunnets institusjonelle krav om å følge regler og med påfølgende sosial kontroll av syne. Voksne kan velge realitetsorientering i forhold til situasjonelle aspekter, og de kan hjelpe ungdommene med å bruke drømmene til noe konstruktivt, til å bli noe, med noen. Noen ganger er det viktig å avgrense ungdommenes drømmer, andre ganger må de hjelpes til å bli skapt. Her er det fristende å trekke inn begrepet om mulighetsorientering som et alternativ til realitetsorientering. I lys av den herværende avhandlingens diskusjoner har voksne et særlig ansvar for å mulighetsorientere ungdommer i forhold til aspekter som drømmer, lek og alvor. Dette ansvaret handler ikke om å frata barn deres drømmer om en bedre fremtid. Det handler heller om å hjelpe ungdommer til å leve med drømmer i forhold til kontekstuelle, kulturelle og samfunnsmessige faktorer. Dette er et forhold som i første rekke gjelder individets muligheter i forhold til fellesskapet, et spørsmål som dreier seg om at den enkeltes drømmer gjennom aktivitet kan bli omgjort til betydningsfulle deltagelsesmuligheter.

### **Barn trenger å forberede seg på å bli voksne**

En annen utfordring kan være at hvis barn og unge ikke møter de utfordringer og plikter de møter i samfunnet for øvrig, vil de ikke i tilstrekkelig grad kunne forberede seg på deltagelse i samfunnets institusjoner slik som skole eller arbeid. En viktig målsetning med barnevernets praksis blir derfor å sikre at barn møter reelle utfordringer, hvor det settes krav til plikter og ansvar som innholdet i barnekonvensjonen peker på. Det gjelder å handle slik at praksis svarer til *realitetene* i tilværelsen, slik de oppleves etter endt institusjonsopphold. Hodgkins & Newell forklarer denne utfordringen slik.

One unfortunate outcome of a childhood spent in institutions is that the child finds independent life in the ordinary world difficult, sometimes impossibly so (Hodgkins & Newell, 2007, s. 284).

De mener at den beste måten å sikre barn i overgangen til egen tilværelse er å bidra til miljøer der ungdommer opplever realistiske robuste deltagelsesforhold. De skriver videre.

The natural way in which family members talk and listen to each other, and particularly parents listen to their children, cannot easily be replicated in more formal living institutions. Deliberate steps must be taken to ensure that staff hear and take proper account of the children's views and respect their civil rights (Hodgkins & Newell, 2007, s. 284).

Musikkverkstedet, familieråd eller andre former for praksis der hensynet til barnets beste skal tas, bør være tilrettelagt slik at barn og unge får realisert sine rettigheter og også møter de plikter slike rettigheter innebærer i samfunnet ellers. Denne argumentasjon er begrunnet ut fra et syn om at barn og ungdom i oppvekst trenger voksne, andre ungdommer, verktøy, steder og arenaer der de kan utfolde seg og lære hvilke muligheter og begrensinger de har som handlende aktører i forhold til et komplekst sammensatt samfunn som er i stadig endring (Baumann, 2006).

Ungdommer trenger å prøve ut egne og andres grenser og å få bekreftet hvem de er i forhold til et eller flere sosiale miljø. I tråd med det afrikanske sitatet fra innledningen om at et barn trenger en hel landsby for å vokse opp - barns oppvekst og oppdragelse trenger et helt samfunn, et språk og en verden som ramme for virkeliggjørelsen av de intensjoner barnekonvensjonen setter som verdigrunnlag. Ungdomstid er ikke en statisk enhet som eksisterer en gang for alle, men er mer å forstå som en tilstand som aktører fremfører, og som det er anledning til å vende tilbake til gjennom de handlingene som utføres. Musikken kan brukes av de deltagende parter til å utvikle et språk for hvordan ungdomstid skal forstås og hvilket meningsinnhold det skal ha.

### **Problemet med minste inngreps prinsipp**

Fra innledningen beskrev jeg det *minste inngreps prinsipp* (NOU, 2000:12). Dette prinsippet viser betydningen av at det ikke skal gjennomføres mer inngripende tiltak enn det som strengt tatt er nødvendig for å skape en forsvarlig situasjon for barnet. Det samme gjaldt for varighet og lengde av tiltak. Utgangspunktet for den minste inngreps prinsipp er at alle tiltak fra barnevernet skal være midlertidige inngrep og ivareta privatlivets integritet. Det vil si at inngrepene skal være så små og så kortvarige som mulig. Utfordringen med dette prinsippet er at bruk av musikk og deltages i musikkaktiviteter i utgangspunktet kan føre til utviklingen av til dels svært komplekse deltagesprosesser. Dette har vi sett illustrert gjennom avhandlingen ved at ungdommer har utøvd gjensidig omsorg for hverandre og tatt ansvar for egen og andres situasjon. Vi har også sett betydningen av at voksne involverer seg i de unges handlinger utover det som strengt tatt er nødvendig, i hvert fall om vi skal følge minste inngreps prinsipp. Dette er prosesser som kan vedvare over tid, og som det i mange tilfeller vil være uheldig å avbryte. Hvordan forholder vi oss for eksempel til det at aktiv involvering i ungdommers deltagesprosesser sett fra voksnes side kan utvikle seg ut over det som strengt tatt er nødvendig? Hva gjør vi når vi gjerne skulle ha involvert flere aktører i den unges nettverk, men som vi på grunn av vedvarende mangel på tid og anledninger ikke kan gjennomføre gode nok praksiser i forhold til? Problemet med *det minste inngreps prinsipp* er at dette prinsippet sier oss at vi ikke bør involvere oss utover det som strengt tatt er nødvendig. Men hva er strengt tatt nødvendig, og hvor går grensen for hvilke handlinger vi skal involvere oss i gjennom den musikkterapeutiske virksomhet? Med utgangspunkt i behovet for å etablere god nok praksis i barnevernet, mener jeg at det i noen tilfeller er nødvendig å gjøre mer enn tilsynelatende nødvendig. I tillegg vil det til enhver tid være svært vanskelig å definere hva som er nødvendig eller ikke. Vi trenger derfor å finne riktig balanse mellom det å gjøre for mye, og det å gjøre for lite. Like viktig, retten til deltages og meningsberettigelse innebærer også retten til ikke å delta eller til ikke å mene noe.

### **Avrundning**

Gjennom dette avsluttende kapitlet har jeg hovedsakelig argumentert for at kvaliteten på arbeidet med ungdommer best finnes i balansen mellom to motstridende, men samtidig grunnleggende barneperspektiver. Det ene stammer fra Rousseau (1762/1997) og tilsier at barnet i utgangspunktet fra naturens side er godt, og hvis det får utvikle seg i pakt med naturen og uten begrensninger, vil det utvikle seg best mulig. Den andre grunnantagelsen er at barnet er født med inn i et samfunn som krever at det skal oppføre seg og forberede seg til de plikter og ansvarsområder samfunnet krever.

Som et kompromiss har jeg foreslått at egnede deltagelsesorienterte praksiser er tilrettelagt slik at det ivaretar perspektivmangfold. Det vil si at barn og unge får anledning til å få veiledning og støtte av voksne, og at de får mulighet til å være med jevnaldrende hvor barnet opplever det å være barn på egne premisser gjennom utvikling av lekens utfordringer og vennskapets sosiale forankring. Sagt på en annen måte, det er av betydning at barn opplever en balanse mellom støtte og grensesetting i forhold til muligheter for å skape seg en egen ungdomsidentitet *som* ungdom. Med utgangspunkt i begrepet om selvforvaltning, slik det er brukt av Jerlang (1987), kan vi innta et inkluderende og flertydig syn på ungdommers bruk av fritid, dette sett i forhold til Giddens (1991) forståelse av det refleksive selv, et begrep som kan jeg tidligere i avhandlingen har tolket med overveiende dreining mot *human becomings* perspektivet. Ungdommers overgang til voksenlivet, som i stor grad har å gjøre med endring av relasjoner til andre mennesker, handler om å finne ståsteder og holdepunkter i tilværelsen for identitetsutvikling. Dette innebærer en rekke aspekter, slik som å anerkjenne håp og drømmer som betydningsfulle, lære seg ferdigheter, etablere vennskap til jevnaldrende og søke støtte hos voksne gjennom å delta i voksnes praksiser og dermed få anledning til å delta i aktiviteter der de kan *gjøre det de voksne gjør* (Storø, 2008).

Den samfunnsmusikkterapeutiske praksis kan bestå av sammensatte strategier som er basert på ulike barneperspektiver. Begrepet om selvforvaltning fungerer som et sammensatt og nyansert begrep som kan brukes til å se virkeligheten fra aktørposisjoner. Selvforvaltning sier oss at til tross for at artiklene i barnekonvensjonen skal gjelde for det enkelte individ, er rettighetene avhengig av fellesskapet for å virkeliggjøres. Det er dermed gjennom deltagelse i fellesskapet at individuelle rettigheter realiseres. Dette er et paradoks som handler om at den enkeltes handlemuligheter konstitueres av og er avhengig av samfunnsskapte idealer, verdier og kunnskaper. Derfor blir kompromissløsninger som finnes gjennom forhandlingsprosesser i hverdagslivet viktige. Til dette trenger vi møteplasser og anledninger der ungdom og voksne kan komme sammen, samarbeide og dermed finne løsninger.

De samfunnsmusikkterapeutiske strategiene som jeg har skissert gir muligheter til å arbeide i spennet mellom individ og fellesskap, mellom avhengighet og selvstendighet, dimensjoner som jeg tidligere ved flere anledninger har vært innom og som anses å være relevante i forhold til diskusjoner omkring hvordan barnekonvensjonen skal virkeliggjøres i forhold til barnevernets praksis. Strategiene preges av både-og-tenkning og perspektivmangfold der det legges opp til at arbeid med den enkeltes mulighet til å styrkes bør sees i forhold til samarbeid med andre mennesker og miljøer. Selv om arbeidsformene varierer kan målet sies å være det samme, å styrke den enkeltes muligheter til å lykkes i møte med samfunnets muligheter og begrensinger. Det handler om å utvikle praksis i balansepunktet mellom det å klare seg selv og det å søke hjelp i forhold til fellesskapet, en diskusjon som vi også finner igjen i forhold til barnekonvensjonens prinsipp om barnets beste og paradokset mellom trygghet og deltagelse, slik jeg beskrev det i innledningskapittelet.

Musikkens rolle i forhold til sosialiseringprosessen er flertydig og mangfoldig. Den kan brukes til en rekke formål der bruksfunksjoner forandrer seg i forhold til skiftende kontekstuelle forhold. Musikkens potensial som strukturerende ressurs strekker seg over et tilnærmet ubegrenset antall brukssammenhenger. Musikk kan fungere som en verdinøytral praksis som innebærer aktiviteten av å skaffe seg et erfaringsgrunnlag for egne refleksjonsprosesser, slik Schön (1987) beskriver den reflekterende praktiker, og musikk kan være en ressurs i samfunnsforandrende praksis som bidrar til at verden blir endret for de

involverte, slik Marx (1845/1970) beskriver sin versjon av praxis i Feuerbachesene, og Freire gjør det med sin versjon av de undertryktes pedagogikk (1974).

Avslutningsvis mener jeg det blir viktig å anerkjenne ulike former for barndom og oppvekster som vellykkede og relativt sett, *gode nok* for dem det gjelder. Dette kan muliggjøre anerkjennelse av ulike former for oppvekster som gode nok i seg selv, *og* samtidig kunne stille krav til ungdommer hva gjelder samfunnets regler og normer. Det handler om å ta hensyn til at barnet *både* trenger å tas vare på gjennom deltagelse i fellesskapet *og* anerkjenne at det har behov for å være individuelt annerledes og gjennom sine handlinger finne sin egen vei til voksenlivet. Prinsippet om barnets beste kan fungere som ideal for kontekstuel tilpassede løsninger. Samfunnsmusikkterapi i barnevernets praksis kan utvikles på mange måter, men det er noen grunntoner og skalaer vi ikke kan forandre stil eller toneart på. Jeg har prøvd å vise hvordan barnekonvensjonen er å betrakte som grunntonen i forhold til den samfunnsmusikkterapeutiske praksis, og som strukturen i en god poplåt, den er fleksibel og dynamisk, men likevel alltid stabil og ufravikelig.

\*

Omtrent et år etter at jeg avsluttet arbeidet med forskningssamtalene, ble tre av ungdommene som har deltatt på musikkverkstedet spurt om å være med i ungdommenes spørretime. Det er et arrangement som arrangeres for å sikre barn og unges deltagelse i lokalpolitikken. I samarbeid med organisasjonen *Redd barna* og undertegnede utviklet ungdommene spørsmål som blant annet handler om ettervern. Spørsmålene ble rettet mot bystyret på *ungdommenes spørretime*. Jeg betrakter hendelsen som et eksempel på en av flere mulige veier ungdommers deltagelse i kulturaktiviteter direkte eller indirekte kan føre til økt politisk deltagelse, en form for deltagelse barnekonvensjonen bereder grunnen for.

## Litteraturliste

- Action for the rights of children, ARC (2002). Save the children, UNHCR, UNICEF og OHCHR, CD-ROM
- Aigen, K. (1997). *Here we are in music: One year with an adolescent creative music therapy group*, MMB Music, New York
- Aldridge, D. (1996). *Music therapy research and practice in medicine: From out of silence*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Alston, P. (1994). The best interests principle, towards a reconciliation of culture and human rights, *International Journal of Law and the Family*, 8, s. 1 – 25
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund
- Andenæs, A. (1996). Hvordan kan vi tenke rundt barns beste? I, NOU, 1996:13 *Offentlige overføringer til barnefamiliene*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kgl. res. 23 juni, 1995, Avgitt til Barne- og familiedepartementet 17 juni, 1996, Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning, Oslo
- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjon – hva sier forskningen?* Kommuneforlaget, Oslo
- Andersson, B. & Bjerkman, A. (1999). *Mellan myndighet och familj: En kvalitativ undersökning av familjerådsalg i Sverige*, Social service administration, unit for research and development, Stockholm
- Annan, K. (2002). *We, the children, end-decade review of the follow-up to the world summit for children*, considered by the preparatory committee for the special session of the general assembly on children at its third session in June 2001
- Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta analysis, *Criminology*, 28, (3), s. 369 – 404
- Ansdell, G. (2002). Community music therapy and the winds of change - a discussion paper, I Kenny, C. B. & Stige, B. (red) (2002). *Contemporary voices of music therapy, communication, culture, and community*, s. 109 – 142, Unipub forlag, Oslo
- Ansdell, G. (2004). Rethinking music and community: Theoretical perspectives in support of community music therapy, I Pavlicevic, Mercédès & Gary Ansdell (red), *Community music therapy*, s. 65 – 90, Jessica Kingsley Publishers, London
- Ansdell, G. (2010). Action: Musicking on the edge, musical minds in east London, England, I Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. & Pavlicevic, M., *Where music helps, community music therapy in action and reflection*, s. 33 – 40, Ashgate Publishing, Farnham



- Arbeid med enslige mindreårige, asylsøkere og flyktninger – en håndbok for kommunene, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, tilgjengelig fra denne adressen pr. 28.07.2011,  
[http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Arbeid\\_med\\_enslige\\_mindreaarige.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Arbeid_med_enslige_mindreaarige.pdf)
- Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*, New York
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (red) (2007). *Empowerment i teori og praksis*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Atwool, N. (2006). Attachment and resilience: Implications for children in care, *Child care in practice journal*, 12, (4), s. 315 – 330
- Backe-Hansen, E. (1995). *Til barnets beste, beslutninger og beslutningsprosesser i barnevernet*, TANO, Oslo
- Backe-Hansen E. & Bakketeig, E. (red) (2008). *Forskningkunnskap om ettervern*, Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 17/2008
- Backe-Hansen, E. & Havik, T. (1997) (red). *Barnevern på barns premisser*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Backe-Hansen, E. (2004). *God nok omsorg*, Kommuneforlaget, Oslo
- Baker, F. & Wigram, T. (red) (2005). *Songwriting, methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*, Jessica Kingsley publications, London
- Bakhtin, M. M. (1929/1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*, Oversatt av Emerson, C. I. University of Minnesota Press, Minneapolis
- Bakhtin, M. M. (1930/1981). *The dialogic imagination, four essays*, oversatt av Holquist, M. & Emerson, C, University of Texas Press, Austin
- Baines, S. (2003). A consumer-directed and partnered community mental health music therapy program: Program development and evaluation, *Canadian journal of music therapy*, 7, (1), s. 51 – 70
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Baraldi, C. (2008). Promoting self-expression in classroom interactions, *Childhood*, 15, s. 239 - 245
- Barneombudets supplerende rapport til FN's komité for barns rettigheter 2009, tilgjengelig pr. 31.03.2011 fra denne adressen,  
[http://www.barneombudet.no/sfiles/97/24/1/file/supplender-rapport-til-fn\\_norsk-web.pdf](http://www.barneombudet.no/sfiles/97/24/1/file/supplender-rapport-til-fn_norsk-web.pdf)

- Barneombudets høringsuttalelse til NOU 2009: 8. tilgjengelig pr 11.07.2011 fra denne adressen, <http://www.regjeringen.no/pages/2248526/Barneombudet.pdf>
- Barnevernet og det forebyggende arbeidet for barn og unge og deres familier, rundskriv, (2005), Det kongelige barne- og familiedepartement, Nr. Q-25
- Barnevernpanelets rapport (2011). Barne-, likestillings-og inkluderingsdepartementet, Rapport avlevert september 2011
- Barsnes, A. & Vatnedalen, A. L. M. V. (2009). *Mer enn ord og toner*, Hovedfagsoppgave, Universitet i Bergen
- Baskerville, S. (2007). *Taken into custody: The war on fathers, marriage and the family*, Dr. Stephen Cumberland House Publishing, New York
- Batt-Rawden, K. B. (2005). Music listening and empowerment in health promotion: A study of the role and significance of music in everyday life of the long-term ill, *Nordic journal of music therapy*, 14, (2), s. 120 – 136
- Batt-Rawden, K. & Tellnes, G. (2011). How music may promote healthy behaviour, *Scandinavian journal of public health*, 39, (2), s. 113 - 120
- Baumann, Z. (2006). *Flydende modernitet*, Gyldendal, København
- Becker, C. S. (1992). *Living and relating: An introduction to phenomenology*, Sage Publications, Thousand Oaks, California
- Beck, U. (1997). *Risiko og frihet*. Fagbokforlaget, Bergen
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization, politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Polity press, Cambridge
- Befring, E. (2004). *Spesialpedagogikk*, Cappelen, Oslo
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke*, Aschehoug, Gjøvik
- Berkaak, O.A. & E. Ruud (1992). *Den påbegynte virkelighet: Studier i samtidskultur*, Universitetsforlaget, Oslo
- Berryman, S. E. (1994). *Designing effective learning environments, cognitive apprenticeship models*. Institute on Education and the Economy, Columbia University, New York
- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. & Wade, J. (1995). *Moving on: Young people and leaving care schemes*, HMSO, London
- Bolger, K. E. & Patterson, C. J. (2003). Sequel of child maltreatment – vulnerability and resilience, I Luthar, S. S. (red). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, s. 156 – 181, Cambridge University Press, Cambridge

- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens, risiko og sunn utvikling*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære bånd*, Det lille forlag, Fredriksberg
- Breen, C. (2002). *The Standard of the best interests of the child: A western tradition in international and comparative law*, Martinus Nijhoff Publishers, Hague
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*, Tiden Forlag, Oslo
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask, a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge University Press, Cambridge
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge
- Brooker, L. (2001). Interviewing children, I G. Naughton (red), *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*, Open University Press, Buckingham
- Brooks, D. (1989). Music therapy enhances treatment with adolescents, *Music therapy perspectives*, 6, s. 37 – 39
- Brosjyren Barnevernet - til barnets beste, tilgjengelig fra denne adressen pr. 25.07.2011  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2001/barnevernet---til-barnets-beste.html?id=87701](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2001/barnevernet---til-barnets-beste.html?id=87701)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge
- Bruscia, K. (1998). *Defining music therapy*, Barcelona Publishers, Gilsum
- Bruscia, K. (red) (1991). *Case studies in music therapy*, Barcelona Publishers, Gilsum
- Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill, fra fødsel til alderdom*, Tano Aschehoug, Oslo
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*, Universitetsforlaget, Oslo
- Buzzelli, C. A. (1996). The moral implications of teacher - child discourse in early childhood classrooms, *Early childhood research quarterly*, 11, s. 515 – 534
- Cantwell, N. (1993). Monitoring the convention through the Idea of the 3 P's, *Eurososial rapport*, 45, s. 121 – 30
- Cashmore, J. & Paxman, M. (2006). Predicting after-care outcomes: The importance of 'felt' security, *Child & family social work*, 11, (3), s. 232 – 241
- Cestari, M. L. (1997). *Communication in mathematics classrooms - a dialogical approach*, Doktorgradsavhandling, Faculty of Education, University of Oslo

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analyses*, Sage, London
- Chase. E. S. (2005). *Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices*, I Denzin, K, N & Lincoln, S. Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research, Third edition*, s. 651 - 675, Sage, California
- International Save the children alliance (2002). *Child rights programming how to apply rights-based approaches in programming - A handbook for the international*, International Save the Children Alliance, London
- Christenson, P. G. & Roberts, D. F. (1998). *It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents*, Hampton Press, New Jersey
- Christiansen, Ø., Havnen, K. & Havik, T. (1998). *Mellom vern av barn og støtte til foreldre: Hva vektlegger barnevernsarbeidere ved beslutninger i undersøkelsessaker?* Barnevernets Utviklings-senter på Vestlandet, UiB. Skriftserien nr. 1
- Christoffersen, S. A. (2005). *Handling, person, samfunn: Innføring i etikk for helse- og sosialfagene*, Universitetsforlaget, Oslo
- Clark, A.T, Kjørholt & Moss P. (red) (2005). *Beyond listening, children's perspectives on early childhood services*, The Policy Press, Bristol
- Clausen, S.E. & Kristofersen, L. B. (2008). Rapport nr 3/2008. *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005, en longitudinell studie*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, atferd og aldring, NOVA
- Clayden, J. & Stein, M. (2005). *Mentoring young people leaving care 'Someone for me'*, Joseph Rowntree Foundation, York
- Clendenon-Wallen, J. (1991). The use of music therapy to influence the self-confidence and self-esteem of adolescents who are sexually abused, *Music therapy perspectives*, 9, s. 73 – 81
- Cockburn, T. (2005) Children and the feminist ethic of care, *Childhood* 12, (1), 71 – 89
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*, Harvard University press, London
- Collins, A. (red) (1996). Design issues for learning environments, I Vosniadou, S. De Corte, E. Glaser, R. & Mandl, H, *International perspectives on the psychological foundations of technology-based learning environments*, s. 347 – 361, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- Collins, M. E. (2001). Transition to adulthood for vulnerable youths: A review of research and implications for policy, *Social Service Review*, 75, s. 271 – 291

- Cordobes, T. K. (1997). Group songwriting as a method for developing group cohesion for HIV- positive adult patients with depression, *Journal of music therapy*, 34, (1), s. 46 – 67
- Creswell, W. J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*, Sage publications, California
- Crockett, L. J. & Crouter, A.C. (red) (1995). *Pathways through adolescence, individual development in relation to social contexts*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent*, Basic Book, New York
- Dagsavisen, 10.09.09, intervju med barneombud Reidar Hjermann (avisartikkel)
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*, University Press, Cambridge
- DeNora, T. (2003). *After Adorno, rethinking music sociology*, Cambridge university press, Cambridge
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*, tilgjengelig fra denne adressen pr. 10.10.11, <http://www.etikkom.no/FBIB/Ressurser/Referanser/NESH-2006/>
- Denzin, K, N. & Lincoln, S. Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research, Third edition*, Sage, California
- Dencik, L. (2004). Fremtidens børn - om postmodernisering og sosialisering, I Dencik, L. & Schultz Jørgensen, P. (red). *Børn og familie i det postmoderne samfund*, s. 19 – 44, Hans Reitzels Forlag, København
- Dencik, L. & Schultz Jørgensen, P. (red) (2004). *Børn og familie i det postmoderne samfund*, Hans Reitzels Forlag, København
- Dewey, J. (1977). *Erfaring og oppdragelse*, Christian Eilers forlag, København
- Dixon, J. & Stein, M. (2005) *Leaving Care, through care and aftercare in Scotland*, Jessica Kingsley, London
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (red). (2006). *Deviant peer influences in programs for youth, problems and solutions*, Guilford, New York
- Drake, T. (2008). Back to basics, community-based music therapy for vulnerable young children and their parents, I Oldfield, A. & Flower, C. (red) (2008). *Music therapy with children and their families*, s. 37 – 52, Jessica Kingsley publishers, London
- Drotner, K. (1999). *Unge, medier og modernitet, pejlinger i et foranderlig landskab*, Borgen, København

- Dysthe, O. (2008). *Det flerstemmige klasserommet, skriving og samtale for å lære*, Ad Notam, Gyldendal, Oslo
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents, I Gubrium, J.K. & Holstein, J.A., *Handbook of Interview Research*, Sage Publishers, London
- Egelund, T. & Sundell, K. (2001). *Til barnets bedste, undersøgelser af børn og familier – en forskningsoversikt*, Hans Reizels Forlag, København
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinke, Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Ekse, O. (1993). Journalnotat til barnevernsinstitusjon, Voss barnehjem
- Elster, J. & Lorenz, E. (red) (1970). *Verker i utvalg* (Vol. 2), Pax Forlag AS, Oslo
- Engelstad, A. (1989). *De undertryktes teater*, Cappelen Forlag, Oslo
- Engestrøm, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki
- Engestrøm, Y. Miettinen, R. & Punama, E. I. L. (red) (1998). *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, Cambridge
- Eriksen, E. O. & Skivenes, M. (1998). Om å fatte riktige beslutninger i barnevernet, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3, s. 352 – 380
- Erikson, E. H. (1950/2000). *Barndommen og samfunnet*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*, Norton, New York
- EU-rapport, (2008). *Child poverty and well-being in the EU - a report on child poverty and well-being*, adopted by the Social Protection Committee on 17. January
- Falck, S. (red) (2006). *Hva er det med familieråd?* Samlerapport fra prosjektet, *Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av familieråd i Norge*, NOVA, Oslo
- Falck, S. & Vik, S. (2006). Fra resultat til veien videre, I Falck, S. (red) (2006). *Hva er det med familieråd?* Samlerapport fra prosjektet *Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av familieråd i Norge*, s. 291 - 303, NOVA, Oslo
- Falck, S. & Winswold, A. (2011). *Modeller for å sikre medbestemmelse og medinnflytelse blant utsatte ungdomsgrupper*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Notat 5/2011
- Farner, A. (2003). *Verksted som verktøy i plan – og utviklingsprosesser, en veileder for prosessledere*, Kommuneforlaget, Oslo

- Finlay, L. & Gough, B. (red) (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social science*, Blackwell Publishing, Oxford
- Flekkøy, M. G. & Kaufman, N. H. (1997). *The participation rights of the child, rights and responsibilities in family and society*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Flick, U. (2000). *An introduction to qualitative research*, Sage, London
- Flower, C. (1993). Control and creativity: Music therapy with adolescents in secure care, I Heal, M. & Wigram, T. (red), s. 40 – 45, *Music therapy in health and education*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Flynn, R. J. & Vincent, D. (2008). Canada, I Stein, M. & Munro, E. (red). *Young people's transitions from care to adulthood, International research and practice*, s. 36 – 48, Jessica Kingsley Publishers, London
- FNs konvensjon for barns rettigheter (barnekonvensjonen) av 20. november 1989
- Folkestad, G. (1996). *Computerbased creative music making, young people's music in the digital age*, Doktorgradsavhandling, Acta Universitatis, Gothburgensis
- Follesø, R. (red) (2006). *Sammen om barnevern: Enestående fortellinger, felles utfordringer*, Universitetsforlaget, Oslo
- Follesø, R. (2007). Ungdom som medvirkere – offer eller ressurs? I Askheim og Starrin (red). *Empowerment i teori og praksis*, s. 127 – 138, Gyldendal akademisk forlag, Oslo
- Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse: Hvordan støtte vilje til endring? *Tidskrift for ungdomsforskning*, 10, (1), s. 49 -73
- Fransson, E. (2009). *Fortidens tyngde, om selvarbeid under opphold og utflytting fra ungdomshjem*, doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*, Gyldendal, Oslo
- Fridberg, T. (red) (1997). *Mønstre i mangfoldigheten, de 15-19-åriges mediebrug*, Borgen, København
- Frith, S. (1996). *Performing rites, evaluating popular music*, Oxford university press, Oxford
- Frisch, A. (1990). Symbol and structure: Music therapy for the adolescent psychiatric Inpatient, *Music therapy*, 9, (1), s. 16 - 34
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige – om sosialisering og jevnaldrendes betydning*, Gyldendal akademisk, Oslo
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*, Cappelen, Oslo

- Fugle, G. K. (2009). Ungdom, samspel og komponering, I Ruud, E. (red). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 61 – 84, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Garbarino, J. & Kostelny, K. (1992). Child maltreatment as a community problem, *Child abuse & Neglect*, 16, s. 455 – 446
- Gautun, H., Sasaoka, K. & Gjerustad, C. (2006). *Brukerundersøkelse i Barneverninstitusjonen*, NOVA-rapport nr. 9
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*, University of California Press, London
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*, Cambridge University Press, Cambridge
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity, self and society in the late modern age*, Polity Press, Cambridge
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*, N.J. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*, Aldine, Chicago
- Gold, C., Voracek, M. & Wigram, T. (2004). Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: A meta-analysis, *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 45, s. 1054 – 1063
- Gold, C., Saarikallio, S. H., & McFerran, K. (2012). Music therapy, I Levesque, R. J. R. (red), *Encyclopedia of adolescence*, Springer, New York
- Golding, W. (1958). *Lord of the flies*, Faber & Faber, Boston
- Gotaas, N. (2006). *Rocka stabilitet, en evaluering av prosjektet Musikk i fengsel og frihet, et tilbud for kvinner i Oslo*, NIBR-rapport:8
- Gubrium, J.K. & Holstein, J.A. (red) (2002). *Handbook of interview research*, Sage, London
- Gullbrandsen, L. M. (1998). *I barns dagligliv, en kulturpsykologisk studie i jenters og gutters utvikling*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hadley, S. (red) (2006). *Feminist perspectives in music therapy*, Barcelona Publishers, Gilsum
- Haidet, P. (2007). Jazz and the ‘art’ of medicine: Improvisation in the medical encounter, *Annals of family medicine*, 5, s. 164 – 169
- Haines, J. H. (1989). The effects of music therapy on the self-esteem of emotionally disturbed Adolescents, *Music therapy*, 8, (1), s. 78 - 91



- Hargreaves, D. J. & North, A. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology, *Psychology of music*, 27, s. 71 - 83
- Hart, R. A. (1992). *Barns medvirkning: Fra tokenism til citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti, Firenze
- Hart, R. A. (2011). Introduction and the meaning of childrens participation, I Rutgers, C. (red), *Creating a world fit for children, understanding the UN convention on the rights of the child*, s. 81 – 85, Idebate press, New York
- Haugli, T. (2003). *Nordisk samarbeid og utfordringer knyttet til innholdet i begrepet barnets beste*, Rapport fra ekspertmøte i Tromsø 29 - 31. januar på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet og Nordisk Ministerråd, Skriftserie nr. 56, Det Juridiske fakultet, Universitet i Tromsø
- Havik, T., Hassel, K. & Poulsson, A. (2003). Hjem igjen? En analyse av fylkesnemndas vedtak etter barnevernloven paragraf 4-21, Skriftserien 03: 1, Barnevernets utviklingscenter på Vestlandet, Bergen
- Heal, M. & Wigram, T. (red) (1993), *Music therapy in health and education*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Hegel, G. W. F. (1807/1977). *Phenomenology of spirit*, oversatt av Miller, A.V. (1977). Oxford University Press, Oxford
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring, mestring og marginalisering*, Abstrakt forlag, Oslo
- Helgeland, I. M. (2007). *Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne, hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Doktoravhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Oslo
- Henderson, S. M. (1983). Effects of a music therapy program upon awareness of mood in music, group cohesion, and self-esteem among hospitalized adolescent patients, *Journal of music therapy*, 20, (1), s. 14 - 20
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward, *Children and society*, 18, (2), s. 77 – 96
- Hill, M. (1997). Participatory research with children, *Child & family social work*, 2, (3), s. 171 – 183
- Hodgkin, R. & Newell, P. (2007). *Implementation handbook for the convention on the rights of the child*, UNICEF, Geneva
- Holch, U. (1992). Musikterapi med sosialt og/eller psykisk belastede unge, *Nordic journal of music therapy*, 1, (1), s. 27 – 29
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*, Hans Reitzels Forlag, København

- Hosaka, K. & Nakamura, R. (red) (2008), *A perspective on contemporary art of emotional drawing*, The National Museum of Modern Art, Tokyo
- Holte, A., Rønnestad, M. H. & Nielsen, G. H. (red) (2000). *Psykoterapi og psykoterapiveiledning: Teori, empiri og praksis*, Gyldendal akademisk, Oslo
- Howard, A. (1998). The effects of music and poetry therapy on the treatment of women and adolescents with chemical addictions, *Journal of poetry therapy*, 11, (2), s. 81 – 86
- Hummelgaard, O. (2000), *Fantasi i pædagogikken – brug legen og musikken*, Forlaget Musik og Pædagogik, Odense
- Hærem, E. & Aadnesen, B. N. (2008). *Barnevernets undersøkelse*, Universitetsforlaget, Oslo
- Høstmælingen, N, Kjørholt E.S. & Sandberg, K. (2008). *Barnekonvensjonen – barns rettigheter*, Universitetsforlaget, Oslo
- Haavind, H. (2000). Den lille og den store utvikling i psykoterapi med barn. I Holte, A., Rønnestad, M. H. & Nielsen, G. H. (red). *Psykoterapi og psykoterapiveiledning. Teori, empiri og praksis*, s. 112 – 144, Gyldendal akademisk, Oslo
- Igesund, S. (2010). *Hvordan kan rektors blogg være en mediator for skoleutvikling?* Masteroppgave, Høgskolen i Haugesund
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Sørensen, N. U. & Simonsen, B. (2009). *Ungdomsliv - mellom individualisering og standardisering*, Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget, Oslo
- Jakobsen, T., B., Hammen, I. & Steen. L. (2010). Det, nationale forskningscenter for velfærd, efterværn – støtte til tidligere anbragte unge – midtvejsevaluering af forsøg med efterværn under handlingsprogrammet ”Lige muligheder”, Sfi, 10:31, København
- Jalmert, L. (2005). Vad är bäst för de yngsta barnen? Analys til föräldraförsäkringsutredningen, I Thorwaldsson, K. P. (red), *Reformerad föräldraförsäkring*, SOU 2005:73, Bilagedel, Stockholm.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*, Polity, Cambridge
- James, A. & James, A. L. (red) (2008). *European childhoods, cultures, politics and childhoods in Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge Falmer, London

- Jerlang, E. (1987). *Selvforvaltning, pædagogisk teori og praksis*, Socialpædagogisk bibliotek, Munksgaard
- Johns, U. (1993). Intersubjektivitet som grunnlag for utvikling, *Spesialpedagogikk*, 3, s. 41 - 46
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). Music and emotion: Introduction I Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (red), *Music and emotion: Theory and research*, s. 3 – 20, Oxford University Press, New York
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (red) (2001), *Music and emotion: Theory and research*, Oxford University Press, New York
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research*, 33, (3), s. 217 - 238
- Kahn-Harris, K. (2007). *Extreme metal: Music culture on the edge*, Berg Publishers, New York
- Kenny, C. B. (1989). *The field of play: A guide for the theory and practice of music Therapy*, Ridgeview Publishing Company, Atascadero
- Kjørholt, A.T. (2005). The competent child and the 'right to be oneself', reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre I Clark, A.T, Kjørholt & Moss, P. (red), s. 151 – 173, *Beyond listening, children's perspectives on early childhood services*, The Policy Press, Bristol
- Killingmo, B. (1999). Den åpne samtalen, *Tidsskrift for den norske lægeforening*, 119, (1), s. 56 - 59
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og unge*, Universitetsforlaget, Oslo
- Kleive, M. & Stige, B. (1988). *Med lengting liv og song*, Det norske samlaget, Oslo
- Kleive, M. (2009). Strukturert stemme- og bevegelseslek som intervensjon vedtraumerelaterte dissosiative lidelser hos barn og unge, I Ruud, E. (red). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 37 – 60, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Knoblauch, S. H. (2000). *The Musical edge of therapeutic dialogue*, The Analytic Press, London
- Kolstad, I. (2008). *The bad dream: Om bruk av computerstudioet som primæraktivitet i musikk med en ungdom i barnevernet*, Masteroppgave i musikkterapi, Universitetet i Bergen
- Kristofersen, L. B. (2005). *Barnevernbarnas helse: Uførhet og dødelighet i perioden 1990-2002*. NIBR-rapport 2005:12

- Krout, R. E. (2005). The music therapist as a singer-songwriter: Applications with bereaved teens, I Baker, F. & Wigram, T. (red), *Song writing methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians educators and students*, s. 206 –223, Jessica Kingsley, London
- Krout, R. E. (2011). Our path to peace: songwriting-based brief music therapy with bereaved adolescents, I Meadows, A. (red). *Developments in music therapy practice, case study perspectives*, s. 230 – 247, Barcelona Publishers, Gilsum
- Krüger, V. (2000). The use of information technology in music therapy, *Nordic journal of music therapy*, 9, (2), s. 77 - 83
- Krüger, V. (2004). Hovedoppgave, *Læring gjennom deltagelse i et rockeband*, Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Krüger, V. (2007). Music as narrative technology, *Voices, a world forum for music therapy*, Hentet fra denne adressen pr 28.03, 2011  
<http://www.voices.no/mainissues/mi40007000235.php>
- Krüger, V. (2008). Musikkterapi som læring i et praksisfellesskap – en fortelling om et rockeband, I Ruud, E. og Trondalen, G. (red). *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 399 – 414, NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse
- Krüger, V. (2009a). Musikkterapi som hjelp til selvhjelp, I Ruud, E. (red), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 171 – 186, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Krüger, V. (2009b). *Tonen i samtalen*, upublisert essay skrevet i forbindelse med kurs om kvalitativ forskning, Griegakademiet, Universitet i Bergen
- Kvale, S. (1999). The Psychoanalytic interview as qualitative research, *Qualitative inquiry*, 5, s. 87 - 92
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal, Gjøvik
- Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence, *Nordic journal of music therapy*, 13, (1), s. 47 - 59
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*, United Nations Children's Fund, UNICEF, Florence
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*, Cambridge University Press, Cambridge
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis, I Nielsen, K. & Kvale, S. (red). *Mesterlære, læring som sosial praksis*, s. 37 – 51, Ad Notam, Oslo
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge

- Layman, D., Hussey, D. & Laing, S. (2002). Foster care trends in the United States: Ramifications for music therapists, *Music therapy perspectives*, 20, (1), s. 38 - 46
- Lefebvre, C. (1991). All her 'yesterdays': An adolescent's search for a better today through music. I Bruscia, K. (red) (1991), *Case studies in music therapy*, s. 219-231, Barcelona Publishing, Gilsum
- Leon`tev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*, Prentice Hall, Engelwood cliffs
- Lehtonen, K. (1999). Rap-artisti JJ Kelan tapaus, *Musiikkiterapia*, 2, s. 71 – 92
- Levesque, R. J. R. (red) (2012), *Encyclopedia of adolescence*, Springer, New York
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Universitetsforlaget, Oslo
- Lincoln, S. Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research, Third edition*, Sage Publishers, California
- Linbæk, B. (2004). *Kommunikasjonsverksted i sosialt arbeid*, Høyskoleforlaget, Oslo
- Lindgren, M., Luthi, B. & Furth, T. (2005). *The Mewe generation: What business and politics must know about the next generation*, Bokkhouse publishing, Stockholm
- Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992, nr. 100
- Luria, A. R. (1979). *Cognitive development, its cultural and social foundation*, Harvard University press, Cambridge
- Lurie, J. (2003). The tension between protection and participation – general theory and consequences as related to rights of children, including working children, *Journal of Social Work Theory & Practice*, 7, tilgjengelig fra denne adressen pr 10.10.11, [http://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social\\_work\\_journal/issue07/contents.htm](http://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social_work_journal/issue07/contents.htm)
- Luthar, S. S. (red) (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, Cambridge University Press, Cambridge
- Løgstrup, K. E. (1956/1991). *Den etiske fordring*, Cappelen, Oslo
- MacMillan, K. (2003). The next turn: Reflexivity analyzing reflexive research, I Finlay, L. & Gough, B. (red) *Reflexivity, a practical guide for researchers in health and social science*, s. 231 - 250, Blackwell Publishing, Oxford
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk - integrering og inkludering i det moderne Samfunnet*, Universitetsforlaget, Oslo
- Madsen, O. J. (2011). Nyliberalismens sosialpsykologi, *Agora - Journal for metafysisk spekulasjon*, 29, (1), s. 94 - 118

- Maier, H. W. (1979). The core of care, *Child care quarterly*, 8, (4), 161 - 173
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup*, Tano, Oslo
- Martinhusen, E., More, C., & Schjeldrup, L. (2005). *Nye metoder i barnevernet*, Fagbokforlaget, Bergen
- Marthinsen, E. (2003). *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern*, rapport nr. 9 skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt - Norge
- Marx, K. (1845/1970). Teser om Feuerbach, I Elster, J. & Lorenz, E. (red), *Verker i Utvalg*, Vol. 2, Pax Forlag AS, Oslo
- Masten, A. & Coatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments – Lessons from research on successful children, *American Psychologist*, 53, (98), s. 205 – 220
- McFerran-Skewes, K. (2003). Contemplating the nature of adolescent group improvisations, *Voices: a world forum for music therapy*, tilgjengelig fra denne adressen pr 30.03.2011, <http://www.voices.no/mainissues/mi40003000128.html>
- McFerran, K. (2010). *Adolescents, music and music therapy: Methods and techniques for clinicians, educators and students*, Jessica Kingsley Publishers, London
- McFerran, K. (2011). Moving out of your comfort zone: Group music therapy with adolescents who have misused drugs, I Meadows, A. (red). *Developments in music therapy practice, case study perspectives*, s. 248 – 267, Barcelona publishers, Gilsum
- Meadows, A. (red) (2011). *Developments in music therapy practice: Case study perspectives*, Barcelona publishers, Gilsum
- Mech, E.V., Pryde, J.A. & Rycraft, J.R. (1995). Mentors for adolescents in foster care, *Child and adolescent social work journal*, 12, s. 317 – 328
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis, Second Edition*, Sage, New York
- Møen, A. (2009). Langs den tredje vegen - Eit gjensyn med Anthony Giddens sitt sosiologiske politiske manifest, *Sosiologisk tidskrift*, 17, (2), s. 143 – 157
- Mørch, S. (1985). *At forske i Ungdom*, Rubikon, København
- Nasjonal plan for selvhjelp. Sosial- og helsedirektoratet, 10/2004
- Negus, K. (1996). *Popular music theory: An introduction*, Polity, Oxford
- Nielsen, N. K. (1999). *Musical apprenticeship: Learning at the academy of music as socially situated*, Doktorgradsavhandling, Aarhus universitet

- Nielsen, K. & Kvale, S. (red) (1999). *Mesterlære, læring som sosial praksis*, Ad Notam, Oslo
- NOU, 1996:13 *Offentlige overføringer til barnefamiliene*, Utredning fra utvalg oppnevnt ved kgl. res. 23 juni, 1995. Avgitt til Barne- og familiedepartementet 17 juni 1996, Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning, Oslo
- NOU, 2000:12. *Barnevernet i Norge: Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*, Utredning fra utvalg oppnevnt ved kgl. res 29. januar 1999. Avgitt til Barne- og familiedepartementet mai 2000. Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning, Oslo
- NOU, 2009:8. *Kompetanseutvikling i barnevernet - kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*, Utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 14. april 2008. Avgitt til Barne- og likestillingsdepartementet 30. april 2009, Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning, Oslo
- Nygren, P. (1997). *Profesjonelt barnevern som barneomsorg*, Gyldendal, Oslo
- Nygren, P. (2000). *I krysningsfeltet mellom barnevern og barne-ungdomspsykiatri*, Bruker- og tjenesteundersøkelse av barn og unge i Oslos fylkeskommunale barnevern og barne- og ungdomspsykiatri 1999, Dobbeltklientprosjektet – Delrapport I. Barne- og familieetaten, Oslo kommune
- Nygren, P. & Thuen, H. (red) (2008). *Barn og unges kompetanseutvikling*, Universitetsforlaget, Oslo
- O'Grady, L. & McFerran, K. (2006). Birthing, feminist community music therapy, the progeny of community music therapy practice and feminist therapy theory, I Hadley, Susan (red), *Feminist perspectives in music therapy*, s. 63 – 80, Barcelona Publishers, Gilsum
- Oldfield, A. & Flower, C. (red) (2008). *Music therapy with children and their families*, Jessica Kingsley publishers, London
- Opdahl, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*, Fagbokforlaget, Bergen
- Oppedal, M. (2006). Barns og foreldres brukervedvirkning i et juridisk perspektiv. I Seim, S. & Slettebø, T. (red), *Brukermedvirkning i barnevernet*, Universitetsforlaget, Oslo
- Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem og institusjon – en veileder, Bufetat, Oslo
- Ottosen, M. H. (2006). In the name of the father, the child and the holy genes, *Acta Sociologica*, 49, (1), s. 29 – 46

- Pavlicevic, M. (2002). South Africa, fragile rhythms and uncertain listening, perspectives from music therapy with South African children, I Sutton, J. (red). *Music therapy and trauma, international perspectives*, s. 97 – 119, Jessica Kingsley Publishers, London
- Pavlicevic, M. (red) (2005), *Music therapy in children`s hospice*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Pavlicevic, M. (2010). Let the music work: Optimal moments of collaborative musicing, I Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. & Pavlicevic, M, *Where music helps, community music therapy in action and reflection*, s. 99 – 114, Ashgate, Aldershot
- Pavlicevic, M (2011). Just don't do it: A groups micro journey into music and life, I Meadows, A. (red). *Developments in music therapy practice, case study perspectives*, s. 268 – 279, Barcelona publishers, Gilsum
- Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2004). *Community music therapy*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Pine, D.S. & Cohen, J. A. (2002). *Trauma in children and adolescents: Risk and treatment of psychiatric sequel, Biological psychiatry*, 51, s. 519 - 531
- Procter, S. (2001). Empowering and enabling: Improvisational music therapy in non-medical mental health provision, *Voices, a world forum for music therapy*, Tilgjengelig fra denne adressen pr. 03.01, 2010  
[http://www.voices.no/mainissues/Voices1\(2\)Procter.html](http://www.voices.no/mainissues/Voices1(2)Procter.html)
- Propp, J., Ortega, D. N. & NewHeart, F. (2003). Independence or interdependence, Rethinking the transition from "Ward of the Court" to adulthood, *Families in society*, 84, s. 259 – 266.
- Ragland, Z. & Apprey, M. (1974). Community music therapy with adolescents, *Journal of music therapy*, 11, (3), s. 147 – 155
- Ramsey, E. R. & Miller, D. J. (red) (2003). *Experiences between philosophy and communication*, Suny Press, New york
- Redd Barnas høringsuttalelse til NOU 2009: 8, tilgjengelig pr. 11.07.2011 fra denne adressen, <http://www.regjeringen.no/pages/2248526/Redd%20Barna.pdf>
- Reid, C. (2007). The transition from state care to adulthood: International examples of best practices, *New directions for youth development*, 113, s. 33 – 50
- Ricoeur, P. (1993). *Från text til handling*, B. Östlings forlag, Stockholm
- Riksrevisjonen, Dokument nr 3:10 (2002-2003). *Riksrevisjonens undersøkelse av oppfølging og tilsyn i barnevernet*
- Ringheim, G. & Throndsen, J. (1997). *Løvetannbarn: De klarte seg – mot alle odds*, Cappelen forlag, Oslo



- Robb, (2003). Designing music therapy interventions for hospitalized children and adolescents using a contextual model of music therapy, *Music therapy perspectives*, 21, s. 27 - 40
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking, cognitive development in social context*, Oxford University Press, Oxford
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of child development*, Oxford University Press, New York
- Rojek, C. (2010). *Leisure studies*, Sage, London
- Rojek, C. (2011). *Pop music, pop culture*, Polity, Cambridge
- Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse, (2003). *Sammen om psykisk helse I – 0088*, Helsedepartementet, Oslo
- Rolvjord, R. (2001). Sophie learns to play her songs of tears, *Nordic journal of music therapy*, 10, (1), s. 77 – 85
- Rolvjord, R. (2006). Therapy as empowerment: Clinical and political implications of empowerment philosophy in mental health practices of music therapy, *Voices, a world forum for music therapy*, Tilgjengelig fra denne adressen pr. 11.10.10. 2011 [http://www.voices.no/mainissues/Voices1\(2\)Procter.html](http://www.voices.no/mainissues/Voices1(2)Procter.html)
- Rolvjord, R. (2007). *Blackbirds singing: Explorations of resource-oriented music therapy in mental health care*”, Doktorgradsavhandling, University of Aalborg
- Rosenfeld, A. (1997). Foster care, *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 36, s. 448 – 457
- Rousseau, J. J. (1762/1997). *Emile, eller om oppdragelse*, Dansk forkortet utgave, Borgens Forlag, København
- Rutgers, C. (red) (2011). *Creating a world fit for children: Understanding the UN convention on the rights of the child*, Idebate press, New York
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered, conceptual considerations, empirical findings, and policy implications, I Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (red). *Handbook of early childhood intervention*, s. 651 – 682, Cambridge University Press, New York
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*, Solum Forlag, Oslo
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*, Universitetsforlaget, Oslo
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*, Universitetsforlaget, Oslo

- Ruud, E. (1998). *Music therapy, improvisation, communication, and culture*, Barcelona Publishers, Gilsum
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk, om musikk, helse og livskvalitet*, Unipub forlag, Oslo
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi, I Ruud, E. & Trondalen, G. (red). *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi*, s. 3 – 28, NMH-publikasjoner 2008:3, Skriftserie fra Senter for musikk og helse
- Ruud, E. (red) (2009). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Ruud, E. & Trondalen, G. (red) (2008). *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Oslo
- Rüütel, E. Ratnik, M. Tamm, E. & Zilensk, H. (2004). The experience of vibroacoustic therapy in the therapeutic intervention of adolescent girls, *Nordic Journal of Music Therapy*, 13, (1), s. 33 – 46
- Sandbæk, M. & Tveiten, G. (red.) (2002). *Sammen med familien, arbeid i partnerskap med barn og familier*, Kommuneforlaget, Oslo
- Sandin, B. & Halldén, G. (red) (2003). *Barnets bästa*, Symposium, Stockholm
- Sandin, B. & Halldén, G. (2003). Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom, I Sandin, B. & Halldén, G. (red). *Barnets bästa*, Symposium, Stockholm
- Schjelderup, L, C. Omre & E. Marthinsen (red) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*, Fagbokforlaget, Bergen
- Schiratzki, J. (2003). Barnkonventionen och barnets bästa – globalisering med reservation, I Sandin, B. og G. Halldén (red). *Barnets bästa*, Symposium, Stockholm
- Schouten, E. (2007). *Road testing the human rights compliance assessment tools*, Shell International, Den Haag
- Schön, A. (1987). *Educating the reflective practioner*, Wiley publishing, San Francisco
- Seidman, I. (1998). *Interviweing as qualitative research*, Teachers college press, New York
- Seim, S. & Slettebø, T. (2006). *Brukermedvirkning i barnevernet*, Universitetsforlaget, Oslo
- Shier, H. (2001). Pathways to participation, openings, opportunities and obligations: A new model for enhancing children's participation in decision-making, *Children & society*, 15, s. 107 – 117
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (red) (2000). *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, New York

- Silk, J. S. (2003). *Emotion regulation in the daily lives of adolescents, links to adolescent adjustment*, Doktorgradsavhandling, The Sciences and Engineering
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable, *Children and society*, 18, (2), s. 106 – 118
- Skarpeid, G. (2009). Daglig musikklytting, I Ruud, E. (red) (2009), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 131 – 151, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation, *Children, youth and environments*, 16, s. 10 – 27
- Skotheim, R. (1996). Rockeband som ramme for å selvstendiggjøre beboere på et psykiatrisk ettervernshjem, *Nordic journal of music therapy*, 5, (1), s. 43 – 47
- Skånland, M. S. (2009). (Mobil) musikk som mestringsstrategi, I Ruud, E. (red). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 113 – 130, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Slettebø, T., Oterholm, I, & Stavrum, A. (2010). *Brukermedvirkning i det statlige regionale barnevernet*, Di-akonhjemmet Høgskole, rapport 2010/3
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*, Wesleyan University Press, Hanover
- Smart, C. (2004). Equal shares: Rights for fathers or recognition for children? *Critical social policy*, 24, (4), s. 484 - 503
- Smith, C. & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping and resilience in children and youth, *Social service review*, 71, (2), s. 231 - 256
- Smith, L. (2004). Barnets beste og barnets uttalerett. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernsrettslige spørsmål*, 3, (4), s. 223 - 232
- Solli, H. P. (2006). *Aldri bare syk, om ressursorientert musikkterapi for en mann med schizofreni*, hovedfagsoppgave, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi – utvikling i en forandret verden*, Pedagogisk Forum, Oslo
- Statistisk sentralbyrå (2011). *Barnevern, 2011, barn med tiltak siste år*, Tilgjengelig fra denne adressen pr. 10.10.11 <http://ssb.no/emner/10/10/11/barneverng/>
- Stein, M. & Munro, E. (red) (2008). *Young people´s transitions from care to adulthood: International research and practice*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Steinberg, L. (1996). *Identity in adolescence*, McGraw-Hill Publishing, Los Angeles

- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket et essay om lek som improvisasjon, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87, (12), s. 56 - 68
- Stene, I. (2009). Musikkterapi som gruppetilbud for ungdom, I Ruud, E. (red) (2009). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 85 – 100, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis & developmental psychology*, Basic Books, New York
- Stern, R. (2006). *The child's right to participation – reality or rhetoric?* Uppsala Universitetsforlag, Uppsala
- Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*, Barcelona Publishers, Gilsum
- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a notion of community music therapy*, Doktorgradsavhandling, Unipub, Oslo
- Stige, B. (2005). Musikk som tilbud om deltakelse, i Säfvenbom, R. (2005) *Fritidsaktiviteter i moderne oppvekts*, s. 121 – 145, Grunnbok i aktivitetsfag. Universitetsforlaget, Oslo
- Stige, B. (2006). On a notion of participation in music therapy, *Nordic Journal of Music Therapy*, 15, (2), s. 121 - 138
- Stige, B., Malterud, K., & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research, *Qualitative health research*, 19, (10), s. 1504 – 1516
- Stige, B., Ansdell, G., Elefant, C. & Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*, Ashgate Publishing, Farnham
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy*, Routledge, New York
- St.meld. nr. 39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*
- Storø, J. (2001). *På begge sider av atten, om ungdom barnevern og ettervern*, Universitetsforlaget, Oslo
- Storø, J. (2005). Møteplass for ungdom, beskrivelse av et tiltak for tidligere plasserte unge, og noen refleksjoner om tiltaket, *Norges barnevern*, 4, s. 25 – 36
- Storø, J. (2008a). *Sosialpedagogisk praksis, det handler om hva du gjør*, Universitetsforlaget, Oslo
- Storø, J. (2008b). Exit from care – developing a perspective, *Journal of comparative social eelfare*, 24, (1), s. 13 – 21
- Storø, J. (2010). *Miljøarbeid i barnevernet, systematikk og refleksjon*, Universitetsforlaget, Oslo

- Storsve, V., Westby, I. A. & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse, om et musikkprosjekt blant palestinske flyktninger i Libanon, I Ruud, E. (red), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 187 – 203, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Strandbu, A. (2007). *Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen*, Doktorgradsavhandling, Institutt for Pedagogikk og Lærerutdanning, Universitetet i Tromsø
- Stricker, G., & Gold, J. (red) (1993). *Comprehensive handbook of psychotherapy integration*, Plenum, New York
- Stubsrød, I. (2000). *Det er litt slik med aktiviteter, det er stort og vanskelig og –En kvantitativ studie av barneverninstitusjonens bruk av aktivitet*, NTNU, Institutt for sosialt arbeid, Trondheim
- Sundell, K. & Hæggman, U. L. (1999). *Familjerådslag i Sverige, en utvärdering av Svenska kommunförbundets försöksverksamhet*, Unit for Research and Development, Social Service Administration, Stockholm
- Sutton, J. (red) (2002). *Music therapy and trauma, international perspectives*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Schwartz, K. D. & Fouts, G.T. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents, *Journal of youth and adolescence*, 32, (3), s. 205 - 213
- Säfvenbom, R. (1998). *Four thousand hours a year, Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions*, Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Säfvenbom, R. (2005). *Fritidsaktiviteter i moderne oppvekts, grunnbok i aktivitetsfag*, Universitetsforlaget, Oslo
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*, Cappelen Akademisk, Oslo
- Saarikallio, S. (2007). *Music as mood regulation in adolescence*, Doktorgradsavhandling, University of Jyväskylä, University of Jyväskylä
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, (1), s. 88 – 109
- Tervo, J. (2005). Music therapy with adolescents, *Voices, A World Forum for Music Therapy*, Tilgjengelig fra denne adressen pr. 30.03.2011, <http://www.voices.no/mainissues/mi40005000169.html>
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America*, Knopf, New York
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*, Fagbokforlaget, Oslo

- Thorwaldsson, K. P. (red) (2005). *Reformerad föräldraförsäkring*, SOU 2005:73 Bilagedel, Stockholm.
- Thuen, H. (2008). Barndommens institusjonalisering – i lange linjer, I Nygren, P. og Thuen, H. (red). *Barn og unges kompetanseutvikling*, s. 17 – 27, Universitetsforlaget, Oslo
- Tjelflaat, T., Hyrve, G., & Solhaug, H. (2003). *Barneverninstitusjonen - nødvendig men ikke god nok*, Rapport nr. 10 i skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge
- Tjelflaat, T. & Ulset, G. (2007). *Barn og unges medvirkning i institusjon*, Rapport nr. 11 i skriftserien til Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge
- Torbergesen, T. (2009). Musikkterapi innenfor en familierapeutisk ramme, I Ruud, E. (red). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 101 – 112, Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Trevarthen, C. (1992). An infant's motive for speaking and thinking in the culture. I Heen, A. Wold (red), s. 99 – 137, *The dialogue alternative*. Scandinavian University Press, Oslo
- Trolldalen, G. (1997). *Musikkterapi og samspill, et musikkterapiprosjekt for mor og barn*. Hovedoppgave i musikk, Universitetet i Oslo
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av signifikante øyeblikk i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*, Doktorgradsavhandling, NMH-publikasjoner, Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Ulset, G. (2009). *Ungdoms fritid ved opphold i barneverninstitusjon - Fritid! Tid fri?*, Rapport nr. 15, Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge, NTNU
- Ulset, G. (2010). Tilværelse og oppvekst i barnevernsinstitusjon, *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10, (1), s. 49 - 73
- Ulvik, O. S. (2007). *Seinmoderne fosterfamilier, en kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*, Unipub forlag, Oslo
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelpers samarbeid med barn, *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 46, (12), s. 1148 - 1154
- United Nations (2002). *A world fit for children*, Resolution adopted by the General Assembly, RES/S-27/2, October
- United Nations (2009). *Rights of the child*, Resolution adopted by the General Assembly, A/RES/64/146, December
- United Nations Children's Fund (2001), *The participation rights of adolescents, a strategic approach*, Programme Division, United Nations Plaza

- UN Committee on the Rights of the Child (CRC) (2005). *CRC General Comment No. 7 Implementing Child Rights in Early Childhood*, 20 September 2006, tilgjengelig pr. 31.03.2011 fra <http://www.unhcr.org/refworld/docid/460bc5a62.html>
- Verhellen, E. (1997). *Konvensjon om barnets rettigheter*, Leuven, Garant
- Verhellen, E. (2011). The convention, an ending and a new beginning, I Rutgers, C. (red). *Creating a world fit for children, understanding the UN convention on the rights of the child*, s, 52 – 54, Idebate Press, New York
- Viestad, E. (1989), *Kjønn og ideologi, et studie av kvinnesynet hos Locke, Hume, Rousseau og Kant*, Solum forlag, Oslo
- Vis, S. A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet*, Barnevernets Utviklingscenter i Nord-Norge, Skriftserie nr. 1
- Vosniadou, S. De Corte, E. Glaser, R. & Mandl, H. (1996). *International perspectives on the psychological foundations of technology-based learning environments*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge
- Wade, J. (2008). The ties that bind: Support from birth families and substitute families for young people leaving care, *British journal of social work*, 38, s. 39–54
- Wass, H., Raup, J. L., Cerullo, K., Martel, L. G., Mingione, L. A. & Sperring, A. M. (1988), Adolescents interest in and views of destructive themes in rock music, *Omega*, 19, (3), s. 177 - 186
- Well, N. F. & Stevens, T. (1984). Music as a stimulus for creative fantasy in group psychotherapy with young adolescents, *The arts in psychotherapy*, 11, s. 71 – 76
- Wells, A. & Hakanen, E. A. (1991). The emotional use of popular music by adolescents, *Journalism quarterly*, 68, (3), s. 445 - 454
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, New York
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife – risk, resilience and recovery*, Cornell University Press, Ithaca
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*, Oxford university press, Oxford
- Wheeler, B. (red) (2005). *Music therapy research*, Barcelona Publishers, Gilsum
- White, M. & Epston, (1990). *Narrative means to therapeutic ends*, Norton, New York
- Willis, P. (1978). *Profane culture*, Routledge, London

- Wold, A. H. (red) (1992). *The dialogue alternative*, Scandinavian University Press, Oslo
- Wood, S., Verney, R. & Atkinson, J. (2004). From therapy to community, I M. Pavlicevic & G. Ansdell (red), *Community music therapy*, s. 48 – 64, Jessica Kingsley Publishers, London
- Wyn, J. & Whyte, R. (1997). *Rethinking youth*, Sage publications, London
- Waaktaar, T. & Christie, H. J. (2000). *Styrk sterke sider, håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*, Kommuneforlaget, Oslo
- Øksnes, M. (2008). *Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det! Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*, doktoravhandling, NTNU, Institutt for Pedagogikk, Trondheim
- Øvreeide, H. (1995). *Samtaler med barn, metodiske samtaler med barn i barnevernsinstitusjoner*, Høgskoleforlaget, Kristiansand
- Aasgaard, T. (2002). *Song creations by children with cancer: Process and meaning*, Doktorgradsavhandling, Institute of Music and Music Therapy, Aalborg University
- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*, Fagbokforlaget, Bergen



## **Nettsider**

<http://www.unicef.com>

<http://www.voices.no>

<http://www.ssb.no/barneverng/>

<http://www.forandringsfabrikken.no>

<http://www.barneombudet.no>

<http://www.unhcr.org>

<http://www.barnevernsbarna.no>

<http://www.ettervern.org>

<http://www.kriminalomsorgen.no/musikk-som-rehabilitering>

<http://www.regjeringen.no>

<http://www.kulturforbarn.no>

<http://www.who.com>

## **Vedlegg**

### **Oversikt over vedlegg**

- 1) Intervjuguide
- 2) Informasjonsskriv
- 3) Samtykkeerklæring
- 4) Brev fra NSD 1
- 5) Brev fra NSD 2
- 6) Intensjonsavtale

## **Vedlegg 1. Intervjuguide**

1. Kan du fortelle om ditt forhold til musikk?
2. Kan du gi noen eksempler på aktiviteter som du har deltatt i på musikkverkstedet?
3. Kan du fortelle meg hva du synes om musikk etter at du begynte på musikkverkstedet?
4. Kan du fortelle meg hva du synes om din egen innsats på musikkverkstedet?
5. Har du gjort erfaringer på musikkverkstedet som har ført til at du ser annerledes på livet ditt?
6. Har du fått kommentarer fra andre på musikken du har spilt eller laget?
7. Har noen vært interessert i hva du gjør på musikkverkstedet?
8. Kunne du tenke deg å anbefale andre ungdommer å gå på musikkverkstedet?
9. Kan du gi noen eksempler på aktiviteter som du har deltatt i på musikkverkstedet?
10. Hvilke erfaringer fra musikkverkstedet tror du vil få betydning for deg i fremtiden?

## **Vedlegg 2. Informasjonsbrev til intervjudeltagere**

**Til deg som er tilknyttet musikkverkstedet.**

### **Formål med deltagelse**

Dette er en invitasjon om å delta i en forskningsamtale. Erfaringene fra samtalene vil inngå i Viggo Krügers PhD- prosjekt *Musikk – fortelling – fellesskap, en ressurs- og samfunnsorientert tilnærming til musikkterapi i barnevernet*.

Hovedmålsetningen med dette studiet er å bidra med økt kunnskap om måter å tilrettelegge for bruk av musikk og teater for barn og ungdom som er eller har vært under omsorg av barnevernet.

### **Bakgrunnen for prosjektet**

Mange forskere mener at vi vet for lite om hva som skal til for at barn og unge under omsorg av barnevernet får et bedre institusjonsopphold. I tillegg mener mange at vi vet for lite om hvordan vi skal hjelpe barn og unge i etterkant av barnevernsoppholdet. Gjennom dette prosjektet ønsker vi å bidra med mer kunnskap om hvordan voksne bedre kan tilrettelegge aktiviteter for barn og unge mens de bor på institusjon eller i fosterhjem, og i tiden etter.

### **Hva det innebærer å delta**

Deltagelse i prosjektet innebærer en samtale med Viggo Krüger. Samtalen vil dreie seg om din opplevelse av aktiviteter som du har vært med på enten på musikkverkstedet eller i teatergruppen. Samtalen blir tatt opp med mp3 spiller og vil bli skrevet ned som tekst. I denne teksten vil personlige opplysninger om deg bli anonymisert. Utdrag fra samtalen kan bli brukt sammen med informasjon fra samtaler med andre ungdommer i en artikkel eller i et bokkapittel som skal publiseres når forskningsprosjektet er ferdig. Det blir ikke mulig å kjenne deg igjen i den ferdige teksten.

### **Deltakelse er frivillig**

Det er helt frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å gi noen begrunnelse for det, og det vil ikke få noen negative følger for deg. Hvis du underveis trekker tilbake ditt samtykke vil alle opplysninger bli anonymisert, og du vil ikke bli spurt om å delta igjen. Du kan be om å få slettet alle opplysninger som er innsamlet. Dette gjelder også etter at prosjektet er avsluttet.

**Professor Brynjulf Stige ved musikkterapistudiet i Bergen, Griegakademiet har ansvaret for undersøkelsen.**

Bergen, januar 2009

Vennlig hilsen

Brynjulf Stige

Professor

Viggo Krüger

Musikkterapeut

### Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Prosjektittel: Musikk – fortelling – fellesskap. En ressurs- og samfunnsorientert tilnærming til musikkterapi i barnevernet

Prosjektleder: Professor Brynjulf Stige GAMUT, Griegakademiet, Universitetet i Bergen.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet ”Musikk – fortelling – fellesskap. En ressurs- og samfunnsorientert tilnærming til musikkterapi i barnevernet” og er villig til å delta i samtalen på de betingelsene som er oppgitt.

Jeg er klar over at mitt samtykke innebærer at prosjektleder vil:

- samle inn opplysninger direkte fra meg i en forskningssamtale som tas opp på mp3-opptaker
- oppbevare data som er innhentet om meg i aidentifisert form frem til 31.12. 2011.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke til undersøkelsen og be om å få slettet alle opplysninger som er innsamlet.

..... Dato	..... Navn med store bokstaver	..... Underskrift
---------------	-----------------------------------	----------------------

## Vedlegg 4. Søknad til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Brynjulf Stige  
Griegakademiet - Institutt for musikk  
Universitetet i Bergen  
Postboks 7800  
5020 BERGEN

Vår dato: 19.01.2009

Vår ref.: 20421 / 2 / LT Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20421

*Musikk – fortelling – fellesskap. En ressurs- og samfunnsorientert tilnærming til musikkterapi i barnevernet*

*Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig*

*Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder  
Brynjulf Stige*

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

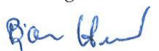
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

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

## Vedlegg 5. Søknad om utsettelse til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Brynjulf Stige  
Griegakademiet - Institutt for musikk  
Universitetet i Bergen  
Postboks 7800  
5020 BERGEN

Vår dato: 05.01.2011

Vår ref: 20421 IB/LR

Deres dato:

Deres ref:

### UTSETTELSE AV PROSJEKTSLUTT

Vi viser til statusmelding mottatt 22.12.2010 for prosjektet:

20421

*Musikk - fortelling - fellesskap. En ressurs- og samfunnsorientert tilnærming til musikketerapi i barnevernet*

I tråd med statusmeldingen har personvernombudet registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2011. Datamaterialet skal da anonymiseres. Anonymisering vil innebære at navnelister slettes/makuleres, og at eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger endres eller slettes, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet. Lydbåndopptak makuleres.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse av prosjektperioden ikke kan påregnes uten at det vurderes å informere utvalget.

Ved ny prosjektslutt vil personvernombudet ta kontakt vedrørende behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Vedlegg 6. Intensjonsavtale

Viggo Krüger har presentert sitt prospekt i Forskningsforum ved Institutt for klinisk psykologi, og gjennom etterfølgende samtaler har han vist at han forstår omfanget av og kravene til et slikt forskningsprosjekt. Derfor vil vi imøtekomme hans ønske om å bli tilknyttet UngTraumaprojektet i Forskningsgruppe for Traumepsykologi ved Institutt for klinisk psykologi. Rent praktisk vil det innebære at:

1. Førsteamanuensis Dagfinn Winje sier seg villig til å være bi-veileder for Krüger på den psykologfaglige del av hans studie
2. Doktorgradsstipendiat psykolog Anders Dovran gjennomfører en psykologisk undersøkelse av informantene (barnevernsklientene) som skal inngå i Krügers studie, og bistår Krüger med de psykologiske undersøkelser som skal gjøres ved oppfølgingstidspunktene i musikkterapistudien.
3. Dovran bruker de psykologiske undersøkelsesdata i egen studie som et tredje utvalg
4. Viggo Krüger kan delta som observatør ved samlingene i Forskningsgruppe for Traumepsykologi ved Institutt for klinisk psykologi inntil prosjektet er formelt avklart.

Bergen 13. mars, 2006

Dagfinn Winje  
1. amanuensis  
Dr. psychol

Anders Dovran  
DK-Stipendiat  
Cand. psychol

Viggo Krüger  
Musikkterapeut  
Cand. musicae

Brynjulf Stige  
Professor  
Dr. art